

LAS TICs COMO HERRAMIENTAS EFECTIVAS EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

Gerardo Alfonso GARCÍA LÓPEZ*

SUMARIO: I. *Introducción.* II. *Reseña al modelo tradicional de la enseñanza del derecho.* III. *Reseña al método de casos.* IV. *En búsqueda del aprendizaje significativo a través de las TICs aplicadas en la enseñanza del derecho.* V. *Conclusiones.* VI. *Bibliografía.*

I. INTRODUCCIÓN

El estudio del derecho, y principalmente la transferencia del conocimiento que se ha tenido sobre éste, ha descansado primordialmente en la enseñanza a través de los sabios, los expertos, los estudiosos, los juristas; ello resultaba un modelo adecuado en los tiempos antiguos, como el caso de los Romanos, donde eran pocos los privilegiados quienes podían tener acceso a información y manuscritos que se encontraban concentrados en templos o bibliotecas en las principales ciudades del Imperio, siendo ellos mismos quienes replicarían ese conocimiento, o su interpretación del mismo, a sus discípulos. A este método de enseñanza se le ha venido denominando como la *cátedra magistral*.¹

Ello se justificaba en la época del antiguo Imperio Romano, y probablemente hasta la Edad Media... sin embargo, ¿por qué debe de seguirse justificando en pleno siglo XXI? No existe ya escenario en el que se pueda considerar viable el que se deba —o se piense que se deba— depender de una persona, la portadora del conocimiento universal, quien tenga la

* Doctor en Derecho por la Escuela Libre de Derecho de Sinaloa. Profesor de las asignaturas de “Introducción al Estudio del Derecho” y “Teoría del Acto y Hecho Jurídico”, en la Escuela Libre de Derecho de Sinaloa. Secretario Técnico de la Presidencia del Supremo Tribunal de Justicia del Estado de Sinaloa.

¹ Véase Serna de la Garza, José María, *Apuntes sobre las opciones de cambio en la metodología de la enseñanza del derecho en México*, Boletín Mexicano de Derecho Comparado, nueva serie, año XXXVII, núm. 111, septiembre-diciembre de 2004, México, 2004, pp. 1047-1082.

responsabilidad de sensibilizarnos sobre lo que creemos saber del derecho, porque en realidad lo que generalmente estamos obteniendo es lo que *esa persona* entiende del derecho, con un alto grado de subjetividad en la realidad del aula, donde el expositor, profesor, maestro, catedrático, orador, como se le quiera identificar, dará su versión de la verdad del derecho, raramente encontrando quienes expongan una opinión neutral o que de pauta a tomar una interpretación diferente.

Es cierto, debemos darle el lugar que merece la cátedra magistral en formatos como Congresos, Seminarios o en eventos aislados donde resulta relevante conocer el punto de vista de un experto particular, mas no consideramos que es un método óptimo para el aula, reconociendo que la didáctica moderna de la enseñanza —cuando menos en ideal— se considera debe ser proactiva, donde el profesor se ostente más como facilitador de las herramientas para el estudio del derecho que el poseedor y dador de la verdad jurídica; en este orden de ideas, la responsabilidad de acceder al conocimiento recae en el alumno, quien deberá interpelar al titular de la asignatura para que le encamine hacia alguna ruta crítica del conocimiento, también conocido como *aprendiendo a aprender*.²

En este sentido, en el presente trabajo abordaremos algunos elementos teóricos sobre la docencia en un modelo tradicional, con sus elementos y sobre todo la crítica que justifica su decadencia en el mundo moderno.

Posteriormente, analizaremos brevemente el método de casos, surgido en los Estados Unidos de Norteamérica, que desde una óptica general y objetiva, no es posible generalizar un método que va enfocado sólo a un nicho de los estudiantes de derecho; el derecho no se acaba donde los tribunales, el buen trabajo de un profesional del derecho pudiera llegar a ser nunca ocupar ir con un Juez, pero también hará por quienes opten por no ejercer la abogacía, y dedicarse a la consultoría privada, asesor parlamentario, buscar ser fedatario público, o estar dentro del aparato del gobierno. Hay un universo mucho más grande por conocer por los estudiantes de derecho que la abogacía.

Cerraremos el trabajo abordando la docencia crítica, una aproximación diferente a la enseñanza del derecho, en búsqueda del establecimiento de aprendizaje complejo, y presentando una propuesta de herramienta tecnológica que nos puede ayudar para establecer una dinámica diferente con nuestros alumnos, así como detonar procesos cognitivos diferentes en ellos.

² Véase Castillo Freyre, Mario y Vasquez Kunze, Ricardo, *La reforma de la enseñanza jurídica en debate*, Perú, Foro Académico, 2005, pp. 24-30.

Esto corresponde principalmente a la experiencia que hemos adquirido al trabajar con alumnos de primer grado de la licenciatura en derecho, quienes demandan —y requieren— métodos “más modernos” para captar su atención, pero sobre todo, para involucrarlos en los parajes del estudio y la investigación del derecho, del pensamiento crítico y del aprendizaje significativo.

Consideramos necesario puntualizar que por el uso de las TICs no nos referimos al “simple uso” de apoyos visuales para acompañar la exposición magistral, sino a un verdadero uso de herramientas diferentes a las que estamos normalmente impuestos a utilizar, que tienen la función de detonar un esquema de pensamiento diferente, un procesamiento de la información diferente, y, en el mejor de los casos, un verdadero aprendizaje en los alumnos.

II. RESEÑA AL MODELO TRADICIONAL DE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

Siguiendo al doctor Jorge Witker,³ en el modelo de la docencia tradicional, o también denominado de la “lección magistral o catedrática”,⁴ el profesor es “el dueño del conocimiento y del método”, situación ante la cual los alumnos no pueden hacer mayor cosa que ser receptores de esa información, un método que no está acorde a la realidad social y la utilidad para la sociedad misma, debido a que “no son adecuados para una sociedad en permanente transformación de abogados en el marco de una sociedad individualista y liberal...”.⁵

En este sentido, el rol del alumno, según Cappelletti,⁶ es ser “un mero receptor de los que los profesores han ido explicando, con más o menos acierto pero sin que se llegue a formar una conciencia crítica por parte del estudiante”.

En esta misma concepción encontramos el pensamiento del Doctor Fix-Zamudio, quien nos dice que en esta necesaria etapa del cambio y evolución

³ Witker V, Jorge, *Docencia Crítica y Formación Jurídica*, en Witker V., Jorge (comp.) *Antología de estudios sobre enseñanza del derecho*, México, UNAM, 1995, pp. 221-230.

⁴ Fix-Zamudio, Héctor, “Algunas Reflexiones Sobre la Enseñanza del Derecho en México y Latinoamérica”, en Witker V., Jorge (comp.), *Antología de estudios sobre enseñanza del derecho*, México, UNAM, 1995, p. 82.

⁵ *Ibidem*, p. 78.

⁶ Cappelletti, Mauro, según citado por Sánchez Vázquez, Rafael, “Notas para un modelo de docencia diferente al sistema de enseñanza tradicional del derecho”, *Revista de la Facultad de Derecho de México*, t. XLIV, mayo-agosto de 1994, núms. 195-196, México, UNAM, 1994, p. 194.

de la docencia del derecho, es necesario “reducir el predominio de los que se han calificado de manera peyorativa como *book teachers* y superar la dicotomía, en ocasiones insalvables, entre los dos conceptos de *law in books* y *law in actions*”.⁷

Esto es un claro ejemplo de la realidad que se vive en muchas de nuestras universidades, donde nos encontramos maestros que únicamente se encargan de recitar lo que predica determinado autor, en limitadas ocasiones atreviéndose a incluir palabras propias, y peor aún, obligando a sus alumnos a que sean discos duros —o alumnos “esponjas”—⁸ que caminan por las aulas no haciendo más que recopilar información que deberá ser repetida posteriormente.

Al efecto, Witker nos presenta que es “la proyección del maestro-comunicador... que pone a disposición de los estudiantes contenidos acabados y elaborados para ser memorizados o recordados por éstos... no se aprende sino aquello que de algún manera interesa... lo demás puede ser memorizado para un examen y luego olvidado...”.⁹

Sin embargo, es importante destacar que no es exclusivamente problema de los profesores de derecho el que la docencia tradicional no ofrezca los resultados esperados en la formación de los estudiantes, a esto hay que sumarle no sólo “la pasividad de los alumnos, deben agregarse otros factores, tales como el exceso de estudiantes en las aulas, la escasez de personal docente; la penuria del material bibliográfico y hemerográfico, así como la falta de interés de los estudiantes”.¹⁰

Para Witker, este modelo cuenta con ciertos rasgos distintivos, que a nuestro criterio son a su vez su perdición:

1. Verticalismo: Un superior (maestro) y subordinado (alumno).
2. Autoritarismo: Sólo tiene voz el docente.
3. Verbalismo: Exposiciones magistrales que remplazan toda otra fuente del conocimiento.
4. Intelectualismo: Se da mayor importancia al desarrollo cognoscitivo del alumno (repetición memorística) que a las áreas afectivas y de los valores.¹¹

⁷ Fix-Zamudio, Héctor, *op. cit.*, p. 81.

⁸ Calamendrei, Piero, según citado por Fix-Zamudio, *op. cit.*, p. 82.

⁹ Witker, Jorge, según citado por Sánchez, R., *op. cit.*, p. 196.

¹⁰ Fix-Zamudio, H., *op. cit.*, p. 83.

¹¹ Witker, *op. cit.*, p. 222.

Siguiendo esta línea de crítica, en el modelo de enseñanza-aprendizaje para la mayor parte del contexto latinoamericano, y del cual México no es la excepción, encontramos los siguientes rasgos:¹²

- Excesivo verbalismo.
- Enseñanza de conocimientos enciclopédicos y poco especializados por parte de los docentes.
- Actitud pasiva y meramente receptiva de los alumnos.
- Indiscutible principio de autoridad del docente de cara al principio de obediencia de los sujetos del aprendizaje.
- Desconocimiento de los objetivos de la enseñanza o inercia en el cumplimiento de aquello que no se comprende.
- Falta de verdadera capacitación en los docentes.
- Inexistencia de verdaderos planes de estudio a nivel de educación superior y de postgrado, que permitan una verdadera conjunción entre enseñanza teórica y enseñanza práctica y/o inclusión de disciplinas nuevas (derecho corporativo, derecho empresarial, derecho de la globalización, entre otras).
- Verdadera redimensión y una verdadera, seria y sustancial actualización de los programas de asignatura (integrantes de los planes de estudio) que abatan el retraso y la descalificación de los alumnos egresados de las universidades públicas y les hagan competitivos de cara a los nuevos retos del ejercicio de la profesión.
- Exacerbada masificación de la enseñanza.
- Ausencia de cursos de didáctica aplicada al derecho, dirigidos a los profesores que desean ingresar a la docencia y/o a los que ya se encuentran en activo.
- Exámenes de selección de profesores, que no deben ser confundidos con los de oposición, entre otros.

La evolución de este modelo es algo que se ha criticado en múltiples ocasiones, particularmente en las Conferencias de las Facultades y Escuelas de Derecho de América Latina,¹³ tal y como nos dice Fix-Zamudio al indicar que “se ha reiterado entre nosotros la necesidad de que el profesor abandone la actitud del monólogo y emprenda un *diálogo* con sus alumnos,

¹² Hernández, María del Pilar, “La enseñanza del derecho en México”, en Cienfuegos Salgado, David, *op. cit.*, pp. 197 y 198.

¹³ Véase Fix-Zamudio, H., *op. cit.*, pp. 78, 82 y 83.

de manera que éstos participen en discusiones...”.¹⁴ Sin embargo, se está consciente que la transición fuera de este modelo no será sencilla, ya que

...el gran obstáculo a la modernización de la enseñanza del derecho en Latinoamérica, radica en la preparación y en la selección de los profesores y de los alumnos de nuestras escuelas y facultades, a fin de que los primeros estén en posibilidad de impartir y los segundos de recibir los conocimientos jurídicos que requiere la formación de profesionistas capacitados para colaborar y encauzar las transformaciones sociales que necesitan con tanta urgencia nuestros países.¹⁵

III. RESEÑA AL MÉTODO DE CASOS

En primer término, el método de casos se atribuye creación de Christopher Columbus Langdell, decano de la escuela de derecho de Harvard en 1870,¹⁶ denominado *case method*, donde el principal objeto de estudio lo son resoluciones de tribunales de apelación, buscando así desentrañar el razonamiento jurídico y principios invocados por la autoridad jurisdiccional.

De suyo, este propio método ha sido criticado al no proporcionar a los estudiantes el contexto total de los tan mencionados “casos”, toda vez que sólo se proporciona la sentencia que recayó en la apelación, por lo que únicamente son atendidos los agravios que se elevaron en el recurso, no la totalidad del “caso” que la originó, por lo que desde esa óptica no se brinda el panorama y contexto completo al alumnado, quienes en múltiples ocasiones requieren entonces desarrollar conjeturas o presunciones no sustentadas, o debe ser el profesor quien aporte el “guion de la película”.¹⁷

De igual forma, para el caso particular no nos resulta válido considerar que el método de casos sea *la forma*, la *panacea* para la enseñanza del derecho, para los estudiantes de derecho; lo será para la formación de abogados. Somos de la idea que no todo egresado de las escuelas de derecho debe dedicar su ejercicio profesional a la vida entre tribunales, que si bien es el principal desempeño, o el más característico, ya por *vox populi* o por necesidad social, existen otros roles que también con competencia de los estudiosos del derecho.

¹⁴ *Ibidem*, p. 83.

¹⁵ *Ibidem*, p. 87.

¹⁶ Serna, *op. cit.*, p. 1050

¹⁷ Véase Serna, *op. cit.*, pp. 1053 y 1054.

Lo anterior también ha sido considerado por quienes se han abocado a estudiar esta metodología, particularmente en su lugar de origen, el país vecino del norte, quienes han reconocido esta “falla del sistema” y analizado la evolución y acotadas aptitudes de formación en los estudiantes del derecho, señalando que en una primera etapa, la intención del método de casos era

...familiarizar al estudiante de derecho con las materias doctrinarias sustantivas... la gran innovación el modelo de la primera etapa de la escuela de derecho norteamericana, yace en el énfasis de leer sentencias judiciales de apelación... la escuela de derecho del modelo de la primera etapa, llegó a ser un sistema cerrado. Frente a la profesión de abogado, la escuela de derecho llegó a ser académica; frente a lo académico, la escuela de derecho fue separada como una escuela profesional, vocacional... La finalidad del mecanismo de enseñanza era sustantiva, pero algo extraño sucedió: el énfasis en la lectura de fallos judiciales y el interrogatorio socrático en clase, contribuía significativamente al desarrollo de otro de los atributos del abogado: la habilidad analítica. Si bien uno podía o no descubrir el gran esquema del derecho leyendo sentencias de apelación, un profesor hábil podía usar las sentencias como un medio de *enseñar a los estudiantes de derecho a pensar como abogados*... Más allá de la búsqueda de estos dos atributos del abogado, la escuela de derecho norteamericana de modelo de la primera etapa no alcanzó, ni buscó alcanzar, nada más.¹⁸

Aunado a lo anterior, se justifica la insuficiencia de la enseñanza del derecho en esta primera etapa, al tomar en cuenta la siguiente advertencia: “el método de enseñanza del derecho, únicamente destinado a la práctica jurídica, resulta insuficiente, por lo que se hace necesario darles el conocimiento, aptitud y recursos intelectuales a los futuros abogados, que esa actividad exige”.¹⁹

Con las observaciones y críticas ya comentadas, la enseñanza del derecho se vio en la necesidad de evolucionar, llegando a la segunda etapa, que predomina hoy en día.²⁰ En esta segunda etapa se buscó ya no preparar a los futuros abogados en conocedores de todo, sino que optaron por brindarles

¹⁸ Manning, Bayless, *La Enseñanza Jurídica Norteamericana, Evolución y Cambios: Tres Modelos*. Antología de Estudios sobre enseñanza del derecho, México, UNAM, 1995, pp. 64-68.

¹⁹ López Olvera, Miguel Alejandro, “Otro Punto de Vista Sobre la Enseñanza-Aprendizaje del Derecho en México”, en Cienfuegos Salgado, David y Macías Vázquez, María del Carmen (coords.), *Estudios en homenaje a Marcia Muñoz de Alba Medrano*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2007, p. 239.

²⁰ Mannings, B., *op. cit.*, p. 67.

las herramientas suficientes para que pudieran sobresalir en cualesquiera que fuera su campo o materia de desarrollo y ejercicio profesional. De esta forma, la enseñanza de la escuela de derecho se inclinó más por la enseñanza de la metodología y del proceso legal.²¹

El enfoque de esta segunda etapa es la formación más integral de los futuros abogados, permitiendo incluso que no se tengan que atar a la currícula básica de la escuela, sino poder tomar cursos no incluidos en la misma, siempre y cuando tenga vinculación con lo jurídico. Al reconocer esta apertura y flexibilidad, garantizan la formación del abogado en una habilidad más: habilidades básicas de trabajo, con lo que adquiere experiencia en la redacción de documentos legales y la investigación jurídica e incluso practicar la asesoría legal. Con la motivación a la realización de las actividades mencionadas y la adquisición de más habilidades para los alumnos, la escuela de la enseñanza del derecho comenzó a aperturarse a una realidad social que anteriormente no tenía cabida, entrando más en contacto con las instituciones operativas de la carrea de derecho.²²

Cerrando este concepto, Manning proyecta una tercera etapa para la enseñanza a través del método de casos, señalando que

La escuela de derecho en el modelo e la tercera etapa continuará cumpliendo su responsabilidad de enseñar a sus estudiantes a ubicar problemas jurídicos en el terreno general de la ley sustantiva, y a manejar problemas jurídicos con estricto rigor analítico; el primero y segundo de mi lista de atributos del abogado... también emprenderá la tarea de dar a cada estudiante, en el contexto de sus propios interés, una introducción a otros tres de los atributos del abogado: dominio del as habilidades de trabajo, familiaridad con el contexto de trabajo práctico de las instituciones jurídicas, y amplia comprensión intelectual de la forma en que el derecho se relaciona con el ambiente social extrajurídico en el que opera.²³

IV. EN BÚSQUEDA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO A TRAVÉS DE LAS TICs APLICADAS EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

Debemos sentar un marco teórico sobre otros tipos de enseñanza antes de entrar a la propuesta planteada, debiendo establecer lo referente al aprendizaje significativo y el aprendizaje complejo.

²¹ *Idem.*

²² *Ibidem*, pp. 68 y 69.

²³ *Ibidem*, p. 75.

1. *La enseñanza a través de la docencia crítica*

Es necesario visualizar que en los modelos, por así llamarlos, modernos de didáctica y pedagogía de la enseñanza, el profesor primero que nada ocupa “bajarse del ladrillo”, esto es, en lugar de buscar posicionarse en un lugar de superioridad para con el alumno, debe generar la empatía suficiente para que el alumno confíe en cómo se le quiere acompañar en el andar del aprendizaje, y no porque lo diga el profesor *como-se-llame*, sino porque la forma en cómo se transmite el mensaje, cómo se genera el conocimiento, y sobre todo, que el alumno pueda comprender y sentir que realmente está aprendiendo y que en ello ve una aplicación real en su vida diaria, es cuando se alcanza una verdadera enseñanza. Es por eso que en la relación de enseñanza-aprendizaje deben de permear “premisas de respeto, solidaridad, cooperación e igualdad, lejos de las jerarquías arbitrarias de la docencia tradicional”.²⁴

Volteemos nuevamente a los aportes del doctor Witker, cuando nos habla de la docencia crítica, que “concibe la educación como la disciplina que aborda el proceso de enseñanza-aprendizaje, no para dictar normas sobre su «deber ser» para alcanzar un ideal propuesto, sino para analizar y desentrañar los aspectos contextuales que inciden en él”.²⁵

En este sentido, se deben de analizar conceptos extra-escolares para poder formar esta fructífera relación entre el profesor y el alumno, donde serán tomados en cuenta tres niveles de análisis: *a)* el *social*, para entender los fenómenos que ocurren dentro del aula al analizar causas políticas, económicas y culturales que afectan a la sociedad, dentro y fuera de la escuela; *b)* el *escolar*, donde se analizan cuestiones tales como normatividad y reglamentación que rige dentro de la propia escuela, las condiciones de la infraestructura que se oferta a los estudiantes y hasta los horarios de clase; y por último, *c)* el *AULA*, donde a su vez se analizan tres puntos independientes pero a la vez interrelacionados, como lo son las preconcepciones que tienen los profesores y los propios alumnos, para poder así determinar cuál es el acercamiento óptimo para la relación enseñanza-aprendizaje; las relaciones interpersonales en el aula, que se traduce en la relación directa entre el profesor y el alumno; y también se ha de considerar por parte del profesor la selección de los contenidos a manejar dentro de la clase.²⁶ En

²⁴ Maturana, Humberto según citado por Witker, J., *op. cit.*, p. 224.

²⁵ *Idem.*

²⁶ *Cfr.* Witker, J., *op. cit.*, pp. 224 y 225.

este sentido, “el cómo enseñar o aprender va unido dialécticamente al qué enseñar o aprender”.²⁷

2. De la docencia crítica al aprendizaje significativo

La principal esencia de este modelo de enseñanza-aprendizaje se centra en la interacción grupal, procurando no sólo el crecimiento cognoscitivo, sino además el crecimiento humano integral, procurando de esta manera generar aprendizajes significativos.²⁸ Este concepto de aprendizajes significativos²⁹ son en parte abordados por los postulados pedagógicos de la UNESCO, donde encontramos postulados tales como el aprender a hacer, aprender a aprender y aprender a ser.³⁰

El *aprender a hacer* se refiere a “la adquisición de conocimiento, habilidades y destrezas necesarias para un quehacer profesional determinado... en lo jurídico, significa comprender la práctica jurídica, a través de la relación dialéctica entre la teoría y la práctica”.³¹

El *aprender a aprender* va dirigido a “la capacidad para resolver problemas, para encontrar por su propia cuenta soluciones y alternativas, para investigar situaciones y para crear innovaciones”.³² En lo jurídico

...dicho aprendizaje va más allá del manejo de contenidos, pues implica que debemos propiciar en el estudiante una mente abierta a los cambios de legislación sin encerrarlos en determinadas intuiciones o leyes como si éstas fuera de eterna vida... es decir, con el aprender a aprender debemos estar siempre al día en nuestra materia.³³

Y por último, el *aprender a ser*

...versa sobre aquellos aprendizajes relativos al desarrollo pleno de las capacidades y valores humanos relativos a la participación crítica en las transforma-

²⁷ *Ibidem*, p. 226

²⁸ Witker, J., *op. cit.*, p. 225.

²⁹ “Entendemos por tales, aquéllos en virtud de los cuales los sujetos motivados generan una verdadera modificación en su conducta molar... aquel aprendizaje que modifica la vida del sujeto motivado en los tres niveles que abarca la conducta: psicomotor, cognitivo y afectivo”. Véase Hernández, María del Pilar, *op. cit.*, p. 189.

³⁰ Arredondo, G., según citado por Sánchez, R., *op. cit.*, p. 208.

³¹ Sánchez, R., *op. cit.*, pp. 208 y 209.

³² *Ibidem*, p. 209.

³³ Colmenares, Néstor, según citado por Sánchez, R., *op. cit.*, p. 209.

ciones de la vida social... en lo jurídico significa que el estudiante del derecho adquirirá los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias que le permitan con meridiana claridad desempeñar adecuadamente su profesión; llevar a cabo, trabajos de investigación jurídica.³⁴

Es así como, si se logra que el alumno tenga un aprendizaje significativo, se crea un verdadero impacto positivo en su vida, sin que sea sólo una memorización con el objetivo de acreditar la materia, sino que a partir de ese momento, su percepción de la vida sea diferente, su percepción de la profesión sea diferente y su rol dentro de la sociedad, también cambie.

3. *El uso de las TICs como herramientas para un aprendizaje significativo*

Antes de poder entrar en el tema, debemos reconocer que uno de los principales factores a considerar es la motivación, pero no empezando por la del alumno, sino por la del profesor. Un profesor inspirado y apasionado por su materia es capaz de hacer *lo que sea* con tal de que sus alumnos compartan esa misma ilusión, hasta literalmente convertirse en un mago.³⁵

Con esta óptica es con la que debemos ver el reto que tenemos enfrente: primero, ¿cómo captar la atención de los alumnos? Y posteriormente, ¿cómo garantizar con mayor tasa de éxito el aprendizaje significativo?

Si bien, la experiencia personal pudiera ser el principal detonante de estas preocupaciones, al ser titular de asignatura del primer año de la licenciatura, día a día se va refrendando el reto de buscar que las clases y los contenidos sean dinámicos, recayendo incluso a técnicas que se pudieran tachar de infantiles, donde venimos mostrando nuestros “dotes” de artista en los pizarrones, con lo que cuando menos se garantiza la asimilación gráfica-cognitiva del tema discutido con los intentos de gráficos plasmados.

Sin embargo, una de las mejores experiencias alcanzadas lo fue cuando encontramos un sitio en internet³⁶ que ofrece diversos aplicativos para ayudar en la dinámica de la clase. El servicio es gratuito, con el único “inconveniente” de que el sitio está en inglés, y de que para poder utilizarse esta herramienta se requiere de tener conexión activa a internet, pero vale la pena el acercamiento y el intento.

³⁴ Sánchez, R., *op. cit.*, pp. 210 y 211.

³⁵ Véase Vaello Orts, Joan, *Cómo dar clase a los que no quieren*. Barcelona, Editorial Graó. 2011.

³⁶ <http://www.superteachertools.com>.

En fin, la herramienta que optamos por utilizar fue el generador de juego de *Jeopardy*,³⁷ que es un juego de preguntas, que en realidad no son preguntas las que se plantean, sino que en realidad a los concursantes se les presenta la respuesta, debiendo ellos generar “responder” con la pregunta a la que corresponda esa respuesta. Además de ser de suyo una experiencia diferente a la forma en como normalmente estamos acostumbrados a que se evalúe nuestro conocimiento adquirido, de esta forma se procura detonar en el alumno procesos cognitivos diferentes, y en su mayoría innovadores, al tener que resolver escenarios a los que no están acostumbrados.

En este sentido, en lugar de presentarse la habitual pregunta “¿Qué entiendes por la ciencia del derecho?”, al alumno se le pudiera presentar el siguiente enunciado: “Es la disciplina que tiene por objeto de estudio el ser del derecho, estableciendo técnicas y métodos para su estudio, análisis, aplicación y organización”. Es entonces cuando el alumno debe rescatar de su memoria a qué institución o figura le corresponde ese concepto, y formular, como respuesta, la pregunta originalmente planteada.

En este proceso de activación de lo que creemos haber aprendido en algún momento (memoria de largo plazo), se podrán encontrar datos relevantes si es que en el proceso de discriminación fueron *taggeados* como significativos, de lo contrario, nuestra memoria se encontraría saturada de basura sin utilidad. Si en la búsqueda es localizada información relevante para el problema planteado, entendemos entonces que se aloja esa información en la memoria de trabajo, un estrato superior a la memoria a corto plazo, porque una vez utilizada, la información volverá a su casilla de almacenamiento en nuestra memoria a largo plazo.

No profundizaremos en el análisis de estos conceptos, quedándonos sólo por último que el fin de una buena técnica de enseñanza es la generación de aprendizaje complejo,³⁸ de esta manera se estará garantizando su comprensión, asimilación y vinculación, sobreviviendo al simple requisito

³⁷ <http://www.superteachertools.us/jeopardyx/>.

³⁸ “La literatura especializada lo conceptúa como: a) complejo y difuso —en tanto combina categorías de conocimiento heterogéneas—, b) de lento desarrollo porque toma cientos de horas construirlo, c) multicausado —porque en él intervienen variables de naturaleza diversa—, desde las propias del estudiante (género, escolaridad, interés, entre otros), hasta las derivadas de las características del contenido que se aprende (simple, complejo, verbal, visual, motor, entre otros) y variables del contexto (presencial o virtual, entre los principales), tanto como los de la cultura en la que se contextualiza la actividad de aprender (políticas de calidad del aprendizaje, por ejemplo), todas ellas se conjugan dinámicamente para fomentarlo o inhibirlo de manera tal que, d) sólo pueda ser descrito al nivel del sistema en el cual se desarrolla y eso en términos de probabilidades”. Peñalosa, Sandra *et al.*, *El aprendizaje complejo: Desafío a la educación superior*, Revista de Investigación en Educación Médica, México, UNAM,

para poder acreditar un examen o una materia, y pudiendo activar el conocimiento adquirido cuando un caso concreto lo amerite.

Volviendo a la dinámica de juego, los resultados obtenidos con la utilización de esta dinámica, mediante las propias herramientas proporcionadas por el sitio, brinda la posibilidad de que sean los propios alumnos quienes tomen el mando de declarar sus fortalezas y debilidades, gracias a la estructura del juego.

Los reactivos son agrupados por grandes temas, los cuales posteriormente son graduados en dificultad mediante la asignación de puntos, el valor que será sumado —o restado— al marcador. Esta puntuación tiene como finalidad además acotar la acción del alumno a no arriesgar más de lo que sabe, bajo el simple detonante de la competitividad y las ganas naturales de salir victorioso del encuentro.

La dinámica puede ser planteada de forma tanto individual como grupal; en lo particular se ha aplicado en dinámica de grupo, trabajando por equipos generados por los propios alumnos, de manera tal que además se aprenda, más que a trabajar en equipo en la solución, en confiar en las capacidades de las personas que los rodean.

De esta forma, se presenta una forma diferente de que los alumnos confronten lo que ellos consideran haber aprendido con la curricula de la materia, pero esto no es un proceso que ocurre en automático, ni de la noche a la mañana; se considera que sí resulta necesario que de parte del profesor se haga el esfuerzo adicional de presentar una clase estructurada y congruente, de manera tal que vaya permitiendo a los alumnos organizar la información y conocimientos adquiridos en unidades de pensamiento. Idealmente, debe de fomentarse en los alumnos técnicas de aprendizaje como los mapas mentales y mapas conceptuales, que van muy de la mano con la herramienta informática que venimos proponiendo.

V. CONCLUSIONES

Los procesos de la enseñanza del derecho sustentados en técnicas arcaicas como la docencia tradicional deben caer en desuso.

El enclaustrarnos en el método de casos para la enseñanza dirigida a no-abogados, no es acorde a la necesidad actual en la formación de estudiantes de derecho.

2012, p. 142, http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V1Num03/06_AR_EL_APRENDI_ZAJE_COMPLEJO.PDF.

El fomento del *aprender a aprender* promete la creación de vínculos fuertes en los procesos cognitivos vinculados a un aprendizaje complejo.

El profesor de derecho, en términos generales, debe de ser abierto a utilizar nuevas técnicas didácticas y pedagógicas para motivar a los alumnos, dejando atrás su función cual reproductor de discos donde únicamente debe cargar la unidad del libro en la que se encuentre y poner *play*.

El uso de las TIC no es ajeno al derecho, ni mucho menos debe de ser ajeno para los profesores en el proceso de la enseñanza, como tampoco para los alumnos y académicos en la investigación.

VI. BIBLIOGRAFÍA

- CASTILLO FREYRE, Mario y VASQUEZ KUNZE, Ricardo, *La reforma de la enseñanza jurídica en debate*, Perú, Foro Académico, 2005.
- FIX-ZAMUDIO, Héctor, “Algunas Reflexiones Sobre la Enseñanza del Derecho en México y Latinoamérica”, en WITKER V., Jorge (comp.), *Antología de estudios sobre enseñanza del derecho*, México, UNAM, 1995.
- HERNÁNDEZ, María del Pilar, “La enseñanza del derecho en México”, en CIENFUEGOS SALGADO, David y MACÍAS VÁZQUEZ, María del Carmen (coords.), *Estudios en homenaje a Marcia Muñoz de Alba Medrano*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2007.
- LÓPEZ OLVERA, Miguel Alejandro, “Otro Punto de Vista Sobre la Enseñanza-Aprendizaje del Derecho en México”, en CIENFUEGOS SALGADO, David y MACÍAS VÁZQUEZ, María del Carmen (coords.), *Estudios en homenaje a Marcia Muñoz de Alba Medrano*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2007.
- MANNING, Bayless. “La Enseñanza Jurídica Norteamericana, Evolución y Cambios: Tres Modelos”, en WITKER V., Jorge, *Antología de estudios sobre enseñanza del derecho*, México, UNAM, 1995.
- CASTAÑEDA, Sandra *et al.*, *El Aprendizaje complejo. Desafío a la educación superior. Revista de Investigación en Educación Médica*, México, 2012, http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V1Num03/06_AR_EL_APRENDIZAJE_COMPLEJO.PDF.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Rafael, “Notas para un modelo de docencia diferente al sistema de enseñanza tradicional del derecho”, *Revista de la Facultad de Derecho de México*, t. XLIV, mayo-agosto de 1994, núms. 195-196, México, UNAM, 1994.

SERNA DE LA GARZA, José María, “Apuntes sobre las opciones de cambio en la metodología de la enseñanza del derecho en México”, *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, nueva serie, año XXXVII, núm. 111, septiembre-diciembre de 2004, México, 2004.

VAELLO ORTS, Joan, *Cómo dar clase a los que no quieren*, Barcelona, Editorial Graó. 2011.

WITKER V., Jorge, “Docencia Crítica y Formación Jurídica”, en WITKER V., Jorge (comp.), *Antología de estudios sobre enseñanza del derecho*, México, UNAM, 1995.