

Hacia una pedagogía tomista del derecho: Fundamentos epistemológicos y guía para el diseño de casos modulares en la formación de juristas de la Universidad Santo Tomás, Seccional Tunja

Autor: Cesar Fernando Hutchison Salazar¹

Correo electrónico: cesar.hutchison@usantoto.edu.co

Artículo de Reflexión.

Resumen

Este artículo de investigación reflexiona una propuesta pedagógica para la enseñanza del derecho en la fase de evaluación en la Universidad Santo Tomás, Seccional Tunja, que responde a la necesidad de crear criterios para el diseño de “casos modulares” articulados con la malla curricular y evaluados oralmente. Partiendo de una crítica a la epistemología jurídica positivista que sustenta la enseñanza tradicional, se fundamenta un enfoque alternativo desde una epistemología integrada que articula la filosofía tomista, el constructivismo y el empirismo crítico, entendiendo el conocimiento jurídico como prudencial, dialógico y anclado en la realidad observable. A partir de una revisión documental de metodologías de estudio de casos y de la reflexión sobre la distinción entre pedagogía y didáctica, se analiza la imperiosa necesidad de formación pedagógica del docente de derecho como diseñador – evaluador de estas experiencias de aprendizaje. El núcleo del artículo propone integrar el método de casos complejos con el paradigma epistemológico y ético tomista del *Ver, Juzgar y Actuar*, ofreciendo una guía para el diseño, implementación curricular y evaluación oral de casos modulares. Esta sistematización concluye que este modelo integrado supera la dicotomía teoría-práctica, forma juristas con habilidades investigativas y argumentativas acordes con lo que exigen las Pruebas Saber Pro y el Examen de Habilitación para el Ejercicio de la Profesión Jurídica y constituye una sistematización pedagógica alineada con la identidad de la Universidad Santo Tomás y su modelo curricular².

Palabras clave: Pedagogía del derecho, método de casos, epistemología jurídica, Tomismo, constructivismo, Universidad Santo Tomás, formación de juristas, evaluación oral, diseño curricular, escenarios de aprendizaje.

¹ Abogado de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, especialista en Derecho Constitucional de la Universidad Nacional de Colombia, Magister en Filosofía Contemporánea de la Universidad San Buenaventura, Por graduarse en la Especialización en Liderazgo e Innovación Educativa de la Usta – Tunja, actualmente estudiante de la Especialización en Gestión de Empresas de la ESS de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Abogado Consultor y Director ejecutivo de hutchison.com.co, Docente Tiempo Completo Usta – Tunja y líder curricular de la Facultad de Derecho.

² A continuación, en la introducción, se desarrolla con mayor amplitud la encrucijada epistemológica y pedagógica que enfrenta la formación jurídica en el siglo XXI, y se explicitan los motivos que deberían llevar a la Facultad de Derecho de la Universidad Santo Tomás, Seccional Tunja, a buscar criterios para el diseño de casos modulares, más allá de los que actualmente existen y que responden a una respetable e interesante tradición. Se establecerá así, el punto de partida del problema que justifica el desarrollo de los cinco momentos dialécticos que estructuran este artículo.

Introducción

La formación jurídica en el siglo XXI se encuentra ante una encrucijada epistemológica y pedagógica. Por un lado, persiste en muchas facultades de derecho un modelo de enseñanza sustentado en una visión positivista y estática del derecho, centrado en la transmisión unidireccional de contenidos normativos y la exégesis legal, lo que genera un divorcio profundo entre la teoría aprendida en las aulas y la compleja práctica profesional (Limpias, 2012). Por otro lado, las demandas sociales, la evolución de los sistemas jurídicos y los estándares internacionales de calidad educativa exigen juristas con habilidades superiores: capacidad de interpretar contextos (hermeneútica general y jurídica), argumentar de manera sólida y eficiente (teorías de la tópic y juegos del lenguaje jurídico), proponer soluciones creativas a problemas cada vez más desafiantes e interdisciplinarios y actuar con un profundo sentido ético y de justicia en el marco de las constantes crisis del Estado y de las Sociedades (Talancón & Pérez, 2021).

La Facultad de Derecho de la Universidad Santo Tomás, Seccional Tunja, reconoce esta disyuntiva y ha identificado la necesidad concreta de crear criterios pedagógicos y técnicos para el diseño de *casos modulares*³. Estos casos deben ser herramientas didácticas que se articulen de manera orgánica con la malla curricular de cada semestre y cuya evaluación culminante se realice en forma oral. Luego de cada semestre, los líderes de módulo suelen reunirse para conversar sobre los resultados obtenidos y de acuerdo a la Ruta Institucional de Seguimiento de los Aprendizajes (Ruta SEA)⁴, el modular del segundo tercio de formación, correspondiente a 6 semestre, suele ser objeto de revisión en el informe de gestión curricular, para determinar el estado de avance y de progreso del estudiante⁵. Tras estas meditaciones, nace el interés de construir esta reflexión, con el propósito de responder a dos fines fundamentales:

(1) Revisar el estado del arte sobre la enseñanza del derecho en su fase de evaluación con uso de casos, mediante una aproximación a esta mediación pedagógica y (2) Proponer una guía de diseño de casos para la institución alienados con las matrices de evaluación de las pruebas Saber Pro y la Prueba de Habilitación Para el litigio.

³ Los estudiantes de derecho de la Usta, al finalizar el tercer corte deben presentar un examen modular, que agrupa las asignaturas del semestre. Generalmente los líderes de módulo con los docentes construyen los casos de evaluación que serán asignados a grupos de trabajo de siete estudiantes, para que en un tiempo de dos horas, apliquen el ver, juzgar, actuar. Luego de ello, ante los docentes de todas las asignaturas de manera oral, cada estudiante expone su trabajo de análisis del caso y enfrenta las preguntas de los docentes. Cada profesor actúa como jurado calificador de su materia y al final se saca un promedio entre las valoraciones de cada asignatura obteniéndose la calificación final.

⁴ Para más detalles pueden consultarse los documentos institucionales sobre la materia. Disponibles en: <https://www.santototunja.edu.co/nuestra-institucion/enlaces-institucionales/documentos-institucionales-1#políticas-y-lineamientos>

⁵ La Ruta SEA, también contempla el seguimiento al estudiante en su primer tercio de formación, empezando con las pruebas diagnósticas aplicadas en primer semestre sobre competencias básicas y se cierra con los análisis de los resultados del tercer tercio, enfocados en el último semestre y en los resultados obtenidos en las Pruebas Saber Pro para Derecho y ahora en la Prueba de Habilitación Para el ejercicio de la Profesión Jurídica en su enfoque de litigio.

El presente artículo asume este desafío mediante un ejercicio de *sistematización reflexiva*. Su objetivo es construir un marco teórico-práctico que, partiendo de una fundamentación epistemológica integrada que articula la tradición tomista con aportes del constructivismo y el empirismo crítico, fundamente y guíe el diseño de casos modulares como columna vertebral de esta práctica pedagógica.

Para ello, esta propuesta se estructura en cinco momentos dialécticos: **primero**, una fundamentación epistemológica integrada que supera el normativismo abstracto; **segundo**, una crítica específica a la enseñanza tradicional positivista y la fundamentación de la alternativa prudencial tomista; **tercero**, una revisión documental que justifica la metodología de casos como respuesta pedagógica idónea, incorporando la reflexión sobre la distinción entre pedagogía y didáctica en la formación de profesionales del derecho; **cuarto**, la integración teórica entre el método de casos y el paradigma *Ver, Juzgar, Actuar*; y **quinto**, la propuesta concreta de una guía de diseño e implementación⁶.

⁶ Tras haber delineado en la introducción el desafío pedagógico y el objetivo de construir un marco teórico-práctico, se procede ahora a fundamentar el núcleo epistemológico que sustenta la propuesta. La primera sección se dedica, por tanto, a plantear los cimientos de una pedagogía prudencial – contemporánea -, constructivista y empírica, superadora del paradigma positivista dominante. Este marco integrado no solo justificará la crítica posterior a la enseñanza tradicional, sino que servirá de lente para articular el método de casos con la tradición tomista.

1. Fundamentos Epistemológicos: Hacia una Pedagogía Prudencial, Constructivista y Empírica⁷.

La propuesta pedagógica aquí esbozada se fundamenta en una epistemología jurídica que trasciende el paradigma positivista dominante en la enseñanza tradicional del derecho. Esta última, como critica Limpías (2012), concibe el derecho como un “*sistema de conceptos en el que es posible encontrar la solución a todos los problemas de carácter jurídico*”, reduciendo el conocimiento a un *corpus* cerrado y deductivo. Tal enfoque genera un jurista aplicador de normas, pero incapaz de enfrentar la complejidad y novedad de la práctica profesional, perpetuando lo que Galati (2021) identifica como un estadio *precientífico o pseudocientífico* de la ciencia jurídica, caracterizado por una “*carencia de investigación empírica*” (Álvarez, 2017, citado en Galati, 2021).

Frente a esta limitación, se propone una epistemología alternativa, arraigada en la tradición tomista y actualizada mediante el paradigma *Ver, Juzgar, Actuar*. Santo Tomás de Aquino ofrece una concepción del conocimiento que culmina en la *prudentia*, la virtud intelectual práctica que ordena la razón hacia el bien hacer en lo concreto (Tomás de Aquino, *Summa T*, II-II, q. 47).

⁷ La epistemología, también conocida como teoría del conocimiento, es la rama de la filosofía que estudia de manera crítica y sistemática la naturaleza, el origen, los límites, la validez y la justificación del conocimiento humano. Su objetivo central es analizar cómo los seres humanos adquieren, estructuran, validan y comunican el saber, distinguiendo entre conocimiento verdadero y creencia, y examinando los criterios de verdad y los métodos de validación (Sucari, W., Soto, S., Cutipa, R., Mamani, W., & Trigos, C. (2025).

Históricamente, la epistemología se ha desarrollado a través de grandes corrientes y autores que han definido sus debates fundamentales. En la antigüedad, Platón defendió un racionalismo basado en el mundo de las Ideas y la anamnesis, mientras que Aristóteles propuso un enfoque empirista que prioriza la experiencia sensorial y el silogismo (pp. 11-13). En la Edad Media, San Agustín y Santo Tomás de Aquino articularon una epistemología que integraba fe y razón, con énfasis en la iluminación divina y la síntesis entre percepción e intelecto (pp. 12-15). La modernidad consolidó la dicotomía entre racionalismo (Descartes, Spinoza, Leibniz) y empirismo (Locke, Berkeley, Hume), la cual fue superada parcialmente por el giro trascendental de Kant, quien propuso que el conocimiento resulta de la síntesis entre las estructuras a priori de la mente y los datos empíricos (pp. 14-19). En los siglos XX y XXI, la epistemología se ha diversificado en enfoques que trascienden la dicotomía clásica. El positivismo lógico del Círculo de Viena enfatizó la verificación empírica y el lenguaje lógico (pp. 18-20), mientras que el falsacionismo de Popper, las revoluciones paradigmáticas de Kuhn, los programas de investigación de Lakatos y el anarquismo epistemológico de Feyerabend complejizaron la comprensión del método científico y su progreso (pp. 62-71). Simultáneamente, han emergido perspectivas críticas y situadas, como el constructivismo (Piaget, Vygotsky), la epistemología crítica de la Escuela de Frankfurt, la epistemología feminista (Harding, Haraway), las epistemologías decoloniales (Mignolo, Quijano) y el postmodernismo (Foucault, Lyotard), las cuales destacan el papel del contexto social, el poder, el género, la cultura y el lenguaje en la construcción del conocimiento (pp. 73-82).

Actualmente, la epistemología enfrenta nuevos desafíos planteados por la digitalización, la inteligencia artificial y los algoritmos, que reconfiguran la producción, validación y distribución del saber, generando debates sobre la opacidad algorítmica, los sesgos automatizados y la noción misma de agencia epistémica (pp. 82-85). Así, la epistemología contemporánea no se limita al conocimiento científico, sino que abarca saberes empíricos, intuitivos, tecnológicos y tradicionales, adoptando un carácter interdisciplinario que influye en la educación, las ciencias sociales, la ética, la política y desde el luego el derecho (pp. 8-10).

Resumiendo y de manera muy breve, la epistemología es un campo dinámico y diverso que examina las condiciones de posibilidad, los límites y las implicancias sociales del conocimiento, integrando tanto tradiciones filosóficas históricas como enfoques actuales que responden a los cambios tecnológicos y a las demandas de justicia cognitiva. Este trasagar, es el que, nos permite proponer una fundamentación epistemológica para el diseño, ejecución, evaluación y validación de los casos del examen modular de la Facultad de Derecho de la Usta Tunja. Referencias consultadas en: (Sucari, W., Soto, S., Cutipa, R., Mamani, W., & Trigos, C. (2025). *Epistemología* (Libro electrónico LIB-IP.017). Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú. <https://editorial.inudi.edu.pe/plus>

Esta prudencia no es ciencia teórica abstracta, sino un saber deliberativo que implica *counsilium* (averiguación), *iudicium* (juicio) y *praecipit* (decisión) (S. T., II-II, q. 47, a. 8). Traducido a la pedagogía del derecho, este esquema implica que el conocimiento jurídico auténtico es un *saber práctico* que se actualiza y comprende en su aplicación a lo singular, a través de un ejercicio de confrontación y deliberación sobre casos concretos, que sin embargo, deben funcionar como un particular, que revela los universales en los que se inspiran.

El paradigma *Ver, Juzgar, Actuar* –promovido por la Doctrina Social de la Iglesia y adoptado por la Universidad Santo Tomás⁸– opera como una actualización pedagógica de esta epistemología prudencial. Sin embargo, para articularla plenamente con el método de casos y responder a la crítica contemporánea sobre el déficit empírico del derecho, es necesario enriquecerla con aportes de la epistemología constructivista y de algunas aportaciones propias de la filosofía de la ciencia moderna vigentes hoy, veamos:

El constructivismo epistemológico, como señalan Núñez y Tobón (2006), entiende que el conocimiento no es una representación pasiva de la realidad, sino una construcción activa del sujeto, mediada por la experiencia, el lenguaje y la interacción social. Esta perspectiva dialoga directamente con el modelo tomista, pues ambos conciben al estudiante como un agente activo en la construcción de su saber. En el contexto del caso modular, *el estudiante no recibe conocimiento acabado*, sino que lo construye a través del *Ver* (observación y recopilación de datos), el *Juzgar* (deliberación y valoración contextual) y el *Actuar* (decisión fundamentada). Como afirma Von Glasersfeld (2020), “*no vemos el mundo tal como es, sino tal como podemos comprenderlo desde nuestras estructuras mentales*”, lo que resuena con la idea tomista de que el conocimiento humano es un acto vital de la inteligencia que busca comprender la realidad, desde lo que podríamos llamar, una razón situada.

Además, para superar la crítica de Galati (2021) sobre el carácter no empírico de la dogmática jurídica, el caso modular debe concebirse como un *micro-laboratorio de investigación jurídica empírica*. La fase del *Ver* se convierte así en un proceso de recopilación sistemática de datos fácticos (contextos y datos, hechos sociales – como los entiende Durkheim - comportamientos, jurisprudencia de conceptos y de intereses); el *Juzgar* implica contrastar las normas abstractas con esas realidades observadas; y el *Actuar* supone proponer soluciones basadas en un análisis situado. Esto acerca el método al ideal de una **ciencia jurídica** que, como señala el mismo Galati, requiere “*mostrar cómo funcionan en la realidad dichas leyes jurídicas o las conductas de quienes las hacen funcionar*” (2021). En este sentido, el diseño de casos modulares puede entenderse como un *ejercicio de ciencia jurídica aplicada*, donde el estudiante investiga cómo el derecho se materializa y transforma en la práctica, respondiendo al llamado a una ciencia más rigurosa y socialmente más relevante.

⁸ Para tener una referencia de aplicación práctica del método Ver, Juzgar, Actuar, desde la Doctrina Social de la Iglesia, puede consultarse a: Cardijn, J. (2002). El método de la JOC: Ver, Juzgar, Actuar. En F. Sanz Fernández, *La Juventud Obrera Cristiana: un movimiento educativo popular* (pp. 95-115). UNED. https://www.researchgate.net/publication/39220420_La_Juventud_Obrera_Cristiana_un_movimiento_educativo_popular

La integración propuesta también se nutre de la *epistemología crítica*, particularmente de la noción de conocimiento situado (Haraway, 2021) y del llamado a cuestionar las estructuras de poder incrustadas en el saber (Foucault, 2022). Un caso modular bajo el paradigma *Ver, Juzgar, Actuar* no solo desarrolla habilidades técnicas, *sino que interpela al estudiante con dilemas éticos y valorativos, exigiendo una reflexión sobre la justicia, la dignidad humana y el bien común*, en línea con la visión del derecho construida por Santo Tomás y coherente con modelos actuales de carácter holista como el de la Escuela Judicial Rodrigo Lara Bonilla (Consejo Superior de la Judicatura, 2011) ⁹.

En síntesis, la epistemología que fundamenta esta propuesta es un *híbrido teórico-práctico* que articula: **1)** la *prudencia tomista* como fin del conocimiento jurídico; **2)** el *constructivismo* como teoría del aprendizaje que justifica el método activo; **3)** el *empirismo crítico* como exigencia de anclaje en la realidad observable; y **4)** la *ética crítica* como marco valorativo inseparable de la formación jurídica.

Esta integración no solo supera la dicotomía teoría-práctica, sino que posiciona al caso modular como un *dispositivo pedagógico* capaz de formar juristas prudentes, críticos y con habilidades investigativas para una ciencia jurídica que requiere renovación ante los desafíos disruptivos, que por momentos, en la cultura ciudadana colombiana, es percibida como alejada de los auténticos problemas que nos interpelan como sociedad.

Una vez esbozada la propuesta de una epistemología integrada como fundamento pedagógico, resulta necesario profundizar en su ubicación dentro del panorama más amplio de las teorías del conocimiento jurídico. La subsección 1.1 sitúa explícitamente esta propuesta "híbrido teórico-práctica" en el contexto de los paradigmas jurídicos identificados por Rojas Amandí (2006), demostrando que la síntesis propuesta dialoga con y se nutre de diversas tradiciones epistemológicas.

⁹ En la búsqueda documental realizada para fundamentar la metodología de la enseñanza – aprendizaje del derecho mediante casos en su fase de evaluación, adquiere relevancia el Modelo Pedagógico utilizado por la Escuela Judicial Rodrigo Lara Bonilla en Colombia. Este modelo incorpora la didáctica de “casos complejos”, como los que debe resolver el operador judicial en su trabajo cotidiano. De fondo, creemos que este modelo, refleja el impacto en la cultura jurídica colombiana de los debates entre Herbert Hart y Ronald Dworkin, los aportes de los teóricos de la argumentación jurídica (Perelman, McCormick, Robert Alexy entre otros) y en general los desarrollos teóricos y discusiones de la teoría jurídica y la filosofía del derecho contemporánea, en la siempre presente y actual discusión por el estatus del derecho y el derecho justo /injusto - legítimo/ ilegítimo/ eficaz/ ineficaz y los coloquialmente denominados: casos fáciles – casos difíciles en la labor judicial.

1.1. La epistemología integrada en el contexto de los paradigmas jurídicos

El marco epistemológico integrado, aquí propuesto, puede entenderse con mayor profundidad al situarlo en el escenario de los principales paradigmas que han buscado dar cuenta del conocimiento jurídico. Rojas Amandi (2006), siguiendo la teoría de los paradigmas de Kuhn, identifica cuatro grandes tradiciones en la epistemología jurídica: el paradigma **ontológico-metafísico**, el de la **separación entre sujeto y objeto** (de raigambre kantiana y racionalista), el paradigma **empirista de la fuerza** y, finalmente, el paradigma del **“giro lingüístico”**. La enseñanza tradicional del derecho, objeto de nuestra crítica, se sustenta predominantemente en una versión reducida y dogmática del segundo paradigma — el racionalista-formalista, cuyo desarrollo culminante sería la Teoría Pura del Derecho de Kelsen—, el cual, al identificar el derecho con un sistema lógico cerrado de normas, “reduciendo el conocimiento a un *corpus* cerrado y deductivo” (Limpias, 2012), genera el jurista aplicador de normas, pero incapaz de enfrentar la complejidad de la práctica, más allá de lo que puede resultar una gestión aparentemente exitosa en el desarrollo de una gestión jurídica.

Frente a este paradigma formalista, nuestra propuesta recupera y actualiza el paradigma **ontológico-metafísico**¹⁰, específicamente en su vertiente tomista. Santo Tomás, como señala Rojas Amandi (2006), ofrece un modelo donde el conocimiento jurídico auténtico no es un sistema conceptual abstracto, sino un saber práctico que culmina en la *prudencia* (*prudentia*), virtud intelectual que implica deliberación, juicio y decisión sobre lo concreto. Este es el núcleo de la *prudencia iuris* que buscamos formar. Sin embargo, para evitar los riesgos de un dogmatismo esencialista y responder a las críticas contemporáneas, es necesario enriquecer este núcleo. Aquí es donde nuestro “híbrido teórico-práctico” establece un diálogo fecundo con los otros paradigmas.

¹⁰ El paradigma ontológico-metafísico clásico, en la epistemología jurídica se caracteriza por fundamentar el conocimiento del derecho en una realidad trascendente, donde el saber se concibe como una representación específica del objeto. Este enfoque, propio de la filosofía clásico - medieval, postula una armonía preestablecida entre teoría y hecho, asumiendo que el derecho deriva de principios universales e inmutables que existen con independencia de la voluntad humana. En el ámbito jurídico, esta perspectiva se ejemplifica en la obra de Santo Tomás de Aquino, quien articula un sistema jerárquico que parte de la “ley eterna” —la razón divina que ordena el universo—, que se manifiesta en la “ley natural” como participación racional humana en ese orden trascendente, y culmina en la “ley humana” o derecho positivo, que debe ajustarse a aquellos principios morales objetivos. Esta concepción supone que el derecho posee un contenido sustancial vinculado a valores morales objetivos, generalmente de raíz teológica, que proporcionan criterios normativos trascendentes para evaluar la validez y justicia del derecho positivo. Así las cosas, y para sostener su vigencia hoy, se hace necesario, proponer una actualización viable del paradigma ontológico-metafísico en un contexto secular, por ello acudimos al paradigma empirista y al giro lingüístico del derecho como modelos contingentes que hacen operable el paradigma. Ahora bien sobre su fundamentación, me arriesgo a proponer – inspirado en el debate Habermas – Ratzinger (*Entre Razón y Religión Dialéctica de la Secularización*(2008) que este paradigma puede fundamentarse en una ontología de los valores humanos compartidos, desvinculada de una teología revelada pero anclada en una concepción de la naturaleza humana y su dignidad como referente universal. En lugar de apelar a una divinidad trascendente (para quien no comparte esta fundamentación), este enfoque renovado podría basarse en principios racionales y experienciales —como la autonomía, la reciprocidad, la vulnerabilidad y la búsqueda de sentido— que emergen de la condición humana intersubjetiva y se expresan en diversas tradiciones éticas, jurídicas y filosóficas. Desde esta perspectiva, la “ley natural” se reformularía como un conjunto de condiciones normativas mínimas derivadas de la estructura de la agencia humana, la interdependencia social y la experiencia moral compartida, reconocibles mediante la razón práctica y el diálogo intercultural. Así, el derecho mantendría su vínculo con una moralidad objetiva, pero fundamentada en una ontología de lo humano, capaz de operar en sociedades pluralistas y secularizadas, sin renunciar a su aspiración de justicia material ni caer en un relativismo normativo absoluto.

Del **paradigma empirista** tomamos la exigencia de anclaje en la realidad observable, respondiendo así a la crítica de Galati (2021) sobre el carácter no empírico de la dogmática jurídica. La fase del *Ver* en nuestro modelo se convierte, por tanto, en una recopilación sistemática de datos fácticos, acercando el ejercicio a una “ciencia jurídica” que muestre cómo las normas funcionan en la realidad (Rojas Amandi, 2006) ¹¹.

Del **paradigma del “giro lingüístico”**, particularmente de la hermenéutica jurídica y la teoría de la argumentación (Dworkin, Alexy), incorporamos la comprensión del derecho como una práctica interpretativa y argumentativa donde el conocimiento se construye dialógicamente (Rojas Amandi, 2006). Esto se materializa en las fases de *Juzgar* y *Actuar*, que exigen deliberación, ponderación de principios y argumentación jurídica¹².

¹¹ El paradigma empirista en la epistemología jurídica postula que la fuente del conocimiento del Derecho radica en la experiencia observable, rechazando fundamentaciones metafísicas o racionales *a priori*. Como señala Rojas Amandi, esta corriente “sostiene que la fuente del conocimiento radica en la experiencia antes que en la razón” y parte de la filosofía de David Hume (Rojas Amandi, 2006, p. 388). Su objeto de estudio no es el Derecho ideal, sino el Derecho como fenómeno fáctico, social e históricamente situado. Para autores como Max Weber, la perspectiva sociológica del Derecho considera “lo que de hecho sucede en una comunidad ‘en razón de que existe probabilidad de que los hombres que participan en la actividad comunitaria... consideran subjetivamente como válido un determinado orden y orientan por él su conducta práctica’ —validez empírica” (Weber, citado en Rojas Amandi, 2006, p. 401). Este enfoque da lugar a una gran variedad de teorías, desde las normativas de Austin y Hart, hasta las históricas de Savigny, las sociológicas de von Ihering y Pound, y las realistas escandinavas y americanas, todas unidas por el método de observar y verificar los hechos sociales que constituyen la realidad jurídica (Rojas Amandi, 2006, p. 388). Dentro de este paradigma, una vertiente radical identifica la esencia del Derecho con la fuerza institucionalizada. Rudolf von Ihering, por ejemplo, argumenta que “el derecho no es una idea lógica sino una idea de fuerza” (von Ihering, citado en Rojas Amandi, 2006, p. 402), mientras que Alf Ross lo define como “el conjunto de reglas para el establecimiento y funcionamiento del aparato de fuerza del Estado” (Ross, citado en Rojas Amandi, 2006, p. 402). La gran virtud de este paradigma, como señala el autor, es que “tiene la gran virtud de no perder el contacto con las realidades sociales en donde vive y se aplica el Derecho” (Rojas Amandi, 2006, p. 417). Sin embargo, su principal debilidad radica en que, al centrarse en los hechos de poder y eficacia, puede “perder de vista los aspectos normativos tanto formales como materiales que sin duda le aportan una identidad propia al Derecho” (Rojas Amandi, 2006, p. 417), reduciendo la dimensión deontológica a un mero epifenómeno del poder. Sobre otras fuentes que describen el paradigma empirista véase por ejemplo, Pasek de Pinto, E., & Matos de Rojas, Y. (2006). Cinco paradigmas para abordar lo real. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 8(1), 106-121.

¹² El paradigma lingüístico, también denominado del “giro lingüístico”, representa un cambio fundamental en la epistemología jurídica al situar al lenguaje como el medio constitutivo y el ámbito primario donde se genera y comprende el Derecho. Este paradigma surge a principios del siglo XX, cuando “el lenguaje llegó a ser un tema central de la Filosofía” (Rojas Amandi, 2006, p. 403), superando la primacía de los modelos matemático-naturales de la ciencia. Su premisa central es que los fenómenos sociales, y por ende los jurídicos, “siempre se encuentran lingüísticamente mediados” (Rojas Amandi, 2006, p. 388). Desde esta perspectiva, el Derecho no existe como una realidad objetiva independiente del discurso que lo nombra, interpreta y aplica; por el contrario, nace y se configura dentro de prácticas comunicativas específicas. El lenguaje deja de ser un instrumento neutral de representación para convertirse en la matriz misma de lo jurídico, pues “fuera del lenguaje no puede existir el Derecho” (Rojas Amandi, 2006, p. 417). Este enfoque se bifurca en dos direcciones principales: una, inspirada en el Círculo de Viena y la filosofía analítica, que busca un lenguaje jurídico preciso y unívoco; y otra, de corte hermenéutico y pragmático, que analiza el uso del lenguaje como una forma de vida institucionalizada. Las principales teorías jurídicas que ejemplifican este paradigma son la Hermenéutica Jurídica, la teoría de la “praxis interpretativa” de Ronald Dworkin y la Teoría de la Argumentación Jurídica de Robert Alexy. La Hermenéutica, por ejemplo, postula que “el Derecho no existe fuera, ni es diferente al procedimiento de aplicación de las normas jurídicas, sino más bien, nace a partir del mismo” (Kaufmann, citado en Rojas Amandi, 2006, p. 405). Esto implica que la esencia del Derecho solo se capta en el acto interpretativo, en un “círculo hermenéutico” que va de la norma general al caso concreto y viceversa. Por su parte, Dworkin entiende el Derecho como una “praxis interpretativa” donde el juez, mediante argumentos de principio, construye la mejor justificación coherente del material jurídico disponible. Alexy, a su vez, integra el nivel lingüístico-discursivo en la estructura misma del sistema jurídico, proponiendo un modelo donde las reglas y principios se aplican a través de procedimientos argumentativos institucionalizados. La gran contribución de este paradigma es comprender “el lenguaje jurídico, más como un proceso discursivo que como un producto simbólico” (Rojas Amandi, 2006, p. 417), destacando que el Derecho se forma, transforma y justifica en el marco de discursos razonables dentro de procedimientos reglados. Sin embargo, una crítica importante señala que, en su afán por centrarse en el lenguaje y la argumentación, este paradigma

En síntesis, la epistemología integrada que fundamenta esta pedagogía que debe inspirar el diseño de los casos modulares, no es un eclecticismo, sino una síntesis articulada que: **a)** sitúa la *prudentia* tomista (paradigma ontológico) como fin del conocimiento jurídico; **b)** utiliza el método activo del constructivismo para la formación de ese saber práctico; **c)** exige el rigor del empirismo crítico para el análisis de la realidad social, y **d)** se vale de las herramientas de la argumentación y la hermenéutica (paradigma lingüístico) para la deliberación y la justificación de las decisiones.

Esta integración permite superar las limitaciones de cada paradigma por separado —el dogmatismo, del modelo ontológico puro, el formalismo del racionalista, el reduccionismo fáctico del empirista y el potencial subjetivismo del lingüístico— para conformar un marco más robusto e idóneo para guiar el diseño de casos modulares como laboratorios de una ciencia jurídica aplicada a escenarios de aprendizaje reales, en donde cada paradigma de los descritos entra a completar las ausencias, fortaleciéndose recíprocamente entre sí.

Con los fundamentos epistemológicos generales y su ubicación paradigmática establecidos, el análisis se focaliza ahora en el objeto de la crítica: la enseñanza tradicional del derecho sustentada en el positivismo jurídico. La sección 2 desarrolla esta crítica de manera muy breve. Simultáneamente, presenta la alternativa epistemológica y pedagógica que emana de la filosofía de Santo Tomás de Aquino – en perspectiva actualizada -, delineando el concepto de *prudentia iuris* como un fin educativo deseable.

2. La Crítica al Positivismo y la Alternativa Prudencial Tomista

La enseñanza tradicional del derecho, aún predominante, no es pedagógicamente neutra. Se sustenta en una epistemología jurídica de raigambre positivista, que concibe el derecho como un "*sistema de conceptos en el que es posible encontrar la solución a todos los problemas de carácter jurídico*" (Limpias, 2012). En esta visión, el conocimiento jurídico es un *corpus* cerrado y deductivo. El rol del estudiante—y luego del abogado—se reduce a "*identificador y aplicador de conceptos existentes en el derecho positivo*" (Limpias, 2012). La clase magistral y la evaluación memorística son los instrumentos coherentes con esta epistemología, resultando en una formación donde "*los estudiantes aprenden a aprehender y a saber, más no enseñan a conocer, a desarrollar, a investigar, a saber hacer, a crear Derecho*" (Limpias, 2012). Las consecuencias son graves: un jurista incapacitado para enfrentar situaciones novedosas, con una visión "*ajena a la idea de diversidad de sistemas jurídicos y del desarrollo y evolución permanente del Derecho*" (Limpias, 2012).

El modelo positivista de educación, que en el ámbito jurídico clásico se traduce en una enseñanza centrada en la transmisión de la ley como un hecho objetivo y desvinculado, ha sido objeto de constantes revisiones y críticas desde el horizonte reflexivo de la educación. Por ejemplo, Zamudio Gómez (2012) desde el saber pedagógico - identifica el núcleo de

puede dejar "desatendidos algunos de los condicionantes sociales de un sistema jurídico, tales como el poder social, económico o, político" (Rojas Amandi, 2006, p. 418). Para más información sobre el paradigma lingüístico véase por ejemplo, Moreu Carbonell, E. (2020). Nuestro lenguaje: el giro lingüístico del derecho. *Revista de Derecho Público: Teoría y Método*, 1, 313–362.

este modelo (epistemología positivista de la educación) en una "*diferenciación absoluta entre hechos, valores y creencias, como único modo de garantizar la objetividad de las teorías*" (p. 60). Esta separación, al ser reconducida al escenario jurídico, sustenta la pedagogía tradicional del derecho, donde el ordenamiento se presenta como un sistema autónomo de normas, cuya validez y enseñanza se pretenden exentas de la dimensión valorativa o histórica. El resultado de este enfoque es una formación que, al priorizar el dato legal sobre su razón de ser, puede caer en lo que Zamudio describe: "*De las enseñanzas científicas de la escuela, recordamos los hechos, olvidamos las razones y de este modo la 'cultura general' queda abandonada al empirismo de la memoria*" (p. 23). Así, la enseñanza positivista del derecho corre el riesgo de reducirse a un entrenamiento en la identificación y aplicación silogística de preceptos, formando operadores legales diestros en la técnica (que además, hoy cuenta, con la ayuda de las IA), pero ajenos a una comprensión crítica del derecho como producto social y ajenos a la discusión del derecho como una estructura dentro de las super – estructuras que reproduce el *statu quo*.

Frente a esta limitación, la epistemología que sustenta y propone Zamudio, presta una ayuda valiosa, si de determinar los fundamentos para una didáctica jurídica renovada se trata. En primer lugar, cuestiona la visión estática del saber al afirmar que "*el conocimiento científico no progresa por acumulación, sino por cambios sucesivos en las teorías*", lo que invita a entender el derecho no como un corpus cerrado y acabado, sino como una disciplina en constante evolución y debate. En segundo lugar, postula que la educación debe "favorecer la reflexión, el análisis, la construcción del conocimiento", principios que, trasladados al aula de derecho, exigirían superar la mera exposición magistral y la simple narrativa de normas por parte de los estudiantes, para fomentar el cuestionamiento de los fundamentos, los fines y las consecuencias sociales de las normas. Esta aproximación crítica, encuentra su máxima expresión en la exigencia de que "*En la historia de las ciencias hay que comprender necesariamente, para juzgar*". Aquí más que en ninguna otra parte, es cierta esta opinión de Nietzsche: "*El pasado debe interpretarse con toda la fuerza del presente*" (p. 25). Aforismo que aplicado a la enseñanza jurídica, implica estudiar la ley no solo en su letra, sino como un instrumento histórico que debe ser constantemente interpretado y evaluado a la luz de las demandas de justicia del presente (reflejadas de manera pedagógica en los dilemas que debe suscitar un caso modular). De este modo, se superaría el modelo basado en la "diferenciación absoluta entre hechos, valores y creencias" (p. 60), integrando en la formación una reflexión indispensable sobre la dimensión axiológica y transformadora del derecho. Tarea que no sólo corresponde a la asignatura de "analítica", "filosofía del derecho" y "sociología jurídica", sino que debe ser abordada por todas y cada una de las asignaturas del plan de estudios¹³.

¹³ Es un error de principio, exigirles exclusivamente a los docentes de estas asignaturas que busquen las maneras de articularse con los temarios diseñados en las asignaturas de derecho sustancial y procedimental fijadas en el plan de estudios de la USTA. Si bien es cierto, esta es su misión, ello no debería desobligar al resto de docentes de materias teóricas y prácticas, consideradas tradicionalmente como básicas del canon del derecho. En su lugar, creemos que son los docentes de estas asignaturas, los que en principio deben conocer los fundamentos filosóficos, dogmáticos y teóricos de sus asignaturas, son ellos, quienes en un ejercicio de profundidad expositiva deben hacerlos evidentes en sus sesiones de clase. En igual sentido, creemos que el hecho de que estos profesores conozcan, lean e incorporen, por ejemplo, el listado de obras que integran la formación "analítica" del estudiante de derecho de la USTA, es un acto necesario para robustecer la coherencia curricular y desmontar el falso dilema, entre teoría y práctica, tan caro a los resultados pedagógicos y profesionales del derecho, cuando se resuelve sin mayor reflexión, que son campos separados e inconexos. Con acierto, al menos en la seccional Tunja, puedo decirlo, los profesores que enseñan estas asignaturas cuentan en su formación con el título de abogados con posgrados y ejercen profesionalmente; pero los colegas, que enseñan las asignaturas clásicas del derecho, pueden acaso, decir que son o comprenden los fundamentos filosóficos de su especialidad. Esta es una interesante pregunta,

Esta crítica epistemológica (al positivismo y al profesionalismo excesivamente técnico - pragmático) se ve reforzada por los diagnósticos contemporáneos sobre el estatuto científico del derecho. Como señala Galati (2021), desde la mirada de la *ciencia clásica* —aquella que exige contrastación empírica y falsabilidad—, el derecho ha permanecido estancado en un estadio *precientífico o pseudocientífico*, dominado por un enfoque dogmático que reduce su objeto al análisis normativo interno, sin conexión con la realidad social.

Lo anterior demostraría, que se equivocan los profesores y los estudiantes que reducen el derecho a lo que dice la letra de la ley y al aprendizaje de los códigos y la jurisprudencia. Esta "*carencia de investigación empírica*" (Álvarez, 2017, citado en Galati, 2021) genera un jurista aplicador de normas, pero incapaz de comprender cómo el derecho opera y se transforma en la práctica, y *olvida la pregunta*, por lo que el derecho puede y debe hacer en escenarios de injusticia¹⁴. Frente a esta limitación, la propuesta tomista no solo ofrece una epistemología prudencial, sino que *implica un llamado a superar el normativismo abstracto*, mediante un acercamiento a lo concreto, observable y deliberable —es decir, a lo empíricamente fundado, pero examinado no sólo con los ojos del técnico jurídico, sino de quien es capaz de - pensar y repensar el derecho, más allá de concebirlo como un medio, para ubicarlo en el reino de los fines - .

Esta enseñanza tradicional, anclada en lo que (Turull & Font 2025) identifica como un diseño decimonónico, se estructura en torno a "clases magistrales" o "conferencias" impartidas en auditorios, complementadas por prácticas que, en la realidad, se reducen a "*una superposición de interrogatorios y monólogos a cargo del docente, con poca capacidad de iniciativa y/o protagonismo de los discentes*" (Turull & Font, 2025, p. 23). El ciclo culmina, al menos en el sistema europeo y anglosajón - con seminarios voluntarios para una élite estudiantil, reproduciendo una lógica jerárquica y selectiva (por no decir excluyente). Este diseño, justificado históricamente por la codificación y la necesidad de formar funcionarios y técnicos para el Estado liberal, ha perdurado en una estructura curricular actual que consiste en "la distribución temporal de las materias tradicionales en bloques horarios" donde el tiempo "se dedica casi de forma completa a transmitir oralmente los contenidos" de forma aislada, sin fomentar la transversalidad (Turull & Font, 2025, p. 24).

La consecuencia, más allá del divorcio teoría-práctica, es la perpetuación de un modelo de abogado formado en - reductos de islas que se perciben incomunicadas -, tanto internamente entre disciplinas jurídicas sustantivas y procedimentales, como externamente con saberes esenciales como la filosofía, la sociología, la politología o la economía, necesarios para comprender los conflictos sociales subyacentes a toda regulación o decisión jurídica, y con lo que es peor, con resultados que contradicen de manera evidente el *ser teleológico del derecho*.

que lejos de contribuir a una polémica infructuosa entre las formas en que se ejerce el derecho, si debe llevar a pensar y mostrar, cuan necesaria es la integralidad y unidad del saber jurídico.

¹⁴ Al parecer el olvido descrito En "*Ser y tiempo*", por Heidegger, en el que sostiene que la filosofía occidental ha caído en un *olvido del ser*, extiende sus ecos hasta impregnar al derecho.

Frente a esta perspectiva, la filosofía de Santo Tomás de Aquino, pilar identitario de la Universidad Santo Tomás, ofrece – como hemos venido sosteniendo - una epistemología alternativa y más fecunda para la formación jurídica. Entendiendo como acertadamente lo hicieron los *clásicos* que el saber y la actitud filosófica, es la base y la fuente de los otros saberes y actitudes.

Para Tomás, el conocimiento humano no es mera recepción pasiva, sino un acto vital de la inteligencia que busca comprender la realidad (*Ver*). En el ámbito de la acción, el conocimiento culmina en la *prudencia* (*prudentia*), virtud intelectual práctica que ordena la razón hacia el bien hacer en lo concreto (Tomás de Aquino, *Summa Theologiae*, II-II, q. 47). La prudencia no es ciencia teórica de principios universales abstractos, sino un saber deliberativo que implica: **1) *Counsilium*** (averiguación o consejo): examen de las circunstancias particulares del caso; **2) *Iudicium*** (juicio): aplicación del entendimiento práctico para discernir la acción correcta a la luz de los principios; y **3) *Praecipit*** (precepto): mandato de la razón que mueve a la voluntad a ejecutar la acción (ST, II-II, q. 47, a. 8).

Traducido a la pedagogía del derecho, este esquema implica que el conocimiento jurídico auténtico no se posee plenamente hasta que no se es capaz de *deliberar* y *juzgar* sobre situaciones concretas y particulares en un ejercicio de confrontación (interpretativa y argumentativa) que muestre tanto la asimilación de la teoría, como sus vacíos, sus límites y sus posibilidades. El derecho, más que un sistema de conceptos, sería un *saber práctico* que se actualiza y comprende en su aplicación a lo singular, pero que debe garantizar su reflexión en lo universal (de la teoría a la práctica y de la práctica a la teoría).

En el anterior sentido, el modelo educativo tomista, sintetizado en la triada *Ver, Juzgar, Actuar* —promovido por la Iglesia católica en el siglo XX para la acción social y adoptado por la Universidad Santo Tomás como sello formativo—, es una actualización pedagógica de esta epistemología. *Ver* es la observación atenta y crítica de la realidad factual; *Juzgar* es la valoración de esa realidad a la luz de los principios éticos, jurídicos y sociales; *Actuar* es la decisión y puesta en práctica de una solución transformadora y orientada al bien común en la que como individuo y profesional me comprometo (Jaramillo, 2017)¹⁵.

Por lo tanto, una pedagogía del derecho coherente con la identidad tomista debe trascender la mera transmisión de *leges* para formar la *prudentia iuris*. Esto requiere crear espacios de aprendizaje donde el estudiante ejerza activamente la interpretación, la deliberación, el juicio y la decisión, integrando la norma abstracta con la complejidad de los hechos y los valores.

¹⁵ Menciona el autor (Jaramillo, 2017 p 13): “Ver la realidad. No se trata solo de diagnosticar la realidad. Los diagnósticos son miradas planas a la realidad. Se trata de ver la realidad con una actitud crítica. En este sentido el concepto clave aquí es el de “crítica”. Un “ver crítico” tiene perspectiva y es capaz de proyectar, e incluso de visionar e innovar. Existen dos textos que ayudan a comprender lo que significa este “ver crítico”. Estos dos textos se relacionan con la Ilustración (siglo XVIII). El texto de Kant (Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?, “Respuesta a la pregunta: ¿qué es la Ilustración?”) (Kant, 2018) y el de Foucault (Qu’est-ce que les Lumières?, “¿Qué es la Ilustración?”) (Foucault, 1993). Es así como ambos textos buscan responder a una misma pregunta: ¿Qué es la Ilustración? En el contexto de esta pregunta, Kant afirmaba: La ilustración es la salida del hombre de su autoculpable minoría de edad. La minoría de edad significa la incapacidad de servirse de su propio entendimiento, sin la guía de otro. Uno mismo es culpable de esta minoría de edad cuando la causa de ella no reside en la carencia de entendimiento, sino en la falta de decisión y valor para servirse por sí mismo de él sin la guía de otro. ¡Sapere aude! ¡Ten valor de servirte de tu propio entendimiento! He aquí el lema de la ilustración (p. 1). Esta llamada de Kant, salir de la minoría de edad y Sapere aude, tener el valor de pensar por sí mismo, es lo que sirve para entender en lo que consiste el “ver crítico”, y fue lo que animó a una reflexión teológica desde América Latina”.

Esto exige un giro copernicano: pasar de un aula donde se expone el derecho, a un *laboratorio de prudencia jurídica* donde se practica, emergiendo como escenario propicio para ello, en la fase formativa de evaluación: el examen modular.

La crítica al positivismo y la fundamentación de la alternativa tomista pone de relieve la necesidad de un cambio profundo en el enfoque de la enseñanza. No obstante, para materializar este cambio epistemológico en el aula se requiere trascender la práctica educativa que sostiene que las facultades de derecho necesitan abogados, no filósofos, que las facultades de derecho requieren abogados, no economistas, que las facultades de derecho requieren abogados, no sociólogos, que las facultades de derecho requieren abogados y no politólogos, que las facultades de derecho requieren abogados y no pedagogos. La sección 3 aborda precisamente esta necesaria transición, explorando la distinción crucial entre pedagogía y didáctica, y argumentando por qué la formación pedagógica interdisciplinar del docente y la adopción de metodologías activas, específicamente el método de casos, se convierten en imperativos para una formación jurídica renovada y alineada con los principios antes expuestos.

Lo señalado previamente, no es una preocupación nueva en nuestro país, en el Portal del Observatorio de la Universidad Colombiana, se registra un artículo con fecha de junio 30 del 2019 con el título: “ *Programas de derecho deben replantearse para responder a lo que la sociedad espera de los abogados*”¹⁶.

El artículo presenta un diagnóstico crítico y un llamado urgente a la reforma de los programas de Derecho en Colombia, basado en las opiniones de decanos y directores de facultades. El núcleo del problema identificado es una *formación jurídica descontextualizada*, que ha priorizado el conocimiento cognitivo y las habilidades técnicas sobre la formación ética, moral y social del futuro abogado. Los académicos coinciden en que esto limita la capacidad de los egresados para combatir problemas estructurales como la corrupción, responder a las necesidades del país (especialmente en el posconflicto) y ser más eficaces en su relación con la sociedad y los clientes. Las propuestas de reforma giran en torno a hacer la ética un eje transversal, incorporar competencias digitales y blandas (liderazgo, trabajo en equipo), adoptar metodologías pedagógicas más prácticas y experienciales (clínicas jurídicas, trabajo *pro bono*), e incluir de manera obligatoria materias sobre justicia transicional y construcción de paz.

¹⁶ Disponible en: Ámbito Jurídico. (2019, junio 30). *Programas de Derecho deben replantearse para responder a lo que la sociedad espera de los abogados*. <https://www.universidad.edu.co/programas-de-derecho-deben-replantearse-para-responder-a-lo-que-la-sociedad-espera-de-los-abogados/>

Creemos, sin embargo, que para que estas reformas (que empiezan a darse con las competencias evaluadas en la Prueba de Habilitación para el Ejercicio de la Profesión Jurídica)¹⁷ sean transformadoras y no meramente cosméticas, deben equilibrarse varios factores; por un lado, el ánimo de lucro de las universidades que en su afán de captar más estudiantes reducen los tiempos efectivos de los planes de estudio, generalmente sacrificando, precisamente las asignaturas o materias que contribuyen a superar la crisis del ejercicio de la profesión jurídica bajo el sesgo del litigio como único campo de desarrollo profesional¹⁸, a ello se suma, el desafío de lidiar con la tendencia juvenil de querer estudiar cada vez menos tiempo o incluso no estudiar carreras profesionales, y por último, pero quizá, o más importante desde el punto de vista institucional, con lo que consideramos es el rol y vocación de la universidad: formar para la libertad y la democracia.

Al respecto recordamos, las emotivas palabras de Unamuno, sobre la libertad de investigación y unión de los claustros, que resuenan como una advertencia de incendio, si, como postulan las actuales políticas de investigación científica (interna y externa), nos encerramos en un solo paradigma o modelo:

"... Con esto he tocado a una cuestión que quieren muchos intangible, más que se hace necesario arrostrarla. Es la cuestión de la perfecta libertad de la investigación científica. Mientras no sea resuelta del todo y no aprendamos los profesores a unirnos en una labor común, prescindiendo de ciertas diferencias doctrinales [...] y mientras no nos persuadamos

¹⁷ El Examen de Estado, dispuesto por la Ley 1905 de 2018 y administrado por el Consejo Superior de la Judicatura con apoyo técnico del ICFES, constituye un instrumento evaluativo de carácter habilitante cuyo objetivo primordial es certificar la **idoneidad ética-jurídica** de los graduados en Derecho que aspiran a ejercer la profesión como representantes de terceros. Su fundamento legal y jurisprudencial, se sustenta en la necesidad del Estado de garantizar que los profesionales que asumen la defensa de derechos e intereses ajenos posean los conocimientos mínimos y el compromiso deontológico necesario, mitigando así el riesgo social asociado a un ejercicio profesional negligente o contrario a la ética. A diferencia de evaluaciones de calidad educativa como el Saber Pro, este examen se centra específicamente en el **saber-hacer profesional** del graduado, evaluando competencias prácticas en escenarios que replican la realidad de la práctica. Metodológicamente, la evaluación se estructura bajo un **Diseño Centrado en Evidencias**, el cual articula tres competencias nucleares con afirmaciones y evidencias observables. En primer lugar, la **competencia diagnóstico-jurídica** evalúa la capacidad para identificar problemas jurídicos, valorar sus peculiaridades y seleccionar la vía idónea para su solución (judicial o alternativa), realizando un diagnóstico ético y estratégico. En segundo término, la **competencia en comunicación en el ámbito jurídico** mide la habilidad para interactuar de forma clara, precisa y respetuosa, tanto en lenguaje técnico como ordinario, con todos los actores del proceso, así como la capacidad para producir documentos jurídicos. Finalmente, la **competencia en defensa de la Constitución y de la deontología** examina la capacidad para integrar los principios constitucionales, el bloque de constitucionalidad y los deberes profesionales en el análisis de casos, reconociendo amenazas al Estado Social de Derecho y los mecanismos para su protección.

¹⁸ Al respecto es necesario hacer evidente el diagnóstico realizado por García Villegas & Ceballos Bedoya (2019). Que me permito resumir en sus líneas fundamentales: Los autores argumentan que la profesión jurídica en Colombia se caracteriza por una falta de regulación estatal y un predominio excesivo del mercado, lo que genera: **1.** Crecimiento descontrolado de la oferta educativa en Derecho, con una proliferación de facultades de baja calidad, especialmente en el sector privado. **2.** Falta de controles de ingreso y ejercicio profesional. **3.** Fragmentación y desigualdad social en la educación jurídica: los estudiantes de clases altas acceden a educación de alta calidad (pregrados de élite privada), mientras que los de clases bajas suelen acceder a programas de baja calidad y bajo costo. **4.** Escasa diferenciación profesional y alta movilidad entre subprofesiones: en Colombia es común que los juristas alternen entre litigio, judicatura, docencia y cargos públicos, lo que favorece conflictos de interés y la “puerta giratoria”. Pero existe un marcado giro hacia el litigio, desconociendo las otras formas contemporáneas de ejercicio del derecho **5.** Lo anterior ha generado una cultura jurídica débil y controles disciplinarios ineficaces, especialmente por parte del Consejo Superior de la Judicatura y **6.** Los posgrados funcionan como un mecanismo de homogeneización informal de la calidad, compensando las deficiencias de los pregrados, pero sin regulación adecuada. García Villegas, M., & Ceballos Bedoya, M. A. (2019). *La profesión jurídica en Colombia: Falta de reglas y exceso de mercado*. Dejusticia.

de que no hay doctrina que deba excluirse, ni nada que deba oponerse al libre examen; mientras así no sea, no habrá verdaderos claustros universitarios." (Unamuno, 1971a, p. 143, como se cita en Maroco dos Santos, 2018, p. 237).

En síntesis, el paso crucial, para optimizar las reformas (de las que siempre se habla en educación), es reconocer que la comprensión de la corrupción, la construcción de paz o la función social del Derecho no son solo temas a "incluir" como materias aisladas, sino *fenómenos complejos multicausales que requieren herramientas analíticas específicas*. Así por ejemplo, la economía explica incentivos y sistemas; la sociología analiza estructuras y dinámicas de poder; la filosofía fundamenta la justicia y la ética; y la ciencia política estudia las instituciones. Sin esta base, el "análisis de la realidad" o la "formación en valores" de la que tanto se habla en las universidades y en el argot popular para los abogados, corren el riesgo de ser superficiales. Una reforma ambiciosa debería, por tanto, *reestructurar el currículo para que estas disciplinas dejen de ser optativas o complementos culturales y se conviertan en componentes obligatorios y articuladores del pensamiento jurídico*, creando un profesional capaz no solo de aplicar normas, sino de comprender críticamente el mundo que estas normas intentan regular

3. Marco Teórico: La Pedagogía y la Didáctica como Imperativos en la Formación Jurídica

Lo que en general les falta a nuestros maestros es una concepción unitaria, esto es, filosófica, de la ciencia humana - así, de la ciencia en singular -. Su enciclopedia se reduce a una colección de conocimientos, más o menos en número y más o menos precisos y exactos, pero en granel, inconexos, desparejados. Y muchos de ellos, por culpa de esa inconexión, perfectamente inútiles. Y aun dentro de cada ciencia particular, les falta el sentido unitivo, es decir, el científico (Unamuno 1971 p.1311)¹⁹

El divorcio entre teoría y práctica en la enseñanza del derecho ha sido ampliamente diagnosticado como generador de "falencias en los estudiantes" (Limpías, 2012, p. 70). Superar estas falencias no es una cuestión de voluntad individual, sino de capacitaciones en competencia pedagógica y didáctica, pero también requiere de docentes capaces de incorporar en su saber otros saberes y de hacerlo con suficiencia, interdisciplinariedad e integralidad; por ello, se requiere que el docente de derecho deje de ser solo un conocedor de la ley para convertirse en un filósofo, sociólogo, politólogo y economista de su profesión, y en clave con esta propuesta, en un diseñador de experiencias de aprendizaje. Si no es capaz de ello, quizá sea un excelente abogado, pero no debería ser profesor, a menos que se quiera seguir validando, las subdivisiones del saber, en especializaciones y especialidades, que a precio de profundidad, hoy están generando, conocimientos parciales, fragmentados e

¹⁹ Cita tomada de: <https://www.redalyc.org/journal/5720/572061644010/html/> presente en: Unamuno, M. Nuestros pedagogos. Madrid: Escelicer, 1971l. p.1310-1316. (Obras Completas IX).

incapaces de brindar las herramientas teóricas y prácticas para asumir la realidad en su compleja totalidad, como indicamos con la referencia de las palabras de Unamuno²⁰.

En este sentido, *la pedagogía* entendida como "*una filosofía que hace evidente una concepción determinada sobre la persona y el acto educativo*" (Consejo Superior de la Judicatura, 2011, p. 11) cobra especial relevancia.

Esta distinción entre la fundamentación teórica de la enseñanza (pedagogía) y su concreción metodológica (didáctica) es crucial. Como señalan Núñez y Tobón (2006), la pedagogía se entiende como un discurso teórico que problematiza el hecho educativo, mientras que la didáctica se orienta a la consolidación de un saber específico en el estudiante, actuando como el dispositivo para favorecer la mediación pedagógica. En el ámbito jurídico, esto se traduce en que una pedagogía tomista provee el marco filosófico y antropológico (*Ver, Juzgar, Actuar*), mientras que la didáctica —materializada en el método de casos complejos— se convierte en la herramienta concreta para desarrollar la *prudentia iuris*. Esta complementariedad es esencial para superar el modelo transmisivo y diseñar experiencias de aprendizaje donde el estudiante ejerza activamente la interpretación, la deliberación, el juicio y la decisión, y se vuelve el lugar propicio para que el jurista se entrene en los análisis filosóficos, politológicos y económicos del derecho.

Este imperativo de superar el modelo transmisivo, centrado en la cátedra magistral donde "*la principal destreza que se desarrolla, en consecuencia, es la memoria y la capacidad de reproducir saberes y experiencias*" (Blasco, 1994, p. 26), es lo que dota de urgencia a la adopción de una didáctica activa que propicie la integración de otros saberes y otras miradas sobre lo jurídico. El método de casos se erige así como la respuesta a la necesidad histórica de "*formar juristas con la conciencia de que se impone la necesidad de aprender a pensar*" (Blasco, 1994, p. 27), transfigurando el aula y la evaluación en un espacio para la construcción del criterio jurídico, que no debe agotarse en el simple agencia jurídica que cumple el abogado dentro del sistema jurídico.

La necesidad de una didáctica jurídica renovada no es solo pedagógica, sino también epistemológicamente urgente. Si, como advierte Galati (2021), "*hacer ciencia en el derecho [...] es mostrar cómo funcionan en la realidad dichas leyes jurídicas o las conductas de quienes las hacen funcionar*" (p. 260), entonces el método de casos complejos se erige como una *herramienta puente entre la norma y la realidad*. Este método no solo desarrolla habilidades deliberativas, sino que *exige al estudiante observar, recopilar y analizar datos fácticos* —fallos, hechos sociales, comportamientos de operadores jurídicos—, aproximándose así al ideal de una ciencia jurídica empíricamente contrastable e incluso falseable, si en el desarrollo del caso, se encuentran por ejemplo, teorías extra jurídicas que muestran o revelan la insuficiencia del saber jurídico, para producir una respuesta satisfactoria, con los horizontes de la justicia, o si a la luz de estos otros enfoques se iluminan las aporías del derecho.

²⁰ La especialización del saber, si bien necesaria ante la vastedad del conocimiento, se convierte en un obstáculo epistemológico cuando genera fragmentación y divorcio entre teoría y práctica. Superar esto exige una actitud integradora: no se trata de saberlo todo, sino de reconocer los límites de cada disciplina y construir, desde la enseñanza, puentes entre saberes parciales para comprender la realidad en su compleja totalidad.

En este sentido, el diseño de casos modulares puede entenderse como un *ejercicio de ciencia jurídica aplicada*, donde el estudiante no solo interpreta normas, sino que investiga cómo éstas se materializan, se contradicen o se transforman en la práctica.

El documento "Modelo Pedagógico y Diseño Curricular propuesto en la Escuela Judicial 'Rodrigo Lara Bonilla'" (Consejo Superior de la Judicatura, 2011) ofrece, en mi criterio, un marco de referencia necesario para la fundamentación de esta propuesta y para la discusión sobre la renovación pedagógica en la formación jurídica. Este modelo (pensado para la auto formación de jueces) adopta explícitamente un enfoque *sistémico y holista*, que trasciende e integra perspectivas constructivistas y sociales. Su concepción de la persona como un "ser íntegro, integrado, integral e integrador por naturaleza" (p. 17), y del proceso educativo como un espacio para la "autorrealización y la trascendencia" (p. 17), dialoga directamente con la visión tomista de la persona y la prudencia como fin educativo. Este modelo rechaza la pedagogía transmisionista, proponiendo en su lugar, roles de docentes y discentes como *constructores cognitivos-afectivos* de un proceso personal e irreplicable, centrado en el autoconocimiento y la autoformación (p. 18). Esta visión refuerza la necesidad de desplazar al docente del centro de la clase magistral para convertirlo en un facilitador de procesos de aprendizaje activo, principio fundamental para la implementación exitosa del método de casos complejos en la formación de juristas, pero exige además, docentes capaces de entender que el objeto jurídico o la ciencia del derecho, debe admitir a veces complementos, a veces críticas de otras ciencias o disciplinas, que en un mundo como el de hoy, interpelan el reducto del no omnisciente saber jurídico.

Para la propuesta concreta de casos modulares, el modelo de la Escuela Judicial proporciona *criterios curriculares operativos y de calidad* sumamente pertinentes. Enfatiza la importancia de un currículo flexible, contextualizado y orientado a la autodirección (p. 67), principios que deben regir el diseño de los casos modulares para que respondan a las necesidades reales de los estudiantes y su futuro profesional. Asimismo, su defensa de un aprendizaje basado en el estudio de problemas a través del método del caso y el análisis de jurisprudencia (p. 54) sirve de ejemplo para la metodología aquí propuesta. Finalmente, su concepción de la calidad educativa como un concepto socialmente determinado, que debe responder a las demandas de la sociedad y la Rama Judicial (pp. 40-41), ofrece un criterio de validación externa para los casos modulares: su pertinencia y éxito se medirán en última instancia por su capacidad para contribuir a la formación de juristas que mejoren la prestación del servicio de justicia, vinculando así la innovación pedagógica con un impacto social tangible, o lo que es lo mismo, contribuyendo a acercar lo que se enseña en las aulas, con lo que se requiere en el ejercicio profesional, bajo el que sigue siendo un lugar común para todo estudiante y profesional del derecho: los juzgados, los tribunales y las cortes.

El modelo de la Escuela Judicial, en lo *sistémico*, resulta inspirador para esta propuesta, pues rechaza la linealidad causa-efecto y abraza la multivariabilidad de los fenómenos educativos, lo cual se traduce pedagógicamente en la necesidad de abordar *núcleos problemáticos* — conjuntos de situaciones interrelacionadas— y no temas aislados, lo que impone sobre el docente como diseñador y ejecutor del currículo desafíos que ya hemos hecho evidentes. Así mismo, para el diseño de casos modulares, esto implica que cada caso debe ser una micro-totalidad que integre múltiples dimensiones (jurídica, ética, social, económica, política, filosófica etc.) y actores, obligando al estudiante a un análisis de interconexiones y no de

normas sueltas. En su carácter *holista*, concibe a la persona como un ser integral en permanente proceso de autorrealización y trascendencia (pp. 17-18), lo que exige que la experiencia de aprendizaje —y por ende, el caso— no solo desarrolle competencias técnicas, sino que promueva la reflexión ética, la responsabilidad social y el compromiso con la dignidad humana (p. 55). Un caso modular bajo este paradigma debe, por tanto, incluir dilemas valorativos que interpelen al estudiante más allá de lo estrictamente legal.

En este escenario, la metodología de estudio de casos emerge no como una técnica auxiliar, sino como una estrategia didáctica fundamental y estructurada para la consecución de fines pedagógicos definidos, tal como lo señala el Modelo Curricular y la Ruta para la Evaluación de los Aprendizajes de la USTA Colombia.

Su evolución muestra su potencia y versatilidad. Originalmente, como método de investigación, “el caso” busca “sistematizar a lo largo de un período de tiempo una o varias experiencias o procesos... con el fin de explorar sus causas” (Banco Interamericano de Desarrollo [BID], 2011, p. 2). En su versión didáctica, iniciada en Harvard, se define como un “proceso didáctico que intenta la descripción, análisis e interpretación de un objeto de estudio histórico concreto y singular... [para] enseñar a elaborar una explicación científicamente argumentada” (Limpias, 2012, p. 63, citando a Carnelutti).

La literatura consultada, revela entonces, tres niveles de desarrollo del método, todos relevantes para la propuesta de casos modulares:

1. **Como estructura metodológica para la gestión del conocimiento (BID):** Provee rigurosidad para el *diseño*. Un buen caso requiere definir “preguntas de reflexión” analíticas (ej: ¿qué funcionó bien y por qué?), delimitar la “unidad de análisis”, y construir una “narración” que organice los hechos críticamente (BID, 2011, pp. 3-4, 8). Distinguir entre casos para investigación y casos para enseñanza. (BID, 2011, p. 2).
2. **Como estrategia para habilidades investigativas (Limpias):** Responde al vacío de la enseñanza tradicional. Su implementación sistemática desarrolla habilidades de interpretación, argumentación y proposición (Limpias, 2012, pp. 83-84). Es factible pedagógica, técnica e institucionalmente, y su éxito depende de una capacitación docente que vaya más allá de lo instrumental (Limpias, 2012, pp. 84-86).
3. **Como método de casos complejos con enfoque de derechos humanos (Talancón & Pérez) y otros enfoques críticos del derecho:** Se basa en “situaciones problemáticas reales que requieren de intervención jurídica y que no tienen una única respuesta” (Talancón & Pérez, 2021, p. 36). Su implementación en tres etapas--- *estudio independiente, diálogo sistemático y evaluación*---transforma el rol del docente en un facilitador y fomenta un aprendizaje significativo, crítico y autorregulado (Talancón & Pérez, 2021, pp. 41-52).

Además de estas perspectivas, la tradición pedagógica jurídica, ha subrayado la naturaleza del caso como un instrumento de simbiosis entre teoría-práctica. Blasco (1994) lo define de manera llana pero potente como “*una herramienta que ayuda al estudiante a entrenarse o adiestrarse para desarrollar un criterio jurídico a través de la simbiosis de la teoría con la práctica*” (p. 30). Esta concepción corrobora que el caso no es un ejemplo auxiliar, sino el núcleo de un ejercicio de pensamiento jurídico aplicado.

Desde la didáctica específica del derecho, el análisis de casos prácticos se consolida entonces como una actividad central para la formación del jurista, pues permite “*contrastar sus previsiones generales con supuestos de hecho concretos*” (Font & Turull, 2025, p. 139). Un caso práctico pedagógico es “*la descripción de una situación concreta con finalidades pedagógicas para aprender o perfeccionarse en un campo determinado*”, y resulta especialmente eficaz cuando está “*inacabado*”, presentando “*una situación problemática y abierta en la que los estudiantes deberán 'formular un diagnóstico' o proponer una solución*” (Font & Turull, 2025, p. 141).

Este enfoque rescata la tradición casuística del Derecho Romano y medieval, y es coherente con la evolución del “*método del caso*” anglosajón, cuya potencia didáctica radica en que “*los estudiantes aprenden a pensar como juristas y no se limitan a ser meros receptores pasivos del pensamiento elaborado por otro*” (Font & Turull, 2025, p. 110). Por ello, es que en un escenario de caso modular, no sólo debería no permitirse la repetición de lo que enseña el docente, sino la búsqueda e interrogación por el horizonte de comprensión que anida en el estudiante.

En coherencia con lo anterior, la convergencia de estas perspectivas, indican que el método de casos, particularmente en su versión “*compleja*”, es la herramienta didáctica idónea para operacionalizar la epistemología prudencial tomista en el aula. Permite al estudiante enfrentar “*situaciones complejas de la vida real*” (Talancón & Pérez, 2021, p. 50), ejercitando la deliberación, el juicio ilustrado y enriquecido con la ciencia del derecho y otras ciencias y la toma de decisiones, que son justamente los componentes de la *prudentia iuris*.

Sin embargo, la mera adopción de una metodología no garantiza su éxito. Es fundamental enmarcarla dentro de un **diseño curricular** intencionado. El currículo, lejos de ser un simple plan de estudios, es “*la manera práctica de aplicar una teoría pedagógica a la enseñanza real*” (Consejo Superior de la Judicatura, 2011, p. 36). Un currículo flexible, abierto y pertinente, que integre elementos del contexto y esté “*orientado a la autodirección*” (Consejo Superior de la Judicatura, 2011, p. 67), es el escenario ideal para la implementación de casos modulares. Este diseño debe contemplar no solo el *qué* enseñar (objetivos y contenidos), sino el *cómo* (estrategias metodológicas) y el *qué, cómo y cuándo evaluar* (Consejo Superior de la Judicatura, 2011, p. 47), siendo la evaluación oral una estrategia ineludible para demostrar la competencia argumentativa y decisoria del futuro jurista.

La concreción del *cómo* exige una minuciosa planificación de la secuencia del caso. Aunque la narrativa es central (BID, 2011), es útil considerar estructuras lógicas probadas. Blasco (1994), por ejemplo, propone una “*secuencia lógica mínima*” para el diseño que incluye desde el “*universo de los hechos*” y la “*organización de los hechos*” por los participantes, pasando por la “*entrega, demanda o denuncia*”, la “*contestación*”, el “*examen de pruebas*”,

los “alegatos”, hasta la “decisión” y posible “apelación” (p. 30). Esta secuencia, adaptable al contexto modular, garantiza que el caso simule la integralidad de un proceso jurídico, entrenando al estudiante en la totalidad de la *causa* y no en fragmentos aislados. Ello para casos, en los que el caso orbite sobre aspectos procedimentales del derecho, sin que ello implique desconocer los otros campos o saberes que hemos propuesto deben integrarse, tanto en el proceso de diseño (por los docentes) como de análisis y resolución (por los estudiantes).

Ahora, habiendo justificado en la sección anterior, la idoneidad del método de casos complejos como estrategia didáctica central, y contando con los fundamentos epistemológicos tomistas y constructivistas, el paso siguiente consiste en integrar ambos marcos de manera teóricamente coherente y operativa. La sección 4 propone esta integración creativa, mostrando cómo el caso modular puede constituirse en el espacio de síntesis donde el paradigma *Ver, Juzgar, Actuar* y la metodología de casos complejos se potencian mutuamente, alineados además, con las competencias que examina la Prueba Saber – Pro y el Examen de Habilitación para el Ejercicio de la Profesión Jurídica como litigante. Esta fusión es el núcleo de la propuesta pedagógica y sienta las bases para la guía de diseño que se presentará en la sección 5.

4. Integración Teórica: El Caso Modular como Espacio de Síntesis entre el *Ver, Juzgar, Actuar* y el Método de Casos Complejos

La efectividad de esta integración depende de su implementación en *escenarios de aprendizaje* diseñados intencionalmente. Núñez y Tobón (2006) definen estos escenarios como los lugares desde los cuales se construyen los campos de conocimiento y se enfrentan problemas específicos que no pueden ser resueltos desde otras disciplinas (p. 1). El caso modular propuesto para la USTA Tunja debe concebirse precisamente como un escenario de aprendizaje especializado, un *laboratorio de prudencia jurídica*, como hemos venido sosteniendo. En este espacio, convergen los problemas específicos de la mediación didáctica —como el logro de aprendizajes significativos, la comunicación del conocimiento y la autorregulación del aprendizaje (Núñez & Tobón, 2006, p. 4)— con la lógica deliberativa del método tomista. Así, el caso deja de ser un ejercicio aislado para convertirse en un microcosmos donde el estudiante enfrenta la complejidad de la realidad jurídica de manera reflexiva.

La integración entre el método de casos complejos y el paradigma *Ver, Juzgar, Actuar* adquiere una dimensión epistemológica adicional si se la vincula con la crítica a la dogmática jurídica como lo evidenciamos en secciones anteriores. Como señala Galati (2021), el enfoque dogmático “pertenece a la lógica deóntica” (Goldschmidt, 1987, citado en Galati, 2021) y no a una ciencia empírica del derecho. Frente a esto, el caso modular como escenario de aprendizaje se convierte en un micro-laboratorio de investigación jurídica empírica, si de acercar al estudiante a escenarios cotidianos en el ejercicio de la profesión se trata, sin descuidar, como también ya lo dejamos de presente, la capacidad analítico – crítica que debe permitir esta metodología de enseñanza – aprendizaje en su fase de evaluación.

La propuesta central de este artículo es que el *caso modular* para la USTA Tunja debe ser el dispositivo pedagógico donde se fusionen de manera explícita y estructurada el paradigma tomista (*Ver, Juzgar, Actuar*) y la metodología de casos complejos. Esta integración no es mecánica, sino dialéctica y enriquecedora para ambos marcos, creando una experiencia de aprendizaje integral y alineada con la identidad institucional. Desglosemos sus elementos, tal como los entendemos:

VER (Observación de la Realidad) = Estudio Independiente y Narrativa del Caso. La fase del *Ver* se concreta en la inmersión del estudiante en la "narración" del caso (BID, 2011, p. 8), la cual debe construirse como una "historia" basada en hechos reales o verosímiles que incorpora "elementos del contexto social, económico, político y filosófico" (Talancón & Pérez, 2021, p. 39). No es una mera descripción, sino una observación crítica que puede ser guiada por "preguntas de reflexión". El estudiante, en su estudio independiente, debe "identificar los hechos más relevantes e intentar delimitar o diagnosticar los problemas" (Talancón & Pérez, 2021, p. 42). Aquí se ejercita la *cogitatio* o averiguación prudencial. Este proceso de observación y análisis inicial es fundamental para desarrollar una "capacidad de examinar, comprender y actuar sobre situaciones del entorno" (Consejo Superior de la Judicatura, 2011, p. 18). A propósito, estudios como los referenciados por Turull, M. y Font, A. (Eds.). (2025). *Didáctica del Derecho*. Concuerdan en que lo que distingue a estudiantes de derecho de profesionales en ejercicio, es su sensibilidad y capacidad para identificar o reconstruir los problemas jurídicos existentes en el universo del caso ²¹.

JUZGAR (Deliberación y Valoración) = Diálogo Sistemático y Análisis Multinivel. El *Juzgar* toma cuerpo en la etapa del "diálogo sistemático" (Talancón & Pérez, 2021, p. 45). Este no es un debate sin rumbo, sino un proceso facilitador que conduce al análisis desde múltiples perspectivas: jurídica-normativa, ética-valorativa, contextual y estratégica (pensada en los roles que el abogado puede desempeñar en un caso). Es el espacio de la deliberación colectiva (*counsilium*) y del juicio práctico (*iudicium*). El estudiante debe "razonar y argumentar jurídicamente frente a distintas posturas" (Talancón & Pérez, 2021), contrastando su análisis inicial con el de sus pares y con los "materiales complementarios"

²¹ Probemos una teorización y aplicación práctica desde el paradigma lingüístico – analítico del derecho, en este instante recuerdo los aforismos de Wittgenstein presentes en el "*Tractatus Logico Philosophicus*" (publicación original en 1921). 1. "El mundo es todo lo que acontece" 1.1 el mundo es la totalidad de los hechos, no de las cosas. 1.1.1 el mundo está determinado por los hechos. 1.1.2 porque la totalidad de los hechos determina lo que acaece y también lo que no acaece. 1.1.3 los hechos en el espacio lógico son el mundo. 1.2 el mundo se divide en hechos. Para Wittgenstein, el "**caso**" no es un ejemplo ilustrativo, sino la **realidad efectiva**. Su ontología se estructuraría así: 1. "**Lo que es el caso**" = **El hecho**. El mundo no es la suma de cosas, sino de hechos. La proposición inicial "El mundo es todo lo que es el caso" establece que la realidad se define por la *existencia efectiva* de situaciones. **El "caso" como existencia de un "estado de cosas"** Los hechos complejos se componen de **estados de cosas atómicos** (combinaciones posibles de objetos). "Lo que es el caso" es, en su unidad básica, la **existencia** de uno de estos estados Un "estado de cosas que es el caso" es un hecho atómico. **Por Contraste: "Lo que NO es el caso"**. La realidad se delimita también por lo que no sucedió. "No es el caso" señala la **inexistencia** de un estado de cosas posible, no la nada. **Y su relación con el Lenguaje**. Una proposición con sentido es un **modelo lógico de la realidad** que "presenta la existencia e inexistencia de estados de cosas". Su función es **decir** "que algo es (o no es) el caso" estableciendo una correlación pictórica entre el lenguaje y los hechos. **Y en un ejemplo aplicado al derecho:** En un proceso judicial, determinar "lo que es el caso" no es enumerar pruebas (objetos), sino establecer qué **estados de cosas atómicos existieron**. Por ejemplo, el hecho jurídico relevante "incumplimiento contractual" depende de que sea **el caso** un estado de cosas específico: "*Que el deudor no pagó en la fecha estipulada*". La sentencia es una **proposición lógica** que afirma: "Declaro **que es el caso** [ese estado de cosas]", haciendo corresponder el lenguaje de la norma con los hechos probados. Lo "no probado" es, para el derecho, **lo que no fue el caso**.

(normas, jurisprudencia, doctrina). Juzgar implica aplicar la ley a los hechos, pero también valorar la justicia de los posibles resultados a la luz de principios como el respeto a la dignidad humana y los derechos fundamentales, pilares de cualquier sistema de justicia. Las herramientas previas con las que cuenta el estudiante para realizar esta fase, deben ser los contenidos curriculares planeados y ejecutados en cada uno de los syllabus (1 nivel), luego estarían todos los otros actos educativos de carácter extracurricular (sobre la base de que si siempre estamos comprendiendo – según Heidegger – también siempre y a toda hora estamos aprendiendo: currículo oculto) (2 nivel) y por último vendría el proceso de investigación socio jurídica (3 nivel) que puede reclamar el caso.

ACTUAR (Decisión y Puesta en Práctica) = Evaluación Oral y Propuesta de Solución. La fase del *Actuar* se materializa en la evaluación oral final y en la evidencia de aprendizaje. El estudiante debe tomar una decisión fundamentada (*praecipit*) y defenderla. En una simulación de audiencia, sustentación o informe oral, "deberá formular su postura y argumentos" (Talancón & Pérez, 2021) de manera clara, persuasiva y con razonamiento jurídico ético. La evaluación oral no mide solo conocimiento retenido, sino la capacidad de síntesis, argumentación bajo presión y comunicación efectiva, habilidades esenciales para el jurista. El "Actuar" pedagógico es así una puesta en escena de la decisión prudencial, que debe tender "al autocrecimiento y a la autodeterminación" del estudiante (Consejo Superior de la Judicatura, 2011, p. 54) y reflejar un compromiso con la calidad del servicio de justicia.

Esta integración asegura que el caso modular sea más que un ejercicio práctico: es un *rito de pesaje epistemológico* donde el conocimiento teórico se transforma en saber práctico, y el estudiante inicia su tránsito de aprendiz de normas a cultivador de la prudencia jurídica. Al operar como un simulacro de investigación empírica, el caso modular también responde al llamado de Galati (2021) de construir una ciencia jurídica que parta de la observación de la realidad, cerrando así la brecha entre el derecho enseñado y el derecho vivido ²².

²² La integración teórica entre el paradigma tomista y el método de casos complejos, desarrollada en la sección anterior, exige ser traducida a una herramienta práctica y aplicable en el contexto curricular de la USTA Tunja. Por ello, la sección 5 se dedica exclusivamente a ofrecer una guía detallada para el diseño, implementación y evaluación de casos modulares. Esta propuesta operacionaliza los principios epistemológicos y didácticos ya expuestos, incorporando el principio de *Alineación Constructiva* y proponiendo instrumentos concretos como matrices y rúbricas, con el fin de que los docentes cuenten con un marco claro para su labor de diseño, al tiempo que los estudiantes, logran hacer evidente cómo están siendo evaluados.

5. Propuesta: Guía para el Diseño e Implementación de Casos Modulares en la USTA Tunja

La efectividad pedagógica del caso modular propuesto depende de un diseño curricular intencionado que supere la mera yuxtaposición de elementos. Para ello, es indispensable aplicar el principio de *Alineación Constructiva* (Biggs)²³, el cual postula que los resultados de aprendizaje deseados (objetivos), las actividades de enseñanza-aprendizaje (metodología) y las tareas de evaluación deben estar perfectamente alineados y ser coherentes entre sí (Turull, 2025). En un sistema alineado, "*las tareas de evaluación comprenden una auténtica representación de los objetivos de la asignatura*" y es la evaluación, en última instancia, la que determina "qué y cómo aprenden los estudiantes" (Biggs, 2006, citado en Turull, 2025, p. 82). Por el contrario, un sistema no alineado, donde por ejemplo se plantea como objetivo desarrollar habilidades de argumentación y se evalúa con un test de conocimientos teóricos, genera un "aprendizaje superficial inadecuado" (Turull, 2025, p. 82).

Esta alineación constructiva, sin embargo, no debe limitarse a los objetivos internos del curso o módulo, sino que debe proyectarse hacia los estándares de calidad externos que validan la formación del jurista. En el escenario colombiano, el referente fundamental lo constituyen las competencias evaluadas por el ICFES en la Prueba Saber Pro para Derecho y los Resultados Esperados en la Prueba de Habilitación para el Ejercicio de la Profesión Jurídica. Por ello se hace necesario realizar un análisis de los módulos genéricos (Lectura Crítica, Razonamiento Cuantitativo, Competencias Ciudadanas, Comunicación Escrita, Inglés) y específicos (Gestión del Conflicto, Investigación Jurídica, Comunicación Jurídica) para que el docente al momento de diseñar los casos modulares, tenga como criterio de resultado, no sólo las competencias del área previstas en el syllabus, sino la alineación con lo que gradual y progresivamente debe ir alcanzando el estudiante en toda su curva de formación. Este ejercicio, revela preliminarmente una *correspondencia estructural y teleológica* con el enfoque pedagógico tomista de *Ver, Juzgar, Actuar* y con el método de casos modulares aquí propuesto, veamos:

- La fase del **VER** (observación, recopilación, diagnóstico) desarrolla directamente las competencias de identificación de problemas, análisis de contextos y manejo de información que evalúan módulos como *Lectura Crítica e Investigación Jurídica*.
- La fase del **JUZGAR** (deliberación, ponderación, argumentación) es el núcleo de competencias como *Competencias Ciudadanas* (ponderación de principios y derechos), *Razonamiento Cuantitativo* (análisis de datos para la argumentación), *Comunicación Jurídica* (aplicación de métodos interpretativos) y *Gestión del Conflicto* (evaluación de mecanismos idóneos).
- La fase del **ACTUAR** (decisión, comunicación, propuesta) consolida las habilidades de síntesis, comunicación persuasiva (oral y escrita) y proyección de soluciones, evaluadas en *Comunicación Escrita, Comunicación Jurídica* y los niveles superiores de *Investigación Jurídica*.

²³ Disponible en: Biggs, J. (s.f.). *Aligning teaching for constructing learning*. The Higher Education Academy. Recuperado de <https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/aligning-teaching-constructing-learning>.

Por tanto, el diseño de un caso modular bajo el paradigma V-J-A no solo garantizaría la coherencia interna del curso, sino que se alinea de manera directa con el perfil de competencias que el Estado colombiano exige a los futuros abogados. Esto convierte a la evaluación modular en un dispositivo de doble validez: certifica el aprendizaje disciplinar y prepara a los estudiantes para las pruebas de calidad de la educación superior. Más significativo aún, esta alineación demuestra que el logro de un desempeño destacado en Saber Pro no es el resultado natural del modelo pedagógico tradicional positivista, sino más bien su antítesis. El enfoque transmisivo, al priorizar la memorización normativa sobre la deliberación prudencial, dificulta el desarrollo de las competencias complejas, integradas y situadas que el ICFES evalúa. En cambio, la pedagogía tomista del derecho, al formar la *prudentia iuris* a través de casos modulares, proporcionaría el marco idóneo para que los estudiantes demuestren dominio en las habilidades que realmente definen a un jurista competente en el siglo XXI.

En esta sección, nos resulta necesario, presentar la forma en que puede materializarse esta alineación pedagógica, para que los docentes de la Usta verifiquen qué descriptores deben estar presentes en un “caso modular”.

a) Tabla de Alineación 001 Módulo de Lectura Crítica

Fase V-J-A / Competencia Modular	Descriptor ICFES (Niveles 3 y 4)	Alineación con el Caso Modular
VER (Observar)	Localizar información, identificar estructura, reconocer intenciones.	El estudiante debe examinar la narrativa del caso, identificando hechos, actores, contextos y fuentes.
JUZGAR (Deliberar)	Interpretar más allá de la forma, comparar, analizar, sintetizar, contextualizar, valorar intenciones.	El estudiante contrasta normas con hechos, pondera argumentos, integra perspectivas éticas y sociales.
ACTUAR (Decidir)	Elaborar hipótesis, integrar elementos para una valoración final, resolver situaciones hipotéticas.	El estudiante genera una solución fundamentada, la defiende oralmente y anticipa sus consecuencias.

La competencia de *Lectura Crítica* evaluada por el ICFES exige no solo la comprensión literal, sino la capacidad de interpretar, contextualizar y valorar textos complejos. En el caso modular, la fase del **VER** entrena al estudiante en la observación atenta y crítica de la narrativa del caso (hechos, contextos, actores), desarrollando la habilidad de localizar e identificar información relevante. La fase del **JUZGAR** promueve la interpretación profunda, la comparación de argumentos y la valoración ética, alineándose directamente con los descriptores de niveles superiores que requieren analizar, sintetizar y asignar valor a las intenciones. Finalmente, el **ACTUAR** con la sustentación oral y la propuesta de solución, equivale a la capacidad de integrar elementos para una valoración final y resolver situaciones hipotéticas, competencias máximas de este módulo. Así las cosas, el caso modular debería ser un ejercicio integral de lectura crítica aplicada a la realidad jurídica.

b) Tabla de Alineación 002 Módulo de Razonamiento Cuantitativo

Fase V-J-A / Competencia Modular	Descriptor ICFES (Niveles 3 y 4)	Alineación con el Caso Modular
VER (Observar)	Extraer información explícita e implícita de gráficos, tablas y datos.	El estudiante recopila y organiza datos cuantitativos del caso (ej: daños económicos, estadísticas sociales).
JUZGAR (Deliberar)	Pronosticar resultados a partir de tendencias, identificar diferencias entre representaciones.	Analiza el impacto económico de las soluciones, contrasta datos y proyecta consecuencias.
ACTUAR (Decidir)	Validar y comparar procedimientos de solución, identificar y corregir errores.	Fundamenta su decisión con análisis cuantitativo, evaluando la viabilidad y consecuencias materiales.

El *Razonamiento Cuantitativo* en derecho no se reduce a cálculos abstractos, sino a la capacidad de usar datos para entender problemas y sustentar decisiones. En la fase del **VER**, el estudiante debe extraer y organizar información cuantitativa del caso (daños, costos, estadísticas). En el **JUZGAR**, utiliza ese dato para pronosticar consecuencias, comparar escenarios y ponderar la eficacia de distintas soluciones, habilidades que el ICFES sitúa en los niveles 3 y 4. Al **ACTUAR**, la decisión final debe estar respaldada por un análisis cuantitativo riguroso, validando procedimientos y anticipando resultados, lo que demuestra un dominio competente de esta habilidad esencial para la argumentación jurídica sólida en perspectiva de lo que la sociología y la economía del derecho pueden aportar.

c) Tabla de Alineación 003 Módulo de Competencias Ciudadanas

Fase V-J-A / Competencia Modular	Descriptor ICFES (Niveles 3 y 4)	Alineación con el Caso Modular
VER (Observar)	Identificar dimensiones de un problema, relaciones entre actores, vulneración de derechos.	Analiza el conflicto en su contexto social, político y cultural, identificando derechos en juego.
JUZGAR (Deliberar)	Reconocer perspectivas implícitas, ponderar principios en conflicto, valorar mecanismos de participación.	Delibera sobre la justicia de las soluciones, pondera derechos colectivos e individuales, y aplica principios constitucionales.
ACTUAR (Decidir)	Identificar condiciones para implementar soluciones en distintos contextos, evaluar consecuencias no deseadas.	Propone una decisión que considera el bien común, la viabilidad social y el impacto en la comunidad.

Las *Competencias Ciudadanas* evalúan la comprensión del Estado, la democracia, los derechos y la capacidad de analizar conflictos sociales. El caso modular es un escenario ideal para su desarrollo. Al **VER**, el estudiante debe diagnosticar el problema en todas sus dimensiones (social, económica, política, jurídica, filosófica), identificando derechos vulnerados. En el **JUZGAR**, delibera considerando los principios del Estado Social de Derecho, los mecanismos de participación y los derechos colectivos, tal como exige el ICFES en niveles avanzados, así mismo, utiliza teorías y enfoques iusfilosóficos para dar cuenta de los marcos del problema. Al **ACTUAR**, la solución propuesta debe ser viable y justa, considerando su impacto social y promoviendo el bien común, demostrando el manejo práctico de las teorías y enfoques filosóficos bajo los cuales se pasa a la acción.

d) Tabla de Alineación 004 Módulo de Comunicación Escrita

Fase V-J-A / Competencia Modular	Descriptor ICFES (Niveles 3 y 4)	Alineación con el Caso Modular
VER (Observar)	Recopilar y organizar información para responder a una pregunta compleja.	El estudiante sintetiza la investigación del caso en informes preliminares y alegatos escritos.
JUZGAR (Deliberar)	Estructurar un texto con inicio, desarrollo y cierre; argumentar de manera coherente.	Elabora escritos jurídicos (ensayos, informes, demandas, acciones, recursos, memoriales) que presentan y defienden una postura con argumentos sólidos.
ACTUAR (Decidir)	Presentar diferentes perspectivas, usar recursos estilísticos y mantener coherencia y fluidez.	Redacta la decisión final o propuesta de solución con rigor, claridad y persuasión, integrando múltiples perspectivas argumentativas.

La *Comunicación Escrita* es una competencia transversal esencial para el jurista. El proceso del caso modular la ejercita de manera integral. En las fases de **VER** y **JUZGAR**, el estudiante produce textos (informes, análisis, alegatos) que si bien es cierto no puede leer, ni presentar de manera escrita, si le ayudan a estructurar su teoría del caso, para ser expuesta en un ejercicio de oralidad dialéctica y retórica; ambos procesos (escribir y hablar) deben tener una estructura clara, unidad temática y argumentos desarrollados, correspondiéndose con los descriptores de nivel 3 del ICFES. En la fase final del **ACTUAR**, la calidad del texto escrito que sustenta la decisión debe alcanzar el nivel 4, es decir, mostrar diferentes perspectivas, emplear recursos semánticos y estilísticos adecuados, y garantizar coherencia y fluidez mediante un uso preciso del lenguaje jurídico. Así, el módulo no evalúa escritura en abstracto, sino la capacidad de comunicar pensamiento jurídico complejo, habilidad central en la *prudentia iuris*.

e) Tabla de Alineación 005 Módulo de Inglés

Fase V-J-A / Competencia Modular	Descriptor ICFES (Niveles B1 y B2)	Alineación con el Caso Modular
VER (Observar)	Comprender información específica en textos informativos y descriptivos.	Consultar y entender fuentes, jurisprudencia o doctrina en inglés relevantes para el caso.
JUZGAR (Deliberar)	Inferir significados, identificar puntos de vista y actitudes en textos complejos.	Analizar críticamente posturas doctrinales o fallos internacionales en inglés, integrando esa perspectiva a la deliberación.
ACTUAR (Decidir)	Comprender y analizar la relación entre ideas en textos complejos de carácter académico o profesional.	Fundamentar la decisión o solución haciendo referencia a conceptos, estándares o principios del derecho comparado en inglés.

En un mundo globalizado, el *Inglés* es una herramienta para acceder a fuentes jurídicas internacionales. Un caso modular puede y debe incorporar este elemento. En el **VER**, el estudiante puede necesitar consultar documentos en inglés. En el **JUZGAR**, la habilidad de inferir significados e identificar puntos de vista (nivel B1/B2) le permite enriquecer su análisis con perspectivas comparadas. En el **ACTUAR**, la capacidad de comprender textos complejos de carácter profesional (nivel B2) posibilita argumentar con base en principios o jurisprudencia internacional. Así, el caso modular fomentaría el uso funcional del inglés para la investigación y argumentación jurídica, yendo más allá del conocimiento lingüístico nativo.

2. Análisis de Alineación: Módulos Específicos de Derecho

a) Tabla de Alineación 001 Módulo de Gestión del Conflicto

Fase V-J-A / Competencia Modular	Descriptor ICFES (Infografía)	Alineación con el Caso Modular
VER (Observar)	Identificar y analizar los elementos fácticos y jurídicos que generan el conflicto.	Diagnóstico completo del caso: hechos, normas aplicables, intereses en juego y contexto del conflicto.
JUZGAR (Deliberar)	Evaluar y seleccionar los mecanismos idóneos (judiciales o alternativos) para abordarlo, con sentido ético.	Deliberación sobre las vías de solución posibles (judicial, conciliación, arbitraje), ponderando su idoneidad y justicia.
ACTUAR (Decidir)	Proponer una estrategia concreta para prevenir, administrar o resolver el conflicto de manera efectiva.	Diseño y defensa de un plan de acción o decisión que resuelva el caso, priorizando la paz social y la justicia material y asumiendo roles propios de la profesión jurídica.

Este módulo evalúa el núcleo de la profesión jurídica. El caso modular es su simulación perfecta para ello, si está bien construido. El **VER** implica el diagnóstico del conflicto. El **JUZGAR** es la deliberación sobre los mecanismos idóneos y éticos para solucionarlo, que es justamente lo que el ICFES plantea como esencia del módulo. El **ACTUAR** es la formulación y defensa de la estrategia de solución. La propuesta pedagógica, al centrarse en la *prudentia iuris*, forma juristas que no solo resuelven, sino que previenen y administran conflictos con un sentido ético, social y iusfilosofico, que es exactamente lo que el ICFES espera evaluar.

b) Tabla de Alineación 002 Módulo de Investigación Jurídica

Fase V-J-A / Competencia Modular	Descriptor ICFES (Niveles 3 y 4)	Alineación con el Caso Modular
VER (Observar)	Distinguir problemas propios del campo jurídico, identificar principios y elementos éticos.	Definir el problema jurídico-investigativo del caso, recopilar datos fácticos y normativos con rigor.
JUZGAR (Deliberar)	Aplicar categorías de derechos y principios en contextos específicos, evaluar justificaciones.	Analizar el caso integrando dogmática, principios constitucionales y variables sociales, evaluando soluciones.
ACTUAR (Decidir)	Evaluar implicaciones de los resultados en el ordenamiento y proponer políticas públicas.	Generar una conclusión o propuesta (ej: reforma, política) que trascienda el caso y tenga impacto sistémico.

La Investigación Jurídica es el puente entre la teoría y la transformación social, en secciones previas apuntábamos como siguiendo el diagnóstico de Unamuno, es necesario que la investigación no sea aislada, ni exclusivamente cuantitativa. Observamos como una ventaja que exista en la USTA Tunja a lo largo de todos los semestres espacios asignados para la investigación socio jurídica, sin embargo, hasta el momento, se ha orientado hacia la generación de artículos, tesis y ponencias, pero no se había pensado, en su alineación y coherencia curricular con el examen modular.

Por ello proponemos, considerar el caso modular, como un micro-laboratorio de investigación. El **VER** se traduciría en la delimitación rigurosa del problema de investigación. El **JUZGAR** implicaría la aplicación crítica de categorías jurídicas y principios, tal como describe el nivel 3 del ICFES tras haber sido capaz de buscar e identificar fuentes relevantes, examinarlas y declarar su pertinencia para la teoría del caso a desarrollar. El **ACTUAR** culmina en la producción de conocimiento aplicado: una decisión o propuesta que no solo soluciona el caso, sino que evalúa sus implicaciones sistémicas y puede inspirar políticas públicas, reformas legislativas, identificación de patrones y líneas jurisprudenciales, vacíos normativos, antinomias, procesos comparados, entre otros fenómenos que pueden ser la génesis de posteriores investigaciones socio jurídicas. Alcanzando así el nivel de competencia más alto (nivel 4) que espera el ICFES.

c) Tabla de Alineación 003 Módulo de Comunicación Jurídica

Fase V-J-A / Competencia Modular	Descriptor ICFES (Niveles 3 y 4)	Alineación con el Caso Modular
VER (Observar)	Reconocer tipos de textos jurídicos y usar lenguaje jurídico básico.	Leer y comprender los materiales del caso (normas, jurisprudencia, doctrina).
JUZGAR (Deliberar)	Analizar la estructura argumentativa e identificar métodos de interpretación.	Construir la argumentación para la solución, seleccionando y aplicando métodos interpretativos (sistemático, teleológico).
ACTUAR (Decidir)	Conocer y aplicar críticamente principios de interpretación (ponderación, proporcionalidad); valorar la idoneidad de fuentes.	Defender oralmente la decisión aplicando principios de interpretación y argumentación jurídica, citando fuentes de manera pertinente.

Este módulo evalúa la capacidad de usar el lenguaje del derecho como herramienta profesional. El caso modular exige dominar esta competencia en cada fase. El **VER** requiere comprender los textos jurídicos del caso. El **JUZGAR** es el corazón de la comunicación jurídica: construir una argumentación sólida usando métodos interpretativos, lo que corresponde al nivel 3 del ICFES. El **ACTUAR**, mediante la sustentación oral, es la demostración práctica del nivel 4: el estudiante aplica principios de interpretación (como la ponderación), valora críticamente las fuentes y comunica su decisión con el rigor y la precisión de un jurista, que es el fin último de la comunicación jurídica efectiva.

3. Conclusión preliminar de la alineación curricular: La Prudentia Iuris como Respuesta Integral

Como se ha demostrado, existe una *coherencia estructural y teleológica* entre el enfoque pedagógico tomista (*Ver, Juzgar, Actuar*) aplicado a los casos modulares y lo evaluado por el ICFES en la Prueba Saber Pro para Derecho y en la Prueba de Habilitación que pone el énfasis en los dilemas morales y éticos de la profesión (deontología jurídica, en clara conexión con la filosofía del derecho). Cada módulo, tanto genérico como específico, encuentra su correlato en las fases de este modelo:

- El **VER** desarrolla las habilidades de observación, recolección y diagnóstico (Lectura Crítica, Investigación).
- El **JUZGAR** cultiva la deliberación, el análisis crítico, la argumentación y la ponderación ética (Competencias Ciudadanas, Razonamiento Cuantitativo, Comunicación Jurídica).
- El **ACTUAR** consolida la toma de decisiones fundamentadas, la comunicación efectiva y la proyección de soluciones con impacto social (Comunicación Escrita, Gestión del Conflicto, Investigación Jurídica).

Por lo tanto, puede afirmarse con muy buenas evidencias, que el logro de estas competencias en los niveles más altos no solo no es producto del paradigma positivista de enseñanza, sino que este último lo dificulta y obstaculiza. El modelo tradicional, centrado en la transmisión unidireccional de normas y la evaluación memorística, forma aplicadores pasivos de leyes, incapaces de realizar el complejo proceso de observar la realidad concreta (**Ver**), deliberar sobre ella integrando múltiples saberes y valores (**Juzgar**), y actuar con una decisión prudente y comunicada eficazmente (**Actuar**). En contraste, la pedagogía tomista del derecho, materializada en el diseño e implementación de casos modulares, constituye el camino idóneo para formar juristas que, poseyendo la *prudentia iuris*, estarán naturalmente preparados para demostrar un desempeño destacado en las competencias genéricas y específicas que el Estado colombiano, a través del ICFES, espera de sus futuros abogados.

5.1. Ciclo de Diseño del Caso Modular (Para el Docente y Módulo respectivo)

Fase 1. Fundamentación y Articulación Curricular:

- **Seleccionar la unidad de aprendizaje:** Definir las asignaturas y el tema específico de la malla curricular que el caso ilustrará y profundizará.
- **Definir objetivos de aprendizaje:** Precisar qué conocimientos (saber), habilidades (saber hacer: interpretar, argumentar, proponer) y actitudes (saber ser: ética, responsabilidad social) se busca desarrollar. Estos deben alinearse con los objetivos de la asignatura y el perfil del egresado.
- **Articular con el modelo V-J-A:** Explícitamente planificar cómo cada fase del caso movilizará una etapa del modelo tomista.

Fase 2. Construcción de la Narrativa y los Materiales:

- **Elaborar la narrativa del caso:** Basarse en hechos reales o verosímiles de repercusión jurídica. La narración debería incluir:

Contexto: Factores sociales, económicos, políticos, filosóficos relevantes

Hechos de 1er y 2do nivel: Secuencia de eventos centrales (1er nivel) y circunstancias complementarias o distractoras (2do nivel) para fomentar el análisis crítico.

Actores: Con intereses, valores y motivaciones descritas.

Información ambigua o incompleta: Para fomentar la investigación y la deliberación.

Asignación de posibles roles.

- **Formular las Preguntas de Reflexión Guía:** este momento admite deliberación, pues hay quienes prefieren no colocar preguntas orientadoras, para no condicionar el análisis del estudiante, y quienes prefieren plantear directamente preguntas, que el estudiante debe desarrollar como paso previo a la sustentación. En caso de seleccionarse, estas preguntas debería ser abiertas, analíticas y alineadas con V-J-A. y deben ser probadas o validadas contra respuestas obtenidas por las diferentes inteligencias artificiales que el estudiante puede llegar a utilizar²⁴.
- **Seleccionar Materiales Complementarios:** Incluir normas, jurisprudencia, doctrina, artículos, datos estadísticos, fragmentos de textos (en inglés).

Fase 3. Diseño de la Guía Didáctica y de Evaluación:

- **Guía para el docente:** Detallar los objetivos, posibles líneas de discusión, preguntas detonadoras y respuestas modelo.
- **Rúbrica de evaluación oral:** Diseñar instrumentos claros que evalúen el conocimiento, la claridad argumental, la profundidad del análisis, la ética en la argumentación y la habilidad comunicativa oral.

²⁴ Ej: *Ver:* ¿Cuáles son los hechos jurídicamente relevantes y cuál es su contexto? *Juzgar:* ¿Qué normas son aplicables y qué conflictos de principios surgen? ¿Cuáles son los argumentos a favor y en contra de cada posible solución? *Actuar:* ¿Qué decisión tomaría usted y cómo la fundamentaría ética y jurídicamente?

Para que esta evaluación oral sea un instrumento riguroso y alineado con el enfoque por competencias que sustenta esta pedagogía y que está presente en los documentos institucionales de la USTA Colombia, es indispensable fundamentar el diseño de la rúbrica en los principios de la evaluación de Resultados de Aprendizaje Esperados (RAE) descritos en los syllabus, pero conectadas con las competencias laborales (perfil de egreso, Resultados de Aprendizaje Esperados en la prueba Saber Pro para Derecho y en la Prueba de Habilitación para el Ejercicio de la Profesión Jurídica). Así se garantizaría la progresividad del proceso de enseñanza – aprendizaje.

La evaluación, bajo este enfoque, se define como "*un proceso de recolección de evidencias sobre el desempeño [...] con el propósito de formarse un juicio sobre su competencia, a partir del referente estandarizado*" (Irigoin & Vargas, 2002, citado en OIT/Cinterfor, s.f., 2018, p. 18).

La evaluación oral propuesta se enmarca en el principio de *evaluación auténtica*, la cual "*debe reproducir tareas que en el futuro los egresados de dicho grado deberán abordar y replicar las condiciones en las que las afrontarán*". Para un jurista, la defensa oral de una posición bajo presión, ante objeciones y ante un interlocutor que juzga, es una tarea profesional central. Por ello, **la rúbrica analítica** (Anexo 001) debe ser un "referente estandarizado" claro y los criterios de desempeño deben reflejar no solo el conocimiento, sino habilidades comunicativas y actitudes profesionales. Como señala la literatura sobre evaluación de competencias, para habilidades procedimentales como la comunicación oral, son útiles "procesos de autoevaluación sobre grabaciones (...) con una *check-list* ad hoc" y "procesos de evaluación entre iguales, en los que los pares aplican los criterios de evaluación" lo cual podría incorporarse en la fase análisis de los resultados modulares, toda vez que estos, como garantía del debido proceso son grabados²⁵.

En nuestra propuesta de rubrica, el *referente estandarizado* lo constituyen los objetivos de aprendizaje del caso modular y los componentes de la *prudentia iuris* (ver, juzgar, actuar). Las *evidencias* son las pruebas concretas y observables del desempeño del estudiante durante la sustentación oral, que permiten inferir el dominio de la competencia (OIT/Cinterfor, s.f., 2018, p. 33). Para recoger y valorar estas evidencias de manera válida (que mida lo que se pretende medir) y confiable (con consistencia entre evaluadores y momentos), la rúbrica debe especificar *criterios de desempeño* claros y *descriptores de niveles de logro* para cada uno (OIT/Cinterfor, s.f., 2018, pp. 60-62). Esto trasciende la evaluación intuitiva, ofreciendo un marco objetivo que reduce la subjetividad y garantiza equidad y justicia en el juicio final, el cual determinará si el estudiante es "Competente" o "Aún No Competente" en los aspectos evaluados (OIT/Cinterfor, s.f., 2018. p. 80). **(Ver anexo No. 001 propuesta de rubrica)**

²⁵ Resultaría interesante que los docentes de cada modular, revisaran la grabación del examen y de manera posterior pudiesen hacer retro alimentación a cada uno de los grupos, aunque comprendemos lo arduo que significaría esta labor.

Para operacionalizar el marco epistemológico integrado (prudencia tomista, constructivismo, empirismo) y el principio de alineación constructiva en el diseño concreto de casos modulares, se propone una matriz síntesis. Esta matriz articula tres dimensiones: 1) Los *niveles de aprendizaje deseado*, basados en la taxonomía de Biggs, que provee los verbos operativos para formular objetivos; 2) La *estructura pedagógica del proceso*, integrando el paradigma tomista *Ver-Juzgar-Actuar* con las fases del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) (Font, 2025); y 3) Los *tipos de evidencia o actividades evaluativas* que dan cuenta del logro en cada fase. Esta integración garantiza que el caso modular sea un escenario donde el estudiante no solo reproduzca información, sino que construya conocimiento complejo y ejercite la *prudencia iuris* de manera progresiva y observable.

Tabla 1. Matriz para el Diseño de Casos Modulares en Derecho: Integración de niveles de aprendizaje, estructura pedagógica y evaluación. (Fuentes: Biggs, 2015, p. 76; Font, 2025, p. 101-102; elaboración propia)

Nivel de Aprendizaje (Taxonomía) y Verbos Clave	Fase Pedagógica Integrada (V-J-A / ABP)	Acción del Estudiante / Actividad de Aprendizaje	Evidencia de Aprendizaje / Evaluación (Ejemplos)
1. Pre-estructural / Uniestructural <i>Identificar, Enumerar, Nombrar, Recordar</i>	VER / Presentación del Problema (Observación, recepción de narrativa)	Recibe la narrativa del caso. Identifica y lista los hechos, actores y normas mencionados explícitamente.	Listado o mapa conceptual inicial de elementos dados. lluvia de ideas guiada en equipo.
2. Multiestructural <i>Describir, Clasificar, Combinar, Ejecutar (procedimientos)</i>	VER / Análisis Inicial (Investigación, recopilación sistemática)	Describe hechos y contextos. Clasifica información relevante e irrelevante. Aplica procedimientos básicos de búsqueda de jurisprudencia y doctrina.	Informe de investigación con descripción y clasificación de datos fácticos y normativos. Análisis de jurisprudencia aplicando silogismos simples.
3. Relacional <i>Analizar, Comparar, Explicar causas, Integrar, Argumentar</i>	JUZGAR / Diálogo Sistemático (Deliberación, contraste, ponderación)	Analiza las relaciones entre hechos, normas y principios. Compara y pondera argumentos a favor y en contra. Explica las causas jurídicas y sociales del conflicto. Integra perspectivas éticas y contextuales.	Cuadro comparativo de argumentos. Ensayo deliberativo. Discusión en mesa redonda con defensa de posturas. Alegatos escritos preliminares, como herramientas de ayuda a la sustentación oral.
4. Extendido Abstracto <i>Generar, Hipotizar, Reflexionar, Criticar, Construir, Proponer</i>	ACTUAR / Propuesta de Solución (Decisión fundamentada, creación)	Genera hipótesis de solución novedosas. Reflexiona y critica las propias decisiones y el sistema. Construye una decisión o propuesta de acción coherente, original y fundamentada.	Sustentación oral final (por ej. simulación de audiencia). Sentencia o dictamen innovador. Proyecto de intervención o reforma normativa.

Nivel de Aprendizaje (Taxonomía) y Verbos Clave	Fase Pedagógica Integrada (V-J-A / ABP)	Acción del Estudiante / Actividad de Aprendizaje	Evidencia de Aprendizaje / Evaluación (Ejemplos)
5. Competencia Prudencial (Meta-nivel) <i>Juzgar, Decidir, Actuar éticamente en la incertidumbre</i>	Ciclo Completo V-J-A (Aplicación en nuevo contexto)	Traslada el proceso de análisis y decisión a un caso nuevo no trabajado, demostrando la internalización del método. Actúa con sentido de justicia y responsabilidad profesional.	Caso modular de examen final (nueva problemática). Portafolio que evidencie el proceso completo en diversos casos. Evaluación por un panel de expertos o profesionales, post examen.

La matriz presentada (Tabla 2) pretende ser una guía dinámica que permite al docente diseñador tomar decisiones pedagógicas fundamentadas. Permite asegurar que cada fase del caso modular (*Ver, Juzgar, Actuar*) esté impulsando al estudiante hacia niveles de pensamiento jurídico más complejos (relacional, extendido abstracto), utilizando verbos de acción precisos para definir los objetivos y diseñar las actividades evaluativas correspondientes. Así, la evaluación oral final no sería un ejercicio aislado, sino la culminación natural de un proceso deliberativo y constructivo, donde el estudiante demuestra haber alcanzado una *comprensión relacional y extendida* del derecho, movilizand o conocimientos, habilidades y actitudes para *juzgar y actuar* en un escenario de complejidad simulada. Esta herramienta convierte la pedagogía tomista y la didáctica activa en un plan de acción concreto para la formación de un mejor jurista.

5.2. Ciclo de Implementación Curricular y Evaluación

Fase I: Ver / Estudio Independiente. Distribución del caso y materiales. Los estudiantes, de manera individual o en equipos, analizan la narrativa, investigan con los materiales complementarios y preparan un diagnóstico inicial.

Fase II: Juzgar / Diálogo Sistemático. Sesión dedicada al análisis colectivo.

- *Plenaria Inicial:* Reconstrucción colectiva de hechos.
- *Discusión en Equipos:* Análisis
- *Apropiación individual:* El estudiante profundiza en los argumentos, definiendo y defendiendo su juicio.

Fase III: Actuar / Evaluación Oral Final. Cada estudiante o equipo sostiene una evaluación oral (simulacro de audiencia, sustentación) donde presenta su solución fundamentada al caso, responde a objeciones y defiende su postura. Se aplica la rúbrica preestablecida.

Fase IV: Seguimiento y Retroalimentación. Aplicación de metodologías de seguimiento para evaluar el impacto del programa y retroalimentar el diseño de los casos y el proceso formativo post examen. *Sería interesante consolidar, compilar y solucionar los casos por semestre y generar una publicación periódica de la universidad.*

6. Discusión y Prospectiva

La sistematización presentada demuestra que la necesidad de la Facultad de Derecho de la USTA Tunja de contar con criterios para casos modulares trasciende lo técnico-didáctico y toca los fundamentos mismos de la concepción del derecho y de la formación del jurista. Superar la enseñanza tradicional exige un cambio epistemológico que, lejos de ser ajeno a la identidad institucional, encuentra en la tradición tomista—con su énfasis en la prudencia, la deliberación y el juicio práctico—un fundamento teórico, enriquecido con los aportes del constructivismo y el empirismo crítico. Este cambio es también una respuesta a las críticas contemporáneas sobre el carácter precientífico de la dogmática jurídica, al proponer una pedagogía que *vincula la norma con la observación empírica de la realidad social* que para ser analizada requiere mucho más que el saber jurídico.

La integración propuesta entre el método de casos complejos y el paradigma *Ver, Juzgar, Actuar* ofrece un marco coherente. Por un lado, dota al modelo tomista de una metodología concreta y estructurada para su implementación en la facultad de derecho. Por otro, eleva el método de casos más allá de una técnica, imbricándolo con una reflexión ética y valorativa sobre la justicia y el bien común, elementos centrales de la formación de un jurista al servicio de la sociedad (Consejo Superior de la Judicatura, 2011, p. 55). Además, al estructurar el caso modular como un proceso de investigación-acción (observar, contrastar, decidir), esta integración *avanza hacia la construcción de una ciencia jurídica empíricamente fundamentada*, superando la mera exégesis normativa y alineada con lo que el Estado examina en los nuevos abogados.

La prospectiva de esta propuesta pedagógica podría ampliarse hacia la construcción de una ciencia jurídica de base empírica, tal como lo plantea la crítica a la dogmática. Un banco institucional de casos modulares, bien diseñado y documentado, podría servir no solo como herramienta didáctica, sino como *repositorio de estudios de caso con valor investigativo*. Estos casos, al estar anclados en realidades concretas, podrían ser analizados con metodologías cualitativas y cuantitativas, generando conocimiento científico sobre el funcionamiento del derecho en el país.

Finalmente, esta propuesta puede entenderse como una contribución al desarrollo de una *Didáctica Específica del Derecho*, análoga a la Didáctica de las Ciencias como disciplina emergente y que en lo particular, siempre me ha interesado. Al igual que la didáctica de las ciencias, que integra aspectos humanos, culturales y sociales para abordar problemas de enseñanza-aprendizaje propios de las ciencias (Núñez & Tobón, 2006, p. 4), la pedagogía tomista del derecho aquí esbozada integra filosofía, ética, técnica jurídica y metodologías activas para formar juristas íntegros. Este enfoque responde a la necesidad de superar lo que Núñez y Tobón (2006) llaman la "lógica instrumental" (p. 6), promoviendo en su lugar una didáctica reflexiva aunque quizá en términos del proceso que implicaría su puesta en práctica, más compleja y desafiante para el equipo docente. La creación de un banco institucional de casos modulares y la capacitación docente continua son, por tanto, pasos hacia la consolidación de un campo de conocimiento pedagógico-jurídico propio, alineado con la identidad tomista y con los desafíos educativos del siglo XXI.

La guía de diseño e implementación es un primer paso para materializar esta propuesta. Su éxito dependerá de un *proceso de capacitación docente* serio y continuo, tal como lo recomienda Limpías (2012), para que los profesores transiten de expositores a facilitadores de la prudencia jurídica y a diseñadores de experiencias de aprendizaje. Asimismo, se propone la creación de un *banco institucional de casos modulares*, articulado por semestres, que sea de acceso común y esté en permanente revisión, permitiendo la renovación constante de los materiales.

Como prospectiva, este modelo integrado podría extenderse mediante el uso de *Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)*. En los campus virtuales, podría pensarse en actividades de estudio independiente (*Ver*) y los foros de discusión (*Juzgar*), optimizando recursos y facilitando el acceso a información y materiales, sin sustituir el crucial espacio de interacción y evaluación oral presencial.

A propósito de TICS, es preciso que una propuesta pedagógica como la desarrollada, tenga en cuenta el desafío planteado por la *Inteligencia Artificial*. Su capacidad para aprobar exámenes de acceso a la abogacía y responder preguntas o analizar casos, crea una crisis (quizá benéfica), para la evaluación certificativa tradicional. Frente a esto, el modelo de caso modular y evaluación oral aquí propuesto posee una fortaleza inherente: su *resistencia a la suplantación por IA*, pues la evaluación del proceso dialógico (*Juzgar*), la defensa oral espontánea y argumentativa bajo presión (*Actuar*), y el énfasis en el pensamiento crítico y la creación situada, son tareas que la IA actual no puede realizar de manera auténtica. Más aún, el modelo invita a integrar la IA de manera constructiva, por ejemplo, pidiendo a los estudiantes que contrasten sus argumentos con los generados por una IA, analicen sus inconsistencias o valoren críticamente un fallo generado algorítmicamente (Cano, 2025, p. 165). Así, la pedagogía tomista del derecho no solo forma para el mundo actual, sino que provee herramientas para que el futuro jurista domine, cuestione y utilice críticamente las nuevas tecnologías, reafirmando el valor insustituible de la prudencia humana.

7. Conclusiones

Este artículo, en su propósito de sistematización reflexiva, ha construido un marco teórico-práctico para la sistematización pedagógica de una tradición tomista, el examen mediante casos. Se ha fundamentado la necesidad de algunos ajustes epistemológicos (pensados desde la experiencia como docente que ha diseñado y evaluado casos modulares); desde el positivismo hacia una concepción prudencial, constructivista y empíricamente informada del derecho, arraigada en la tradición tomista pero abierta a diálogos contemporáneos. Se ha demostrado que la metodología de casos complejos es la estrategia didáctica idónea para operacionalizar este cambio, y se ha propuesto una integración creativa con el paradigma *Ver, Juzgar, Actuar*. Esta integración, además, responde a las críticas contemporáneas sobre el déficit empírico de la ciencia jurídica tradicional, proponiendo el caso modular como un espacio para el desarrollo de habilidades investigativas basadas en la observación de la realidad.

La guía concreta para el diseño, implementación y evaluación oral de casos modulares presentada constituye una hoja de ruta aplicable. Su implementación exitosa tiene el potencial de transformar las aulas en *laboratorios de prudencia jurídica*, formando juristas con habilidades argumentativas, investigativas y éticas sólidas, capaces de afrontar la complejidad del mundo contemporáneo que requiere integración de saberes diferentes a los del canon jurídico. Esta propuesta no solo responde a una necesidad institucional interna, sino que se propone como una modesta contribución al debate nacional sobre la pedagogía del derecho, mostrando cómo una universidad con identidad filosófica definida puede traducirla en un modelo educativo contemporáneo, riguroso y profundamente transformador, que busca, en última instancia, formar juristas que no solo conozcan el derecho, sino que sean capaces de investigar su funcionamiento real y actuar con prudencia para la construcción de una sociedad más justa.

Anexo No. 001.

Propuesta de Rúbrica Analítica para la Evaluación Oral de Casos Modulares – Núcleo: *Prudentia Iuris*

Criterios de Desempeño (Componentes de la Competencia)	Nivel 1: Por Debajo del Nivel Esperado (Aún No Competente)	Nivel 2: En el Nivel Esperado (Competente)	Nivel 3: Por Encima del Nivel Esperado (Competente Destacado)
1. VER - Análisis Fáctico y Contextual (Recolección y diagnóstico)	Identifica hechos de manera incompleta o confusa. No analiza el contexto o lo hace de forma irrelevante. Desconoce fuentes de información clave.	Identifica y prioriza los hechos jurídicamente relevantes de manera precisa. Analiza el contexto social, económico o político del caso y lo vincula adecuadamente a los hechos. Recurre a fuentes de información pertinentes.	Realiza un análisis fáctico exhaustivo y matizado. Anticipa implicaciones contextuales no obvias y cuestiona la fiabilidad o integridad de las fuentes. Demuestra una capacidad investigativa proactiva.
2. JUZGAR - Argumentación y Deliberación (Aplicación normativa y ponderación)	Aplica normas de forma mecánica o errónea. No identifica conflictos de principios o los resuelve de manera arbitraria. Argumentos son débiles, contradictorios o carentes de fundamentación doctrinal/jurisprudencial.	Aplica correctamente las normas e identifica conflictos jurídicos o de principios. Ponderar argumentos a favor y en contra con base en doctrina, jurisprudencia o principios generales del derecho. Construye una argumentación sólida y estructurada.	Aplica normas con maestría, proponiendo interpretaciones creativas o soluciones normativas novedosas. Sistematiza la deliberación de principios con profundidad filosófica o ética. Argumentación es persuasiva, robusta y muestra dominio de las fuentes.
3. ACTUAR - Decisión y Propuesta (Sentido de justicia y pragmatismo)	La decisión propuesta es incoherente con el análisis previo, irrealizable o desvinculada de criterios de justicia. No considera consecuencias prácticas.	Propone una decisión clara, coherente con su análisis y argumentación. La fundamenta en criterios de justicia, bien común o dignidad humana. Considera la viabilidad y consecuencias de su propuesta.	Propone una decisión innovadora, éticamente robusta y con alto potencial de impacto positivo. Integra consideraciones de política jurídica o transformación social. Diseña un plan de implementación concreto.

Criterios de Desempeño (Componentes de la Competencia)	Nivel 1: Por Debajo del Nivel Esperado (Aún No Competente)	Nivel 2: En el Nivel Esperado (Competente)	Nivel 3: Por Encima del Nivel Esperado (Competente Destacado)
4. COMUNICACIÓN ORAL EFECTIVA (Claridad, persuasión y profesionalismo)	Exposición desorganizada, con lenguaje impreciso o no jurídico. Dificultad para responder preguntas. Postura o tono poco profesional.	Expone sus ideas con claridad, orden y precisión terminológica. Se defiende con solvencia ante objeciones. Mantiene una postura y tono adecuados al ámbito jurídico.	Comunica con excepcional claridad, convicción y elegancia retórica. Gestiona el diálogo y las objeciones de manera estratégica y persuasiva. Demuestra presencia y dominio escénico.

Bibliografía consultada.

Ámbito Jurídico. (2019, junio 30). *Programas de Derecho deben replantearse para responder a lo que la sociedad espera de los abogados*. <https://www.universidad.edu.co/programas-de-derecho-deben-replantearse-para-responder-a-lo-que-la-sociedad-espera-de-los-abogados/>

Álvarez, L. (2017). Algunos problemas que caracterizan las prácticas contemporáneas de producción de conocimiento jurídico. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de las Ciencias Sociales*, 60 . <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2017000300268>

Banco Interamericano de Desarrollo. (2011). *Pautas para la elaboración de Estudios de Caso*. Departamento de Conocimiento y Aprendizaje (KNL). <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Pautas-para-la-elaboraci%C3%B3n-de-estudios-de-caso.pdf>

Biggs, J. (s.f.). *Aligning teaching for constructing learning*. The Higher Education Academy. Recuperado de <https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/aligning-teaching-constructing-learning>

Blasco Ibañez. (1994). El método de casos: Una alternativa pedagógica para la enseñanza del derecho. *Revista de Derecho, Universidad del Norte*, (4), 26-32. <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/derecho/article/view/2492>

Cardijn, J. (2002). El método de la JOC: Ver, Juzgar, Actuar. En F. Sanz Fernández, *La Juventud Obrera Cristiana: un movimiento educativo popular* (pp. 95-115). UNED. https://www.researchgate.net/publication/39220420_La_Juventud_Obrera_Cristiana_un_movimiento_educativo_popular

Consejo Superior de la Judicatura. (2011). *Modelo Pedagógico y Diseño Curricular propuesto en la Escuela Judicial "Rodrigo Lara Bonilla"*. Sala Administrativa, Escuela Judicial "Rodrigo Lara Bonilla". https://escuelajudicial.ramajudicial.gov.co/sites/default/files/modelo_pedagogico_y_diseno_curricular_ejrlb.pdf

Consejo Superior de la Judicatura. (2025). *Guía de orientación: Examen de Estado para obtener la tarjeta profesional para ejercer la profesión de abogado*. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) disponible en: <https://sirna.ramajudicial.gov.co/SiteAssets/Paginas/Publicaciones/250514%20Guía%20de%20orientación%20CSJ.pdf>

Foucault, M. (2022). *Poder/saber: entrevistas seleccionadas y otros escritos 1972-1977* (C. Gordon, Comp.). Vintage. (Obra original en inglés 1980). https://monoskop.org/images/5/5d/Foucault_Michel_Power_Knowledge_Selected_Interviews_and_Other_Writings_1972-1977.pdf

Galati, E. (2021). El estatuto epistemológico del derecho desde la mirada de la ciencia clásica. *Revista Colombiana de Filosofía de la Ciencia*, 21(42), 235-274. <https://www.redalyc.org/journal/414/41469137008/html/>

García Villegas, M., & Ceballos Bedoya, M. A. (2019). *La profesión jurídica en Colombia: Falta de reglas y exceso de mercado*. Dejusticia.

Goldschmidt, W. (1987). *Introducción filosófica al derecho. La teoría trialista del mundo jurídico y sus horizontes* (6.ª ed.). Depalma. https://derechocomplejo.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/04/introduccion3b3nfilosc3b3ficalderecho_goldschmidt.pdf

Habermas, J. y Ratzinger, J. (2008). *Entre razón y religión: Dialéctica de la secularización*. Fondo de Cultura Económica. Otra versión puede consultarse en: <https://books.google.com.co/books?id=JBz6FEBpSRYC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>

Haraway, D. (2021). *Conocimientos situados: la cuestión de la ciencia en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial*. Routledge. (Obra original en inglés 1988). <https://epistemologiascriticas.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/04/haraway-conocimientos-situados.pdf>

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2025). Niveles de Desempeño para Módulo de Lectura Crítica, Módulo Razonamiento Cuantitativo, Módulo Competencias Ciudadanas, Módulo Comunicación Escrita, Módulo Inglés, Módulo Investigación Jurídica, Módulo Comunicación Jurídica, Módulo Gestión del Conflicto <https://www.icfes.gov.co/evaluaciones-icfes/acerca-del-examen-saber-pro/>

Jaramillo, Iván. Darío. (2017). Editorial. La Teología en la historiografía religiosa. *Revista Cuestiones Teológicas*, 45(103). <https://revistas.upb.edu.co/index.php/cuestiones/article/view/464/334>

Kuhn, T. S. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas* (4.ª ed.). Fondo de Cultura Económica. (https://perio.unlp.edu.ar/catedras/tpm/wp-content/uploads/sites/210/2023/03/La-estructura-de-las-revoluciones-cientificas-TK_compressed.pdf)

Limpias, J. L. (2012). El método del estudio de casos como estrategia metodológica para desarrollar habilidades investigativas en la formación del jurista. *Revista Boliviana de Derecho*, 13, 60-101. <https://www.redalyc.org/pdf/4275/427539910005.pdf>

Maroco dos Santos, E. J. (2018). La universidad vista por Unamuno: Las funciones del rector y de los claustros. *Ideas y Valores*, 67(166), 233-242. <https://www.redalyc.org/journal/809/80957079018/html/>

Moreu Carbonell, E. (2020). Nuestro lenguaje: el giro lingüístico del derecho. *Revista de Derecho Público: Teoría y Método*, 1, 313–362
<https://www.revistasmarcialpons.es/revistaderechopublico/article/view/29/55>

Núñez, A. C., & Tobón, S. (2006). Pedagogía y didáctica de las ciencias: el problema de los escenarios de aprendizaje. *Pédgímcs*, 75, 21-30.
<https://revistas.ucp.edu.co/index.php/paginas/article/view/2231>

Organización Internacional del Trabajo, Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (OIT/Cinterfor). (2018). *Diseño de instrumentos de evaluación y certificación de competencias. Guía práctica. Proyecto CETFOR*. Montevideo
https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/Guia_Instrumentos%20final.pdf

Pasek de Pinto, E., & Matos de Rojas, Y. (2006). Cinco paradigmas para abordar lo real. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 8(1), 106-121.
<https://www.redalyc.org/pdf/993/99318655008.pdf>

Rojas Amandi, V. M. (2006). Cuatro paradigmas de la epistemología jurídica. *Jurídica. Anuario del Departamento de Derecho de la Universidad Iberoamericana*, 36, 385-420.
<https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/juridica/article/view/11638>

Sucari, W., Soto, S., Cutipa, R., Mamani, W., & Trigos, C. (2025). *Epistemología*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú.
<https://doi.org/10.35622/inudip.017>

Talancón Villegas, G., & Pérez Hurtado, L. F. (2021). El método de estudio de casos complejos para la enseñanza del derecho con enfoque de derechos humanos. En *Metodologías activas para la enseñanza del derecho con enfoque de derechos humanos* (pp. 35-62). Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM.
<https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/15/7041/5.pdf>

Tomás de Aquino. (1947). *Summa Theologiae* (2.^a ed., BAC, Ed.). Biblioteca de Autores Cristianos.
<https://www.dominicos.org/media/uploads/recursos/libros/suma/1.pdf>

Turull, M. y Font, A. (Eds.). (2025). *Didáctica del Derecho. Manual para la mejora de la enseñanza jurídica*. Narcea, S.A. de Ediciones.
https://www.researchgate.net/publication/394464167_Didactica_del_Derecho_Manual_para_la_mejora_de_la_ensenanza_juridica

Unamuno, M. Nuestros pedagogos. Madrid: Escelicer, 1971. p.1310-1316. (Obras Completas IX).

Von Glasersfeld, E. (2020). *Constructivismo radical: una forma de conocer y aprender* (2.^a ed.). Routledge. (Obra original en inglés 1995). https://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1279042554812_1624179418_20135/constructivismo_radical.pdf

Zamudio Gómez, J. G. (2012). *Epistemología y educación*. Red Tercer Milenio. https://www.paginaspersonales.unam.mx/files/981/Epistemologia_y_educacion.pdf