



Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0
Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

HUGO MANUEL CAMARILLO HINOJOZA¹

<https://doi.org/10.20983/anuariodcispp.2025.17>

FECHA DE RECEPCIÓN: 02 DE FEBRERO 2025

FECHA DE APROBACIÓN: 19 DE MAYO 2025

INNOVACIÓN JURÍDICA: PROPUESTAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA ARGUMENTACIÓN QUE INCIDEN EN SU APRENDIZAJE Y PRÁCTICA²

Legal innovation: proposals for teaching argumentation
that impact its learning and practice

RESUMEN

El *objetivo* de este trabajo es presentar algunas propuestas de innovación jurídica relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la argumentación jurídica en México, particularmente en el contexto de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), que se localiza en Ciudad Juárez, Chihuahua, en la región norte, compartiendo frontera con el estado de Texas de Estados Unidos de América. Las descripciones de propuestas acerca de la enseñanza de la asignatura en mención derivan de un estudio exploratorio y etnográfico más amplio, cuyo propósito fue documentar la propia práctica docente en un salón de clases para reflexionar al respecto, tratando de transformarla para el mejor aprendizaje y práctica de la argumentación jurídica de los estudiantes.

Palabras clave: aprendizaje del derecho; enseñanza del derecho; enseñanza-aprendizaje de la argumentación jurídica.

¹ Doctor en Ciencias Sociales. Maestro en Educación. Licenciado en Derecho. Profesor investigador de tiempo completo del Departamento de Ciencias Jurídicas de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ). hcamaril@uacj.mx <https://orcid.org/0000-0002-9934-545X>

² Este trabajo se trata de una versión más amplia y modificada de un artículo del mismo autor publicado en la *Revista Pedagógica Universitaria y Didáctica del Derecho*, cuyo título fue: ¿Innovar y ser disruptivo en el salón de clases? Tres estrategias para la enseñanza-aprendizaje de la argumentación jurídica. El presente documento se hizo con fines de continuar trabajando en la discusión de resultados y conclusiones acerca de la innovación en la enseñanza jurídica, con fines de divulgación científica y democratizar el conocimiento para los estudiantes de Derecho de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ).

ABSTRACT

The *objective* of this paper is to present some proposals for legal innovation related to the teaching and learning process of legal argumentation in Mexico, particularly within the context of the Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), located in Ciudad Juarez, Chihuahua, in the Northern region bordering the state of Texas in the United States of America. The descriptions of these proposals for teaching the subject derive from a broader exploratory and ethnographic study whose purpose was to document teaching practices in a classroom in order to reflect upon them and seek to transform them for the improved learning and practice of legal argumentation by students.

Keywords: learning law; teaching law; teaching and learning of legal argumentation.

INTRODUCCIÓN

En la literatura publicada se ha documentado una tendencia histórica hacia la enseñanza tradicional del derecho en las instituciones de educación superior (IES) de América Latina, que se caracteriza por la memorización, el reproducciónismo de contenidos de las asignaturas de forma acrítica, la impartición de clases de manera magistral, etcétera. Por esta razón es necesario voltear la mirada a nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje del derecho, que se identifican por ser emergentes, creativas y disruptivas.

En este sentido, en el presente trabajo se desarrollan varias propuestas de cambio que constituyen innovaciones jurídicas concretas para tratar de mejorar la enseñanza de la asignatura Argumentación Jurídica, propiciando en los estudiantes la adquisición de habilidades, destrezas y competencias, que desarrollan su aprendizaje teórico-práctico, con el fin de que puedan argumentar de manera más eficaz en su ejercicio profesional en un contexto donde el Principio de Oralidad está presente de manera preponderan-

INNOVACIÓN JURÍDICA: PROYECTOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA ARGUMENTACIÓN QUE INCIDEN EN SU APRENDIZAJE Y PRÁCTICA

te en nuestro Sistema Jurídico Mexicano (SJM), desde que se implementó el llamado Sistema Penal Acusatorio en 2008 a escala nacional y un año antes en el estado de Chihuahua (Acosta y Camarillo, 2015), donde precisamente se ubica la IES en la que se pusieron en práctica las propuestas de innovación de que trata este artículo.

1. INNOVAR EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL DERECHO VS. MANTENERSE EN LA ZONA CONFORTABLE

El tratar de innovar en el salón de clases no es fácil. Requiere ir más allá del *status quo*. Incluso implica realizar un esfuerzo (mínimo o máximo, según el tipo de la innovación) que desfasa con lo que hasta ese momento se estaba realizando en la práctica docente de algún profesor. La primera vez que escuché a un colega decir que iba a innovar en la impartición de su materia fue en 2001, cuando comencé a ser profesor universitario. Sinceramente me impactó demasiado escucharlo por dos razones fundamentales: la primera, porque era mi segunda semana trabajando en una IES y, por tanto, eran mis primeras interacciones con estudiantes que esperaban aprender cuestiones importantes acerca del derecho, sin embargo, yo era un profesor con incipiente experiencia laboral y con “cero” de conocimientos pedagógicos acerca de cómo podría enseñarse el derecho; y la segunda, porque relacioné

lo que me dijo mi colega con la utilización de tecnología. Me lo imaginé dando clases con apoyo de cierto tipo de inteligencia artificial, aunque para la época (era el año 2001) obviamente lo único que yo sabía al respecto lo había visto en la película de Steven Spielberg denominada *Artificial Intelligence*, que se estrenó también en el mismo año. Así que la frase o presunción del profesor en referencia a que “iba a su clase a innovar”, me quedó muy presente y traté de poner en práctica sus pasos. Aunque no de inmediato. Fue un proceso de ensayo y error.

La primera equívocación en la que caí fue pensar que innovar en la enseñanza significa utilizar la tecnología. Desde luego se producen cambios innovadores con ella. Es obvio. Pero innovar a la hora de enseñar no necesariamente implica incorporarla, ya que un profesor puede innovar—por ejemplo—al modificar la forma, estilo o método que utiliza regularmente al dar sus clases, al cuestionar o retroalimentar a sus estudiantes, al recurrir a distintas lecturas o documentos en los que siempre apoya su discurso o sostiene sus argumentos, al propiciar respuestas distintas de sus alumnos, al evaluarlos, al establecer dinámicas pedagógicas que nunca había implementado, al utilizar herramientas y apoyos didácticos que sacan de la cotidianidad de las clases al estudiante, al acudir a otros espacios de enseñanza, al incorporar fotografías o música, al establecer nue-

vas formas en las que se desarrollan sus clases, al alternar con *softwares* o plataformas digitales, etcétera.

Es decir, la innovación en la enseñanza-aprendizaje puede implicar múltiples cosas y cuestiones que pueden ser cambios leves o extraordinarios. Como se pudo leer, para innovar no se requiere solo tecnología. Desde mi perspectiva, el único requisito para comenzar con innovaciones en la enseñanza se traduce en salir de la zona de confort en la que nos posicionamos los profesores durante nuestra trayectoria o práctica docente.

Sobre todo, dejar atrás dicha zona, es complejo en el campo del derecho, debido a que el ejercicio profesional de la abogacía se caracteriza por su formalismo y rigurosidad, y junto con la medicina —por ejemplo—, se trata de una de las profesiones más tradicionales históricamente (Camarillo y Barboza, 2020). De tal manera que innovar en la enseñanza del derecho no es tan sencillo como quizá en otras profesiones sea más factible.

Además, no todos los profesores están dispuestos a hacerlo, aunque sea comprensible que poner en práctica estrategias innovadoras oxigena la enseñanza-aprendizaje en cualquier nivel educativo. En profesiones tan tradicionales como el derecho es lo que hace falta. La enseñanza jurídica debe deconstruirse (Camarillo, 2024), transformarse pensando en lo que es mejor para los estudiantes. Por ello, re-

flexionar sobre la práctica docente es trascendental. Al hacer esto quizá conduzca al docente más tradicional por el camino de la innovación en un acto de pensar en el otro en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en un acto de ponderar a quien lo escucha en cada clase y pensar menos en sí mismo o en la comodidad de hacer las cosas como siempre las hemos hecho.

Por tanto, el primer paso para la innovación jurídica en la enseñanza es despojarnos de la trinchera ubicada detrás del escritorio y lanzarnos al campo de batalla. ¿Será difícil? Si que lo es. ¿Valdrá la pena? Si el cambio en el salón de clases, por más pequeño que sea, modifica lo que es habitual, vamos ganando. Si ese cambio leve nos lleva a más cambios que favorecen a nuestros estudiantes, ¿cuál es la razón para no seguir innovando?

Bajo este contexto, en este trabajo se comparten y se narran tres propuestas innovadoras para la enseñanza-aprendizaje de la argumentación jurídica. De alguna manera constituyen lo que Camarillo y Barboza (2020) y Camarillo (2024) denominan aprendizaje disruptivo del derecho, porque tales propuestas rompen de manera abrupta con las prácticas tradicionales de enseñanza, pero a la vez generan un impacto significativo y favorable en el aprendizaje de los estudiantes, preparándolos en el desarrollo de habilidades y destrezas que les serán de utilidad en el

ejercicio profesional de la abogacía. En este sentido, el *objetivo* de este documento es presentar varias propuestas innovadoras relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la argumentación jurídica en México. El estudio se realizó particularmente en el contexto de la UACJ, localizada en la frontera norte, durante el año 2023.

2. METODOLOGÍA

El contenido de este trabajo deriva de un proceso de investigación más amplio de carácter exploratorio. Se emprendió bajo una metodología cualitativa ponderando la etnografía escolar. La recolección de los datos se realizó mediante la observación participante. Se trata de un estudio descriptivo que documenta la propia práctica docente desarrollada en 2023 en un curso presencial de Argumentación Jurídica, en el que se pusieron en práctica algunas estrategias de innovación en la enseñanza en el aula, para motivar en los estudiantes la adquisición de habilidades, destrezas y competencias que fortalecen su aprendizaje teórico-práctico, para que puedan argumentar de manera más eficaz en su ejercicio profesional en un contexto donde el Principio de Oralidad está presente en nuestro país.

3. RESULTADOS

Las estrategias pedagógicas que traen consigo matices de innovación en la práctica docente son pertinentes en la búsqueda de transformar la enseñanza-aprendizaje tradicional del derecho en una enseñanza más creativa, emergente, dinámica y significativa. Documentar sobre las estrategias pedagógicas implementadas requirió la observación participante. Para ello, se tomaron múltiples notas de campo. Las anotaciones hacían referencia a varios tópicos, por ejemplo, las estrategias pedagógicas puestas en práctica, quiénes participaban, cómo se desarrollaban las dinámicas, las dificultades que representaba para algunos estudiantes, las facilidades que les resultaban a otros, la manera en que los alumnos se apropiaban de las dinámicas, las mejoras en su práctica y aprendizaje individual, la evolución del grupo en su aprendizaje a lo largo del semestre, entre otros aspectos. También, se registraron comentarios (sobre la asignatura y las actividades) hechos por los estudiantes, ya sea durante las sesiones de clases o al finalizar las sesiones.

A continuación, se plantean y describen las tres propuestas que desde mi contexto y espacio institucional universitario (la UACJ) considero aportan el cómo pudiera enseñarse la argumentación jurídica en otras IES, para que los estudiantes de Derecho argumenten de mejor manera en

el ejercicio profesional. Desde luego estas estrategias tienen sus limitaciones y, por supuesto, pueden ser debatibles; pero precisamente no dejan de ser una propuesta innovadora y emergente (por lo disruptivo de sus características) para la enseñanza de la asignatura en mención. Las propuestas son las siguientes:

3.1. Defensa de posturas y posicionamientos individuales con “piezas blancas y negras”

Mi padre decía que el derecho es una pugna entre dos facciones. Lo escuché decirlo durante la graduación de la Licenciatura en Derecho de mi hermano, cuando yo tenía quince años. Tenía razón. En un juicio compiten por una resolución judicial favorable dos partes. La parte actora y la parte demandada —por ejemplo— en materia de derecho civil, mercantil, familiar, laboral, etcétera. Además, un abogado puede representar hoy en un juicio de pensión alimenticia a la parte actora en determinado número de expediente y mañana defender los intereses de la parte demandada en otro número de expediente.

Por estas razones comarto con mis estudiantes desde 2016, fecha en que comencé a ser profesor de Argumentación Jurídica, que es importante saber las estrategias legales que se formularán y desarrollarán en un juicio real, tanto desde la perspectiva del actor como desde la perspectiva del demandado. Igual que en un tablero de ajedrez. Los abogados deben actuar defen-

diendo los intereses de quien contrata sus servicios; pero hacerlo también implica pensar en cuál podría ser la estrategia legal de la contraparte. Por eso —entre otras razones—, el derecho se puede ver en un juego de ajedrez (Robles, 1988). Y los estudiantes deben prepararse para “jugar” en el futuro, en su ejercicio profesional, con piezas blancas o negras.

Esta estrategia pedagógica —como las otras dos— también se implementó en mi práctica docente desde 2016, pero hasta ahora es documentada por medio de una etnografía correspondiente al semestre agosto-diciembre de 2023. Consiste en que se le pide a algún alumno que pase al frente del salón. Después se le solicita que seleccione un tema jurídico libre que desde su perspectiva domine. El único requisito es que debe ser controversial o tener la característica de poder propiciar posturas contrarias. Regularmente los estudiantes eligen temas que tienen un “a favor” y “en contra”, porque les facilita jugar con piezas blancas y negras. Aunque en ocasiones algunos participantes se focalizan en temas que, si bien pueden rescatar posicionamientos divergentes, sería absurdo estar en contra. Son en este tipo de temáticas donde resulta interesante escuchar hacia dónde va el argumento y contraargumento de los alumnos. Le dotan a su expresión argumentativa una reflexión profunda.

Sin embargo, en cada caso la estrategia pedagógica estimula el pensamiento crítico de los estudiantes —que bien señalan Gómez, Rubio y González (2019)—, porque si su perspectiva acerca del tema o problema la daban como determinante antes del ejercicio, en ocasiones encuentran ellos mismos argumentos que confrontan lo que solo era una creencia sin sustento, o sea, de manera *a priori*.

La idea es que durante cierto tiempo (es variable, según las posibilidades de cada alumno) debe hablar sobre el tema elegido, procurando expresar argumentos lo más sólidos posibles que apoyan una postura o posicionamiento. Cuando el estudiante culmina de jugar con piezas blancas, le toca jugar con piezas negras. Es decir, tiene que hablar ahora sobre el mismo tema, pero bajo una posición contraria. Para esto debe contraargumentar lo que dijo minutos antes. Refutar lo que expresó. Al final se le pregunta al alumno en cuál de los dos posicionamientos se sintió más cómodo o en cuál considera que emitió los mejores argumentos. En ocasiones algunos estudiantes han expresado: “Yo pensé que iba a argumentar mejor a favor de esta postura, porque es la perspectiva con la que se supone estoy de acuerdo” (Notas de campo).

3.2. Relación de conceptos jurídicos aleatorios bajo una línea argumental

Dice un dicho que “la historia se cuenta sola”; pero en el ejercicio profesional del derecho ante los tribunales ocurre otra cosa. Esto porque las historias deben tener una línea argumental. Por ejemplo, aquellas que se narran en las sentencias, en los escritos de demandas, en los de contestación, en los recursos de impugnación de resoluciones judiciales, entre otros discursos jurídicos. Esta condicionante de la línea argumental no es exclusiva de la escritura en el ámbito de la abogacía, también acude en el ejercicio de la oralidad. En México se decretó la vigencia de un Sistema Penal Acusatorio, a partir de una reforma constitucional en 2008 que se había implementado un año antes en el estado de Chihuahua (Acosta y Camarillo, 2015), donde precisamente se ubica la universidad donde se desarrolló el presente estudio. Una de las características de este sistema, entre otras, es el Principio de Oralidad, que se fue trasminando a otras ramas del derecho (Muñozcano y Farfán, 2016). Por lo que es importante que los estudiantes estructuren argumentos escritos y orales con la debida trascendencia de una línea argumental que mantenga su coherencia y cohesión.

Para propiciar lo anterior y bajo la idea de que la enseñanza-aprendizaje del derecho debe ser creativa, que los alumnos tienen esa potencialidad al respecto (Gómez

et al., 2019) y que los profesores debemos desarrollarla para no sujetarlos a respuestas ancladas o predefinidas (Camilloni, 2019), en ciertas sesiones se les pedía a algunos estudiantes de manera aleatoria y sorpresiva mencionar una palabra jurídica o referir un concepto de derecho (sin definirlo). Luego el docente escribía en el pizarrón las palabras o conceptos como si fuera una lista, para después solicitar a quien quisiera participar, unir las palabras bajo una expresión verbal de razonamientos, siempre y cuando se hiciera manteniendo una línea argumental.

Los alumnos que participaban eran libres de elegir el tema o la rama del derecho bajo la cual estructuraban los razonamientos. También había libertad para hacerlo partiendo de una historia ficticia, un caso verídico o desde la teoría. Podían hacerlo utilizando los tecnicismos jurídicos adecuados o de manera más flexible. Tampoco era necesario seguir un orden determinado y no había límite de tiempo. El único requisito era conectar todas y cada una de las palabras jurídicas o conceptos de derecho de manera coherente ponderando el significado que tenían.

Cada vez que se hacía esta dinámica comenzábamos uniendo tres palabras. Al la participante en turno le correspondía unir luego cuatro, cinco, seis, etcétera. En ocasiones algunos estudiantes solo podían conectar tres. Los/as más arrojados y hábiles lograron hilar hasta seis palabras sin

perder la línea argumental. En ocasiones, el ejercicio se tornaba complejo cuando algunas de las palabras no formaban parte de la misma categoría temática. Por ejemplo, para reunir o listar las palabras jurídicas de manera aleatoria, tres alumnos mencionaban algunas pertenecientes al derecho civil al ser interpelados por parte del profesor (ejemplo: contrato, arrendador, prescripción positiva); sin embargo, un cuarto estudiante proponía el concepto de ministerio público, correspondiente al derecho penal. Para un docente o un abogado experto quizá resulte sencillo hacer la conexión de las cuatro palabras bajo una línea argumental sólida; pero he documentado que no es tan fácil para todos los alumnos de un grupo. Cuando había palabras o conceptos de distintas categorías temáticas, los estudiantes participantes dudaban en sus razonamientos. En alguna ocasión lo quisieron intentar hasta cuatro alumnos con el mismo juego de palabras que veían fallar al anterior competidor-jugador-participante. Algunos, antes de pasar al frente del salón, habían hecho un bosquejo en sus cuadernos y me decían: “Ya, profesor, yo lo tengo, sé cómo hacerlo” (Notas de campo). No podíamos usar otro grupo de palabras o incorporar más al listado si no lográbamos realizar el ejercicio.

En las primeras ocasiones que se implementó esta estrategia en el salón de clases, algunos estudiantes trataron de ha-

cer trampa. Nunca interpreté esto como algo negativo, sino como la búsqueda de los alumnos por encontrar soluciones alternas ante lo no previsto en la regla de la dinámica. Por ejemplo, uno de los estudiantes hizo una oración en menos de cinco segundos en la que conectó cuatro palabras. Sin embargo, solo las mencionó una tras otra sin relacionarlas o hilvanarlas, según lo que cada una implicaba. La oración tenía cierto grado de lógica, pero no había una línea argumental. Al conectarlas no había razonamientos. Esta participación permitió que clarificáramos de mejor manera cómo hacerlo, para qué hacerlo y con qué fines en el contexto de la clase de Argumentación Jurídica y la práctica futura de la abogacía, se hacía.

Los dos alumnos que hicieron esta dinámica de manera más que sobresaliente fueron una estudiante que lo hizo con suma fuerza argumentativa, de manera contundente, hilando seis palabras, mostrando amplio conocimiento de su significado y bajo una línea argumental relacionada con la práctica jurídica real; así como un alumno que desde la mitad del semestre se mantuvo como el mejor de la clase en cada sesión. La forma en cómo hizo la dinámica, se caracterizó por unir seis palabras-conceptos, que de por sí eran complejos y distantes. Su línea argumental fue clara, explicativa y teórica.

3.3. Continuidad de un argumento colectivo, a partir de un argumento individual

Bajo esta estrategia, se tuvo como objetivo generar la participación de todos los estudiantes de forma activa en una sola dinámica. Incluir a todo el grupo no fue fácil. Sobre todo, porque en cada salón hay alumnos que tienen temor de hacerlo, son inseguros para expresar sus ideas o quizás no se sienten cómodos con que su participación sea observada por los demás. Cuando se detectaba a un alumno con este perfil y le tocaba el turno de participar, se le apoyaba positivamente. Incluso, sus compañeros lo alentaban a nadar junto con ellos.

Al inicio, el profesor explicaba la estrategia a seguir. Es decir, lo que se iba a realizar sin mencionar el objetivo. El docente preguntaba a los estudiantes, al final, si alguno quería comentar, desde su perspectiva, cuál fue el objetivo de hacer lo realizado. Siempre había respuestas creativas y argumentadas por parte de aquellos. La estrategia consistió en que el profesor le pedía aleatoriamente a algún alumno elegir un tema. Podía ser cualquiera. Solo debía ser jurídico, desde luego y de cualquier rama del derecho. La temática propuesta por el estudiante regularmente era de la que tenía más conocimiento a lo largo de su formación jurídica o relativa a contenidos que estaba aprendiendo con otros docentes en otras asignaturas. El hecho de que los propios alumnos propusieran

los temas alrededor de los cuales giraba la estrategia implica lo que Witker (2023) sostuvo refiriendo a Ibarra (2002) acerca del constructivismo jurídico, es decir, que los estudiantes deben participar en la toma de decisiones y en las estrategias pedagógicas; ya que es medular que estén inmersos directamente en el desarrollo de la sesión de las clases (Mendoza, 2022).

Una vez seleccionado el tema por un/a alumno, el/la mismo/a debía comenzar a desarrollarlo procurando hacerlo con argumentos. Luego de algunos pocos minutos, se le pedía a otro/a estudiante continuar con el argumento exactamente donde se había quedado el/a compañero/a que lo antecedió. Debía continuar bajo el posicionamiento inicial. Es decir, si el tema seleccionado era en favor de una determinada reforma legislativa o en contra de la prisión preventiva oficiosa, etcétera, el participante que seguía debía formular sus argumentos en el mismo sentido, sin contraargumentar o refutar. Esto era sucesivo hasta que ningún alumno se quedaba sin expresar sus argumentos. Algunos lo hacían de manera eficaz y contundente, mientras otros externaban argumentos poco sustentados o hasta débiles. Sin embargo, todos se comprometían a dar su mejor esfuerzo argumentativo. Solo establecimos una regla: todos, los cuarenta y dos, debían participar y si el participante en turno se quedaba sin palabras para comenzar o darle continuidad al argumen-

to, volvíamos a empezar con otro tema jurídico propuesto por otro estudiante. Así hasta lograr la participación de todos. En varias ocasiones recurrimos a esta estrategia al final de las clases. De tal forma que, en casos como este, los alumnos mostraban más intención de no quedarse sin palabras por obvias razones.

Una segunda variante de esta estrategia consistía en que, en lugar de dar continuidad a los argumentos del primer compañero, se tenía que seguir en el turno contraargumentando o refutando a quien había expresado sus argumentos antes. Desde mi perspectiva, esta variante representaba mayor complejidad que la anterior, aunque algunos estudiantes me dijeron que a ellos les resultaba más difícil aquella, porque no estaban de acuerdo en la postura o posicionamiento que se trazó desde el primer planteamiento y les parecía complicado dar argumentos en contra de lo que en esencia pensaban sobre el tema catalizador.

4. DISCUSIÓN

Este trabajo se focalizó en presentar tres propuestas de innovación en la enseñanza jurídica que se desarrollaron en un contexto institucional: la UACJ. Por ello, cabe destacar, después de haberlas descrito de manera detallada, que también hay otras universidades que han mostrado disposición por innovar en la enseñanza del derecho, incluso casi desde que se fun-

daron. Por ejemplo, la Escuela de Derecho de Stanford es un ejemplo de innovación y apertura (Pérez Perdomo, 2018). Como explica este autor, Stanford nunca le tuvo temor a la disrupción en cuanto a diseños curriculares, metodologías emergentes, procesos de aprendizaje y prácticas docentes. En contraposición se encuentran “las escuelas latinoamericanas y europeas con planes de estudio rígidos, donde los profesores enseñan año tras año los mismos cursos, y donde los profesores no se replantean los temas y los métodos educativos, la diferencia es impresionante” (Pérez Perdomo, 2018, p. 352).

Esto es inaudito. Si se mantiene esta situación en las universidades, las escuelas que no hayan logrado adaptarse a un aprendizaje más disruptivo del derecho quedarán fuera del epicentro de la innovación ante la velocidad con la que se mueve el mundo (Camarillo y Barboza, 2020). Por lo que ante la realidad que vivimos es necesario aceptar, sin resistencia, que “la enseñanza del derecho tradicional ya no es útil para conducir procesos de aprendizaje” (Camarillo y Barboza, 2020b, p. 150). Desde hace nueve años, Cáceres (2016) fue más categórico. Sostuvo que era obsoleta.

La enseñanza-aprendizaje del derecho debe ser creativa y activa. Conforme a Gómez *et al.* (2019), los estudiantes tienen esa potencialidad creativa para la interacción dialógica con el objeto de conocimiento y encontrar soluciones a problemas emer-

gentes. Desde la perspectiva de Camilloni (2019), es pertinente desarrollar la creatividad de los alumnos de Derecho para no sujetarlos a respuestas preestablecidas, aunque es complejo, porque desde el tradicionalismo el conocimiento se erige como una verdad absoluta. Para Bressan (2019), los estudiantes deben asumir un papel más activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje del derecho mediante metodologías y experiencias innovadoras.

En ocasiones se condiciona la innovación con el uso de tecnología digital a la hora de enseñar. Desde luego, durante la pandemia por el COVID-19 y debido al confinamiento sanitario, la enseñanza-aprendizaje del derecho estuvo mediada por pantallas y plataformas digitales. Lo que representó una serie de desafíos para las organizaciones académicas por el cambio inesperado y su utilización emergente (Camarillo y Vázquez, 2022). En este sentido, es obvio que la innovación —aunque forzada por la emergencia— estuvo presente; sin embargo, innovar —como ya se dijo en el segundo subapartado de la Introducción— no solo se genera al incorporar las tecnologías de información y la comunicación (TIC) en la enseñanza-aprendizaje (Cicero, 2018). Si bien es imposible “no voltear la mirada a aprendizajes disruptivos y expandidos del derecho” (Camarillo y Barboza, 2020, p. 3) ante la cultura digital en la que estamos insertados, innovar implica —como dice Cicero (2018)— replantear

metodologías y contenidos, compromiso y verdaderos cambios más allá de solo ponderar las TIC, ya que sería un

error equiparar innovación educativa a la mera incorporación de tecnología a las clases, más, si no hay una formación pedagógica previa en entornos virtuales ni un plan u objetivos concretos acerca de cómo emplear las TIC para generar cambios epistemológicos relevantes. (Cicero, 2018, p. 96)

En este sentido, la innovación en la enseñanza puede suscitarse de distintas maneras. Por ejemplo, en la literatura se encuentran documentadas algunas estrategias innovadoras en la enseñanza-aprendizaje del derecho (o respecto a ciertas asignaturas) implementadas en diferentes contextos institucionales o distintos espacios a nivel más amplio en América Latina. Los trabajos que comparten experiencias o investigaciones acerca del método de caso son los más comunes por ser de las estrategias más clásicas. Si bien el método de caso fue creado por Christopher Langdell en 1870 en la Universidad de Harvard (Witker, 2007; Pérez Perdomo, 2019) y, por tanto, para nada es reciente, desde luego puede considerarse como una estrategia innovadora al ponerse en práctica por primera vez en un determinado contexto institucional.

A su vez, Escalante, Ortega y Mendizábal (2023) realizaron un estudio en una universidad mexicana acerca del método de caso en dos asignaturas de nivel licenciatura y maestría bajo el modelo pedagógico por competencias. Algunos de sus resultados derivan del análisis de un caso planteado en el que existe un debate acerca de una problemática de derechos humanos entre una parte que defiende al Estado y otra, a las víctimas. Durante este proceso, los estudiantes desarrollan un autoaprendizaje, investigan el problema, se promueve la curiosidad, el pensamiento crítico, el respeto a la diversidad de opiniones, así como el uso de la retórica jurídica.

En el trabajo de Adaros (2020), se documenta el método de caso como estrategia para integrar conocimientos prácticos y dogmáticos en relación con el derecho procesal en una universidad de Chile. La autora concluyó que los estudiantes que participaron en la investigación tienen preferencia por el método de caso para aprender los contenidos de este curso de derecho, ya que desde la perspectiva de la mayoría (84.4 %), le aporta más a su proceso de aprendizaje comparado con otro tipo de estrategias, por ejemplo, el de análisis de jurisprudencia, que tuvo un 0 % de aceptación entre los alumnos.

Además, Bressan (2019) narra la experiencia del método de caso en una universidad de Brasil. Lo que resalta en este trabajo es la diferenciación entre prácticas

con casos reales y ficticios. El autor propone una exemplificación de esta índole, que pudiera ser aplicado en las sesiones de las clases. Su propuesta deriva de un proyecto de innovación docente como estrategia para la mejora del aprendizaje en su universidad. Además, describe cómo los estudiantes participan activamente, analizan de manera crítica la controversia jurídica y luego manifiestan su propio posicionamiento respecto de la decisión judicial del caso ficticio.

Por su parte, Pereira y Lopes (2022), contextualizando su trabajo en Brasil, analizan la importancia del método de caso en el sistema procesal para comprender los precedentes normativos que pudieran aplicarse a los casos concretos mediante silogismos. Señalan que, a partir de que una de las legislaciones brasileñas decreta una mayor ponderación de la jurisprudencia, se consideró pertinente utilizar el método de caso como estrategia en la enseñanza-aprendizaje del derecho.

En cuanto a estrategias innovadoras distintas al método de caso, se ubica el trabajo de Valencia y Suárez (2023), quienes analizaron la incorporación de tecnologías para el aprendizaje y la comunicación (TAC), TIC y TOC (tecnologías *online*) en la enseñanza-aprendizaje del derecho en una universidad de Colombia. Determinaron que, si bien los académicos se adaptaron para utilizar estas tecnologías, implican demasiados retos y una carga laboral

mayor a la hora de enseñar. Sin embargo, reconocen que en su institución deben avanzar en las metodologías de enseñanza utilizadas y “diseñar actividades ajustadas a las particularidades individuales de aprendizaje, superando el modelo clásico expositivo” (Valencia y Suárez, 2023, p. 77).

Achoy y Cambronero (2023) también analizaron una estrategia innovadora en la que utilizan TIC y TAC, pero en el contexto de la asignatura de Introducción al Estudio del Derecho II, de una IES de Costa Rica. Consistió en la incorporación de episodios de *podcasts* para favorecer el aprendizaje. La idea se tradujo en acercar los contenidos de las clases a los estudiantes mediante grabaciones de entrevistas, a través de la aplicación Zoom —entre el profesor de la materia y otros colegas—, que posteriormente subían a la red en la plataforma SoundCloud para su acceso. Se puso en práctica la enseñanza-aprendizaje del derecho mediante recursos de tecnología educativa, aprovechando que los alumnos consumen este tipo de materiales (los *podcasts*) como entretenimiento en su vida cotidiana. Mediante ciertas dinámicas estructuradas en cada *podcast*, se generó una participación de los estudiantes y se propició el diálogo y la curiosidad.

Por su parte, Martínez, Arriaga y Hernández (2023) analizan las estrategias innovadoras implementadas en un curso de Derechos humanos, cultura y democracia en una universidad de México, a

través de cuatro actividades específicas: el cine-debate, el círculo-reflexión, el foro de estudiantes y un curso-taller. Entre sus conclusiones, se encuentra que una aproximación a los derechos humanos de manera crítica, relacional, deconstructiva, vinculando el derecho escrito con la realidad vivida y considerando la interdisciplinaria, aporta una perspectiva holística para su mejor comprensión.

La estrategia que desarrollan y analizan Alí Pini y Baldo (2023) es, desde mi perspectiva, de las más innovadoras y disruptivas para enseñar y aprender el derecho. Consiste en utilizar el arte, específicamente la pintura, para la enseñanza-aprendizaje de la asignatura de Derecho del Trabajo. Esto conduce a los estudiantes por un camino inter y transdisciplinario, ya que primero observan y analizan pinturas con contenido social exhibidas en museos, con el fin de mostrarles un contexto histórico, social y cultural reflejado en las obras pictóricas, para luego comprender los movimientos y conflictos históricos que se han suscitado en defensa y rescate de los derechos de los trabajadores. Incluso, se identifica en el artículo una segunda estrategia innovadora al replicar la experiencia anterior en el aula, a través de la pantalla digital, donde los alumnos pueden acceder para observar las obras pictóricas en imágenes, acompañadas con sonidos, música y hasta aromas que pudieran vincularse de la manera más acorde con aquellas.

A partir de todo lo expuesto refiriendo las innovaciones en la enseñanza del derecho que se encuentran documentadas en la literatura, considero que las narraciones que se comparten acerca de las tres estrategias innovadoras para la enseñanza-aprendizaje de la argumentación jurídica en la Licenciatura en Derecho de la UACJ que se proponen, pueden contribuir de alguna manera a la reflexión y comprensión de la propia práctica docente en las universidades, para seguir innovando en la enseñanza-aprendizaje del derecho y, particularmente, en la argumentación jurídica. Incluso, tales estrategias pueden replicarse en otras IES de América Latina, sin importar las diferencias entre los espacios institucionales.

CONCLUSIONES

Como pudo observarse, no solo se trata de tres estrategias pedagógicas que innovan en la enseñanza-aprendizaje del derecho y, particularmente, en la argumentación jurídica, en el contexto de un salón de clases de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, ubicada en la frontera norte de México con cercanía a Estados Unidos de América; se trata de estrategias disruptivas, porque confrontan lo establecido no solo en el plano de la enseñanza tradicional del derecho a escala general e institucional, sino también en el plano de lo que el estudiante espera regularmente en una sesión de clase o a lo que está acostumbrado.

do: a la memorización de contenidos y a la clase expositiva del profesor.

Estas estrategias innovadoras trastocan lo común, lo ordinario. Por medio de ellas se ejerce una enseñanza-aprendizaje del derecho de manera disruptiva, porque expulsa al alumno de su zona de confort. En conclusión, bajo estas tres estrategias innovadoras narradas en este artículo el estudiante toma el protagonismo del salón de clases, porque el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolla de manera activa, creativa, colectiva, con pensamiento crítico, motivante, disruptivo y, por lo mismo, confrontador de lo comúnmente establecido.

REFERENCIAS

- Acosta, J. y Camarillo, H. (2015). La aplicación del modelo acusatorio en México: la inminente metamorfosis del ministerio público. *Revista Inclusiones*, 2(2), 176-186. <https://tipg.link/RU9Q>
- Achoy, J. y Cambronero, A. (2023). Las voces del derecho: estrategia didáctica innovadora en la mediación virtual del aprendizaje. *Inter-Sedes*, revista electrónica de las sedes regionales de la Universidad de Costa Rica, 24(1), 151-170. <https://tipg.link/RU9F>
- Adaros, S. (2020). Análisis de casos en la enseñanza-aprendizaje del derecho procesal. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 7(2), 97-118. <https://tipg.link/RU9X>
- Alí, C. y Baldo, M. (2023). La enseñanza interdisciplinaria del derecho del trabajo, a través de la pintura, la tecnología y los sentidos. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 10(1), 37-58. <https://tipg.link/RU9i>
- Bertely, M. (2001). *Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós.
- Bressan, G. (2019). Estudo de caso fictício no curso de Direito. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 6(2), 123-138. <https://tipg.link/RU9k>
- Cáceres, E. (2016). *Pasos hacia una revolución en la enseñanza del derecho en el sistema romano-germánico* (Tomo I). UNAM.
- Camarillo, H. (2024). ¿Innovar y ser disruptivo en el salón de clases? Tres estrategias para la enseñanza-aprendizaje de la argumentación jurídica. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 11(2), 71-88. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2024.73455>
- Camarillo, H. y Barboza, C. (2020). El aprendizaje disruptivo y expandido del derecho: profesión tradicional y cultura digital. *Sinéctica*, revista electrónica de educación, 54, 1-16. <https://tipg.link/RU9r>
- Camarillo, H. y Barboza, C. (2020b). 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. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 7(2), 143-165. <https://tipg.link/RU9y>
- Camarillo, H. y Vázquez, A. (2022). Desafíos en la enseñanza-aprendizaje del derecho de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

- durante la pandemia. *Vía Iuris*, 33, 1-37. <https://tipg.link/RU9>
- Camilloni, A. (2019). La enseñanza del derecho orientada al desarrollo de la creatividad. Revista *Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 6(1), 5-22. <https://tipg.link/RUA1>
- Cázares, C. (2017). Inclusión de las TIC y la enseñanza en la investigación jurídica en el posgrado en Derecho a nivel especialidad de la UNAM. Revista *Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 4(1), 254-297. <https://tipg.link/RUA3>
- Cea Curimilla, C. (2016). Las voces de estudiantes que enfrentan barreras del aprendizaje. *Extramuros, Revista de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación*, 15, 91-105. <https://tipg.link/RUA8>
- Cicero, N. (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. <https://tipg.link/RUA7>
- Coaguila, J. (2023). ¡Oh, capitán, mi capitán! La enseñanza del derecho penal, a través del derecho en la literatura. Revista *Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 10(2), 191-205. <https://tipg.link/RUAB>
- Escalante, A., Ortega, J. y Mendizábal, G. (2023). Método de casos como estrategia de aprendizaje del derecho. *Inventio. La Génesis de la Cultura Universitaria en Morelos*, 19(47), 2-12. <https://tipg.link/RUAU>
- Gómez, T., Rubio, J. y González, W. (2019). Pedagogía de la pregunta en la enseñanza-aprendizaje del derecho como innovación metodológica para desarrollar el pensamiento crítico-complejo: un análisis de caso. Revista *Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 6(2), 37-57. <https://tipg.link/RUAY>
- González, J. (2013). Educación jurídica, investigación y derechos humanos inteligentes. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 46(137), 499-527. <https://tipg.link/RUAc>
- Martínez, P., Arriaga, I. y Hernández, A. (2023). Programa de Derechos Humanos: estrategia para formar una visión holística de los derechos humanos. *Revista Lex de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Alas Peruanas*, 21(31), 45-70. <https://tipg.link/RUAd>
- Mendoza, E. (2022). Pedagogía jurídica y constructivismo. Aportes para el aprendizaje y la enseñanza del derecho. Tesis para optar al grado de doctora en Ciencias Jurídicas en México. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Merlín, R. (2016). De la enseñanza tradicional del derecho a la enseñanza creativa y constructiva del derecho. En E. Cáceres (Comp.), *Pasos hacia una revolución en la enseñanza del derecho en el sistema romano-germánico* (pp. 477-486). UNAM.
- Muñozcano, A. y Farfán, E. (2016). El cambio en la práctica jurídica familiar, a través de la pedagogía: reporte de una experiencia de éxito en México. Revista *Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 3(1), 106-126. <https://tipg.link/RUAL>
- Parada, A., Moreno, C. y Aguilar, A. (2022). Percepciones y prácticas de enseñanza del dere-

- cho para la formación de abogados. Revista *Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 9(2), 43-62. <https://tipg.link/RUAt>
- Pereira, A. y Lopes, P. (2022). O Método do Caso e o sistema brasileiro de precedentes normativos. Revista *Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 9(1), 39-56. <https://tipg.link/RUBO>
- Pérez, R. (2018). De Harvard a Stanford: sobre la historia de la educación jurídica en los Estados Unidos. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, 151, 313-358. <https://tipg.link/RUB4>
- . (2019). Educación legal y culturas jurídicas: comparación, trasplantes y resistencias. Revista *Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 6(2), 21-36. <https://tipg.link/RUB9>
- Perilla, J. (2023). Los niveles del conocimiento para el diseño curricular de las facultades de derecho. Revista *Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 10(1), 71-90. <https://tipg.link/RUBH>
- Robles, G. (1988). *Las reglas del derecho y las reglas de los juegos*. UNAM.
- Sotomayor, J., Uscamayta, G., Díaz, N., Apaza, N. e Higa, C. (2023). La enseñanza del derecho y del razonamiento probatorio mediante el método del estudio de caso: argumentos para su adopción y su adaptación a contextos virtuales. Revista *Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 10(1), 91-112. <https://tipg.link/RUBJ>
- Valencia, S. y Suárez, Y. (2023). Uso pedagógico de tecnologías en la enseñanza del derecho de la Universidad de San Buenaventura, Medellín. *Revista Científica Uisrael*, 10(1), 61-80. <https://tipg.link/RUBK>
- Vargas, F., Álvarez, V. y Cárdenas, M. (2023). El aprendizaje colaborativo al interior de las clínicas jurídicas: una relación simbiótica mutualista necesaria para el mundo profesional actual. Revista *Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 10(1), 249-272. <https://tipg.link/RUBP>
- Witker, J. (2007). La enseñanza clínica como recurso de aprendizaje jurídico. *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, 10, 181-207. <https://tipg.link/RUBV>
- . (2023). El constructivismo como estrategia de renovación de la enseñanza del derecho. Revista *Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 10(1), 1-12. <https://tipg.link/RUBb>