

En Báez, J., *Experiencias exitosas de innovación en la formación jurídica*. Xalapa (México): Universidad de Xalapa.

Experiencia exploratoria del programa para la enseñanza integral del Derecho, en la Universidad de Atacama-Chile.

Rubio-González, Juan, Gómez Francisco, Taeli, Garrote, Emilio, Berríos, Francisco, Acuña, Miguel, Cardozo Pozo, Rodrigo, González, Walter y Ulloa, Felipe.

Cita:

Rubio-González, Juan, Gómez Francisco, Taeli, Garrote, Emilio, Berríos, Francisco, Acuña, Miguel, Cardozo Pozo, Rodrigo, González, Walter y Ulloa, Felipe (2018). *Experiencia exploratoria del programa para la enseñanza integral del Derecho, en la Universidad de Atacama-Chile*. En Báez, J. *Experiencias exitosas de innovación en la formación jurídica*. Xalapa (México): Universidad de Xalapa.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/juan.rubio.gonzalez/11>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p010/HZd>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. *Acta Académica* fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Experiencia exploratoria del programa para la enseñanza integral del Derecho, en la Universidad de Atacama-Chile¹⁶⁴

Taeli Gómez Francisco¹⁶⁵
Emilio Garrote Campillay¹⁶⁶
Francisco Berríos Drolett¹⁶⁷
Miguel Acuña García¹⁶⁸

¹⁶⁴ Artículo colectivo, realizado por los miembros del Equipo de Trabajo Educativo Integrado (ETED); cuerpo interdisciplinario, colegiado y resolutorio, del Programa para la Enseñanza Integral del Derecho (PEID), del Departamento de Ciencias Jurídicas, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de Atacama-Chile.

¹⁶⁵ Abogada, Doctora en Ciencias Filosóficas, Diplomada en enfoque contemporáneo del proceso docente educativo, Diplomada en Pensamiento Complejo, Académica Asociada de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UDA, imparte las asignaturas de Metodología de la Investigación y Ética, Creadora y Directora-Coordinadora del Programa para la Enseñanza Integral del Derecho (PEID).

¹⁶⁶ Abogado, Licenciado en Ciencias Jurídicas, Doctor en Derecho, Magister en Derecho Público, Diplomado en Docencia e Investigación Universitaria, Académico de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UDA, imparte las asignaturas de Derecho Constitucional, Derecho Administrativo y Teoría del Estado.

¹⁶⁷ Profesor de Historia y Geografía, Licenciado en Educación en Historia y Geografía, Académico de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UDA, imparte las asignaturas de Historia de las Instituciones Jurídicas, e Historia Social y Política.

¹⁶⁸ Abogado, Licenciado en Ciencias Jurídicas, Profesor de Historia y Geografía, Magister en Derecho de la Empresa y del Trabajo, Diplomado en Docencia e



Rodrigo Cardozo Pozo¹⁶⁹
Walter González Morales¹⁷⁰
Felipe Ulloa Cruz¹⁷¹
Juan Rubio González¹⁷²

Sumario: 1. Introducción; 2. Desarrollo operativo del PEID; 3. Conclusiones; 4. Fuentes de información

1. Introducción

El Programa para la Enseñanza Integral del Derecho –PEID, en adelante–, se comienza a desarrollar desde el año 2013, en la Carrera de Derecho de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales

Investigación Universitaria, Académico de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UDA, imparte la asignatura de Derecho del Trabajo y la Seguridad Social.

¹⁶⁹ Abogado, Licenciado en Ciencias Jurídicas, Doctor en Derecho penal, Académico Asistente de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UDA, imparte la asignatura de Derecho Penal I.

¹⁷⁰ Abogado, Licenciado en Ciencias Jurídicas, Diplomado en Docencia e Investigación Universitaria, Académico y Secretario de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UDA, imparte la asignatura de Derecho Civil III.

¹⁷¹ Abogado, Licenciado en Ciencias Jurídicas, Diplomado en Derecho de Familia, Diplomado en Docencia e Investigación Universitaria, Director del Departamento de Ciencias Jurídicas, Académico de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UDA, imparte las asignaturas de Derecho Civil I, Derecho Civil II y Derecho Civil IV.

¹⁷² Psicólogo, Licenciado en Psicología, Diplomado en Pensamiento Complejo, Diplomado en Psicología Educativa-Supervisión de Casos, Profesional encargado del desarrollo metodológico del Programa para la Enseñanza Integral del Derecho (PEID), del Departamento de Ciencias Jurídicas de la UDA, imparte las asignaturas de Psicología General, Psicología Social y Ética Profesional, en la Facultad Tecnológica de la UDA



de la Universidad de Atacama –UDA en adelante–, en Chile, como una propuesta de intervención innovadora, atendiendo el diagnóstico generalizado existente, que dan cuenta de prácticas educativas directivas y anquilosadas¹⁷³, sumado a las propias necesidades internas de un *Modelo Educativo* basado en el constructivismo social, declarado por la UDA¹⁷⁴, y de planes remediales para procesos de acreditación, que demandaba la Carrera de Derecho.

A ello, se añade la presencia de un escenario, donde las comunidades educativas, no estaban dando respuestas, desde una consideración complejo-sistémica, ante la problemática de formar abogados para las sociedades actuales, pues no se valora la totalidad, que contiene la trilogía del *qué*, el *cómo* y el *para qué* de la formación de este profesional¹⁷⁵. Dicha falta de formación

¹⁷³ Witker, Jorge, *Metodología de la Enseñanza del Derecho*, Bogotá, Temis, 1987; Palacio, Sergio, *Pedagogía Jurídica, elementos para la formación de los abogados*, Buenos Aires, Federación Argentina de Colegio de Abogados, 2010; Pérez, Juan, “Teoría y práctica en la enseñanza del Derecho”, Academia; Revista sobre Enseñanza del Derecho, México, núm. 9, 2007, <http://historico.juridicas.unam.mx/publica/rev/indice.htm?r=acdmia&n=9>

¹⁷⁴ Universidad de Atacama, *Modelo Educativo*, Iquique, Sociedad de Servicios Gráficos y Publicitarios KUNTURY Ltda., 2010.

¹⁷⁵ Gómez, Taeli y Rubio, Juan, “Programa para la enseñanza integral del derecho (PEID): una propuesta compleja y socioconstructivista, aplicada en la carrera de Derecho de la Universidad de Atacama”, en Jerez, O. y Silva C. (Eds), *Innovando en Educación Superior: Experiencias clave en Latinoamérica y el Caribe 2016-2017 (Volumen 1: Gestión curricular y desarrollo de la docencia)*. 1era Ed., Santiago, Chile: Facultad de Economía y Negocios, Universidad de Chile. Laspau Affiliated with Harvard University. Licencia: Creative Commons Attribution-ShareAlike International CC BY-SA 4.0, 2017.

integral del futuro abogado, no le permite dialogar de manera acertada, con un objeto de estudio, conformado de tramas complejas, intersubjetivas, contradictorias y dinámicas, como lo es el Derecho actual¹⁷⁶.

Ante este contexto, surge la propuesta del PEID, con la intencionalidad estratégica de atender las dinámicas relacionales, que emergen de los procesos de enseñanza-aprendizaje del Derecho, para lo cual, los paradigmas y metodologías clásicas, no otorgaban respuestas satisfactorias. De ahí entonces, que el PEID, se posiciona desde epistemologías emergentes, en particular considera el paradigma de la complejidad y el constructivismo social, asentados en un enfoque histórico-cultural de los procesos educativos en general y de la enseñanza del Derecho en particular.

Para dar cuerpo a lo anterior, y desarrollar un sistema complejo coherente y articulador, el PEID metodológicamente, asume un modelo participativo, en la línea de la *Investigación-Acción-Participación* –IAP en adelante-, por lo tanto, no parte de un diseño dado *a priori*, sino de uno que se co-construye desde la práctica; orientado desde las problemáticas que emergen del contexto, pero asentados en cinco criterios transversales, que van a estar presentes en la totalidad de las estrategias, técnicas, didácticas o actividades a desarrollar. A saber, estos criterios generales, corresponden a: potenciar relaciones sociales e intersubjetivas; empoderar a los estudiantes en dimensiones integrales; promover un clima participativo y de respeto, para el

¹⁷⁶ Grün, Ernesto, Una visión sistémica y cibernética del Derecho en el mundo globalizado del siglo XXI, México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2006.

proceso enseñanza-aprendizaje; conexión del currículo e intencionar pensamiento crítico y complejo¹⁷⁷.

2. Desarrollo Operativo del PEID

La praxis del PEID, se asienta en tres líneas estratégicas transversales (*enseñanza integral; investigación participativa; investigación-acción*), que en su fase exploratoria, se operativiza a través de las *trazas*, que tácticamente se aperturan con una lógica fractal, en múltiples direcciones, tratando interrelacionar coherentemente, la metodología interventiva del PEID. Las *trazas*, en esta lógica, parten del postulado epistemológico, de que las prácticas educativas deben promover la reflexión y el pensamiento crítico-complejo, y estos factores, son el resultado de la interacción del estudiante y su contexto pedagógico, vale decir, entre las condiciones objetivas del medio social y las características internas del aprendiz.

En ese contexto, operativamente, la orgánica del Programa, estableció una *dirección-coordinación general*, de la cual dependía cada *traza*, que estaban a su vez, a cargo de un *coordinador de traza*, a quien le correspondió la labor de operativizar, en términos de estrategias de enseñanza y didácticas pedagógicas, cada bajada táctica. Como se mencionó, el PEID se desarrolla a partir de una *Metodología Participativa*, en específico, centrada en el modelo

¹⁷⁷ Gómez, Taeli y Rubio, Juan, “Programa para la enseñanza integral del derecho...” op. cit.



*LAP*¹⁷⁸, de ahí que en su fase exploratoria -entre los años 2014, 2015 y 2016-, desde el Programa, se despliegan diversas técnicas e instrumentos de carácter cualitativo y participativo, destacándose la *Observación Participativa* y el *Diario de Campo*, sumado a las actividades propias de cada asignatura, elementos que permitieron sistematizar y evaluar las experiencias, que se dan a conocer a continuación:

2.1 Traza Pedagogía Jurídica Basada en la Pregunta

Esta es una experiencia en la cual, se pretendió intencionar la pregunta como táctica problematizadora del proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho. En esa línea, se ha pretendido develar por un lado, la inmovilidad y lo estanco que resultan las clásicas pedagogías jurídicas centradas en respuestas, propiciadoras de métodos exegéticos, poco cuestionadores del dogma jurídico y reafirmadas en los clásicos manuales, donde se tiende a cercenar la naturaleza del abogado; que, por el contrario, debería estar dotado de creatividad, habilidad y estrategias con enfoques holistas, que le permitan elaborar casos, argumentaciones jurídicas, ámbito en el cual, la pregunta intencionada, es el origen y parte consustancial de la praxis jurídica; “*cómo me planteo el caso...*”.

¹⁷⁸ Elliot, John, La investigación-acción en educación, Madrid, Morata, 1994; Latorre, Antonio, La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa, Barcelona, GRAÓ, 2003.



En ese contexto, surge la estrategia de enseñanza denominada *pedagogía basada en la pregunta*, que se fundamenta en propuestas como la del *aula socrática*, práctica psicopedagógica destinada a promover en los estudiantes, pensamiento crítico, reflexivo, argumentativo y propositivo¹⁷⁹, una lógica indagante, analítica, sintética, creativa, formadora de conexiones y búsqueda de esencias¹⁸⁰, además apoyada en los postulados realizados por el abogado y pedagogo Paulo Freire, quien posiciona una epistemología problematizadora a la *pedagogía basada en la pregunta*¹⁸¹. De ahí entonces, con esta estrategia de enseñanza, se pretende aportar a la reflexión en la formación jurídica, estimular el cuestionamiento lógico y crítico del estudiante, en cuyo proceso, la pregunta forma parte esencial del aprendizaje significativo y el consecuente desarrollo profesional en el campo del Derecho.

En ese sentido, establecida la problemática investigativa, la *traza* en cuestión se formula la siguiente pregunta: ¿cuál es la importancia, que los estudiantes de la carrera de Derecho confieren a la pregunta, como parte del proceso de aprendizaje y

¹⁷⁹ Álvarez, Yolanda, “La Pedagogía socrática como fundamento de la investigación formativa”, Revista Universidad de La Salle, Bogotá, núm. 60, 2013, <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/lr/article/view/2394>

¹⁸⁰ Elder, Linda y Paul, Richard, *El Arte de Formular Preguntas Esenciales*, California, The Foundation for Critical Thinking, 2002.

¹⁸¹ Freire, Paulo, *Por una Pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes* (Primera edición), Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2013.



como competencia esencial del abogado? Para ello, se propuso exploratoriamente, poder identificar el nivel de utilización de la pregunta en el proceso de enseñanza-aprendizaje por parte de los estudiantes, y además, lograr establecer cuál es el grado de importancia que éstos, le otorgan a la pregunta, en su praxis actual y su desarrollo futuro.

En la intervención de la *traza*, se diseñó una encuesta participativa, aplicada dos años seguidos en la asignatura Derecho Civil I, originándose información relevante sobre el por qué los estudiantes no preguntan en clases. En particular, más de la mitad de ellos, dieron a conocer que nunca preguntaban en clases, destacándose que el motivo consistía fundamentalmente, en considerarlo innecesario. A pesar de lo anterior, la totalidad de los estudiantes, parten del presupuesto, que el abogado necesita saber hacer preguntas en su ejercicio profesional.

Considerando este diagnóstico, se elaboró una tipología de preguntas, a objeto de profundizar y caracterizar la problemática planteada. Para su aplicación se confeccionó un *diario de campo* estudiantil -lo que denominamos bitácoras-, las que fueron trabajadas por los estudiantes de Derecho Civil I y II, y donde se registraban preguntas sobre los contenidos del curso, y luego las registraban y daban un orden en base a la tipología entregada.

En términos generales, la intervención desde esta traza, deja algunas certezas y abre interrogantes, las que pudieran sintetizarse en la necesidad de avanzar hacia aulas jurídicas problematizadoras, lo que implica revisar los dogmas, manuales

descriptivos y desarrollar didácticas que las orienten. De lo contrario, la formación que pretenda enseñar a crear estrategias jurídicas, estará limitada.

2.2 Traza Plantillas, para la formación de pensamiento crítico-complejo y habilidades cognitivas

Propiciar un razonamiento reflexivo y propositivo, sumado a juicios autorregulados, provenientes de procesos cognitivos de interpretación, análisis y utilización de estrategias recursivas, que estimulen la cognición y la autonomía en la construcción del conocimiento, es la base de lo que el PEID entiende como pensamiento crítico-complejo, base de las principales habilidades cognitivas, que un estudiante y futuro abogado, debería portar en su praxis jurídica.

Sin embargo, la tradicional formación del Derecho, se ha caracterizado por una enseñanza memorística, centrada esencialmente, en el contenido y el desempeño del docente *dictador de materias*, dejándole al estudiante un rol pasivo, que pasa a ser un simple *receptáculo de materias*. Ante ese escenario, la traza en cuestión, tiene el propósito de implementar las *Plantillas*, una estrategia didáctica, destinada a desarrollar habilidades cognitivas fundamentales en el estudiante de Derecho, tales como el análisis, la síntesis, la comparación y la inferencia, que desde el PEID, consideramos como las competencias básicas de un futuro



abogado, que debe navegar por emergentes cambios de los contextos tecnológicos, sociales y procesales¹⁸².

El diseño e implementación de *Plantillas* como estrategia didáctica, intenta por un lado, promover y mejorar la calidad cognitiva del estudiante de Derecho, y para que se conviertan en pensadores críticos, no sólo de su entorno, sino más importante aún, de su propio quehacer y existencia. Para ello, desde el PEID, se establecen algunos postulados, que operan como encuadre del proceso interventivo. Uno de ellos, establece que el conocer y comprender, es muy distinto a repetir, de ahí que el estudiante debe aprender a descubrir y analizar al Derecho, para poder comprender en esencia, su realidad normativa, instituciones jurídicas, sus relaciones, principios jurídicos, teorías y dogmática¹⁸³.

Entendido ello, el PEID asume, que el estudiante podrá interpretar y aplicar normas y principios, razonar y argumentar jurídicamente. Además, al entender y articular distintos puntos de vista, le permitirá dialogar y debatir desde una perspectiva

¹⁸² Cañete, José, “Desarrollo de la competencia Pensamiento Analítico mediante tácticas de arquitecturas software”, XVI Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela. Escola Técnica Superior d'Enxeñaría, 2010, <http://hdl.handle.net/2099/11792>; González, Anabel, “La síntesis como método de estudio. Ejemplos de diferentes tipos de síntesis”, Revista Innovación y experiencias educativas, Andalucía, núm. 22, 2009, <https://www.csif.es/contenido/andalucia/educacion/131064>; Elder, Linda y Paul, Richard, Los fundamentos del pensamiento analítico, California, The Foundation for Critical Thinking, 2003.

¹⁸³ Gómez, Taeli y Rubio, Juan, “Programa para la enseñanza integral del derecho...” op. cit.



jurídica, enfrentar nuevas situaciones y contribuir a la creación de instituciones y soluciones jurídicas, analizar la diversidad del Derecho y sintetizar argumentos, que le permitan aplicar sus conocimientos y amplíen su capacidad para decidir¹⁸⁴.

Con el objetivo de operativizar estos planteamientos teóricos, desde el PEID, se diseñaron un conjunto de *Plantillas*, con la intención que el estudiante lograra diferenciar las distintas habilidades cognitivas que se pretende que él desarrolle. Éstas, estaban diseñadas por medio de figuras y colores, que convencionalmente debería utilizar frente a las acciones cognitivas, aplicadas frente a un documento de estudio determinado.

La intervención se desarrolló, principalmente, en las asignaturas de primer nivel de la Carrera. En la aplicación y utilización de estas *Plantillas*, se procedió a realizar una primera fase inductiva a los docentes de la carrera, específicamente del primer nivel, quienes llevarían a cabo la intervención didáctica, por cuanto resultaba imprescindible que todos tuviesen la misma noción de las habilidades que se iban a potenciar en los alumnos. Una segunda fase, comprendió la inducción a los estudiantes, a través de talleres¹⁸⁵ donde se explicaron cada una de las habilidades que se esperaba reconocer y desarrollar, vale decir, el análisis, la

¹⁸⁴ Ídem.

¹⁸⁵ Las inducciones de docentes y estudiantes, así como otras actividades del PEID, se realizaron con el apoyo de alumnas pasantes de la Carrera de Psicología, de la Universidad de Nariño, Colombia, con quien nuestra Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, mantiene un convenio de Cooperación.



síntesis, la comparación y la inferencia. En la misma instancia, los estudiantes ejercitaron a partir de ejemplos y situaciones concretas, para posteriormente trabajar directa y materialmente con las *Plantillas*, las que a partir de ese momento debían portar, por cuanto, sería un instrumento didáctico, que habitualmente ocuparían con distintos profesores de su nivel en la carrera.

En la práctica, este proceso se está rediseñando, pues desde la participación de los estudiantes, nos dimos cuenta de la necesidad de simplificar las *Plantillas* para que se produjera un uso más dinámico de ellas. Sin embargo, su aplicación nos permitió advertir, que el contenido jurídico, es visto como un sólo bloque, ante lo cual, no le hemos dado las herramientas educativas suficientes, para que el estudiante dialogue con él.

2.3 Traza Socioconstructivismo y Ciencia Jurídica

Desde esta *traza*, el PEID se propone desarrollar una *metaestrategia* de enseñanza-aprendizaje, intencionada a considerar el objeto de estudio jurídico de manera construible; no dados, como objetos acabados, dispuestos a ser memorizados y luego reproducidos. Ante ello, la *traza* se propone construir el conocimiento jurídico, en base a contextos comunicacionales, donde se dé el dialogo entre teorías abstractas, como son, en general, las del Derecho.

El propiciar procesos de abstracción y conexión complejos, requiere a su vez, desarrollar una mediación docente pertinente e



intencionada, considerando estrategias y didácticas innovadoras, con el fin de implementar en el aula –y fuera de ella-, el fortalecimiento de la manera, cómo el estudiante se relaciona con el contenido jurídico, y logrando a su vez, un avance paulatino del abandono del pensamiento concreto, para fortalecer una reflexión dialogante con el Derecho, desde la noción de tramas categoriales.

En ese contexto, la *traza* se comienza a implementar en la asignatura de Derecho penal, una de las áreas de las ciencias jurídicas que ha alcanzado un mayor grado de sofisticación y complejidad en su desarrollo dogmático y que tras décadas de profundización en su estudio, ha creado un tupido entramado de categorías que, además, se interrelacionan dinámica e intensamente, cuestiones que representaban el escenario ideal para implementar la *traza*.

El diagnóstico en el que se posiciona la *traza*, considera que los estudiantes presentan una tendencia a concebir al Derecho, como definiciones simplificadas de la realidad –el homicidio es la muerte de otro, la lesión una agresión, el dolo una intencionalidad, etc.-. Este modo básico de abordar el estudio, conlleva la problemática de dar invisibilidad a la construcción teórica que involucra, del proceso complejo debatible, además, de reducir las respuestas a unas pocas posibilidades teóricas. Esta plataforma, desperfila y devalúa no sólo la riqueza abstracta de esta área, sino que tiene consecuencias prácticas en el futuro abogado que, con herramientas rústicas deberá plantearse en una realidad compleja e incierta.



Sobre esa base, y para que el estudiante comenzara a relacionarse con el contenido jurídico, de manera más creativa y asumirlo como una red de tramas categoriales con significados y valoraciones, se implementó esta *traza* en las asignaturas de Derecho Penal I y II, cuyos estudiantes, de acuerdo a instrucciones dadas por el docente, trabajaban en grupos, analizaban casos, elaboraban una serie de ejercicios y bitácoras, que le exigieran proponer a lo menos, cuatro alternativas de abordaje, frente a un mismo hecho jurídico.

En ese sentido, también se elaboraron y utilizaron hojas de análisis estratégico y de opciones fundadas. Todo ello, con el seguimiento del equipo investigador. Con este diseño, el estudiante debía hacer el esfuerzo de superar un pensamiento concreto, limitado a adecuar la realidad con el artículo, para empezar a construir argumentos jurídicos, distinguiendo hechos y calificación jurídica.

El registro de las actividades señaladas, permite demostrar, en términos generales, similitudes de respuestas por parte de los estudiantes, y por cierto, indicios de poca innovación. Desde luego, que una respuesta a ello, es el producto de años de vigencia de un paradigma, especialmente en la enseñanza del Derecho, que se basa en recompensar las respuestas que mencione ciertas palabras claves, o incluso la mera memorización de conceptos estándar. Ello, por cierto, que no representa un proceso de enseñanza-aprendizaje, sino el hábito de repetir ideas aparentemente pétéreas, devaluando el aprendizaje en la reproducción acrítica, de lo que otro dijo y pensó.



En ese contexto, se obvia la actividad creativa, la importancia de la estética-placer del estudio y por las obras creadas por el propio estudiante. Al mismo tiempo, también se desconoce la emergencia de los objetos de estudio, es decir la creatividad, pues no aprende a interactuar con objetos en movimiento, ni existe aprendizaje para las incertidumbres.

En síntesis, desde esta *traza*, hemos percibido que el estudiante de Derecho –al menos en nuestra Carrera–, tiende a percibir que las calificaciones jurídicas, son reflejos de la realidad (ejemplo, muerte-homicidio) y no construcciones desde el lenguaje jurídico, pues así, para una muerte de una persona, por ejemplo, puede haber desde absolución, hasta pena de muerte, pasando por las nulidades y estrategias respectivas.

2.4 Traza Didáctica y Evaluación e ICC

Esta *traza*, ha tenido la misión de proporcionar al PEID, diseños didácticos y la creación de instrumentos coherentes a su planteamiento epistemológico y metodológico. Todo, con el fin de formar estudiantes preparados para enfrentar las incertezas, las complejidades y emergencias, que se presentarán en su futuro ámbito profesional.

El lineamiento operativo principal, que se implementó exploratoriamente desde esta *traza*, lo denominamos *integración*

curricular compleja –en adelante *ICC*-. Ésta, es una táctica intencionada a irrumpir en las dualidades, las separaciones arbitrarias, para combinar las parcelas disciplinares, las generaciones sin diálogo de saberes, y en general, a la comunidad educativa dividida, incluso en su discurso clasificado¹⁸⁶.

Las experiencias desarrolladas, a partir de estrategias de enseñanza denominadas *Trabajos en Equipos Cooperativos*¹⁸⁷, demuestran la relevancia de disputarle espacios a tendencias individualistas y competitivas en los procesos de enseñanza, intencionando que el estudiante logre alcanzar sus objetivos, en la medida en que sus compañeros de equipo, también lo logren. En esa lógica, se intenta establecer que los logros, están determinados por la motivación y el esfuerzo personal, pero también, se debe en gran parte, a los trabajos y voluntades colectivas. De ahí, que lo valorable, es el aporte y la interacción entre los pares, cuestión que aparece como primordial para elaborar y construir conocimiento. A ello, le adicionamos lo fundamental que resulta, desde un paradigma complejo, admitir que el Derecho es un sistema complejo, que debe ser estudiado como tal¹⁸⁸, y que además, considerando el constructivismo social,

¹⁸⁶ Bernstein, Basil, *Pedagogía, control simbólico e identidad*, Madrid, Morata, 1998.

¹⁸⁷ Johnson, David, Johnson, Roger y Holubec, Edythe, *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Buenos Aires, Editorial Paidós SAICF, 1999.

¹⁸⁸ Gómez Taeli, “Los aportes de la complejidad para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias jurídicas en el siglo XXI”, en Cáceres, Enrique (Coord.), *Pasos hacia una revolución en la enseñanza del derecho en el sistema romano-germánico*, tomo 3, México, UNAM, Instituto de investigaciones jurídicas, 2016,



se requiere crear una cultura y ámbitos de relaciones sociales, que den base a los conocimientos.

De ahí entonces, se realizaron algunas innovaciones en dos áreas del Derecho: civil y penal. Ilustrando con la primera, los docentes de la carrera del área Civil, se unieron en un trabajo cooperativo para la organización de una actividad de integración, tanto para el diseño de los casos jurídicos, las rúbricas y pautas de trabajo. Este primer acercamiento, ya significó superar las barreras del conocimiento fragmentado. El desarrollo del ejercicio, según la organización de plazos, comprendía la presentación de demandas, contestación, audiencias públicas, y sentencia.

En ese sentido, se reunieron tres equipos, integrados transversalmente por estudiantes de todos los niveles, de manera proporcional. Cada grupo de ICC, debía trabajar un caso tipo, entregado por un docente a cargo o tutor. A su vez, cada equipo ICC, se divide en tres actores, que cumplirían los roles de demandante, demandado y Juez, respectivamente. Desde esta perspectiva, tanto docentes como estudiantes, debían hacer dialogar distintas realidades y conocimientos.

Para la asignatura de Derecho penal, también se unieron en base a un caso, dos cursos –Derecho penal I y II–, lo que significó que los estudiantes de los distintos niveles, fueran distribuidos en grupos



de manera fusionada y desde esta multiplicidad de enfoques, abordaran una solución.

El PEID, desarrolló esta experiencia de *integración curricular compleja*, durante los años 2015 y 2016, movilizandoo cerca de 200 estudiantes por año, de cuatro niveles de la carrera, en un periodo de trabajo cercano a los cuatro meses. Considerando las observaciones y evaluaciones, tanto de los estudiantes, como de docentes y del mismo equipo PEID, se puede señalar que la experiencia del ICC, permitió conformar un contexto propicio para trabajar en equipos cooperativos, favorecer espacios para diseñar técnicas de aprendizaje y organización de actividades dentro y fuera del aula. Al mismo tiempo, permitió la posibilidad de elaborar instrumentos para el aprendizaje y evaluación, lo que conlleva una retroalimentación de experiencias, tanto profesionales, como educativas.

Sin embargo, se debe señalar, que también se apreciaron ciertas resistencias; en el caso de los estudiantes, les significó adecuarse a nuevos prototipos de trabajo, en especial enfrentarse desde una cultura jurídica individualista, a una nueva práctica colectiva, lo que provocó inconvenientes desde la conformación de los equipos –ya que eran de distintos niveles además-, en especial de convivencia, distribución de tareas, responsabilidades y tiempos. En el caso de los docentes, éstos alertaron la necesidad de realizar talleres inductivos de trabajo en equipo, liderazgo, cooperación e integración curricular, cuestiones que aparecieron como las principales debilidades en la actividad.



La intervención desde esta *traza*, en términos generales, nos reitera la necesidad de replantear acercamientos entre asignaturas, sea a través de casos, debates u otra didáctica de integración curricular integradora. Al mismo tiempo, propiciar diálogos intergeneracionales y entre docentes. En definitiva, desarrollar culturas educativas-jurídicas dialogantes.

2.5 Traza Centro de Investigación Estudiantil –CIE-

A entender del PEID, la investigación es un elemento central del proceso enseñanza-aprendizaje, en particular en la formación del futuro abogado. Ello exige, por parte del docente, la utilización de estrategias y métodos adecuados en los que el aprendizaje, se conciba cada vez más, como resultado del vínculo entre lo afectivo, lo cognitivo, las interacciones sociales y la comunicación¹⁸⁹.

En ese contexto, desde el PEID consideramos que una de las estrategias de enseñanza, que integra de mejor manera los factores vinculares del proceso educativo, es precisamente el aprendizaje basado en la investigación. Pero ésta, no entendida como resultado, sino más bien, como un proceso continuo, que debe estar presente y desarrollarse durante toda la formación del

¹⁸⁹ Montes de Oca, Nancy y Machado, Evelio, “Estrategias docentes y métodos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior”, Revista Humanidades Médicas, Madrid, núm. 3, 2011, http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202011000300005

futuro profesional. En ese sentido, la investigación vista como estrategia de enseñanza-aprendizaje, está destinada a permitir que los estudiantes, se apropien de conocimientos, y desarrollen habilidades, como el lenguaje, la redacción en general, y jurídica en particular, evitando la utilización de expresiones retóricas y todo tipo de circunloquios¹⁹⁰, y además de adquirir estrategias, se formen valores y la deontología fundamental que requiere la profesión.

De esta manera, se propone comenzar con un *Centro de Investigación Estudiantil* -en adelante CIE- traza destinada a formar la impronta del estudiante de Derecho, para que pueda actuar de forma reflexiva, creadora, intencionada y comprometida, en la búsqueda de soluciones a los problemas a los que deberá enfrentarse en su vida profesional y personal. Para dichos efectos, el CIE comienza sus funciones el año 2015, realizando el proceso de organización estudiantil; constitución de su *Mesa Ejecutiva* -instancia de planificación y control del CIE- y de sus *Semilleros*, que corresponden a espacios de confluencia, donde convergen diversos estudiantes, motivados a profundizar su conocimiento, en alguna área particular del Derecho.

Los *Semilleros* de estudiantes, están a cargo de un docente coordinador, en las diversas temáticas y en correspondencia con las líneas de investigación del Departamento de Ciencias

¹⁹⁰ Garner, Bryan, *The Elements Of Legal Style* (Segunda edición), Oxford University Press, 2002.

Jurídicas, de nuestra Universidad. Así por ejemplo, se han conformado *Semilleros* en el área del Derecho Público, Filosofía, Ética, Derecho civil, del Trabajo, penal, familiar e infancia, entre otros. Cabe señalar, que desde el primer año de su formación, al estudiante se le introduce en el campo de la investigación, proporcionándole los primeros insumos y herramientas, a través de talleres y charlas de motivacionales¹⁹¹.

Lo anterior, ha permitido que a la fecha, los estudiantes hayan podido realizar sus primeras aproximaciones en la estrategia de la investigación jurídica, pero entendida como proceso de enseñanza-aprendizaje. En la práctica, no ha sido un desarrollo fácil, partiendo por la instalación de una verdadera cultura de la investigación, desterrando mitos, principalmente entre los propios docentes de la unidad, que operan aún desde paradigmas clásicos, en que ven la investigación como un resultado, y no como un proceso en sí mismo, donde además, persiste la visión dualista sujeto-objeto de investigación, pretensiones de prácticas neutrales del investigador, etc., antecedentes que no permiten ver lo complejo e integral del proceso investigativo, como enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, se pueden observar algunos resultados, aunque incipientes aún, pero que nos permiten augurar un futuro más productivo en esta área. A saber, a la fecha, ha aumentado significativamente, el interés entre los estudiantes a participar en los *Semilleros*, con indicios de autonomía estudiantil, reflejada en

¹⁹¹ Ver nota de pie de página n° 22.

participación en Seminarios y Congresos a nivel nacional, en los que se ha podido exponer algunos resultados de sus investigaciones¹⁹².

En materia de publicaciones, de las investigaciones realizadas por los *Semilleros*, también se pueden constatar algunas evidencias¹⁹³. Además, el trabajo de estos equipos estudiantiles, han propiciado la vinculación con el medio, como lo reflejan las actividades realizadas en apoyo a los colegios de enseñanza media de nuestra región en diversas materias¹⁹⁴, también otorgando capacitación y asesoría¹⁹⁵, a organizaciones de base y a las comunidades. Para el

¹⁹² Ejemplo de ello, en el año 2016, el Semillero de Derecho Público, participa en las XIV Jornadas Interuniversitarias de Derecho Constitucional y Derechos Humanos; encuentro que reúne a estudiantes de Derecho de diversas Universidades a nivel nacional e internacional, como Brasil, Uruguay, Paraguay, Perú, Colombia. Ese mismo año, el Semillero de Filosofía y Ética, participa en el Primer Coloquio sobre Derecho de los Animales, organizado por la Universidad Católica del Norte, experiencia que el 2017, fue repetida por otro grupo de estudiantes, cuya intervención nuevamente fue destacada.

¹⁹³ En el año 2016, un estudiante del Semillero de Derecho Público (Ignacio Rojo Leyton) sometió a arbitraje su trabajo investigativo, sobre la “Inaplicabilidad por inconstitucionalidad de la ley, como mecanismo de protección de Derechos Humanos”. El mismo estudiante, tuvo la oportunidad de participar y exponer, junto a destacados Académicos del área pública y a la Ministra del Tribunal Constitucional Chileno, en el Seminario sobre “Evaluación de la Justicia Constitucional en Chile, a 10 años de la Reforma”.

¹⁹⁴ En particular, se desataca el trabajo organizativo en torno a Educación Cívica y Torneos de Debate estudiantiles.

¹⁹⁵ Se destaca lo realizado por el Semillero de Derecho Familiar e Infancia, quienes desarrollaron un ciclo de capacitaciones sobre el eje temático de los derechos de los niños, niñas y adolescentes en el ordenamiento jurídico chileno, con el Programa Abriendo Caminos, que trabaja con adultos responsables por niños, que tienen un adulto significativo privado de libertad.



presente periodo, se espera concretar y materializar la primera revista electrónica del CIE, a cargo de los estudiantes, la que contará con un *Comité Editorial*, compuesto por académicos internos y externos, que arbitrarán las publicaciones recibidas de estudiantes de la propia carrera y otras Facultades de Derecho a nivel nacional e internacional.

En definitiva, si bien existen resultados, como productos de un proceso de investigación, la intencionalidad del PEID y el énfasis, está puesto en el proceso. Desde ahí, se ha intencionado el trabajo cooperativo, dialogar con la bibliografía y promover la creatividad desde un problema, hasta una solución.

2.6 Traza Centro de Aprendizaje + Servicio –CAS-

Utilizando la *Investigación-Acción*, como lineamiento directriz, la *traza* del Centro de Aprendizaje + Servicio –CAS en adelante-, se sitúa desde metodologías psicoeducativas destinadas a generar aprendizaje situado o contextualizado, los que a su base desarrollan estrategias de aprendizaje, basados en *Escenarios Reales (in situ)*, que precisamente, buscan que el estudiante, se desarrolle y practique el conocimiento, mediante la participación activa en espacios comunitarios, práctica reconocida como actividades de servicio a la comunidad (*service learning*), en las que el sujeto cognoscente, puede aplicar los conocimientos y las habilidades adquiridas, en situaciones de la vida real y en sus propias comunidades.



En ese contexto, las estrategias de aprendizaje mencionadas, buscan formar desde la experiencia y extender el proceso de enseñanza-aprendizaje social, desde las aulas a la comunidad¹⁹⁶, fomentando el sentido de responsabilidad ético-moral, social y empatía, del futuro profesional abogado. Así entonces, para lograr lo anterior, se implementa la estrategia de *Aprendizaje + Servicio*, buscando además, articular en la práctica, los lineamientos del *Modelo Educativo* de la UDA, relacionado a la responsabilidad social con el contexto regional¹⁹⁷, que implica mantener un contacto permanente con el medio local, regional y nacional; alcanzar la debida sinergia entre el quehacer de la Universidad y los sectores público y privado, de manera de formar habilidades, para vivir en un mundo global y sin fronteras.

En ese sentido, el CAS se posiciona en la lógica del *aprender haciendo*, incentivando la participación de los estudiantes en instancias de apoyo a la comunidad, donde se pretende obtener logros significativos en su proceso de aprendizaje, ya que además, se fomentarán las comunidades de aprendizaje, el trabajo en equipos interdisciplinarios y la conexión de currículo.

El CAS, se constituye en el año 2014, con la conformación de un equipo de trabajo, integrado por estudiantes de los diferentes niveles de la carrera, y coordinado por un docente responsable de las actividades y de la vinculación comunitaria. En este periodo, el

¹⁹⁶ Díaz, Frida, “Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo”, Revista Electrónica de Investigación Educativa, México, núm. 5, 2003, <http://www.redalyc.org/pdf/155/15550207.pdf>

¹⁹⁷ Universidad de Atacama, Modelo..., op. cit.



CAS ha ejecutado de manera continua intervenciones comunitarias, destacándose las siguientes actividades:

- a) “*Diálogo en torno a los derechos de la infancia*”, correspondió a una actividad desarrollada en agosto de 2015, en conjunto con estudiantes y académicas del Departamento de Educación Parvularia de la UDA. En la oportunidad, el CAS propició la participación de estudiantes que cursaban la asignatura Derecho Civil IV, quienes desarrollaron un taller cuyo eje temático, fue la concepción de los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos.
- b) “*Diálogo Comunitario Multidisciplinar*”, es una actividad desarrollada en octubre de 2015, con el *Centro Comunitario Fe, Amor y Esperanza*, ocasión en que estudiantes de las asignaturas de Derecho del Trabajo y Seguridad Social y Derecho Civil IV, dialogaron con miembros del aludido centro y vecinos del sector Villa Esperanza, Copiapó, en torno a tres temas de interés de la comunidad: derechos de los niños, niñas y adolescentes, derechos de los trabajadores y regulación de las familias (pensiones de alimentos, cuidado personal de los hijos, divorcio y régimen de relación directa y regular). Sobre esta actividad en particular, es preciso destacar que ella, representó un verdadero hito en la incorporación del *Aprendizaje + Servicio* al interior de nuestra Carrera, pues se logró articular dos asignaturas y la intervención además, alcanzó una amplia base social.
- c) “*Taller sobre Derechos de los Trabajadores y Trabajadoras*”, se realizó en noviembre de 2015, en conjunto con la carrera

de Educación Parvularia de nuestra Universidad, y permitió que estudiantes de tercer nivel de Derecho, se vincularan con estudiantes de otra disciplina, brindando asesorías en materias tales como los derechos y obligaciones de los trabajadores y trabajadoras, cuestión que provocó un significativo y positivo impacto al interior de la carrera, en particular en el proceso de aprendizaje de estudiantes, que en esa época se encontraban culminando la asignatura Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social.

- d) “*Diálogos Comunitarios en torno a los Derechos de los Consumidores*”, es una actividad que se viene desarrollando desde el año 2015, en el marco de la ejecución de un convenio de colaboración institucional, entre la Universidad de Atacama y el Servicio Nacional del Consumidor –SERNAC-. A la fecha, se han desarrollado veinticuatro diálogos comunitarios, en torno a los derechos de los consumidores, oportunidad en la que los estudiantes de la asignatura Derecho y Actividad Económica, han realizado charlas de capacitación, relativas a los derechos y deberes de los consumidores, actualmente vigentes en Chile, teniendo lugar un dialogo necesario, respecto de las dudas e inquietudes que este tema genera en diversos consumidores.

En definitiva, promover estas estrategias de enseñanza-aprendizaje basados en *Escenarios Reales*, en la Carrera de Derecho, ha representado un aporte significativo, pues no sólo propicia el dialogo entre teoría y práctica, lo que es ya una



demanda estudiantil, sino además, contribuye desde el propio currículo, a formar comunidad universitaria. Ello, representa una valiosa contribución, tanto para el estudiante, pues abre sus sueños y motivaciones, como para la institución, que le permite cumplir su misión educativa.

3. Conclusiones

La enseñanza-aprendizaje del Derecho, debe ser problematizada desde su esencia práctica, y además resignificarse desde nuevos contextos, y desde su praxis educativa concreta. Los nuevos tiempos, requieren profesionales que sean capaces, no sólo de leer las realidades y comprender los conflictos que ellas generan, sino además, siguiendo la idea de Morin¹⁹⁸, deben navegar en un océano de incertidumbres, a través de archipiélagos de certezas. De acuerdo a ello, las instituciones educativas deben promover nuevos desafíos metodológicos y didácticos innovadores, que por cierto, no se verán fortalecidos, si no son planteados desde coherencias epistemológicas y desde los nuevos escenarios del conocimiento, de las ciencias y lo tecnológico.

Debemos insistir, que la formación de un abogado, debe estar inspirada por la motivación profunda de la institución educadora, de estar contribuyendo a una profesión que tienen algún aporte

¹⁹⁸ Morin, Edgar, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Francia, UNESCO, 1999.



para las nuevas sociedades, que se debaten ante su posibilidad de sobrevivir.

Desde el Programa para la Enseñanza Integral del Derecho – PEID-, hemos logrado la convicción, que un trabajo colaborativo, comunicativo y dialogante, conforma una comunidad jurídica educativa, que como tal, enseña a convivir y por ende, desde una práctica concreta, a formar futuros abogados comprometidos para el desafío de la nueva sociedad del siglo XXI.

4. Fuentes de información

Álvarez, Yolanda, “La Pedagogía socrática como fundamento de la investigación formativa”. Revista Universidad de La Salle, Bogotá, núm. 60, 2013, <https://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/view/2394>

Bernstein, Basil, Pedagogía, control simbólico e identidad, Madrid, Morata, 1998.

Cañete, José, “Desarrollo de la competencia Pensamiento Analítico mediante tácticas de arquitecturas software”, XVI Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela. Escola Técnica Superior d'Enxeñaría, 2010, <http://hdl.handle.net/2099/11792>

Díaz, Frida, “Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo”, Revista Electrónica de Investigación

Educativa, México, núm. 5, 2003,
<http://www.redalyc.org/pdf/155/15550207.pdf>

Elder, Linda y PAUL, Richard, *El Arte de Formular Preguntas Esenciales*, California, The Foundation for Critical Thinking, 2002.

Elder, Linda y PAUL, Richard, *Los fundamentos del pensamiento analítico*, California, The Foundation for Critical Thinking, 2003.

Elliot, John, *La investigación-acción en educación*, Madrid, Morata, 1994.

Freire, Paulo, *Por una Pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes* (Primera edición), Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2013.

Garner, Bryan, *The Elements Of Legal Style* (Segunda edición), Oxford University Press, 2002.

Gómez Taeli, “Los aportes de la complejidad para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias jurídicas en el siglo XXI”, en Cáceres, Enrique (Coord.), *Pasos hacia una revolución en la enseñanza del derecho en el sistema romano-germánico*, tomo 3, México, UNAM, Instituto de investigaciones jurídicas, 2016,
<https://biblio.juridicas.unam.mx/bjv/detalle-libro/4297-pasos-hacia-una-revolucion-en-la-ensenanza-del-derecho-en-el-sistema-romano-germanico-tomo-iii>



Gómez, Taeli y RUBIO, Juan, “Programa para la enseñanza integral del derecho (PEID): una propuesta compleja y socioconstructivista, aplicada en la carrera de Derecho de la Universidad de Atacama”, en Jerez, O. y Silva C. (Eds), *Innovando en Educación Superior: Experiencias clave en Latinoamérica y el Caribe 2016-2017 (Volumen 1: Gestión curricular y desarrollo de la docencia)*. 1era Ed., Santiago, Chile: Facultad de Economía y Negocios, Universidad de Chile. Laspau Affiliated with Harvard University. Licencia: Creative Commons Attribution-ShareAlike International CC BY-SA 4.0, 2017.

González, Anabel, “La síntesis como método de estudio. Ejemplos de diferentes tipos de síntesis”, *Revista Innovación y experiencias educativas*, Andalucía, núm. 22, 2009, <https://www.csif.es/contenido/andalucia/educacion/131064>

Grün, Ernesto, *Una visión sistémica y cibernética del Derecho en el mundo globalizado del siglo XXI*, México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2006.

Johnson, David, Johnson, Roger y Holubec, Edythe, *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Buenos Aires, Editorial Paidós SAICF, 1999.

Latorre, Antonio, *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*, Barcelona, GRAÓ, 2003.

Morin, Edgar, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Francia, UNESCO, 1999.



Palacio, Sergio, *Pedagogía Jurídica, elementos para la formación de los abogados*, Buenos Aires, Federación Argentina de Colegio de Abogados, 2010.

Montes de Oca, Nancy y Machado, Evelio, “Estrategias docentes y métodos de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior”, *Revista Humanidades Médicas*, Madrid, núm. 3, 2011,
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202011000300005

Pérez, Juan, “Teoría y práctica en la enseñanza del Derecho”, *Academia; Revista sobre Enseñanza del Derecho*, México, núm. 9, 2007,
<http://historico.juridicas.unam.mx/publica/rev/indice.htm?r=acdmia&n=9>

Universidad se Atacama, *Modelo Educativo*, Iquique, Sociedad de Servicios Gráficos y Publicitarios KUNTURY Ltda., 2010.

Witker, Jorge, *Metodología de la Enseñanza del Derecho*, Bogotá, Temis, 1987.