



## Estrategias cognitivas para el aprendizaje del derecho romano

### Cognitive strategies for learning roman law

**Duniesky Alfonso Caveda**

Doctor en Ciencias Pedagógicas, Abogado, Director de diseño curricular Universidad Bolivariana del Ecuador.

**Ana Laura León Mora**

Magíster en Derecho Constitucional, Abogada. Asistente de investigación, Universidad Bolivariana del Ecuador.

**Fátima Campos Cárdenas**

Doctora en Derecho y Ciencias Políticas. Magister en Gobernabilidad y Ciencias Políticas. Docente Universidad Bolivariana del Ecuador.

**María Alejandra Alvear Calderón**

Magíster en Derecho, mención en derecho de empresa. Abogada en Estudio Jurídico Alvear & Asociados LEAT. Docente Universidad Bolivariana del Ecuador

#### PALABRAS CLAVE

Estrategias cognitivas  
Tradición romanista  
Didáctica  
Modelos formativos  
Docencia.

#### RESUMEN

La formación ius romanista de los futuros profesionales del Derecho, debe concebirse como sustento epistémico de la formación del pensamiento jurídico contemporáneo. Por ello, la incorporación efectiva de estrategias cognitivas acordes con los nuevos paradigmas de enseñanza aprendizaje del conocimiento jurídico romano, constituye el principal reto de esta disciplina. En este sentido, la presente investigación se dirige a fundamentar estrategias cognitivas en el proceso del conocimiento romanista, como vía para la actualización, perfeccionamiento y pertinencia curriculares de la enseñanza del Derecho Romano, en la formación actual del abogado, mediante una metodología que integra el análisis cualitativo de los principales currículos de la región, los postulados clásicos del proceso formativo y los métodos propios de la ciencia jurídica, particularmente el histórico lógico, teórico jurídico y exegético analítico. Ello permitió establecer los fundamentos didácticos, pedagógicos y romanistas del proceso de enseñanza aprendizaje y las acciones integrantes de sensibilización, atención, adquisición, personalización y control, recuperación y transfer, como sustento de las estrategias cognitivas declaradas.

#### KEYWORDS

Cognitive strategies  
Romanist tradition  
Didactics  
Educational models  
Teaching.

#### ABSTRACT

The training in Roman law for future legal professionals must be conceived as the epistemological foundation for the development of contemporary legal thought. Therefore, the effective incorporation of cognitive strategies aligned with the new paradigms of teaching and learning Roman legal knowledge constitutes the main challenge for this discipline. In this regard, this research aims to establish cognitive strategies within the process of Roman law education as a means to update, refine, and ensure the curricular relevance of Roman law instruction in the current legal education of lawyers, through a methodology that integrates a qualitative analysis of the region's major curricula, the classical principles of the educational process, and the methods specific to legal science—particularly the historical-logical, legal-theoretical, and exegetical-analytical approaches. This made it possible to establish the didactic, pedagogical, and Roman law foundations of the teaching-learning process, as well as the integral actions of awareness-raising, attention, acquisition, personalization, monitoring, retrieval, and transfer, as the basis for the stated cognitive strategies.

RECIBIDO: 21/08/2026  
ACEPTADO: 25/09/2026

#### Cómo citar este artículo / Referencia normalizada: (Norma APA 7ª)

Alfonso Caveda, D., León Mora, A.L., Campos Cárdenas, F., Alvear Calderón, M.A. (2026). Estrategias cognitivas para el aprendizaje del derecho Romano. *Prisma Social revista de ciencias sociales*, 55, 1-13. <https://doi.org/10.65598/rps.6261>

## 1. Introducción

La universidad, como centro de la actividad intelectual superior y preservadora, creadora y desarrolladora de cultura, debe lograr la apropiada reorganización y flexibilización de sus procesos como vía de cumplimiento de su objeto social.

Por ello, la formación profesional debe sustentarse, en tres determinantes que la particularizan y condicionan: el antropológico, que reconoce la naturaleza educable del ser humano y su predisposición a desarrollar conocimientos, habilidades y valores; el teleológico, que visualiza los fines educativos y el porqué de la educación y lo metodológico como sistema de acciones marcadas por la racionalidad humana y por estrategias efectivas de enseñanza aprendizaje. Esta lógica formativa es aplicable a todas las profesiones, y por tanto a la formación jurídica y de manera particular a las asignaturas de formación básica y epistémica como lo es el Derecho Romano.

En el ámbito particular del Derecho Romano, una enseñanza centrada únicamente en una perspectiva histórica o dogmática, reduce su estudio a un conglomerado de hechos e instituciones de naturaleza cronológica, en un momento histórico determinado y, por tanto, sesgando su aporte a la formación del pensamiento jurídico. De tal forma, puede ser visto como un conocimiento alejado de la profesión jurídica actual.

Por ello, una visión centrada en los nuevos paradigmas didácticos de enseñanza aprendizaje del conocimiento jurídico romano, a través de la incorporación efectiva de estrategias didácticas pertinentes, capaces de transformar los contenidos del Derecho Romano en experiencias de aprendizaje acordes con las exigencias de la educación jurídica contemporánea constituye el principal reto que enfrenta la disciplina.

En sinergia con lo expuesto, la presente investigación está dirigida a fundamentar estrategias cognitivas como vía para la actualización, perfeccionamiento y pertinencia curriculares de la enseñanza del Derecho Romano, en la formación actual del abogado.

## 2. Metodología

La investigación desarrollada se sustenta en una metodología que integra la visión cualitativa de las ciencias con los métodos propios del Derecho. El enfoque cualitativo encuentra su fundamento, en la naturaleza social de las relaciones jurídicas y facilita el análisis de documentos, programas y normativas históricas y vigentes en el ámbito pedagógico y jurídico, lo que ofrece una mirada holística del Derecho como fenómeno social complejo.

En este sentido, destaca el análisis de los currículos de la disciplina en la América hispana y contemporánea y las principales obras pedagógicas de investigadores clásicos sobre el objeto de la investigación.

De igual forma los métodos propios de la ciencia jurídica contribuyeron al logro del objetivo en especial los referidos a:

Histórico lógico: permitió la visión integral de la evolución jurídica a través de las diferentes etapas de la civilización romana y su ascensión siglos después en la estructura jurídica contemporánea.

Teórico jurídico: facilitó el análisis del contexto económico, social, política y cultural que sustenta la construcción normativa en los cuerpos legales analizados.

Exegético analítico: contribuyó al análisis interno de las estructuras normativas y pedagógicas que sustentan cada uno de los modelos y tendencias del objeto de investigación a través de la evolución humana.

Lo señalado permitió la organización lógica del proceso investigativo y contribuyó al desarrollo de los fundamentos didácticos, pedagógicos y romanistas del proceso de enseñanza aprendizaje del fenómeno de lo jurídico como sustento, de las estrategias cognitivas declaradas.

### 3. Resultados

Los determinantes expuestos se materializan en los diferentes modelos pedagógicos reconocidos en el trazo histórico del fenómeno educativo y la caracterización didáctica de sus componentes personales y no personales. La esencia de este fenómeno se describe en investigaciones anteriores de los autores por lo que se exponen a continuación las principales ideas al respecto (Alfonso Caveda y Alcívar García, 2022)

La masificación social de la enseñanza a finales del siglo XVII constituye el cimiento de la llamada Escuela Tradicional. El estado asume la función del aprendizaje. Resultado de las concepciones tradicionales, se considera al docente como cofradía del conocimiento y a la enseñanza como “la transmisión de verdades acabadas y que resumen las experiencias de las generaciones adultas” (Alfonso Caveda, 2010, pág. 5)

Este modelo se centra en lograr que el estudiante demuestre la memorización de la lección, a través de un aprendizaje objetivo y el proceso formativo adquiere pertinencia cuando logra formar “el carácter con énfasis humanista y religioso” (Vives Hurtado, 2016, p. 44)

En la segunda mitad del siglo XIX surge una nueva visión del aprendizaje basado en las necesidades e intereses del educando, a través de una enseñanza activa. La Escuela Nueva logra, a través de una estructuración de contenidos, un aprendizaje activo, experiencial y motivador adaptándose a las particularidades del aprendiz.

El aprender haciendo se convierte en el centro de esta teoría en su época tardía, dando paso a la conocida teoría constructivista y su aprendizaje centrado en la experiencia del estudiante, que elabora e interpreta su propia vivencia educativa. El proceso formativo se hace pertinente en tanto, logre propiciar un aprendizaje significativo.

El desarrollo tecnológico en el siglo XX sustenta una nueva forma de enseñar y aprender. La Escuela Tecnológica marca el inicio de un aprendizaje programado y eficientista logrando su sustento en la corriente psicológica conductista y caracterizado por el uso de la mass media en el contexto escolar, el aprendizaje a través de máquinas sofisticadas que logran motivar, individualizar el contenido y desarrollar la memoria reproductiva determinado por la capacidad del estudiante de reproducir de manera racional y eficiente, el conocimiento.

Las teorías, conceptualizaciones y posiciones doctrinales analizadas se convierten en el punto de partida de uno de los enfoques educativos más importantes de todos los tiempos, el Enfoque Histórico Cultural de L.S. Vygotsky (1968) y seguidores.

Esta teoría, que se desarrolla en la segunda mitad del pasado siglo, logra integrar de manera novedosa y holística el fenómeno formativo. Con ella se reinterpreta, desde bases históricas y culturales, el proceso de enseñanza aprendizaje y reconoce al individuo como ser social por naturaleza, un producto de la sociedad y sujeto activo de las relaciones sociales.

Lo anterior deja entrever la compleja evolución histórica de los modelos pedagógicos, marcada por una transición en las formas de concebir el proceso de formación, desde una Pedagogía del Saber a una Pedagogía del Ser; desde un enfoque tradicional, a un enfoque desarrollador. Un proceso formativo basado en aprendizajes: aprender a conocer, fomentando la comprensión; aprender a hacer, desarrollando competencias para influir en el entorno; aprender a vivir juntos, desde los principios de participación y cooperación humanos y aprender a ser, desde una formación integral.

De este modo la educación en la universidad se convierte en una experiencia global y perdurable, en el plano cognitivo y práctico, lo que evidencia una relación dialéctica, entre la formación profesional y el proceso de profesionalización, entendido como aquel que desarrolla el egresado en la solución de los problemas inherentes a su profesión.

La lógica descrita se manifiesta, con sus particularidades, en la formación de los profesionales del Derecho. Por ello, en su desarrollo propio también se observa la influencia de los diferentes modelos pedagógicos.

### La enseñanza del Derecho: naturaleza y modelos formativos.

Los contenidos del proceso de enseñanza aprendizaje del fenómeno jurídico han sido objeto, en numerosas ocasiones, de transformaciones y adecuaciones, para dar respuestas a los nuevos retos de la educación universitaria dando sustento a los diferentes modelos de enseñanza en el ámbito del Derecho.

En este sentido, se destacan numerosos estudiosos clásicos del tema, como Carnelutti (1940); Canfux (2000); Prieto (2001); Ortiz (2005); Witker (2006); Bloom (2006); Encarnación Fernández (2006) que lo explican desde los paradigmas de la docencia tradicional, tecnocrática y crítica.

La enseñanza tradicional se caracteriza por el autoritarismo en el aprendizaje. El profesor como centro de la comunicación, y el estudiante, como receptor pasivo. No establece las habilidades que el alumno debe formar, lo que hace que se aprecie más al profesor como sujeto del proceso de enseñanza que a los propios alumnos (Canfux, 2000) Se concibe la enseñanza como la transmisión de verdades acabadas lo que impide un aprendizaje transformador.

La docencia jurídica tradicional concibe el Derecho, como simple conjunto de normas dirigidas a regular la conducta de los ciudadanos en una sociedad determinada. Cuestiones esenciales como los fundamentos históricos de las instituciones jurídicas y el análisis del contexto socio jurídico son omitidos, por considerarlos innecesarios en una educación basada en un Derecho concebido como independiente de las relaciones sociales, aséptico y neutral. El operador jurídico, en su función docente, hace más ideología jurídica que ciencia del derecho, perpetuando un contexto institucional subordinado a un aparato hegemónico de dominación política global (Witker J. , 2006).

El segundo de los modelos se centra en la relación estímulo – respuesta, se sustenta en la conocida enseñanza programada y en la corriente psicológica del conductismo. Sus contenidos se desvinculan del sentido histórico social y pretende el desarrollo de actividades docentes neutras. Los objetivos de aprendizaje son la descripción clara, precisa y unívoca de las conductas que se espera que el estudiante logre y manifieste al finalizar un ciclo de instrucción (Bloom, 2006)

La formación de habilidades en este modelo está condicionada por la impartición de forma unidireccional de los contenidos. El aprendizaje se reduce a recibir, mediante estímulos tecnológicos que logran motivar, conocimientos para asumirlos de forma reproductiva. No se desarrolla el pensamiento teórico y creador en los estudiantes.

La formación y conocimiento del fenómeno jurídico se explica desde fundamentos positivistas, lo que impiden un análisis integral y crítico de categorías dialécticas esenciales como sociedad, derechos, eficacia, eficiencia y legitimidad jurídicas.

El tercero de los paradigmas surge como resultado de la reacción a las dos posiciones anteriores. Su fin es lograr una labor docente más consciente y significativa (Witker, 2006, p. 224). El fenómeno educativo se explica no solo desde la escuela, sino también desde la sociedad, desde las premisas de cooperación, respeto e igualdad. La enseñanza adquiere un papel transformador y resalta la importancia no sólo del acervo cultural, sino también del saber pensar, analizar e inferir a partir de esa base de conocimientos (Hernández Díaz, 2000)

El modelo de docencia crítica plantea grandes desafíos para la enseñanza del Derecho. Su aceptación presupone una ruptura epistemológica que supera las concepciones normativistas, en tanto reconoce su naturaleza como fenómeno social complejo, marcadamente diverso e influenciado por cuestiones económicas, políticas, sociales y culturales.

La formación crítica desde la complejidad del fenómeno jurídico: particularidades en la enseñanza del Derecho Romano.

El análisis de los modelos didácticos anteriores constituye la base histórica pedagógica que sustenta la nueva visión en el proceso de enseñanza aprendizaje del fenómeno jurídico y los presupuestos que la contextualizan. De tal forma se reconocen (Alfonso Caveda y Alcívar García, 2022):

asumir un concepto de Derecho amplio, integrador y perfeccionable, que favorezca la implementación de patrones conductuales;

reconocer un aparato conceptual axiológico y un sistema de principios sustentadores de las normas dentro del ordenamiento legal;

integrar los estudios contemporáneos sobre teoría jurídica y epistemológica con los factores y componentes que intervienen en la implementación de la normativa jurídica y su inserción en contextos sociales amplios.

Estos presupuestos favorecen una formación de carácter científica y sustentada en un proceso investigativo con métodos propios y orientado al estudio de la efectividad y eficiencia socio normativa, donde juridicidad y regularidad social, validez ética y realidad política se implican de manera mutua (Aguilera, 2008)

Con tales presupuestos la formación en el campo del Derecho estará determinada por un conjunto de saberes jurídicos que, procesados y operacionalizados, permiten su aplicación a las situaciones del contexto de actuación profesional y potencian desde lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador las capacidades para transformarla y atemperarla a las cambiantes necesidades sociales.

La conocida Teoría trialista del mundo jurídico, Recaséns Sichés (1939); Cossío (1944); Goldschmidt (1960); Reale (1969); Bulté (1996); Prieto (2001); Witker (2007), encuentra su fundamento en la idea del Derecho como justicia (Dikelogía) y por tanto, al servicio de la plenitud humana, lo que determina la existencia de un “mundo jurídico” tridimensional o de saberes jurídicos que se identifican desde tres perspectivas o dimensiones, que son interdependientes: la Ciencia del Derecho, la Sociología del Derecho y la Filosofía del Derecho.

La Ciencia del Derecho, se ocupa de la dimensión normativa y los problemas relacionados con su estructura; por tanto, como disciplina normativa, describe, muestra, analiza cuál es y cómo es el sistema normativo vigente, por lo que su objeto es el proceso de interpretación, aplicación, sistematización y retroalimentación del Derecho vigente.

La Sociología Jurídica refleja la dimensión social y tiene como objeto el Derecho eficaz, socialmente aceptado, y la constatación del sistema de valores que tiene incorporado por la sociedad. Por su parte, la Filosofía del Derecho, se refiere a la dimensión valorativa del Derecho y de los problemas con el fundamento del Derecho. Su objeto es la justicia (Fernández, 2016)

Ahora bien, en el entramado dimensional de la teoría se vislumbra a la primera de las dimensiones como la responsable de integrar lo social y lo filosófico. En tal caso y a partir de su objeto la ciencia del Derecho desarrolla la tarea de construcción de instituciones y conceptos jurídicos fundamentales y de sistematización del ordenamiento jurídico (normativo). Esta actividad teórica está encaminada, en última instancia, hacia la aplicación de las normas en la realidad social y en la solución de conflictos en la vida real.

Lo anterior, determina que se fundamente en una actividad teórico – práctica. En la medida en que se ocupa no solo de las normas sino también de su aplicación por los operadores del Derecho investiga e informa sobre la eficacia de este (social). Por último, se ocupa también del sistema de valores incorporados al derecho positivo (axiológico).

Lo expuesto logra dinamizar un proceso formativo centrado en el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores, en un contexto socio comunicativo que garantiza el aprendizaje profesional, un actuar transformador y un proceso consciente que responde a qué, cómo y para qué se aprende, matizado por el carácter democrático, dialógico y científico del proceso de enseñanza aprendizaje y el objeto de cada una de las materias que conforman el currículo.

Asumir lo anterior implica reconocer una lógica curricular que potencia la formación sustentada en el estudio de las bases históricas, evolutivas y epistémicas del Derecho junto a su contenido teórico procesal normativo. De tal forma, la organización del currículo deberá considerar niveles de formación general, básica y profesionalizante, que de manera ascendente den cumplimiento al perfil de egreso declarado.

Esta macro visión se materializa en la organización de las asignaturas que conforman la malla curricular, sus contenidos y resultados de aprendizaje, al percibir las en un sistema de disciplinas didácticas de naturaleza epistémica unas y profesionalizantes otras. Esta lógica aplica naturalmente a la materia de Derecho Romano.

La historia de la civilización romana muestra un avance paulatino en la forma de concebir el Derecho como fenómeno concomitante a la política y al creciente influjo económico. Es así que la concepción política imperante en cada momento histórico, determinará la creación del derecho y, consiguientemente su enseñanza (Agudo Ruíz, 2010)

Las propias etapas políticas romanas determinaron la naturaleza, alcance y fuentes de conocimiento de lo jurídico. Durante catorce siglos la enseñanza jurídica discurrió entre el monopolio pontifical supremacista, depositarios de la tradición y de los formalismos de los actos procesales y negociales (Fernández de Buján, 2008), el proceso de laicización con la publicación de las XII Tablas y el *ius civile Flavianum*, que acrecentó la certeza del derecho y abrió el camino de la *interpretatio* a las futuras generaciones de juristas (Agudo Ruíz, 2010) y la aparición en época del dominio de las primeras instituciones superiores de educación.

Manifestación del periodo también lo fue la aparición de los primeros métodos de enseñanza: *audire*, enseñanza a viva voz, el *instituere*, enseñanza de las bases teóricas y epistémicas del Derecho, y el *instruere*, para estudiantes de estadios superiores consistente en trabajo con casos de naturaleza procesal y redacción de instrumentos jurídicos.

Cierra el largo periodo explicitado, las reformas de Justiniano a la enseñanza del Derecho. La nueva visión contenida en el *Corpus Iuris Civilis*, exigía una nueva mirada a las formas de enseñar y aprender enmarcadas dentro de una amplia reforma constitucional de la cultura y de la organización jurídica del Estado romano (Agudo Ruíz, 2010)

La conocida *Constitutio Omnium* del 533 d.C modificó los planes de estudio de las universidades de Berito y Constantinopla. Destacan en estas reformas la extensión de los estudios a cinco años, la identificación del *corpus justinianeo* como el texto fundamental para la formación, el carácter de ciencia que se le reconoce al Derecho y la obligación de comenzar el proceso de aprendizaje por las Instituciones.

Este constante proceso de adaptación educativa, impulsada por el propio avance jurídico y por tanto político, sociocultural y económico de Roma constituye el núcleo de perdurabilidad del Derecho Romano como soporte cultural, instrumento de interpretación en tanto base o fundamento y sustrato del derecho positivo vigente de los diversos sistemas (Carla Masi, 2021) europeos y latinoamericanos.

El siglo XI marca el resurgir del derecho romano justinianeo en las primeras universidades. Este fenómeno adquiere corporeidad en Bolonia y se convierte en el definitivo desarrollo de la ciencia jurídica europea, que se nutre de la norma romana y canónica. Ambas se consideran el sustrato del *ius commune* europeo.

De cualquier forma, en el periodo analizado es una certeza académica los estudios romanos como disciplina independiente en los ámbitos universitarios y que, en virtud de fenómenos de imitación o trasplante, se irán asimilando en América Latina, gracias a importantes y nuevas codificaciones que constituirán verdaderos y auténticos puntos comunes culturales y de organización entre continentes diversos (Carla Masi, 2021)

El *novus orbis* asimiló rápidamente las concepciones romanas, ya fuera resultado de los dictados hispanos en sus relaciones entre sus gentes y con su servidumbre aborigen (Hinestrosa, 2013), como por la riqueza y practicidad de su contenido normativo. Esta asunción marcó también, su particularización continental con la integración de instituciones autóctonas, como sustrato de lo que sería el sistema jurídico latinoamericano, resultado de la perenne identificación de sus contenidos, en las aulas universitarias.

Numerosos autores testimonian lo anterior en diversas investigaciones. Esclarecedores resultan los estudios de Catalano sobre los elementos de unidad y resistencia del sistema jurídico latinoamericano, reconociendo la existencia de un bloque romano ibérico-precolombino, resultado

de la integración del derecho común americano, la "transfusión" en las codificaciones y las instituciones precolombinas (Catalano, 1991), que sostienen desde una base cultural, elementos comunes relacionados a la visión del individuo integrado a la comunidad y la familia como centro de la sociedad.

En esta línea destacan los estudios del profesor Schipani y la maestra Gayosso y Navarrete. El primero sobre la natural libertad del hombre como ser humano y la debatida cuestión de la duda indiana, apoyado en los principios generales del derecho común civil y su distinción entre *liberi* y *servi*, naciendo esta segunda condición de unos presupuestos de hecho típicos (Schipani, 1994) y la segunda, en sus profusos análisis sobre lo romano y sus conexiones con la cosmovisión de las culturas precolombinas, en cuanto al hombre y la persona en su querida cultura náhuatl.

Por su parte, el profesor Lobrano, profundiza en los principios del sistema jurídico latinoamericano, en correlación a la idea del "soberano" y su manifestación Pueblo - sociedad, Ciudades - comunidades y Ciudadanos - socios (Lobrano, 2025)

Estas ideas se visualizan también en Guzmán Brito y su afirmación del término "derecho propio", sustentado en las bases romanistas de las Partidas de Alfonso X el sabio exportadas a América y que, años después se convirtieron en el fundamento de las principales codificaciones latinoamericanas lo que aseguró la unidad jurídica de los antiguos reinos indianos ahora convertidos en repúblicas independientes (Guzmán Brito, 1991)

Los estudios expuestos demuestran la complejidad y profundidad de la recepción del derecho romano y su importancia en la formación de los juristas del continente. En este sentido, el tracto histórico educativo evidencia su existencia desde el propio siglo XVI, en los principales currículos de las instituciones educativas americanas.

Las primeras señales se ubican en los inventarios de la Casa de Contratación de Sevilla, que en su férreo control monopolizador exigía conocer todos los productos y objetos que se embarcaban rumbo a las colonias, incluyendo libros y materiales educativos. Castán Vázquez lo reseña afirmando la existencia en el cargamento de ...libros de derecho castellano como las Partidas glosadas, las Ordenanzas de Castilla, las glosas de las Leyes del Toro, cuerpos de derecho romano como las Instituciones de Justiniano... (Castán Vázquez, 1984)

Este hecho, de trascendental importancia histórica, es también el preludio de los estudios romanos en América, bajo cuyo influjo se formaron grandes romanistas como Bello, Freitas y Vélez. Es fácil deducir entonces el porqué de la influencia romanista en los primeros movimientos codificadores latinoamericanos.

En sinergia con lo expuesto, la revisión de los currículos en diferentes épocas, fundamenta la influencia descrita. Coincidente con los primeros siglos de colonización hispana (siglos XVI – XVIII), se destacan: la segunda Constitución de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, dedicada a las cátedras que debían dictarse, entre ellas la de "Prima y Víspera de Leyes" y la de "Instituta", 1576, bajo principios romanos (Nizama Valladolid, 2015), los estatutos del oidor Pedro Farfán de 1580, y su método de revisión de texto y glosa; los estudios de Cánones y Leyes en el Virreinato de Nueva España (1580), con dos cátedras de Leyes: Código e Institutas (Adame Goddard, 2017), y la de Nueva Granada (1710), dictados por profesores expositores y en latín.

Esta lógica se instaura en las primeras universidades americanas, como reflejo de los métodos de enseñanza empleados en la Universidad de Salamanca desde el siglo XIII, derivados estos de la propia Universidad de Bolonia; es decir, el tradicional estudio de los textos originales del Codex, la Instituta y el Digestum organizado durante los años de formación, donde los docentes enseñaban los conceptos, las clasificaciones, las justificaciones y las interpretaciones que los juristas romanos habían hecho de las instituciones jurídicas (Stringini, 2018)

La segunda época coincide con la expansión del Iluminismo en las colonias españolas, al calor del pensamiento francés y el ascenso de la dinastía de los Borbones. Las nuevas ideas redimensionan las maneras de pensar y marcan un cambio en la enseñanza, en especial en los métodos y planes de estudio desde posiciones más científicas y humanísticas y no es extraño que se integraran a los intentos de creación de universidades públicas, como forma de romper el férreo dominio clerical.

Las nuevas propuestas académicas defienden el retomar de la enseñanza de la historia de Roma y sus instituciones como medio de entender el derecho propio. Este aspecto, esencial en el cambio educativo, refleja un nuevo método de aprendizaje: concebir desde las instituciones romanas el derecho indiano vigente. Esta especie de estudio comparado logró la conexión sistemática entre Derecho patrio y romano (Cellurale, 2007), el estudio profundo de su historia político jurídica y la inclusión del Derecho romano anterior a Justiniano (Cortés Falla, 2003)

Variados ejemplos de planes de estudio demuestran lo anterior: el denominado “Método provisional e interino de los estudios que han de observar los colegios de Santafé...”, de Moreno y Escandón vigente de 1774 y 1779 y el de la Junta de Estudios convocada por el virrey Caballero y Góngora, elaborados en 1779, ambos en la Nueva Granada; aunque el segundo menos elaborado al eliminar los estudios comparados.

En tierras argentinas Casagemas (Stringini, 2018), docente de cátedra entre los años 1832 y 1833, sustentó sus lecciones siguiendo las prescripciones de las Siete Partidas y demás normas castellanas y en México la Escuela Nacional de Jurisprudencia, de inicios del siglo XX, implementó un programa de estudios que transitó por varias fases que concluyeron con la eliminación de la materia al integrarla a una de nombre genérico conocida como Historia del Derecho (Morineau y Iglesias, 1985).

La última época considera los estudios romanísticos desde el siglo XX hasta la actualidad, periodo marcado por cambios en los procesos de enseñanza, como consecuencia de los nuevos adelantos pedagógicos científicos y el cuestionamiento de la pertinencia de la asignatura. Los primeros resultados se manifiestan en el cambio de la naturaleza curricular al declararla como electiva o su definitiva eliminación del currículo, en varias instituciones superiores latinoamericanas.

Derivado de la lógica expuesta, la asignatura de Derecho Romano se manifiesta, en concordancia con la visión que se tenga sobre su utilidad y objetivos en la formación del futuro jurista. Esto se revela en las disímiles posiciones curriculares y pedagógicas con respecto a la materia, al considerarla desde una visión meramente histórica y cultural, hasta un verdadero sustento teórico doctrinal e iusfilosófico imprescindible, para la formación integral de los profesionales del Derecho.

Dada esta realidad, los estudios romanísticos universitarios tienen ante sí el reto, por un lado, de asumir nuevas estrategias en el aprendizaje, con sustento en teorías pedagógicas contemporáneas y el uso de herramientas tecnológicas y por otro, acrecentar la visión de su importancia en el contexto educativo y jurídico actual.

En el análisis de esta idea se visualizan dos aspectos esenciales interrelacionados. El primero, de corte pedagógico didáctico, implica asumir los componentes didácticos operacionales (métodos, medios, formas y evaluación), como vías de motivación activa, logrando un aprendizaje significativo, que se manifiesta en la capacidad del aprendiz de aplicar lo aprendido a situaciones nuevas, en el contexto jurídico.

De tal forma, ante las actividades y acciones tradicionales de transmisión de conocimientos destacan otras metodologías que integran en su lógica lo cognitivo, lo volitivo y lo afectivo en un contexto educativo motivado y centrado en el desarrollo de la personalidad del que aprende.

El segundo aspecto, se orienta al reposicionamiento de la tradición romanística, como base de la formación del jurista actual. Este conocimiento fundacional es esencial para el desarrollo intelectual en temas estructurales del análisis y el pensamiento del jurista contemporáneo (Cortiñas Barajas, 2024). De tal forma, en la lógica del proceso de formación profesional, el conocimiento de lo romano se constituye en núcleo originario del hecho profesional. Esto, unido a la necesidad de dominar la ciencia de la profesión, su origen, evolución y manifestaciones epistémicas y prácticas justifican la necesidad de la asignatura, como parte de los currículos actuales.

Otra de las funciones del Derecho Romano se focaliza en la capacidad para integrar en las proporciones adecuadas el conocimiento jurídico, el carácter profesionalizante y la personalidad del que aprende. De tal forma, los contenidos informativos del Derecho, su sistema categorial y las metodologías de aprendizaje deben mutar condicionadas por el desarrollo tecnológico, las

necesidades del contexto laboral y los modelos sociales a los que se aspira como comunidad humana.

Lo anterior, debe constituirse en la misión de todas las facultades de Derecho para el logro de un profesional con visión dinámica del fenómeno jurídico, con las herramientas intelectuales que le permitan una visión integral del orden normativo y poniendo su saber al servicio de la comunidad (Witker J. A., 2019), en pos de una sociedad más justa y equitativa.

Estrategias cognitivas como acciones modernizadoras de la enseñanza del Derecho Romano.

La idea de las estrategias de aprendizaje es consustancial al hecho educativo. Tan antiguas como el propio fenómeno educativo, evolucionan a la par de este considerando en cada momento histórico los fines instructivos y educativos que se persiguen. Grecia y Roma antiguas, las implementan en sus procesos de enseñanza como vía idónea para la retención y almacenamiento de información, aptitud esencial para el desempeño público de la época.

Las principales corrientes de pensamiento europeo la retoman en sus transformaciones socioculturales y científicas, sustentadas en corrientes psicológicas y centradas principalmente en el desempeño académico del estudiante.

De tal forma, las estrategias son correlacionales al proceso de aprendizaje, en tanto adquirir conocimientos implica la realización de determinadas actividades mentales que deben ser adecuadamente planificadas para conseguir las expectativas (Beltrán Llera, 1998). Ello determina una serie de pasos lógicos o algoritmo de adquisición de aprendizajes que se materializan en un sistema de estrategias y en una actividad determinada. Esta última estará dirigida por un motivo dentro del cual toma forma de objeto una necesidad (Leóntiev, 1981)

A su vez, el motivo le imprime orientación y sentido a la actividad, lo que facilita la identificación del aprendiz con su profesión y con su desempeño exitoso.

En este proceso lógico, actividad y motivo generan un saber hacer y este desarrollo de habilidades es resultado del actuar con un conocimiento de forma consciente, a partir de lo ya aprendido y con los medios adecuados. De esta forma, el aprendizaje adquiere carácter consciente y significativo.

En esta línea de pensamiento autores como Gagné (1974); Cook y Mayer (1983); Thomas y Rohwer (1986); Shuell (1988) entre otros, identifican procesos de aprendizaje secuenciados y centrados en las fases de selección, organización y elaboración de la información dando lugar a variadas estrategias de aprendizajes determinadas por necesidades y motivos. Esta variedad de posibilidades enmarcadas en fundamentos pedagógicos, psicológicos y conductuales explica las diferentes acepciones sobre el término que se analiza.

Monereo las conceptualiza como procesos que facilitan la asimilación de la información que llega del exterior al sistema cognitivo del sujeto, lo cual supone gestionar y monitorear la entrada, etiquetación - categorización, almacenamiento, recuperación y salida de los datos (Monereo, 1990).

Muria Vila las reconoce como comportamientos planificados y actividades físicas que seleccionan y organizan mecanismos cognitivos, afectivos y motrices, con un propósito determinado (Muria Vila, 1994). Por su parte, Beltrán, psicólogo educativo español las reconoce como operaciones o actividades mentales que facilitan y desarrollan los diversos procesos de aprendizaje escolar (Beltrán Llera, 1998)

Díaz García las identifica con la incorporación de nuevo conocimiento al conocimiento previo, para codificar, comprender y recordar la información (Díaz-García y et al, 2023)

Para Peñarreta Aldaz se trata de un conjunto de actividades que conllevan al aprendizaje recurriendo a la comprensión, la memoria y la evocación de información y conocimientos de manera intencional, organizada y sistemática (Peñarreta Aldaz y et al, 2024)

De tal forma, las estrategias cognitivas se reconocen como un proceso organizado y planificado que facilita, en el contexto del proceso de enseñanza aprendizaje, un sistema de acciones personales y colectivas para el cumplimiento efectivo de una tarea. Esta naturaleza permite aplicarlas en cualquier programa educativo y profesional. En el ámbito de este estudio se convierte en el leitmotiv para revitalizar el estudio de la tradición romanista y su importancia en la formación del jurista del presente siglo.

Su efectivización dependerá de su capacidad para actualizarse con los nuevos contextos jurídicos, como medio para cumplir su doble función formativa: como portadora de una cultura jurídica universal y como herramienta para la comprensión de futuras problemáticas en el ejercicio de la profesión (Rojas Quintana, 2024) Por tanto, el proceso de enseñanza aprendizaje del Derecho Romano, se convierte en el vehículo idóneo para tal cometido. Su estructuración didáctica debe considerar, desde la adecuada organización del programa de estudio, las estrategias cognitivas y ambientes de aprendizaje pertinentes para comprender el fenómeno jurídico.

En este sentido, la integración didáctica de las estrategias cognitivas con los contenidos del programa de romano contribuye a desarrollar en los estudiantes habilidades profesionales y algoritmos lógicos para iniciarse en la terminología conceptual del derecho; comprender la estructuración lógica sistemática de las instituciones jurídicas y, contribuir en la consecución de la mentalidad jurídica (Nizama Valladolid, 2015)

La lógica algorítmica del proceso de aprendizaje del citado profesor Beltrán constituye desde nuestra perspectiva una propuesta valedera para el aprendizaje de los contenidos romanísticos. Por tanto, se presentan a continuación considerando las acciones del citado profesor acciones específicas de naturaleza romanística lo que particulariza la propuesta y la propia enseñanza de la disciplina.

De tal forma, se identifican los contenidos de cada una de las etapas y sus acciones:

a) Sensibilización: representa el marco inicial del aprendizaje. Se configura por tres procesos, motivación, emoción y actitudes.

Este proceso inicial determina en gran medida el éxito del aprendizaje. La motivación como acción psicológica conlleva por un lado la satisfacción de necesidades fisiológicas del aprendiz y por otro lograr una motivación positiva, a partir de crear expectativas sobre el nuevo conocimiento e incluso promoverlas a partir de situaciones problemáticas, cuya resolución es posible con la ayuda de aquella acción que se pretende realizar (Talizina, 2018)

Esto favorece tanto las emociones como la actitud positiva ante el nuevo aprendizaje.

En esta fase de sensibilización, se proponen como actividades de la materia: audiovisuales sobre la historia de Roma o momentos específicos de esta, actividades de conocimiento sobre la geografía específica de la civilización, la presentación de normas o cuerpos legales trascendentales en la civilización romana, caracterización de juristas, políticos y militares romanos.

b) Atención: se identifica como el proceso inicial del aprendizaje. La motivación es su acción precedente obligatoria y actúa a nivel sensorial. La selección, discriminación y análisis de la información dependerá de las estrategias establecidas, las cuales determinan la atención selectiva y, por tanto, la clase de información que llegará a la memoria a corto plazo (Beltrán Llera, 1998)

En esta fase es importante la adecuada planificación y organización de la actividad, que rige el proceso de aprendizaje, garantiza la ejecución y verificación de la acción y predice - modifica el logro exitoso o el fracaso (Solovieva y Quintanar Rojas, 2021)

En este proceso de discriminación de información se recomiendan estrategias cognitivas relacionadas con la construcción de mapas conceptuales, infografías y revisión de documentos de naturaleza histórica. El estudiante desarrolla una labor de selección e identificación de la información solicitada.

c) Adquisición: brinda continuidad a la selección de la información del proceso anterior y logra desarrollar las acciones de comprensión, retención y transformación; con ello, el sujeto está en condiciones de dar sentido y comprender la información, éste es el momento más importante del

aprendizaje, aquel en el que el sujeto construye significativamente su conocimiento (Beltrán Llera, 1998)

En este proceso el estudiante aprehende la información a partir de sus propias estrategias personales y experienciales. De tal forma, el conocimiento se transforma y personaliza en el aprendiz a partir de su propio proceso cognoscitivo que lo hace suyo y por tanto significativo.

Esto determina la importancia de asumir en el proceso de aprendizaje la categoría Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1979), como el espacio que existe entre el desarrollo efectivo del individuo y el desarrollo potencial. El aprendizaje debe entonces estar orientado hacia una etapa de desarrollo futura; solo de esta forma se podrá convertir en fuente de desarrollo.

En consideración a lo expuesto las estrategias en esta fase deberán dirigirse a desarrollar los procesos de análisis – síntesis; ideas principales; organización de la información: objetivo del material analizado, primeros conocimientos de la investigación profesionalizante entre otros, vinculados a contenidos como caracterización de los diferentes momentos históricos romanos: monarquía, república e imperio a partir de indicadores claramente definidos (contexto económico, político, social y jurídico); análisis de las fuentes del Derecho en cada etapa, estructura de la norma jurídica.

Lo anterior, permitirá que el estudiante comprenda que el fenómeno jurídico y sus fuentes son resultado de una situación histórica determinada por las relaciones de producción, la organización política y las clases sociales que intervienen en estos procesos, logrando asumir al Derecho como un fenómeno social complejo. A su vez, les permite integrar conceptos jurídicos claves como estado, fuente de derecho, instituciones políticas, ordenamiento jurídico, norma, ley, costumbres entre otros, que le hacen asumir la tradición romanística como base de muchos de los ordenamientos jurídicos actuales.

d) Personalización y control: mediante este proceso el aprendiz asume la responsabilidad del aprendizaje, asegura la validez y pertinencia de los conocimientos obtenidos y explora nuevas fronteras al margen de lo establecido o lo convencional (Beltrán Llera, 1998). De tal forma, el estudiante estará en condiciones de experimentar lo aprendido en situaciones similares, pero de diferente contenido. El ejemplo más claro en el ámbito de la materia es la capacidad para aplicar los indicadores de análisis similares en las diferentes etapas históricas de la civilización romana y de sus fuentes del Derecho.

En esta fase resulta interesante el desarrollo de estrategias didácticas novedosas muchas vinculadas a las nuevas tecnologías. Se hace necesario aclarar que las nuevas tecnologías son asumidas en la investigación como medios didácticos que contribuyen a la efectivización de las acciones descritas.

Se reconocen la clase invertida, la gamificación (Kahoot, Socrative, Genially o Quizziz) y el Storytelling, definido como el arte de transmitir acontecimientos y conectar con el público objetivo a través de una historia (Cortés Román, 2024)

Esta acción educativa se centra en crear historias sobre los contenidos de la asignatura lo que implica que el estudiante lo comprenda y puede de esa forma estructurarlo de manera digital. Cortés Román define claramente los principios en los que se sustenta: profundidad, inmersión y construcción de mundos, continuidad y serialidad, subjetividad y performatividad (Cortés Román, 2024)

El docente recrea un mundo digital donde el estudiante interactúa a través del contenido de la asignatura, enfrentándose a situaciones jurídicas vinculadas a las diferentes ramas del derecho: civil, penal, bienes, sucesiones, contratos entre otras. De tal forma, el estudiante desarrolla la mentalidad jurídica, comprende el lado humano del sistema jurídico y comprueba que el Derecho no consiste únicamente en normas, principios y procedimientos jurídicos (Blissenden, 2010)

e) Recuperación: este proceso actúa como mapa categorial que el estudiante emplea para organizar nuevos conocimientos. Mentalmente el estudiante reorganiza la información obtenida o una nueva, a partir de claves, conceptos, indicadores que le permiten clasificar el conocimiento.

Constituye una herramienta efectiva para aplicar los fundamentos históricos, políticos y sociales en el estudio particular de las ramas del Derecho reconocidas por la civilización romana.

f) Transfer: se relaciona directamente con la capacidad del estudiante de dominar la habilidad en sus dos vertientes: ante una situación similar a la que aprendió y ante nuevos supuestos comprender que puede aplicarla. Constituye la etapa superior donde adquiere la habilidad, la automatiza y por tanto la generaliza, lo que supone estrategias con diversidad de escenarios y contextos jurídicos para aprehender a transferir. En el ámbito de la enseñanza romanística el estudio de caso es fundamental para lograr esta fase.

Esta actividad integra en si todo lo analizado, motivación, aplicación de conceptos, análisis y síntesis, lógica algorítmica, mentalidad jurídica e identificación y aplicación de normativa vigente. El docente deberá planificar y organizar adecuadamente la actividad considerando los objetivos a lograr y el área específica del Derecho.

Con esta actividad estrategia el estudiante se introduce, desde el conocimiento de lo romano, en un proceso que le permitirá a futuro litigar con la destreza exigida en el proceso judicial, a partir de una estrategia pertinente y coherente y con argumentos lógicamente expresados en un Tribunal (Galdames Gaytán, 2024)

La propuesta de procesos de aprendizaje cierra con la evaluación. Este componente permite valorar el grado de acercamiento del proceso al objetivo propuesto y los niveles de transformación cualitativa en el sujeto que aprende. Ello, implica entenderlo como proceso dialógico, democrático y susceptible de transformación actuando como medidor del cumplimiento de todo el proceso contribuyendo al éxito y evitando el fracaso.

#### 4. Conclusiones

El estudio teórico, histórico, jurídico y pedagógico realizado, evidencia la naturaleza progresiva y multicausal de los contenidos romanos como parte de los estudios de Derecho. Su sistemática interna, resalta su función en la formación del jurista actual en el dominio de las instituciones jurídicas, la mentalidad jurídica y la capacidad para resolver conflictos.

La investigación desarrollada, contribuye a materializar lo anterior desde estrategias cognitivas pertinentes, sustentadas en fundamentos didácticos y pedagógicos, en una visión moderna del conocimiento romano y en las acciones de sensibilización, atención, adquisición, personalización y control, recuperación y transfer. Las acciones declaradas, se reconocen por el autor como una propuesta válida para redimensionar la importancia de la formación romanista como sustrato de los ordenamientos jurídicos de corte romano francés.

#### 5. Referencias

- Adame Goddard, J. (2017). Estudios Latinoamericanos de Derecho Romano. Unam.
- Agudo Ruíz, A. (2010). Oriente y Occidente: Dos modelos de enseñanza del Derecho Romano. REDUR (8), 7-24. <https://doi.org/> <https://doi.org/10.18172/redur.num8>
- Aguilera, R. (2008). La formación del jurista en una nueva enseñanza del Derecho. Congreso internacional Global legal Skill.
- Alfonso Caveda, D., y Alcívar García, G. (2022). Taxonomía de la pertinencia en la educación superior ecuatoriana. Visión y acción en Ecotec. Ecociencia, 9(1), 60 - 83. <https://doi.org/> <https://doi.org/10.21855/ecociencia.91.583>
- Beltrán Llera, J. (1998). Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Síntesis SA.
- Blissenden, M. (2010). The emerging use of storytelling as an alternative teaching methodology to the appellate case law method. Nottingham Law Journal, 19(1), 12 - 21.
- Bloom, B. (2006). Taxonomía de los objetivos de la Educación. En J. Witker, Antología de estudios sobre la enseñanza del derecho. Unam.
- Canfux, V. (2000). La pedagogía tradicional. En Colectivo de autores, Tendencias pedagógicas en la realidad educativa actual. CEPES.

- Carla Masi, D. (2021). Enseñanza e investigación: perspectivas del derecho romano en la Europa del siglo XXI. *Revista de Derecho Romano(III)*, 1 - 21. [https://doi.org/https://doi.org/10.22529/rdr.2021\(3\)01](https://doi.org/https://doi.org/10.22529/rdr.2021(3)01)
- Castán Vázquez, J. M. (1984). La difusión del derecho romano en Iberoamérica a través de libros españoles. En *Colectivo de Autores, Anuario Jurídico XI*. Unam.
- Catalano, P. (1991). Identidad jurídica de América Latina: derecho romano y sistema latinoamericano. *Revista de Investigaciones Jurídicas*, 15(15), 101-116.
- Cellurale, M. (2007). Estudio y enseñanza del derecho romano en Bogotá. *Revista de Derecho Privado*, 5-51.
- Cortés Falla, M. (2003). a enseñanza del derecho romano en Colombia, 1710-1826: Nueva Granada y orígenes de la República. Colombia.
- Cortés Román, C. (2024). Storytelling y problematización jurídica en la enseñanza del Derecho Romano. *Ridrom(32)*, 24 - 56. <https://doi.org/https://doi.org/10.17811/ridrom.1.32.2024>
- Cortiñas Barajas, J. (2024). Breves reflexiones sobre el estudio del Derecho Romano en los inicios del siglo XXI. Un estudio sobre las obligaciones naturales y su explicación a la luz del Derecho Romano. *Boletín Jurídico Práctico. Colegio de Derecho Romano* (6), 6 - 30.
- Díaz-García, A., y et al. (2023). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en el alumnado universitario. *Estudios e investigación en Psicología y Educación*, 10(1), 15 - 37. <https://doi.org/https://doi.org/10.17979/reipe.2023.10.1.9499>
- Fernández de Buján, A. (2008). *Derecho Público Romano. Recepción, Jurisdicción y Arbitraje*. Thomson-Civitas.
- Fernández, E. (2016). Modos de conocimientos del Derecho. En J. De Lucas, *Introducción a la teoría del derecho*. Félix Varela.
- Galdames Gaytán, C. R. (2024). La teoría del caso: estrategia, planificación y eficiencia en el litigio penal. *Revista de Derecho y Ciencias sociales* (31), 91 - 129.
- Guzmán Brito, A. (1991). La penetración del Derecho romano en América. *Revista chilena de Derecho*, 18(2), 203-211.
- Hernández Díaz, A. (2000). Teoría crítica de la enseñanza. En *Colectivo de autores, Tendencias pedagógicas en la realidad educativa actual*. CEPES.
- Hinestrosa, F. (2013). Derecho Romano, tradición romanista y América Latina. *Revista de Derecho Privado* (25), 3-7.
- Leóntiev, A. (1981). *Actividad, conciencia y personalidad*. Pueblo y Educación.
- Lobrano, G. (2025). *Sistemas Jurídicos y sus principios generales ¿qué sistema jurídico romano? UBE*.
- Monereo, C. (1990). Las estrategias de aprendizaje en la Educación Formal: enseñar a pensar y sobre el pensar. *Infancia y aprendizaje* (50), 3 - 25.
- Morineau, M., y Iglesias, R. (1985). La enseñanza del Derecho Romano en la Unversidad de México. *Congreso Latinoamericano de Derecho Romano*, 41-52.
- Muria Vila, I. (1994). La enseñanza de las estrategias de aprendizaje y las habilidades metacognitivas. *Perfiles Educativos* (65).
- Nizama Valladolid, M. (2015). Historia y Evolución de la enseñanza del Derecho Romano. *Revista de Derecho y Ciencia política*, 72, 467 - 491.
- Peñarreta Aldaz, L. N., y et al. (2024). Estrategias cognitivas para el aprendizaje. *Retos de la ciencia*, 8(19), 1 - 15.
- Rojas Quintana, G. (2024). Hacia la docencia del Derecho Romano en el siglo XXI. *Docencia y Derecho* (24), 233 - 245.
- Schipani, S. (1994). *El Derecho romano en el Nuevo mundo*. Instituto de Investigaciones Jurídicas. Unam.
- Solovieva, Y., y Quintanar Rojas, L. (2021). La teoría de la actividad para el aprendizaje desde la concepción de Nina F. Talizina. En A. Maturana, y R. Valdés, *ENSINO DESENVOLVIMENTAL: SISTEMA GALPERIN-TALÍZINA*. Científica.
- Stringini, N. (2018). El derecho romano y la enseñanza universitaria en Buenos Aires, 1821-1852. *Academia*, 16(31), 239-283.
- Talizina, N. (2018). *La teoría de la enseñanza desde la teoría de la actividad*. MGU.

- Vives Hurtado, M. P. (2016). Modelos Pedagógicos y reflexiones para las pedagogías del sur. *Boletín virtual*, 5(11), 40-55.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.
- Witker, J. (2006). Docencia crítica y formación jurídica. En Colectivo de autores, *Antología de estudios sobre la enseñanza del derecho*. Unam.
- Witker, J. A. (2019). *Técnicas de la enseñanza del Derecho*. Cuarta edición. Unam.