

# La reflexión de la práctica de docencia como estrategia para la innovación en la formación jurídica

## Reflection on Teaching Practice as a Strategy for Innovation in Legal Training

MARÍA FRANCISCA ELGUETA\*

Universidad de Chile (Chile)

ERIC EDUARDO PALMA\*\*

Universidad de Chile (Chile)

**Resumen:** La praxis reflexiva es un instrumento relevante para la permanente innovación en el proceso formativo. Fortalecer la capacidad de preguntar y resolver problemas pedagógicos, utilizando a la investigación como herramienta para la reflexión del propio quehacer, sería una contribución para el abordaje integral de cambios de las prácticas docentes de los profesores de derecho. Nos proponemos, por lo tanto, destacar el valor de la creación de una cultura de la investigación del propio quehacer docente y presentar, a grandes rasgos, una estrategia de implementación de una praxis reflexiva. La práctica docente en la formación jurídica se estructura en un marco pedagógico, disciplinar-valorativo y curricular en relación con el contexto en el que se produce y a las creencias y visiones del docente que la ejecuta. Además, es producto de la concepción que tengan los docentes en torno a lo que es el derecho, pudiendo ser formalista, crítica-realista o argumentativa-democrática.

**Palabras clave:** Práctica docente, modelos de práctica de docencia, investigación, reflexión de la práctica, educación legal, innovación

**Abstract:** Reflective praxis is a relevant instrument for permanent innovation in the training process. Strengthening the ability to ask questions and solve pedagogical problems, using research as a tool for reflecting on one's own work, would be a contribution to the comprehensive approach to changes in the teaching practices of law professors. We propose, therefore, to highlight the value of the creation of a research culture of the teaching profession itself and to present a strategy, in broad strokes, for the implementation of a reflective praxis. Teaching practice in legal training is structured in a pedagogical,

---

\* Doctora en Educación por la Universidad de Valladolid (España); diplomada en Docencia Universitaria por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Chile); diplomada en Gestión Universitaria por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación; y diplomada en Diseño e Implementación de Encuestas por la Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile). Investigadora de la Unidad de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile.

Código ORCID: 0000-0002-4212-3960. Correo electrónico: cpudd2@derecho.uchile.cl

\*\*\* Doctor en Derecho por la Universidad de Valladolid; magister en Historia por la Universidad de Chile; diplomado en Docencia Universitaria por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación; y profesor titular de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile.

Código ORCID: 0000-0002-8804-6278. Correo electrónico: epalmag@derecho.uchile.cl

disciplinary, evaluative and curricular framework in relation to the context in which it occurs and the beliefs and visions of the teacher who executes it. In addition, it is the product of the conception that teachers have about what law is and can be formalistic, critical-realistic or argumentative-democratic.

**Key words:** Teaching practice, teaching practice models, research, reflection on practice, legal education, innovation

CONTENIDO: I. INTRODUCCIÓN.- II. INNOVACIÓN Y PRÁCTICAS DOCENTES.- II.1. REFORMA CURRICULAR E INNOVACIÓN.- II.2. LA PRÁCTICA DE DOCENCIA.- III. EL PROCESO DE REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE.- IV. LA IDEA DE DERECHO Y LA RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA EN LA PRÁCTICA DE LA DOCENCIA JURÍDICA.- V. REFLEXIÓN DE LA PRAXIS DE LA DOCENCIA COMO ESTRATEGIA PARA EL CAMBIO.- VI. CONCLUSIONES.

## I. INTRODUCCIÓN

Recurriendo a un estudio exploratorio de tipo documental, nos proponemos en esta investigación demostrar las ventajas que trae contar con la reflexión de la práctica de docencia como herramienta para una permanente innovación en el quehacer áulico durante la formación jurídica.

Vamos a definir y a caracterizar modelos de práctica de docencia en la formación jurídica, y sostendremos que la investigación y reflexión de la praxis contextualizada de la profesora o el profesor de derecho es un mecanismo de transformación de la formación jurídica. Así, sostenemos como hipótesis que reflexionar e investigar la práctica de la docencia es una forma de contribución permanente a la innovación en la formación jurídica.

La reflexión e investigación de la práctica docente debe realizarse considerando tres campos de interacción que están unidos de manera indisoluble: el de la pedagogía, que responde a cómo enseñar; el del derecho, que responde a qué enseñar; y el del proyecto educativo curricular, que responde a para qué enseñar. Cada uno de estos campos tiene diversa preponderancia en las escuelas de derecho, pero siempre sirven de marco estructural de las prácticas de docencia. De hecho, interactúan y sirven de soporte, ya sea para condicionar la mantención de lo establecido o para facilitar procesos de innovación.

En la interacción de estos tres campos el qué enseñar (espacio del contenido disciplinar-valorativo), que obedece a la concepción que se tenga del derecho, prima como mecanismo que fundamenta la práctica (Brígido *et al.*, 2009; Cardinaux, 2010a; 2015b; Duro, 2014; Elgueta & Palma, 2014; Gómez, 2007; González *et al.*, 2014; Kennedy, 2004; Pérez Perdomo, 2016; Pérez Lledó, 2006; Vásquez, 2007). Dicho de otra

forma, la práctica docente se estructura en un contexto pedagógico, de contenido disciplinar-valorativo y curricular, primando en el quehacer del docente en el aula la concepción de qué es el derecho y todas las creencias que acarrea una determinada opción.

Por lo tanto, primero realizaremos una sintética aproximación al fenómeno de la innovación del quehacer docente; luego, analizaremos la práctica de docencia; y, después, caracterizaremos modelos de práctica de docencia en la formación jurídica. Finalmente, procuraremos explicar por qué el fomento de la reflexión e investigación de la praxis del didacta del derecho (Palma & Elgueta, 2019, p. 31) es un instrumento que puede servir para la innovación permanente en la formación jurídica. En ese sentido, este estudio propone que se debe avanzar hacia una reforma permanente, utilizando la investigación de las prácticas de docencia como una herramienta para la innovación.

501

LA REFLEXIÓN DE  
LA PRÁCTICA DE  
DOCENCIA COMO  
ESTRATEGIA PARA  
LA INNOVACIÓN  
EN LA FORMACIÓN  
JURÍDICA

REFLECTION ON  
TEACHING PRACTICE  
AS A STRATEGY FOR  
INNOVATION IN  
LEGAL TRAINING

## II. INNOVACIÓN Y PRÁCTICAS DOCENTES

### II.1. Reforma curricular e innovación

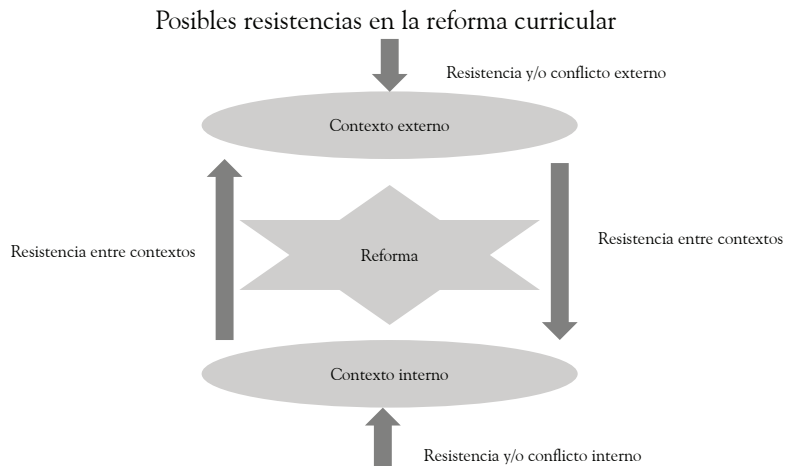
Una gran reforma curricular implica abordar desde un marco político-institucional el desafío de impulsar una nueva cultura académica en la que se entiende de manera distinta el qué conocer y cómo conocer, y qué actitudes y relaciones sociales se promoverán en el contexto de la formación de un abogado. En esa línea,

se producen en ella diferentes intervenciones directas e indirectas, externas e internas, centralizadas o descentralizadas, que activan formas de participación y control, objetivos y objetos de modificación, juegos de posiciones y oposiciones, generatrices de tensiones y conflictos diversos alrededor de enfoques, intereses, expectativas, compromisos, alianzas, prospectivas y retrospectivas (Díaz, 2007, p. 58).

Al reformar, se promueve una nueva cultura institucional que deja a la luz lo que se quiere mantener y lo que se quiere cambiar, no estando el proceso libre de conflictos, tensiones, divergencias, alianzas y metas.

En el avance hacia una reforma curricular se presentan dos grandes fuerzas que no necesariamente se articulan, y que en algunos casos se contraponen: el contexto externo y el contexto interno, ambos enfocados en el tipo de abogado que se quiere formar.

Gráfico N° 1. Resistencia interna y externa a la reforma



Fuente: elaboración propia.

El contexto externo está constituido por las demandas de la profesión y de organismos como el Poder Judicial, el gobierno de turno o las diversas profesiones jurídicas; y el contexto interno por la comunidad y organización que implementará la reforma, vale decir: infraestructura, directivos, académicos, estudiantes y funcionarios. Estas dos fuerzas no siempre convergen y fortalecen procesos de reforma; es más, muchas veces actúan de manera contrapuesta, ofreciendo resistencia tanto al interior de cada uno de los contextos como entre ellas.

Además de ello, toda reforma curricular está sometida a dos tensiones: a) la de las instituciones nacionales e internacionales, incluyendo las fuerzas económicas, políticas, sociales y culturales que se manifiestan en estructuras de poder como los ministerios de Educación y de Economía, o los presupuestos para la educación superior que se pueden visualizar en un «discurso pedagógico oficial»; y b) la facultad de derecho, en la que cada uno de los actores (profesores, estudiantes, directivos) de la reforma encara los cambios, surgiendo así diversas hegemonías, posiciones y estrategias (Díaz, 2007, p. 60).

La investigación de las reformas curriculares ha seguido una línea de análisis cercana ya sea a la sociología jurídica o a la pedagogía jurídica. En una línea de investigación de reformas curriculares con enfoque sociológico, Silvina Pezzetta (2017, p. 147) analiza en un estudio cualitativo el contexto y las limitaciones que impone para las innovaciones curriculares a causa de las diferencias políticas de la comunidad, situación que provoca un divorcio entre lo nuevo,

impulsado por quienes tienen el poder; y la voluntad de la comunidad educativa, que se propone avanzar en torno a qué, cómo, cuándo y para qué reformar.

La investigación ha analizado también de manera empírica las características nacionales de los currículos de derecho y todos sus problemas, impactos y tendencias (González, 2017, p. 129; Solari *et al.*, 2017, p. 181; Wanderlei, 2019, p. 11). Esta manera de abordar la investigación permite conocer tendencias curriculares de formación jurídica entre países, con enfoque pedagógico y sociológico.

La investigación de las reformas con una visión pedagógica se ha centrado en proponer metodologías docentes innovadoras y activas (Padilla & Espín, 2018, p. 9; Pavó, 2016, p. 85) que estén en concordancia con un modelo curricular; por ejemplo, el de competencias alineado con el Proyecto Tuning (Garay, 2019, p. 79) o el proyecto de Wisconsin en la Pontificia Universidad Católica del Perú (Zolezzi, 2017, p. 86; Rubio, 1998, p. 958).

Que el contexto de la práctica de docencia sea cambiante significa que, como fenómeno histórico y divergente, se van haciendo adaptaciones en las que confluyen diversas fuerzas y tensiones en relación con aspectos como las políticas públicas, las institucionales, las curriculares, la gestión de la docencia, el modelo formativo institucional, el tipo de estudiantes, el programa de curso, y su relación con nuevas investigaciones y publicaciones disciplinares.

Creemos que son los docentes reflexivos innovadores de ambos sexos quienes por medio de la investigación pueden ir haciendo modificaciones de su quehacer pedagógico para enfrentar progresivamente el escenario cambiante, manteniendo esta actitud de manera sostenida en el tiempo. Sostenemos que es el profesor o la profesora quien, de manera permanente, debe estar reformando su quehacer, lo que se traducirá en una innovación sistemática de su práctica de docencia, teniendo el conjunto de pequeños y grandes cambios el efecto de la innovación permanente.

Como hemos dicho, en este estudio proponemos avanzar hacia una reforma permanente, utilizando para ello la investigación de las prácticas de docencia como herramienta para la innovación. En ese sentido, entenderemos por «innovación docente» al proceso mediante el cual se introduce alguna novedad a lo que se está realizando pedagógicamente para cambiar algo, produciéndose con ello una adecuación temporal-institucional y a los estilos de enseñanza.

La innovación de la docencia para que sea exitosa debe considerar aspectos como el apoyo institucional (Cubero, 2009), el tipo de estudiante

LA REFLEXIÓN DE  
LA PRÁCTICA DE  
DOCENCIA COMO  
ESTRATEGIA PARA  
LA INNOVACIÓN  
EN LA FORMACIÓN  
JURÍDICA

REFLECTION ON  
TEACHING PRACTICE  
AS A STRATEGY FOR  
INNOVATION IN  
LEGAL TRAINING

y cambios en los métodos, el material didáctico, el contenido o las lecturas de un curso (López & Heredia, 2017). Además, influyen en su éxito tanto factores contextuales como los conocimientos, habilidades, destrezas y valores del docente.

No obstante lo señalado, resulta necesario distinguir el tipo de innovaciones posibles de implementar. Así, López y Heredia (2017, p. 19) distinguen cuatro tipos de innovaciones: la disruptiva, la revolucionaria, la incremental y la continua.

La innovación disruptiva se caracteriza por implementar cambios drásticos y muy diferentes a como se venía practicando la docencia, modificando a los actores, el entorno y las formas de hacer las cosas. Por otro lado, la innovación revolucionaria aplica un nuevo paradigma educativo en el que se establece cómo debe ser la docencia, teniendo como factor clave un cambio de contexto (nuevas políticas educativas, por ejemplo). La innovación incremental, por su parte, se caracteriza por refinar y mejorar permanentemente una reforma ya realizada, en la que se trabaja innovando para ir desarrollando la línea institucional de mejora. Y, por último, la innovación como mejora continua se introduce cuando se hacen cambios parciales a un aspecto puntual durante la implementación de una reforma (López & Heredia, 2017, p. 19).

Nosotros sostenemos una perspectiva un tanto diferente, pues creemos que la innovación realizada utilizando la investigación educativa como herramienta permite hacer cambios en la docencia no en función de lo establecido en una reforma curricular, sino en función del aprendizaje reflexivo del docente respecto de su quehacer, que se hace teniendo en consideración la mejora de la práctica para fortalecer los aprendizajes de los y las estudiantes de derecho, asumiendo una actitud crítica reflexiva en relación a los contextos históricos cambiantes.

Serán los docentes con sus praxis reflexivas investigativas quienes aportarán para que el camino en la formación jurídica sea de permanente reforma, sin perder de vista que su contribución debe fortalecer una formación en derechos humanos, el cuidado del Estado de derecho, y una mayor equidad y justicia.

Por lo tanto, cuando se innova haciendo investigación educativa de la práctica docente, se tiene por resultado nuevas prácticas reflexivas que se van adaptado a los cambios contextuales, en función del aprendizaje del estudiante. Esto implica que lo novedoso es lo que no se había hecho antes en ese contexto, y que es producto de la reflexión durante la investigación. Por lo tanto, la innovación es situada, pudiendo ser nueva en un contexto, pero antigua en otro.

## II.2. La práctica de docencia

La noción de «práctica» es un concepto de amplia significación. La Real Academia la define como «el modo de hacer algo [...], diestro en algo [...], que comporta utilidad [...], contraste experimental de una teoría» (RAE, s.f.), pero con base en ejecutar una determinada acción. Históricamente, ha sido entendida como opuesta a la teoría (Palladino, 2002, p. 20); sin embargo, sostenemos que en el ámbito de la pedagogía jurídica, como consecuencia de los tres campos de interacción a que nos hemos referido, la práctica de la docencia debe tratarse como una conjunción entre teoría y práctica.

La conjunción entre teoría y práctica ha sido entendida históricamente de forma contrapuesta. En Grecia, la teoría era tratada por Platón como un conocimiento abstracto, permanente, eterno y esencial, a diferencia de la materia, que concebía como lo accidental o circunstancial. En cambio, Aristóteles concibe desde la teoría de las formas que la sustancia se compone tanto por la esencia como por la materia, surgiendo con ello dos visiones que abrieron un debate filosófico de siglos: uno centrado en la esencia (lo teórico) y otro en el accidente (lo práctico). Luego, «algunos filósofos como Kant y Levy-Bruhl asocian práctica con acción moral y abordan el problema de cuáles son las relaciones más apropiadas entre los hombres» (Latorre, 2002, p. 47).

Nancy Cardinaux (2015) sostiene que existe una crisis en el binomio teoría y práctica debido a que no deben ser vistas como opuestas; muy por el contrario,

El clivaje teoría-práctica quizás no sean parte más que de un estereotipo y poco tengan que ver con los hechos [...] En el campo de la investigación científica, es muy difícil diferenciar teoría de práctica; la “teoría pura” tiene consecuencias muy prácticas [...] Nada más práctico que una buena teoría [...] como sostenía Kant, y acaso nada más necesitado de teorización que una buena práctica (pp. 21-22).

Entenderemos que la práctica docente es una acción caracterizada por ser intencional, enmarcada en un contexto en el que se desenvuelven estrategias de enseñanza que, idealmente, deben planificarse e implementarse en función de los aprendizajes de los estudiantes y en articulación con formas de evaluación. Este proceso se da en «un contexto que condiciona y establece los marcos referenciales del trabajo de docencia del profesional académico» (Elgueta, 2007, p. 92).

Para ser un buen práctico no basta con conocer teóricamente qué es la práctica y cómo mejorarla (Atienza *et al.*, 2017, p. 17), se necesita investigarla, desarrollar una praxis reflexiva y transformarla; así como reflexionar sobre la concepción de derecho que se tenga y contextualizarla considerando el capital cultural.

La práctica de docencia de los profesores de derecho se produce a partir de la homologación entre discursos pedagógicos y discursos jurídicos (Bianco & Carrera, 2010, p. 163) en los que la práctica concreta de enseñanza debe ponerse en diálogo con el proyecto educativo en que se produce. Se conjugan en ella teoría y práctica, en las que el contexto de las profesiones jurídicas enmarca tendencias y posibilidades.

Por otro lado, en el quehacer formativo universitario, el capital cultural entre clases sociales se reproduce y distribuye entre las elites, siendo el quehacer del aula un factor clave que explicaría formas de dominación de las elites culturales y económicas. Las prácticas educativas reproducen estructuras de poder y profundizan intereses materiales y simbólicos (Bourdieu *et al.*, 1979, p. 27). A través de la práctica de docencia, los profesores de derecho enseñan a los estudiantes concepciones de qué es el derecho, cómo debe ser ejercido y qué es ser abogado. Así, se aprende lo explícito declarado en el currículo, pero también formas de pensar, sentir, actuar y ser frente al derecho.

### III. EL PROCESO DE REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

El proceso de reflexión de la práctica implica considerar tres momentos: el primero da cuenta del conjunto de acciones que configuran la práctica; el segundo es la reflexión de la propia práctica; y el tercero, la aproximación a una teoría que permita comprender y transformar la práctica reflexionada. Se trata de una conjunción práctico-teórica que permite nuevas teorizaciones de la praxis de docencia. El tercer momento es el del campo de la investigación, en el que, a partir de la evaluación de lo realizado, surge una nueva propuesta. Así el «profesor reflexivo es capaz no solo de analizar su práctica sino de proponer y teorizar nuevas formas de pensar y de realizar procesos de enseñanza y aprendizaje, podría dar el giro que la educación hace tanto tiempo requiere» (López & Vasto, 2010, p. 282).

La práctica pasa a ser entendida como praxis —es decir, una actividad reflexionada— cuando en este proceso analítico se considera el rol que tiene el contexto en el quehacer práctico; vale decir, el papel de las tensiones y opciones disciplinares-valóricas, las opciones didácticas (metodologías de enseñanza, tipos de estudiantes, momento de la formación, articulación de acciones del aula con la gestión de la docencia y formas de evaluación), las opciones curriculares y los sentidos formativos, y la comprensión de las demandas de las políticas públicas para la formación de las diversas profesiones jurídicas.

Al respecto, Latorre (2002, p. 17) sostiene que una práctica de docencia reflexiva e investigativa debe cuestionar la tradición cultural que



permanece implícita, que en el caso del derecho obedece a la concepción de qué es el derecho y, por ello, para qué y cómo formo.

Abordar la reflexión de la práctica implica orientar el quehacer para mediar la acción práctica con el fin de que sea contextualizada y pertinente, reconociendo los diversos componentes que interactúan al momento de ejercer una acción. Este proceso de dialectización puede perseguir diversos fines, como continuar con el sistema tradicional o transformar el quehacer. Por ejemplo, si se quiere mantener el sistema dominante, se pueden tener prácticas de calidad, pero destinadas a la reproducción de un sistema imperante; en cambio, si se busca transformar el quehacer, se pueden implementar prácticas docentes crítico-realistas que tienen como propósito cuestionar una formación para la jerarquía. Ambas opciones ocurren y están presentes en instituciones de calidad.

Para comprender el significado y la importancia de la práctica de docencia, Wilfred *et al.* (2003, p. 128) sostienen que se deben considerar las intenciones de quien la realiza y los significados que cobran sentido, considerando el contexto social, histórico y político. La práctica observable es solo un aspecto para analizar, pues también se deben considerar las creencias, percepciones y el sentir, integrando lo implícito y lo explícito.

Se desprende de lo anterior que el acto pedagógico se da en el seno de una cultura jurídica de la que no siempre las profesoras y los profesores son plenamente conscientes en la medida en que representa algo más que conocer el ordenamiento jurídico (Fuenzalida, 2003, p. 195; Pérez Perdomo, 2013, p. 3). Por ello, se hace necesario distinguir los diversos tipos de práctica reflexiva según sus propósitos.

Tabla N° 1. Práctica reflexiva

Objetivo de la práctica reflexiva				
Práctica reflexiva académica	Práctica reflexiva para la eficiencia social	Práctica reflexiva evolutiva	Práctica reflexiva para la reconstrucción social	Práctica reflexiva genérica

Fuente: Zeichner y Conklin (2009).

Cuando el propósito de la reflexión es generar conocimiento disciplinar, estamos en presencia de una práctica reflexiva académica. Se puede también reflexionar para un conocimiento externo a la práctica, como puede ser un proyecto institucional; o por indicaciones preestablecidas en las políticas públicas, y este tipo de reflexión de práctica es para la eficiencia social. Además, se puede reflexionar en función del estudiante

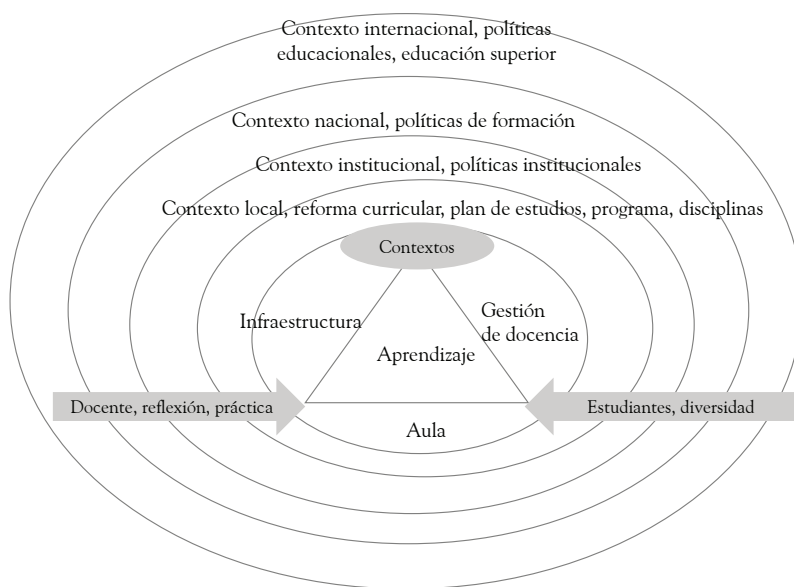
LA REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA DE DOCENCIA COMO ESTRATEGIA PARA LA INNOVACIÓN EN LA FORMACIÓN JURÍDICA

REFLECTION ON TEACHING PRACTICE AS A STRATEGY FOR INNOVATION IN LEGAL TRAINING

y sus necesidades, en cuyo caso sería una reflexión evolutiva; mientras que la reflexión para la reconstrucción social acentúa la deliberación sobre los contextos institucionales, sociales y políticos, procurando que en el aula se generen capacidades para contribuir a una mayor igualdad y justicia. Por último, tenemos la práctica reflexiva genérica, en la que no se especifican los propósitos deseados ni el contenido de la reflexión.

Cabe subrayar que la práctica de docencia se da en un contexto o conjunto de circunstancias que rodean una situación y sin las cuales no se puede comprender correctamente.

Gráfico N° 2. Contexto y reflexión de la práctica



Fuente: elaboración propia.

La reflexión de la práctica que analiza y evalúa los contextos se denomina «reflexión de la práctica contextualizada». Esta considera a la práctica de la docencia en conexión con elementos que la rodean y que influyen sobre ella, siendo la práctica el resultado de una situación, un espacio y un tiempo.

La reflexión de la práctica no opera de forma aislada, muy por el contrario, lo que sucede en el aula se da en relación directa al contexto internacional, nacional, institucional, local (facultad de derecho) y considerando el espacio del aula, en el que el proceso didáctico se configura en la confluencia del quehacer del docente, los estudiantes y su diversidad; el espacio físico; y la forma en que se gestiona la

509

LA REFLEXIÓN DE  
LA PRÁCTICA DE  
DOCENCIA COMO  
ESTRATEGIA PARA  
LA INNOVACIÓN  
EN LA FORMACIÓN  
JURÍDICAREFLECTION ON  
TEACHING PRACTICE  
AS A STRATEGY FOR  
INNOVATION IN  
LEGAL TRAINING

docencia (horarios, material didáctico, material de apoyo a la docencia, plataformas virtuales institucionales, reglamentos de carrera y evaluación de aprendizajes). Por lo tanto, la reflexión contextualizada de la práctica docente necesariamente debe considerar cada uno de los aspectos señalados, además de incluir el necesario conocimiento pedagógico. Este último aspecto exige avanzar de la figura del profesor a la del didacta del derecho; esto es, un académico o una académica que, junto con el dominio disciplinar, cuente con el conocimiento pedagógico y la comprensión de los supuestos epistémicos de su disciplina (Palma & Elgueta, 2019, p. 51).

#### IV. LA IDEA DE DERECHO Y LA RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA EN LA PRÁCTICA DE LA DOCENCIA JURÍDICA

El acto de enseñanza-aprendizaje implica comunicación y acción en torno a un contenido disciplinar, procedimental o valórico; en ese sentido, la elección del qué decir no es baladí y dependerá de la concepción del derecho del profesor. Por ende, dado que no se puede divorciar la idea de derecho de la labor pedagógica, el profesor o la profesora siempre enseña una forma de convivir con los otros.

Robert Gordon (2004, pp. 91-104), Rodolfo Vásquez (2007, pp. 99-100) y Duncan Kennedy (2004, p. 284) identifican modelos de educación jurídica en los que se constata la relación entre enseñanza y visión del derecho en función de las condiciones sociales en que se apoyan, tomando como experiencia referencial la norteamericana.

Gordon (2004) afirma que los modelos tradicionales se deben clasificar en:

- a) capacitación de aprendices [...], b) enseñanza del derecho positivo [...], c) enseñar a pensar a los estudiantes [...], d) educación en la ciencia legal [... Otra perspectiva es la del derecho como política que se materializa en] a) la política como suplemento de la educación tradicional, b) la política como técnica instrumental, c) la política como el arte de gobernar, d) el desinteresado estudio del derecho científico-social, e) perspectivas críticas, f) educación de una vanguardia de activistas para el cambio social (pp. 91-92).

La capacitación de aprendices practicantes da cuenta de la formación que adoptan las universidades en una primera etapa. El propósito formativo de estas instituciones radicaba en que los jóvenes abogados o aprendices debían ejecutar las mismas acciones que en los estudios jurídicos. Así, se reemplaza lo que aprenden en los estudios por lo que se aprende en la universidad. Este tipo de formación fomenta un tipo de práctica en la que el aprendiz primero aprende un conjunto de prácticas rutinarias y observa a su maestro ejecutar acciones complejas;

de ese modo, gradualmente se perfecciona. Se trata, pues, de una práctica artesanal desarrollada en la universidad de Litchfield (Gordon, 2004, p. 92).

La enseñanza del derecho positivo consiste en formar a los abogados en torno a cuerpos legales para que, cuando se desempeñen en la profesión, le expliquen a los clientes cuáles son las reglas que aplican a su situación. En palabras de Robert Gordon (2004), se trata de formar «un abogado-tomador pasivo más que un configurador activo o interprete imaginativo del derecho» (p. 93).

Cuando se utilizan los métodos de la retórica, el razonamiento y la argumentación estamos en presencia de un modelo destinado a enseñar a pensar a los estudiantes como un abogado. Este es un tipo de práctica que trabaja el método de caso, en el que se discuten prácticas en casos jurídicos hipotéticos, pudiendo estas ser usadas para la práctica privada, para el Estado o en el derecho de interés público. Esto produce un *ranking* entre las escuelas de derecho en torno a los mejores abogados (Gordon, 2004, p. 94).

La educación en la ciencia legal se preocupa de formar abogados en la ciencia dogmática legal en oposición a formar aprendices practicantes. Su propósito fue formar a abogados sabios y especializados que entienden el derecho como una ciencia de principios. Para formar en esta perspectiva, Langdell —decano de Harvard entre 1870 y 1895— concibe al método de caso como una manera de ilustrar los principios generales de la ciencia del derecho privado con el objeto de formar asesores jurídicos de elite (Gordon, 2004, p. 95).

Los modelos que entienden el derecho como política sostienen que la formación de los abogados se debe realizar en las ciencias políticas, adoptando a la política como suplemento de la educación tradicional, lo que consiste en comenzar a incluir argumentos políticos al *stock* de argumentos convencionales relativos al modo de aprender a pensar como abogados. Esto a veces aparece como pequeñas aproximaciones generales a un campo de la doctrina, como una justificación funcional *ad hoc* o como el fundamento de peso para hacer prevalecer una postura (Gordon, 2004, p. 96).

La política como técnica instrumental promueve argumentos de autoridad nacidos de otras disciplinas auxiliares como la psicología, la economía o la sociología. Esto se materializa en que, para aproximarse a la solución de algún problema jurídico, es conveniente hacerlo utilizando ciencias auxiliares (Gordon, 2004, p. 97).

La política, como la arquitectura social del sistema jurídico, sostiene que la educación de los abogados debe centrarse en el arte de gobernar

511

LA REFLEXIÓN DE  
LA PRÁCTICA DE  
DOCENCIA COMO  
ESTRATEGIA PARA  
LA INNOVACIÓN  
EN LA FORMACIÓN  
JURÍDICAREFLECTION ON  
TEACHING PRACTICE  
AS A STRATEGY FOR  
INNOVATION IN  
LEGAL TRAINING

y que la formación debe considerar en su base al derecho como una ciencia política, de manera que el quehacer del abogado sería un modo de ejecutar políticas. Se produce así una relación entre el quehacer del abogado y el Estado, siendo estos con ello garantes del sistema constitucional, creadores de leyes, reformadores, asesores expertos del Poder Ejecutivo y del Legislativo, o funcionarios designados (Gordon, 2004, p. 99).

El desinteresado estudio del derecho científico-social lo entiende en relación directa con los problemas sociales, constituyéndose en ramas de los estudios culturales como la historia, la sociología, los estudios comparativos, la antropología, la economía o la filosofía. Para ello, se propone revisar lo que otras disciplinas han investigado acerca del derecho con la finalidad de comprender cómo funciona, fortaleciendo la interdisciplinariedad. De esa forma, se encuentran nuevos modelos, no presentes en la educación legal (Gordon, 2004, p. 103).

La educación del derecho como una oportunidad para inculcar la crítica y programas para reformar el actual orden jurídico social es un modelo de educación jurídica que se propone inculcar un rol crítico. En este rol, el estudiante debe aprender a utilizar el estudio y análisis legal y extralegal no solo para optar por mantener o reformar prácticas legales, sino para —en determinados casos— decir la verdad al poder y denunciar lo injusto, además de explorar incluso alternativas de solución radicales (Gordon, 2004, p. 103).

Finalmente, la educación de una vanguardia de activistas para el cambio social se fundamenta en un tipo de práctica de los profesores que se propone organizar acciones con los estudiantes ante la resistencia a la transformación, y esto a través de la preparación de cuadros que litigarán en casos emblemáticos, el *lobby* para cambios transformativos en la legislación en la política administrativa o la ayuda a grupos con agendas de cambio. Este trabajo se implementó en algunas clínicas jurídicas para trabajar temáticas como pobreza, derechos de la seguridad social, derechos humanos y medio ambiente (Gordon, 2004, p. 104).

Por otro lado, en el contexto latinoamericano, analizando la enseñanza del derecho mexicano, Rodolfo Vásquez (2007) propone la existencia de modelos teóricos que se materializan en formas de enseñar el derecho. Él clasifica los modelos en: a) formalista o positivista ortodoxo, b) crítico-realista y c) democrático-argumentativo (p. 100).

Brígido *et al.* (2009), en un estudio cualitativo de la educación legal argentina, identificaron con claridad la educación formalista. Para ello, analizaron los trabajos de estudiantes de la carrera de un curso, encontrando que las estrategias de solución se limitan a la búsqueda del derecho aplicable, siendo su labor localizar la norma y aplicar la sanción

bajo la lógica de que este procedimiento genera orden normativo y una solución a conflictos, pero desconociendo el contexto en que se producen. El modelo jurídico dominante es: «el análisis lógico, la abstracción y la deducción que remplazan el análisis sustantivo y material del derecho, y al estudio de las condiciones institucionales, de sus efectos sociales, económicos y políticos a la investigación histórica» (p. 60).

Según los autores recién mencionados, se configura lo pensable y lo impensable. Lo pensable es el orden del sistema jurídico, que reduce los fenómenos jurídicos a la legalidad vigente, siendo los textos jurídicos autónomos y suficientes por sí mismos; y lo impensable es lo que está fuera de la esfera de acción, lo poco legítimo, lo cercano a las prácticas sociales y costumbres, a la historia y a influencias políticas, sociales y económicas (Brígido *et al.*, 2009, p. 61).

En la concepción formalista los estudiantes no aprenden de manera práctica, en el sentido de que no reciben una formación metodológica que los capacite en las diversas profesiones jurídicas y en salir de la obsesión de comunicar contenidos en vez de comprender el funcionamiento del derecho en acción (Pérez Lledó, 2006, p. 134). La poca importancia de la práctica pierde de vista la relevancia de la labor de los tribunales de justicia, de la jurisprudencia o de la perspectiva del legislador.

La concepción crítica-realista entiende que la formación jurídica es eminentemente política y sociocultural, siendo una de las causas de la jerarquía jurídica. Cabe precisar, además, que abarca un amplio espectro de pensadores y escuelas (Vásquez, 2007, p. 99). Esta perspectiva propone que se debe considerar la dimensión histórica y social del derecho como coordenadas de reflexión, y que la interdisciplinariedad debe ser una forma de análisis de los diversos problemas jurídicos. Por ello, critican la existencia en el currículo de primacías jerárquicas de cursos considerados centrales e importantes, como los relacionados al derecho civil o derecho procesal, en desmedro de cursos de segundo orden, como los de las ciencias del derecho, que son vistos como un mero aporte a una cultura general. También critican la falta de integración y transversalidad en la formación jurídica y proponen que el currículo se elabore de manera transversal y concéntrica, conjugando diversas visiones disciplinares en función de aportar con un perfil de egreso para la transformación social en un momento histórico determinado.

En el polo opuesto, la concepción crítica-realista se cuestiona la neutralidad valórica, pues se considera que toda norma y decisión judicial contiene una dimensión política normativa y de discurso jurídico. Siempre hay un legislador que ha tomado decisiones histórico-políticas. El derecho tiene un carácter ideológico que, como sostiene Duncan Kennedy (2004), se visualiza en «la práctica cotidiana de

jueces y juristas que construyen el derecho viéndose a sí mismos como instrumentos del mismo» (p. 284).

Desde la perspectiva de los teóricos de los *critical legal studies*, se plantea que el derecho es una herramienta de mantención del *statu quo* que dificulta la transformación estructural del sistema jurídico. Las facultades de derecho reproducen jerarquías ilegítimas que luego se materializan en las profesiones jurídicas en la sociedad. Así, nada cambia y todo se mantiene; es decir, todo ideal de transformación y de justicia social se diluye en pos de una experiencia pasiva de aula y de una actitud pasiva hacia el contenido del sistema jurídico. En paralelo, se apunta a la homogenización en las comprensiones y a las explicaciones aceptadas como correctas, objetivas.

#### V. REFLEXIÓN DE LA PRAXIS DE LA DOCENCIA COMO ESTRATEGIA PARA EL CAMBIO

En las escuelas de derecho suele enseñarse de forma tradicional, formalista, dogmática, alejada de la práctica reflexiva y de la innovación. Por ello, cada cierto tiempo, y en atención a los cambios que ha venido experimentando la sociedad latinoamericana, se trata de cambiar lo existente. De cara a ello, se plantean grandes innovaciones curriculares materializadas en nuevos planes de estudio, que no siempre terminan generando una transformación del trabajo de aula en función de los fines de la reforma:

Para algunos [...] los contenidos y métodos de enseñanza se han perpetuado en el tiempo y [...] necesitan ser cambiados porque están atrasados respecto de los cambios en la sociedad, de las nuevas maneras de concebir el derecho, o de las exigencias de la profesión jurídica. Para otros [...] las reformas sucesivas son esfuerzos grandes, como el de Sísifo arrastrando la piedra, para que al final del día la piedra vuelva a su mismo lugar (Pérez Perdomo, 2016, p. 3).

La historia parece indicar que la idea de derecho del formalismo ha sido bastante impermeable a la crítica, lo que resulta anómalo porque los momentos de crisis de la enseñanza del derecho en el siglo XX son claramente identificables a propósito de la cuestión social, primero, y de los intentos de instauración del socialismo, después. ¿Cómo se explica esta persistencia que se transforma en la piedra que debe cargar Sísifo?, y ¿cuál es el instrumento que porta este fenómeno? Sostenemos que la práctica de la docencia es un factor que contribuye a la mantención del *statu quo*; por ende, la reflexión de la práctica de la docencia se convierte en un mecanismo para la innovación. ¿Pero acaso ello no ha ocurrido con la propuesta de la implementación de metodologías activas? ¿No implicaban las mismas una transformación

513

LA REFLEXIÓN DE  
LA PRÁCTICA DE  
DOCENCIA COMO  
ESTRATEGIA PARA  
LA INNOVACIÓN  
EN LA FORMACIÓN  
JURÍDICA

REFLECTION ON  
TEACHING PRACTICE  
AS A STRATEGY FOR  
INNOVATION IN  
LEGAL TRAINING

de las prácticas? Nos parece que la crítica de la clase magistral y la propuesta de su sustitución por las metodologías activas se abordó en algunos contextos desde el punto de vista de una mera habilitación para implementar otras modalidades de trabajo en el aula, pero no como una oportunidad para la reflexión del propio quehacer, reflexión que en este trabajo consideramos como una herramienta valiosa en sí misma y como camino para una permanente innovación.

Como hemos visto, a través de la práctica de la docencia, los profesores enseñan a los estudiantes concepciones de qué es el derecho, cómo debe ser ejercido y qué es ser abogado; sin embargo, no se ha destacado suficientemente que no solo se aprende lo explícitamente declarado en el currículo, sino también formas de pensar, sentir, actuar y ser. En otras palabras, opera un currículo oculto.

¿Cómo proponemos aproximarnos a la reflexión de la propia práctica? Como un práctico reflexivo (Schon, 2010, p. 55), lo que implica desarrollar en el didacta del derecho la capacidad de describir lo que hace en la docencia y de reflexionar sobre la misma acción para, luego, reflexionar nuevamente en torno a la descripción primera a la luz de la teoría. A esto se le llama «reflexión sobre la reflexión en la acción» (p. 55), siendo este un nuevo objeto de estudio denominado «conocimiento práctico de la praxis de docencia». Se trata de atender conscientemente a la propia tarea y desarrollar conocimiento en la acción, entendiendo que las teorías que conoce el docente mientras ejecuta su clase son la materia prima para la reflexión de su práctica de docencia, la cual obedece a su idea del derecho y también a sus creencias.

Al avanzar hacia una praxis reflexiva, se realiza una integración teórico-práctica. El hacerlo implica cuestionar permanentemente el quehacer práctico a la luz del contexto y en diálogo con la teoría pedagógica en función de asumir una postura en que la docencia esté día a día reformándose, para lo cual la investigación de la práctica se constituye como la herramienta que aporta a la reflexión. Es decir, la praxis reflexiva contextualizada avanza a través del permanente cuestionamiento del quehacer teórico-práctico.

Sostenemos que el desafío de cambiar la práctica de docencia y hacerla innovadora requiere que cada una de las profesoras y los profesores involucrados en el proceso refuercen la reflexión de su quehacer en el aula. Este proceso muchas veces también hace salir a la luz viejas creencias de los y las docentes que se aferran a prácticas de docencia centradas en la enseñanza, olvidando el aprendizaje como eje medular.

Pero no se trata de cualquiera reflexión, sino de una práctica reflexiva para la reconstrucción social; es decir, de una que parte de la propia práctica destinada a avanzar hacia la teoría, que regresa a la práctica



para transformarla. La reflexión y la investigación son herramientas que permiten el pequeño cambio diario, sostenido y sistemático, del quehacer. A partir de las evidencias que genera la investigación se configura una evaluación que tiene el potencial de inspirar una reforma constante. De esta manera, la suma de pequeños cambios sostenidos en el tiempo, referidos a los campos pedagógico, de contenido, de evaluación, de gestión curricular de forma contextualizada, es un importante aporte para hacer del cambio de la práctica un quehacer permanente que fortalezca los aprendizajes de los estudiantes.

Cabe preguntarse entonces: *¿cómo reflexionar la propia práctica?* De cara a esta cuestión, proponemos un conjunto de asuntos que puede ser de utilidad para promover dicha reflexión:

1. Preguntar por los impactos de nuestras creencias en torno a cómo concebimos el derecho y qué rol tenemos como formadores. Así, podemos preguntar: *¿cuánto aporta al aprendizaje del estudiante el mantenerse en un espacio objetivo y alejado del devenir histórico?, ¿qué tipo de profesiones jurídicas fomenta?, ¿qué opciones tengo como formador o formadora?, ¿si tengo este tipo de práctica, la quiero continuar realizando?, ¿a quién beneficia?, ¿estoy de acuerdo con el beneficiado?, y ¿cuánto quiero aportar al cuidado de los sistemas democráticos y las formas de convivencia en el aula, y cómo impacta esto en el tipo de profesional que estamos formando?*
2. Cuestionar si el currículo y los contenidos que nos proponemos transmitir en el proyecto formativo son o no coherentes con nuestras prácticas de docencia. En ese sentido, podemos preguntar: *¿formalistas, democráticas-argumentativas o crítico-realistas?, ¿a qué perspectiva teórico-pedagógica se adscriben el currículo y perfil de egreso?, ¿participé en su creación?, ¿cómo aportaré a la gradualidad formativa?, ¿cómo puedo colaborar con mi práctica de docencia para que la formación dé centralidad a valores democráticos?, ¿es medular el quehacer práctico en el aprendizaje de los estudiantes?, ¿a qué tipo de abogado contribuyo a formar, de acuerdo a la perspectiva curricular?, ¿cómo puedo articular mi práctica de docencia con el proyecto formativo?, ¿debo abordar la coherencia a través de los contenidos del curso, de las formas de evaluación y de los materiales de estudio?, y ¿debo conjugar todos estos aspectos o solo algunos?*
3. Cuestionar cómo se vincula la práctica reflexiva para la reconstrucción social con las exigencias de los actuales actores que promueven el cambio social: en el aula, se debe materializar la legitimidad de la diversidad de género, étnica, cultural, política-ideológica o de creencias. La libertad de cátedra debe considerarse

515

LA REFLEXIÓN DE  
LA PRÁCTICA DE  
DOCENCIA COMO  
ESTRATEGIA PARA  
LA INNOVACIÓN  
EN LA FORMACIÓN  
JURÍDICA

REFLECTION ON  
TEACHING PRACTICE  
AS A STRATEGY FOR  
INNOVATION IN  
LEGAL TRAINING

como eje en el quehacer del docente de derecho. Así, podemos preguntar: *¿cómo integro en mi práctica de docencia las miradas de otras disciplinas frente a un problema jurídico establecido en el programa del curso?, ¿qué estrategias metodológicas puedo usar en el aula para promover la diversidad de género y la presencia de la mujer?, ¿qué estrategias metodológicas son mejores para fortalecer a las minorías?, ¿preparo el trabajo con otros colegas cuando planifico?, ¿qué bibliografía selecciono y si esta incluye la presencia de autoras?, ¿integro a especialistas de otras disciplinas que abordan desde otra perspectiva el problema jurídico que me propongo trabajar?, ¿cómo entiendo la libertad de cátedra?, ¿qué relación existe entre el proyecto educativo y la libertad de cátedra?, y ¿debe explicitarse la libertad de cátedra en el currículo y en mi programa?*

4. Verificar que la propia revisión de mis acciones avance hacia una praxis reflexiva. En esa línea, podemos preguntar: *¿me propongo ir generando evidencias de las decisiones que voy tomando para mejorar mi práctica —diarios de campo, planificaciones, sílabos, pruebas, rúbricas, observaciones de aula, bitácoras, entrevistas y grabaciones de clase, entre otras—?, ¿converso con otros colegas en torno a mis reflexiones de la praxis?, ¿identifico aspectos a mejorar y luego los implemento?, ¿comparto los resultados de mis investigaciones con otros colegas?, ¿me propongo publicar mis reflexiones de la práctica de la docencia con la comunidad académica?, y ¿qué rol tiene la consideración del contexto en mi práctica reflexiva?*
5. Asumiendo que una praxis reflexiva aporta al aprendizaje del estudiante, asunto medular y sentido final del proceso formativo, nos podemos preguntar: *¿conozco las diversas teorías psicológicas que me servirían para fortalecer el aprendizaje de los estudiantes? En relación a los aprendizajes, se pueden plantear cuestiones como: ¿qué investigaciones conozco de la pedagogía jurídica en la temática?, ¿le pregunto a mis estudiantes por su proceso de aprendizaje?, ¿me preocupo por cómo estoy evaluando los procesos y productos de aprendizaje?, ¿adapto el trabajo de aula, considerando a cada generación de estudiantes como un caso nuevo?, ¿las estrategias didácticas que selecciono consideran el aprendizaje y diversidad del aula?, y ¿estoy haciendo un seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes durante el proceso formativo semestral en el aula?*
6. En relación a la coherencia entre mi idea de derecho y mi práctica docente, podemos preguntarnos: *¿debo cambiar mi práctica de docencia si considero que la concepción que tengo del derecho*

es positivista?, ¿es legítima la existencia de muchos proyectos educativos que promuevan diversas concepciones de qué es el derecho y, por lo mismo, diversas prácticas?, ¿qué profesiones jurídicas se están formando en las diversas universidades?, ¿cuánto apporto a través de mi práctica a fortalecer formas de intercambio que robustezcan la formación de un perfil de abogado que practique relaciones dirigidas a consolidar el sistema democrático y de derechos humanos?, y ¿cómo puedo fortalecer una práctica de docencia inclusiva?

7. Finalmente, sin que ello implique agotar las dimensiones del tema, y teniendo a la vista la figura del didacta del derecho y no del mero profesor, podemos inquirir: ¿qué métodos de investigación resultan mejores para investigar la práctica de docencia en la pedagogía jurídica?, ¿en qué medida mi dominio disciplinar se ve respaldado por el desarrollo de mis habilidades de investigación?, y ¿cómo influye mi comprensión de los supuestos epistémicos de mi disciplina en mi trabajo de aula y en el conocimiento de mi propia práctica docente?

La introducción de una cultura de investigación del propio quehacer docente instala a la comunidad en el desafío permanente de la adecuación del proceso formativo a los cambios contextuales históricos, siendo el salón de clase el espacio por antonomasia de reflexión de la práctica de docencia en el proceso formativo. En ese sentido, sostenemos que el desafío de cambiar la práctica docente y transformarla en innovadora implica utilizar a la investigación educativa como herramienta para la praxis reflexiva. La negociación curricular del sentido formativo queda articulada y se hace realidad en la medida en que los docentes comprenden el rol formativo que asumen, los impactos futuros en las profesiones jurídicas y el cuidado del Estado de derecho, entendiendo que la innovación no es fundante, sino permanente, pues se hace todos los días.

En tanto la comunidad de profesores de derecho reflexione sus prácticas de docencia y las mejore sistemáticamente en el tiempo, ello dará por resultado la innovación permanente en la formación jurídica en el aula. La suma de pequeños cambios sostenidos en el tiempo, referidos a los campos pedagógico, de contenido y de gestión curricular de forma contextualizada, es uno de los elementos clave de la transformación. El problema es que muchas veces ocurre que el cambio es presentado como una sustitución de la clase magistral por metodologías activas, las cuales son vistas por el profesorado como un mero dominio de una nueva técnica. Dado que dicha sustitución no implica una actuación práctica reflexiva, no se produce un análisis de la propia práctica docente

517

LA REFLEXIÓN DE  
LA PRÁCTICA DE  
DOCENCIA COMO  
ESTRATEGIA PARA  
LA INNOVACIÓN  
EN LA FORMACIÓN  
JURÍDICA

REFLECTION ON  
TEACHING PRACTICE  
AS A STRATEGY FOR  
INNOVATION IN  
LEGAL TRAINING

y, por ende, no hay transformación, por lo que no se experimenta la innovación como cambio permanente.

La reflexión y la investigación son herramientas que permiten el cambio diario, pequeño, sostenido y sistemático de la práctica docente. Bajo esa lógica, los profesores, a través de la investigación y la evidencia, experimentan la necesidad de ir ajustando constantemente sus prácticas de docencia en la formación jurídica.

## VI. CONCLUSIONES

La reflexión de la práctica docente es una estrategia para sistematizar el proceso de enseñanza y, a la vez, analizar y promover soluciones a las diversas dificultades didácticas; por ende, es un factor dinamizador y transformador que se manifiesta en la cotidianidad del trabajo de aula y que tiene incidencia en la formación jurídica. Al mismo tiempo, la práctica reflexiva puede realizar un aporte de importancia para enfrentar el desafío de actualización permanente propio del proceso formativo, dándose esta en relación con la concepción de derecho que tenga el docente.

Esta investigación muestra la relevancia de la reflexión de la práctica de la docencia por parte de las académicas y los académicos, tanto para la actualización permanente del proceso formativo como para la comprensión de la importancia que tiene el contexto al momento de decidir qué cambiar en la práctica docente y para qué innovar.

La práctica docente, al ser histórica y localizada, puede ser objeto de reflexión sistemática. Dicha reflexión debe ser contextualizada, permanente, colaborativa y situada, considerando las políticas internacionales y nacionales de la educación superior. Debe pensar también en el perfil de abogado que se quiere formar y sopesar las demandas institucionales. Idealmente, tiene que considerar los contextos sociales, políticos, económicos y estructurales; la concepción del derecho que la inspira; las creencias de la profesora o el profesor que la ejecuta respecto del acto pedagógico y el aprendizaje de los estudiantes; así como la diversidad de estudiantes, en conexión con las profesiones jurídicas, y las necesidades y demandas nacionales e internacionales.

Idealmente, la reflexión debe: a) darse contextualizadamente; b) ser realizada por un docente habilitado como didacta del derecho; c) utilizar la pregunta como estrategia para la mejora del quehacer didáctico; d) utilizar registros y evidencias para autoevaluar el quehacer; e) incorporar la visión de didactas expertos para iluminar la propia reflexión; f) utilizar a la investigación educativa como herramienta para el cambio; g) entender que la práctica docente siempre está cambiando

en la medida en que es contextualizada; y h) contar con una comunidad académica con la cual retroalimentar el propio proceso.

Por último, sostenemos que, para fortalecer la reflexión de la práctica y la innovación en la formación jurídica, resulta de importancia habilitar al docente y a la docente para que desarrolle sistemáticamente la investigación de su práctica y reflexione contextualizadamente no solo sobre su saber disciplinar, sino también respecto del pedagógico. De este modo, la investigación educativa se transforma en una herramienta permanente al servicio de la actualización e innovación del proceso formativo.

## REFERENCIAS

- Atienza, M. (2001). *El sentido del Derecho*. Barcelona: Ariel.
- Atienza, M.; Pásara, L; Perafán, B.; Muñoz-Segura A. M. (2017). *Reflexiones sobre la enseñanza e investigación en Derecho. Ponencias del II Seminario Internacional de Enseñanza-Aprendizaje del Derecho*. Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Bianco, C., & Carrera, M. C. (2010). Proyecto institucional y prácticas de enseñanza en la carrera de derecho. El proceso de formación universitaria y los debates pendientes. En M. González y N. Cardinaux (comps.), *Los actores y las prácticas. Enseñar a prender derecho en la Universidad Nacional de La Plata* (pp. 153-181). Buenos Aires: Editorial de la Universidad de La Plata. <https://doi.org/10.35537/10915/26659>
- Bourdieu, P, Passeron, J. C., & Melendres Subirats, M. (1979). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Brígido, A. M., Lista, C., Begala, S., & Tessio, A. (2009). *La socialización de los estudiantes de abogacía. Crónica de una metamorfosis*. Córdoba: Hispania.
- Cardinaux, N. (2015). Las investigaciones sobre educación legal universitaria en la Argentina: diagnósticos y perspectivas. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 2 (1), 13-39. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2015.36701>
- Carr, W., & Kemmis, S. (2003). *Becoming Critical: Education Knowledge and Action Research*. Nueva York: Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780203496626>
- Cubero Truyo, A. M. (2009). Dificultades para la innovación docente en las áreas jurídicas. La compatibilidad entre la adquisición de competencias profesionales específicas y el cumplimiento de los objetivos globales. *Revista de educación y derecho*, (1), 1-17. <https://doi.org/10.1344/re&d.v0i01.2217>
- Dewey, J. (2004 [1916]). *Democracia y educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Díaz, V. M. (2007). Reforma Curricular: Elementos para el estudio de sus tensiones. En Rita Angulo y Bertha Orozco (eds.), *Alternativas metodológicas de intervención curricular en la educación superior* (pp. 58-87). México: Plaza y Valdés.

519

LA REFLEXIÓN DE  
LA PRÁCTICA DE  
DOCENCIA COMO  
ESTRATEGIA PARA  
LA INNOVACIÓN  
EN LA FORMACIÓN  
JURÍDICA

REFLECTION ON  
TEACHING PRACTICE  
AS A STRATEGY FOR  
INNOVATION IN  
LEGAL TRAINING

Duro Días, R. (2014). La educación jurídica en Brasil: una lectura crítica de las directrices curriculares nacionales brasileñas para el derecho y sus formas de recontextualización a partir de las teorías de Basil Bernstein. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 1(1), 72-87. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2015.35964>

Elgueta, M. F., & Palma, E. E. (2014). Una propuesta de clasificación de la clase magistral impartida en la Facultad de Derecho. *Revista Chilena de Derecho*, 41(3), 907-924. <https://doi.org/10.4067/S0718-34372014000300006>

Elgueta, M. F. (2007). *Las prácticas de docencia de los profesionales académicos del área de pedagogía de la Universidad Católica Silva Henríquez, en relación a los requerimientos de la Reforma Educacional Chilena para la Formación Inicial de Profesores* [tesis inédita de doctorado en Educación, Universidad de Valladolid. Valladolid].

Fuenzalida, E. (2003). Derecho y cultura jurídica en Chile. En Héctor Fix-Fierro, Lawrence M. Friedman y Rogelio Pérez Perdomo (eds.), *Culturas jurídicas latinas de Europa y América en tiempos de globalización* (pp. 195-230). México: Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM.

Garay, T. (2019). Formación por competencias y prácticas pedagógicas: reflexiones en torno al rediseño curricular de la carrera de derecho de la Universidad de Atacama. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 6(1), 79-100. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2019.53746>

Gordon, R. (2004). Distintos modelos de educación jurídica y las condiciones sociales en las que se apoyan. *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, 2(3), 91-116.

Gómez, L. (2007). La educación jurídica como adiestramiento para la utopía. en *La enseñanza del Derecho en México. Diagnóstico y propuestas*. En *Alianza por la excelencia académica* (pp. 29-98). Ciudad de México: Porrúa.

González, M., & Cardinaux, N. (2010). *Los actores y las prácticas. Enseñar a aprender derecho en la Universidad Nacional de La Plata*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad de La Plata. <https://doi.org/10.35537/10915/26659>

González, R. (2017). Exploración de planes de estudios de escuelas de Derecho y el desafío de cambio al enfoque por competencias. *Academia: revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires*, 15(30), 129-152.

Kennedy, D. (2004). La educación legal como preparación para la jerarquía. *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, 2(3), 117-147.

Latorre Navarro, M. (2002). *Saber pedagógico en uso. Caracterización del saber actuante en las prácticas pedagógicas* [tesis inédita de doctorado en Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile y Université René Descartes, Paris 5 Sorbonne].

Lista, C., & Begala, A. S. (2009). Los resultados de una socialización exitosa: la reproducción del modelo jurídico dominante. En A. M. Brígido, C. Lista, S. Begala y A. Tessio (coords.), *La socialización de los estudiantes de abogacía. Crónica de una metamorfosis* (cap. IV, pp. 129-159). Córdoba: Hispania.

Lorea Leite, M. C., & Serra Van-Dúnem, J. O. (2014). Imagens da justiça produzidas por estudantes ingressantes no curso de Direito: diálogos Brasil e Angola. En M. C. Lorea Leite (comp.), *Imágenes da justiça, currículo e educação jurídica* (pp. 169-188). Porto Alegre: Salina.

López, C., & Heredia, Y. (2017). *Marco de referencia para la evaluación de proyectos de innovación educativa - Guía de Aplicación*. Tecnológico de Monterrey. [http://escalai.com/que\\_escalai/guia\\_app/](http://escalai.com/que_escalai/guia_app/)

López Vargas, B., & Basto Torrado, S. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Educación y Educadores*, 13(2), 275-291.

Padilla, R., & Espín, J. (2018). La carrera de Derecho en Ecuador: Análisis de los planes de estudio en el 2018. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 5(2), 9-30. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2018.51970>

Palladino, E. (2002). *La teoría y la práctica. Un enfoque interdisciplinario para la acción*. Buenos Aires, Argentina: Espacio Editorial.

Palma, E. E., & Elgueta, M. F. (2019). *Aprendizaje y Didáctica del Derecho*. Ciudad de México: Tirant Lo Blanch.

Pavó, R. (2016). La enseñanza universitaria del derecho en Cuba, sus dilemas ante la reforma que viene: ¿cuánto se gana y cuánto se pierde? *Academia: revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires*, 14(28), 85-123.

Pérez Perdomo, R. (2013). *Gente del derecho y cultura jurídica en América Latina*: México: Instituto de Investigaciones Jurídicas, Universidad Nacional Autónoma de México.

Pérez Perdomo, R. (2016). Reformar la Educación Jurídica ¿Tarea para Sísifo? *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 3(1), 3-27. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2016.41911>

Pérez Lledó, J. A. (2006). *La enseñanza del Derecho. Dos modelos y una propuesta*. Lima: Temis.

Pezzetta, S. (2017). La enseñanza del derecho y la disputa sobre el plan de estudios. discursos sobre el currículum legítimo. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 4(1), pp. 146-188. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2017.46253>

Real Academia Española (RAE) (s.f.). Práctica. En *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/pr%C3%A1ctico#TtEMsxJ>

Rubio Correa, M. (1998). Proyecto de nuevo sistema de enseñanza del Derecho en la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú. *Derecho PUCP*, (52), 957-1010.

Schon, D. (2010). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Solari, E., Charney, J., & Mayer, L. (2017). Tópicos acerca de los planes de estudios jurídicos en Chile: (y un nuevo currículum posible). *Academia: revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires*, 15(30), 181-222.

LA REFLEXIÓN DE  
LA PRÁCTICA DE  
DOCENCIA COMO  
ESTRATEGIA PARA  
LA INNOVACIÓN  
EN LA FORMACIÓN  
JURÍDICA

REFLECTION ON  
TEACHING PRACTICE  
AS A STRATEGY FOR  
INNOVATION IN  
LEGAL TRAINING

Vásquez, R. (2007). Modelos teóricos y enseñanza del Derecho. En *La enseñanza del Derecho en México. Diagnóstico y propuestas* (pp. 99-116). Ciudad de México: Porrúa.

Wanderlei, H. (2019). *Educação Jurídica no Século XXI: Novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito - Limites e Possibilidades*. Brasil: Habitus.

Zeichner, K., & Conklin, H. (2009). Teacher education programs. En M. Cochran-Smith y Zeichner (eds.), *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education* (pp. 645-736). Washington: Routledge.

Zolezzi Ibárcena, L. (2017). *La enseñanza del Derecho*. Lima: Fondo Editorial PUCP.

Recibido: 28/04/2021

Aceptado: 17/09/2021