

LECTOANOREXIA UNIVERSITARIA

JUAN ALBERTO BERNAL GONZALEZ

Abogado U. de M.

DIEGO MARTÍN BUITRAGO BOTERO

Abogado U. de M.

SERGIO ALFREDO MARTINEZ RAMIREZ

Abogado U. de A.

OLIVIA DE FATIMA PALACIO BEDOYA

Abogada U. de M.

FUNDACION UNIVERSITARIA LUIS AMIGO

FACULTAD DE EDUCACION

ESPECIALIZACION EN DOCENCIA INVESTIGATIVA UNIVERSITARIA

2007

LECTOANOREXIA UNIVERSITARIA

JUAN ALBERTO BERNAL GONZALEZ

Abogado U. de M.

DIEGO MARTÍN BUITRAGO BOTERO

Abogado U. de M.

SERGIO ALFREDO MARTINEZ

Abogado U. de A.

OLIVIA DE FATIMA PALACIO BEDOYA

Abogada

ASESORES

PATRICIA ELENA RAMÍREZ ARBOLEDA

WILLIAM GUERRA MONTOYA

Trabajo de grado para optar al título de Especialistas en Docencia Investigativa

Universitaria

FUNDACION UNIVERSITARIA LUIS AMIGO

ESPECIALIZACION EN DOCENCIA INVESTIGATIVA UNIVERSITARIA

FACULTAD DE EDUCACION

2007

DEDICATORIAS

A nuestro cuerpo docente de cuyos saberes fuimos directos beneficiarios.

A Dora Patricia, refulgente sol de mis venados que promete un brillante atardecer.

Juan Alberto Bernal González

Dedico este trabajo a Ángela Maria, Federico y Susana, razón y motor de mi vida.

Diego Martín Buitrago Botero

Agradecimientos a mis padres, Ramiro y Olga y a mi esposa Paula Andrea.

Sergio Alfredo Martínez Ramírez

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	7
2. PROBLEMA	11
3. JUSTIFICACIÓN	12
4. OBJETIVOS	14
4.1. OBJETIVO GENERAL	14
4.2 OBJETIVOS ESPECIFICOS	14
5. REFERENTES TEÓRICOS	16
5.1 LECTOANOREXIA	16
5.2 COMPETENCIAS	20
5.2.1 COMPETENCIAS BASICAS	20
5.2.1.1 COGNITIVAS	20
5.2.1.2 VALORATIVAS	21
5.2.1.3 COMUNICATIVAS	21
5.2.1.4 COMPETENCIAS, HÁBITOS Y PRÁCTICAS	21
5.2.1.4.1 LOS SABERES HOY	24
5.2.1.4.1.1 SABERES LÓGICO – SIMBÓLICOS	24
5.2.1.4.1.2 SABERES HISTÓRICOS	24
5.2.1.4.1.3 SABERES ESTÉTICOS	25
5.2.1.5 ENSEÑANZA CON BASE EN COMPETENCIAS:	25
5.2.1.6 CLASIFICACION DE LAS COMPETENCIAS	28
5.2.1.6.1 COMPETENCIAS LABORALES	29

5.2.1.6.2 COMPETENCIA COMUNICATIVA	33
5.2.1.6.3 COMPETENCIA INTERPRETATIVA	34
5.2.1.6.4 COMPETENCIA ARGUMENTATIVA	34
5.2.1.6.5 COMPETENCIA PROPOSITIVA	35
5.2.1.7 INTERDISCIPLINARIEDAD ENTRE COMPETENCIA Y TRABAJO	36
5.2.1.7.1 CURRÍCULO Y COMPETENCIAS	37
5.2.1.7.2 DISEÑO ESTRUCTURAL DE UNA COMPETENCIA	37
5.2.1.7.3 ESTRUCTURA DE UN ÁRBOL DE COMPETENCIAS	38
5.2.1.7.3.1 COMPETENCIAS Y SABERES	38
5.2.1.7.3.2 LOS SUJETOS DE LA EDUCACIÓN	40
5.2.2 COMPETENCIAS DE LA INVESTIGACIÓN	41
5.2.2.1 COGNITIVA (interpretativa, argumentativa y propositiva)	41
5.2.2.2. SOCIOAFECTIVA	42
5.2.2.3 LA LECTURA	42
5.2.2.4 LA ESCRITURA	43
5.2.2.5 LA PERSPECTIVA DE LA SEMÁNTICA TEXTUAL Y SU RELACIÓN CON EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS LECTO-ESCRITORAS	44
5.3 LA HERMENÉUTICA DEL DERECHO EN LA LECTURA JURISPRUDENCIAL.	45
6. DISEÑO METODOLÓGICO	61
6.1 PARADIGMA	61
6.2 TIPO DE ESTUDIO	61

6.3 UNIDAD DE ANÁLISIS	61
6.4 UNIDAD DE TRABAJO	62
6.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCION DE INFORMACION	62
7. ANÁLISIS DE RESULTADOS	63
8. CONCLUSIONES	67
9. BIBLIOGRAFÍA	69
ANEXOS	71

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El estudio del derecho implica, dentro de cada una de los cursos del programa, lectura, análisis e interpretación de los fallos de las altas cortes, llamados jurisprudencia. Es así como el problema que motiva la realización de esta investigación son las deficiencias en lectura, análisis, interpretación y comprensión de las sentencias proferidas por dichas cortes por parte de los estudiantes de los niveles IX y X de la Facultad de Derecho de la Fundación Universitaria Luis Amigó, ya que de los docentes de dicha Facultad han observado que los alumnos presentan desinterés respecto del desarrollo de las competencias necesarias para la lectura jurisprudencial, que les darán, a su vez, las herramientas para la aplicación correcta de la ley y la adecuada administración de justicia.

En efecto: el derecho se materializa a través de la jurisprudencia nacional, que son las sentencias que continuamente dictan los magistrados de las altas cortes (Corte Suprema de Justicia, Corte Constitucional y Consejo de Estado), en la pretensión de alcanzar la satisfacción del interés general de los asociados y particularmente de las pretensiones de las partes involucradas en cada uno de esos procesos, que también aspira a que cada una de las sentencias sea un paradigma del valor justicia.

Por lo tanto, pretender decantar el derecho de la sola fuente de la norma jurídica es un vano propósito en una inadecuada orientación pedagógica hacia el

conocimiento jurídico, porque inexorablemente unido al conocimiento de la norma jurídica, como tal, va el conocimiento de la técnica interpretativa e integrativa que de dichas normas hacen los jueces de la República en cada uno de sus fallos, los cuales muchas veces contradicen el mismo sentido literal de la norma y, sin embargo, en puridad de verdad, están creando derecho.

Se restringe el análisis al estudio de la jurisprudencia de las altas cortes, pues es en estas sentencias donde se integran y unifican los conceptos jurídicos y los criterios de interpretación de la norma jurídica, que deben ser tenidos en cuenta en sus respectivos fallos por los tribunales y juzgados de menor jerarquía, y por lo tanto son esos los criterios en que los estudiantes de derecho deben desarrollar las correspondientes competencias para un eficaz ejercicio profesional.

De contera, la jurisprudencia integra el catálogo de fuentes formales del Derecho al lado de la Ley, y la interpretación como herramienta jurídica se hace fundamental en el desempeño cotidiano de los juristas.

El mencionado problema no sólo abarca consecuencias académicas como el bajo rendimiento, sino que entra en ámbitos como el social, donde los estudiantes de Derecho podrían presentar grandes dificultades de no mejorarse estas falencias debido a las altas exigencias de competencias del mercado, lo que involucra de igual manera el aspecto laboral y el prestigio de la Universidad.

Cabe anotar que es también un problema cultural, pues la falta de hábitos de lectura y la carencia de habilidades para la lectura en los universitarios es fruto de un inadecuado proceso académico de los estudiantes desde sus inicios en la educación (vale decir, primeros niveles de educación básica) y desde el propio hogar. Es de esta manera que el problema a investigar es tanto un reto para el docente cuanto para el alumno y la institución en busca de sus causas y de lograr la íntegra formación de los futuros abogados

Pero hay otro referente, claramente detectado por los docentes de la Facultad, y es la dificultad que significa para el estudiante aproximarse a un fallo judicial de las altas cortes, al punto que desecha su lectura porque frente a este texto no tiene nada que decir ya que lo asume como un dogma.

Se realizó el siguiente ejercicio:

Un día se les entrega una sentencia (de la Corte Constitucional, del Consejo de Estado, de la Corte Suprema de Justicia, etc.) y se les propone su análisis y crítica para la próxima sesión. En ésta se les pregunta qué tesis desarrolla el fallo y si ésta es acertada o no. Como para ellos se trata de un “dogma”, todos están de acuerdo con la posición asumida por la Corte en ese fallo y en que no podría haber fallado de otra manera.

En la siguiente sesión se les entrega copia del mismo fallo, pero no ya de la posición mayoritaria de la Corte sino del salvamento de voto que presentó

cualquiera de los magistrados. Igual les parece “muy bien”, pero les cuesta mucho trabajo identificar la tesis de esta posición; algunos dicen que no se explican por qué el fallo no se dictó tal como lo propuso el salvamento, pues les parece mejor que la tesis mayoritariamente triunfante.

Y en otra sesión posterior se les entrega copia del mismo fallo, pero con la aclaración de voto de algún magistrado, y los estudiantes quedan perplejos. En resumen: para ellos la Corte pudo haber fallado como en efecto falló, pero también habría podido fallar de acuerdo con la tesis del salvamento de voto o con la aclaración del voto, porque “¿a esos argumentos tan bien expuestos, quien les puede contradecir algo, doctor?”

2. PROBLEMA

Académicamente es importante analizar los factores que generan el desinterés de los estudiantes de los semestres IX y X del programa de Derecho y Ciencias Humanas de la Fundación Universitaria Luis Amigó en la lectura de los fallos de las altas cortes, pues se ubica a la base de la falta de comprensión de esos fallos; y estudiar las eventuales exigencias que habría que formularle al programa de Derecho en si mismo considerado y/o a los docentes de dicha Facultad, para establecer los factores que afectan o inciden en el mayor o menor interés que pueda demostrar por la lectura de los fallos jurisprudenciales el mismo estudiante de Derecho.

3. JUSTIFICACIÓN

Es importante estudiar el problema planteado, porque entre los trabajos de investigación consultados no se encontraron investigaciones específicamente aplicadas al desinterés en la lectura de los fallos de las altas cortes por los estudiantes de Derecho, a pesar de que sí existen algunas investigaciones sobre los problemas lectoescriturales, pero referidas a los grados iniciales de la educación formal. Baste observar las investigaciones realizadas por la Universidad del Valle con el apoyo de la Cátedra UNESCO, en las cuales se destacan: “Evaluación de las dificultades de acceso a los niveles de comprensión textual en educación básica, media y universitaria de un sector oficial de Cali”, coordinada por María Cristina Martínez, Diana Álvarez, Luis Carlos Castillo, Fabiola Zapata;¹ “Niveles de comprensión y modos de comprender en alumnos de educación media. Una evaluación diagnóstica”, realizada por Luis Carlos Castillo;² “Desarrollo de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos académicos escritos a nivel universitario”, dirigida por Gladys Stella López y Esperanza Arciniegas,³ entre otras.

Todo lo anterior complementado con la revisión de la revista Magisterio 7, que en buena parte de sus artículos trata el problema de la lectura, pero no lo plantea a

¹ <http://www.unesco-lectura.univalle.edu.co>

² <http://www.unesco-lectura.univalle.edu.co>

³ <http://www.unesco-lectura.univalle.edu.co>

nivel de la educación superior, situación que se ve reflejada en artículos como el que propone Josette Jolibert, en cuya presentación se manifiesta que se encuentra realizando un nuevo proyecto en el sur de Francia para ayudar “a niños de 8 a 11 años para construir competencias como lectores y productores de textos de ficción”.⁴ Así mismo, artículos como el de Gloria Rincón B. “¿Como se está enseñando a comprender textos escritos en la educación primaria?”,⁵ y Blanca Lilia Bojacá “¿Cómo podemos orientar la comprensión lectora en clase? Experiencias en preescolar y enseñanza media”.⁶

También es importante estudiar el problema planteado desde la perspectiva misma del estudio del Derecho, ya que se hace necesario establecer los factores que afectan o inciden en el mayor o menor interés que pueda demostrar por la lectura de los fallos jurisprudenciales el mismo estudiante de Derecho.

Se pretende, con la investigación, establecer algunas posibles causas de la deficiente lectura que presentan los estudiantes de los últimos años de Derecho, de cara a un producto literario que es insumo básico para el desarrollo de sus competencias profesionales: la jurisprudencia.

⁴ Revista magisterio 7. Pág. 6

⁵ Revista magisterio 7. Pág.19-22

⁶ Revista magisterio 7. Pág...31-34

4. OBJETIVOS

4.1. OBJETIVO GENERAL

Analizar e interpretar los procesos lectores de los estudiantes de los semestres IX y X del programa de derecho de la Facultad de Derecho y Ciencias Humanas de la Fundación Universitaria Luis Amigó en relación con las jurisprudencias de las altas cortes.

4.2 OBJETIVOS ESPECIFICOS

Identificar los factores que inciden en el proceso lector de los estudiantes de los semestres IX y X del programa de Derecho de la Facultad de Derecho y Ciencias Humanas de la Fundación Universitaria Luis Amigó en relación con las jurisprudencias de las altas cortes.

Analizar los procesos de comprensión de los estudiantes de los semestres IX y X del programa de Derecho de la Facultad de Derecho y Ciencias Humanas de la Fundación Universitaria Luis Amigó en relación con las jurisprudencias de las altas cortes.

Identificar las necesidades de formación en competencias lectoras de los estudiantes de los semestres IX y X del programa de derecho de la Facultad de Derecho y Ciencias Humanas de la Fundación Universitaria Luis Amigó en relación con las jurisprudencias de las altas cortes.

5. REFERENTES TEÓRICOS

5.1 LECTOANOREXIA

Anorexia [anorexia]

f. Med. Falta anormal de ganas de comer, dentro de un cuadro depresivo, por lo general en mujeres adolescentes, y que puede ser muy grave.⁷

n. f. Falta de apetito de origen psíquico o por dificultad de deglución: La anorexia se diferencia de la simple inapetencia por su carácter permanente.⁸

El título de este trabajo de investigación (“LECTOANOREXIA UNIVERSITARIA”) sería adecuado si no fuera porque *la falta de ganas* de leer, notoria deficiencia que observamos en la inmensa mayoría de los alumnos de la Facultad de Derecho y Ciencias Humanas no es, en ellos, anormal sino todo lo contrario: en ellos es lo más normal.

Esa “lectoanorexia” fundamenta, de sobra, la investigación que debe acometerse respecto de un problema general de la Universidad colombiana, del cual no se ha efectuado investigación alguna y por cuyas consecuencias su abordaje ya es

⁷ Biblioteca de Consulta Microsoft® Encarta® 2004. © 1993-2003 Microsoft Corporation. Reservados todos los derechos.

⁸ Diccionario Planeta de la lengua española usual.

tardío, dadas los funestos estragos que en este campo del quehacer pedagógico genera.

En efecto: es verdad de Perogrullo que la falta de competitividad de los neoprofesionales para el desempeño aceptable de su saber específico es uno pero, a la vez, el más determinante de los factores que explican la alta tasa de desempleo que se presenta en este sector de la población laboralmente activa, con deplorables consecuencias personales, familiares, sociales y económicas, en general, para todo el país.

Si bien el problema puede ser asumido desde la perspectiva de los nuevos roles en que discurre la juventud hoy en día, uno de ellos el amplio y libre acceso que tiene a las nuevas técnicas de comunicación e información, las que le proporcionan un acceso al conocimiento de manera instantánea y en tiempo real, no es aventurado afirmar que esos beneficios cibernéticos son utilizados en actividades que no generan un conocimiento válido para el desempeño vital.

Nos inclinamos a pensar que el problema de fondo tiene un marco general de desinterés, a la base del cual aparece —camuflado en actividades y conductas que apuntan a un cierto interés por deportes y juegos extremos en un ambiente proclive a la insensibilización del sujeto— aparece, repetimos, un marcado desapego juvenil por todo aquello que está a su alrededor: hogar, cultura, creencias e intereses sociales.

Y ¡claro! Como bien decían los latinos: “*Nihil est in intellectum quia prius non est in cordum*” (nada está en la inteligencia si no está primero en el corazón, o, lo que es igual, nadie ama lo que no conoce), esa inapetencia por la lectura se traduce en el surgimiento de una generación de parias, de desplazados culturales que deambularán, como “Remedios, la bella”, cargando a costas un fardo de huesos de “nadie-sabe-de-quién”, un pseudoconocimiento que sólo les significa un lastre, porque a la hora de ser taxista de nada vale ser abogado o arquitecto.

Uno de los sinónimos de abogado es “togado”; otro, “letrado”. Éste es un significado más apropiado para la fundamentación que nos proponemos. Si algo en la práctica profesional de abogado ha enseñado lo que es la ridiculez, creemos que es el ver un cadáver armado. De igual manera: si algo vemos ridículo en nuestra práctica pedagógica es calificar un examen escrito, de un alumno de quinto año de derecho, con monumentales errores de ortografía, carente de sintaxis, pobre de redacción y huérfano de sindéresis, porque suponemos que quien eso escribe es una persona que perdió cinco años de vida.

Hay algo muy claro: la ortografía es un ejercicio de comparación y requiere términos de referencia para establecer la comparación. Si una persona no tiene en su memoria la grafía de una palabra es porque nunca la ha visto escrita y por lo tanto no tiene referente ortográfico. La conclusión, entonces, es lógica: abogado con mala ortografía será abogado pero no letrado. Y un abogado iletrado es una contradicción de lesa academia, porque la primera condición del abogado es ser humanista.

¿Qué hace que el universitario no lea lo que debe leer? La respuesta puede ser tan simple como tan compleja. Tan simple como que necesita gafas y no se ha dado cuenta de que por no tenerlas cae fulminado por el dios Narkos con sólo ver el título de una obra, o tan compleja como que no tiene dinero para adquirir textos, no encuentra la bibliografía que le enseñe lo que él quiere aprender, o no encuentra el ambiente propicio para leer, o, simplemente, no sabe qué leer.

¿Cuál es el papel del docente en cualquiera de los supuestos que se responda?

¿Y el de la Universidad?

Sin lugar a dudas la respuesta se hace hoy más que necesaria, porque el quehacer pedagógico requiere un insumo (los estudiantes) cualificable, al menos, ya que exigirlo cualificado sería desvirtuar el aspecto formativo de la profesión y renegar, quizás, de su lado atractivo.

Si es cierto, como lo es, que “el que no sabe obedece”, y que la competencia, hoy por hoy, es por el mayor de los recursos de la humanidad —el conocimiento—, un conocimiento aplicado a unas competencias, es cierto, también, que se hace necesario instalarles a los universitarios un “*chip*” de lectura para que ellos lo activen en la apropiación del conocimiento que lleve a feliz término su proceso de aprendizaje. También es cierto que el único término feliz de ese proceso es el de *crear* un hombre autónomo intelectual, académica y moralmente.

El desprecio por la lectura funge cual cáncer para la Universidad, y como tal es un enemigo desconocido que se articula y hace metástasis desde sus entrañas; la carcome, a veces de manera asintomática, pero fatalmente conduce a su facturación y desplome, y con éste, al desplome de la sociedad, porque es la Universidad la que la soporta.

Hay que diagnosticar a la Universidad en este aspecto; prescribirla y tratarla, so pena de “pasar de agache” de cara a una realidad perceptible en cada aula de clase y de cuyos resultados la historia nos tomará cuentas.

5.2 COMPETENCIAS

Hablar de competencias obliga traer la definición de ellas a fin de determinar aquellas que son necesarias para el propósito de esta investigación. Se define competencia como un “saber hacer en contexto”; quiere decir ésto que se hace necesario conocer algo para poder, dentro de un escenario determinado, aplicar un conocimiento. Ya no se trata sólo de tener los conocimientos básicos, sino de saber aplicarlos a una realidad contextual.

Así entonces se puede hablar de diferentes competencias orientadas al propósito de la investigación. Se destacarán las Básicas y las de la Investigación.

5.2.1 COMPETENCIAS BASICAS

5.2.1.1 COGNITIVAS

Son aquellas que permiten contextualizar la lectura y la escritura como procesos comunicativos; exteriorizar todas las dimensiones del ser humano mediante una retrospectiva individual en forma escrita y socialización del desarrollo. Dicho de otra manera, es apropiarse de los pasos a seguir en la lectura lineal a fin de identificar la clase de texto e intención del autor desde la pragmática.

5.2.1.2 VALORATIVAS

Pretenden despertar el interés por la escritura creativa y recreativa de textos sencillos, y relacionarlos con la experiencia de la vida y luego con la creación de mundos posibles, generados por la fantasía. Por medio de esta competencia se puede analizar el nivel de comprensión lectora a través de la participación y elaboración de las actividades propuestas por un tutor para autoevaluarse y elaborar un plan de mejoramiento que transforme los niveles de desempeño.

5.2.1.3 COMUNICATIVAS

Estas competencias pretenden producir un texto teniendo en cuenta las estrategias de producción textual; escribir planes de trabajo para el mejoramiento a corto plazo de la comprensión lectora que permita un desempeño eficaz en la decodificación textual.

5.2.1.4 COMPETENCIAS, HABITOS Y PRÁCTICAS

Competencia es el concepto que hegemoniza, cada vez con más fuerza el ámbito educativo, cuya aparición en la academia se produjo al mismo tiempo que hacia entrada en el ámbito de la empresa.

Chomsky avanza al proponer una lingüística del habla, distinguiendo en ella la competencia, que es la capacidad que todas las personas tienen.

Al mismo tiempo que desde la lingüística la competencia entraba en el campo de la comunicación mediante el concepto de competencia comunicativa, en el mundo empresarial va a hacer carrera otro concepto de competencia, que liga las destrezas del saber–hacer con la capacidad de competir.

En el primer ámbito la competencia es de destreza intelectual; en el segundo, la competencia es de producir rentabilidad en el ámbito empresarial.

Competencia es un concepto muy ambiguo; por lo tanto, es necesario asociarlo a otros dos: el de hábitos y el de práctica.

El hábito se define como competencia cultural, en términos educativos. Hace parte del sistema de disposiciones que hay en el sujeto del aprendizaje, en el que se integran sus experiencias, su trayectoria cultural. En conclusión, el hábito tiene

que ver con la forma de adquirir los saberes, las destrezas. El fin es crear hábitos de lectura y de escritura, pues ninguno prima sobre el otro.

La competencia que interesa a los educadores tiene mucho que ver con la competencia cultural, ligada a una clase social (mundo rural, mundo urbano).

La practica trata de entender la cultura cotidiana de la mayoría.

Enmarcaremos la competencia desde las competencias culturales que son las que interesan a los profesores, porque son las que ayudan a transformar modelos de enseñanza poniéndolos en relación con las competencias de aprendizaje que los sujetos llevan a la escuela.

En la investigación, la transdisciplina nombra los nuevos problemas de frontera que rebasan el saber especializado, poniendo en juego la capacidad de las instituciones académicas de rebosar. La transdisciplina significa la jerarquización de los conocimientos para que sea posible dar cuenta de las dinámicas y transformaciones sociales y la asunción de los discursos y lenguajes sociales.

La transversalidad va más lejos que la topografía de la transdisciplinariedad, formando así un híbrido, y habla de que no se puede seguir educando igual —a partir del prejuicio que se pone como si fuera un destino fatal— a los poetas y a los científicos. Es por eso que se deben educar aprendices en todo el sentido de la palabra.

La transversalidad apunta hasta donde la tecnología parecería capaz de hacer lo que fuese debido a su gran poder, dado que no habla sólo de la transdisciplinariedad, porque no sólo las fronteras entre los saberes quedaron obsoletas, sino también las fronteras entre saberes y deberes. La transversalidad de los saberes apunta así hacia los sujetos nuevos de educación; *“todo lo que sabemos lo sabemos entre todos”* (Antonio Machado).

5.2.1.4.1 LOS SABERES HOY

Una explícita transversalidad es la que moviliza a los saberes indispensables, que son aquellos que no siendo funcionalizables, son socialmente útiles.

5.2.1.4.1.1 SABERES LÓGICO–SIMBÓLICOS

Son los saberes que el maestro, mediante la imposición de un saber, no encuentra resonancia en el alumno, pero que éste se ve obligado a reproducir; su importancia reside en su sentido pragmático y en lo que hoy representa como horizontes de saber; su capacidad de forjar una mentalidad en consonancia con el mundo del conocimiento y con el de las tecnologías informáticas, a partir de las destrezas lógicas que ambos requieren.

5.2.1.4.1.2 SABERES HISTÓRICOS

Mientras los saberes lógico-simbólicos están en el ambiente, los históricos se hallan devaluados y casi ausentes del entorno actual.

Estos saberes son aquellos capaces de interpelar la conciencia histórica, lo que significaría recuperar menos lo que pasó que aquello de lo que estamos hechos.

5.2.1.4.1.3 SABERES ESTÉTICOS

Hacen parte de los modos y de las estructuras del sentir, lo que significaría empezar a valorar como saber todo aquello que el racionalismo del pensamiento moderno relegó al campo de la imaginación y de la creación estética.

5.2.1.5 ENSEÑANZA CON BASE EN COMPETENCIAS:

La historia de la educación basada en normas de competencia (EBNC), se remonta a los años 30 del Siglo XX, en los EE.UU., y la manifestación más reciente data de hace más de 15 años, como un interés más económico que educativo.

Desde entonces, la EBNC ha sido un concepto muy controvertido entre representantes de los sectores industriales, gubernamentales y educativos, pero también ha generado consensos en torno a que es un buen punto de partida, para elevar los niveles de competencia en un determinado país.

Gonzy, realizo un estudio sobre el EBNC y su síntesis es:

En todos los países que han adoptado el sistema, éste se ha establecido para asegurar que las necesidades del sector industrial sean satisfechas por la educación y capacitación vocacional.

Los problemas principales que se han observado son:

- Sistemas demasiado reglamentados, inflexibles y complejos para el sector industrial.
- Falta de previsión para asegurar que aquellos que debían impartir la capacitación participaran en el desarrollo del sistema.

Este sistema se ha aplicado en los países más industrializados inicialmente en la forma vocacional. Sin embargo la Conferencia Mundial sobre la educación superior, convocada por la UNESCO en 1998, estableció que en un contexto económico caracterizado por los cambios y la aparición de nuevos modelos de producción basados en el saber, deben reforzarse y renovarse los vínculos entre enseñanza superior, para lo cual dicha Conferencia trazó los siguientes lineamientos:

- Combinar estudio – trabajo.

- Intercambiar personal entre el mundo laboral y las instituciones de educación superior.
- Revisar los planes de estudio para adaptarlos mejor a las prácticas profesionales.
- Crear y evaluar conjuntamente modalidades de aprendizaje, programas de transición, de evaluación y reconocimiento de los saberes previamente adquiridos por los estudiantes.
- Integrar la teoría y la formación en el trabajo.

De lo anterior se deduce que los nexos entre la educación superior y el trabajo requieren de una formación profesional basada en competencias no solo laborales sino también comunicativas, intelectuales y socioafectivas, para el desempeño de la práctica profesional.

En educación, asumir el proceso pedagógico como “reflexión en la acción” (pensar – actuar – pensar), favorece el aprendizaje y desarrollo de las competencias.

Esta reflexión abarca el “conocimiento en acción”, aquel que se revela en las acciones inteligentes.

El conocimiento en la acción requiere de la actitud investigativa, concebida como una manera vivencial y práctica de conocer, que facilita la capacidad de duda, búsqueda, aventura y reflexión a través de la pregunta reflexiva.

5.2.1.6 CLASIFICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS

El concepto de competencia es bastante amplio, integra conocimientos, potencialidades, habilidades, destrezas, prácticas y acciones de diversa índole en los diferentes campos de aprendizaje y desempeño; es decir: según el modo con que se mire.

El más generalizado y aceptado es el de “Saber hacer en un contexto”; y de esta manera requiere conocimiento, afectividad, compromiso, cooperación y cumplimiento, que implica un método teórico-práctico.

Según Sladogna, la competencia es una síntesis de las experiencias que el sujeto ha logrado construir en el marco de su entorno vital.

Maurino y colaboradores, con respecto a las competencias, proponen una taxonomía de 3 niveles:

- Habilidades en tareas ampliamente practicadas y programadas.

- Reglas preestablecidas en una situación modificada y prevista.
- Conocimiento y uso de técnicas para la resolución de problemas y para encontrar soluciones o situaciones nuevas.

Capper sostiene que los anteriores niveles han resultado tenaces, argumentando que el conocimiento y la habilidad son los máximos depositarios del poder y el estatus.

También agrega Capper que los nuevos enfoques sobre competencia, desempeño, habilidad, pericia y conocimiento implican transformar las organizaciones: especialización flexible, orientación hacia el cliente, darle poder a la gente, equipos autodirigidos y aprendizaje continuo en los cuales el novato sea capaz de hacer aportes valiosos.

5.2.1.6.1 COMPETENCIAS LABORALES:

No existe un consenso sobre el concepto o definición de “Competencia Laboral”; sin embargo, Vargas Zúñiga sostiene que sí existen elementos comunes entre las diferentes definiciones, como:

- Está orientada al desempeño en el trabajo, en situaciones definidas.

- Usualmente se contrasta ante un patrón de desempeño esperado.
- Incluye un gran acervo de capacidades personales y sociales.

La OIT las define como la idoneidad para realizar una tarea o desempeñar un puesto de trabajo eficazmente, con las requeridas certificaciones para ello. Con respecto a lo anterior puede deducirse que competencia y calificación laboral se asocian fuertemente, dado que esta última certifica una capacidad adquirida para desempeñar un determinado trabajo.

El MEN (Ministerio de Educación Nacional) sostiene que dichas competencias laborales concretan el ejercicio eficaz de las capacidades para el desempeño en una ocupación; en este orden de ideas la competencia abarca no sólo las capacidades para el pleno ejercicio de una ocupación, sino también un conjunto de comportamientos, toma de decisiones, etc.

En Australia se concibe como un conjunto de características necesarias para el desempeño en contextos específicos (enfoque holístico).

En Alemania se dice que posee dicha competencia quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes para ejercer una profesión.

En Inglaterra este concepto subyace a la estructura del sistema laboral normatizado; este tipo de competencias se identifica en las normas a través de elementos de competencia, criterios de desempeño, etc.

En el sistema inglés se han definido 5 niveles de competencia laboral, que permiten diferenciar el grado de autonomía, la variabilidad, la aplicación de conocimientos básicos entre otros. Dichos niveles son:

Nivel 1:

Competencia en la realización de una variada gama de actividades laborales, rutinarias y predecibles.

Nivel 2:

Competencia en una importante y variada gama de actividades laborales, llevadas a cabo en diferentes contextos; algunas de dichas actividades son complejas o no rutinarias y existe cierta autonomía y responsabilidad individual.

Nivel 3:

Competencia en una amplia gama de diferentes actividades laborales llevadas a cabo en una gran variedad de contextos que en su mayor parte son complejos y no rutinarios, y existe una considerable responsabilidad y autonomía.

Nivel 4:

Competencia en una variada gama de actividades laborales profesionales o técnicamente complejas, llevadas a cabo en una gran variedad de contextos y con un grado considerable de autonomía y responsabilidad personal.

Nivel 5:

Competencia que implica la aplicación de una importante gama de principios fundamentales y de técnicas complejas, llevada a cabo en una diversidad de contextos y se requiere una autonomía personal y, con frecuencia, gran responsabilidad respecto al trabajo de otros.

Argumenta Vargas Zúñiga que la sola capacidad de llevar a la práctica instrucciones no define la competencia, pues requiere de la “actuación”, es decir, el valor agregado por parte del individuo competente. Agrega además que en una concepción dinámica, las competencias se adquieren a través de la educación, la experiencia y la vida cotidiana, se desarrollan continuamente y no pueden explicarse y demostrarse independientemente de un contexto.

Según lo dicho, la competencia radica en el individuo, trabajador o profesional, quien utiliza su competencia para lograr una actividad con éxito. Por lo tanto, las competencias grupales, organizacionales y las individuales se convierten en un

poderoso motor de aprendizaje, y sobre las competencias puede impartirse una formación integral.

Dice Gonzy que el desarrollo de una competencia es una actividad cognitiva, compleja, que implica relaciones entre la práctica y la teoría. Stevenson complementa sosteniendo que el reto que debe trazarse la sociedad es formar personas capaces de adquirir y poner en práctica técnicas comercializables y comprobar un comportamiento ético, basado en principios.

Debido al ritmo acelerado en que vive el mundo, anota Robinson y Mismo que ante la necesidad los trabajadores requieren cada vez:

- Excelentes habilidades en relaciones interpersonales y humanas.
- Habilidades analíticas fundamentales para manejar la enorme cantidad de información disponible e interpretarla.
- Poseer espíritu empresarial.

5.2.1.6.2 COMPETENCIAS COMUNICATIVAS:

La comunicación es esencial en el desarrollo humano y social. En este orden de ideas las competencias comunicativas son indispensables en los individuos y la sociedad.

En educación, la comprensión es imprescindible en el aprendizaje y el desempeño. Blythe responde a la pregunta ¿Qué es comprensión? Dice que es la capacidad de hacer, con algo, una variedad de cosas que requieren habilidades de pensamiento. Dicha comprensión requiere de las competencias comunicativas.

El ICFES asume las siguientes competencias comunicativas: la prueba ICFES y la prueba ECAES.

5.2.1.6.3 COMPETENCIA INTERPRETATIVA:

Interpretar implica dialogar, relacionar y confrontar significados, con el fin de encontrarle sentido a un texto, gráfico, mapa, etc.

5.2.1.6.4 COMPETENCIA ARGUMENTATIVA:

Argumentar es profundizar, asumiendo un punto de vista coherente y riguroso, ante una problemática, a través de conceptualizaciones, procedimientos y actitudes.

La argumentación demanda los siguientes elementos:

- Exposición de la o las tesis.
- Presentación de argumentos (afirmación o conclusión y unas premisas que las sustentan).
- Plan argumentativo: organización coherente.
- Consistencia en los términos: No contradicciones.
- Adecuación al auditorio: anticipar el tipo de interlocutor.
- Nexos argumentales: existencia de vínculos explícitos entre los diferentes argumentos.

5.2.1.6.5 COMPETENCIA PROPOSITIVA:

Proponer implica asumir una postura constructiva y creativa, plantear opciones o alternativas entre la problemática presente en un texto o situación determinada.

Son acciones propositivas, entre otras:

- Resolver problemas

- Elaborar hipótesis
- Solucionar conflictos sociales

5.2.1.7 INTERDISCIPLINARIEDAD ENTRE COMPETENCIA Y TRABAJO

La formación con base en competencias conlleva a integrar disciplinas, conocimientos, habilidades, prácticas. La integración disciplinar es parte fundamental de la flexibilización curricular para afrontar las rápidas transformaciones de las competencias y los conocimientos.

Una disciplina es la que permite adquirir ciertas aptitudes y competencias, lo cual supone un compromiso con el aprendizaje.

Plaget propone 3 formas de integración disciplinar:

- MULTIDISCIPLINARIEDAD: (Nivel inferior): Ocurre cuando alrededor de un interrogante se busca información en varias disciplinas, sin que dicha interrogación contribuya a enriquecerlas.

- INTERDISCIPLINARIEDAD: (2º Nivel): Es en el cual la cooperación entre disciplinas conlleva a interacciones reales, es decir, reciprocidad en los intercambios (enriquecimiento mutuo).
- TRANSDISCIPLINARIEDAD: (Nivel superior): Se llega a la construcción de sistemas teóricos totales fundamentados en objetos comunes.

La actividad docente, fundamentada en estos tipos de integración disciplinar, permite que los conceptos, marcos teóricos y demás elementos con los que tienen que trabajar los profesores y estudiantes, se organicen en estructuras conceptuales y metodológicas compartidas por varias disciplinas.

5.2.1.7.1 CURRÍCULO Y COMPETENCIAS

El currículo es una dimensión de la educación escolarizada, que comprende competencias, conocimientos, procesos y resultados en torno a centros de interés para estudiantes y profesores, desde una óptica investigativa.

El diseño curricular no necesariamente sigue un orden secuencial, pues se puede avanzar, retroceder, moverse en diferentes direcciones.

5.2.1.7.2 DISEÑO ESTRUCTURAL DE UNA COMPETENCIA

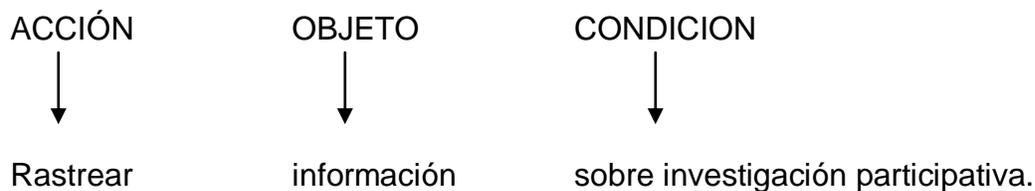
Conformada por tres componentes:

ACCIÓN – OBJETO – CONDICIÓN.

El proceso de construcción de dicha estructura se denomina identificación de competencias (centros de interés), en sus diferentes niveles (áreas, cursos y actividades).

Hay que tener en cuenta el desempeño profesional y la realización de estudios o análisis ocupacionales a cargo de grupos de trabajo.

Ejemplo: Identificación de competencia.



5.2.1.7.3 ESTRUCTURA DE UN ARBOL DE COMPETENCIAS

Es una estructura conformada por macrocompetencias, de las cuales se derivan competencias, con sus logros e indicadores de logros. Esta estructura, con sus respectivos conocimientos, refleja en forma integral la comparación de una actividad académica compleja o de una profesión en su totalidad.

5.2.1.7.3.1 COMPETENCIAS Y SABERES

La escuela y la familia parecen ser las 2 instituciones más afectadas por las transformaciones y los modos de circular el saber. Estas transformaciones han causado las más profundas mutaciones que sufre la sociedad contemporánea; esta mutación es consecuencia de la circulación del saber por fuera de la escuela, de los lívidos descentramientos y por las fronteras que hay entre el saber común (diseminación).

Las transformaciones en los modos en que circula el saber constituyen una de las más profundas mutaciones, por lo disperso y fragmentado que es el saber, como sería el caso de una lección de un docente en clase y los desfases de los saberes que circulan fuera de la escuela.

Descentramiento significa que el saber se sale de los libros y de la escuela (sistema educativo).

Una clase de mutación es la aparición del texto electrónico —respecto del texto escrito, que nunca había sufrido variaciones— que no reemplaza el libro, sino que descentra la cultura accidental de su eje letrado. Este descentramiento es sustentado o más bien justificado en el hecho de que los jóvenes no lean por estar viendo televisión, actitud que no ayuda a entender el por qué el joven no lee, dicho en el sentido de que, para el profesor, leer es sólo leer libros.

La deslocalización ocurre cuando los saberes escapan de los lugares y de los tiempos legitimados socialmente para la distribución y aprendizaje del saber; no es que el lugar escolar desaparezca, sino las condiciones de existencia de ese lugar están siendo transformadas, como es el caso de la universidad a distancia, pues son la prueba mas clara del desanclaje que viven los saberes tanto en su contenido como en su forma.

Esta deslocalización implica la diseminación del conocimiento, es decir, la diseminación nombra el movimiento de difuminación tanto de las fronteras entre las disciplinas como entre ese saber y los otros que ni proceden, ni se imparten en la academia.

La única salida es la articulación de conocimientos especializados con aquellos otros que provienen de la experiencia social y de la memoria colectiva.

5.2.1.7.3.2 LOS SUJETOS DE LA EDUCACION

En el racionalismo moderno, el sujeto se relaciona con el objeto del conocimiento que acuña Descartes, al identificar el conocimiento con aquello que da realidad y sentido a la existencia humana. En tal sujeto predomina el axioma “pienso, luego existo”.

El sujeto de hoy no tiene nada que lo asemeje al sujeto Cartesiano, pues este sujeto ha ido imponiendo su huella a través de la tecnología. Es decir, estamos

ante un sujeto cuya autoconciencia es muy problemática, porque su mapa de referencia ya no es uno sólo, sino múltiples, y por tanto es un sujeto que se identifica desde diferentes ámbitos, como el papel que desempeña una mujer en la sociedad (madre, hija, profesional, esposa, etc.), y cada una de esas afiliaciones significa una desestabilización del sujeto desde el que hablaba: un yo de ama de casa, otro de madre, etc. Es por esto que vemos mujeres de edad viviendo un mundo para el cual no se prepararon.

Por lo anterior es que hoy estamos frente a un sujeto más quebradizo, y es precisamente con este sujeto con quien tiene que lidiar la educación: jóvenes con miles de frustraciones, escondidas bajo una moda, un tatuaje. De ahí que los jóvenes se muevan entre el rechazo de la sociedad y de refugio en la fusión tribal.

La política, el trabajo y la escuela atraviesan su más honda y larga crisis de identidad, adobada con la corrupción en la política. Los jóvenes viven un conformismo irresponsable; por ende, mientras el sujeto emerge de ese entorno, la escuela le exige dejar afuera el cuerpo de su sensibilidad porque estorba, y sus emociones desestabilizan la autoridad de los profesores.

5.2.2 COMPETENCIAS DE LA INVESTIGACIÓN

5.2.2.1 COGNITIVA (interpretativa, argumentativa, y propositiva)

Esta competencia hace referencia a la capacidad que tiene el estudiante para aprovechar el conocimiento de manera adecuada en las diferentes situaciones en las cuales interactúa; de esta manera se conjugan los presaberes y los nuevos saberes que el ambiente universitario y profesional le exigen para desempeñarse en el contexto pedagógico.

5.2.2.2. SOCIOAFECTIVA

Los estudiantes, además de los conocimientos, necesitan explorar otras dimensiones igualmente importantes: reconocimiento por el otro desde sus limitaciones y fortalezas, como una forma de entender la dinámica de la vida en sociedad; la responsabilidad frente a los retos personales y colectivos no sólo del ambiente académico sino de su papel como estudiante; el interés por la investigación relacionada con procesos de escritura y de lectura en la búsqueda de nuevas alternativas pedagógicas.

5.2.2.3 LA LECTURA

Una de las funciones de los docentes es precisamente acompañar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, y orientar básicamente la correcta interpretación que se hace de los textos jurídicos, que en la enseñanza del Derecho es fundamental porque lleva al estudiante a crear criterio jurídico frente a los múltiples problemas que le corresponde solucionar en el ámbito jurídico.

El interés y la motivación por la lectura no son innatos en el individuo en general; se desarrollan bajo ciertas condiciones favorables. Tampoco se adquieren en un instante ni para siempre; son alimentados en forma permanente y deben ser orientados de modo que los docentes muestren la necesidad fundamental de llevar a cabo procesos de lectura de los textos jurídicos por su importancia en la formación del profesional.

Se debe desarrollar el interés por la lectura, lo cual se origina y se fundamenta en la práctica cotidiana, en un conjunto de actividades y estrategias que se deben desarrollar al interior de la Universidad, en las aulas de clase y fuera de ellas, como por ejemplo en espacios como la biblioteca; para ello se requiere de medios e instrumentos acordes, que motiven a la lectura e interpretación de los textos.

Es indispensable que haya un acceso rápido y oportuno de los estudiantes a los textos jurídicos, y orientar por parte de los docentes la búsqueda bibliográfica de estos textos, ya sea en las bibliotecas, en Internet, etc.

5.2.2.4 LA ESCRITURA

El lenguaje es un medio de expresión, comunicación y conocimiento que busca trascender el tiempo y el espacio inmediatos.

El proceso lector y escritor que se adelanta en la Universidad y básicamente en la Facultad de Derecho y Ciencias Humanas necesita dar un giro.

Es indispensable tomar un punto de partida desde el análisis de los procesos de lecto-escritura de los estudiantes de Derecho, concretamente en los semestres avanzados (IX y X), donde se debe interiorizar el criterio de leer y escribir mediante la elaboración del significado en un contexto determinado y no aislado.

La adquisición del significado se va alcanzando en un proceso a través del cual se pasa de ser un aprendiz hasta ser un lector o escritor con buen nivel.

5.2.2.5 LA PERSPECTIVA DE LA SEMÁNTICA TEXTUAL Y SU RELACIÓN CON EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS LECTO-ESCRITORAS

Los factores de la comprensión lectora son:

- Factores lingüísticos.
- Grados de comprensión lectora (indicadores de logros).
- Comprensión literal (interpretativa).
- Comprensión inferencial (expositiva).
- Comprensión crítica (propositiva).

5.3 LA HERMENÉUTICA DEL DERECHO EN LA LECTURA JURISPRUDENCIAL.⁹

Como se observa previamente al planteamiento del problema de la lectoanorexia universitaria referida a las dificultades que presentan los estudiantes de los últimos años del programa de Derecho de la Facultad de Derecho y Ciencias Humanas de la Fundación Universitaria Luis Amigó para la correcta inteligencia de los fallos judiciales, debemos dedicar este acápite al estudio de lo que se percibe a la base de esas dificultades en lo tocante con los conocimientos específicos.

La aplicación del Derecho no es un asunto de mera lógica, ni de corazonadas o de intuición, sino se requiere, por parte del juez, antes de dictar un fallo, interpretar las normas. Y luego, para analizar y entender ese fallo, se requiere por parte de quien lo lee mirar los factores constitutivos de la realidad social que percibió el juez al momento de fallar; conocer los antecedentes de las normas aplicadas y la

⁹ La hermenéutica es la manera de encontrar el significado de un texto en el cual la experiencia se convierte en expresión. Cada comunidad define su identidad a través de textos (escrituras) cuyo lenguaje y mensajes no son explícitos, sino que se interpretan, esto es, el lector involucra en el texto su propio mundo de significación. La manera de interpretar constituye una tradición que posee normas y reglas para preservar el mensaje principal del texto. Este mensaje se puede alcanzar de diferentes maneras: el lenguaje religioso utiliza mayormente símbolos, el lenguaje científico se expresa a través de conceptos. Un símbolo no agota su significado en aquello que denota; un concepto corresponde totalmente a lo que define o explica. La interpretación de un texto implica: a) Conocimiento del lenguaje del texto; b) Exégesis (análisis) del texto; c) Historia (política, religiosa, jurídica, económica, etc.); d) Conocimiento del texto (cómo fue formado, sus capas, etc.); e) Conocimiento del sistema de significación correspondiente al tiempo en que fue escrito; f) Entendimiento de la complejidad metafórica del texto; g) Entendimiento de la visión del mundo del texto; y h) Entendimiento de cómo opera el lenguaje en el texto.

finalidad perseguida por el legislador al momento de dictarlas; examinar el contexto normativo y los principios constitucionales, y vislumbrar la solución más justa dentro de las posibles en el caso estudiado.

Lo contrario acarrearía la entronización de una jurisprudencia conceptualista, desprovista de un patrón de resultados.

Es decir, se trata de lograr una interpretación científica mediante la aplicación de distintos métodos ideados para lograr una justa aplicación de la norma, tratando de desterrar de las sentencias la interpretación exegética apegada a la letra de la ley desconociendo su espíritu y finalidad, así como la equidad. Porque si “El Derecho nace de la vida humana social y está destinado a la vida humana social, habrá de reflejar los caracteres de esa vida humana”.¹⁰

Se trata de desentrañar las valoraciones inmanentes y latentes que, aún formando la *ratio juris* de las normas aplicadas, puedan servir de base para desentrañar la justicia en la decisión tomada.

Es que la interpretación tiene como misión mantener vivas la ley y las otras fuentes del Derecho; si no, las normas se convierten en letra muerta y pierden su capacidad de actuarse y hacerse valer. A la jurisprudencia le es propia e inseparable la valoración histórica.

¹⁰ RECASENS S., Luis. Nueva filosofía en la interpretación del Derecho. Fondo de Cultura Económico, 1956, p. 269.

Por eso no basta indagar cómo se resolvió un problema en las sucesivas estratificaciones de una legislación; se debe, además, tomar el ordenamiento jurídico en su totalidad y figurárselo como progresando en el tiempo, es decir, como evolución histórica del sistema jurisprudencial. La interpretación que interesa al Derecho es una actividad dirigida a reconocer y a reconstruir el significado que ha de contribuir a la creación de formas representativas en la órbita del orden jurídico, que son fuente de valoraciones jurídicas.

Sin un correcto sentido de la hermenéutica como ciencia y arte de la interpretación es imposible determinar el exacto significado de las palabras mediante las cuales se da a conocer una decisión judicial, y es por ello que nuestra postura frente a ella puede ser de total perplejidad (si desconocemos la técnica jurisprudencial y somos humildes), o de claro rechazo (si la ignorancia, la prepotencia y la soberbia nos animan).

El término hermenéutica proviene del verbo griego *hermēneuein* que significa *declarar, anunciar, esclarecer* y, por último, *traducir*. Significa que alguna cosa es vuelta *comprensible* o *llevada a la comprensión*. Se considera que el término deriva del nombre del dios griego Hermes, el mensajero, al que los griegos atribuían el origen del lenguaje y la escritura y consideraban patrono de la comunicación y entendimiento humanos; lo cierto es que este término

originalmente expresaba la comprensión y explicación de una sentencia oscura y enigmática de los dioses u oráculo, que precisaba una interpretación correcta.¹¹

Para otros, el término *hermenéutica* deriva del griego "*ermēneutikē*", que significa "ciencia", "técnica", y que tiene por objeto la interpretación de textos religiosos o filosóficos, especialmente de las Sagradas Escrituras; "interpretación" del sentido de las palabras de los textos; "teoría", ciencia vocada en la interpretación de los signos y de su valor simbólico.

La expresión "sellado herméticamente" hace referencia a los conjuros que protegían mágicamente cualquier objeto.¹²

¹¹ El origen de los estudios hermenéuticos se encuentra realmente en la teología cristiana, en la que la hermenéutica tiene por objeto fijar los principios y normas que han de aplicarse en la interpretación de los libros de la Biblia, que, como revelados por Dios pero compuestos por hombres, poseían dos significados distintos: el literal (según Tomás de Aquino, en *Summa Theológica* 1,1,10: "*Omnes sensus sacrae Scripturae fundentur super litteralem*" ("Todos los sentidos de la Sagrada Escritura se fundan sobre el sentido literal") y el espiritual (infuso por Dios en el hombre según la creencia cristiana; da un sentido religioso suplementario a los signos); y este último dividido en tres: el anagógico (o sentido místico), por el cual los santos pueden ver realidades y acontecimientos de una significación eterna, que conduce (en griego *anagogue*) a los cristianos hacia la patria celestial. Así, la Iglesia en la tierra es signo de la Jerusalén celeste. (cfr. *Apocalipsis* 21,1-22,5); el alegórico (en este sentido, el paso del mar Rojo simboliza para los cristianos la victoria de Cristo y el bautismo), y el moral (por el cual los acontecimientos narrados en la Escritura pueden conducir a un obrar justo; su fin es la instrucción (1 Co 10, 11; cfr. *Pablo a los hebreos* 3-4,11).

¹² Viene de la escuela instituida en Egipto y que debe su nombre a su fundador, Hermes Trismegisto. Así quedó para la historia el concepto de lo hermético –la enseñanza ocultista de una escuela, lo secreto– como aquello que sólo se revela a un grupo de miembros militantes de una doctrina cualquiera, tal y como se pretendía fuera esta escuela.

La hermenéutica es una herramienta magnífica del intelecto, es exégesis de la razón misma, sólo que por estar ligada irremisiblemente a la razón y por ello a la palabra, conoce el límite en el símbolo. La idea trasciende la razón.

La necesidad de una disciplina hermenéutica está dada por las complejidades del lenguaje, que frecuentemente conducen a conclusiones diferentes e incluso contrapuestas en lo que respecta al significado de un texto. El camino a recorrer entre el lector y el pensamiento del autor suele ser largo e intrincado. Ello muestra la conveniencia de usar todos los medios a nuestro alcance para llegar a la meta propuesta.

Wilhelm Dilthey fue el primero en formular la dualidad entre las "ciencias de la naturaleza" y las "ciencias del espíritu", que se distinguen respectivamente por el uso de un método analítico esclarecedor, una (la explicación), y el uso de un procedimiento de comprensión descriptiva, la otra. Comprensión y aprensión de un significado y sentido es lo que se presenta a la comprensión como contenido. Sólo podemos determinar la comprensión por el sentido y el sentido apenas por la comprensión. Toda comprensión es aprensión de un sentido.¹³

Debemos ponernos de acuerdo en que un fallo judicial es, indefectiblemente, una pieza literaria, en la cual la actividad hermenéutica está remitida a lo que es la *lectura* en esencia. Ésta se identifica con un ámbito vasto en el que todo gira en

¹³ Wilhelm Dilthey (1833-1911).

torno a un sentido sobre el que se sustenta la actitud lectora, sentido que se mantiene en sí mismo si lo que se lee está siendo comprendido.

Los elementos de este ámbito están contenidos en la actividad humana del *dialogar*, la cual representa, para Gadamer,¹⁴ no sólo el nexo entre hermenéutica y literatura, sino también –por ser el diálogo la manera más simple de mantener un sentido– el resultado de una “esencia”, a saber, la del *ser comprendedor*, pues de la *intención* de éste surge el diálogo (monológico o interpersonal) como “dirección hacia un sentido”. Con ello Gadamer ensaya una ampliación del concepto de literatura, haciéndola desembocar en una acción idéntica al diálogo mismo, pues lo que en él se ejecuta de modo efectivo no es otra cosa que la incorporación de palabras en un sentido, las cuales adquieren en el diálogo una referencialidad más amplia. De aquí que la actividad literaria no difiera de la estructura de un diálogo en el que el escritor –o lector– habla consigo y pone las palabras dentro de un hilo conductor en el que ya no son exactamente ellas, sino más bien momentos de un discurso que va quedando pronunciado.

De este modo, la distinción –y relación a la vez– de lo literario y lo hermenéutico puede referirse, en general, a que el primero consiste en la plasmación del contenido y forma de lo que ha de ser comprendido, mientras que el segundo es la captación de lo plasmado. No obstante, aún dentro de esta diferenciación puede

¹⁴ GADAMER, Hans-Georg: *Verdad y método II*, Sígueme, M. Olasagasti (trad.), Salamanca, 1992, p. 24.

todavía notarse que ambos cuentan con los elementos –propuestos por Gadamer– que presuponen un diálogo. Justamente en ello se funda lo que comprendemos como *carácter hermenéutico* del texto literario (sentencia, para nuestro caso).

Así, por ejemplo, de la misma manera que un diálogo, un texto literario se sostiene en su sentido, y de aquí que ese texto sea una especie de conversación que comienza a ser hablada cada vez que empieza a ser leído, y el hecho de estar plasmado hace que el sentido escrito hable siempre sin que pueda ser interrumpido, lo cual permite contemplar que lo literario contiene la forma de actividad hermenéutica más elemental. *El sentido* es el carácter hermenéutico del texto.

Los textos literarios poseen una especie de exigencia al ofrecerse a la lectura. Pero no es una exigencia que indique la forma como deban ser leídos, sino, mejor, una “aparición” de la palabra cuyo significado propio es también el del texto, y cuya pronunciación es también la de su razón de ser.

Es complejo descifrar esa impronta del texto. Se trata de una pretensión viva en el texto, no de la recapitulación de lo que pensó el autor al escribirlo. Quizás habría que entender esto desde un punto de vista *prelingüístico*, es decir: la palabra escrita en el texto no remite simplemente a sí misma como utilizada para la representación de algo; se trata de una especie de primera expresión o primer uso del término, de donde lo que se quiere comprender está situado antes de cualquier palabra que pretenda expresarlo. Este presupuesto sirve de base a la descripción

de Gadamer: "...hay un fenómeno que se llama literatura: textos que no desaparecen, sino que se ofrecen a la comprensión con una pretensión normativa y preceden a toda posible lectura nueva del texto".¹⁵

Sobre esta base, mantener un diálogo –según Gadamer– es "lo humano" del hombre, pero mantenerlo a pesar de todo. De hecho atribuye la mayor dificultad literaria a la confección de diálogos, pues se está obligado a tener siempre presente el sentido del mismo sin derecho a extenderse y perderse en explicaciones o narraciones: "nada es tan difícil, al parecer, como escribir diálogos [...]. Por ello Platón pudo designar justamente el pensamiento como diálogo del alma consigo misma".¹⁶ Donde hay diálogo hay un sentido siendo comprendido, es decir, hermenéutica en su significado más primario.

Diálogo y sentido están por tanto intrínsecamente unidos, pues un sentido no existe sin una actitud dialógica que la realice, y un verdadero diálogo solo existe si mantiene un sentido que se certifique en el acto que sostiene todo pensamiento que corresponda al "buen entendimiento", a saber, al acto y voluntad de comprender. En este sentido, no se piensa algo a voluntad si no se comprende o pretende comprender algo. Podemos representarnos esto imaginando a alguien que cuenta algo: si lo que dice "tiene sentido", los espectadores estarán

¹⁵ Gadamer: *op. cit.*, pág. 338

¹⁶ GADAMER, Hans-Georg: *Poema y diálogo. Ensayos sobre los poetas alemanes más significativos del s. XX*, Gedisa, Daniel Najmías y Juan Navarro (trad.), Barcelona, 1993, p. 146.

comprendiéndolo hasta el punto en que si llegase a detener el discurso por no tener la palabra adecuada, cualquiera que lo haya seguido podría decirla o pensarla, con el único criterio de que tal término mantiene vivo el discurso porque lo hace comprensible, es decir, sigue un sentido. La relación entre diálogo y sentido se funda pues en el acto comprensivo del ser humano. De lo que se concluye que donde hay *diálogo*, hay un sentido (algo) *siendo comprendido*, es decir, hermenéutica elemental en proceso.

En la lectura de esas piezas literarias que llamamos sentencias, el objetivo principal es la identificación de aquello a lo que se denominará una sentencia, lo que significa responder a la pregunta: ¿es la medida (P) en el caso © una sentencia (S)?

Para dar respuesta a este interrogante algunos autores señalan que debemos,¹⁷ en primer lugar, valernos de una serie de instrumentos conceptuales como son la noción de sentencia dada por los intérpretes de los códigos procesales; la distinción doctrinal y jurisprudencial entre sentencia formal y sentencia sustancial ; el estudio de los contenidos típicos de las sentencias en cada una de las especialidades del Derecho (civil, penal, administrativo, constitucional, laboral, etc.), y el concepto de motivación de la sentencia, distinguiendo las diversas concepciones acerca de la misma.

¹⁷ Chiassoni, PierLuigi, *La jurisprudencia civil, Método de interpretación y técnica argumentativa*, Milán, Giuffré Editore, 1.999.

En segundo lugar, debemos tener presente que el “derecho jurisprudencial”, por así llamar a este estudio del entendimiento e interpretación de los fallos, es el derecho producto de los jueces en el ejercicio de la función jurisdiccional. Se trataría, en particular, del complejo de reglas generales de comportamiento, de las definiciones de vocablos, del discurso de las fuentes, de las caracterizaciones de instituciones etc., que: a) están aisladamente formuladas en las motivaciones de las sentencias; b) son el producto del ejercicio por parte de los jueces del poder de interpretar las normas que les es expresamente atribuido por el legislador; c) son el producto del ejercicio, por parte de los jueces, de un poder de integración normativa, que se presume o se asume que se les da o atribuye, implícitamente, por el legislador; d) cumplen en todo caso una función de integración de las disposiciones legislativas tanto desde la perspectiva estrictamente regulativa de comportamientos cuanto desde la perspectiva conceptual.

Las decisiones judiciales se encuentran subdivididas, teniendo como punto de referencia los aspectos de la interpretación de las sentencias que cada una de ellas tiene en cuenta preferentemente. Así se distingue entre pronunciamientos:

- Relativos a la noción de "juicio implícito";
- Relativos a los criterios hermenéuticos y a los poderes de la casación en materia de interpretación del juicio interno;
- Relativos a los criterios hermenéuticos y a los poderes de la casación en materia de interpretación del juicio externo;

- Relativos a los criterios de interpretación de las sentencias en general;
- Relativos a algunas distinciones conceptuales importantes - por ejemplo: la distinción entre la parte dispositiva en sentido formal y la parte dispositiva en sentido sustancial;
- Relativos a los criterios para resolver el problema de la aparente incompletitud de la parte dispositiva (externa);
- Relativos a los criterios a seguir en presencia de partes dispositivas de las sentencias indeterminadas o equívocas;
- Relativos a los criterios a seguir en presencia de contradicciones entre la parte dispositiva y la parte de fundamentos de la sentencia.

Acerca de cómo interpretar una sentencia, qué papel juega la interpretación, cuándo y en qué momento se interpreta una sentencia, debemos resaltar las siguientes ideas:

Son erróneas aquellas posturas que afirman que la interpretación sólo se debe efectuar ante sentencias dudosas, es decir, cuando el pronunciamiento se revela equívoco, indeterminado o con lagunas. Al contrario, la interpretación es una actividad ineludible para cualquier lector de sentencias en contextos contenciosos. Y ello porque en verdad se puede argumentar —y decidir— de la eventual equivocidad, indeterminación, incoherencia e incompletitud de una sentencia o de la formulación de un juicio implícito, o de la incidencia de un juicio externo, sólo después de haber interpretado la sentencia.

La actividad interpretativa y los objetivos perseguidos mediante la interpretación de sentencias son susceptibles de variaciones o cambios según la posición y los intereses del intérprete. Sin embargo, y pese a lo anterior, las distintas finalidades correspondientes a las distintas figuras de intérpretes de sentencias deben ser perseguidas mediante un mismo aparato de conceptos y de reglas. Son comunes, en particular, los conceptos y las reglas doctrinales y de derecho judicial que informan la actividad de interpretación de las sentencias. Son, por el contrario, específicas las reglas técnicas y/o prudenciales que vierten sobre el uso del aparato común de parte de cada tipo de intérprete.

Debemos observar que los conceptos y los cánones que presiden la interpretación de las sentencias no son inmodificables: se forman, se precisan, se modifican, adquieren y pierden relevancia en la interacción entre la jurisprudencia, sobre todo la de las altas Cortes (Corte Suprema de Justicia, Corte Constitucional y Consejo de Estado).

Sobre la base de estas premisas, se han formulado y desarrollado síntesis de los principales instrumentos del análisis normativo endoprosesal, distinguiendo:

- Aspectos conceptuales, o sea distinciones conceptuales utilizables en la interpretación de sentencias con el fin de averiguar el *decisum* (la decisión), señalando la distinción entre juicio implícito y explícito; el juicio interno y el externo; el dispositivo formal y el dispositivo sustancial; el dispositivo

sustancial explícito y el dispositivo sustancial implícito; la motivación formal y la motivación sustancial; la motivación sustancial explícita y la motivación sustancial implícita; y, por último, entre motivación efectiva y motivación aparente.

- Criterios interpretativos o cánones interpretativos hermenéuticos dados por el derecho judicial y o sugeridos por la doctrina para regular: cuál debe ser el objeto de interpretación de una sentencia; establecer cuáles son los principales criterios a usar en la interpretación de una sentencia; establecer cuáles son las reglas de utilización de los anteriores criterios; regular el uso hermenéutico de las motivaciones sustanciales así como para regular la utilización también hermenéutica de las demandas y excepciones de las partes; regular la resolución de controversias entre la parte dispositiva y la parte motiva de la sentencia.
- Por último, se ha delineado un esquema de procedimiento hermenéutico de interpretación de sentencias sobre la base de distinciones conceptuales y de los cánones interpretativos, procedimiento caracterizado por estar dividido en dos fases (denominadas fase de primera y segunda interpretación), y, por tener un carácter prescriptivo, genérico y espacio-temporal determinado.

La pregunta “¿qué reglas se han usado en la sentencia S para decidir el caso C?” se responde mediante un análisis normativo extraprocesal que se efectúa sobre reglas generales y abstractas en base a las cuales se decide una controversia.

Este tipo de análisis no recae en las reglas del *decisum* sino sobre las razones de la decisión, máximas y principios de la decisión. Se le califica de extraprocesal en cuanto que, a diferencia de la interpretación de sentencias, este análisis viene típicamente desempeñado (o desarrollado) por sujetos extraños a los que intervienen en el procedimiento en el cual se pronuncia la sentencia objeto de interpretación, y por lo tanto sus juicios tienen efectos de juicio externo.

A este tipo de análisis se recurre tanto en contextos contenciosos (a fin de encontrar precedentes favorables a las tesis defendidas o a las decisiones que cada vez se dictan), como en contextos no contenciosos con fines diversos tanto por magistrados como por parte de los juristas y los abogados.

En los discursos de los operadores del derecho a este tipo de análisis se le denomina “interpretación del precedente”.

La locución "interpretación del precedente" es utilizada para denotar la actividad interpretativa que vierte sobre un precedente-sentencia y está dirigida a la identificación del precedente-regla, o sea, a las reglas formuladas en ese precedente- sentencia. Entre los principales instrumentos de la interpretación del precedente algunos de ellos son conceptuales, como las nociones de *ratio*

decidendi y *obiter dicta*. Otros son criterios utilizados ya sea para distinguir en el interior de la sentencia, en su contenido, entre razones *decidendi* y *obiter dicta*, ya sea criterios hermenéuticos para regular la interpretación de la sentencia, o para regular el contenido de las reglas, o para seguir en la redacción de estas últimas.

Ahora bien: en Colombia se operó el cambio de la interpretación textualista de la ley por la interpretación por principios o valores que obliga después de la Constitución de 1991, y que implica un cambio radical en la forma de procesar racionalmente el derecho, difícil para nuestra costumbre secular, pero que hay que hacerlo, y se hace necesario explicar:

Nadie niega la jerarquía piramidal de las normas, así no se apliquen las indicaciones Kelsenianas, por la crisis del positivismo para responder ante la antinomia ley Vs. justicia, ya que el sólo texto nunca pudo dar una respuesta adecuada a favor de la última. Pero las normas tienen que prevalecer unas sobre otras.

Tampoco puede el funcionario judicial salirse del orden jurídico, haciendo de legislador, pero sí debe manejar una visión de conjunto, pues suele ocurrir que un aparte o toda una norma sea oscura. En éstas no todo es casuístico, no todo tiene un presupuesto de hecho que se ajuste a una decisión judicial, y en veces hay contradicciones normativas. Esta sujeción al orden total se llama proporcionalidad jurídica.

Por ejemplo, en la Constitución de 1886 la hermenéutica del procedimiento penal era legislada, y ella estaba en la Ley 57 de 1887, en la Ley 4ª de 1913 (Código de Régimen Político y Municipal), en el Código Procesal Penal de 1987, entre otras leyes en sentido material. Prácticamente las normas estaban en una estructura plana, en la cual las reglas de derecho están en un mismo nivel de prelación y el problema consistía en dilucidar el caso concreto en ese conjunto.

Ahora, con la Constitución de 1991, no se puede aplicar la hermenéutica de 1886, pues en ese entonces sólo estaba en la cúspide la Constitución, que se ocupaba poco más que de la estructura del Estado. Hoy están, por encima de la misma Constitución, el llamado bloque constitucional, formado por los derechos fundamentales reglados en la Norma de Normas, los tratados sobre derechos humanos aprobados por el Congreso y los demás derechos que, siendo inherentes a la persona humana no estén legislados,¹⁸ lo cual le da un amplísimo poder al juez, que todavía no ha aprovechado.

El cambio de un régimen legalista por un régimen de principios y valores implica todo un replanteamiento de la hermenéutica, muy difícil porque no se limita a lo puramente lógico, es decir, a lo filosófico. No basta con hacerse nuevas ideas. El problema toca con la neurología, pues necesitamos crear otras conexiones en las células cerebrales que nos den sensibilidad ante la situación social. Y hay que hacerlo ya.

¹⁸ Constitución Política, arts. 93 y 94.

6. DISEÑO METODOLOGICO

6.3 PARADIGMA

Esta investigación se desarrolla a través del paradigma cualitativo; es inductiva (va de lo particular a lo general), ya que permite observar la aplicación de las competencias de hermenéuticas, de interés, y motivación en un programa de estudios propio de la Facultad de Derecho y Ciencias Humanas de la Fundación Universitaria Luis Amigó, y los resultados obtenidos en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de los niveles IX y X.

6.4 TIPO DE ESTUDIO

Para lograr los objetivos trazados en la investigación se trabajará con un enfoque cualitativo, ya que es el que permite la interacción entre el docente y el alumno para identificar cuáles son las falencias de éstos frente a la lectura y especialmente con la lectura de las sentencias de las altas cortes, para lo cual se realizará un estudio de carácter descriptivo e interpretativo.

6.3. UNIDAD DE ANÁLISIS

Las categorías teóricas y conceptuales que se derivan del problema de investigación son las siguientes:

Interés y motivación de los estudiantes de los niveles IX y X del programa de derecho de la Facultad de Derecho y Ciencias Humanas de la Fundación Universitaria Luis Amigó; la hermenéutica de los fallos de las altas cortes y las competencias requeridas para la lectura, análisis e interpretación de dichos fallos.

6.6 UNIDAD DE TRABAJO

Población y muestra: estudiantes de los niveles IX y X del programa de derecho de la Facultad de Derecho y Ciencias Humanas de la Fundación Universitaria Luis Amigó. La muestra será tomada en 10 estudiantes de cada uno de los niveles mencionados, para un total de 20 estudiantes.

6.7 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

La información de este proyecto se recogerá a partir de la técnica de encuesta. Para las encuestas se utilizarán cuestionarios de preguntas tanto abiertas como cerradas.

7. ANALISIS DE RESULTADOS

¿CON QUÉ PERIODICIDAD LEE USTED LA JURISPRUDENCIA DE LAS ALTAS CORTES?

Con respecto a la pregunta sobre la periodicidad en la lectura de la jurisprudencia de las altas cortes se infiere que buena parte (menos de la mitad) de los estudiantes de los semestres IX y X leen algunas veces temas jurisprudenciales, y las razones que aducen tienen que ver con que los textos jurisprudenciales son demasiado largos y extensos, lo que hace muy monótona la lectura. Una cantidad menor de estudiantes aducen que sólo leen los temas jurisprudenciales cuando el docente lo exige para el desarrollo de la asignatura respectiva. Otro grupo minoritario dice que lee la jurisprudencia con mucha frecuencia, y sólo unos pocos dicen que nunca leen jurisprudencia.

¿ANALIZA USTED ALGUNOS TEMAS JURISPRUDENCIALES EN LOS DIFERENTES CURSOS?

En esta pregunta planteada a los estudiantes, menos de la mitad afirman leer temas jurisprudenciales en los diferentes cursos sólo cuando el docente lo exige; la gran minoría lee estos textos con alguna regularidad y por interés o motivación personal.

¿DURANTE SU PROCESO DE FORMACIÓN PROFESIONAL USTED CONSTANTEMENTE HA HECHO LECTURAS DE LA JURISPRUDENCIA DE LAS ALTAS CORTES?

Menos de la mitad de los entrevistados afirma que en su proceso de formación profesional sólo ha leído jurisprudencia de las altas cortes por la exigencia que hacen sus docentes. La gran minoría afirma que nunca o casi nunca ha leído la jurisprudencia de las altas cortes.

¿QUÉ OBJETIVOS CONCRETOS HA ALCANZADO USTED CON LA LECTURA DE LA JURISPRUDENCIA?

Entre el grupo de los estudiantes que leen jurisprudencia con mucha frecuencia, la mayoría lo hace con el objetivo de cuestionarse sobre la exequibilidad de la norma. Entre éstos, la minoría considera que la lectura de la jurisprudencia no aporta nada a su proceso de formación, ya que considera su lectura demasiado técnica y por ello difícil su comprensión.

¿QUÉ APORTES SIGNIFICATIVOS HA TRAIIDO PARA SU FORMACIÓN ACADÉMICA LA LECTURA DE LA JURISPRUDENCIA?

La gran mayoría de los estudiantes que leen jurisprudencia frecuentemente considera que la lectura de la jurisprudencia contribuye a un amplio conocimiento jurisprudencial y una mejor competencia argumentativa. La minoría considera que

no le aporta nada a su formación académica, pues la considera técnica y extensa. Esta misma observación formulan los estudiantes que no leen la jurisprudencia frecuentemente, al considerarla monótona y extensa.

¿UTILIZA USTED LA JURISPRUDENCIA COMO FUENTE DE CONSULTA Y ADEMÁS DE SOPORTE PARA SU CONOCIMIENTO EN LAS DIFERENTES DISCIPLINAS?

Un reducido número de estudiantes acude a la jurisprudencia como fuente de consulta y soporte para el conocimiento, interpretación y argumentación en las diferentes disciplinas, pues la mayoría opta por otros recursos, debido a que la consideran técnica, extensa y monótona.

¿QUÉ TIPO DE LECTURAS REALIZA USTED PARA PROFUNDIZAR LOS DIFERENTES TEMAS DE ESTUDIO ASIGNADOS EN LAS DIFERENTES ASIGNATURAS?

La mayoría acude a las lecturas doctrinales y jurisprudenciales en busca de una mejor comprensión en las diferentes disciplinas, a pesar de que consideran que las lecturas jurisprudenciales y doctrinarias no son lo suficientemente claras para obtener una comprensión general de los diferentes temas, de modo que acompañan estas lecturas con textos de otros autores; acuden en lo necesario para entender el tema.

¿QUÉ TIEMPO DEDICA USTED A LA LECTURA DE TEMAS JURISPRUDENCIALES?

En su mayoría los estudiantes dedican comunmente tiempo a las lecturas de los temas jurisprudenciales, sólo el necesario hasta alcanzar la comprensión del tema.

¿TIENE USTED FACILIDAD DE ACCESO A LA LECTURA DE LOS TEMAS JURISPRUDENCIALES?

En el grupo de los estudiantes que frecuentemente acuden a las lecturas jurisprudenciales, la mayoría lo hace mediante la Web; otro grupo lo hace mediante documentos fotocopiados; y la minoría considera que son pocas las posibilidades y es por eso que de cuando en vez leen las jurisprudencias

8. CONCLUSIONES

Los estudiantes de los niveles IX y X del programa de derecho de la Facultad de Derecho y Ciencias Humanas de la Fundación Universitaria Luis Amigó, escasamente leen la jurisprudencia de las altas cortes y lo hacen sólo por la exigencia de los docentes de las áreas o asignaturas respectivas. En menor proporción leen con frecuencia la jurisprudencia.

Se observa que los estudiantes se ocupan de la lectura de los temas jurisprudenciales como respuesta a la exigencia académica del docente, y no por interés o motivación por la referida lectura, ni siquiera por el ánimo y la vocación de aprender.

De los resultados obtenidos se puede concluir que los estudiantes entrevistados de alguna manera han leído en el transcurso de la carrera los temas jurisprudenciales, pero que lo han hecho, como ya se ha expresado, por la exigencia académica de los docentes de las diferentes áreas.

Frente a los objetivos que se trazan los estudiantes que leen jurisprudencia, la respuesta es que ella no aporta nada a su proceso de formación y que su lectura es demasiado técnica y de difícil comprensión, Lo anterior indica que el proceso formativo de lectura está fallando desde sus cimientos, pues es incomprensible que un estudiante del último año de Derecho aduzca incomprensión del léxico jurídico y lo critique como muy técnico, cuando es éste precisamente un saber

específico cuya gramática y léxico deben ser comprendidos desde el inicio de los estudios profesionales.

Denotan los resultados obtenidos que el nivel de desarrollo de las competencias necesarias para la lectura de la jurisprudencia de las altas cortes no es el mejor, pues las afirmaciones hechas en cuanto a la falta de motivación por este tipo de lectura por su lenguaje altamente técnico, monótono y extenso es la muestra real de que durante su proceso de formación se ha ocupado más de acudir a la memoria de los textos o al simple recuerdo, que a utilizar las competencias necesarias para la motivación y el hábito de lectura.

9. BIBLIOGRAFIA

Biblioteca de Consulta Microsoft® Encarta® 2004. © 1993-2003 Microsoft Corporation. Reservados todos los derechos.

Diccionario Planeta de la lengua española usual

RECASENS S., Luis. Nueva filosofía en la interpretación del Derecho. Fondo de Cultura Económico, 1956, p. 269.

Wilhelm Dilthey (1833-1911)

GADAMER, Hans-Georg: *Verdad y método II*, Sígueme, M. Olasagasti (trad.), Salamanca, 1992, p. 24.

GADAMER, Hans-Georg: *Poema y diálogo. Ensayos sobre los poetas alemanes más significativos del s. XX*, Gedisa, Daniel Najmías y Juan Navarro (trad.), Barcelona, 1993, p. 146.

Chiassoni, PierLuigi, *La jurisprudencia civil, Método de interpretación y técnica argumentativa*, Milán, Giuffré Editore, 1.999.

Constitución Política, arts. 93 y 94

<http://www.unesco-lectura.univalle.edu.co>

<http://www.unesco-lectura.univalle.edu.co>

<http://www.unesco-lectura.univalle.edu.co>

<http://www.mineducacion.gov.co>

<http://www.icfes.gov.co>

Revista magisterio 7. Pág. 6

Revista magisterio 7. Pág.19-22

Revista magisterio 7. Pág...31-34

10 ANEXOS

FORMULARIOS DE ENCUESTAS

1. *¿CON QUE PERIODICIDAD LEE USTED LA JURISPRUDENCIA DE LAS ALTAS CORTES?*

2. *¿ANALIZA USTED ALGUNOS TEMAS JURISPRUDENCIALES EN LOS DIFERENTES CURSOS?*

3. *¿DURANTE SU PROCESO DE FORMACIÓN PROFESIONAL USTED CONSTANTEMENTE HA HECHO LECTURAS DE LA JURISPRUDENCIA DE LAS ALTAS CORTES?*

4. *¿QUE OBJETIVOS CONCRETOS A ALCANZADO USTED CON LA LECTURA DE LA JURISPRUDENCIA DE LAS ALTAS CORTES?*

5. *¿QUE APORTES SIGNIFICATIVOS HA TRAIIDO PARA SU FORMACIÓN ACADEMICA LA LECTURA DE LA JURISPRUDENCIA?*

6. *¿UTILIZA USTED LA JURISPRUDENCIA COMO FUENTE DE CONSULTA Y ADMÁS DE SOPORTE PARA SU CONOCIMIENTO EN LAS DIFERENTES DISCIPLINAS?*

7. *¿QUE TIPO DE LECTURAS REALIZA USTED PARA PROFUNDIZAR LOS DIFERENTES TEMAS DE ESTUDIO AIGNADOS EN LAS DIFERENTES ASIGNATURAS?*

8. *¿QUE TIEMPO DEDICA USTED A LA LECTURA DE LOS TEMAS JURISPRUDENCIALES?*

9. *¿TIENE USTED FACILIDAD DE ACCESO A LA LECTURA DE LOS TEMAS JURISPRUDENCIALES?*
