

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

## Percepciones y prácticas de enseñanza del derecho para la formación de abogados

*Percepções e práticas do ensino jurídico para a formação de advogados*

*Perceptions and practices of teaching the law for the formation of lawyers*

Abad Ernesto Parada Trujillo  Carolina Moreno Echeverry 

y Andrea Johana Aguilar Barreto 

*Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria, Colombia*

**RESUMEN** El objetivo de esta investigación fue describir las percepciones y las prácticas de docentes universitarios en torno a la enseñanza del derecho para la formación de abogados. El estudio se enmarcó en el paradigma empírico-analítico y en el enfoque cuantitativo de nivel descriptivo, y se empleó un método inductivo no experimental transeccional. La muestra correspondió a 87 docentes de dos facultades de derecho en Medellín, Colombia. Se aplicó un cuestionario con treinta preguntas dividido en cinco dimensiones de análisis. Los resultados evidencian que los docentes sustentan su enseñanza en estrategias que combinan formas tradicionales expositivas y tareas interactivas, en las que se prioriza la clase magistral, la escritura con ejercicios lecto-escritores para la práctica hermenéutica, el análisis de casos, la confección de ensayos y la resolución de problemas. Se concluye que los docentes se alejan un poco de la identidad pedagógica declarada, en la que la percepción en torno al derecho, bajo una visión compleja/sistémica en conexión con las realidades y la multidimensionalidad humana, exigen prácticas más creativas e innovadoras.

**PALABRAS CLAVE** Prácticas de enseñanza, derecho, formación, abogados, docentes.

**RESUMO** O objetivo desta pesquisa foi descrever as percepções e práticas de professores universitários sobre o ensino de direito para a formação de advogados. O estudo foi enquadrado no paradigma empírico-analítico e na abordagem quantitativa de nível descritivo, sendo utilizado um método indutivo transeccional não experimental. A amostra correspondeu a 87 professores de duas facultades de direito de Medellín (Colômbia). Foi aplicado um questionário com 30 questões divididas em cinco dimensões de análise.

Os resultados mostram que os professores baseiam seu ensino em estratégias que combinam formas expositivas tradicionais e tarefas interativas, nas quais são priorizadas a aula magistral, escrita com exercícios de leitura-escrita para prática hermenêutica, análise de casos, elaboração de redações e resolução de problemas. Conclui-se que os professores se afastam um pouco da identidade pedagógica declarada, onde a percepção em torno do direito sob uma visão complexa/sistêmica em conexão com as realidades e a multidimensionalidade humana, exige práticas mais criativas e inovadoras.

**PALAVRAS-CHAVE** Práticas de ensino, direito, treinamento, advogados, professores.

**ABSTRACT** The objective of this research was to describe the perceptions and practices of university professors regarding the teaching of law for the training of lawyers. The study was framed in the empirical-analytical paradigm and the quantitative approach of descriptive level, and a non-experimental transectional inductive method was used. The sample corresponded to 87 teachers from two law schools in Medellín (Colombia). A questionnaire with 30 questions divided into five dimensions of analysis was applied. The results show that teachers base their teaching on strategies that combine traditional expository forms and interactive tasks, in which the master class, writing with reading-writing exercises for hermeneutic practice, case analysis, essay preparation are prioritized. and problem solving. It is concluded that teachers move away a little from the declared pedagogical identity, where the perception around the law under a complex/systemic vision in connection with realities and human multidimensionality, requires more creative and innovative practices.

**KEYWORDS** Teaching practices, law, training, formation, lawyers, teachers.

## Introducción

La formación integral de abogados es un tema de interés en el contexto académico y político de América Latina (García Villegas y Ceballos Bedoya, 2019; Clavijo, 2015; Coloma y Agüero San Juan, 2012; Rodríguez Lara, 2016), así como en Estados Unidos y Europa (Brooks, 2017; Petkov, 2021; Sullivan, 2018).<sup>1</sup> Diferentes razones motivan este interés. En primer lugar, el abogado o licenciado en derecho ejerce una labor con función social, la cual se sustenta en la defensa de valores, principios e instituciones constitucionales asociadas al Estado de derecho democrático. Segundo, la práctica profesional del abogado no solo compromete a las instituciones jurídicas y a los fines del Estado, además, incide en los derechos humanos y en las garantías fundamentales de las personas (Critelli, Lewis y Méndez, 2017; Lourinho Bouth y Gurjão Sampaio de

---

1. Este artículo de investigación surgió a partir del Proyecto «Perspectivas y posibilidades para la enseñanza del derecho en Colombia», financiado por el Tecnológico de Antioquia entre 2021 y 2022.

Cavalcante Rocha, 2022). Tercero, el derecho es un campo amplio y transversal que tiende a la globalización cobijando escenarios legales y no legales, donde los conocimientos, las habilidades y las destrezas de los abogados resultan fundamentales para la seguridad jurídica y para la transformación hacia el bienestar humano (Ponamorenko, 2020; Petkov, 2021; Flood, 2011).

Las problemáticas asociadas a la formación de los abogados en recintos universitarios conllevan a la reflexión del objeto de estudio propuesto. Una de las realidades que develan esta urgencia es la falta de prácticas éticas en este tipo de profesionales. Incluso, autores como Bliss (2017) y Sullivan (2018) destacan que las facultades de derecho poco se preocupan por el fortalecimiento de aspectos éticos en sus estudiantes, ya que su prioridad gira en el desarrollo de habilidades y destrezas requeridas para el ejercicio profesional según las exigencias del mercado, que se encuentra en crisis. A modo de ejemplo, algunos indicadores del contexto colombiano podrían ilustrar lo enunciado: entre 1992 y 2020 se reportaron un total de 21.909 sanciones a abogados en el país —principalmente suspensiones y censuras—, y entre 2010 y 2020 la cifra de sancionados fue de 11.217 profesionales del derecho (Consejo Superior de la Judicatura, 2020).

En diferentes estudios se recomiendan estrategias y acciones particulares para mejorar la enseñanza del derecho y la formación de abogados, velando por el derribamiento del esquema didáctico-pedagógico tradicional (Goñi y Meseguer, 2010) para posicionar uno de tipo interdisciplinar, multidisciplinar y transicional coherente con los cambios permanentes (Maharg, 2007). Algunos de los trabajos académicos se centran en revisar la identidad profesional y ética de los abogados en función del bienestar, la empatía, la compasión, la conciencia, la conexión mutua, la justicia social y el compromiso en clave de la interculturalidad (Brooks, 2017; Bliss, 2017; Silva y otros, 2022). Relacionado con ello, otros investigadores recomiendan la incorporación de cursos de psicología positiva para el desarrollo de la resiliencia, el carácter y los valores positivos (Baker, 2018), o el reconocimiento de la diversidad cultural y la integración de minorías en facultades de derecho para generar un clima inclusivo que proyecte beneficios a futuro desde los escenarios laborales en que se inscriban los nuevos profesionales (Baker, 2017).

También hay investigaciones que buscan mejorar componentes particulares de lo pedagógico —por ejemplo, las estrategias didácticas y los procesos evaluativos— para que estas seas coherentes y pertinentes con las competencias exigidas a los abogados en formación: práctica reflexiva, argumentación, solución de problemas sociojurídicos, reflexión crítica, entre otros (Balsam, Brooks y Reuter, 2017; Blengino y otros, 2019; Garzón Saladen y Romero González (2018); Jones y otros, 2018). En particular, el estudio de Enqvist Jensen, Nerland y Rasmussen (2017) explica la necesidad de trabajar problemas jurídicos abiertos para fortalecer la duda, explorar las diversas posibilidades de solución y llegar a conclusiones más acertadas en materia legal. Igualmente, se evidencian estudios que describen las oportunidades que ofrecen

las tecnologías de la comunicación y que pueden favorecer los ambientes virtuales y sincrónicos/asincrónicos para la enseñanza del derecho (Mila, Yáñez y Maldonado, 2022; Kopotun y otros, 2020; Báez Corona, 2022), y otros que se detienen en examinar tanto las metodologías como los métodos de investigación que se enseñan en los claustros universitarios (Wiratraman, 2019).

La necesidad de reorientar la enseñanza del derecho y la formación de abogados constituye la base de esta investigación, la cual tiene su origen en un proyecto institucional adelantado en el Tecnológico de Antioquia de Medellín, Colombia. El objetivo del estudio es describir percepciones y prácticas de docentes universitarios en torno a la enseñanza del derecho para la formación de abogados.

Cuando se habla de la enseñanza del derecho, se deben considerar elementos particulares de esta ciencia, porque su objeto de estudio, con sus características, perspectivas de exploración y concepciones en relación con el contexto y la realidad que rige, determinan los límites pedagógicos que guían la enseñanza, la didáctica y la evaluación (Garzón Saladen y Romero González, 2018). Así, desde el marco de esta investigación, se entiende la enseñanza como un proceso complejo de tipo social, emocional, axiológico cognitivo, cultural, político y ético, expresado en estrategias para la formación integral de individuos (Maharg, 2007).

En la enseñanza del derecho se integran referentes teóricos primarios, principalmente la ley y las instituciones de origen constitucional y legal, además de aprendizajes experienciales que permitan el desarrollo de habilidades y capacidades requeridas en los abogados (Zelechowski, Riggs y Wolbransky, 2017). Pero la formación debe ir más allá de lo cognitivo e involucrar otras dimensiones que incluyen la esfera ética, actitudinal y social. Por ello, se busca la promoción de un proceso formativo dialógico y dialéctico en el que se posibilite la construcción del conocimiento en clave etnoepistémica, para que la experiencia de aprendizaje conlleve a un enriquecimiento personal y colectivo (Zabalza, 2009). A nivel universitario hay dos tipos de enseñanza: una de tipo expositiva y otra de naturaleza interactiva. En el primero, la acción del docente es de tipo vertical y su propósito es la socialización de los objetos para la recepción de la información entre los estudiantes, y, en el segundo, se reconoce al sujeto de aprendizaje con un rol activo que está mediado por intereses y necesidades (Escribano, 1995).

Considerando que las dimensiones de análisis para esta investigación corresponden a epistemología, pedagogía y práctica pedagógica, didáctica y evaluación, se hace necesario dejar claros los límites conceptuales considerados para estos constructos. En primer lugar, la epistemología se entiende como una práctica reflexiva filosófica e histórica hacia la problematización del campo de conocimiento, esto es, la formulación de preguntas esenciales sobre el saber disperso en su más amplia expresión (Vasco Uribe, Martínez Boom y Vasco Montoya, 2008).

La pedagogía constituye un campo disciplinar que integra y articula la práctica discursiva y el saber pedagógico. La práctica discursiva visibiliza reglas e institucio-

nes en un determinado tiempo y espacio en relación con los saberes específicos (Zuluaga, 1999; Runge, 2002), y el saber pedagógico corresponde a los discursos que, en distintos niveles y grados de sistematicidad, reúne objetos temáticos, conocimientos y posturas que van materializando y legitimando en un proceso sociohistórico (Zuluaga, 1999; Runge, 2002).

La práctica pedagógica designa una categoría de naturaleza metodológica por cuanto se sitúa en escenarios de aplicación y reflexión —en consecuencia, sociohistórica (Díaz Villa, 2019)—, y en la que se hacen visibles modelos pedagógicos —teóricos y prácticos— que se emplean para orientar y materializar la enseñanza, saberes de otros campos de conocimientos que son retomados en la pedagogía, formas en que funcionan los discursos pedagógicos dentro de las instituciones, procesos sociales orientados por funciones y roles entre los distintos sujetos, y prácticas de enseñanza mediadas por didácticas generales y particulares (Zuluaga, 1999; Runge, 2002; Black y William, 2018). De esta manera, se entiende por didáctica el campo que reflexiona sobre cómo enseñar para propiciar un mejor aprendizaje (Vasco Uribe, Martínez Boom y Vasco Montoya, 2008), escenario que incluye la práctica evaluativa considerando su función de formación en los procesos de enseñanza.

El campo práctico de la enseñanza exige, por parte del docente, considerar variados elementos, por ejemplo, la red sistemática de contenidos o saberes objeto de la formación ideales o priorizados para los sujetos, el conjunto de habilidades que son requeridos para materializar y perfeccionar la formación —habilidades comunicativas en general, uso oportuno y pertinente de tecnologías—, y saberes específicos sobre los medios didácticos y las estrategias de evaluación, los modelos pedagógicos y didácticos, etcétera. Además de ello, actitudes que permitan potenciar la motivación y el interés con base en la empatía, el profesionalismo y el optimismo (Zabalza, 2009).

Finalmente, se hace perentorio señalar que cada disciplina o ciencia fundamentada en objetos de estudio particulares, así como problemas específicos de naturaleza epistemológica, lleva a la configuración de determinadas metodologías y estrategias para su enseñanza en espacios institucionalizados. Desde el marco del derecho y su enseñanza, resulta esencial que la tarea de formación para el aprendizaje de las ciencias jurídicas se instale y desarrolle en coherencia con su propia naturaleza ontológica y epistemológica, a partir de un modelo centrado en el estudiante que considere sus necesidades y distintas dimensiones de la personalidad humana, así como la naturaleza cambiante del mismo derecho (González Rus, 2003).

## **Metodología**

La investigación se encuentra fundamentada en el enfoque cuantitativo y es de tipo descriptivo. Con respecto al método, se empleó un diseño no experimental transeccional de naturaleza inductiva, el cual se caracteriza por no apoyarse en experimen-

tos o diseños con pretest y postest. La población estuvo integrada por 110 docentes universitarios que trabajan a tiempo completo y medio tiempo de las facultades de derecho de dos instituciones de educación superior en Colombia, una de carácter pública y otra privada. Aplicando la siguiente fórmula estadística, se estimó la muestra para el estudio:

La muestra fue calculada en 86 individuos y en el estudio participaron 87 docen-

$$n = \frac{Z_c^2 \times P \times Q}{E^2 \times (N - 1) + Z_c^2 \times P \times Q}$$

$Z_c$  (nivel de certeza bajo la curva normal) = 95% o 1,96

$P$  (probabilidad de éxito) = 0,5

$Q$  (probabilidad de fracaso) = 0,5

$E$  (nivel de error) = 5% 0,05

$N$  (población) = 110

tes. Los criterios de inclusión aplicados a la selección de la muestra fueron: ser docente a medio tiempo o a tiempo completo de la Facultad de Derecho de la institución de educación superior, tener al menos un año de experiencia como docente y tener a su cargo al menos un curso disciplinar del programa de Derecho. De esta manera, se excluyeron a los docentes con menos de un año de experiencia, a los vinculados en la modalidad hora cátedra y a los que tenían a cargo algún curso disciplinar del programa.

A la muestra señalada, se le aplicó un cuestionario de 30 preguntas: nueve relacionadas con aspectos sociodemográficos y 21 vinculadas a las dimensiones de análisis relacionados con la epistemología, la pedagogía, la didáctica y otros elementos de integralidad. Los ítems para las cuatro dimensiones de estudio permitían la opción múltiple, es decir, de varias opciones el participante podía escoger varias conforme a su experiencia y criterio. Las preguntas asociadas a la dimensión «factores que inciden en la enseñanza» fueron abiertas para reconocer otros elementos emergentes de interés para los investigadores.

Para validar el instrumento, se utilizó el juicio de expertos. Se solicitó a tres académicos expertos en el campo del derecho y de la educación que revisaran cada uno de los ítems y sus opciones. Bajo los criterios de claridad, neutralidad, consistencia, coherencia y suficiencia, se valoraron los ítems en mención. Para garantizar la confiabilidad del instrumento, se aplicó un pilotaje con el objetivo de determinar la pertinencia, la claridad y la operatividad de él. Realizados los ajustes, el instrumento se cargó a Google Forms y se compartió a las decanas de las facultades de derecho respectivas. El tratamiento y el análisis de los datos se hizo a través de técnicas de estadística descriptiva, calculando frecuencias y porcentajes que permitieron tanto el análisis como la interpretación de los hallazgos.

## Resultados

Un total de 87 docentes respondieron al instrumento de recolección de información: 68,4% correspondieron a hombres y un 31,6% fueron mujeres. La mayoría de los docentes encuestados se ubicaron en el rango de edad entre 41 y 45 años (35,6%), 51 o más años (26,44%), y 36 y 40 años (18,3%). La mayoría de los docentes contaban con grado de maestría (43,68%), aunque otro grupo significativo de participantes contaba con nivel de doctorado (39%). Fueron pocos los profesores que solo tenían especialización (5,7%) o posdoctorado (11,4%). La formación profesional y posgradual de los docentes fue, principalmente, a nivel nacional (90,8% y 78,1%, respectivamente). Con respecto a la experiencia docente, la mayoría de los docentes se ubicó en los rangos 11 y 15 años (27,5%), 6 y 10 años (26,4%) y más de 20 años (24,1%). Fueron pocos los docentes con menos de 5 años de experiencia.

Los datos de edad, experiencia docente y formación favorecieron los propósitos de los investigadores en relación con el objeto de estudio explorado. Sin embargo, los resultados también mostraron que al menos el 40,2% de los docentes no contaban con formación en pedagogía o educación. El resto de participantes señaló que contaban con diplomado en Pedagogía (34,4%), alguna licenciatura en Educación (10,3%) o un postgrado en este ámbito (14,2%). Ahora bien, además de la experiencia en docencia, se preguntó a los participantes por su ejercicio en el derecho: un 31% señaló ser abogado litigante, un 26,4% declaró trabajar para entidades públicas, un 5,7% dijo trabajar en empresas privadas y un 5,7% en la rama judicial. Un 31% de los docentes no ejercía el derecho en estos ámbitos descritos al momento de la aplicación del instrumento.

**Tabla 1.** Resultados de la dimensión «epistemología»

Pregunta	Opciones	Número	Porcentaje
Concepción del derecho	Como ciencia en constante transformación conforme a los cambios sociales	59	67,8
	Como ciencia en constante transformación conforme a la evolución normativa	18	20,6
	Como ciencia con métodos propios para su redefinición	10	11,4
	Como disciplina que se apoya en los métodos de las otras ciencias	23	26,4
Objetos del derecho que se deben priorizar en los procesos de formación	La norma jurídica en estricto sentido	5	5,7
	Las instituciones jurídicas	41	47,1
	La norma jurídica en relación con los hechos sociales relevantes para el derecho	68	78,1
	La jurisprudencia nacional	41	47,1
	La jurisprudencia internacional	36	41,3
	La doctrina nacional	18	20,6
La doctrina internacional	18	20,6	

Pregunta	Opciones	Número	Porcentaje
Capacidades que se deben fortalecer entre los estudiantes frente a los objetos disciplinares del derecho que se movilizan en las clases	La memorización	0	0
	La interpretación	36	41,3
	La argumentación	55	63,2
	La comprensión crítica	56	64,3
	La comprensión de su origen y evolución sociohistórica	23	26,4
	La búsqueda de su redefinición con base en el contexto sociocultural, económico, político y ambiental	50	57,4
	La comprensión crítica	4	4,6
	Pensamiento e investigación	5	5,7
	Potenciar sus competencias	1	1,1
Principales dificultades que se presentan en la investigación y en la construcción del conocimiento del saber científico del derecho	La baja competencia de los estudiantes en escritura académica, manejo de métodos cuantitativos y cualitativos, aplicación de metodologías que le son propias a la investigación jurídica y/o sociojurídica, diseño de técnicas e instrumentos de recolección de información, análisis de datos para estructurar discusiones y formular conclusiones	73	83,9
	Los problemas para recolectar información en distintos escenarios y contextos	9	10,3
	Las dificultades para articular la disciplina con la investigación por parte del docente	18	20,6
	El costo elevado de recursos bibliográficos como libros y artículos de alto impacto	9	10,3
	Las dificultades para articular la disciplina con la investigación por parte del docente	1	1,1

La **tabla 1** muestra los hallazgos relacionados con la dimensión «epistemología». Para la mayoría de los docentes, el derecho debe ser entendido como una ciencia en constante transformación conforme a los cambios sociales (67,8%) y/o disciplina que se apoya en los métodos de otras ciencias (26,4%). También es relevante cómo los docentes consideraron que los objetos del derecho que se deben priorizar en la formación son la norma jurídica en relación con los hechos sociales relevantes para el derecho (78,1%), las instituciones jurídicas (47,1%), la jurisprudencia nacional (47,1%) y la jurisprudencia internacional (41,3%). De acuerdo con los resultados, no se pretende la memorización entre los estudiantes, sino cuatro capacidades fundamentales: la comprensión crítica (64,3%), la argumentación (63,2%), la redefinición del derecho en coherencia con los contextos (57,4%) y la interpretación (41,3%). Estas concepciones descritas traen repercusiones e incidencias en la categoría «enseñanza del derecho» y «formación de abogados».

El último ítem de la tabla 1 se refiere a las dificultades que perciben los docentes en materia de investigación y construcción del conocimiento en el campo científico del derecho (83,1%). Para los participantes de esta investigación, las principales dificultades se encuentran ubicadas en las bajas competencias de los estudiantes en relación

con la escritura académica y el dominio/aplicación de metodologías propias de la investigación jurídica y sociojurídica, además del escaso desarrollo de habilidades heurísticas para la definición de rutas, diseño de instrumentos, recolección de información, análisis de resultados y formulación de conclusiones. También, un porcentaje inferior de docentes destaca como dificultad asociada a la labor del profesorado la articulación de la disciplina con la investigación.

La **tabla 2** muestra los resultados relacionados con la dimensión de «análisis pedagógico», desde la cual se exploraron aspectos como las funciones del docente, el rol atribuido a los estudiantes, los objetivos de formación, la concepción del fenómeno aprendizaje y la categoría formación integral de sujetos. Con respecto al primero, la mayoría de los docentes concordaron en tres funciones de la enseñanza del derecho: construir el saber de manera colectiva (52,8%), formar de manera integral al sujeto (52,8%) y construir un saber etnoepistémico de naturaleza compleja y transdisciplinar (36,7%).

**Tabla 2.** Resultados de la dimensión «pedagogía»

Pregunta	Opciones	Número	Porcentaje
Funciones del docente frente a la enseñanza del derecho en los procesos de formación de los estudiantes	Transmitir el saber	9	10,3
	Construir el saber de manera colectiva	46	52,8
	Construir un saber etnoepistémico de naturaleza compleja y transdisciplinar	32	36,7
	Formar por competencias	27	31
	Formar por resultados de aprendizaje	14	16
	Formar de manera integral al sujeto	46	52,8
Rol que deben cumplir los estudiantes frente a su proceso de formación y el aprendizaje del derecho	Apropiarse de los saberes disciplinares propios de cada área o materia	14	16
	Poner en práctica los saberes para su apropiación y dominio	14	16
	Formarse en las dimensiones del ser ético, el saber disciplinar y universal, y el saber hacer en contexto para la transformación social	78	89,6
	Formarse como profesional idóneo y ciudadano que tributa a la sociedad	32	36,7
Principales objetivos que se deben proponer desde la formación de abogados	La integralidad del sujeto con pleno desarrollo de la personalidad	37	42,5
	La construcción del conocimiento jurídico de manera profunda	14	16
	El desarrollo de habilidades y capacidades para la comprensión del derecho y su aplicación en distintos contextos	68	78,1
	La interpretación, argumentación y comprensión de las normas e instituciones jurídicas	41	47,1
	La construcción de un sujeto profesional y ético	50	57,4

Pregunta	Opciones	Número	Porcentaje
Interpretación del fenómeno del aprendizaje entre los estudiantes de pregrado en los programas de derecho	Como un fenómeno cognoscitivo	9	10,3
	Como un fenómeno social y cultural	60	68,9
	Como un fenómeno cognitivo y emocional	14	16
	Como un fenómeno complejo e integral	51	58,6
Interpretación de la categoría "formación integral de sujetos" en el marco de los programas de derecho	Formación basada en el ser, saber y saber hacer	37	42,5
	Formación que integra las dimensiones cognitiva, emocional, social, cultural, ética, moral e histórica de los individuos	60	68,9
	Formación que integra el razonamiento, la oralidad y la comunicación	28	32,1

En relación con el rol otorgado a los estudiantes frente a los procesos de formación y aprendizaje en el marco de las ciencias jurídicas, los docentes participantes consideraron que la principal función era formarse en las dimensiones del ser ético, el saber disciplinar y universal, y el saber hacer en contexto para la transformación social. También se observó una inclinación hacia la idea de un rol que tiende a la formación profesional idónea y ciudadana para tributar a la sociedad, lo cual se asocia con la urgencia de la construcción de sujetos éticos. Igualmente, los docentes declararon, como objetivos principales de la formación, una variedad de puntos que son complementarios y que apuntarían a las funciones docentes y a los roles de los estudiantes: el desarrollo de habilidades y capacidades para la comprensión del derecho y la aplicación en distintos contextos (78,1%), la construcción de un sujeto profesional y ético (57,4%), la interpretación, argumentación y comprensión de normas e instituciones jurídicas (47,1%), y la integralidad del sujeto con pleno desarrollo de la personalidad (42,5%).

Por último, la **tabla 2** evidencia las concepciones de los docentes participantes frente a las categorías «aprendizaje» y «formación integral», lo cual es relevante para interpretar los resultados, en general, de esta dimensión de «análisis pedagogía». En relación con la primera, los docentes encontraron que el aprendizaje es un fenómeno con una doble dimensión: sociocultural (68,9%) y complejo e integral (58,6%). Se puede señalar como debilidad que los docentes no asuman el aprendizaje también como un fenómeno cognoscitivo-emocional. Y en relación con la segunda categoría, hay dos posturas: la formación integral como aquella que incorpora la dimensión cognitiva, emocional, social, cultural, ética, moral e histórica de los individuos (68,9%) y la formación integral interpretada en capacidades y habilidades asociadas al ser, saber y saber hacer (42,5%).

**Tabla 3.** Resultados de la dimensión «didáctica»

Pregunta	Opciones	Número	Porcentaje
Principales medios y recursos empleados para la formación de abogados	Libros, artículos científicos y jurisprudencia	82	94,2
	Diapositivas y video beam	41	47,1
	Herramientas digitales	27	31
	Películas, videos y documentales	42	48,2
Actividades específicas se deben realizar para la enseñanza del derecho dentro y fuera de clase	Clase magistral	50	57,4
	Talleres	41	47,1
	Exposiciones	23	26,4
	Mesas redondas	23	26,4
	Conferencias	32	36,7
	Invitados expertos al aula	41	47,1
	Análisis de casos	60	68,9
	Análisis de políticas públicas	28	32,1
	Escritura de ensayos	50	57,4
	Escritura de artículos	28	32,1
	Formulación de proyectos de investigación	41	47,1
	Trabajos en grupo	49	56,3
	Trabajos individuales	23	26,4
Evaluación de los estudiantes del derecho	Exámenes periódicos tipo Saber Pro	10	11,4
	Exámenes periódicos orales	14	16
	Exámenes donde se aplique el derecho a casos específicos o problemas jurídicos	74	85

La **tabla 3** hace referencia a la dimensión de análisis «didáctica». En cuanto a los medios y recursos empleados para la formación de abogados, los docentes destacaron tres tipos de elementos: libros, artículos científicos y jurisprudencia (94,2%), películas, videos y documentales (48,2%), y recursos tecnológicos como diapositivas y video beam (47,1%). Priman como prácticas de enseñanza el análisis de casos (68,9%), la clase magistral (57,4%), la escritura de ensayos (57,4%), los trabajos en grupo (56,3%), los talleres (47,1%), la invitación de expertos al aula (47,1%) y la formulación de proyectos de investigación (47,1%). La evaluación se enfoca, de manera particular, en exámenes en los que se debe aplicar el derecho a casos específicos o problemas jurídicos.

La **tabla 4** muestra los resultados asociados a la dimensión «otros elementos de integralidad», la cual reúne aspectos que son significativos en una enseñanza que aboga por la formación integral de los sujetos. La motivación de los estudiantes de derecho se promueve a través de estrategias que incluyen la clase inversa (actividades previas de preparación en casa para luego participar en clase) (68,9%) y generando

oportunidades para que se hagan preguntas en las clases (62%). Las estrategias más empleadas para fortalecer habilidades comunicativas lectura/escritura son los ensayos (73,5%), la lectura de artículos científicos (68,9%), los escritos de análisis de casos y/o políticas (63,2%), las lecturas de libros y los capítulos de libro (58,6%), y la lectura de jurisprudencias (47,1%). En el caso de las competencias ciudadanas, las estrategias de enseñanza se centran en el análisis de problemas y hechos emergentes, tanto del contexto nacional como internacional (73,5% y 57,4%, respectivamente). Finalmente, en cuanto al fortalecimiento cognitivo, se promueven, principalmente, ejercicios de razonamiento hipotético (36,7%) y deductivo (26,4%).

**Tabla 4.** Resultados de la dimensión «otros elementos de integralidad»

Pregunta	Opciones	Número	Porcentaje
Estrategias para motivar a los estudiantes del programa de derecho para su participación activa en las clases	Solicitando la participación de los estudiantes	28	32,1
	Realizando actividades previas en casa como lecturas, videos, películas, entre otros, para luego participar en clases	60	68,9
	Brindando la oportunidad para que hagan preguntas en clase	54	62
	Creando equipos de trabajo	32	36,7
Estrategias para fortalecer las habilidades comunicativas de escritura y lectura de los estudiantes de derecho	Ensayos	64	73,5
	Formulación de proyectos	32	36,7
	Elaboración de resúmenes	9	10,3
	Escritos de análisis de casos y/o políticas	55	63,2
	Lectura de artículos científicos	60	68,9
	Lectura de libros y capítulos de libro	51	58,6
	Lectura de textos filosóficos, políticos y de la literatura universal	32	36,7
	Lectura de códigos, leyes y decretos	5	5,7
	Lectura de jurisprudencia	41	47,1
	Estrategias para fortalecer las competencias ciudadanas de los estudiantes de derecho	Analizando en clase problemas y hechos emergentes del contexto nacional	64
Analizando en clase problemas y hechos emergentes del contexto internacional		50	57,4
Dialogando sobre la dimensión ética en el ejercicio de la profesión		37	42,5
Estrategias para fortalecer las habilidades cognitivas y la lógica de los estudiantes de derecho		Ejercicios de razonamiento hipotético	32
	Ejercicios de razonamiento silogístico	9	10,3
	Ejercicios de razonamiento inductivo	23	26,4
	Ejercicios de razonamiento deductivo	14	16

## Discusión

Los hallazgos de esta investigación pueden considerarse como relevantes toda vez que la mayoría de los docentes participantes cuentan con un conjunto de características que aseguran la pertinencia y la fiabilidad de los datos, por ejemplo, la edad en coherencia con la larga experiencia en el campo de la docencia universitaria y otros escenarios de aplicación del derecho, la formación profesional y posgradual, especialmente, de aquellos que cuentan con grados de maestría y doctorado, y la preparación en un número significativo de docentes en programas o cursos complementarios de educación o pedagogía. Estas particularidades pueden verse como fortaleza porque suponen una trayectoria cargada por experiencias mediadas por construcciones sociales y subjetivas que marcan la identidad del profesorado (Arnold y Mundy, 2020; Cuadra y otros, 2021), y delimitan tanto sus perspectivas como sus posturas sobre los diversos aspectos abordados en este estudio.

Con respecto a la dimensión «epistemología», los hallazgos demuestran dos tendencias en cuanto a la concepción del derecho entre los docentes: una orientada a su comprensión como ciencia cambiante conforme a las transformaciones sociales y otra dirigida a ser interpretada como disciplina que se apoya en los métodos de otras ciencias. Sin embargo, hoy se cuenta con métodos particulares en las ciencias jurídicas, como es la investigación jurídica y sociojurídica apoyada en el método hermenéutico, lo cual merece una atención especial entre los docentes de los programas de derecho. Incluso, se debe considerar como un método particular aquel que se orienta a la exploración y al análisis de la jurisprudencia. También merecen atención dos problemáticas que se encontraron en los hallazgos y que se encuentran íntimamente relacionadas: las dificultades que evidencian los estudiantes en materia de investigación para la construcción del conocimiento jurídico y las limitaciones de los docentes para articular la disciplina que imparten con la investigación jurídica.

Pero también se observan fortalezas. Por ejemplo, desde la dimensión epistemológica, el considerar varios objetos del derecho que se movilizan dentro de los procesos de formación (norma jurídica en relación con hechos sociales, instituciones jurídicas y jurisprudencia nacional/internacional) debe conllevar a estrategias de enseñanza diversificadas que pueden ser complementarias. En particular, considerar las instituciones jurídicas como objetos que se movilizan en los procesos de enseñanza y aprendizaje implica considerar el derecho desde la estructura compleja de los sistemas, la interdisciplinariedad y la multidisciplinariedad (Maharg, 2007; Rodríguez Lara, 2016). Igualmente, en este escenario se destacan las capacidades y las habilidades que se pretenden desarrollar y fortalecer entre los estudiantes de derecho: la comprensión crítica, la argumentación, la transformación/redefinición del derecho en coherencia con los contextos y la interpretación. Estas son destacadas dentro de la literatura relacionada con este tema (Jones y otros, 2018; Garzón

Saladen y Romero González, 2018; Blengino y otros, 2019; Balsam, Brooks y Reuter, 2017).

Con respecto a la dimensión pedagógica, hay una percepción general entre los participantes de que sus funciones, vinculadas con el ejercicio de la docencia, se orientan a una formación integral en la que se prioriza la construcción del saber con una perspectiva colectiva, por lo que la individualidad se sustituye en defensa de la diversidad e interculturalidad (Bliss, 2017; Baker, 2017), permitiendo la emergencia de conocimientos etnoepistémicos e interdisciplinarios (Maharg, 2007; Rodríguez Lara, 2016). Coherente con ello, los docentes asumen que los estudiantes tienen el rol de formarse en un saber universal y disciplinar en el que encaja, particularmente, el ser ético y el saber hacer contextualizado para impulsar transformaciones. Esto es relevante porque hoy se busca promover un sujeto que emplea el derecho —sistemas, normas e instituciones— para cambiar las realidades y problemáticas bajo una perspectiva democrática y de justicia social, y, al mismo tiempo (Brooks, 2017), potenciar reconfiguraciones de la misma ciencia jurídica para que esta sea pertinente a los hechos y dinámicas sociales.

Para lograr los roles y funciones formativas, los docentes proponen como objetivos de la enseñanza el fortalecimiento de habilidades y capacidades que permitan la comprensión y la aplicación del derecho en diversos contextos, y la formación integral, los cuales son semejantes a otro tipo de programas de formación en pregrado, pero se agregan dos puntos que son particulares para el campo de las ciencias jurídicas: la construcción del sujeto profesional y ético, las habilidades propias del abogado con respecto a normas e instituciones jurídicas como la interpretación, la argumentación, la hermenéutica y la comprensión. Es necesario que el ideal de la formación integral siga anidando en las posturas y perspectivas pedagógicas de los docentes, porque si bien se trata de una categoría teórica amplia, constituye la respuesta a la exigencia del pleno desarrollo de la personalidad que tiene la educación a lo largo de la vida (Baker, 2018; Baker, 2017).

La didáctica aterriza en la práctica y las relaciones docente-estudiante, la identidad pedagógica del maestro. Los hallazgos del estudio muestran que hay variedad de estrategias para la enseñanza aplicadas por los docentes, las cuales se centran, particularmente, en los análisis de casos, la escritura de ensayos, los trabajos en grupo, los talleres donde procuran resolver problemas, el intercambio de saberes con expertos y la formulación de proyectos de investigación. Vale resaltar que la clase magistral aún sigue siendo priorizada, pero que puede tener buenos resultados cuando se combinan con las otras prácticas descritas (Escribano, 1995; Zabalza, 2009). Sobre el particular, Elgueta Rosas y Palma González (2014) expresan la necesidad de apostar por una clase magistral de naturaleza formativa o trascendente donde se promueva el diálogo, la motivación y la participación sobre lo disciplinar y lo no disciplinar para la integralidad.

La enseñanza del derecho se sigue promoviendo desde los medios: libros, artículos científicos y jurisprudencia. Se hace uso de recursos tecnológicos como diapositivas, video beam o televisores para apoyar la clase magistral. Es posible que el nivel didáctico se distancie un poco de la dimensión pedagógica enunciada porque se pierde de vista el aprendizaje dentro de la praxis de la enseñanza (González, 2003). Frente a ello, resulta perentorio fortalecer los currículos de las asignaturas y las prácticas de los docentes a partir del reconocimiento de acciones y de estrategias que pueden aportar a la formación integral y a la praxis reflexiva como la cultura de la investigación (Elgueta Rosas y Palma González, 2021).

## Conclusiones

La enseñanza del derecho y la formación de abogados, desde la perspectiva de los docentes, se sustenta en prácticas y estrategias que combinan formas tradicionales expositivas y tareas interactivas, en las que se prioriza la escritura para ejercicios hermenéuticos, el análisis de casos, la confección de ensayos y la resolución de problemas, así como la lectura los libros, los artículos científicos y la jurisprudencia. Estas particularidades se alejan un poco de la identidad pedagógica declarada en los docentes, en la que la percepción en torno al derecho bajo una visión compleja/sistémica en conexión con las realidades, las exigencias sociales y la multidimensionalidad humana, exigen prácticas didácticas y de interacción creativas e innovadoras.

En ese sentido, resulta fundamental combinar la clase magistral propia del ámbito de la enseñanza del derecho bajo un enfoque formativo con otras metodologías activas y participativas, procurando desestructurar la verticalidad y la unidireccionalidad del discurso para convertir el espacio en un escenario de participación en el que emerjan, transiten y reproduzcan discursos con variedad de saberes, sentidos y posturas. En efecto, lo más importante de estas dinámicas de enseñanza es alcanzar un aprendizaje que resulte significativo, horizonte que solo puede lograrse con una fuerte participación basada en la motivación de los estudiantes.

## Referencias

- ARNOLD, Julie Karen y Brian Mundy (2020). «Praxis pedagogy in teacher education». *Smart Learn. Environ*, 7: 8. Disponible en <https://bit.ly/3XQecto>.
- BÁEZ CORONA, José Francisco (2022). «Evaluación de recursos tecnológicos para la formación jurídica en tiempos de Covid-19». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 9 (1): 155-172. Disponible en <https://bit.ly/3gPN1Ct>.
- BALSAM, Jodi S., Susan L. Brooks y Margaret Reuter (2017). «Assessing law students as reflective practitioners». *New York Law School NYLS Review*, 62 (1): 49-71. Disponible en <https://bit.ly/3VIIdikS>.

- BAKER, R. Lisle (2018). «Designing a positive psychology course for lawyers». *Suffolk University Law Review*, 51: 207-288. Disponible en <https://bit.ly/3gPHLiL>.
- BAKER, Taifha N. (2017). «How top law schools can resuscitate an inclusive climate for minority and low-income law students». *Geo. J.L. & Mod. Critical Race Persp.*, 9: 123-152. Disponible en <https://bit.ly/3XNjxWv>.
- BLACK, Paul J. y Dylan William (2018). «Classroom assessment and pedagogy». *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25 (6): 551-575. Disponible en <https://bit.ly/3ipLSC3>.
- BLENGINO, Cecilia, Susan L. Brooks, Marie Deramat y Silvia Mondino (2019). «Reflective practice: Connecting assessment and socio-legal research in clinical legal education». *International Journal of Clinical Legal Education*, 26 (3): 54-92. Disponible en <https://bit.ly/3ONMxte>.
- BLISS, John (2017). «Divided selves: Professional role distancing among law students and new lawyers in a period of market crisis». *Law & Social Inquiry*, 42 (3): 855-897. Disponible en <https://bit.ly/3EPxJFL>.
- BROOKS, Susan L. (2017). «Fostering wholehearted lawyers: practical guidance for supporting law students' professional identity formation». *Drexel University Thomas R. Kline School of Law Research Paper*, 14 (2): 1-22. Disponible en <https://bit.ly/3UgMSG1>.
- CLAVIJO, Darwin C. (2015). «El enfoque de competencias en la formación del abogado para el siglo XXI». *Justicia*, 27: 185-212. Disponible en <https://bit.ly/3ug7mnE>.
- COLOMA, Rodrigo y Claudio Agüero San Juan (2012). «Los abogados y las palabras: Una propuesta para fortalecer competencias iniciales en los estudiantes de derecho». *Revista de Derecho* (Universidad Católica del Norte), 19 (1): 39-69. Disponible en <https://bit.ly/3OPD9VM>.
- CONSEJO SUPERIOR DE LA JUDICATURA (2020). *ESTADÍSTICAS: ACTIVIDAD DESDE 1992 HASTA EL 31 DE JULIO DE 2020*. DISPONIBLE EN [HTTPS://BIT.LY/3UmURE4](https://bit.ly/3UmURE4).
- CRITELLI, Filomena, Laura Lewis y Adalberto Méndez López (2017). «Educating for an inclusive world: Lessons learned from a globally networked human rights and disability course for social work and law students». *Journal of Teaching in Social Work*, 37 (2): 121-137. Disponible en <https://bit.ly/3VKScTb>.
- CUADRA MARTÍNEZ, David, Pablo J. Castro Carrasco, Cristian Oyanadel e Ingrid N. González Palta (2021). «Identidad profesional docente en la formación universitaria: Una revisión sistemática de estudios cualitativos». *Formación Universitaria*, 14 (4): 79-92. Disponible en <https://bit.ly/3VnR47Y>.
- DÍAZ VILLA, Mario (2019). «¿Qué es eso que se llama pedagogía?». *Pedagogía y Saberes*, (50): 11-28. Disponible en <https://bit.ly/3Bn3Agn>.
- ELGUETA ROSAS, María Francisca y Eric Eduardo Palma González (2014). «Una propuesta de clasificación de la clase magistral impartida en la facultad de derecho». *Revista Chilena de Derecho*, 41 (3): 907-924. Disponible en <https://bit.ly/3udjpBY>.

- . (2021). «La reflexión de la práctica de docencia como estrategia para la innovación en la formación jurídica». *Derecho PUCP*, 87: 499-522. Disponible en <https://bit.ly/3AZofXj>.
- ENQVIST JENSEN, Cecilie, Monika Nerland e Ingvill Rasmussen (2017). «Maintaining doubt to keep problems open for exploration: An analysis of law students' collaborative work with case assignments». *Learning, Culture and Social Interaction*, 13: 38-49. Disponible en <https://bit.ly/3AUmBX9>.
- ESCRIBANO GONZÁLEZ, Alicia (1995). «Aprendizaje cooperativo y autónomo en la enseñanza universitaria». *Enseñanza*, 13: 89-102. Disponible en <https://bit.ly/3UlW6p2>.
- FLOOD, John Anthony (2011). «Legal education in the global context: Challenges from globalization, technology and changes in government regulation». *University of Westminster School of Law Research Paper*, 11 (16): 1-45. Disponible en <https://bit.ly/3HooGEz>.
- GARCÍA VILLEGAS, Mauricio y María Adelaida Ceballos Bedoya (2019). *La profesión jurídica en Colombia: Falta de reglas y exceso de mercado*. Bogotá: Dejusticia.
- GARZÓN SALADEN, Álvaro y Zilath Romero González (2018). «Los modelos pedagógicos y su relación con las concepciones del derecho: Puntos de encuentro con la educación en derecho». *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 8 (2): 311-320. Disponible en <https://bit.ly/3OTIyvm>.
- GONZÁLEZ RUS, Juan José (2003). «Reflexiones sobre el futuro de la enseñanza del derecho y sobre la enseñanza del derecho en el futuro». *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, 5: 1-21. Disponible en <https://bit.ly/3H2ji48>.
- GOÑI, María y Silvia Meseguer (2010). «Diseño curricular centrado en las competencias que debe adquirir el estudiante del grado en derecho». *Formación Universitaria*, 3 (2): 37-46. Disponible en <https://bit.ly/3VCopvO>.
- JONES MERRITT, Deborah, Ruth Colker, Ellen E. Deason, Monte Smith y Abigail Shoben (2018). «Formative assessments: A law school case study». *University of Detroit Mercy Law Review*, 94: 387-428. Disponible en <https://bit.ly/3ihBrjQ>.
- KOPOTUN, Igor M., Myroslav Yu Durdynets, Nina V. Teremtsova, Lidia L. Markina y Luidmila M. Prisyakova (2020). «The use of smart technologies in the professional training of students of the law departments for the development of their critical thinking». *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 13 (2): 174-187. Disponible en <https://bit.ly/3XLxFzy>.
- LOURINHO BOUTH, Camila y Luiz Alberto Gurjão Sampaio de Cavalcante Rocha (2022). «Direitos para além dos muros: projeto “Educação para a Democracia”, extensão universitária e cooperação institucional com o Ministério Público do Estado do Pará». *Revista Pesquisa e Educação Jurídica*, 8 (1): 75-91. Disponible en <https://bit.ly/3VkOTsx>.
- MAHARG, Paul (2007). *Transforming legal education: Learning and teaching the law in the early twenty-first century*. Londres: Routledge.

- MILA, Frank L., Karla A. Yáñez y Ximena E. Maldonado (2022). «Estrategias para la enseñanza andragógica del derecho en contextos virtuales». *Formación Universitaria*, 15 (2): 61-70. Disponible en <https://bit.ly/3AUmScD>.
- ПЕТКОВ, Valeriy P. (2021). «Current problem issues of formation of legal culture of lawyer». *Вісник Університету Імені Альфреда Нобеля*, 1 (2): 11-14. Disponible en <https://bit.ly/3VkyX2Q>.
- PONAMORENKO, V.E. (2020). «The concept of FinTech Law in the context of modern requirements for the formation of lawyers professional competencies». *Digital Law Journal*, 1 (1): 59-68. Disponible en <https://bit.ly/3UkwPGX>.
- RODRÍGUEZ LARA, Inés (2016). «Un desafío para la formación investigativa del abogado: La didáctica problémica e interdisciplinar». *Jurídicas CUC*, 12 (1): 105-114. Disponible en <https://bit.ly/3AUn63t>.
- RUNGE, Andrés Klaus (2002). «Una epistemología histórica de la pedagogía: el trabajo de Olga Lucía Zuluaga». *Revista de Pedagogía*, 23 (68): 361-385.
- SILVA GONZÁLEZ, Jorge Luis, Óscar Ulloa Guerra, Ricel Martínez Sierra y Andresa Sartor Harada (2022). «La formación profesional dual en el área de derecho desde la perspectiva del estudiantado y profesorado: Limitaciones y elementos de éxito en una universidad de Cuba». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 9 (1): 75-92. Disponible en <https://bit.ly/3ONSJ9r>.
- SULLIVAN, William M. (2018). «After ten years: The Carnegie Report and contemporary legal education». *U. St. Thomas L.J.*, 14 (2): 331-344. Disponible en <https://bit.ly/3EVrVdU>.
- VASCO URIBE, Carlos Eduardo, Alberto Martínez Boom y Eloísa Vasco Montoya (2008). «Educación, pedagogía y didáctica: Una perspectiva epistemológica». En Guillermo Hoyos Vásquez, *Filosofía de la educación* (pp. 99-128). Madrid: Trotta.
- WIRATRAMAN, Herlambang P. (2019). «The challenges of teaching comparative law and socio-legal studies at Indonesia's law schools». *Asian Journal of Comparative Law*, 14 (1): 229-244. Disponible en <https://bit.ly/3UnH1ia>.
- ZABALZA, Miguel Ángel (2009). «Ser profesor universitario hoy». *La Cuestión Universitaria*, 5: 68-80. Disponible en <https://bit.ly/3VHRg1S>.
- ZELECHOSKI, Amanda D., Christina L. Riggs Romaine y Melinda Wolbransky (2017). «Teaching psychology and law: An empirical evaluation of experiential learning». *Teaching of Psychology*, 44 (3): 222-231. Disponible en <https://bit.ly/3VE8pJN>.
- ZULUADA, Olga Lucía (1999). *Pedagogía e historia: La historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Siglo del Hombre, Anthropos y Universidad de Antioquia.

## Sobre los autores

ABAD ERNESTO PARADA TRUJILLO es profesor universitario en el Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria, Colombia. Además, es abogado, magíster en Educación y candidato a doctor en Educación y Estudios Sociales. Su correo electrónico es [abad.parada@tdea.edu.co](mailto:abad.parada@tdea.edu.co).  <https://orcid.org/0000-0002-9665-6105>.

CAROLINA MORENO ECHEVERRY es profesora universitaria en el Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria, Colombia. Además, es ingeniera civil, especialista en hermenéutica literaria, maestra en Literatura y doctora en Literatura. Su correo electrónico es [carolina.moreno90@tdea.edu.co](mailto:carolina.moreno90@tdea.edu.co).  <https://orcid.org/0000-0003-1238-4737>.

ANDREA JOHANA AGUILAR BARRETO es vicerrectora académica en el Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria, Colombia. Además, es abogada, licenciada en Lengua Castellana y Comunicación, administradora pública, magíster en Tecnología Educativa, doctora en Educación y posdoctora en Educación. Su correo electrónico es [vice.academica@tdea.edu.co](mailto:vice.academica@tdea.edu.co).  <https://orcid.org/0000-0003-1074-1673>.

## REVISTA DE PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA Y DIDÁCTICA DEL DERECHO

---

La *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho* (RPUDD) es una publicación científica semestral que contribuye a la reflexión multidisciplinaria sobre pedagogía universitaria y didáctica del derecho, para la formación y consolidación de esta área de investigación; así como a la difusión de prácticas innovadoras en la enseñanza-aprendizaje del derecho considerando el contexto nacional e internacional. Es una publicación electrónica internacional con una codirección entre Brasil y Chile.

DIRECTORA

María Francisca Elgueta Rosas  
Universidad de Chile

DIRECTOR

Renato Duro Dias  
Universidad Federal de Rio Grande, Brasil

SITIO WEB

[pedagogiaderecho.uchile.cl](http://pedagogiaderecho.uchile.cl)

CORREO ELECTRÓNICO

[rpedagogia@derecho.uchile.cl](mailto:rpedagogia@derecho.uchile.cl)

LICENCIA DE ESTE ARTÍCULO

Creative Commons Atribución Compartir Igual 4.0 Internacional



La edición de textos, el diseño editorial  
y la conversión a formatos electrónicos de este artículo  
estuvieron a cargo de Tipografía  
([www.tipografica.io](http://www.tipografica.io))