

Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho
Primer Semestre, año 2016.
Volumen 3, número 1.

La Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho es una publicación de la Unidad de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile. Es una publicación internacional, con trabajo conjunto entre Chile y Brasil. La Revista tiene por objetivo central configurarse como un espacio académico de encuentro entre investigadores, abogados y expertos en educación (licenciados en educación, profesores, psicólogos educacionales y sociólogos de la educación) a propósito de la investigación sobre pedagogía universitaria, docentes universitarios, estudiantes universitarios, enseñanza-aprendizaje del derecho, prácticas docentes, profesión jurídica y currículo.

Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho
En línea. Coodirección
Chile Dra. María Francisca Elgueta. Brasil Dr. Renato Duro Dias.
ISSN 0719-5885
rpedagogia@derecho.uchile.cl
+56 2 9785397

Algunos derechos reservados. Publicada bajo los términos de la licencia Creative Commons atribución - compartir igual 4.0 internacional.



EL CAMBIO EN LA PRÁCTICA JURÍDICA FAMILIAR A TRAVÉS DE LA PEDAGOGÍA. REPORTE DE UNA EXPERIENCIA DE ÉXITO EN MÉXICO

The change in family law practice through education. Report of a successful experience in México

Antonio Muñozcano Eternod¹
Enrique Farfán Mejía²

Resumen: El presente trabajo describe el fundamento, creación y aplicación de una propuesta didáctica para promover, en los impartidores de justicia, el cambio en la práctica del juicio oral familiar. Esta investigación aplicada se desarrolló en el Tribunal Superior de Justicia del Distrito Federal en México.

Palabras Clave: Profesión, juez, México, Cambio en la práctica .

Abstract: This paper describes the rationale, development and implementation of an educational proposal to promote, in the distributors of justice, change in family practice trial. This applied research was conducted in the Tribunal Superior de Justicia del Distrito Federal in México.

Key Words: Profession, judge, Mexico, practice change.

Introducción. Panorama crítico de la pedagogía jurídica

Uno de los mayores retos que vive un gremio es preparar a sus nuevas generaciones de profesionales. De la habilidad y oportunidad con que se lleve a cabo esta tarea puede depender la supervivencia del colectivo. La formación incidirá en cuestiones tan relevantes como la oportunidad de atender eficazmente las demandas sociales y así cumplir con el principio de beneficencia que le da sentido a las tareas profesionales³ también definirá la imagen social que se tenga de la profesión e influirá en sus cotizaciones salariales. Por tal razón la enseñanza, la actividad de las facultades e institutos educativos es de vital importancia para una vida sana de la profesión.

¹ Magistrado del Tribunal Superior de Justicia del Distrito Federal (TSJDF), México.

² Profesor investigador de la Universidad Pedagógica Nacional-Asesor pedagógico en el TSJDF correo efarfan@upn.mx

³ Augusto Hortal, *Ética general de las profesiones* (Bilbao: Desclee de Brouwer, 2002).

Refiriéndonos particularmente a la profesión de abogados, es aceptado por la mayoría de los investigadores que hay deficiencias en el aprendizaje del Derecho⁴. También hay consenso en la necesidad de buscar métodos didácticos alternativos que propicien aprendizajes activos y acordes a los nuevos retos que enfrenta esta profesión⁵. Las dos ideas antes expuestas cobran actualidad en estos tiempos de reforma del sistema de justicia en México para implementar los juicios orales. La posibilidad de transformar el sistema judicial incluye la preparación de los nuevos practicantes del Derecho y, además, involucra a los abogados ya en funciones que necesariamente tienen que actualizar sus conocimientos, dos desafíos que tienen en común el trabajo formativo.

Por lo tanto, vale la pena cuestionar cuál ha sido el papel jugado por la pedagogía en esta reforma. Para poder asomarnos a este asunto vemos necesario cuestionarnos cuál es el significado que se le ha dado a la pedagogía jurídica y cómo se ha desarrollado a lo largo del tiempo, después de ese análisis haremos una propuesta alternativa la cual sustentaremos con los resultados empíricos que hemos alcanzado en el campo de la formación continua a importadores de justicia.

La pedagogía jurídica: entre el sentido común y las propuestas teóricas inefectivas

La pedagogía jurídica ha oscilado entre lo que Ribes⁶ señala, refiriéndose a la didáctica, como el sentido común y las propuestas teóricas inefectivas. La tarea pedagógica asume el propósito de transmitir culturalmente las prácticas humanas. Por lo tanto, en la experiencia cotidiana escolar, y desde el sentido común, se dan prácticas de transmisión de conocimientos que están en intensa relación con las de naturaleza educativa por generarse dentro del mismo marco cultural. La función de reproducción social de la educación guarda cercanía con hacer de la didáctica una extensión del sentido común, lo cual lleva al aula a ser escenario de las actividades que, desde su experiencia y criterio, definen los docentes. En ese

⁴ Ramón Bedolla, *La influencia pedagógica en la construcción de los aprendizajes: un caso de estudiantes de Derecho de la Universidad Autónoma de Guerrero* (Universidad Autónoma de Guerrero, 2009); María Teresa Igarciúa y Carmen Solís, "La innovación docente en la enseñanza del "Derecho del Trabajo": ¿por qué?, ¿para qué?, ¿en beneficio de quién?". En: *La enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en el Espacio Europeo de Educación Superior*, 2011, pp. 269-278. También véase Francisco José García-Peñalvo, "Mapa de tendencias en innovación educativa". *Teoría de la Educación* 16, n.º4 (diciembre 2015): 6-23; Frida Díaz-Barriga, "Los profesores ante las innovaciones curriculares" *Revista Iberoamericana de Educación Superior* 1, n.º1 (2010): 37-57; y Paula Carlino, "Alfabetización académica diez años después". *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 18, n.º57 (2010): 355-381

⁵ Patricio Lazo, "Formación jurídica, competencias y métodos de enseñanza: premisas". *Ius et Praxis* 17, n.º1 (2011): 249-262. Véase además, Aurora Ruiz, "Aplicación práctica de la interpretación judicial a las aulas universitarias". *Quaderns. Revista de Traducció* 22 (2015): 307-323

⁶ Emilio Ribes, "Reflexiones sobre la aplicación del conocimiento psicológico: ¿qué aplicar o cómo aplicar?" *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta* 35, n.º1, (2009): 3-17

marco, los docentes generalmente enseñarán conforme a lo que ellos vivieron como alumnos en las aulas. La continuidad entre la transmisión social y el sentido común no se queda en el nivel de las prácticas sino que, aunque parezca contradictorio, también se puede encontrar en obras “didácticas” creadas desde esta plataforma intuitiva desde la cual se legitima lo obvio. Es provechoso encontrar una continuidad entre la sociedad y la escuela cuando se trata de reproducir el estado de cosas, pero es cuestionable cuando lo que se quiere es hacer de la educación una práctica que transforme la sociedad.

En el otro extremo de este empirismo, pero en el mismo grado de ineffectividad, existe una didáctica inaplicable, surgida de la teorización, extraviada en su propio laberinto ajeno a los problemas sociales. Desde un aparente desprecio del mundo se construyen modelos que no requieren la realidad para funcionar. Además de cuestionar éticamente debemos añadir el cuestionamiento epistemológico. El modelo es una interfase entre la teoría y la realidad⁷, y, por lo tanto, no se justifica la existencia de una teoría educativa que no tiene contacto con el mundo empírico puesto que la tarea educativa se desarrolla en esa dimensión práctica. Cuando la cotidianidad del aula no se ajusta a ese tipo de explicaciones, simplemente esos teóricos hacen a un lado la realidad o la critican por no seguir los patrones definidos por su teoría. La lógica de la explicación se impone a la lógica del suceso. El profesor, en este caso, influido por tales ideas, crea dos mundos paralelos y excluyentes: su práctica y el discurso sobre su práctica. Nuestro país y muchos otros en Latinoamérica sufren los resultados de aceptar este tipo de explicaciones. Precisamente una de las debilidades advertidas en la literatura sobre el tema de la pedagogía del Derecho es que las propuestas son interesantes e importantes reflexiones teóricas pero la mayoría no han sido puestas a prueba en la práctica⁸. Se comete el error señalado anteriormente: “propuestas teóricas ineffectivas”.

Otra crítica a la pedagogía del Derecho es que su ámbito de desarrollo y aplicación se ha circunscrito al aula universitaria soslayando el campo de la formación

⁷ R. Pérez, “Los modelos en las ciencias experimentales”, en *El modelo en la ciencia y la cultura*, editado por José Luis Díaz, Mario Casanueva, Ruy Pérez, Alfredo López y Jaime Labastida (México: UNAM-Siglo XXI. 2005).

⁸ Isabel Garrido, “La innovación en la docencia y el aprendizaje de la filosofía del derecho por medio del método de casos”. *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, n.º8 (2013): 25-42; Patricio Lazo, “Formación jurídica, competencias y métodos de enseñanza: premisas”. *Ius et Praxis* 17, n.º1 (2011) : 249-262; Dolores Ortiz y Salvador Tomás, “El aprendizaje basado en problemas: un enfoque interdisciplinar de derecho procesal y derecho internacional privado”, *Memorias del IV Congreso de innovación Docente en Ciencias Jurídicas*.

permanente⁹. La formación inicial que recibe el joven universitario tiene particularidades que la hacen distinta de la formación permanente en la que participan los profesionistas en ejercicio. La formación permanente se desarrolla con la circunstancia específica de que el profesionista ya está en el ejercicio de su profesión. Entre los modelos pedagógicos que sí recuperan esa circunstancia está el que propone hacer de la reflexión sobre la práctica el centro de la formación permanente. La expectativa es que el profesionista encuentre en la reflexión la oportunidad de hacerse cargo de su propia formación. Esta autoformación lo llevará a identificar las habilidades que debe adquirir así como las condiciones necesarias para esto y, sobre todo, mantiene la necesaria autoridad intelectual del trabajador sobre su materia de trabajo, condición imprescindible para la constitución de la profesionalidad¹⁰. Este modelo de reflexión sobre la práctica requiere notablemente que el profesionista cuente con experiencia laboral, de otra manera resultará artificial e improcedente lo que se intente reflexionar. Sin embargo, todo este trabajo pedagógico está ausente en el campo jurídico.

Debe tomarse muy en cuenta la novedad de esta tarea pedagógica: está en construcción una didáctica especial, la didáctica jurídica. Esto nos habla de la necesidad de seguir trabajando en este campo. Las condiciones de cada profesión demandan atender retos específicos a cada una de ellas y la didáctica debería atender esa especificidad. La didáctica general parte de principios que trascienden las particularidades en tanto que se busca formar competencias genéricas pero, en la medida que la didáctica busca desarrollar competencias específicas a cada profesión, tendría que contarse también con actividades formativas que respondan a situaciones que sólo se dan en el ejercicio de una profesión y no en todas. Consideramos que en la formación jurídica falta desarrollar esta didáctica creada para responder a las necesidades profesionales específicas del abogado.

El espacio de la formación permanente y la experimentación pedagógica se encuentra en espera de ser abordado por los investigadores.

Atendiendo a estas carencias, se desarrolló una propuesta de trabajo pedagógico del Derecho que procurara evitar estas deficiencias ya señaladas: se construyó una propuesta anclada en la teoría pedagógica; se abordó el campo de la formación permanente y se buscó demostrar en la práctica la efectividad de la propues-

⁹ Leire Imaz, "La fusión del trabajo cooperativo y el aprendizaje basado en problemas en las asignaturas de derecho civil: una propuesta comprometida para transitar por el derecho de la persona". *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa* 8 (2013): 59-84.

¹⁰ Phillippe Perrenoud, *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. 3ª edición. (Barcelona: Grao. 2007). También véase Sally Baricaua, "Teachers' reflective practice in lesson study: a tool for improving instructional practice". *Alberta Journal of Educational Research* 61, n.º.3 (2015): 314-328

ta. La alternativa pedagógica presentada inició una reflexión sobre la relación entre pedagogía y Derecho en donde el espacio educativo se caracteriza por ser interdisciplinario, ajustado a criterios científicos, evaluables y efectivos mediante los cuales se intervino en la formación permanente del impartidor de justicia. En el siguiente apartado se desarrolla de manera específica el tema de la pedagogía aplicada a la enseñanza jurídica en la implementación de los juicios orales. Para dar cuenta de esta aplicación de nueva cuenta, en primer lugar, analizamos la situación prevaleciente y después planteamos una alternativa.

¿Cómo participa la pedagogía en cambiar la práctica profesional del impartidor de justicia?

Desde el punto de vista pedagógico advertimos dos corrientes acerca del papel que se asigna a la pedagogía en la implementación de los juicios orales: una visión técnica que ve el cambio hacia la oralidad como un problema de capacitación, en donde la preocupación es la de habilitar a los funcionarios jurídicos de técnicas y de información buscando que ellos se ajusten a un procedimiento definido previamente. Advertimos que este es el modelo que, a pesar de imperar, ha obteniendo malos resultados ya que priva una visión de lo inmediato y lo urgente. El abogado es tratado como si fuera el practicante de un oficio, no de una profesión de acuerdo al planteamiento que hace Perrenaud¹¹ respecto a la profesionalización y el papel que juega en ella el control intelectual que el gremio tenga de su materia de trabajo.

La otra corriente comprende una visión del papel de la pedagogía desde la formación. La formación se acepta como una manera de promover el cambio de manera intencionada, libre y autogestiva. En este caso se ve el cambio hacia la oralidad como un cambio cultural que debe emprender el juez de manera autónoma y crítica, un cambio en su práctica profesional el cual se asume con responsabilidad¹². La puesta en práctica de nuevos conceptos, habilidades y actitudes respecto a la propia profesión genera un cambio cultural. Esto requiere reconocer la participación autónoma y crítica, desde su experiencia y conocimiento práctico.

En este trabajo se asumió esta segunda corriente del pensamiento pedagógico: para lograr el cambio en la práctica jurídica se buscó desarrollar nuevos conceptos, actitudes y habilidades pero juntos, el experto y los destinatarios. Para estar a la altura de estos cambios se promovió una visión histórica de la profesión y la conciencia de estar creando un nuevo sistema. Metodológicamente se trató de un

¹¹ Perrenoud, *Desarrollar la práctica*.

¹² *Ibid*; Augusto Hortal *Ética general de las profesiones*, (Bilbao: Desclée de Brouwer. 2002)

trabajo de investigación-acción. La propuesta fue parte de un proyecto participativo, de autorreflexión, de desarrollo profesional autoformativo.

Con relación al fundamento psicopedagógico, encontramos en la teoría interconductual¹³ la guía interpretativa de la demanda didáctica que la reforma del sistema judicial necesita. A continuación la presentaremos aplicando sus principios fundamentales a la explicación del juicio oral.

La explicación interconductual del juicio oral

La teoría interconductual es una teoría de lo psicológico que tiene como unidad de medida el campo interconductual¹⁴. Los elementos del campo interconductual son:

- Objetos y eventos de estímulo (es): Cuerpos y acontecimientos físico-químicos que hacen contacto directo/indirecto con el organismo.
- Variables organísmicas (o): Sistemas reactivos biológicos que interactúan con cambios energéticos o convencionales del entorno.
- Función de estímulo-respuesta (f: e-r): Sistema de afectación recíproca entre estímulos y respuesta, que han sido históricamente configuradas.
- Factores situacionales (s): Variaciones del organismo o diferentes de él, que afectan la interacción actual.
- Historia interconductual (hi): Segmentos interactivos previos dados por la biografía reactiva y la evolución del estímulo, que probabilizan los contactos actuales.
- Eventos disposicionales (ed): Compuesta por los dos anteriores, consiste en colecciones de eventos pasados (hi) y presentes (s) que facilitan o interfieren con el establecimiento de una interacción.
- Medio de contacto (md): Conjunto de circunstancias fisicoquímicas, ecológicas o normativo-convencionales, que posibilitan una interacción¹⁵.

El contenido central que será objeto de las clases para prepararse rumbo a la oralidad es, precisamente, el juicio oral. El juicio oral se puede explicar como un fenómeno humano interactivo entre la persona y su ambiente y, por tanto, se puede interpretar el juicio oral como un fenómeno psicológico.

¹³ Emilio Ribes y Francisco López. *Teoría de la conducta: Un análisis de campo y paramétrico*. (México: Trillas. 1985).

¹⁴ Jacob Kantor, *La evolución científica de la psicología* (México: Trillas. 1990).

¹⁵ Ribes y López, *Teoría de la conducta*.

La interacción psicológica entre los participantes en los juicios orales se da a través de un medio de contacto normativo que es el marco legal formado por la Constitución de la República Mexicana, el Código Civil y los Tratados Internacionales en la materia que México suscribió. A este medio de contacto normativo cercano¹⁶, se suman medios de contacto normativos más lejanos o abstractos como la cultura mexicana y la “cultura jurídica popular” de los justiciables, entre otros.

En el juicio oral funcionalmente participan 3 instancias: parte demandante, parte demandada y órgano juzgador. Estas 3 instancias pueden referir uno o más personas. Es el caso que el órgano juzgador incluirá al juez y al secretario judicial, por lo menos. La parte demandada al litigante y al justiciable, igual para la parte demandante.

Además de estas instancias y sus referentes, en el juicio oral los participantes interactúan con discursos jurídicos y referencias lingüísticas a manera de documentos jurídicos y pruebas testimoniales sobre hechos. Aún, se debe agregar la interacción directa con objetos referentes de hechos como en el caso de las pruebas periciales que “muestran” y valoran tal o cual vestigio de una interacción previa.

Con base en lo anterior, se configuran campos interconductuales diversos durante el juicio oral. Estas interacciones o campos interconductuales, implican múltiples situaciones dependiendo las instancias participantes, asumen distintas cualidades morfológicas y funcionales en tanto que se dan en diferentes niveles psicológicos que marcan grados de complejidad y cumplimiento diferentes. La teoría interconductual reconoce cinco niveles funcionales de la conducta. Los niveles funcionales son contextual, suplementario, selector, sustitutivo referencial y sustitutivo no referencial. Los cinco niveles funcionales distinguen modos cualitativamente diferentes que se distinguen por el desligamiento del aquí y del ahora. El primer nivel, el contextual. El segundo nivel, el suplementario. El tercer nivel funcional, el selector. El cuarto nivel, el sustitutivo referencial y el quinto nivel, el sustitutivo no referencial,

El estudio de los niveles funcionales en la psicología interconductual se ha desarrollado considerando la conducta científica¹⁷, la conducta moral¹⁸ y la

¹⁶ Quizás el término “cercano” deberá ser sustituido por uno más conveniente que de cuenta de que es primero en consideración. Evidentemente la metáfora física, geográfica para referir los marcos normativos debe, o ser llevada a sus últimas consideraciones, o superada.

¹⁷ María Antonia Padilla et al., *Análisis del entrenamiento de un nuevo científico. Implicaciones para la pedagogía de la ciencia* (Conacyt: Universidad de Guadalajara, 2009)

¹⁸ María de Lourdes Rodríguez, “La dimensión moral de la conducta desde una óptica interconductual”. *Acta Comportamentalia*, n.º1 (1985): 55-70

lingüística¹⁹, entre otras. Dada la preponderancia de la oralidad en los nuevos juicios consideramos adecuado retomar los avances del estudio de los niveles funcionales con la conducta lingüística. Sin embargo encontramos que en la investigación interconductual la modalidad lingüística más estudiada es la lectura-escritura. Por lo tanto, usamos categorías generadas para comprender funcionalmente esta modalidad escrita y las adaptamos a la lengua hablada, la cual es la modalidad lingüística dominante en los juicios orales.

Las interacciones en el juicio oral familiar se dan en el nivel sustitutivo referencial, puesto que en este nivel “el lector cumple criterios de congruencia, estableciendo relaciones lingüísticas entre elementos presentes en el texto con otras situaciones específicas. Por ejemplo, relacionar lo leído con una anécdota y utilizarla para ejemplificar lo leído en el texto”²⁰.

Para el caso del juicio oral familiar, el profesional del Derecho debe relacionar el texto jurídico (el código civil) con situaciones específicas (el caso de la parte demandante y el caso de la contraparte). Es decir, participar en el juicio oral familiar de manera eficiente requiere que el profesional del Derecho domine el texto jurídico y tenga la habilidad para vincularlo con las situaciones específicas del caso. Además de la competencia para hacer esta vinculación; también debe tener el dominio de la expresión lingüística que le permita expresarse y argumentar con claridad.

Dada la complejidad del juicio se pueden identificar, además del nivel dominante sustitutivo referencial, la exigencia de cumplir otros criterios de logro. En la fase postulatoria se requiere cumplir el criterio de ajustividad, en la fase de la audiencia preliminar sus diferentes componentes implican atender criterios de logros.

Realizado el análisis de las interacciones psicológicas sucedidas en un juicio oral familiar se puede emprender su enseñanza.

El interconductismo entiende el acto pedagógico como discurso didáctico²¹. Señala con esto la preponderancia del lenguaje como vehículo del conocimiento.

¹⁹ Guadalupe Mares y Elena Rueda. “El habla analizada desde la perspectiva de Ribes y López”. *Acta Comportamentalia* 1, n.º1 (1993): 39-62

²⁰ Germán Morales et al., “Contenido teórico del texto y formación de habilidades lectoras en estudiantes de psicología”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 18, n.º56 (2013): 95

²¹ Carlos Ibañez, “Pedagogía y psicología interconductual”. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta* 20, n.º1 (1994): 99-113. También véase Margarita Makuc y Elisa Larrañaga, “Teorías implícitas acerca de la comprensión de textos: Estudio exploratorio en estudiantes universitarios de primer año”. *Revista Signos. Estudios de Lingüística* 48, n.º 87 (2015): 29-53; Juan Pablo Díaz et al., “La lectura crítica y su relación con la formación disciplinar de estudiantes universitarios”. *Revista de la Educación Superior* 44, n.º176 (2015): 139-158; y Daniela Vidal y Leonardo Manríquez, “El

Sin embargo esto no significa proponer la enseñanza verbalista. Por el contrario, propone que este énfasis debe habilitar al alumno como el gran hablante de la clase. Ve el aprendizaje como logro competencial caracterizado por ser comportamiento efectivo y variado. Introduce la noción de criterio de logro para distinguir entre distintos niveles funcionales de aprendizaje. De aquí surge una caracterización funcional de las competencias. De acuerdo con el criterio de desligamiento, se distinguen diferentes niveles de competencias: intrasituacionales, extrasituacionales y transituacionales.

Las anteriores consideraciones teóricas implicaron un abordaje didáctico con las siguientes características, algunas de ellas generadas en otros estudios sobre enseñanza generados desde el interconductismo y otras consideraciones que surgieron de la reflexión específica sobre el trabajo didáctico en el campo jurídico²²:

1. El aprendizaje del alumno es resultado de su participación activa en las clases.
2. El aprendizaje es una actividad que nutre lo más profundo y valioso del ser humano, por lo tanto, debe ser una experiencia que conduzca a la alegría y al gusto de la vida en sus valores y fines más elevados.
3. El alumno puede aprender un contenido diferentes niveles de profundidad. .
4. El aprendizaje requiere una enseñanza flexible, el docente debe considerar en todo momento las características del grupo para tomar las decisiones pedagógicas acordes.
5. El ejercicio del Derecho en el contexto de los juicios orales demanda el aprendizaje de formas complejas a través de métodos activos y reflexivos. Los métodos memorísticos no son suficientes, pues no garantizan la comprensión ni el uso variado de la competencia profesional a través de diversos contextos de ejercicio.
6. El aprendizaje de formas complejas requiere del docente la planeación cuidadosa de su intervención pedagógica.

docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios". *Revista de la Educación Superior* 45, n.º177, (2016): 95–118.

²² Enrique Farfán, "Evaluación pedagógica de un curso de formación para la oralidad en materia jurídica-familiar". IX Encuentro Internacional Multidisciplinario de Investigación. FES Aragón, 2012. También véase el trabajo de Astelio Silvera, Adriana Arboleda y Janet Saker, "Competencias del abogado en formación: didáctica, conocimientos y prospectiva de la formación". *Revista Lasallista de Investigación* 12, n.º1 (2015): 134- 146

7. El alumno podrá aprender y mostrar sus aprendizajes en diferentes condiciones.
8. Estas condiciones van desde las más sencillas y controladas hasta las más complejas y naturales.
9. El aprendizaje especializado requiere de docentes expertos en la materia y en su enseñanza.
10. El aprendizaje de los contenidos del Derecho requiere un acercamiento a las producciones más elevadas y complejas de la vida humana. Por lo tanto, las producciones artísticas son los recursos didácticos por excelencia.
11. El aprendizaje se facilita cuando el docente muestra en su comportamiento el dominio de los contenidos que espera alcancen sus alumnos.
12. La evaluación es continua y sumativa.

Junto con esta visión pedagógica del aprendizaje y la enseñanza se suma una visión de la pedagogía jurídica con un enfoque centrado en la profesión. Hortal²³ ha señalado que las profesiones se caracterizan por contener conocimiento esotérico y prácticas que identifican a sus miembros. Las formas de transmisión de este conocimiento y prácticas son particulares a cada profesión. Al trabajar la profesión del impartidor de justicia como contexto para la creación pedagógica se advirtió cómo los jueces prefieren propuestas efectivas, lógicas, ordenadas, sistematizadas, verificables y parsimoniosas. Además de estas consideraciones la propuesta de intervención incluyó un método didáctico basado en el interconductismo, liderazgo transformacional, trabajo colegiado, validación social del conocimiento y de la intervención. De todos estos elementos abordaremos sólo la cuestión del método didáctico creado, al que se denominó “Método Minerva”, la relevancia de enfocarse en este método radica en que es el medio para el cambio en la práctica profesional al desarrollar habilidades, conocimientos y actitudes requeridos para hacer esta innovación.

Características del “Método Minerva”

²³ Hortal, *Ética general de las profesiones*. También véase Teresa Yurén et al., “Las prácticas de los cuerpos académicos como factor de la formación ética de estudiantes: estudio en casos”. *Revista de la Educación Superior* 44, n.º174 (2015): 75-99; y Clare Sandford-Couch & Jonathan Bainbridge, “Educating towards ethical lawyers: a progress report”. *The Law Teacher* 49, n.º3 (2015): 336-352

El método Minerva favorece un aprendizaje inteligente de los contenidos jurídicos fundamentales del juicio oral, de manera que los alumnos así educados, pueden identificar, evaluar y aplicar los conceptos, habilidades y actitudes que forman los contenidos de aprendizaje. El Método Minerva, en una primera versión, fue presentado por el segundo autor de esta comunicación y, posteriormente, fue enriquecido y transformado como resultado del trabajo colectivo de jueces y magistrados de materia oral familiar del Tribunal Superior de Justicia del Distrito Federal (TSJDF).

Con este método didáctico, resultado de la aplicación teórica y de la recuperación de la experiencia práctica del ejercicio del impartidor de justicia en los juzgados de materia familiar, se realizó una investigación aplicada desarrollada en el TSJDF. Entre los objetivos de esta intervención estuvo que los destinatarios cambiaran su actitud a favor de los juicios orales. Otro objetivo fue valorar el grado de efectividad del Método Minerva como recurso didáctico jurídico. En el caso específico de los formadores, el interés fue conocer el grado de apropiación y aplicación del Método Minerva, entendiéndolo a partir de criterios generales tales como usar los recursos didácticos y planear la enseñanza. Consideramos que el cumplimiento de estos objetivos, vistos de manera integrada, sustentan la afirmación de un cambio del impartidor de justicia, en tanto que modifica sus valores y prácticas respecto al juicio oral y a la formación profesional.

Descripción de la intervención pedagógica

El centro de esta intervención fueron los procesos de autoformación de los importadores de justicia, Participaron 62 formadores, de los cuales el 5% fueron magistrados, 55% jueces y 40% secretarios proyectistas adscritos a salas de segunda instancia.

A lo largo de un año de trabajo se crearon tres grupos de formadores a los que se preparó pedagógicamente para impartir los cursos de introducción a la oralidad, aplicando el Método Minerva. Esta preparación pedagógica se dio a través de un curso de "Formación de formadores", durante 10 sesiones de 150 minutos cada una, en las cuales magistrados jueces y proyectistas de sala desarrollaron habilidades docentes para impartir las clases y planear su enseñanza. A lo largo de estas 10 sesiones prepararon colectivamente, además, su material didáctico para impartir esas clases. El curso de formadores incluyó sesiones de ejercicios y retroalimentación. Este trabajo de elaboración colectiva de las actividades y de los materiales didácticos fue relevante en tanto permitió elaborar un sello distintivo del programa. A efectos del cambio colectivo que se buscaba fue necesario asegurar que hubiera coherencia en la nueva práctica jurídica que se generaría. La naturaleza de la impartición de justicia familiar así lo requería.

En lo que respecta a la variedad de estilos docentes que los formadores tenían, el modelo pedagógico Minerva fue lo suficientemente flexible para dar espacio a esta diversidad. En términos prácticos esto se tradujo en que se requería del formador apegarse a líneas didácticas generales, tales como el proceso de la clase quedando en libertad de añadir sus propias estrategias didácticas. Todos los docentes tenían que incluir en su planeación un arranque motivacional, presentación del objetivo de la sesión, actividad, uso de la película y del mapa conceptual. Otro rasgo del trabajo fue que el curso de formadores fue interdisciplinario, hubo siempre dos profesores, uno de Pedagogía y otro de Derecho, ambos presentes en cada una de las 10 sesiones.

A partir de esta preparación los formadores impartieron cursos de “introducción a la cultura de la oralidad”. Los destinatarios fueron 1175 alumnos adscritos a los juzgados de materia familiar del Tribunal Superior de Justicia del DF o al Consejo de la Judicatura; se incluyeron también funcionarios de otras instituciones que también participan en la justicia familiar como los defensores de oficio o personal del Sistema de Desarrollo Integral de la Familia. Estos cursos de “introducción a la cultura de la oralidad” jurídicamente se centraron en los principios de la oralidad. El curso tuvo una duración de 10 sesiones de 2 horas cada una. Las clases se desarrollaron en un horario de 7 a 9 de la mañana, previo al inicio de la jornada de trabajo de los participantes. Estas sesiones tuvieron lugar en las instalaciones del Instituto de Estudios Judiciales del TSJDF. Cabe mencionar que todos los participantes, formadores y alumnos lo hicieron de manera voluntaria.

En esta experiencia de cambio en la práctica, como dijimos, la pedagogía jurídica fue considerada como la herramienta fundamental para lograr la transformación, por tanto cobró especial relevancia saber si este método daba los resultados esperados. El procedimiento elegido para tal fin fue la validación social. Al término de las 10 sesiones del curso de “introducción a la cultura de la oralidad”, los alumnos evaluaron pedagógicamente a los formadores. Estas evaluaciones fueron en las sesiones plenarias donde se cerraba formalmente el curso de “introducción a la cultura de la oralidad” y con la asistencia de varios de los formadores se desarrollaba el siguiente programa de actividades: explicación del modelo didáctico empleado y de los fines que se perseguían, en seguida se evaluaba la pedagogía del curso y por último se entregaban constancias de participación. Las evaluaciones pedagógicas fueron elaboradas, aplicadas y calificadas por pedagogos de la Universidad Pedagógica Nacional. Las pruebas consistieron en instrumentos contruidos como escala de *likert*.

Las preguntas que guiaron esta evaluación empírica fueron: ¿Se logró promover el cambio cultural?, ¿se logró promover actitudes favorables entre los funcionarios

jurídicos hacia el juicio oral?, ¿se alcanzó el objetivo de que identificaran los principios de la oralidad?, ¿la didáctica de los formadores fue bien calificada?

Resultados

A continuación presentamos los resultados generales de evaluación docente de los formadores de 8 generaciones. Como dijimos, los formadores evaluados fueron: 62 entre hombres y mujeres, de los cuales el 5% fueron magistrados, 55% jueces y 40% secretarios proyectistas

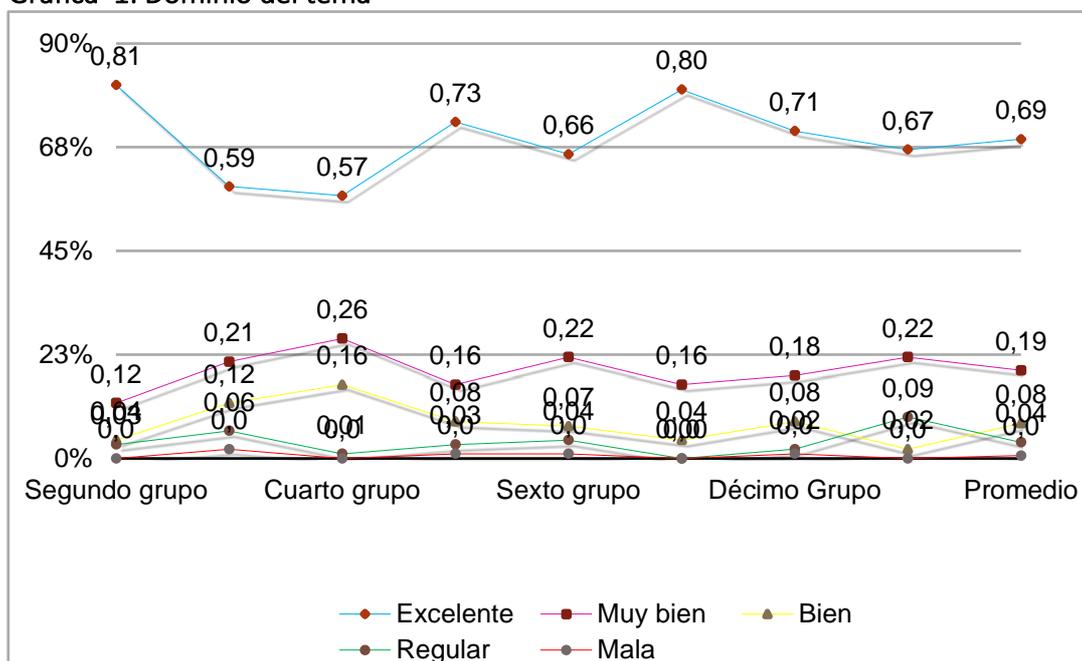
Para alcanzar los objetivos planteados se evaluó de forma individual a los formadores en relación a cinco aspectos:

- Dominio del tema.
- Habilidad didáctica.
- Uso de recursos audiovisuales.
- Satisfacción con el curso.
- Cambio de actitud.

Dominio del tema

Se pudo recopilar la evaluación de formadores de las generaciones 2, 3, 4, 5, 6, 9, 10 y 11. Cada una de estas generaciones respondió a la pregunta, en este caso, de ¿cómo calificaría el dominio del tema de los formadores?. Los alumnos podían responder marcando una de cinco opciones: “mal”, “regular”, “bien”, “muy bien” y “excelente”. En dominio del tema jurídico, de los principios de la oralidad, los formadores fueron calificados con “excelente” por un promedio de 69% de los alumnos; en el extremo opuesto, indicando “mal” dominio del tema el promedio obtenido por los formadores fue de apenas 0.7 %. Se presentan gráficamente los datos correspondientes al promedio con que cada generación evaluó a sus formadores (Ver gráfica 1).

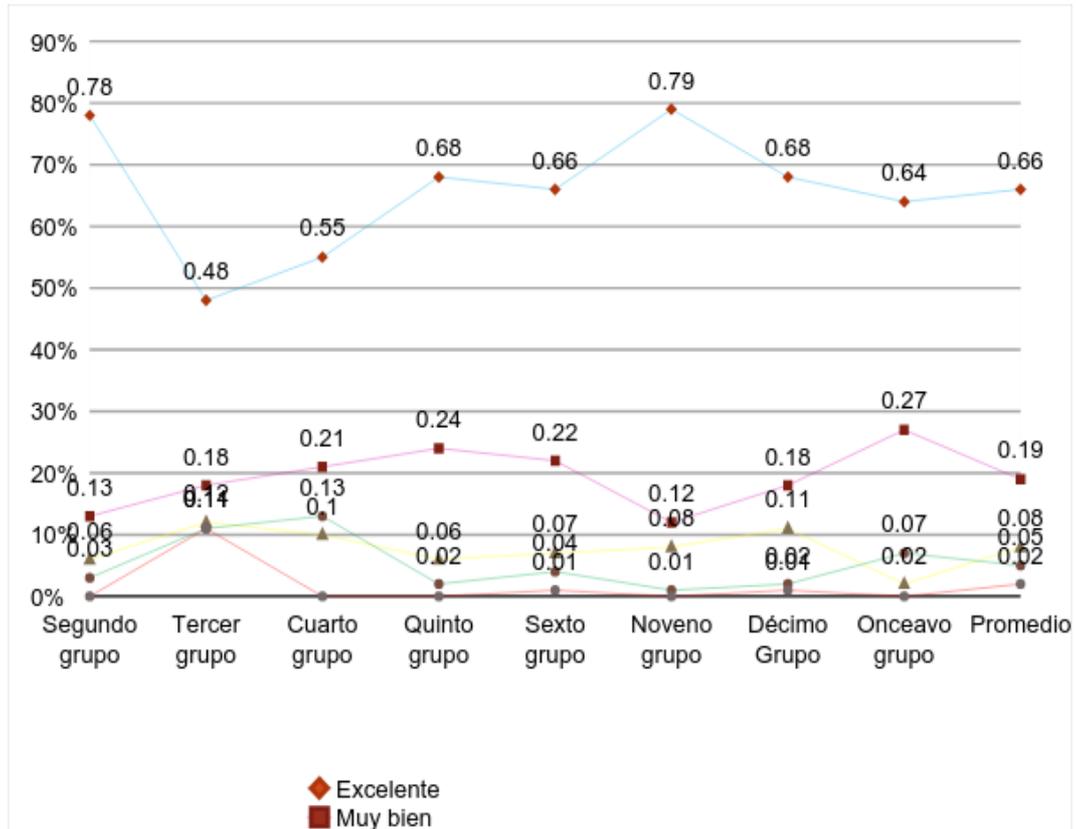
Gráfica 1: Dominio del tema



Habilidad didáctica

La habilidad didáctica mostrada por los formadores fue calificada como "excelente" por el 66% de los alumnos y la calificación de "mal" apenas alcanzó un promedio de 0.2% (ver gráfica 2).

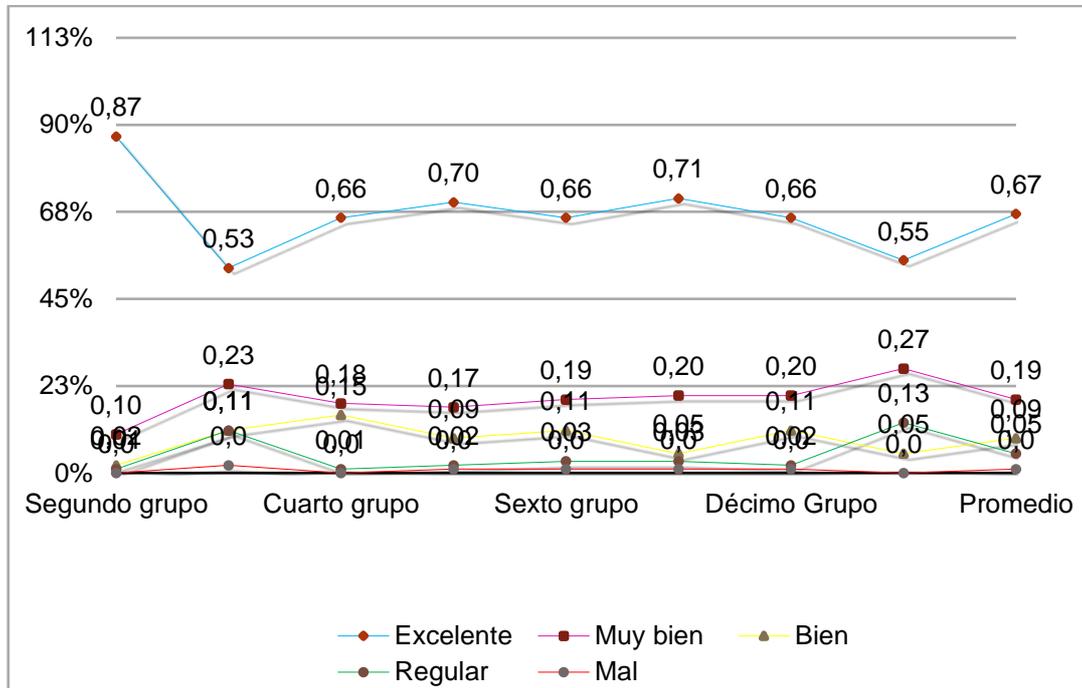
Gráfica 2: Habilidad didáctica



Uso de recursos audiovisuales

El Método Minerva le da un papel relevante al uso del proyector, películas, mapas conceptuales y otros recursos audiovisuales. El uso de estos recursos supone la posibilidad de que el formador medie la interacción entre el contenido y el alumno de manera que se pueda aumentar la posibilidad de ser aprendidos por su vinculación con experiencias del alumno. En este aspecto, los aprendices manifestaron que hubo una constante falla en los equipos audiovisuales, lo cual no fue responsabilidad de los formadores. Este problema se ve reflejado en los datos donde se encuentra que “excelente” obtuvo el 67% en promedio y una mínima en mal de 0.7% (ver gráfica 3)

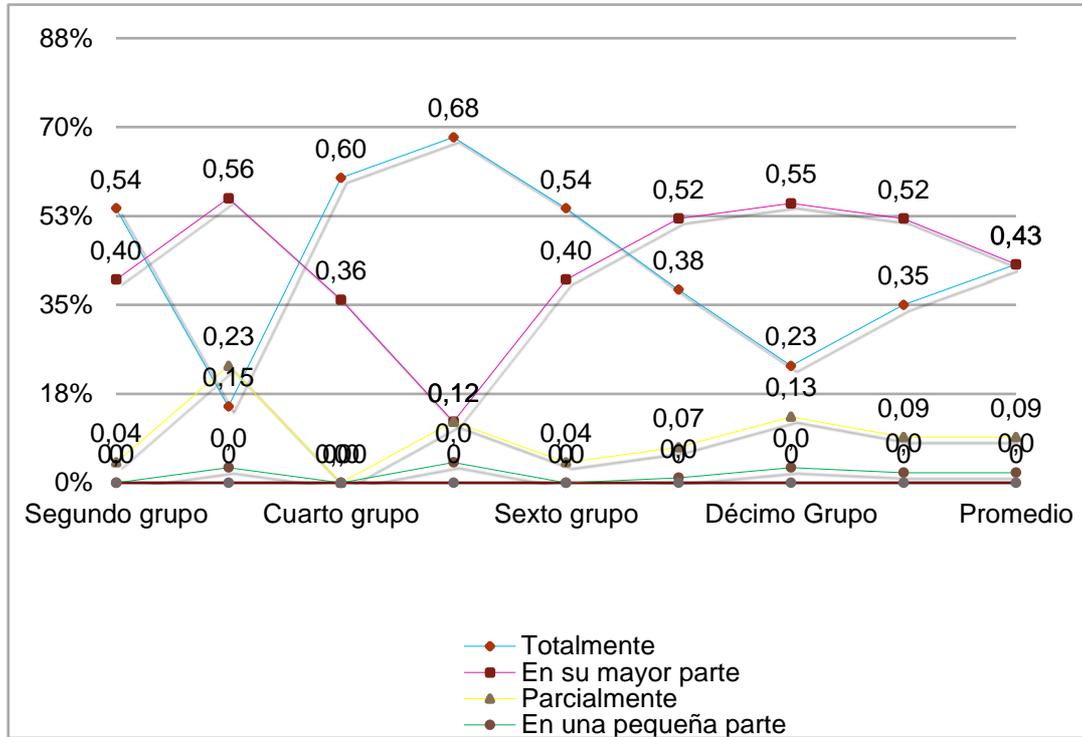
Gráfica 3: Uso de recursos audiovisuales



Satisfacción con el curso

En relación a la satisfacción con el curso tomado, un promedio de 43% de los alumnos de los ocho cursos se consideraron “totalmente satisfechos” mientras que ninguno se considera en “nada satisfecho” (ver gráfica 4).

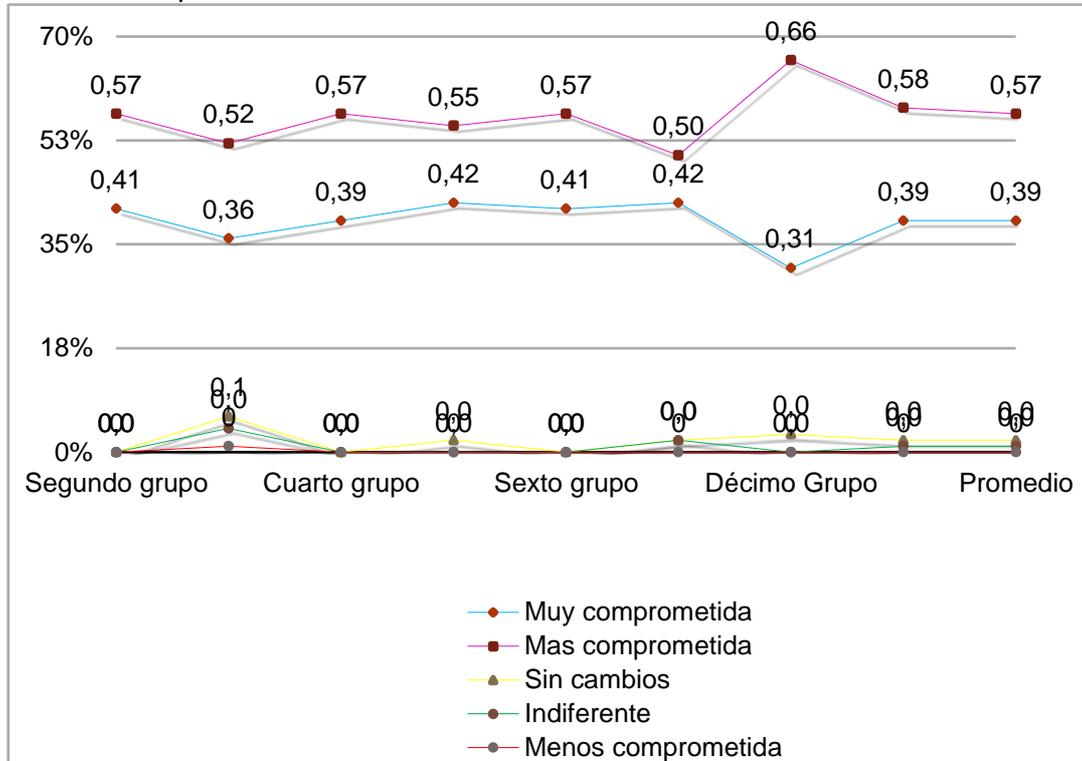
Gráfica 4: Satisfacción con el curso



Impacto en la actitud hacia los juicios orales

Un promedio de 57% de los alumnos de los 8 cursos terminó el curso con una actitud “muy comprometida” con los juicios orales. El 39% de los alumnos consideran que los formadores han propiciado en ellos una actitud “más comprometida” hacia los juicios orales; mientras que ningún participante considera que los formadores propiciaron una actitud “menos comprometida” con los juicios orales (ver gráfica 5).

Gráfica 5: Impacto en la actitud



Conclusiones

Los resultados de evaluación pedagógica obtenidos demuestran la efectividad del “Método Minerva” para promover el cambio en la práctica de la impartición de justicia familiar; la propuesta de intervención en general fue exitosa. Con respecto a los objetivos planteados en esta intervención se logró que los alumnos identificaran el contenido jurídico. De manera muy importante puede señalarse el logro, también, de avanzar en el cambio de actitud hacia el juicio oral; hay más funcionarios convencidos. Este cambio de actitud es muy relevante. En México el clima acerca del juicio oral no es del todo favorable, aún entre los funcionarios que lo deben operar. Consideramos que las características del modelo de intervención propiciaron este cambio. Al ser un modelo horizontal, participativo, abierto y autoformativo se asegura que los destinatarios generen una actitud positiva en tanto que se sienten considerados. Este modelo contrasta con el rumbo que se ha tomado en otras reformas jurídicas en donde se busca imponer el cambio siguiendo una lógica autoritaria vertical, cerrada, definida por personas distintas a los destinatarios y sin margen de participación o de ajuste a la realidad profesional en la cual se deberá aplicar esa reforma.

Para el TSJDF consideramos que ese modelo de cambio en la práctica resulta benéfico. Una de sus ventajas es que a través de la autoformación crea sus propios

agentes de cambio. En términos operativos, y para el futuro de la formación permanente que este cambio en la práctica de la impartición de justicia demanda, se formó un grupo sólido y numeroso de formadores listo para seguir liderando la oralidad familiar. Al alcanzar este logro gracias al trabajo de los jueces familiares creemos que se valida un procedimiento de cambio en la práctica de la justicia.

También se logró validar la idea de que la preparación profesional del formador es necesaria para que los nuevos retos de la impartición de la justicia se logren²⁴. Alrededor de esta idea básica se construyó una intervención pedagógica que trascendió el sentido común y el pragmatismo. Se creó un modelo de intervención desde la pedagogía jurídica el cual mostró su efectividad al lograr los objetivos que se perseguían. Al usar un modelo de formación del impartidor de justicia oral se logró un trabajo masivo, controlado y transparente. Esto fue posible al proponer una intervención didáctica clara y precisa con la cual los formadores pudieron impartir sus clases desde un marco común.

Consideramos que estos resultados positivos dejan ver claramente que si no se trabaja desde un modelo de pedagogía jurídica los resultados que trae este descuido son negativos pues, como se dice “se pone vino nuevo en viejos odres”.

La experiencia con el “método Minerva” abre el horizonte a una pedagogía susceptible de alcanzar objetivos sustentados en el rigor teórico y la evaluación rigurosa de las intervenciones. En México y Latinoamérica esto puede significar la reconfiguración de la pedagogía jurídica. Las líneas que caracterizarían esa pedagogía jurídica resaltan la importancia de desarrollar trabajos de investigación empírica desde los cuales se sustente la transformación de la práctica. Surge una línea académica comprometida con los valores del conocimiento tales como la crítica, el debate y la honestidad intelectual. Consideramos que este trabajo, participativo, centrado en la práctica, resultado de la reflexión del juez y del pedagogo destacan el papel del diálogo como vía de creación académica y como método de trabajo. Además, apuntan a la consolidación de la democracia en tanto que se sustentan en el diálogo racional.

Esta experiencia resalta la particularidad de la materia familiar en la impartición de justicia. El trabajo pedagógico jurídico se desarrolla, en la actualidad, dando mayor peso a la formación para el ejercicio del abogado y el juez penal. Esta preponderancia se ve también en los diálogos que el Derecho ha tenido con el Arte y la Cultura en general. Es frecuente que medios masivos de comunicación y artísti-

²⁴ María Francisca Elgueta, Currículo socio-crítico y competencias reflexivas en la formación profesional. El caso de la Universidad de Chile, en Política, economía y método en la investigación y aprendizaje del Derecho, editado por J. Ruiz (España: Dykinson, SL, 2014), 143-168.

cos como el cine presentan la labor del impartidor de justicia enfrascado en juicios penales. La experiencia pedagógica aquí reseñada resalta la importancia de la materia jurídica familiar y la pone en la vanguardia del desarrollo de la pedagogía jurídica.

Desde el punto de vista de la teoría psicopedagógica, debe destacarse la potencia heurística del interconductismo para comprender los procesos psicológicos que están inmersos en la tarea del profesional de la justicia familiar. Esta puede ser la base para impulsar una formación pedagógica sólida, científica para el aprendizaje de las competencias profesionales involucradas. Sin lugar a dudas se abre un campo de trabajo amplio para el pedagogo y el psicólogo educativo de manera que este conocimiento de la profesión del impartidor de justicia de pie a mejores dispositivos de enseñanza.

Este trabajo posibilitará construir una sociedad más justa y democrática, con sistemas judiciales competentes y facultades e institutos de formación capaces de orientar científicamente las tareas formativas de la judicatura.

Referencias Bibliográficas

Baricaua, Sally. Teachers' reflective practice in lesson study: a tool for improving instructional practice". *Alberta Journal of Educational Research* 61, n.º.3 (2015): 314-328. <file:///C:/Users/Priscilla/Downloads/AJER%20Issue%2061.3%20314-328.pdf>

Bedolla Ramón. *La influencia pedagógica en la construcción de los aprendizajes: un caso de estudiantes de Derecho de la Universidad Autónoma de Guerrero*. Universidad Autónoma de Guerrero. 2009.

Carlino, Paula. "Alfabetización académica diez años después". *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 18, n.º57 (2010): 355-381 http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662013000200003&script=sci_arttext&lng=en

Díaz, Juan Pablo, Aníbal R. Bar y Margarita Ortiz. "La lectura crítica y su relación con la formación disciplinar de estudiantes universitarios". *Revista de la Educación Superior* 44, n.º176 (2015): 139-158. http://ac.els-cdn.com.ezproxy.puc.cl/S0185276015001223/1-s2.0-S0185276015001223-main.pdf?tid=10cfce48-34a0-11e7-b6be-00000aabb0f26&acdnat=1494324954_2e7cd515feb7e19b705349e35ad15b8c

- Díaz-Barriga, Frida. "Los profesores ante las innovaciones curriculares" *Revista Iberoamericana de Educación Superior* 1, n.º1 (2010): 37-57. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v1n1/v1n1a4.pdf>
- Elgueta, María Francisca. "Currículo socio-crítico y competencias reflexivas en la formación profesional. El caso de la Universidad de Chile" En *Política, economía y método en la investigación y aprendizaje del Derecho*. Editado por J. Ruiz, 143-168. España: Dykinson, 2014.
- Farfán, Enrique. "Evaluación pedagógica de un curso de formación para la oralidad en materia jurídica-familiar". IX Encuentro Internacional Multidisciplinario de Investigación, FES Aragón. 2012.
- García-Peñalvo, Francisco José. "Mapa de tendencias en innovación educativa". *Teoría de la Educación* 16, n.º4 (diciembre 2015): 6-23. <http://revistas.usal.es/index.php/revistatesi/article/view/13493>
- Garrido, Isabel. "La innovación en la docencia y el aprendizaje de la filosofía del derecho por medio del método de casos". *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, n.º8 (junio 2013): 25-42. <http://www.eumed.net/rev/rejie>
- Hortal, Augusto. *Ética general de las profesiones*. Bilbao: Desclée de Brouwer. 2002.
- Ibañez, Carlos. "Pedagogía y psicología interconductual". *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta* 20. n.º1 (junio, 1994): 99-113. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmac/article/view/23451/23870>
- Igartua, María Teresa y Carmen Solís. "La innovación docente en la enseñanza del "Derecho del Trabajo": ¿por qué?, ¿para qué?, ¿en beneficio de quién?". En *La enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en el Espacio Europeo de Educación Superior*. 269-278. 2011. <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/55245/La%20innovaci%c3%b3n%20docente%20en%20la%20ense%c3%b1anza....pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Imaz, Leire. "La fusión del trabajo cooperativo y el aprendizaje basado en problemas en las asignaturas de derecho civil: una propuesta comprometida para transitar por el derecho de la persona". *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa* 8 (2013): 59-84. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4641492>

- Kantor, Jacob. *La evolución científica de la psicología*. México: Trillas. 1990.
- Lazo, Patricio. "Formación jurídica, competencias y métodos de enseñanza: premisas". *Ius et Praxis* 17, n.º1 (2011): 249-262. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-00122011000100011
- Makuc, Margarita y Elisa Larrañaga. Teorías implícitas acerca de la comprensión de textos: Estudio exploratorio en estudiantes universitarios de primer año. *Revista Signos. Estudios de Lingüística* 48, n.º 87 (2015): 29-53
- Mares, Guadalupe y Elena Rueda. "El habla analizada desde la perspectiva de Ribes y López". *Acta Comportamentalia* 1, n.º1 (1993): 39-62. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/acom/article/view/18203>
- Morales, Germán., Nadia Cruz, Manuel Hernández, César Canales, Héctor Silva, Rosalinda Arroyo y Claudio Carpio. "Contenido teórico del texto y formación de habilidades lectoras en estudiantes de psicología". *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 18, n.º56 (2013): 91-111. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000100005&lng=es&tlng=es.
- Ortiz, Dolores y Salvador Tomás. "El aprendizaje basado en problemas: un enfoque interdisciplinar de derecho procesal y derecho internacional privado". Memorias del IV Congreso de innovación Docente en Ciencias Jurídicas. 2011. https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1704/1/Aprendizaje_basado_problemas.pdf
- Padilla, María Antonia; Jessica Buenrostro y Verónica Loera. Análisis del entrenamiento de un nuevo científico. Implicaciones para la pedagogía de la ciencia. Conacyt: Universidad de Guadalajara. 2009.
- Pérez, R. "Los modelos en las ciencias experimentales", En *El modelo en la ciencia y la cultura*. Editado por José Luis Díaz, Mario Casanueva, Ruy Pérez, Alfredo López y Jaime Labastida. México: UNAM-Siglo XXI. 2005.
- Perrenoud, Phillipe. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. 3ª edición. Barcelona: Grao. 2007.
- Ribes, Emilio. "Reflexiones sobre la aplicación del conocimiento psicológico: ¿Qué aplicar o cómo aplicar?" *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta* 35, n.º1, (2009): 3-17. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59311416001>

- Ribes, Emilio y Francisco López. *Teoría de la conducta: Un análisis de campo y paramétrico*. México: Trillas. 1985.
- Rodríguez, María de Lourdes. "La dimensión moral de la conducta desde una óptica interconductual". *Acta Comportamentalia*, n.º1 (1985): 55-70. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/acom/article/view/18312/17396>
- Ruiz, Aurora. "Aplicación práctica de la interpretación judicial a las aulas universitarias". *Quaderns. Revista de Traducció* 22 (2015): 307-323. www.raco.cat/index.php/QuadernsTraduccio/article/view/294275/382829
- Sandford-Couch, Clare & Jonathan Bainbridge. "Educating towards ethical lawyers: a progress report". *The Law Teacher* 49, n.º3 (2015): 336-352. <http://dx.doi.org/10.1080/03069400.2015.1016727>
- Silvera, Astelio, Adriana Arboleda y Janet Saker. "Competencias del abogado en formación: didáctica, conocimientos y prospectiva de la formación". *Revista Lasallista de Investigación* 12, n.º1 (2015): 134-146. <http://repository.lasallista.edu.co:8080/ojs/index.php/rldi/article/view/796/549>
- Yurén, Teresa, Cony Saenger, Ana Escalante e Inmaculada López. "Las prácticas de los cuerpos académicos como factor de la formación ética de estudiantes: estudio en casos". *Revista de la Educación Superior* 44, n.º174 (abril-junio 2015): 75-99. http://ac.els-cdn.com.ezproxy.puc.cl/S0185276015000904/1-s2.0-S0185276015000904-main.pdf?tid=b186d15e-3498-11e7-a9d5-00000aab0f02&acdnat=1494321787_5732731ff77f32c1e276b4a5d83f9a8b
- Vidal, Daniela y Leonardo Manríquez. "El docente como mediador de la comprensión lectora en universitarios". *Revista de la Educación Superior* 45, n.º177, (enero-marzo, 2016): 95-118. <http://www.sciencedirect.com.ezproxy.puc.cl/science/article/pii/S0185276016300115>

