

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

La enseñanza-aprendizaje del derecho a través de una plataforma virtual institucional: Hallazgos incipientes del constructivismo de Piaget, Vygotsky y Ausubel conforme a las percepciones de los informantes

*O ensino-aprendizagem da lei através de uma plataforma virtual institucional:
Achados incipientes do construtivismo de Piaget, Vygotsky e Ausubel
de acordo com as percepções dos informantes*

*The teaching-learning of the law through an institutional virtual platform:
Incipient findings of the constructivism of Piaget, Vygotsky and Ausubel
according to the perceptions of the informants*

Hugo Manuel Camarillo Hinojoza 

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México

Claudia Daniela Barboza Regalado 

Educar para Triunfar, Sociedad Civil, México

RESUMEN El propósito de este trabajo es presentar los hallazgos de investigación referentes a posibles indicios de características constructivistas de los enfoques de Jean Piaget, Lev Vygotsky y David Ausubel en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de derecho de una universidad mexicana, al cursar asignaturas en la modalidad a distancia a través del Campus Virtual de la institución. Lo anterior, conforme a las percepciones de los estudiantes que participaron como informantes. El artículo comprende una aproximación preliminar con respecto a la manera en que la enseñanza-aprendizaje, mediada por esta plataforma virtual, pudiera favorecer la autoconstrucción del conocimiento del derecho en los estudiantes de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. En esto, recae la necesidad de profundizar sobre el tema en futuros procesos de indagación. Los hallazgos presentados derivan de una investigación más amplia, en la que se utilizó una metodología cualitativa y se relacionó el derecho, los procesos de enseñanza aprendizaje y la cultura digital. Entre otras conclusiones, se menciona la pertinencia de promover prácticas educativas constructivistas, que propicien un aprendizaje del derecho más autogestivo en el entorno institucional donde se desarrolló la

investigación, ante la vigencia de un paradigma de enseñanza tradicional del derecho en América Latina.

PALABRAS CLAVE Constructivismo; constructivismo jurídico; enseñanza-aprendizaje del derecho; ambientes virtuales de aprendizaje.

RESUMO O objetivo deste artigo é apresentar os resultados da pesquisa a respeito de possíveis indícios de características construtivistas das abordagens de Jean Piaget, Lev Vygotsky e David Ausubel no processo de ensino-aprendizagem de alunos de Direito de uma universidade mexicana, na realização de disciplinas. na modalidade a distância por meio do Campus Virtual da instituição. O exposto segundo a percepção dos alunos que participaram da pesquisa como informantes. O artigo traz uma abordagem preliminar sobre a forma como o ensino-aprendizagem mediado por esta plataforma virtual pode favorecer a autoconstrução do conhecimento do Direito nos alunos da Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ). Aqui reside a necessidade de se aprofundar no assunto em futuros processos de investigação. Os resultados apresentados decorrem de uma investigação mais ampla em que se utilizou uma metodologia qualitativa e se relacionaram o direito, os processos de ensino-aprendizagem e a cultura digital. Entre outras conclusões, menciona-se a relevância de promover práticas educacionais construtivistas que promovam uma aprendizagem mais autogestionária do Direito no ambiente institucional onde a pesquisa foi desenvolvida, dada a validade de um paradigma tradicional de ensino do direito na América Latina.

PALAVRAS-CHAVE Construtivismo; constructivismo legal; ensino-aprendizagem de direito; ambientes virtuais de aprendizagem.

ABSTRACT The purpose of this paper is to present the research findings regarding possible signs of constructivist characteristics of the approaches of Jean Piaget, Lev Vygotsky and David Ausubel in the teaching-learning process of law students from a Mexican university, when taking subjects in the distance mode through the Virtual Campus of the institution. The foregoing according to the perceptions of the students who participated in the research as informants. The article includes a preliminary approach regarding the way in which the teaching-learning mediated by this virtual platform could favor the self-construction of the knowledge of Law in the students of the Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ). Herein lies the need to delve deeper into the subject in future inquiry processes. The findings presented are derived from a broader investigation in which a qualitative methodology was used and the law, teaching-learning processes and digital culture were related. Among other conclusions, mention is made of the relevance of promoting constructivist educational practices that promote a more self-managed learning of law in the institutional environment where the research was developed, given the validity of a traditional teaching paradigm of law in Latin America.

KEYWORDS Constructivism; legal constructivism; teaching-learning of law; virtual learning environments.

Introducción

Este trabajo se inserta en los estudios relacionados al constructivismo jurídico y a los ambientes virtuales de aprendizaje. Se discute sobre la urgencia de transformar la enseñanza-aprendizaje del derecho, caracterizada por un paradigma pedagógico tradicionalista, basado medularmente en la impartición de clases magistrales, el uso de la memoria y las repeticiones, y la ponderación del protagonismo del docente en lugar del estudiante, entre otros aspectos. Por esto, frente al dominio de este paradigma en la mayoría de los contextos institucionales universitarios de América Latina, resulta pertinente la realización de estudios que documenten, bajo procesos de investigación, prácticas pedagógicas que confronten, de alguna manera, este paradigma, con la finalidad de aportar al conocimiento experiencias de una enseñanza-aprendizaje del derecho más innovadora, autogestiva y, desde luego, más acorde con la realidad social y tecnológica que viven actualmente nuestros estudiantes universitarios por ser nativos digitales.

En este sentido, este trabajo es una aproximación inicial en relación con la manera en que la enseñanza-aprendizaje, mediada por una plataforma virtual denominada Campus Virtual, pudiera favorecer la autoconstrucción del conocimiento del derecho en los estudiantes de una universidad localizada en la frontera norte de México: la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. De esta manera, el objetivo del artículo es presentar los hallazgos de investigación referentes a posibles indicios de características constructivistas de los enfoques de Jean Piaget, Lev Vygotsky y David Ausubel en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de derecho, al cursar asignaturas en la modalidad a distancia a través de la plataforma mencionada. Esto, conforme a las percepciones de los estudiantes que participaron como actores en una investigación más amplia, cuyo objetivo general consistió en conocer y analizar las voces, experiencias y percepciones de los estudiantes de la licenciatura en derecho de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, con respecto a su aprendizaje en asignaturas en línea, semipresenciales y su interacción con las redes sociales. Una de las limitaciones de este artículo es que comprende solo algunos indicios constructivistas, que se alcanzan a avizorar en las percepciones de los entrevistados, pero que, de cierta forma, reflejan al menos la implementación incipiente de ciertas prácticas insertadas en nuevas metodología de enseñanza en ciertas asignaturas, con el apoyo de ambientes virtuales de aprendizaje. Estas confrontan el paradigma dominante en la enseñanza del derecho.

El artículo está dividido en cinco partes. En la primera, se presentan algunos aspectos relevantes del constructivismo. Se refieren algunos datos relacionados con su origen y a los enfoques de Jean Piaget, Lev Vygotsky y David Ausubel como marco teórico para partir, de forma organizada, de sus planteamientos teóricos sobre el proceso de aprendizaje, para posteriormente conducir el análisis con respecto al constructivis-

mo en la enseñanza del derecho. En la segunda parte, damos cuenta de la literatura, que señala la urgencia de una transformación de la enseñanza tradicional del derecho dominante en las universidades de América Latina, para dar paso a prácticas constructivistas. En el tercer apartado, presentamos una revisión del estado del arte de la literatura, en la que se documenta un posicionamiento en favor del constructivismo jurídico en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la cuarta parte, se describe la metodología cualitativa que condujo la investigación, las técnicas cualitativas consistentes en entrevistas semiestructuradas, el proceso de análisis de los datos y su categorización. Además, se presentan los hallazgos con respecto a posibles prácticas constructivistas en el aprendizaje de los estudiantes de derecho al cursar asignaturas en la modalidad a distancia por medio del Campus Virtual de la universidad, conforme a las percepciones compartidas por los actores entrevistados. En la quinta parte, se presentan las conclusiones, en las que se sostiene que si bien domina un paradigma tradicional de enseñanza del derecho al interior del contexto donde se realizó el estudio, sustentado en las clases magistrales y en el protagonismo del docente en la modalidad educativa presencial, como sucede en la generalidad de las organizaciones académicas latinoamericanas, es pertinente promover prácticas educativas constructivistas que propicien un aprendizaje del derecho más autogestivo y creativo.

El constructivismo: Origen y aportaciones esenciales de Piaget, Vygotsky y Ausubel

Antes de referirnos al constructivismo jurídico, mencionaremos algunos aspectos del constructivismo como paradigma psicopedagógico y sus antecedentes. A inicios del siglo XX, se dio la coyuntura para confrontar la educación tradicional mediante la aparición de autores como María Montessori, Celestine Freinet y John Dewey, entre otros, que consideraban al estudiante en la centralidad pedagógica (Cárdenas, 2004). La oposición al modelo tradicional de enseñanza era pertinente, ya que los procesos de transmisión de conocimientos e información acumulados no eran viables para el desarrollo cultural, social y científico del mundo en ese siglo y, desde luego, menos en el de ahora. Por esto, es incomprensible cómo permea el modelo tradicional en la particularidad de la enseñanza del derecho en las instituciones de educación superior de América Latina en pleno 2020. Incluso, a pesar de las críticas que se le han hecho y que serán abordadas en posteriores apartados de este artículo.

Llama la atención que haya varias versiones sobre el origen del constructivismo. Por ejemplo, en *Le Petit Robert*¹ se encuentra la referencia de que no apareció por primera vez en el campo de la educación, sino en el arquitectónico y en la literatura, aproximadamente en 1920 (Cárdenas, 2004). Sin embargo, en un trabajo sobre las corrientes constructivistas y los modelos autoestructurantes, parafraseado por un autor (Ortiz, 2015), se afirma que es en el trabajo de Giambattista Vico donde se encuentra

el origen del constructivismo en 1710 y, posteriormente, en la *Crítica de la razón pura* de Immanuel Kant, publicado en 1781. Otro autor también coincide sobre el origen del constructivismo en los planteamientos de Vico y Kant (Cubero, 2005).

Luego, el constructivismo cobró posicionamiento en la teoría educativa mediante las aportaciones de algunos de sus autores más representativos: Jean Piaget, Lev Vygotsky y David Ausubel, entre otros. Para Tunnermann (2011: 23), «a partir de las investigaciones de Piaget sobre el desarrollo genético de la inteligencia, van desenvolviéndose los enfoques constructivistas». En cambio, en otro trabajo, se precisa que estos enfoques se fueron construyendo de manera progresiva en tres momentos o acercamientos histórico-científico-cognitivos (Cárdenas, 2004).

Entre las aportaciones de Piaget se encuentra, por ejemplo, el constructivismo cognitivo. Bajo este enfoque, el proceso de construcción del conocimiento es individual y «tiene lugar en la mente de las personas, que es donde se encuentran almacenadas sus representaciones del mundo» (Serrano y Pons, 2011: 6). En el enfoque de Piaget, un proceso de este tipo pasa por un punto de equilibrio entre asimilación y acomodación (Vielma y Salas, 2000). Para Tunnermann (2011: 24), desde este enfoque constructivista, es fundamental «la actividad del alumno como condición de su aprendizaje».

En este sentido, bajo el constructivismo de Piaget, cada individuo tiene su desarrollo cognitivo bajo su propio ritmo, bajo sus propios procesos cognitivos internos. En este enfoque, la centralidad del proceso de aprendizaje se encuentra en el estudiante. El docente pasa a un segundo plano o a uno no relevante. Esta configuración confronta de lleno al paradigma tradicional porque relega al docente. Del enfoque de Piaget, se desprende que interesa entonces otro actor distinto al docente, que había estado sumiso y no se le otorgaba crédito alguno. A pesar de que Piaget no se focalizó detenidamente sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, sus planteamientos teóricos conforman un sustento para la teoría del aprendizaje e, incluso, son de los que han tenido más impacto para la teoría constructivista (Saldarriaga, Bravo y Loo, 2016). Bajo el enfoque constructivista de Piaget, el ser humano se constituye como un ente autogestor del conocimiento, es decir, se «concibe el conocimiento como una construcción propia del sujeto que se va produciendo día con día» (Saldarriaga, Bravo y Loo, 2016: 130). Actualmente, los procesos de aprendizaje mediados por las nuevas formas de comunicación y la interacción con las redes sociales pueden permitirlo (Lozano y Calixto, 2016), porque el aprendizaje del derecho puede suscitarse al propio ritmo del estudiante sin la condición de la temporalidad o el espacio, y bajo procesos más abiertos y flexibles (Camarillo y Barboza, 2020; Cicero, 2018).

Las aportaciones de Vygotsky se sitúan, como advierte De Rosa (2018), bajo un enfoque sociocultural. Para Vygotsky, el proceso de construcción del conocimiento está relacionado con la interacción de la persona con su contexto sociohistóricocultural. Como precisan Araya, Alfaro y Andonegui (2007: 90), bajo el constructivismo

sociocultural, «la creación del conocimiento es más bien una experiencia compartida que individual». A su vez, conforme a Chaves (2001: 63):

La teoría sociocultural da énfasis a las interrelaciones sociales. En el ámbito escolar, es fundamental la relación entre estudiantes y adultos. La docente y el docente son los encargados de diseñar estrategias interactivas, que promuevan zonas de desarrollo próximo. Para ello, debe tomar en cuenta el nivel de conocimiento de las estudiantes y los estudiantes, la cultura y partir de los significados que ellos poseen en relación con lo que van aprender. La docente y el docente deben provocar desafíos y retos que hagan cuestionar esos significados y sentidos, y lleven a su modificación en el infante, por lo tanto, es conveniente planear estrategias que impliquen un esfuerzo de comprensión y de actuación por parte de las estudiantes y los estudiantes.

Vygotsky advierte que los procesos de construcción del conocimiento se desarrollan a partir de una connotación social. Se desprende de sus ideas que el ser humano no puede llegar a ese nivel sin la interacción social o cultural. De acuerdo con Cubero (2005), de alguna manera se presenta una dualidad entre el individuo y lo cultural-social, que es necesaria para el proceso de aprendizaje. Esta simbiosis cognitiva se produce a través de lo que Vygotsky llama internalización. Un concepto clave en este enfoque del constructivismo lo encontramos en la perspectiva de Álvarez y Balmaceda (2018). Para Vygotsky, se trata de un proceso en el que el plano externo es incorporado por el sujeto, lo que le permite a este su construcción cognitiva. En este sentido, el individuo genera su aprendizaje mediante la internalización que él mismo realiza con base en un contexto social, cultural e histórico.

El constructivismo sociocultural de Vygotsky advirtió la necesidad de no descontextualizar al individuo de la realidad social que lo envuelve, así como también que sus procesos cognitivos estén mediados por la comprensión de instrumentos y signos construidos social y culturalmente (León de Vitoria, 1997). Esa contextualización, entre otras ideas, confronta al modelo tradicional de enseñanza. El impacto de la realidad social imperante en el aprendizaje de las personas debe ponderarse y reconocerse. Por tanto, como se critica en los siguientes apartados de este trabajo, ¿cómo es posible que en la enseñanza del derecho domine la práctica de un modelo de clases magistrales alejado del contexto social y cultural que vivimos? El derecho ha sido interpelado por la realidad social caracterizada por las tecnologías de la información y la comunicación, y la cultura digital (Cicero, 2018). Por esta razón, es pertinente un aprendizaje del derecho de manera disruptiva y expandida (Camarillo y Barboza, 2020).

En relación con Ausubel, su aportación radica en el enfoque del aprendizaje significativo. Conforme a Viera (2003: 37), «propone defender y practicar aquel aprendizaje en el que se provoca un verdadero cambio auténtico en el sujeto». En el enfoque de Ausubel, el alumno va configurando sus propios esquemas de conocimiento median-

te una relación de los conocimientos nuevos con los adquiridos previamente (Ponce, 2004). Conforme a Díaz Barriga (2003: 4 y 5):

Se requiere disposición del aprendiz para aprender significativamente e intervención del docente en esa dirección. Por otro lado, también importa la forma en la que se plantean los materiales de estudio y las experiencias educativas. Si se logra el aprendizaje significativo, se trasciende la repetición memorística de contenidos inconexos y se logra construir significado, dar sentido a lo aprendido, y entender su ámbito de aplicación y relevancia en situaciones académicas y cotidianas.

Como asevera Viera (2003: 38), el enfoque constructivista de Ausubel se relacionó con «cambios de conceptos, de significados», por eso es que se habla de aprendizaje verbal significativo. De acuerdo con Ausubel, cuando se identifican nuevos significados, entonces se produce un aprendizaje. En este enfoque, resulta importante y fundamental el estudiante, porque se requiere de su disposición y voluntad. Es decir, que si para él no es trascendente la información o el conocimiento, no habrá significación cognitiva.

Ausubel confronta el aprendizaje por repeticiones, pero, a su vez, reconoce la inercia del alumno a aprender así porque los profesores lo han promovido de esa forma, por lo que este aprendizaje repetitivo y memorístico es significativo para los profesores tradicionales, pero, desde luego, no lo es para los estudiantes. En el aprendizaje significativo, Ausubel señala tres tipos de aprendizaje: el de representaciones, el de proposiciones y el de conceptos. Sin embargo, advierte que no son suficientes. Por esto, recomienda la incorporación de la solución de problemas a los estudiantes, porque se requiere el desarrollo de habilidades para el razonamiento y la comprensión. Conforme a este representante del paradigma constructivista, uno de los aspectos esenciales del aprendizaje significativo consiste en hacer planteamientos novedosos para que el estudiante alcance una transformación de los conocimientos previos y se genere una construcción cognitiva de significancia. Bajo este argumento, lo ideal sería promover una didáctica novedosa en la enseñanza del derecho (González, 2013) para propiciar aprendizajes significativos (Carrasco, 2016) en las clases presenciales o en ambientes virtuales de aprendizaje (Cázares, 2016; Camarillo y Barboza, 2020).

En síntesis, como puede identificarse en las aportaciones teóricas de Piaget, Vygotsky y Ausubel, bajo el constructivismo —independientemente de los enfoques— se resalta la centralidad y la naturaleza esencial del que aprende, ya sea porque este construye el conocimiento a través de sus procesos cognitivos internos, porque se vincula con el contexto sociocultural e internaliza las experiencias, o porque construye su conocimiento relacionando la información nueva con las experiencias o conocimientos anteriores.

La urgencia de la transformación de la enseñanza del derecho

La enseñanza del derecho se desarrolla bajo una dinámica tradicionalista (Witker, 2008; Hernández, 2008; Pérez, 2019; Gómez, Rubio y González, 2019). Se trata de una perspectiva general en la que se aduce que está caracterizada, entre otros aspectos, por la educación bancaria (Freire, 1986), acrítica, la centralidad del docente, la pasividad de los estudiantes, la ponderación de la memoria y las repeticiones. La enseñanza del derecho tradicional también es identificada con la práctica de la clase magistral (Elgueta y Palma, 2014). Estos autores la denominan clase magistral meramente expositiva y se entiende:

Como expresión de una práctica docente caracterizada por el verbalismo o uso intensivo del discurso. Es sinónimo de lección catedrática. Se la relaciona con una enseñanza pasiva y se la contraponen a la clase activa. Los profesores actúan como conferencistas y los estudiantes como sujetos pasivos. Es un método expositivo, que se centra en la transmisión de conocimiento. El énfasis en esta tarea impide que el profesor verifique que el aprendizaje del estudiante a lo largo del proceso (Elgueta y Palma 2014: 910 y 911).

Debido a estas características, las críticas hacia el tradicionalismo de la enseñanza jurídica son consistentes porque obstaculiza el aprendizaje (Pérez, 2012), solo le importa la memoria y tiene desinterés en los estudiantes (González, 2013). Además, promueve un verbalismo acrítico (Witker, 2008). Se trata de una enseñanza del derecho obsoleta (Cáceres, 2016). Esto implica considerar que es arcaica, inadecuada y que ha caducado. En pleno siglo XXI, y ante la realidad social que impera en el mundo, la enseñanza del derecho tradicional ya no es útil para conducir procesos de aprendizaje. Sus actores principales, los estudiantes, forman parte de nuevas generaciones, caracterizadas por el uso de tecnologías de información y comunicación, y de múltiples redes sociales, porque la mayoría ha estado rodeado de ambientes mediados por la cultura digital (Mesa, 2014). Sin embargo, el hecho de que ya no sea útil la enseñanza tradicional del derecho en el contexto que se menciona, no implica que perdió su vigencia. Al contrario, todavía impera en las aulas y así lo refiere la literatura. Incluso, los docentes se sienten cómodos al ejercer su docencia bajo este paradigma tradicional. En este sentido, nos encontramos en una contradicción. La enseñanza tradicional del derecho está obsoleta (Cáceres, 2016). Sí, pero vigente, ya que se recurre a ella en la formación jurídica de los estudiantes a pesar de las críticas que se le han hecho desde hace más de 50 años (Elgueta y Palma, 2014). Por eso, es urgente transformarla y producir los cambios pertinentes en favor del aprendizaje significativo de los estudiantes.

El constructivismo y la enseñanza del derecho

Fundamentalmente, la enseñanza jurídica en América Latina está caracterizada por repeticiones, memorización y clases magistrales, entre otros aspectos (Pérez, 2012;

Elgueta y Palma, 2014). Históricamente, se le consideró al proceso de enseñanza-aprendizaje tradicional como la formación imprescindible para el ejercicio de la profesión jurídica (Pérez, 2019). Sin embargo, la transformación es urgente. El cambio implica confrontar los patrones tradicionales de la enseñanza del derecho mediante la incorporación de otras dinámicas. La confrontación no es simple, sino compleja dado el arraigo histórico, pero es alentador que ha difundido la necesidad de promover el constructivismo jurídico.

Por ejemplo, se ha explorado la relación de la creatividad con la enseñanza del derecho. Camilloni (2019: 5) «sostiene que el proceso formativo del abogado puede generar abogados creativos, característica necesaria ante los desafíos que enfrenta la sociedad y la profesión en el futuro inmediato». A su vez, se ha documentado la implementación de una estrategia pedagógica en una escuela de derecho, en la que se resalta la «metodología de pregunta» para catalizar la problematización y el pensamiento crítico (Gómez, Rubio y González, 2019). También se ha descrito la experiencia en la que se implementó una actividad innovadora basada en un caso ficticio (Bressan, 2019).

Entonces, se requiere poner en práctica una enseñanza activa, capaz de propiciar un aprendizaje del derecho más consistente y dinámico, en el que es imprescindible la participación de los estudiantes como esencialidad del proceso de aprendizaje (Witker, 2008). Además, se debe incorporar la resolución de problemas para la construcción del conocimiento de los estudiantes (Saavedra, 2016).

Los autores también se han posicionado a favor de la enseñanza del derecho tipo clínica debido a las necesidades de los estudiantes en la formación y práctica jurídica (Witker, 2007). Como es sabido, en la actualidad la clínica recobró relevancia y algunas de las experiencias han sido recuperadas (Saavedra, 2016). Consideramos que esto se debe a las reformas al sistema de justicia penal ocurridas en diferentes países de América Latina (Bayona y otros, 2017; Acosta y Camarillo, 2015; Gilles, 2010). Esto supone, entonces, la adecuación o adaptación de los procesos de aprendizaje al contexto social y legislativo.

Se ha insistido en cambiar de un modelo tradicional de enseñanza del derecho a uno de carácter novedoso, de descubrimiento y de investigación, porque memorizar y repetir no favorece la innovación (González, 2013). Además, la investigación le asiste al estudiante para gestionar su propio conocimiento. Bajo este constructivismo jurídico, los estudiantes se desenvuelven tomando acciones medulares para la construcción de su aprendizaje (González, 2013). Se vuelven más críticos y creativos (Merlín, 2016), por lo que el docente pierde el monopolio en el proceso de aprendizaje (González, 2013).

La necesidad de transformación en la enseñanza del derecho en los entornos institucionales ha estado presente en América Latina, pero siempre ha encontrado resistencias. En el trabajo de Pérez (2019), se describe detalladamente cómo se trató de reproducir el método de caso fundado por Christopher Langdell en algunos con-

textos latinoamericanos. Un método constructivista es pertinente porque motiva la solución de problemas y el razonamiento. Así, el estudiante analiza, bajo un problema real, las múltiples posibilidades para resolverlo. Se trata de una metodología de descubrimiento y de construcción del conocimiento.

La enseñanza del derecho debe ser activa y debe subrayarse tanto la capacidad de análisis como la de construcción de argumentos (Carrillo, 2016). Ambas inciden eficazmente en el aprendizaje del derecho y en el ejercicio de la profesión jurídica. El ejercicio de un constructivismo jurídico proporciona en el estudiante una visión crítica y holística (Palacios, 2016). La memorización y la repetición de la dogmática jurídica no motivan perspectivas de este tipo. Bajo la enseñanza tradicional, no se producen reflexiones que alienten la construcción del conocimiento, ni se internalizan cuestiones más allá de conceptos o dogmas que quizá el estudiante no considera como trascendentales durante su formación jurídica. Es aquí donde el aprendizaje significativo debe propiciarse (Carrasco, 2016).

La enseñanza tradicional del derecho lo relega, es más, nunca lo ha ponderado, pero quizá uno de los problemas principales en los que se anida lo anterior consiste en que la mayoría de los profesores de derecho no tuvieron una formación ni didáctica ni pedagógica (García, 2016). Por tanto, trasmutar de manera convencida de una enseñanza tradicional a un constructivismo jurídico implica reflexionar de manera profunda al respecto.

Los profesores deben renunciar al paradigma dominante y aceptar que no constituyen la esencia del aprendizaje del derecho, sino los estudiantes. Incluso, es urgente que los docentes sepan quiénes son y cuál es su realidad social, qué los caracteriza y cuál es el contexto en el que viven actualmente los estudiantes. Coincidimos con Fakihi y González (2019: 105) en que:

Si los profesores no intentan conocer y llegar al nuevo tipo de alumno, si no hay una real comunicación entre ambos y tanto profesores como estudiantes discurren en distintas sintonías, se hará muy difícil sostener una relación pedagógica verdadera. La existencia de este vínculo es indispensable para sostener los aprendizajes y hacerlos profundos.

Esto tiene sentido si recordamos que, actualmente, la mayoría de los estudiantes universitarios se adecúan al concepto de nativo digital (Prensky, 2001 y 2013) porque están inmersos y familiarizados de forma natural y cotidiana tanto con los avances como con las herramientas tecnológicas, las interacciones a través de múltiples redes sociales, es decir, con la cultura digital. Si los docentes no reconocen lo anterior, entonces la enseñanza del derecho seguirá desfasada con lo que se sucede aquí y ahora. Estos son algunos de los retos a los que se enfrentan los profesores de derecho ante las nuevas dinámicas tecnológicas y las nuevas formas de comunicarse (Mesa, 2014). Algunos consisten en la brecha digital entre docentes y estudiantes que refieren al-

gunos autores (Peñalosa, 2010; Muñoz, 2010) y los contrastes en cuanto al uso de las tecnologías de la información y la comunicación por parte de ambos actores (Almirón y Porro, 2014).

Sobre la aproximación metodológica y los hallazgos de algunas características constructivistas en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de derecho de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez a partir de sus percepciones

En este apartado, se presentan los hallazgos en el contexto de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez en relación con posibles características constructivistas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de derecho, al cursar asignaturas en la modalidad a distancia con apoyo de la plataforma Campus Virtual de la institución, conforme a las percepciones de los estudiantes que participaron en la investigación como informantes. Los hallazgos derivan de un amplio proceso de investigación desarrollado bajo una metodología cualitativa de corte interpretativo, en el que se realizaron 11 entrevistas semiestructuradas a estudiantes que cursaron al menos una asignatura bajo la modalidad de educación a distancia.

Cabe señalar que, durante el proceso de investigación, no se buscaba obtener hallazgos sobre la presencia de características constructivistas en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de derecho, sin embargo, durante el análisis de los datos desarrollado con sustento en el proceso de codificación abierta y axial (Strauss y Corbin, 2002), se fue estructurando la categoría medular o axial denominada «procesos de aprendizaje», en la que se identificó el «constructivismo» como una subcategoría a partir de las percepciones e interpretaciones de los informantes con respecto a su experiencia con asignaturas mediadas por ambientes virtuales de aprendizaje.

En este sentido, el «constructivismo», como subcategoría de análisis, fue configurándose como enriquecedora para la comprensión y el fortalecimiento de la categoría axial: «procesos de aprendizaje», ya que de manera regular —como se mencionó previamente— domina una enseñanza tradicional del derecho en la organización académica donde se realizó el estudio.

Los hallazgos que emergieron durante el proceso de análisis permiten señalar que, en las percepciones compartidas por los informantes, se identificaron algunos aspectos, dinámicas y actividades en su proceso de enseñanza-aprendizaje del derecho que experimentaron a través de la plataforma Campus Virtual, que pueden relacionarse de manera incipiente con las características de los enfoques constructivistas de Piaget, Vygotsky y Ausubel descritas en uno de los apartados del marco teórico de este trabajo. Estas se retomarán en los apartados siguientes mediante un *feedback* entre el dato emergente y la teoría. Por esta razón, los resultados que se presentan son enriquecedores y constituyen una aportación original al tema de la enseñanza-

aprendizaje del derecho, ya que la literatura especializada coincide en que impera una enseñanza de corte tradicional en América Latina, por lo que estos indicios constructivistas, que se alcanzan a avizorar en las percepciones de los entrevistados, constituyen, al menos en el entorno institucional, la implementación incipiente de nuevas metodología de enseñanza en ciertas asignaturas con el apoyo de ambientes virtuales de aprendizaje y que rompen con el paradigma dominante en la enseñanza del derecho. En lo anterior, recae la aportación de este trabajo al campo del constructivismo jurídico, ya que hay una ausencia de bibliografía que aborde las particularidades que son referidas en este artículo, ya que se focaliza exclusivamente en el contexto de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

Los resultados se presentan de la siguiente manera. En primer lugar, se hará mención de los hallazgos en los que se identifican aspectos generales relacionados con el constructivismo. En segundo lugar, se presentarán en orden los hallazgos que se pueden vincular con el enfoque de Piaget, Vygotsky y Ausubel, respectivamente. Para presentar los hallazgos de esta manera, se eligió un proceso en el que, luego de identificar las percepciones de tipo constructivista (cabe destacar que los informantes nunca refirieron el término o algo semejante) en las entrevistas de los estudiantes de derecho, se colorearon en azul las relacionadas a aspectos generales del constructivismo, en amarillo las inherentes al enfoque de Piaget, en verde las correspondientes al de Vygotsky y en rosa las congruentes con Ausubel. Luego, las percepciones de los entrevistados se agruparon por el color que las identificaba, para después elegir, de manera intencional, el orden en el que se presentaría cada extracto de entrevista en este artículo y cuáles se citarían textualmente debido a su representatividad teórica constructivista según el enfoque. Con la finalidad de ser más claros en la clasificación de las percepciones de los informantes en cada uno de los enfoques constructivistas mencionados, se identifican en comillas las categorías conceptuales que les corresponden, por ejemplo, procesos cognitivos internos (Piaget), aspecto social, histórico y cultural (Vygotsky), y aprendizaje significativo (Ausubel), etcétera

Hallazgos incipientes relacionados al constructivismo en general

En este sentido, en las percepciones de los informantes resalta la centralidad y la naturaleza esencial del estudiante y cómo aprende a través de sus propios procesos cognitivos, aspectos intrínsecos al paradigma psicopedagógico constructivista. Por ejemplo, un entrevistado que nos compartía sus percepciones en cuanto a su aprendizaje en las asignaturas presenciales y en las de modalidad a distancia dijo:

Es más importante ese aspecto de que la escuela no hace la diferencia, la hace el alumno. Porque ya no estás dependiendo de tu profesor para nada. Ya depende de qué tanto quieras investigar tú [...]. Entonces, eso te motiva más a que tú investigues, a que no te conformes con la información que te da la escuela o que dan los

profesores, sino que vayas más lejos. Que no tomes nomás una fuente, que tomes varias. (E6a/6:04-6:37).

Además, habló del arraigo de las características de la enseñanza tradicional del derecho, que propician la pasividad del estudiante. Y refiere cómo obtuvo una perspectiva diferente de la construcción de su conocimiento al llevar cursos en línea:

Nunca te debes conformar con el profesor, pero en la escuela presencial estamos muy acostumbrados a eso. Yo no me di cuenta de eso totalmente. Bueno, todo mundo lo dice, pero no lo sentí hasta que estuve en la escuela en línea [...]. Estamos muy acostumbrados al sistema presencial dependiente del profesor. Eso es lo peor de la escuela presencial, que quieras depender del profesor y que estés acostumbrado a depender del profesor. Y es algo intrínseco en la escuela presencial (E6b/42:43-44:11).

Asimismo, resaltó algunos aspectos que se pueden asociar con características constructivistas en sus cursos en línea. Durante la entrevista, se le preguntó sobre las diferencias que encontraba entre las asignaturas de esta modalidad con las asignaturas presenciales y mencionó lo siguiente:

¡Yo nunca había sentido que había estudiado tanto! Entonces, en cuanto a más diferencia: pues más bien las destrezas del alumno, las destrezas que te piden, por ejemplo, en cuanto a la investigación, en cuanto a la planeación de tiempo, el ser autodidacta, el uso de la tecnología (E6c/30:25-30:52).

Otra informante subrayó que en los estudiantes se propicia voltear la mirada hacia la investigación y al descubrimiento:

Sí, hubo mucha diferencia [entre los cursos en línea y los presenciales] [...] porque es el hecho en el que no hay una persona tratando de explicarte; entonces, eso te obliga un poquito a buscar tu manera de entenderlo, entonces te genera hacer investigación (E3a/4:35-4:50).

En su diálogo, dejó ver su comprensión con respecto a que, en los cursos bajo ambientes virtuales, el actor medular de los procesos de aprendizaje es el propio estudiante. También se identifica su internalización en cuanto a la posibilidad de aprender a su ritmo:

Yo creo que si [se deben abrir más materias en línea] porque es una manera en la que a nosotros, los estudiantes que trabajamos, se nos da la libertad de llevar una carga más alta y a nuestro ritmo, y también porque ya estamos en un nivel universitario en el que podemos buscar nuestras maneras de aprender, porque muchas veces, en una aula, el maestro tiene su forma tradicional, y este, a lo mejor, está acostumbrado a hablar solamente y, probablemente, mi manera de aprender es por medio de ejemplos, por medio de investigaciones, por medio de trabajos, y es ahí

donde, muchas veces, en lo presencial, puede estar débil el aprendizaje del alumno (E3b/6:57-7:47).

En una parte de la entrevista, otro de los entrevistados resalta la trascendencia del autoaprendizaje:

Acá parte mucho del alumno, ¿no? Este aprendizaje depende mucho del alumno y, entonces, uno está obligado a leer, a estudiar y no va a estar el profesor todo el día diciéndote. El profesor nada más te marca algo y ya después todo depende ti. Entonces, sí creo que aprendí a la par, porque si bien me faltaba el complemento del profesor diciéndome, diciéndome o explicándome, lo complementé con mi autoaprendizaje de estar leyendo y estudiando (E10/4:53-5:30).

Hallazgos incipientes relacionados al enfoque de Piaget

Del análisis de los datos, se desprende la presencia de un constructivismo bajo el enfoque de Piaget, es decir, se identificaron aspectos que resaltan cómo el conocimiento se construye a través de «procesos cognitivos internos». Un estudiante dijo que el motivo de cursar una materia en línea fue:

Explorar nuevos horizontes para ver si la teoría tú la puedes buscar por tu propia cuenta. El profesor te da las herramientas, pero tú tienes que ir más allá. Yo pensé que el profesor te daba las herramientas, ahí te va este archivo, tú tienes que hacer tu propio concepto [...] Entonces, yo dije: «Eso está bien para yo buscarlo», porque antes yo no lo hacía. Yo llegaba al salón y él explicaba, lo anotaba todo y yo me lo llevaba, pero ya no investigaba más allá de lo que decía el profesor. Entonces, yo quería la materia en línea para profundizar más de mí, no tanto del profesor, sino más de mí. Entonces, esa materia en línea me ayudó (E1/13:32-14:25).

En otro extracto de una entrevista, se identificó la manera en la que los alumnos de las clases en la modalidad educativa a distancia son «gestores de su propio conocimiento». Se desprende, además, que esto no es simple, sino complejo, y hasta un reto:

Pues más que nada al hecho de que cada vez que salía alguna incertidumbre acerca del tema o alguna duda y no tener esa respuesta tan inmediata del profesor; a estar un tanto obligada a buscar por tus medios la manera de resolver esa duda; volverte más autónomo al respecto [...], pues es echarle ganas y, al fin y al cabo, termina siendo el reto personal [...]. Pues más que nada son ese tipo de retos los que van saliendo con esas clases que son en línea (E5/20:41-22:06).

En otras partes de las entrevistas de los informantes, se encontró que esa construcción del conocimiento por parte del estudiante, en los cursos bajo ambientes virtuales, se suscita a través de «la investigación», lo que supone un proceso cognitivo

interno:

Ese tipo de modalidad te inclina a que tú investigues todo. Igual puedes preguntar, pero como son grupos grandes no te va a dar tanta oportunidad de que te contesten (E4a/18:07-18:39).

Ahí yo esperaba que fuera una materia más, no sé, tal vez no dinámica, porque no veía a mis compañeros, pero interesante, porque era el hecho de investigar (E4b/10:32-10:42).

A su vez, un entrevistado que describía diferencias de los cursos en línea y los presenciales expresó:

Lo principal es lo que ya había comentado, el hecho de generar yo mi propia investigación (E3/11:16-11:22).

Hallazgos incipientes relacionados con el enfoque de Vygotsky

Asimismo, el enfoque de Vygotsky también se observa en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de derecho de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, que cursaron asignaturas en la modalidad a distancia con apoyo del Campus Virtual. Para Vygotsky, en el aprendizaje de las personas cobra sentido el «aspecto social, histórico y cultural». Refiere como imprescindible no descontextualizarlas de la realidad social que las envuelve, ya que, bajo su enfoque, los procesos de construcción del conocimiento se desarrollan a partir de las «interacciones sociales». En uno de los extractos de la entrevista de un estudiante, se identifica todo lo anterior:

Mire, como está hoy la sociedad y como vivimos, es innegable la tecnología, es innegable usar la tecnología, y sí impacta e impacta para bien porque hoy yo quiero interpretar, así muy práctico. Viene un cliente y me dice: «tengo este problema, me falló un transportista en entregarme un cubo que está acá». «Okay, bye bye, tráeme los datos listo». A donde uno va primero es a la computadora, a los recursos informáticos, porque ya no vamos a los libros físicos porque, o están desactualizadas las leyes, ya la doctrina para la práctica en la vorágine no la usamos. Tenemos ahí el bagaje, pero realmente vas a la ley, que está en una computadora, que está en un sistema, que está en un *link*, y ahí lo que haces es que sacas información y la vuelcas para poder trabajar con ella. Yo creo que en una materia en línea de derecho hacemos lo mismo. Tienes la información, la procesas, la lees, la estudias y luego la vuelcas y haces tu trabajo (E10b/16:59-18:05).

Otros entrevistados también hicieron referencia al «contexto social y cultural» que viven actualmente y cómo cobra sentido esto en la construcción de su conocimiento. Sobre todo, se identifica un contexto mediado por las tecnologías de la infor-

mación y la comunicación, y la cultura digital:

Aprendes mucho, porque aprendes más a manejar las plataformas, y como tienes que estar descargando archivos, buscando aplicaciones para hacer determinadas tareas, porque a veces te las piden en cierta aplicación [...]. Entonces, pienso que obtienes mucho conocimiento en el manejo de diversas plataformas y más disciplina en cuanto a lo digital (E7/34:02-34-37).

En otra de las entrevistas, se desprende el sentido de la «interacción social» como fuente del proceso de aprendizaje de la que hablaba Vygotsky. Una informante hizo críticas a las clases presenciales, en las que se promueve una enseñanza tradicional, mientras exponía sus perspectivas en cuanto a las diferencias de las asignaturas en línea (donde sí se propiciaba la interacción al menos virtual) con las presenciales (en las que esto no ocurría). Resaltó que ella no observaba las «interacciones sociales»:

Otra [diferencia] es el cómo se interactúa con los compañeros. Pero muchas veces se da en que, inclusive en clases presenciales, los profesores de derecho no nos hacen trabajar en equipo, o no nos hacen relacionarnos mucho entre nosotros, entonces eso pudiera ser otro punto más en el que no hay realmente una relación entre los compañeros, creo que serían las más fuertes (E3b/11:42-12:16).

Hallazgos incipientes relacionados al enfoque de Ausubel

Los planteamientos que expuso Ausubel con respecto al proceso de aprendizaje también se ubicaron en las percepciones y experiencias compartidas por los informantes. Para este autor, importa el «aprendizaje significativo» del estudiante, es decir, el que le propicia cambios auténticos. Refiere que este se suscita cuando existe «voluntad y disposición del estudiante». En las percepciones de los entrevistados, se desprende:

Entonces, creo que ya es más a consideración tuya el hecho de qué tantas ganas le vas a poner a la materia en línea, ya que no vas a tener al profesor ahí [...] acarreándote para que trates de ir conforme va el curso. Siento yo que, al fin y al cabo, el aprendizaje que obtengas durante ese tiempo, sin importar qué tantas dificultades tuviste para poder estarte comunicando con el profesor o para estar resolviendo dudas que habían surgido, ya, al fin a cabo, termina siendo cuestión tuya qué tanto ánimo y qué tantas ganas pusiste en esa clase para aprender, a pesar de que no hay un profesor que, frente a frente, te esté dando el tema, que, frente a frente, te esté orientando para no ir quedándote atrás (E5/19:34-20:32).

Otro informante refiere cómo después de haber cursado una asignatura en línea, la experiencia le sirvió de apoyo para darle continuidad (incluso en las clases presenciales) a una dinámica de construcción del conocimiento, que resultó un «aprendiza-

je significativo» para él:

Entonces, esa materia en línea me ayudó. Al salir de esa materia, cuando los profesores llegaban a otras clases, al salón, que me explicaban su teoría, yo iba a mi casa a realizar investigaciones de lo que decía el profesor (E1b/14:25-14:41).

Conforme a Ausubel, es pertinente la incorporación de la solución de problemas, el desarrollo de «habilidades para el razonamiento y la comprensión», hacer planteamientos y didácticas novedosas, y la relación de conocimientos nuevos con los previos para que el estudiante pueda construir su conocimiento. Los siguientes extractos de algunas entrevistas de los informantes dan cuenta de esto:

Una vez que leías el capítulo, tenías que hacer o bien un ensayo, o un cuadro comparativo, es decir, se utilizaban diferentes herramientas de aprendizaje para que el maestro pudiera saber que el alumno había leído verdaderamente el tema y lo había podido plasmar con sus palabras a través de una herramienta que podía haber sido un mapa mental o un análisis FODA. Es decir, te daban una serie de herramientas de aprendizaje y todas eran diferentes. Ninguna se repitió. Entonces, se le queda a uno realmente grabado y si verdaderamente quieres estudiar, lo vas a aprender, lo aprende uno (E2/16:32-18:32).

De las materias que llevé en línea, lo que me di cuenta es que sí tuve que utilizar un cuaderno. Normalmente, mi manera de aprender es no escribir. Si yo lo escucho, lo voy a captar, y con un muy buen ejemplo, lo voy a aprender, y no se me va a olvidar. Sin embargo, en una materia en línea está el hecho de que leo el material, pero hay ciertas dudas que me van a salir, entonces me hace investigarlo, tomar apuntes y ese tipo de cosas (E3/4:35-5:21).

El hecho de lo que mencionaba de la responsabilidad: aprender yo a hacer mis cosas, buscar mi resolución de problemas es en lo que tuve que mejorar (E3/13:28-13:42).

Yo creo que sí fue bueno porque [...] sí aprendí bastante más. Yo creo que, incluso, más de lo que pensé que iba a aprender. Me gustó, me agradó y hay material que incluso abona a otras áreas [...]. Por ejemplo, para redactar un ensayo te dan un libro de cómo redactar un ensayo. Son manuales fáciles, muy digeribles. A lo mejor, ese material lo puedes utilizar para otra materia, o sea, abonan, sirven de mucho (E8/32:13-33:05).

Buscar cosas de tu carrera, buscar cosas que te ayuden científicamente, vamos a buscar estos documentales que te pueden servir más a futuro o a aumentar tu conocimiento (E1/11:22-11:41).

Conclusión

Entre las reflexiones obtenidas a partir del análisis de los datos, puede mencionarse que, en las percepciones de los informantes compartidas durante las entrevistas con

respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje del derecho a través de los cursos que tomaron por medio del Campus Virtual, se advierten algunos aspectos y características del paradigma psicopedagógico constructivista bajo los enfoques de Piaget, Vygotsky y Ausubel.

Este hallazgo resulta enriquecedor, ya que, regularmente, impera una forma de enseñanza tradicional del derecho en este contexto institucional, como generalmente ocurre en otros entornos latinoamericanos. Este es un aspecto que ha sido documentado por la literatura especializada, por lo que los hallazgos encontrados configuran el punto de partida para profundizar sobre el tema en futuras investigaciones, ya que constituyen una aproximación preliminar —y esto es una de las principales limitaciones de este trabajo— con respecto a la manera en que la enseñanza-aprendizaje, mediada por esta plataforma virtual institucional, pudiera favorecer la autoconstrucción del conocimiento del derecho en los estudiantes. Si esto ocurre, entonces podríamos hablar del comienzo de una práctica docente innovadora, al menos en el entorno institucional, en razón del contraste con las dinámicas pedagógicas tradicionales imperantes. Una práctica que, aunque incipiente, pudiera fomentarse si consideramos que, recientemente, a partir del 18 de marzo de 2020, la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez implementó una política institucional, en la que se incorporó la utilización de otra plataforma virtual denominada *TEAMS* en todas las asignaturas debido a la transformación de cursos presenciales por virtuales gracias a la contingencia sanitaria derivada de la pandemia del covid-19. En este sentido, se debe aprovechar la coyuntura y comenzar a delinear la política institucional en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje del derecho en sus diferentes ramas y disciplinas mediado por los ambientes virtuales en el mediano y largo plazo.

Asimismo, debe destacarse que, en las percepciones de los informantes acerca su proceso de aprendizaje del derecho mediado por el Campus Virtual, se identificaron aspectos y características de las aportaciones de los teóricos mencionados porque se resalta la centralidad y el papel medular del estudiante. Además, porque se pudo identificar en sus percepciones y experiencias compartidas que los informantes construyeron su conocimiento a través de procesos cognitivos internos, mediante su vinculación con el contexto sociocultural y por medio de relaciones entre la información nueva con las experiencias o conocimientos anteriores para lograr aprendizajes significativos.

En ese sentido, podemos afirmar que la enseñanza del derecho debe transformarse, como lo advierte la literatura revisada. El cambio hacia el ejercicio de una pedagogía y didáctica jurídica constructivista es urgente dada la realidad social, cultural, tecnológica y digital que vivimos, porque trastoca e interpela al derecho. Por tanto, no solo los estudiantes deben subirse al tren de las prácticas educativas constructivistas que promueven y propician un aprendizaje del derecho más dinámico, reflexivo, creativo y sobre todo autogestivo, sino también los profesores y funcionarios univer-

sitarios que direccionan los programas educativos de derecho.

Referencias

- ACOSTA, Joaho y Hugo Camarillo (2015). «La aplicación del modelo acusatorio en México: La inminente metamorfosis del Ministerio Público». *Revista Inclusiones*, 2 (2): 176-186. Disponible en bit.ly/3rl15nZ.
- ALMIRON, Mirian y Silvia Porro (2014). «Las TIC en la enseñanza: Un análisis de casos». *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16 (2): 152-160. Disponible en bit.ly/3aAaUbz.
- ÁLVAREZ, Alejandro y Christian Balmaceda (2018). «El concepto dialéctico de internalización en Vygotski: Aproximaciones a un debate». *Psicología. Conocimiento y Sociedad*, 8 (1): 5-35. Disponible en <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pcs/v8n1/1688-7026-pcs-8-01-4.pdf>
- ARAYA, Valeria, Manuela Alfaro y Martín Andonegui (2007). «Constructivismo: orígenes y perspectivas». *Laurus. Revista de Educación*, 13 (24): 76-92. Disponible en bit.ly/34xoIQv.
- BAYONA, Diana, Alejandro Gómez, Mateo Mejía y Víctor Ospina (2017). «Diagnóstico del Sistema Penal Acusatorio en Colombia». *Acta Sociológica*, 72: 71-94. Disponible en bit.ly/2WGHLTY.
- BRESSAN, Giovanna (2019). «Estudio de caso ficticio no curso de Direito». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 6 (2): 123-138. Disponible en bit.ly/38vBzUf.
- CÁCERES, Enrique (2016). *Pasos hacia una revolución en la enseñanza del derecho en el sistema romano-germánico*. Tomo I. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- CAMARILLO, Hugo y Claudia Barboza (2020). «El aprendizaje disruptivo y expandido del derecho. Profesión tradicional y cultura digital». *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (54): 1-16. Disponible en bit.ly/3paqOoq.
- CAMILLONI, Alicia (2019). «La enseñanza del derecho orientada al desarrollo de la creatividad». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 6 (1): 5-22. Disponible en bit.ly/37JoXdk.
- CÁRDENAS, Cristina (2004) «Acercamiento al origen del constructivismo». *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (24): 10-20. Disponible en bit.ly/38qiLpH.
- CARRASCO, Felipe (2016). «Constructivismo jurídico en la enseñanza del derecho en la globalización». En Enrique Cáceres (coordinador), *Pasos hacia una revolución en la enseñanza del derecho en el sistema romano-germánico* (pp. 111-127). Tomo I. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- CARRILLO, José (2016). «Propuestas pedagógicas para una adecuada enseñanza de la investigación jurídica». En Enrique Cáceres (coordinador), *Pasos hacia una revo-*


- lución en la enseñanza del derecho en el sistema romano-germánico* (pp. 91-110). Tomo I. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- CÁZARES, Cristina (2016). «Enseñanza del derecho en el sistema presencial innovando con *B-Learnig*, una experiencia a nivel licenciatura en la facultad de derecho, UNAM». En Enrique Cáceres (coordinador), *Pasos hacia una revolución en la enseñanza del derecho en el sistema romano-germánico* (pp. 28-55). Tomo III. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- CHAVES, Ana (2001). «Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky». *Revista Educación*, 25 (2): 59-65. Disponible en bit.ly/3hiqdXR.
- CICERO, Nidia (2018). «Innovar la enseñanza del derecho. ¿Solo se trata de tecnologías de la información y comunicación?». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 5 (2): 91-109. Disponible en bit.ly/3h9IW81.
- CUBERO, Rosario (2005). «Elementos básicos para un constructivismo social». *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23: 43-61. Disponible en bit.ly/3mKkiMI.
- DE ROSA, Pablo (2018). «Enfoque psicoeducativo de Vigotsky y su relación con el interaccionismo simbólico: Aplicación a los procesos educativos y de responsabilidad penal juvenil». *Propósitos y Representaciones*, 6 (2): 631-669. Disponible en bit.ly/34CjwLj.
- DÍAZ BARRIGA, Frida (2003). «Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo». *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2): 1-13. Disponible en bit.ly/37Hy2TV.
- ELGUETA, María Francisca y Eric Palma (2014). «Una propuesta de clasificación de la clase magistral impartida en la Facultad de Derecho». *Revista Chilena de Derecho*, 41 (3): 907-924. Disponible en bit.ly/3h9TWIE.
- FAKIH, Fátima y Javier González (2019). «Propuesta de sistematización de los elementos de la investigación jurídica. Resultados de una experiencia». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 6 (2): 97-122. Disponible en bit.ly/3nDpHGh.
- FREIRE, Paulo. (1986). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- GARCÍA, Leticia (2016). «La importancia de una didáctica reflexiva en la formación de docentes universitarios en la disciplina jurídica». En Enrique Cáceres (coordinador), *Pasos hacia una revolución en la enseñanza del derecho en el sistema romano-germánico* (pp. 229-242). Tomo I. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- GILLES, Pierre (2010). «Algunos apuntes sobre las razones de la reforma del procedimiento penal en América Latina». *Prolegómenos. Derecho y Valores*, 13 (26): 59-78. Disponible en bit.ly/38pYu3C.
- GÓMEZ, Taeli, Juan Rubio y Walter González (2019). «Pedagogía de la pregunta en la enseñanza-aprendizaje del derecho como innovación metodológica para desa-

- rollar el pensamiento crítico-complejo: Un análisis de caso». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 6 (2): 37-57. Disponible en bit.ly/2KkPPYg.
- GONZÁLEZ, Jorge (2013). «Educación jurídica, investigación y derechos humanos inteligentes». *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 46 (137): 499-527. Disponible en bit.ly/3rpoAwm.
- HERNÁNDEZ, María (2008). *Didáctica aplicada al derecho*. México: Porrúa y Universidad Nacional Autónoma de México.
- LEÓN DE VILORIA, Chilina (1997). «Impactos y retos de la teoría social, histórica y cultural de Lev Vygotsky». En *Cuadernos UCAB*, 1: 13-20. Disponible en bit.ly/3rgc7uN.
- LOZANO, María y Elida Calixto (2016). «Nuevos enfoques de la enseñanza jurídica internacional en México». En Enrique Cáceres (coordinador), *Pasos hacia una revolución en la enseñanza del derecho en el sistema romano-germánico* (pp. 435-453). Tomo I. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- MERLÍN, Rosa (2016). «De la enseñanza tradicional del derecho a la enseñanza creativa y constructiva del derecho». En Enrique Cáceres (coordinador), *Pasos hacia una revolución en la enseñanza del derecho en el sistema romano-germánico* (pp. 477-486). Tomo I. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- MESA, Diego (2014). «Nativos digitales: el reto de enseñar derecho en la actualidad». *Academia. Revista Sobre Enseñanza del Derecho*, (24): 165-187. Disponible en bit.ly/34TrQqb.
- MUÑOZ, Jaime (2010). «El papel fundamental de internet 2 para el desarrollo de los entornos virtuales de aprendizaje y su impacto en la brecha digital». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15 (44): 17-33. Disponible en bit.ly/3nNfwis.
- ORTIZ, Dorys (2015). «El constructivismo como teoría y método de enseñanza». *Sophia. Colección de Filosofía de la Educación*, 2 (19): 93-110. Disponible en bit.ly/3azJNNW.
- PALACIOS, Yennesit (2016). «La investigación como necesidad social en la enseñanza del derecho». En Enrique Cáceres (coordinador), *Pasos hacia una revolución en la enseñanza del derecho en el sistema romano-germánico* (pp. 71-82). Tomo II. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- PEÑALOSA, Eduardo (2010). «Evaluación de los aprendizajes y estudio de la interactividad en entornos en línea: un modelo para la investigación». *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 13 (1): 17-38. Disponible en bit.ly/3pi3Kgl.
- PÉREZ, Martín (2012). «Teoría de los conceptos en la enseñanza del derecho en base a casos concretos». *Academia: Revista sobre Enseñanza del Derecho*, (20): 31-49. Disponible en bit.ly/2M4AueV.
- PÉREZ, Rogelio (2019). «Educación legal y culturas jurídicas: Comparación, trasplantes y resistencias». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 6 (2):

- 21-36. Disponible en bit.ly/2KjZfTP.
- PONCE, Victor (2004). «El aprendizaje significativo en la investigación educativa en Jalisco». *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (24): 21-29. Disponible en bit.ly/3haLvXn.
- PRENSKY, Marc (2001). «Digital natives, digital immigrants». *On the Horizon*, 9 (5): 1-6. Recuperado de bit.ly/3hcx5WF.
- . (2013). *Enseñar a nativos digitales*. México: SM.
- STRAUSS, Anselm y Juliet Corbin (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquía.
- SAAVEDRA, Blanca (2016). «Métodos de enseñanza y estrategias didácticas idóneas en la enseñanza del nuevo sistema penal acusatorio y oral en México». En Enrique Cáceres (coordinador), *Pasos hacia una revolución en la enseñanza del derecho en el sistema romano-germánico* (pp. 203-217). Tomo II. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- SALDARRIAGA, Pedro, Guadalupe Bravo y Loor Marlene (2016). «La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea». *Revista Científica Domino de las Ciencias*, 2: 127-137. Disponible en bit.ly/3mJit2j.
- SERRANO, José y Rosa Pons (2011). «El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación». *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13 (1): 1-27. Disponible en bit.ly/3rpqblQ.
- TUNNERMANN, Carlos (2011). «El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes». *Universidades*, (48): 21-32. Disponible en bit.ly/3h9MeIp.
- VIELMA, Elma y María Salas (2000). «Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo». *Educere. La Revista Venezolana de Educación*, 3 (9): 30-37. Disponible en bit.ly/3nIBQJT.
- VIERA, Trilce (2003). «El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural». *Universidades*, (26): 37-43. Disponible en bit.ly/3rnsUfu.
- WITKER, Jorge (2007). «La enseñanza clínica como recurso de aprendizaje jurídico». *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, (10): 181-207. Disponible en bit.ly/3aATCeE.
- . (2008). *Metodología de la enseñanza del derecho*. México: Porrúa.

Sobre los autores

HUGO MANUEL CAMARILLO HINOJOZA es profesor-investigador de tiempo completo del Departamento de Ciencias Jurídicas de la Universidad Autónoma de Ciudad

Juárez. Además, es miembro del Núcleo Académico Básico de la Maestría en Investigación Jurídica y miembro fundador del Centro de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Por otra parte, es integrante del Comité Editorial de dos revistas jurídicas y coordinador de la Academia de Teoría General del Derecho de la misma institución. Ha sido evaluador-revisor para revistas nacionales e internacionales de derecho, educación, ciencia política y sociología. Hasta 2018, se desempeñó como coordinador del Centro de Innovación Educativa y como colaborador-asesor de la Secretaría Académica de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Asimismo, fue evaluador del Reconocimiento Nacional a Tesis de Posgrado en Educación del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), bienio 2017-2018. También cuenta con una formación interdisciplinaria al haber obtenido el grado de doctor en Ciencias Sociales, el grado de maestro en Educación y el título de licenciado en Derecho. Actualmente, reside en Ciudad Juárez, Chihuahua, México. Su correo electrónico es hcamaril@uacj.mx.  <https://orcid.org/0000-0002-9934-545X>.

CLAUDIA DANIELA BARBOZA REGALADO es fundadora asociada y coordinadora académica de Educar para Triunfar, Sociedad Civil, cuyo objetivo es promover e impartir una educación de calidad en distintos niveles de educación del Sistema Educativo Mexicano. También es fundadora y directora del Centro de Estudios Jurídicos para América Latina, que está dedicado a la actualización disciplinar y/o pedagógica en la práctica del Derecho a través de cursos y talleres *online*. Se desempeñó como profesora de derecho en instituciones privadas de educación superior y media superior. Además, es licenciada en Derecho por la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Actualmente, reside en Ciudad Juárez, Chihuahua, México. Su correo electrónico es educarparatriunfar11@gmail.com.  <https://orcid.org/0000-0003-2991-815X>.

