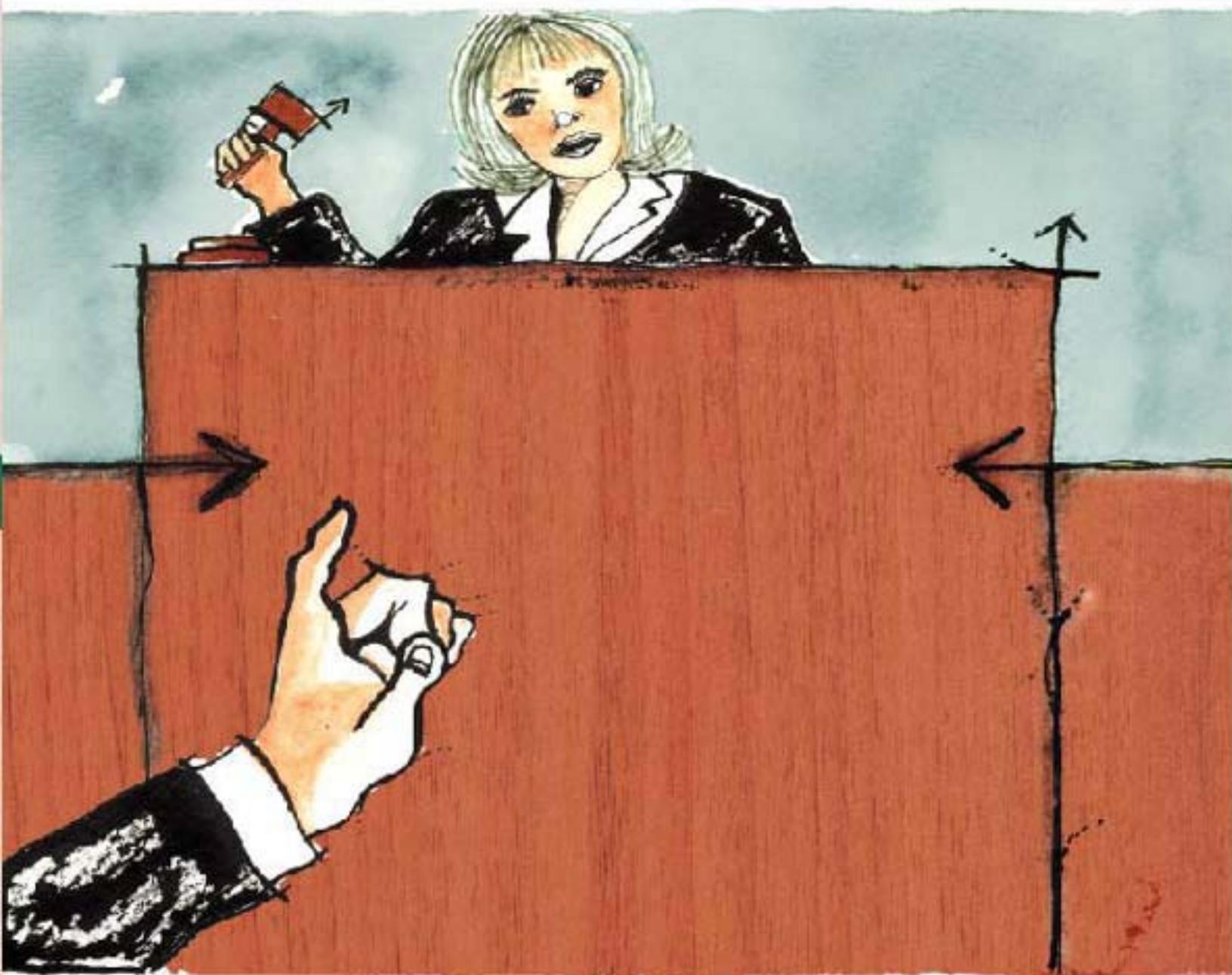


Técnicas del Juicio Oral en el Sistema Penal Colombiano

Libro del Docente



TÉCNICAS DEL JUICIO ORAL EN EL SISTEMA PENAL COLOMBIANO

Guía del Docente

Programa para una cultura de la oralidad desde la
universidad colombiana



COMISIÓN INTERINSTITUCIONAL

para el Impulso de la Oralidad en el Proceso Penal

Comité Técnico y Asesor



Comisión Interinstitucional para el Impulso de la Oralidad en el Proceso Penal
Comité Técnico y Asesor

TEMISTOCLES ORTEGA
Presidente Consejo Superior de la Judicatura

GUSTAVO CUELLO IRIARTE
Presidente Sala Administrativa Consejo Superior de la Judicatura

YESID RAMIREZ BASTIDAS
Presidente Sala Penal Corte Suprema de Justicia

LUIS CAMILO OSORIO ISAZA
Fiscal General de la Nación

EDGARDO MAYA VILLAZON
Procurador General de la Nación

EDUARDO CIFUENTES MUÑOZ
Defensor del Pueblo

Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional USAID
Programa de Fortalecimiento y Acceso a la Justicia

Kenneth Ellis - *Director USAID Colombia*
Bruce Abrams - *Director (e) Democracia y Gobernabilidad*
Christian Acuña - *Gerente Programa Justicia*

Documento elaborado por CHECCHI AND COMPANY CONSULTING COLOMBIA
bajo Contrato Institucional con USAID No. 514-C-00-01-00113-00.

Brian Treacy - *Director*
Ian Rose - *Subdirector*

Grupo de consultores que lo desarrollaron:

Ana Montes Calderón - Coordinación y Redacción
Fernando Jiménez M. - Producción Ejecutiva y Redacción
César A. Solanilla - Redacción
César A. Reyes - Redacción

Diseño y Diagramación
Inventtio. Ma. Cristina Gaviria, Adela Martínez Camacho

Ilustración
Urazán

Impresión
Quebecor World Bogotá S.A.

© USAID/ Programa de Fortalecimiento y Acceso a la Justicia
Primera Edición: 4.000 ejemplares.
República de Colombia, Bogotá D.C., septiembre de 2003.

ISBN Colección: 958-33-5034-6, ISBN Volumen III: 958-33-5037-0

Todos los derechos reservados. Apartes de los textos pueden reproducirse citando la fuente.
Su reproducción total debe ser autorizada por USAID. Distribución Gratuita.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan los puntos de vista de USAID.

e-mail: checchi@pfyaj.com

*“El que aprende y aprende, y no práctica lo que sabe
es como el que ara y ara y nunca siembra”*

Platón

CONTENIDO

Presentación 9

Objetivos de la guía 11

I. ENFOQUE DEL APRENDIZAJE 13

1. La función de la enseñanza de las técnicas del proceso oral 17
 2. Enfoques pedagógicos 20
 3. Aprendizaje por competencias 24
 4. Educación experimental y estilos de aprendizaje 26

II. HERRAMIENTAS METODOLÓGICAS 33

1. El método de casos. Herramienta fundamental. 37
 2. Dinámica del trabajo práctico 44

III. CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE EJERCICIOS PRÁCTICOS 51

- Introducción 55
- Unidad preliminar 56
- Teoría del caso 58
- Técnicas de negociación 60
- Alegatos de apertura 62
- Técnicas de interrogatorio 64
- Técnicas de contrainterrogatorio 66
- Construyendo objeciones 68
- Alegatos de conclusión 70
- La ética en el proceso penal oral 73

PRESENTACIÓN

El material pedagógico que hoy se entrega, es una guía didáctica dirigida a los formadores que están incursionando en procesos educativos que buscan suministrar conocimientos y desarrollar en los discentes habilidades, destrezas y valores para la actuación judicial oral y adversarial.

Teniendo como presupuesto las propias condiciones pedagógicas de los formadores vinculados con el proyecto educativo, esta guía tiene una doble finalidad: por un lado, reflexionar sobre el marco estratégico curricular, que se ha venido construyendo, y por otro, recordar al docente elementos didácticos básicos que le ayudarán en el desarrollo de cada una de las unidades temáticas incluidas en el *Libro del Discente*. Existe entonces una correspondencia funcional entre aquel libro y la presente obra.

Los procesos de transformación pedagógica que vienen dándose en algunos escenarios académicos son una magnifica oportunidad para insistir en la necesi-

dad de adoptar modelos didácticos activos, con miras a desarrollar el programa que hoy nos ocupa. No se trata aquí de enseñar a los docentes qué es y cómo se aplica la metodología activa, ya que muchos la conocen y la practican. Lo que se busca es reafirmar algunos conocimientos esenciales a cerca de tal metodología y dar elementos fundamentales sobre su articulación con el método de casos, herramienta clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las técnicas del proceso oral.

Se ofrecen elementos mínimos para la construcción de las *sesiones de aprendizaje* de cada unidad temática, haciendo énfasis en el enfoque metodológico que debe dársele y en la manera de hacer seguimiento y evaluación a los ejercicios prácticos sobre casos hipotéticos y reales.

El éxito del programa educativo depende en gran medida de que quien ha de conducir este proceso, clarifique previamente las competencias que debe desarrollar en los discentes y programe con antelación sus actuaciones de aula.

OBJETIVOS DE LA GUÍA

Definir elementos curriculares necesarios para una buena *programación de aula*, garantizando así la coherencia del programa y la diversificación y adaptación del plan educativo a las necesidades y posibilidades pedagógicas concretas de cada escenario académico y sus discentes.

Revisar las competencias que los discentes deben desarrollar a partir de sus propios estilos de aprendizaje y su capacidad de adaptación a la educación experimental.

Identificar los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación que pueden ser utilizados para medirlos, así como también los enfoques y métodos pedagógicos que más se adaptan a la especificidad del tema.

I UNIDAD

Enfoque del Proceso Enseñanza- Aprendizaje



I UNIDAD

Enfoque del Proceso Enseñanza- Aprendizaje

SUMARIO

1. La función de la enseñanza de las técnicas del proceso oral
2. Enfoques pedagógicos
3. Aprendizaje por competencias
4. Educación experimental y estilos de aprendizaje

1. LA FUNCIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LAS TÉCNICAS DEL PROCESO ORAL

El derecho penal es un fenómeno histórico-cultural abierto al devenir¹, por lo tanto, sujeto a las transformaciones derivadas del quehacer humano y a las vicisitudes de las relaciones de poder. En este último sentido, es el derecho procesal penal el que de mejor forma describe dichas transformaciones, ya que como decía el catedrático Ricardo Calvete en las aulas: “*Si dentro de 200 años, los habitantes de entonces quisieran conocer el tipo de sistema político que reinaba en Colombia en el siglo XX, solo les bastaría acceder a un texto del Código de Procedimiento Penal para saberlo*”.

El tipo de sociedad vigente en Colombia, depende en gran parte de la manera como tradicionalmente se viene construyendo y aplicando el derecho, y no al contrario.

La misma relación inversa de causa-efecto se da en el campo de la educación. Siendo que ésta debería ser un instrumento eficaz de transformación social, en realidad ha estado siempre ligada y funcionarizada por el tipo de sociedad. En el ámbito del derecho está tesis es patética: durante mucho tiempo la educación legal se ha dedicado a reproducir conocimientos, aportando poco a procesos alternativos de desarrollo y transformación social. El sistema educativo en lugar de con-

tribuir a la transformación del sistema judicial, lo reproduce y consolida tal como este se manifiesta, formalista, ritualista, escriturista y lineal.

Algunos de los elementos que caracterizan nuestro sistema de educación legal son:

1. Énfasis en los conocimientos. El buen abogado es aquel que ha adquirido en la universidad los suficientes conocimientos de la ley para poder desenvolverse frente a los dispensadores de justicia o de derechos, a través de sus escritos donde vierte todo su acervo intelectual.
2. Se trata de una profesión que facilita el enriquecimiento personal. Con frecuencia se transmite a los alumnos la idea de que el derecho es una fuente de enriquecimiento. A veces se olvida educar para el cumplimiento de la misión social del abogado: contribuir en la solución alternativa de los conflictos, en la protección de los bienes jurídicos fundamentales y en el logro de la paz y la concordia nacional.
3. Culto a lo secreto y reservado. Mientras menos posibilidades haya de que se conozcan mis actuacio-

¹ FERNANDEZ CARRASQUILLA, Juan, *El problema de la enseñanza del derecho penal*, en “Pensamiento Penal Moderno”, Compilación Universidades Externado y Del Rosario, Bogotá D.C., julio de 1.991, pg. 14.

nes, más seguro estoy de poder cambiar mis estrategias y de proceder de manera que no reciba juicios calificatorios sobre actuaciones oscuras y desleales.

4. Culto a lo escrito. Las actuaciones escritas son las únicas que garantizan seguridad y confianza en los procedimientos jurídicos, ya que son la prueba fehaciente de los hechos y del derecho. Lo oral no presta confianza, ya que “las palabras se las lleva el viento”. La prueba es mejor controvertirla por escrito, porque de esta manera va quedando constancias del proceso probatorio. La mente del juez no es capaz de asimilar una contradicción oral.

Podemos decir con Ángel Osorio que “*En el abogado la rectitud de la conciencia es mil veces más importante que el tesoro de los conocimientos. Prime-*

ro es ser bueno; luego, ser firme; después, ser prudente; la ilustración viene en cuarto lugar; la pericia en el último”². Estos postulados no indican que “la pericia” sea una cosa superflua o banal, por el contrario, aquí se ve fortalecida en la medida que para llegar a ella se debe haber trasegado por todos los supuestos éticos y cognoscitivos que sirven de fundamento a una práctica del derecho efectiva, eficaz y transformadora de las relaciones sociales y sus valores. Bien dijo Platón que “*el que aprende y aprende, y no práctica lo que sabe, es como el que ara y ara y nunca siembra*”.

El derecho procesal penal y por ende el proceso penal, están concebidos específicamente para facilitar la aplicación de la ley sustantiva a los casos concretos. Para esto se crean formas de enjuiciamiento como instru-



² OSORIO Y G., Ángel, *El alma de la toga*, Ediciones Jurídicas Europa-América, Buenos Aires, 1989, Pg. 9.

mentos de garantía del debido proceso de ley, estructuras que si no se aplican bien, pueden hacer nugatorios los derechos de aquellos que son sometidos al sistema penal. Tan importantes son las estructuras normativas procesales y su conocimiento, como la manera de aplicarlas a cada caso concreto.

No se trata solo de posibilitar al futuro abogado el descubrimiento del conocimiento, para decirlo en términos de la *pedagogía activa*, sino también, facilitarle el desarrollo de destrezas, habilidades y valores que le posibiliten una actuación judicial o administrativa con efectivos beneficios para él, para su cliente y para la sociedad. Sin esto último no podría ser posible la justicia material, ya que, como pasa en nuestro medio, la solución de los casos se quedaría en los escritos largos y tediosos que nadie lee; en las maniobras dilitatorias soterradas ejecutadas para evitar la controversia pública y transparente de los intereses de parte; en los anaqueles de los despachos judiciales atiborrados de documentos probatorios, que pocas veces acercan a la certeza a los funcionarios decisores ignorantes de su verdadera esencia; y en la controversia probatoria ejecutada desde el papel, con una carga de injurias y ataques a los sujetos procesales, antes que a la prueba.

Por eso la formación ética y la preparación técnica del abogado son fundamentales para hacer valer y practicar los principios de un verdadero sistema de enjuiciamiento democrático y garantista: transparencia, controversia, inmediación, concentración, eficiencia y oralidad. Las formas orales son hoy por hoy, un factor esencial en el desarrollo de un sistema de justicia que verdaderamente distribuya y retribuya bienes jurídicos a los asociados.

En conclusión, el cambio en la enseñanza, agregando al conocimiento las formas prácticas y éticas de ejercer, transformar y dinamizar el derecho, cumple una función esencial dentro del sistema político colombiano: La de darle al discente las herramientas necesarias para que la práctica del derecho la realice con técnica y ética, aplicando a cada caso concreto los principios y los valores a través de métodos que lo transparentan y materializan.

A través del conocimiento el discente aprehende el DEBER SER, los FINES, y a través de la *práctica jurídica* basada en los principios y valores que definen el deber ser, realiza el DEBER HACER que es el que realmente materializa y dinamiza el derecho, transparenta las prácticas judiciales y produce las transformaciones sociales.

2. ENFOQUES PEDAGÓGICOS

En la enseñanza de las técnicas del proceso oral, el profesor debe ser un verdadero facilitador del aprendizaje de sus estudiantes, diseñando, administrando y evaluando experiencias de aprendizaje donde el estudiante construye su propio conocimiento y consecuentemente desarrolla sus habilidades, destrezas y actitudes éticas.

Diferentes tendencias pedagógicas aplican variados modelos epistemológicos en los programas educativos, unas arraigadas a los hábitos pedagógicos tradicionales, y otras que pretenden cambiar el quehacer académico desde una participación más activa del discente en el proceso de enseñanza aprendizaje (*aprendizaje activo*). En lo que tiene que ver con el objeto particular de nuestro programa educativo, encontramos articuladas varias tendencias o enfoques que participan de esa transformación:

2.1. Enfoque Social

Los esfuerzos que se hagan para transformar la cultura procesal y judicial en Colombia, tienen que tener en cuenta que la formación universitaria debe partir “*... de la definición previa de las concepciones de hombre y sociedad, que a su vez determinan los*

principios, fines, objetivos, contenidos y secuenciación de la estructura curricular”.³

La educación legal para el ejercicio profesional debe estar dirigida, en uno de sus escenarios, a la actuación en los procesos judiciales, que son los instrumentos diseñados para garantizar la efectividad de los derechos, obligaciones y libertades constitucionales y legales, con lo cual se realizará la convivencia social y se logra y mantiene la concordia nacional.

2.2. Enfoque práctico-vivencial

Importante es que la propuesta educativa consulte las necesidades de los educandos. Que el aprendiz *cons truya* significados, actitudes, valores y destrezas, no es otra cosa que reconocerle sus derechos a descubrir sus potencialidades; a ejercitárlas de acuerdo con la comprensión de su entorno; a comportarse según su visión de los valores intrínsecos en las normas jurídicas y sociales; a crear nuevas posibilidades de realización profesional; a poner en práctica los conocimientos adquiridos según sus intereses y capacidades; a comunicar sus intenciones, sentimientos y deseos; y a buscar y hallar las soluciones y alternativas prácticas a los problemas y casos que se le presenten.

³ *Metodología de la enseñanza de las técnicas de oralidad a estudiantes y profesores colombianos*, ponencia presentada por la Universidad Santo Tomás, al Taller de Cultura de Oralidad Procesal desde la Universidad Colombiana, realizado en Bogotá en mayo de 2002, pg. 13.

Se debe utilizar entonces una estrategia que promueva el *aprendizaje activo*, el *aprender haciendo*, que convierta a los estudiantes en activos sujetos de su propio aprendizaje, mientras que el docente propicia las situaciones, orienta y brinda apoyo para la profundización y consolidación de los aprendizajes. El modelo de enseñanza activo⁴ se caracteriza por una educación de desarrollo intelectual y social, y no una profesionalizante; un proceso de estudio y aprendizaje, y no de instrucción; construcción propia de conocimiento y no entrega de contenidos; un estudiante activo comprometido con su propio aprendizaje, y no uno pasivo; un profesor que diseña y administra experiencias de aprendizaje, que motiva y guía al estudiante para que construya su propio conocimiento, y no uno que cree que enseña; un estudiante que sopesa y hace juicios basados en su apropiación y construcción de conocimientos humanísticos, filosóficos e históricos, y no uno que es instruido.

Darle al currículo un enfoque práctico - vivencial implica que, además de que el alumno aprende haciendo, se va familiarizando con la práctica específica de las diferentes áreas profesionales. *“Para alcanzar el resultado, no solo se deben considerar los contenidos curriculares, sino que las metodologías de enseñanza realmente preparen al estudiante para “el hacer”, que lo enfrenten con la realidad tanto en el aspecto de las relaciones humanas y sus conflictos, así como la dinámica del sistema judicial”*⁵.

Igualmente, este enfoque implica un trabajo importante con los estudiantes de último año vinculados a los consultorios jurídicos, quienes tienen la oportunidad de conocer y vivir directamente las situaciones conflictivas y los problemas sociales, para ayudar en la búsqueda de soluciones creativas que devuelvan o garanticen la convivencia pacífica.

2.3. Enfoque Comunicativo

El rol que compete al lenguaje, como expresión máxima de la comunicación humana, es de gran importancia, sobre todo porque está vinculado al desarrollo



⁴ GONZÁLES Z, Hipólito PH.D *El proyecto educativo de la Universidad ICESI y el aprendizaje activo*, segunda edición, U.ICESI, Cali, 2000, pg. 15.

⁵ MONTES, Ana, *Informe del resultado de las jornadas pedagógicas realizadas en la Universidad de Nuevo México, para crear una cultura de la oralidad desde la cátedra universitaria*, septiembre de 2002, pg. 2.

del principal método para hacer efectivos los grandes principios de los sistemas de enjuiciamiento modernos: la oralidad. Oralidad viene de *oral*, que en latín *oris* significa *boca*. Es la expresión humana que se hace a través de la boca o la palabra, a diferencia de la expresión realizada mediante la escritura.

La expresión verbal u oral es la forma primigenia y más natural de exteriorizar nuestros pensamientos, deseos, anhelos y motivaciones, así como también, el método más efectivo para transmitir el conocimiento, comunicar la verdad sobre acontecimientos y hacer posible un desenlace dialéctico entre argumentos opuestos. Por eso cuando hablamos de facilitar que el alumno construya *significados*, estamos ingresando en el campo del desarrollo de la *competencia comunicativa*.

El enfoque comunicativo pretende desarrollar en el alumno la competencia comunicativa, que le permita descubrir los medios empleados en la construcción de los mensajes y utilizar dicho conocimiento en la elaboración autónoma de su propia comunicación. El profesional del Derecho debe ser capaz de emitir enunciados comunicativos coherentes, portadores de significados que cumplan una función representativa, expresiva, u otra propia de la interacción de los sujetos procesales, especialmente para llegar al convencimiento y a la certeza sobre los hechos, base de una decisión justa y acertada.

Sin olvidar la importancia de la comunicación escrita, con el profesor Edgardo Villamil podemos decir que

el enfoque comunicativo se basa en la necesidad de que el futuro profesional contribuya en el proceso de producción de conocimiento sobre los hechos de una causa, a través de una actividad comunicativa que evite la pérdida de la información en la fuente, la reducción a escrito de la actividad probatoria y la ausencia de la comunicación no verbal, fundamental para la apreciación e inmediación de la prueba judicial. *“El desarrollo de un nuevo modelo de enseñanza del derecho procesal implicaría auspiciar investigación sobre el tema de la comunicación no verbal en el proceso judicial, lo cual generaría la necesidad de codificar los comportamientos no verbales que tengan significado comunicativo y todo un intento de crear modelos interpretativos de las señales y del trabajo de atribuir significado a esas señales. Si se enseñaran estos temas, se habilitaría de mejor manera a los estudiantes para su comportamiento en las audiencias”*⁶.

2.4. Enfoque de transversalidad y profundización

La interdisciplinariedad es diferente a la transversalidad. En ésta, es el currículo el que entrega elementos del conocimiento a otras disciplinas bien definidas, según ejes problematizadores determinados que puedan ser desarrollados en forma *transversal*.

El objetivo no es otro que el de garantizar una formación integral del abogado, haciendo que en su proceso de aprendizaje no se limité a construir sus compe-

⁶ VILLAMIL, Edgardo, *Programa de enseñanza e investigación sobre oralidad*, ponencia presentada al taller de Cultura de Oralidad Procesal desde la Universidad Colombiana, mayo de 200, pg. 11.

tencias desde las temáticas propias del proyecto educativo, o desde la estructura curricular de un curso para alumnos de últimos años, sino que transite por áreas del conocimiento que son vistas a lo largo de toda la carrera. Una vez definidos los ejes problematizadores, que de mejor manera ayudan a la consecución de los objetivos curriculares, comienza el proceso de búsqueda de las áreas que pueden desarrollar dichos ejes, para que dentro de ellas los educandos encuentren la fundamentación científica que necesitan en el desarrollo de sus competencias específicas.

Se trata entonces de posibilitar espacios pedagógicos para que el currículo trascienda su especificidad y lleve a áreas del conocimiento tan importantes como la retórica, la dialéctica, la lógica y la ética.

“...De una manera u otra, el objetivo de los abogados es el de fundar y apuntalar premisas para obtener conclusiones. Para ello razonan voluntariamente constreñidos en un proceso cuyo marco es la discusión dialéctica y cuyo motor es la argumentación retórica”.⁷ El abogado investiga para conocer los hechos, los confronta con el ordenamiento jurídico en un proceso también de investigación, define el problema jurídico-fáctico, lo plantea desde la dialéctica pensando en la contraparte, formula su teo-

ría del caso y la defiende a través de la argumentación que sólo la retórica provee.

En la actuación judicial, por ejemplo, el futuro abogado deberá demostrar todas las competencias desarrolladas en su proceso de formación. Allí tendrá que integrar todas sus habilidades, conocimientos y actitudes, para persuadir al órgano jurisdicente o para ejercer la jurisdicción.

Para que la transversalidad opere, es necesario contar con la *profundización*. Este enfoque permite materializar y efectivizar la incorporación del currículo a las áreas que albergan o responden a los ejes problematizadores. Un ejemplo de esto, es la necesidad de profundizar en la investigación y análisis de los hechos y el derecho, y en la argumentación oral, dentro de las cátedras de análisis y argumentación, o similares.

En cuanto a la ética, difícilmente podemos encontrar en el desarrollo tradicional de las disciplinas de la formación jurídica, la indagación por los fundamentos racionales de los principios que aparecen entre los motivos o fines de la actuación profesional. Por tal razón, es conveniente propender por su definición como un eje problematizador, para ser desarrollado en todas las asignaturas de la carrera de derecho, y especialmente, en la cátedra de ética.

⁷ GHIRARDI, Olsen A, *La retórica y la dialéctica en el razonamiento forense*, Ediciones Academia Colombiana de Jurisprudencia, Bogotá D.C., 2001, 7.

3. APRENDIZAJE POR COMPETENCIAS

La enseñanza de las técnicas del proceso oral se inserta en un conjunto de condiciones debidamente planificadas, mediante las cuales se busca que los alumnos desarrollen habilidades, destrezas, valores y conductas, acordes con las necesidades de transformación de la cultura procesal colombiana.

Se busca mejorar el perfil de los abogados colombianos, como actores sociales ética y profesionalmente preparados para investigar los hechos, interpretar la norma, defender los intereses que representan, hábiles en la negociación, sólidos en la argumentación, eficaces en la defensa y factor de equilibrio en las relaciones jurídico-sociales.

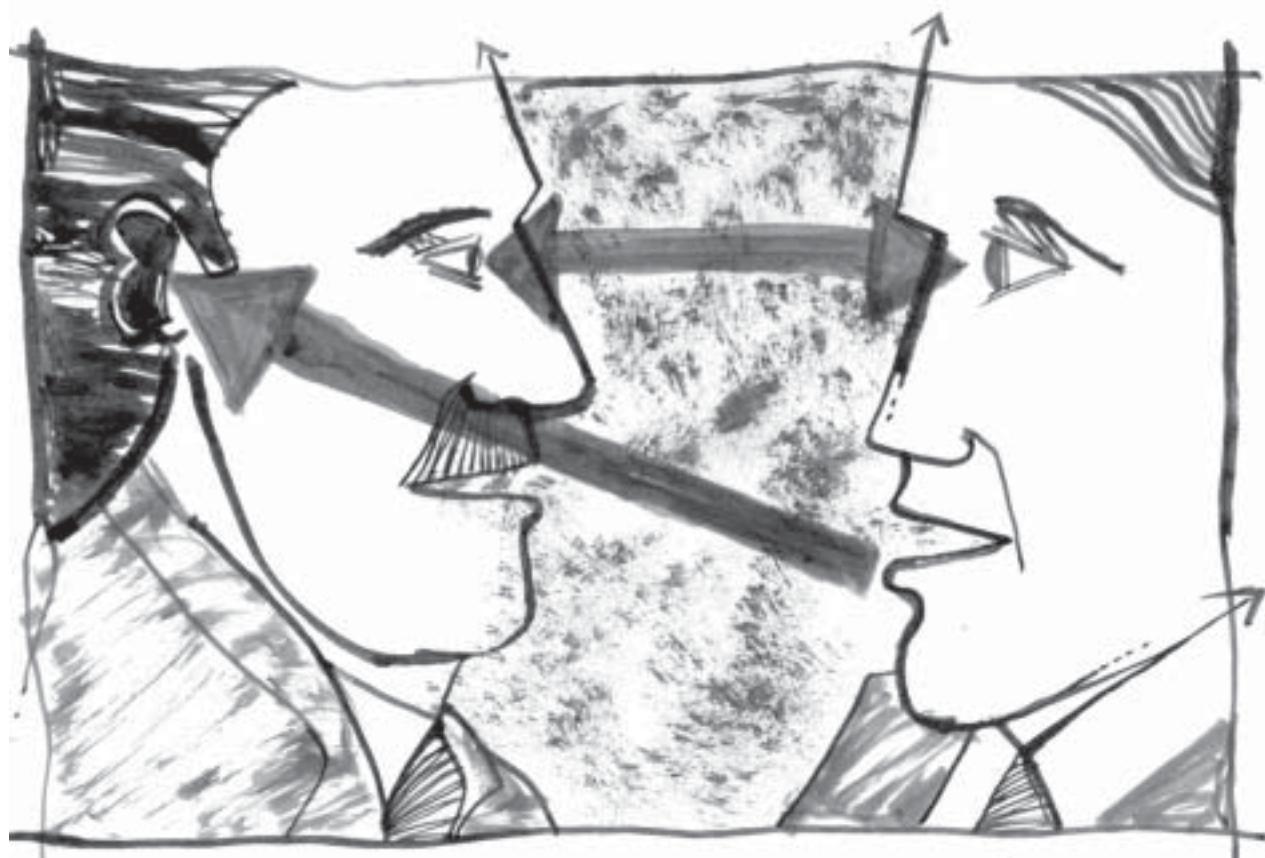
Por tal motivo, nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje hace énfasis, más que en la acumulación de conocimientos, en el desarrollo de las siguientes competencias que responden a los enfoques pedagógicos revisados anteriormente:

- **Cognitiva.** Para conocer los fenómenos socio-jurídicos mediante la comprensión de las normas, los principios, valores y políticas, el planteamiento de problemas, la conceptualización del conocimiento práctico y la observación experimental.
- **Investigativa.** Para plantear interrogantes sobre los hechos y el derecho; determinar los hechos relevantes jurídicamente; formular hipótesis sobre su imbricación; recopilar y producir información para verificar la hipótesis; y validarla para formular argumentos, teorías o conceptos generales.
- **Interpretativa.** Para determinar el significado, alcance, sentido o valor de las normas, frente a las situaciones fácticas concretas a que dichas normas deben aplicarse.
- **Argumentativa.** Para determinar una proposición, teoría o conclusión; reunir los fundamentos fácticos, jurídicos y probatorios que las sustentan; y clarificar y evaluar organizadamente los medios de prueba.
- **Comunicativa oral y escrita.** Para dar a conocer de manera clara, exacta, relevante, profunda, amplia, coherente, lógica y persuasiva las ideas y argumentos; interrogar y objetar; e intervenir asertivamente en los debates sin improvisar.
- **Sistémica.** Para analizar y sintetizar dinámicamente las interacciones entre los elementos constitutivos de una situación o fenómeno, a partir de la aplicación de reglas y principios.

- **Planificadora.** Para organizar el pensamiento y unir los hechos, el derecho y los argumentos; planificar y desarrollar las actividades prácticas; visualizar y ejecutar las actuaciones judiciales; y estructurar y dar forma coherente al discurso jurídico.
- **Axiológica.** Para actuar, argumentar y razonar éticamente, conforme a los valores sociales y los principios generales del derecho, inmersos en toda norma sujeta a un discurso jurídico y judicial.
- **De liderazgo.** Para guiar a las personas en busca de la consecución de los objetivos y la concreción de los medios.

Estas competencias pueden ser agrupadas también así:

- **Cognoscitiva:** investigación, interpretación, argumentación, proposición, análisis Crítico.
- **Habilidades y destrezas:** sistematización, comunicación, planificación, actitudes investigativas y de liderazgo.
- **Ético-valorativas:** afectividad, autonomía, toma de decisiones, dignificación, igualdad, lealtad, buena fe y confianza.



4. EDUCACIÓN EXPERIMENTAL Y ESTILOS DE APRENDIZAJE

En función de aproximar elementos útiles para la enseñanza de las técnicas del proceso oral, es fundamental abordar, antes que lo metodológico de la enseñanza, lo psicológico del aprendizaje. Debe resultar útil para el profesor la reflexión sobre lo que se suele llamar: *la educación experimental*, en el marco de un modelo pedagógico en que debe predominar el *aprendizaje activo*.

4.1. Educación Experimental

En algunos países como Estados Unidos, se utiliza en la enseñanza judicial la teoría denominada *educación experimental*. Se trata de un modelo educativo muy útil y práctico que facilita el proceso enseñanza y que permite al docente trabajar conforme a los estilos y ritmos de aprendizaje de cada uno de los estudiantes. Investigadores estadounidenses identificaron dos fases en el proceso de aprendizaje:

4.1.1. Aprehensión de la información. Es la acción de tomar la información, de ver, oír y experimentar. Algo viene a nuestra conciencia y no-

sotros recibimos la información. Afuera está el estímulo, el objeto por conocer, lo vemos, oímos, sentimos, olemos, palpamos y nuestro cerebro lo aprehende y lo conceptualiza.

4.1.2. Procesamiento de la información. Luego de poseer la información, nos hacemos y respondemos algunas preguntas: ¿cómo trabajamos con ella?, ¿cómo la usamos?, ¿cómo la absorbemos? y ¿cómo se convierte en nuestra? ¿cómo la transformamos?, ¿cómo la interpretamos?, ¿cómo la aplicamos?, etc.

Se requiere entonces que la información ingrese y luego trabajar con ella. Pero la clave de esta teoría es que las diferentes personas prefieren obtener la información de diversa manera y procesarla o usarla también de maneras distintas. Entender estas diferencias y trabajar con ellas, nos permite guiar mejor el proceso enseñanza-aprendizaje.

Gráficamente se puede expresar la manera como recibimos la información:

CÍRCULO DEL APRENDIZAJE



Arriba tenemos la **experiencia directa** (*direct experience*), que hace relación a algo que nosotros experimentamos ahora. Algo que vemos hacer o participamos en él, o algo que nos impacta.

Abajo tenemos la **conceptualización abstracta** (*abstract conceptulization*). Es una conferencia, o una lectura. La mayoría de la enseñanza comienza aquí. Mucho tiempo gastan los profesores dando a los alumnos tal información abstracta. Es el modelo clásico de enseñanza.

En la ordenada, que cruza la otra línea, está el proceso de información. Y en la esquina derecha tenemos la **observación reflexiva** (*reflective observation*), que es algo que hacemos nosotros mismos de manera interna. Si leemos un caso, es cómo lo pensamos y cuáles son las implicaciones del problema.

En el lado izquierdo, tenemos la **experimentación activa** (*active experimentation*). Es hacer uso de la información de manera activa, encuadrándola en la ley, por ejemplo.

Algunas personas prefieren una u otra forma de obtener la información o de poder usarla, por lo tanto, en el gráfico podemos ver combinaciones que relacionan las abscisas y las ordenadas que forman los cuartos, según los extremos preferidos.

Ninguna manera es mejor que la otra. Cada forma se relaciona con personas diferentes. *La clave es variar nuestros métodos de enseñanza relacionando las diversas formas de aprendizajes y así poder beneficiar a todos los alumnos.* Si aplicamos todo el círculo para realizar nuestras presentaciones y desarrollamos así nuestra enseñanza, no importa como ellos quieran aprender, los satisfacemos a todos. Esto lo hace más interesante.

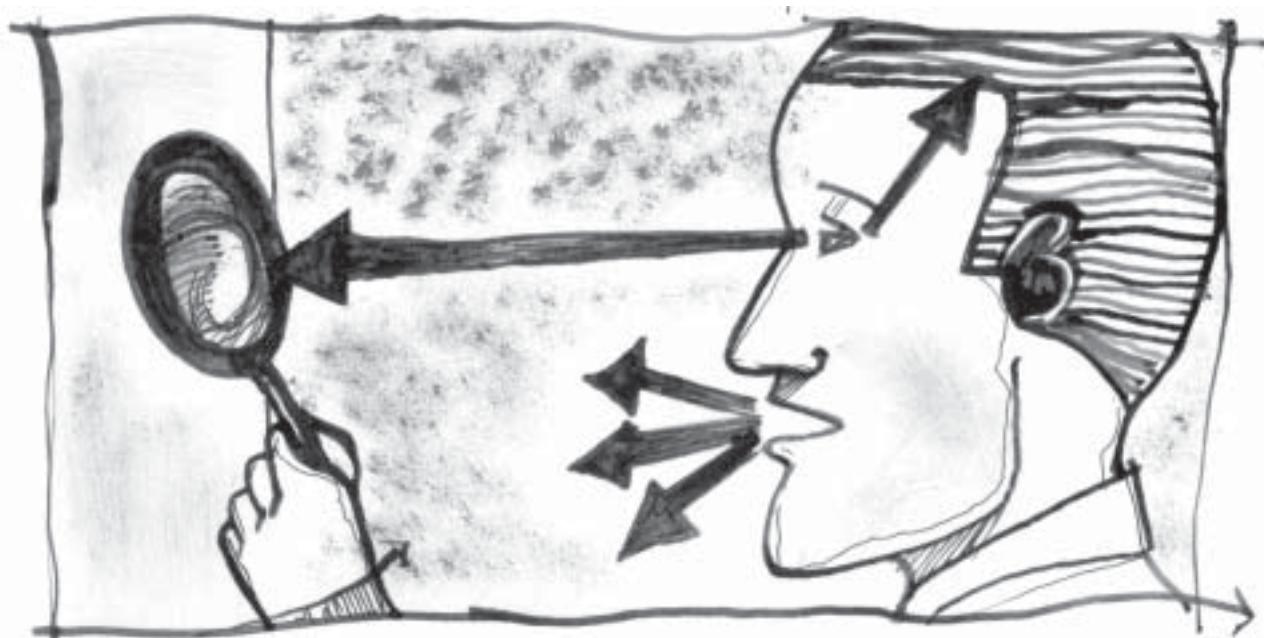
4.2. Estilos de aprendizaje experimental

El estilo de aprendizaje se determina al saber en cuál de los cuatro cuartos de la anterior gráfica se enmarca el alumno.

En el primer cuarto, arriba-derecha, al estilo lo llamamos **divergente** (*divergir*): es aquel de quien gusta tener una gran cantidad de ideas, reflexiona y piensa en ellas; aprende de la experiencia directa y la observación. Si tenemos una reunión con ellos y tratamos de planear algo, ellos vienen con una idea y otra idea, cada vez. La palabra que los describe es *imaginación*. Tienen la capacidad de ver los problemas, reconocerlos e identificarlos. A veces, con tantas ideas, suele tener problemas para detenerse en una de ellas; hace un borrador y otro borrador y otro borrador, y no toma ninguna decisión. Estas personas son muy buenas en situaciones concretas con diferentes puntos de vista. Su aproximación a los hechos es observar, más

que actuar. Por lo general disfrutan de las situaciones donde se generan cantidades de ideas, como una lluvia de ideas. Frecuentemente tienen una gran cultura y les agrada compartir la información.

El de abajo-derecha lo llamamos **asimilador** (*assimilator*). Es el grupo que toma la información de la conceptualización abstracta y realiza una observación reflexiva. Ellos toman la información y construyen un modelo, establecen unos principios en su reflexión, de manera abstracta, enfocados en actividades y cosas propias de su pensamiento. Ellos ejecutan, son líderes, hacen demasiado trabajo y a veces exageran. Pueden ir muy lejos y hacer cosas no necesarias, o pierden el trabajo. Quienes tienen este estilo de aprendizaje pueden tomar una gran cantidad de información y colocarla de una manera lógica. Quienes tienen este estilo frecuentemente se concentra menos en las personas y más en las ideas abstractas. Estas personas se preocupan más por que la teoría suene lógica, por que tenga un contenido práctico.



El de abajo-izquierda, es el **convergente** (*converger*), que trabaja con la conceptualización abstracta y la experiencia activa; es el opuesto al divergente. Es quien realmente planifica la acción. Es un buen solucionador de problemas, el toma decisiones, trata de solucionar los problemas, corta las discusiones. El problema es la velocidad, el afán de solucionar los problemas, y pensar un poco más. Son prácticos, menos que teóricos. Si es su estilo, se inclina a solucionar problemas basado en preguntas y soluciones inmediatas. Trabajan con asuntos técnicos y conflictos de carácter personal.

El de arriba-izquierda, lo llamamos **acomodador** (*accomodator*). Es quien realiza la experiencia directa y activamente, el que quiere realmente llevar el plan a implementación, realizarlo activamente. Su palabra es planear, porque es la persona del análisis lógico, que puede poner junta la información del divergente y hacerla tener sentido. Tiene la habilidad de trabajar con asuntos que puede manejar manualmente. Prefiere llevar los planes a ejecución y asumir retos. Prefiere involucrarse directamente con la gente.

En la enseñanza de las técnicas del proceso oral, es importante cubrir todo el círculo, apuntando a todos los estilos, cubriendo la totalidad de la audiencia. Este esquema es muy útil también para el diseño de su plan de enseñanza.

Pensemos en la planeación de un programa de ética. Podemos comenzar planteando un ejemplo de la *experiencia directa*, presentando un video, o un problema hipotético, siempre enfocándonos en los hechos. Para llegar a la *observación reflexiva* se planean pre-

guntas y respuestas en grupos pequeños de trabajo, o se hace la lectura de algo que pueda servir. Para llegar a la *conceptualización abstracta*, se preparan explicaciones de las normas que definen o encuadran el conflicto que se está trabajando. Para la *experimentación activa*, puede prepararse un juego de roles.

4.3. Estilos de aprendizaje sensorial

Otra perspectiva del aprendizaje relacionada con la educación experimental es la que se centra en los sentidos. Hay muchos estudiantes que son **aprendices orales**, aprenden por lo que escuchan. Otros son **aprendices visuales** que aprenden viendo, por ejemplo lo que se escribe en el tablero acrílico o en una hoja de papel impresa. Otros son **aprendices kinestésicos**, que aprenden haciendo o tocando.

Los *aprendices orales* reciben mejor la información cuando escuchan. Un ejemplo es Truman Capote. Era un renombrado entrevistador estadounidense que tenía la capacidad de llegar a una entrevista y escuchar por una o dos horas y no tomar una simple nota, sin escribir nada. Luego regresaba a su oficina y transcribía la entrevista completa de memoria.

Los *aprendices visuales*, aprenden viendo. Cuando se les hace una pregunta sobre algo que han leído, recuerdan dónde y en qué página está escrito o recuerdan que está escrito en la esquina derecha o al comienzo de la página.

Los *aprendices kinestésicos* se exteriorizan tomando notas o realizando esquemas.

Estos estilos de aprendizaje son sólo tendencias. Tenemos a aprender primero de una manera, pero no exclusivamente de esa manera. En el salón de clases, los estudiantes de derecho son aprendices visuales. En total la población estudiantil tiende a ser aprendiz visual, pero en especial en las facultades de derecho. Una cantidad muy menor son aprendices kinestésicos. Sin embargo en toda clase hay una mezcla de aprendices, con una primacía de alguno de los estilos.

Con relación a los discentes, los docentes suelen inclinarse por el estilo que se asemeja más a su propio estilo de aprendizaje. De cualquier manera lo importante es que el profesor maximice el aprendizaje dirigiéndolo a todos los estilos. Porque si se enseña de una sola manera dirigida a un solo estilo, la discusión por ejemplo, dejamos de lado a la persona que es aprendiz visual. En las clínicas jurídicas, los cursos básicos de habilidades deben utilizar variedad de métodos para la enseñanza, que cobije a todos los diversos aprendices.

En conclusión, dentro de un curso de técnicas del proceso oral, el profesor debe preguntarse ¿qué diferentes maneras tengo de enseñar este tema? ¿Con este método estos estudiantes pueden aprender mejor y con aquel estos estudiantes cómo aprenderán? Es prudente hacer una corta evaluación diagnóstica para saber el estilo de aprendizaje promedio de cada curso. Para esto puede utilizarse una pregunta como: ¿qué quiere aprender de esta clase? Así se tiene una idea de lo que piensa y quiere el estudiante sobre la clase y una orientación de cómo quiere aprender. Con esto se orientan las herramientas de enseñanza a sus específicas necesidades.

4.4. El Método Socrático como parte de la educación experimental

La utilización de este método dentro del proceso experimental de desarrollo de habilidades y destrezas para el proceso oral es muy frecuente en los Estados Unidos. Dentro de una clase activa inserta dentro de la educación experimental, lo primero que se realiza es una presentación del caso (*brief of the case*). Inicialmente el profesor le pregunta al discente sobre los asuntos hallados en la investigación jurídica. Este habla del caso que ha leído con anterioridad y resumido previamente.

Luego se hacen preguntas tales como: ¿Cuál es el soporte del caso? ¿Cuál es su fundamento? ¿Qué normas están en discusión? ¿Cuál es el razonamiento de dicha norma? Se pregunta además a los discentes si realmente ese es su punto de vista y es lo que quiere decir, si esos son los hechos importantes, los que realmente importan en este caso. Normalmente el estudiante contesta, pero no de una manera completa y articulada, entonces, a través de más preguntas, se trata de obtener de ellos más respuestas sobre lo que realmente es el caso.

La razón para utilizar este método, es que hay que apuntar al análisis. Y lo más importante es aprender a analizar el caso, a conocer cuál es el alcance de lo que la Corte dispuso, lo que las normas dicen y cuál es su contenido. El método socrático lleva a la clase a una conversación, a una discusión. Primero entre el profesor y un estudiante y luego los demás estudiantes contribuyen.

En el derecho penal estadounidense se trabaja con la doctrina de los casos precedentes. Sin embargo esto ha cambiado, ya que hoy por hoy los estatutos (statutes) y códigos (codes) ayudan a resolver una gran cantidad de casos. Los estudiantes trabajan con casos que interpretan el estatuto. Los profesores utilizan el método socrático para asuntos que están más relacionados con esta norma que con los precedentes. Se hace que el estudiante lea el estatuto resumiéndolo, para luego hacer preguntas sobre su contenido.

Dentro de este método se usan técnicas específicas como la de **utilizar hipótesis**. Los estudiantes han leído y entendido el caso y tratan de llegar más profundamente al contenido del mismo. Entonces se les pregunta: ¿Cómo aplica esto a la siguiente situación de hecho? Por ejemplo, en un caso de accidente de trabajo donde el estatuto regula la situación del habitante y no del trabajador, ellos tienen que analizar que sucede. Inmediatamente se les pregunta ¿qué sucede si no se trata de un empleado sino de un consumidor? ¿Qué resultado vamos a tener en el contexto de este estatuto? Suele utilizarse también la **analogía**.

Otra técnica que se usa es enseñarle a los discípulos a precisar los errores de las cortes en la decisión de ciertos casos. No es propiamente que se les enseñe el procedimiento, pero si a precisar el trasfondo de las decisiones judiciales y las fallas en materia probatoria o de derecho.

En clase se le dice a cualquier estudiante que hable del caso, o se pone a un grupo pequeño de 3 o 4 estudiantes a que lo preparen y lo traigan para la clase siguiente. Algunas veces también se identifican los roles de demandante y demandado y cada uno prepara su caso conforme a su posición adversarial.

Como es obvio, existen críticas a la utilización de este método en la formación de abogados. Una de las críticas tiene que ver con el efecto psicológico que tiene en el estudiante el hecho de que se le esté inquiriendo constantemente, muchas veces con alguna presión de parte del profesor. Por tal razón se debe tener mucho cuidado de no humillar al estudiante, por ejemplo, estando atento a los gestos que se hacen cuando se pregunta y al tono de voz.

Otra de las críticas es que se trata de un solo estilo de enseñanza, una manera de enseñar, y no se puede utilizar solo ésta para crear o formar a un abogado. Se dice que con el método no se enseña, sino que se hace énfasis en el análisis de un problema jurídico, un supuesto de ley, olvidando la realización y ejecución por el propio estudiante.

Se le critica también que solo se enfoca en el litigio, dejando de lado los acuerdos por negociación, mediación o arbitraje, por ejemplo.

II UNIDAD

Herramientas metodológicas



II UNIDAD

Herramientas metodológicas

SUMARIO

1. El método de casos - Herramienta fundamental
2. Dinámica del trabajo práctico

1. EL MÉTODO DE CASOS - HERRAMIENTA FUNDAMENTAL

1.1. Introducción

Para efectos de nuestro programa educativo, pueden existir diferentes desarrollos estratégicos o criterios pedagógicos que se complementan y funcionan articuladamente, según los diferentes escenarios definidos.

Encontramos por ejemplo, la *simulación de procesos orales*, que consiste en “... un ejercicio ficticio de actuación en juicio oral, donde los participantes asumen roles predeterminados y debaten un caso hipotético frente a un juez o jurado investido para el efecto”.⁸ Las *Clínicas legales*, que ofrecen opciones al alumno para participar en casos y procesos reales, protagonizados por personas que acuden a los consultorios jurídicos a recibir ayuda legal sin costo; el *método expositivo mixto*, que es una combinación de exposición y estudio dirigido, en el que el docente expone un tema y presenta posteriormente a la clase un resumen de lo expuesto, indicando las fuentes de estudio y planteando preguntas para ser estudiadas, expuestas y discutidas en clase; La *observación de juicios reales*, o visitas de observación a cortes, tribunales y juzgados donde se realizan juicios reales.

Tal vez la más importante estrategia metodológica para lograr los objetivos educativos propuestos es el *Méto-*

do de casos, que, para nuestros propósitos, no es el creado en la Universidad de Harvard en 1870, mediante el cual se estudian y analizan las sentencias de los altos tribunales y se extrae de ellos inductivamente categorías y campos del derecho, así como también, sus reglas generales y principios aplicables, sino aquel donde el profesor presenta un *problema* hipotético o real (caso), conformado por una serie de hechos con diversas implicaciones jurídicas, cuya posible solución es descubierta y discutida por los alumnos bajo la guía del profesor.⁹ Tal solución va desde la construcción y presentación de la teoría del caso según el método de *roles*, hasta la argumentación final sobre la pretensión adversarial de parte, pasando por la práctica contradictoria de pruebas simuladas.

Nuestro interés particular no es el conocimiento y estudio del derecho, ni siquiera del derecho procesal penal, sino la comprensión y el ejercicio habilidoso y diestro de las técnicas del proceso oral. Por tal razón, lejos de utilizar la inducción y la deducción como método de conocimiento, lo que hacemos es usar un método *empírico-dialéctico*, que facilita al alumno comprender la naturaleza práctica del derecho procesal y por consiguiente del proceso oral, identificando la relación dialéctica entre el significado de la norma y el hecho concreto al que se ha de aplicar.

⁸ Memorias del Taller de Cultura de Oralidad Procesal desde la Universidad Colombiana, realizado en Bogotá en mayo de 2002, pg.7.

⁹ WITKER V, Jorge, Op. Cit., Pg. 90.

El método está definido por el tipo de educación que se pretende brindar, siempre basada en lo *práctico-experimental* y en el ejercicio permanente de la *contradicción probatoria*, fundamento de cualquier sistema acusatorio garantista, efectivo y transparente. No se puede conocer y poner efectivamente en práctica una norma procesal, e inclusive una sustantiva, sin que los operadores conozcan y comprendan su verdadero significado. Podemos decir que el camino más indicado para conseguir tal propósito, es enfrentar a los discentes con los problemas de la vida real y el ejercicio profesional a través del método de casos.

El método debe facilitar o servir para que el estudiante identifique o cree principios o conceptos generales a partir de los cuales pueda manejar los hechos concretos que la vida le presentará profesionalmente. Esta es una preocupación de muchos docentes que equivocadamente ven en el método de casos, la negación de la necesaria inclusión de principios jurídicos, políticos, éticos, filosóficos y sociales en la enseñanza del derecho penal, ya que consideran que está basado en “casos académicos” que no se corresponden con los de la vida real y que el sentido de su solución es también distinto, en la medida en que no sirven para descubrir y obstaculizar la injusticia de muchas soluciones legales.¹⁰

Sin duda alguna, como dice el profesor Witker, “...Cuando hablamos del caso, estamos partiendo del supuesto de que ya el estudiante tiene un primer conocimiento superficial y primario de la norma general (no se olvide que ni la norma general

ni el caso por si solos son suficientes. Es imprescindible la relación entre uno y otro, pues de lo contrario el método empírico-dialéctico no funciona”¹¹ Tal y como está planteado en los primeros capítulos del *libro del discente*, antes de iniciar con los estudiantes la práctica de las técnicas del proceso oral sobre casos, se hace una reflexión sobre los principios del sistema acusatorio y sobre la estructura general y valores del proceso oral colombiano. Además, se trabaja previamente (construcción de la teoría del caso) en la interpretación de las normas a través de fallos judiciales, buscando realizar un adecuado proceso de subsunción de los hechos relevantes en la norma aplicable.

La reflexión jurídico-política sobre el significado de la norma procesal penal y sus principios fundamentales, también es posible hacerla desde el método de casos, ya que éste no versa exclusivamente sobre casos hipotéticos, sino que se trabaja también con mayor frecuencia en casos reales. Por eso se insiste que en la enseñanza de las técnicas del proceso oral no se utiliza una sola metodología acorde con la *educación activa*, se usan también criterios metodológicos como el de *clínica legal*, que por su propia esencia trabaja sobre casos reales. Esto es coincidente con lo que postula Fernández C.: “...toda solución de casos, como la administración de justicia a que se dirige, posee una dimensión política que no puede apreciarse cuando el caso se sustrae de su contexto sociobiográfico y se lo presenta como una abstracción académica”¹².

¹⁰ FERNANDEZ C., Juan, *Los problemas de la enseñanza del derecho penal*, en Pensamiento penal moderno, Universidades Externado y Del Rosario, 1991, Pg. 21.

¹¹ WITKER V., Jorge, *Metodología de la enseñanza del derecho*, Bogotá D.C., Temis, 1987, Pg. 176.

¹² FERNANDEZ C., Juan, Op. Cit. Pg. 21.

1.2. Uso práctico de casos en la enseñanza de habilidades y destrezas para el proceso oral

La enseñanza práctica da una dimensión nueva y una mejor manera de utilizar los problemas o casos. Es muy importante tener casos cortos y simples, para que los alumnos puedan desarrollar sus habilidades sin dificultad. Es obvio que se pueden utilizar casos complejos que estén entrelazados unos con otros, siempre cuidando que los alumnos no gasten mucho tiempo con los hechos y los detalles, ya que lo más importante es que desarrollen las habilidades: ¿cómo preguntar?, ¿cómo contrainterrogar?, ¿cómo objetar?, etc.

Para el uso de casos en la enseñanza activa se deben tener en cuenta seis fases o pasos didácticos:

1.2.1. Fundamentos teóricos

Inicialmente el discente debe conocer la información teórica relacionada con la técnica para la cual busca desarrollar habilidades, los principios procesales y los valores generales de actuación y los elementos básicos del procedimiento judicial. Hay que recordar que un alumno que quiere abordar un caso, requiere de una información básica. El docente tiene que organizarla teniendo en cuenta la capacidad y el conocimiento del alumno.

1.2.2. Entrega y análisis de la información básica

El profesor le suministra al discente el caso hipotético o real sobre el cual éste va a trabajar, teniendo en cuenta que contenga toda la información necesaria para su estudio y análisis fáctico, jurídico y probatorio. Con

base en la identificación de los hechos penalmente relevantes el alumno debe construir su teoría del caso, empezando con la elaboración de las proposiciones fácticas y la subsucción de las mismas en la norma penal, siguiendo con la determinación de los medios de prueba y culminando con la redacción de su relato de parte.

1.2.3. Demostración de la técnica

La técnica que se vaya a trabajar debe ser primero desarrollada a manera de ejemplo por el profesor, un experto invitado o presentando un video. El alumno puede también leer en otras fuentes sobre el ejercicio que va a realizar. También es útil el uso de transcripciones de escritos con comentarios al lado, para que el alumno analice, no exactamente lo que se dice, sino la razón que se da de un modo de actuación en particular.

1.2.4. Ejercicio práctico del discente

Luego de que el alumno haya tenido la oportunidad de observar la técnica, sin dejar pasar mucho tiempo, debe hacer el ejercicio él mismo, reproduciendo lo que observó bajo sus propias condiciones y pensamientos. No se trata de una simple imitación. Se busca que observen, hagan y asimilen con criterio propio, dándoles la oportunidad de ser creativos, precisos, detallistas y dinámicos, ya que ahí es donde está la diferencia entre un abogado que sabe manejar un proceso oral y uno que no. Tal actuación puede ser grabada en video para facilitar luego su retroalimentación.

1.2.5. Crítica del docente

El profesor, luego de haber escuchado y observado detenidamente al alumno en su ejercicio práctico (puede tomar apuntes), realiza una serie de comentarios

de carácter general, relacionados con el buen o mal uso de la técnica en el caso concreto. Para la crítica formativa, el profesor necesita dominar la habilidad él mismo; saber cuáles son los elementos específicos para hacer un buen ejercicio; preparar los ejercicios; saber cómo identificar los elementos de una práctica

buena y cuáles son los errores más comunes; y explicar por qué ciertos elementos son fundamentales en un ejercicio correcto.

Tal crítica formativa debe basarse en la comunicación de un diagnóstico y su correspondiente sustentación.



Luego de revisar la actuación (video) del alumno, se le ayuda a definir una fórmula para mejorar, se le hacen sugerencias y una pequeña demostración. La fórmula no puede ser recomendada sin explicar el por qué va a funcionar mejor. La crítica más efectiva es aquella que se hace al alumno para mejorar el ejercicio; aquella que se hace sobre el ejercicio y no sobre la persona; la que es franca y honesta, pero no severa; la que suministra información específica y no general; la suficiente para que el alumno capte la información.

1.2.6. Repetición del ejercicio

Finalmente el alumno, teniendo en cuenta la crítica formativa del profesor, repite el ejercicio, tratando de obviar los errores descubiertos por aquel. Aquí es importante que el profesor aproveche para evaluar los progresos del alumno, bajo criterios que serán definidos en la segunda parte de esta guía.

1.3. Preparación y aplicación de casos y ejercicios

1.3.1. Casos

Un caso es un relato coherente de una situación fáctica real o ficticia, que se ofrece como ejemplo para construir ejercicios y obtener soluciones. La construcción y aplicación de los casos es fundamental a la hora de garantizar un efectivo desarrollo de las habilidades para el proceso oral. Varios aspectos merecen destacarse:

- Preferiblemente se deben entregar casos que recreen hechos reales, haciéndoles algunas modifi-

caciones, por ejemplo el cambio de fechas, lugares y personajes, a efectos de mostrar intemporalidad y anonimato, garantizando así el uso del caso sin perjuicio ajeno y por mucho tiempo. Se pueden utilizar nombres ficticios descriptivos que indiquen el rol y las actividades de cada personaje. De cualquier manera, es conveniente no alterar la situación sociobiográfica del personaje, para garantizar así que el ejercicio se convierta en una “abstracción académica”.

- Los mejores casos son aquellos breves, completos y suficientes, en la medida que contengan la acusación, las alternativas de ley aplicable, declaraciones de testigos, mapas, diagramas, documentos y otras pruebas. Se prefiere dos testigos por cada parte y el resumen de sus testimonios. Nunca se deben entregar declaraciones tipo pregunta-respuesta, a efectos de evitar que el alumno repita lo que lee y no organice su propio interrogatorio. Su contenido debe entregar elementos para que el alumno pueda contrainterrogar y construir objeciones.
- Los casos deben dar la oportunidad de construir argumentos de manera balanceada para las partes, garantizando que haya un equilibrio entre ellas.
- En los casos referenciales generales que sirven de marco de trabajo para mucho tiempo, a veces es aconsejable no incluir datos que limiten la creatividad del alumno o su capacidad de investigación, como la ley aplicable, el delito por el que se procede, o muchos detalles sobre los hechos.

- La construcción de los casos debe enfocarse al nivel del alumno. Si es muy básico el nivel tiene que bajarse a lo fundamental. Si es complejo, debe detallarse según su profundidad. Es preferible que el caso tenga valor para todos los niveles en que los discentes se encuentren.
- Todo caso construido y entregado debe ser evaluado a través de los ejercicios planteados con base en él. Se debe saber si el caso cumplió con los objetivos de enseñanza, si fue claro y conciso, si contenía la información suficiente, etc. Luego debe modificarse para corregir los errores en su aplicación. A veces es útil compartir los casos con otros profesores, a efectos de intercambiar opiniones sobre su uso y recibir sugerencias sobre su modificación.
- La planeación del ejercicio debe partir de la definición de los objetivos del aprendizaje, planteándose el profesor preguntas como: ¿dónde quiero que el alumno esté cuando complete el ejercicio? ¿cuáles son las habilidades que pretendo desarrollar en el alumno?, ¿por qué este ejercicio me sirve para tales fines?, etc.
- Para un buen desarrollo del ejercicio se requiere del profesor unas precisas instrucciones para el alumno. Estas se dan conforme a la información básica contenida en el caso, cuidando que sea clara y precisa la tarea que debe desarrollar el alumno.
- **Otro modo de desarrollar en la enseñanza la idea de equilibrio, es que en el ejercicio el alumno no solo tome un rol sino que conozca todos los roles.** Debe ejercitarse conociendo el punto de vista de cada actor. Para esto, el ejercicio debe plantearse de manera que sea fácil asignar roles equilibrados. En el juego de roles es útil tener una hoja de instrucciones, donde se le dice al estudiante que él puede hacer tan complicado el ejercicio que no funcione, o tan sencillo que no aprenda nada de él. Lo importante es trabajar en un nivel medio para sacar verdadero provecho.

1.3.2. Ejercicios

Un ejercicio es un trabajo práctico realizado por el alumno sobre un caso de ejemplo, a efectos de desarrollar habilidades y destrezas para la aplicación de alguna técnica, y para complementar la enseñanza teórica. Con relación a los ejercicios para desarrollar habilidades y destrezas para el proceso oral, podemos destacar los siguientes aspectos:

- Tomando como referencia un caso construido y entregado con anterioridad, **los ejercicios deben plasmar la controversia inmersa en la situación fáctica que conforma el caso.** Se trata de hacer énfasis en el desarrollo de habilidades dentro de un proceso oral y adversarial, por tal razón, la controversia es lo primero que debe planearse y plantearse.
- Es conveniente también que el profesor entregue al alumno o haga referencia, junto con el ejercicio, a algunas lecturas complementarias e informaciones bibliográficas (*libro del discente*) que le permitan a éste documentar mejor su solución y su práctica.

- Antes de plantear un ejercicio es conveniente examinar los puntos favorables que contenga para el desarrollo de un buen interrogatorio y contrainterrogatorio y una efectiva construcción de objeciones.
- Todo ejercicio debe estar acompañado de un seguimiento riguroso de parte del profesor, al punto que puede parar el ejercicio, mostrar los errores en que está incurriendo el alumno, hacer una demostración correcta y solicitar la repetición del ejercicio. Al igual que los casos, los ejercicios deben ser evaluados para conocer sus deficiencias y tomar los correctivos necesarios.
- No se puede olvidar que los ejercicios son la oportunidad perfecta para hacer reflexionar al alumno sobre los valores y actitudes que debe tener para una actuación ética y profesional en los procesos orales.
- En cada ejercicio que se realice debe haber un tiempo para las discusiones, que son muy importantes para el intercambio de ideas y conocimientos, sobre diversos puntos de vista relacionados con la interpretación del caso y el ejercicio.

2. DINÁMICA DEL TRABAJO PRÁCTICO

2.1. Sesiones de aprendizaje

Cada una de las unidades temáticas del *libro del discente* puede abordarse en cuatro (4) sesiones de aprendizaje (45' c/u), para un total de 40 horas académicas.

En la primera sesión de cada unidad es conveniente utilizar el método *expositivo mixto* (ver Pg. 37), con una clase-conferencia introductoria al tema, donde el profesor precisa los conceptos que serán objeto de análisis crítico y propositivo. En esta sesión es útil con anterioridad se haya solicitado a los estudiantes la lectura conceptual de los textos correspondientes del *libro del discente*. El profesor guía la clase en función de los textos leídos, dejando amplio margen para el análisis crítico y propositivo por parte de los alumnos. Al finalizar la sesión, se definen las conclusiones derivadas de los diversos análisis hechos por los alumnos, y el profesor hace un resumen sistemático de los conceptos trabajados.

En la segunda sesión, cuando el tema de la unidad lo permita, el profesor hace una demostración de la técnica respectiva, luego de lo cual, junto con los alumnos, analiza y comenta la demostración.

Las sesiones tercera y cuarta, deben concentrarse en el desarrollo de ejercicios, donde cada uno de los alum-

nos ponga en práctica los conocimientos técnicos adquiridos y pueda desarrollar habilidades y destrezas.

2.2. Recursos y experiencias de aprendizaje

La planeación didáctica que haga el profesor debe contemplar algunas actividades suplementarias que ayuden al alumno en su proceso de aprendizaje, tales como:

2.2.1. Recurrir al libro de *lecturas complementarias*, de acuerdo a las citas que se hacen en el *libro del discente*.

2.2.2. Presentar informes cortos donde el estudiante o un grupo de estudiantes fijen su posición ante diferentes problemas planteados.

2.2.3. Asistir a seminarios y talleres donde se trabajen los temas actuales del proceso penal.

2.2.4. Programar sesiones extracurriculares para ver con el curso, cualquiera de las películas relacionadas en los ejercicios finales de cada unidad temática. Es conveniente que el profesor se prepare para guiar una pequeña reflexión práctica sobre la película.

2.2.5. Realizar investigaciones sobre temas relevantes para la práctica judicial.

2.2.6. Invitar expertos en diversas técnicas para que compartan con los estudiantes aspectos relevantes de la práctica judicial.

2.2.7. Llevar a los estudiantes a juicios reales que se estén desarrollando en salas de audiencias, para que observen a los sujetos procesales en el uso de las técnicas del proceso oral. El profesor debe comentar la observación con ellos.

2.3. Modelo de programación de aula

A efectos de contribuir a una adecuada planeación de los aprendizajes, a través de efectivas sesiones didácticas que desarrollen adecuadamente la metodología de aprendizaje activo, presentamos un modelo de unidad didáctica:

Técnicas de interrogatorio

(Unidad Temática 4)

1. Objetivos de aprendizaje

1.1. Objetivo general

Desarrollar habilidades, destrezas y actitudes en el estudiante para la planificación y práctica de interrogatorios en el juicio oral.

1.2. Objetivos Específicos

Al finalizar la unidad temática, los discentes serán capaces de:

1.2.1. Conocer los elementos generales y la utilidad de las técnicas de interrogatorio, como herramienta fundamental para probar su teoría del caso y persuadir al juez, a través del examen de sus testigos.

1.2.2. Planear el interrogatorio de sus testigos definiendo lo que aportan estos a su teoría del caso y descubriendo sus fortalezas y debilidades, a efectos de determinar en qué orden presentarlos, cómo orientarlos éticamente, cómo acreditarlos y cómo desarrollar lógica y persuasivamente el testimonio a través de la narración previa de los hechos.

1.2.3. Desarrollar interrogatorios con capacidad de persuadir al juez sobre la credibilidad de sus testigos, su relación con los hechos juzgados, y el conocimiento cierto y verdadero de la escena y los acontecimientos que allí sucedieron y la intervención de cada personaje.

1.2.4. Aplicar estrategias de comunicación verbal y no verbal, para preguntar efectivamente a sus testigos, desarrollar lógicamente sus interrogatorios y sortear sus eventualidades.

Siempre es importante, antes de comenzar cada unidad, revisar con los alumnos los objetivos de aprendizaje, ya que así el alumno sabrá con certeza hacia donde va en su trabajo académico.

2. Temática

2. Aspectos básicos

2.1. Introducción.

2.2. El interrogatorio.

2.3. Función del interrogatorio.

3. Planeación del interrogatorio

- 3.1. Orden de presentación de los testigos.
- 3.2. Acreditación del testigo.
- 3.3. Orientación ética al testigo.
- 3.4. Narración previa de los hechos.
- 3.5. Esquema del interrogatorio.

4. Desarrollo del interrogatorio

- 4.1. Acreditación del testigo.
- 4.2. Relación del testigo con los hechos.
- 4.3. Descripción de la escena de los hechos.
- 4.4. Presentación de los hechos.
- 4.5. Problemas especiales.

5. Técnica del interrogatorio

- 5.1. No pierda el rumbo.
- 5.2. Use lenguaje apropiado.
- 5.3. Permita al testigo explicar.
- 5.4. Observe y escuche al testigo.
- 5.5. Tome apuntes.
- 5.6. Utilice los apoyos visuales
- 5.7. Tiempo y ritmo del interrogatorio.
- 5.8. Iniciar y terminar con fuerza.
- 5.9. Lenguaje verbal y no verbal.
- 5.10. Formas de interrogar.

3. Enfoque metodológico

En esta unidad se espera que los alumnos desarrollen competencias relacionadas con *habilidades y destrezas (planeación, comunicación, sistematización y liderazgo)*.

Esta unidad puede abordarse en cuatro (4) sesiones de aprendizaje (45' c/u), utilizando el *método expositivo mixto* y el *método de casos*. Es necesario que, con ante-

rioridad, se haya solicitado a los alumnos la lectura conceptual de los textos contenidos en las páginas pertinentes del *libro del discente*.

En la primera sesión se guía la clase en función de los textos leídos, dejando amplio margen para el análisis crítico y propositivo por parte de los alumnos. En la siguiente sesión, se hace una demostración de la técnica del interrogatorio, luego de lo cual, junto con los alumnos, se analiza y comenta la demostración. Las sesiones tercera y cuarta, deben concentrarse en el desarrollo de ejercicios, donde cada uno de los alumnos ponga en práctica los conocimientos técnicos adquiridos y pueda desarrollar habilidades y destrezas para el interrogatorio.

Los ejercicios deben desarrollarse teniendo en cuenta que no se trata de declaraciones completas de testigos ante fiscales, con las formalidades del sistema escrito. Son resúmenes de testimonios, con los elementos fundamentales relacionados con la teoría del caso. También es conveniente que los ejercicios primero versen sobre testimonios del hecho, luego sobre testimonios de oídas y luego sobre expertos. No olvidar que los ejercicios deben modificarse constantemente, a medida que se descubren sus falencias.

4. Sesiones de aprendizaje

4.1. Sesión 1/4. Conceptos básicos.

Actividades de aprendizaje

Actividad 1. Justificación, motivación e introducción al tema de la unidad. Se comienza con un simple y rápido control para verificar el nivel de realización de las lecturas. Luego brevemente, se interesan y motivan en el tema,

a través de comentarios relacionados con la importancia del interrogatorio dentro de los sistemas de enjuiciamiento modernos.

Actividad 2. Puesta en común de las lecturas. Luego de haber precisado los conceptos básicos objeto del conocimiento, se puede comenzar a realizar preguntas a los estudiantes, con el fin de resaltar aspectos problemáticos o críticos de las lecturas y destacar acuerdos y desacuerdos en los análisis hechos por los estudiantes. Se puede propiciar la discusión acerca de la cuestión ética inmersa en la preparación del testigo.

Actividad 3. Conclusiones. Para finalizar la sesión, se hacen preguntas que conduzcan a conclusiones más o menos consensuadas, haciendo un trabajo de síntesis a efectos de entregar un resumen conclusivo corto de los temas tratados.

4.2. Sesión 2/4. Estructura y técnicas del interrogatorio. Demostración.

Actividades de aprendizaje

Actividad 1. Preparación. Se solicita la colaboración de un estudiante para que asuma el rol de testigo, previa verificación de su conocimiento preciso del caso hipotético referencial del *libro del discente* y del testimonio incluido allí.

Actividad 2. Desarrollo. Se realiza la demostración y luego se analiza junto con los alumnos haciendo

do diferentes preguntas: ¿Tuvo relación el testimonio con mi teoría del caso?, ¿acredité al testigo suficientemente?, ¿cómo utilicé las preguntas introductorias?, ¿contó el testigo una historia coherente y organizada?, ¿dibujó la escena de los hechos?, ¿utilicé preguntas sugestivas?, ¿hice preguntas cortas, claras y simples?, ¿aparecieron las debilidades del testigo y reconduje al testigo apropiadamente?, ¿fue creíble mi testigo?, etc. Es conveniente que la demostración tenga falencias, para resaltarlas en el análisis.

Actividad 3. Tarea. Para el desarrollo de la sesión siguiente, se solicita a los alumnos que en grupos realicen los tres primeros puntos el ejercicio pertinente del *libro del discente*, explicándoles que los demás puntos del ejercicio serán materia de la siguiente sesión.

4.3. Sesión 3/4. Ejercicios prácticos I.

Actividades de aprendizaje

Actividad 1. Preparación. Se revisa la teoría del caso y la planificación del interrogatorio de cada grupo. De acuerdo con la disponibilidad de tiempo, se hace que los grupos elijan representantes para los ejercicios. Luego se repasa con los alumnos el decálogo práctico del *libro del discente*.

Actividad 2. Desarrollo. Los alumnos realizan los ejercicios prácticos, intercalando entre cada uno comentarios de los demás alumnos y críticas formativas del profesor. Se plantean las

mismas preguntas de la sesión de demostración. Se filma cada ejercicio para que luego los estudiantes puedan autocriticarse.

Actividad 3. Tarea. Se solicita a los alumnos que revisen el video para determinar los aspectos que deben mejorar.

4.4. Sesión 4/4. Ejercicios Prácticos II.

Actividades de aprendizaje

Actividad 1. Preparación. Se pasan los videos filmados en la clase anterior y se va sintetizando los aspectos buenos y malos de la técnica.

Actividad 2. Desarrollo. La clase sigue con nuevos participantes haciendo ejercicios y el profesor valorándolos.

Actividad 3. Tarea. Se recomienda una lectura de los textos referidos al tema de la siguiente unidad.

5. Recursos y experiencias de aprendizaje

Se contemplan algunas actividades suplementarias que ayudan al alumno en su proceso de aprendizaje, tales como:

5.1. Recurrir al libro de *lecturas complementarias*.
5.2. Programar una sesión extracurricular para ver con el curso cualquiera de las películas relacionadas en *Libro del discente*. El profesor se prepara para guiar una pequeña reflexión práctica sobre la película.

5.3. Llevar a los estudiantes a un juicio real que se esté desarrollando en alguna sala de audiencias,

para que observen a los sujetos procesales en sus interrogatorios. Se comenta la observación con ellos.

6. Evaluación

6.1. Habilidades y destrezas

Criterio 1: Planificación.

El alumno planea el interrogatorio de sus testigos, definiendo lo que aportan estos a su teoría del caso y descubriendo sus fortalezas y debilidades.

Indicadores:

- Determina en qué orden presentar a sus testigos.
- Planea la acreditación y el desarrollo lógico de sus testigos y testimonios.
- Orienta éticamente a sus testigos.

Procedimientos:

- Ejercicios prácticos.
- Pruebas o exámenes.

Instrumentos:

- Pruebas orales.
- Pruebas prácticas.

Criterio 2: Comunicación.

El alumno aplica estrategias comunicativas efectivas para acreditar a los testigos, dar credibilidad a sus testimonios y persuadir al juez.

Indicadores

- Pregunta claramente y de acuerdo a una estrategia comunicativa.
- Utiliza preguntas introductorias.



- Sortea exitosamente eventualidades, reconduciendo al testigo.
- Genera credibilidad en sus testigos.
- Sus testigos dibujan la escena de los hechos.
- Escucha las respuestas de sus testigos.

Criterio 4: Liderazgo.

El alumno guía a sus testigos hacia la materialización de sus aportes a la teoría del caso y propicia las condiciones para que el juez les de credibilidad.

Procedimientos

- Ejercicios prácticos.
- Pruebas o exámenes.

Instrumentos

- Pruebas orales.
- Pruebas prácticas.

Criterio 3: Sistematización.

El alumno analiza y sintetiza dinámicamente las interacciones entre los hechos procesales que se van presentando a medida que avanzan los interrogatorios en el juicio.

Indicadores

- Estructura técnicamente su interrogatorio.
- Desarrolla interrogatorios donde el testigo es coherente con el relato de los hechos, el conocimiento de la escena y los acontecimientos que allí sucedieron.

Procedimientos

- Ejercicios prácticos.
- Pruebas o exámenes.

Instrumentos

- Pruebas orales.
- Pruebas prácticas.

Indicadores

- Consigue los logros previstos en la preparación ética del testigo.
- Logra que el juez de credibilidad al testigo y su testimonio.

Procedimientos

- Ejercicios prácticos.
- Pruebas o exámenes.

Instrumentos

- Pruebas orales.
- Pruebas prácticas.

7. Bibliografía

- 7.1. *Teoría del caso y técnicas del debate en el proceso penal*, Programa de Fortalecimiento Institucional, Nicaragua, MP/USAID, 2001.
- 7.2. GORPHE, Francois, *Apreciación Judicial de las Pruebas*, Temis, Bogotá, 1998.
- 7.3. FERRI, Enrico, *Defensas penales*, prefacio a la segunda edición, Rocca di Papa, Italia, 1922.
- 7.4. MAUET, Tomas A., *Fundamentals of Trial Techniques*, Boston, Little, Brown & Co., 1992.

III UNIDAD

Criterios de evaluación de ejercicios



III UNIDAD

Criterios de evaluación de ejercicios prácticos

SUMARIO

Introducción

Unidad preliminar

Teoría del caso

Técnicas de negociación

Alegatos de apertura

Técnicas de interrogatorio

Técnicas de contrainterrogatorio

Construyendo objeciones

Alegatos de apertura

La ética en el proceso penal oral

INTRODUCCIÓN

En esta parte de la *guía del docente*, se ofrecen algunos elementos didácticos que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos aportes son producto de la experiencia de profesores y consultores colombianos que recientemente han trabajado con operadores judiciales (jueces, fiscales, defensores públicos y agentes del Ministerio Público) en procesos de sensibilización, inducción y capacitación en técnicas del proceso oral.

Se consignan también experiencias importantes que han sido adquiridas por un grupo de profesores co-

lombianos, que tuvieron la oportunidad de conocer y practicar el sistema pedagógico de las clínicas legales en la Universidad de Nuevo México (Estados Unidos).

Cada capítulo corresponde a una unidad temática del *libro del discente*, y en ellos se consigna la información pedagógica básica necesaria para que el profesor pueda adelantar críticas formativas y evaluaciones de los ejercicios prácticos, de la mejor manera.

UNIDAD PRELIMINAR

1. Objetivos de aprendizaje

Objetivo general

Dar a los discentes una visión general contextualizada de las estructuras y principios constitucionales y legales en los que se enmarca el juicio oral en Colombia.

Objetivos Específicos

Al finalizar la unidad temática, los discentes serán capaces de:

- Diferenciar las etapas que estructuran el proceso penal colombiano, teniendo en cuenta el régimen de transición establecido por la reforma constitucional de 2002.
- Identificar los principios y valores sobre los cuales debe desarrollarse en Colombia el sistema acusatorio.
- Reconocer el desarrollo que ha tenido en Colombia el juicio oral y reflexionar sobre sus proyecciones.

2. Criterios de evaluación

- Investigación. El alumno recopila y produce información para conocer aspectos problemáticos del proceso penal colombiano y su desarrollo futuro.

- Interpretación. El alumno determina el significado, alcance, sentido o valor de las normas que regulan el proceso penal colombiano.

- Análisis crítico-propositivo. El alumno examina los elementos que estructuran y fundamentan el proceso oral en Colombia, y formula proposiciones propias.

3. Indicadores de evaluación

- Plantea el discente interrogantes sobre aspectos relevantes y problemáticos.
- Formula hipótesis sobre posibles soluciones o interpretaciones de problemas.
- Diferencia las etapas que estructuran el proceso penal colombiano.
- Identifica los principios y valores sobre los cuales debe desarrollarse el sistema acusatorio en Colombia y determina elementos para su aplicación.
- Reconoce los fundamentos constitucionales y legales del proceso oral en Colombia.

- Formula juicios donde relaciona las diferentes estructuras procesales de transición.
- Determina elementos críticos sobre la aplicabilidad de los principios del sistema acusatorio.
- Identifica elementos normativos nuevos que fundamentan el proceso oral en Colombia.

LA TEORÍA DEL CASO

(UNIDAD TEMÁTICA 1)

1. Objetivos de aprendizaje

Objetivo general

Los discentes lograrán subsumir los hechos de un caso dentro de la norma aplicable, según los elementos de convicción recopilados, y construir una historia con significado penal relevante.

Objetivos Específicos

Al finalizar la unidad temática, los discentes serán capaces de:

- Conocer los elementos generales y la utilidad de la teoría del caso, como herramienta de planeación y ejecución de sus intervenciones judiciales.
- Identificar los hechos relevantes en un caso determinado cuáles serán los controvertidos y eliminar los superfluos o innecesarios.
- Analizar los hechos a través de la investigación de las fuentes normativas y jurisprudenciales que puedan ser aplicadas en un caso delictivo, e interpretar y encuadrar jurídicamente los hechos relevantes.
- Identificar el aporte de cada prueba a la teoría del caso.

- Establecer estratégicamente las pruebas que se presentarán y el orden de las mismas.
- Estructurar el alegato de conclusión.

2. Criterios de evaluación

- Planificación. El discente organiza su pensamiento para dar solución a un caso y elabora un plan para llevar adelante una actuación judicial.
- Interpretación. El discente determina el significado, alcance, sentido o valor de las normas, frente a las situaciones fácticas concretas a que dichas normas deben aplicarse.
- Proposición. El discente construye lógicamente proposiciones objeto de la controversia procesal y destinadas a persuadir al juzgador.
- Sistematización. El discente analiza y sintetiza dinámicamente las interacciones entre los hechos, la norma y los medios de prueba, a partir de la aplicación de reglas y principios.

3. Indicadores de evaluación

- El discente logra establecer claramente los hechos.

- De todos los hechos, identifica los hechos penalmente relevantes.
- Subsume hechos de un caso dentro de la norma aplicable.
- Construye proposiciones fácticas para cada uno de los hechos relevantes.
- Asigna capacidad persuasiva a las proposiciones fácticas.
- Asigna medios de prueba a cada proposición fáctica.
- Construye relatos persuasivos, creíbles y lógicos.
- Visualiza su actuación judicial. (se preparó para esa actuación)
- Establece estratégicamente las pruebas que presentará y el orden de las mismas.
- Estructura su alegato de conclusión a partir de la teoría del caso.

TÉCNICAS DE NEGOCIACIÓN

(UNIDAD TEMÁTICA 2)

1. Objetivos de aprendizaje

Objetivo general

Los discentes lograrán desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes para la negociación eficaz y equilibrada de las pretensiones de parte dentro de un proceso penal.

Objetivos Específicos

Al finalizar la unidad temática, los discentes serán capaces de:

- Conocer algunos elementos prácticos y legales de las negociaciones dentro del proceso penal moderno.
- Conocer las técnicas de negociación que existen para identificar cuál es su estilo de negociación y desarrollar estrategias que le permitan lograr mejores acuerdos.
- Identificar diferentes estilos personales de negociación con los cuales se orienta, inicia y conduce una negociación.
- Reconocer el proceso que se da para la toma de decisiones en la negociación y analizar la importancia de las motivaciones humanas.

2. Criterios de evaluación

- Planificación. El discente desarrolla estrategias que le permiten lograr mejores acuerdos.
- Argumentación. El discente determina la capacidad probatoria de su teoría del caso y formula propuestas de negociación fundamentadas fáctica, jurídica y probatoriamente.
- Comunicación. El discente da a conocer de manera clara, exacta, relevante, coherente, lógica y persuasiva, sus proposiciones y argumentos a favor de su interés de parte dentro de la negociación.
- Lealtad y buena fe. El discente actúa y negocia éticamente, conforme a los valores sociales y del proceso penal.
- Confianza. El discente genera condiciones de credibilidad en su contraparte y es consecuente con sus decisiones.

3. Indicadores de evaluación

- Determina una proposición, teoría o conclusión sobre su rol dentro de la negociación.

- Reúne fundamentos fácticos, jurídicos y probatorios para apoyar sus proposiciones.
- Clarifica y evalúa organizadamente los medios de prueba para fortalecer su posición de parte.
- Formula interrogantes para clarificar posiciones de negociación.
- Objeta pretensiones que no corresponden con sus intereses o sus alcances de negociación.
- Formula alternativas de negociación.
- Toma decisiones y las comunica efectivamente.
- Determina los elementos de la situación negociadora según la función que cumple cada parte.
- Visualiza su actuación en la negociación y actúa sistemática y organizadamente.
- Estructura y da forma a su posición de parte dentro de la negociación.
- No confunde o sorprende la buena fe de la contraparte en la negociación.
- No distorsiona la realidad ni manipula los hechos.
- No ampara, oculta o facilita actos incorrectos o punibles.
- Protege siempre el debido proceso y busca siempre una solución justa.
- No va contra los intereses del proceso ni contra la confianza que la otra parte deposita en el proceso.
- Cumple su palabra empeñada.
- Negocia abierta y transparentemente.

ALEGATOS DE APERTURA

(UNIDAD TEMÁTICA 3)

1. Objetivos de aprendizaje

Objetivo general

Los discentes lograrán desarrollar habilidades, destrezas y actitudes para preparar y presentar alegatos de apertura en el juicio oral, llevando al juzgador el conocimiento de los hechos y la visión de lo que se verá durante el juicio.

Objetivos Específicos

Al finalizar la unidad temática, los discentes serán capaces de:

- Estructurar una exposición breve de su teoría del caso, presentando sus proposiciones fácticas, la forma en que las mismas encajan en las disposiciones jurídicas que invoca y los medios de prueba que va a hacer valer en el juicio.
- Establecer una relación de confianza con el juzgador, a partir de la narración breve, clara y persuasiva de una historia delictiva con el significado penal relevante que va a probar.
- Plantear desde el inicio del juicio la controversia que se desarrollará en el mismo.
- Establecer el límite de las promesas que debe hacer.

2. Criterios de evaluación

- Planificación. El discente prepara su intervención oral y diseña estrategias de persuasión.
- Comunicación. El discente presenta oralmente una narración breve, clara y persuasiva de una historia delictiva con significado penal relevante.

3. Indicadores de evaluación

- Establece una relación de confianza con el juzgador.
- Quedó claro el tema de su teoría y fue recurrente con el mismo.
- Plantea desde el inicio la controversia que se desarrollará en el juicio.
- Establece límite a las promesas que debe hacer.
- Interesa y persuade al juzgador.
- Describe con claridad a las personas que intervienen en su historia, los hechos (escenarios, acciones, personajes, sentimientos), las normas y las pruebas.
- Plantea el tema de alegato con claridad y convicción.
- Presenta con claridad los hechos de una manera cronológica.
- Estructura técnicamente su presentación.
- Organiza sus proposiciones fácticas, la forma en que las mismas encajan en las disposiciones jurídicas que invoca y los medios de prueba que va a hacer valer en el juicio.

4. Ficha de evaluación

ALEGATO DE APERTURA	FISCALIA	DEFENSA
1. ¿Presentó el tema del alegato, y lo presentó con claridad?		
2. ¿La presentación fue ordenada? ¿Presentó primero su teoría del caso y luego controvirtió y se anticipó a la del oponente?		
3. ¿Explicó claramente los hechos - teoría fáctica?		
4. ¿Explicó claramente los elementos del delito?		
5. ¿Explicó claramente cómo las pruebas demostrarán los elementos del delito?		
6. ¿Era interesante su presentación? ¿Se vio algo de drama? ¿Hizo buen uso del lenguaje no verbal?		
7. ¿Usó preguntas retóricas o analogías?		
8. ¿Argumentó?		
9. ¿Violó alguna norma ética del juicio?		
10. ¿Cómo fue el cierre de su alegato de apertura? ¿Fue clara y explícita su petición?		

TÉCNICAS DE INTERROGATORIO

(UNIDAD TEMÁTICA 4)

1. Objetivos de aprendizaje

Objetivo general

Desarrollar destrezas y habilidades en el discente para la planificación y práctica de interrogatorios en el juicio oral.

Objetivos Específicos

Al finalizar la unidad temática, los discentes serán capaces de:

- Conocer los elementos generales y la utilidad de las técnicas de interrogatorio, como herramienta fundamental para probar su teoría del caso y persuadir al juez, a través del examen de sus testigos.
- Planear el interrogatorio de sus testigos definiendo lo que aportan estos a su teoría del caso y descubriendo sus fortalezas y debilidades, a efectos de determinar en qué orden presentarlos, cómo orientarlos éticamente, cómo acreditarlos y cómo desarrollar lógica y persuasivamente el testimonio a través de la narración previa de los hechos.
- Desarrollar interrogatorios con capacidad de persuadir al juez sobre la credibilidad de sus testigos, su relación con los hechos juzgados, y el conocimiento cierto y verdadero de la escena y los acontecimientos que allí sucedieron.

- Aplicar estrategias de comunicación verbal y no verbal, para preguntar efectivamente a sus testigos, desarrollar lógicamente sus interrogatorios y sortear sus eventualidades.

2. Criterios de evaluación

- Planificación. El discente planea el interrogatorio de sus testigos, definiendo lo que aportan estos a su teoría del caso y descubriendo sus fortalezas y debilidades.
- Comunicación. El discente aplica estrategias comunicativas efectivas para acreditar a los testigos, dar credibilidad a sus testimonios y persuadir al juzgador.
- Sistematización. El discente analiza y sintetiza dinámicamente las interacciones entre los hechos procesales que se van presentando a medida que avanzan los interrogatorios en el juicio.
- Liderazgo. El discente guía a sus testigos hacia la materialización de sus aportes a la teoría del caso y propicia las condiciones para que el juez les de credibilidad.

3. Indicadores de evaluación

- Determina en qué orden presentar a sus testigos.
- Planea la acreditación y el desarrollo lógico de sus testigos y testimonios.
- Orienta éticamente a sus testigos.
- Pregunta claramente y de acuerdo a una estrategia comunicativa.
- Utiliza preguntas de acreditación.
- Utiliza preguntas introductorias.
- Sortea exitosamente eventualidades, reconduciendo al testigo.

- Saca los puntos débiles de su testigo y logra minimizar el impacto de estos.
- Genera credibilidad en sus testigos.
- Sus testigos dibujan la escena de los hechos.
- Escucha las respuestas de sus testigos.
- Estructura técnicamente su interrogatorio.
- Desarrolla interrogatorios donde el testigo es coherente con el relato de los hechos, el conocimiento de la escena y los acontecimientos que allí sucedieron.
- Realiza los logros previstos en la preparación ética del testigo.
- Logra que el juez de credibilidad al testigo y su testimonio.

4. Ficha de evaluación

INTERROGATORIO	FISCALIA	DEFENSA
1. ¿Tuvo relación el testimonio con su teoría del caso?		
2. ¿Quedaron claros los temas del interrogatorio?		
3. ¿Acreditó al testigo suficientemente?		
4. ¿Cómo utilizó las preguntas introductorias?		
5. ¿Contó el testigo una historia persuasiva, coherente y organizada?		
6. ¿Dibujó la escena de los hechos?		
7. ¿Hubo detalles que apoyaran la historia?		
8. ¿Utilizó preguntas sugestivas?		
9. ¿Hizo preguntas cortas, claras y simples?		
10. ¿Las debilidades del testigo aparecieron?		
11. ¿Recondujo al testigo apropiadamente?		
12. ¿Transmitió un sentimiento apropiado de receptividad e interés por lo dicho por su testigo?		
13. ¿Escuchó las respuestas del testigo?		

TÉCNICAS CONTRAINTERROGATORIO

(UNIDAD TEMÁTICA 5)

1. Objetivos de aprendizaje

Objetivo general

Desarrollar destrezas y habilidades en el discente para la planificación y práctica de contrainterrogatorios en el juicio oral.

Objetivos Específicos

Al finalizar la unidad temática, los discentes serán capaces de:

- Conocer los elementos generales y la utilidad de las técnicas del contrainterrogatorio, como herramienta fundamental para apoyar su teoría del caso y debilitar la teoría de la contraparte.
- Saber cuándo se debe o no formular un contrainterrogatorio.
- Saber establecer claramente el propósito de cada contrainterrogatorio.
- Determinar lo que se quiere revelar al juez a través del contrainterrogatorio.
- Establecer claramente los temas del contrainterrogatorio.

- Determinar los puntos del contrainterrogatorio que utilizará en sus alegatos finales.

- Aplicar reglas lógicas de interrogación del testigo de la contraparte y sortear con éxito las eventualidades derivadas del testimonio.

2. Criterios de evaluación

- Planificación. El discente planea el contrainterrogatorio de los testigos de la contraparte, definiendo lo que quiere revelar a través de ellos y los temas que tratará con el testigo.

- Comunicación. El discente aplica estrategias comunicativas efectivas para establecer el fundamento de la conclusión que quiere sacar a través del contrainterrogatorio y persuadir al juez sobre sus inconsistencias, incoherencias, contradicciones, intereses, prejuicios.

- Sistematización. El discente analiza y sintetiza dinámicamente las interacciones entre las preguntas que realiza y lo que quiere que se revele en el contrainterrogatorio.

- Liderazgo. El discente logra de los testigos de la contraparte que aporten a su teoría del caso o debiliten la de la contraparte.

3. Indicadores de evaluación

- Analiza si debe o no contrainterrogar.
- Tiene claro el propósito o propósitos del contrainterrogatorio.
- Establece los temas del contrainterrogatorio.
- Planea el desarrollo lógico del interrogatorio para sentar las bases de lo que quiere que se revele a través del contrainterrogatorio.
- Utiliza preguntas cerradas, cortas, basadas en lo dicho por el testigo en su declaración inicial.

- Pregunta claramente y de acuerdo a una estrategia comunicativa.
- Saca puntos a su favor en el contrainterrogatorio.
- Afecta la credibilidad del testigo o de su testimonio.
- Estructura técnicamente su contrainterrogatorio.
- Realiza los logros previstos en la preparación del contrainterrogatorio.
- Trata amablemente al testigo.
- Sabe salir oportunamente de un tema a otro.
- Agota las preguntas de cada tema o se excede en las mismas perdiendo su efecto.

4. Ficha de evaluación

CONTAINTERROGATORIO	FISCALIA	DEFENSA
1. ¿Era necesario contrainterrogar?		
2. ¿Se vio claro el propósito del contrainterrogatorio?		
3. ¿Se vieron claramente los temas del contrainterrogatorio?		
4. ¿Hizo todas las preguntas necesarias?		
5. ¿Repitió el interrogatorio?		
6. ¿Fortaleció su teoría del caso?		
7. ¿Logró debilitar la teoría del caso de la contraparte?		
8. ¿Logró revelar las debilidades del testigo de la contraparte?		
9. ¿Utilizó preguntas cerradas y sugestivas?		
10. ¿Tuvo el control del testigo?		
11. ¿Utilizó una secuencia lógica, tema por tema?		
12. ¿Utilizó bien el lenguaje no verbal?		

CONSTRUYENDO OBJECIONES

(UNIDAD TEMÁTICA 6)

1. Objetivos de aprendizaje

Objetivo general

Conocer los fundamentos jurídicos de las objeciones y su importancia en el proceso oral, identificando cuándo las mismas son necesarias para evitar comportamientos indebidos de la contraparte que afecten su teoría del caso.

Desarrollar destrezas y habilidades para la formulación de objeciones en el juicio oral.

Objetivos Específicos

Al finalizar la unidad temática, los discentes serán capaces de:

- Comprender la importancia de las objeciones y sus diversas clases en el debate oral conforme a la legislación y jurisprudencia Colombiana.
- Saber diferenciar entre un error de técnica o un propósito específico de guiar o conducir a un testigo o poner a decir a la prueba algo distinto, para evaluar cuándo es necesario formular las objeciones en el interrogatorio, el contrainterrogatorio o los alegatos, conforme a su teoría del caso.

- Formular y sustentar brevemente objeciones a las pruebas, a las preguntas, a las respuestas y a los alegatos, así como a sortear las eventualidades que surgen al objetar.
- Aprender a controlarse y no perder la concentración cuando se le formulan objeciones y aprender a formular de otra forma la pregunta.

2. Criterios de evaluación

- Interpretativa. El discente determina en qué forma la pregunta, respuesta o argumento viola una norma jurídica, principio o valor.
- Argumentativa. El discente sustenta en forma breve, clara, concreta y sencilla la forma en que la intervención del abogado o del testigo viola una norma de procedimiento o de ética.
- Comunicación. El discente aplica estrategias comunicativas efectivas para dar a conocer su oposición u objeción.
- Sistematización. El discente analiza y sintetiza dinámicamente en qué forma la pregunta, respuesta o argumento perjudica su teoría del caso.

- Liderazgo. El discente logra guiar a las partes por un actuar correcto de acuerdo a los principios y valores que dominan un sistema penal democrático.
- Axiológica. Actúa éticamente el alumno cuando formula la objeción o lo hace sólo como estrategia para romper el hilo de las preguntas o el argumento de la contraparte
- Sabe utilizar el lenguaje corporal para llamar la atención del juez sobre la objeción.
- Sabe refutar correctamente la objeción y sentar las bases de la legalidad, necesidad u oportunidad de la pregunta.
- Sabe reformular la pregunta o argumento objetado.
- Logra mantener el autocontrol cuando se le formulan objeciones.
- Actúa éticamente en la formulación de las objeciones.
- Respeta las decisiones del juez al resolver sobre la objeción.

3. Indicadores de evaluación

- Formula la objeción en tiempo.
- Sustenta en forma clara y sucinta el motivo de la objeción.

4. Ficha de evaluación

OBJECIONES	FISCALIA	DEFENSA
1. ¿Perjudicaban su teoría del caso? ¿Eran necesarias?		
2. ¿Fueron oportunas?		
3. ¿Se fundamentaron debidamente?		
4. ¿Cómo fueron contestadas por la parte contraria? ¿Se atemorizó? ¿Se rompió la secuencia de las preguntas?		
5. ¿Las resolvió el juez debidamente?		
6. ¿Utilizó lenguaje verbal y no verbal al presentarlas y al contestarlas?		

ALEGATOS DE CONCLUSIÓN

(UNIDAD TEMÁTICA 7)

1. Objetivos de aprendizaje

Objetivo general

Los discentes lograrán formular un alegato persuasivo sobre la forma en que su teoría del caso quedó probada y, por tanto, el juez debe fallar a su favor.

Objetivos Específicos

Al finalizar la unidad temática, los estudiantes serán capaces de:

- Estructurar un alegato de conclusión con base en lo que sus pruebas le aportaron a su teoría del caso y lo que logró revelar u obtener del contra examen o contrainterrogatorio de los órganos de prueba de la contraparte.
- Definir cuál es la mejor técnica o el mejor método para formular su alegato de conclusión.
- Ser consciente de la necesidad de usar razonablemente el tiempo, de usar el sentido común, la experiencia y la lógica en su argumento.
- Saber dar el peso exacto a los hechos probados y a la ley para que se de un argumento jurídico, pero

aplicable a los hechos probados y no argumentos o teorías en abstracto.

- Establecer la importancia del primer y último minuto para comunicar su tema y su conclusión en forma clara y convincente.

2. Criterios de evaluación

- Cognitiva: El discente conoce las normas jurídicas aplicables al caso.
- Planificación. El discente planifica desde el principio el argumento de cierre y logra sacar puntos para el mismo del interrogatorio de sus testigos y los contrainterrogatorios de los testigos de la contraparte.
- Interpretativa. El discente utiliza el conocimiento de las leyes, la doctrina, la jurisprudencia en la aplicación del caso concreto, valorando o interpretando en qué forma las pruebas presentadas y controvertidas respaldan su teoría o proposición jurídica sobre el caso.
- Argumentativa. Presenta argumentos lógicos, claros y sencillos basados en las leyes de la experiencia, el sentido común y la sana crítica para demostrar cómo, en el caso concreto, cada hecho proba-

do encuadra con su proposición jurídica y respalda la petición que está formulando.

- **Comunicación.** El discente aplica estrategias comunicativas efectivas para dar a conocer la lógica de su argumento. Utiliza analogías, utiliza preguntas retóricas, apela al sentido común. Hace buen uso del lenguaje no verbal. Logra persuadir.
- **Sistematización.** El discente analiza y sintetiza dinámicamente los hechos probados con el derecho de tal forma que la petición resulte lógica.
- **Liderazgo.** El discente logra construir un argumento persuasivo basado en su credibilidad y la de sus testigos.
- **Axiológica.** Actúa éticamente el alumno argumentando únicamente sobre lo probado.

3. Indicadores de evaluación

- Utiliza en el argumento final los puntos que logró sacar de sus testigos.
- Utiliza en el argumento final los puntos que logró sacar en los contrainterrogatorios de los testigos de la contraparte.
- Retoma el tema presentado en el alegato de apertura.
- Es coherente el argumento final con la teoría del caso expuesta en el alegato de apertura.
- Logra transmitir el tema rápidamente.
- Sistematiza e integra en forma clara los hechos con la prueba y el derecho invocado.
- Hace una buena valoración de la prueba.
- Se anticipa o refuta correctamente el argumento de la contraparte.
- Utiliza el tiempo adecuadamente.
- Es claro e impactante su cierre.

4. Ficha de evaluación

ALEGATOS DE CONCLUSION	FISCALIA	DEFENSA
1. ¿Presentó el tema del alegato y lo presentó con claridad?		
2. ¿La presentación fue ordenada? ¿Presentó primero su teoría del caso y luego controvirtió o se anticipó a la del oponente? ¿Fue lógica?		
3. ¿Explicó claramente los hechos probados? (personajes, escenarios y sentimientos) ¿Fue creíble?		
4. ¿Explicó claramente los elementos del delito? (teoría jurídica)		
5. ¿Analizó y controvirtió cada una de las pruebas? ¿No repitió una a una las declaraciones?		
6. ¿Era interesante su presentación? ¿Se vio algo de drama? ¿Hizo buen uso del lenguaje no verbal?		
7. ¿Usó preguntas retóricas o analógicas?		
8. ¿Usó el sentido común al argumentar?		
9. ¿Violó alguna norma ética del juicio?		
10. ¿Cómo fue su conclusión? ¿Fue clara y explícita su petición?		

LA ÉTICA EN EL PROCESO PENAL ORAL

(UNIDAD TEMÁTICA 8)

1. Objetivos de aprendizaje

Objetivo general

Los discentes lograrán reconocer el valor de proceder en forma ética en cada una de las actuaciones judiciales.

Objetivos Específicos

Al finalizar la unidad temática, los discentes serán capaces de:

- Conocer los valores que fundamentan el actuar ético en las actuaciones penales.
- Conocer la naturaleza de la ética aplicable en el proceso penal.
- Conocer los imperativos éticos que deben regular la conducta de cada uno de los operadores del sistema de justicia penal.
- Actuar conforme a los principios y valores fundamento de la ética de lo público.
- Reconocer que el actuar ético es lo que define el profesionalismo del abogado.

2. Criterios de evaluación

La aplicación de la ética como base del profesionalismo debe ser evaluada en cada uno de los módulos para verificar que el alumno está asumiendo los valores que guían las actuaciones de los intervenientes en el proceso penal.

- Cognitiva: El discente conoce los valores que guían una práctica ética y profesional del derecho.
- Planificación. El discente tiene en cuenta en la planificación de la teoría del caso y sus actuaciones, las reglas éticas aplicables a cada una. La preparación de los testigos se hizo en un marco ético.
- Argumentativa. El discente argumenta éticamente aplicando la ética de mínimos y buscando la ética de máximos.
- Comunicación. El discente logra transmitir valores y principios a través de sus actuaciones públicas.
- Sistematización. El discente analiza y aplica dinámicamente su actuar ético con el conocimiento y la técnica para practicarlo.

- Liderazgo. El discente logra sustentar su credibilidad además de su conocimiento y la técnica en su actuar ético.
 - Axiológica. El discente entiende que su profesionalismo no sólo está ligado con el conocimiento de la ley sino con la práctica correcta de la misma.
- 3. Indicadores de evaluación**
- La investigación de los hechos es objetiva.
 - La teoría del caso se corresponde con los hechos y las pruebas.
 - Prepara al testigo para el cómo y no para el qué.
 - Aplica las normas éticas según el rol que desempeña en las prácticas y simulaciones.
 - Dirige el juicio garantizando la aplicación de los principios y valores del sistema.
 - Realiza una defensa técnica basada en una correcta investigación, en la planificación de todas y cada una de las actuaciones, en la elaboración de la teoría del caso y en la definición de las mejores estrategias de defensa.
 - Utiliza las objeciones para garantizar una práctica correcta de las partes.
 - Realiza la negociación sin agendas ocultas y teniendo en cuenta los intereses legítimos de las partes.



ISBN Obra Completa: 958-33-5034-6, ISBN Volumen 2: 958-33-5037-0