

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

Impacto de la integración de un ayudante en la formación de abogados: Un caso cuasi experimental

*Impacto da integração de um assistente na formação de advogados:
um caso quase experimental*

*Impact of the integration of undergraduate teaching assistants
in the teaching of law: A cuasi-experimental study*

Beatriz Moya 

Universidad Católica de Temuco, Chile

Felipe Quintano 

Universidad de la Frontera, Chile

Alejandra Cid 

Universidad Católica de Temuco, Chile

Patricia Schwerter 

Universidad Católica de Temuco, Chile

Alejandro Zúñiga 

Universidad Católica de Temuco, Chile

RESUMEN La expansión de la matrícula en educación superior en Chile ha llevado a las instituciones a adecuarse a las nuevas características de aprendizaje de sus estudiantes. Esto ha impulsado a los programas terciarios a renovar curricularmente sus programas, a incorporar nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje, y a evaluar la efectividad de estas nuevas propuestas pedagógicas considerando las características del nuevo estudiantado. Una de las estrategias que se ajusta a las nuevas demandas corresponde al aprendizaje entre pares con apoyo de ayudantes. La presente investigación tiene por objetivo medir el impacto de la incorporación de un ayudante de aprendizaje en un

curso de Filosofía de la carrera de Derecho de la Universidad Católica de Temuco. Para esto, el curso se dividió en dos secciones a cargo del mismo docente y en ambas se utilizó la misma metodología de enseñanza-aprendizaje y evaluación. La excepción fue la presencia del ayudante en una de las secciones para apoyar en la retroalimentación de tareas. Así, se evidenciaron diferencias significativas entre el grupo de control y el grupo experimental con respecto a las calificaciones, lo que mostró las ventajas de incorporar el apoyo de ayudantes en cursos de estas características.

PALABRAS CLAVE Enseñanza del derecho, aprendizaje activo, aprendizaje entre pares, formación inicial de abogados, ayudantes de aprendizaje.

RESUMO A expansão das matrículas no ensino superior no Chile tem exigido que as instituições se adaptem às novas características de aprendizagem de seus alunos. Isso tem levado os programas de ensino superior a renovar seus currículos, incorporar novas estratégias de ensino e aprendizagem e avaliar a eficácia dessas novas propostas pedagógicas, considerando as características do novo corpo discente. Uma das estratégias que se ajustam às novas demandas corresponde à aprendizagem entre pares com o apoio de ajudantes. O objetivo desta pesquisa é medir o impacto da incorporação de um auxiliar de aprendizagem em um curso de Filosofia da carreira de Direito da UC Temuco. Para o exposto, o curso foi dividido em duas seções pelo mesmo professor e sob a mesma metodologia de ensino-aprendizagem e avaliação, com exceção da presença do assistente em uma das seções e com apoio no feedback das tarefas. Existem diferenças significativas entre o grupo controle e o grupo experimental quanto à qualificação, o que mostra as vantagens de incorporar o apoio de auxiliares em cursos com essas características.

PALAVRAS-CHAVE Ensino de direito, aprendizado ativo, aprendizagem entre pares, formação inicial de advogado, assistentes de aprendizagem.

ABSTRACT The increasing enrollment in higher education in Chile demands an institutional adaptation to the new learning characteristics of its students. This has challenged tertiary programs to renew their curricula, incorporate innovative teaching and learning strategies, and to evaluate the effectiveness of these new pedagogical proposals considering the characteristics of the new students. One of these strategies that adjust to these demands corresponds to peer learning supported by undergraduate learning assistants. This research aims at measuring the impact of the incorporation of an undergraduate learning assistant in a Philosophy course in the Law program at UC Temuco. To reach this goal, this course was divided into two sections taught by the same instructor, using the same teaching methods and evaluation. The only difference corresponds to the assistant's presence in one of the sections, whose role was to provide feedback in different learning activities. There were significant differences in grades between the experimental and control groups, which evidences the advantages of incorporating an assistant's support in these types of courses.

KEYWORDS Law teaching, active learning, peer learning, lawyer initial training, learning assistants.

Introducción

La expansión en la matrícula en educación superior ha demandado de las instituciones una orientación hacia nuevos perfiles de estudiantes (Crosling y otros, 2009). En relación con esto, han emergido diversos marcos que distinguen a los estudiantes en cuanto a su formación previa y enfoque hacia el aprendizaje. Serra (2015: 309) reconoce estudiantes tradicionales y no tradicionales. En esta distinción, los últimos calzan con algunos descriptores atípicos del estudiantado universitario, ya que son trabajadores a tiempo parcial, cuentan con personas bajo su dependencia o son estudiantes de primera generación de ingreso a la universidad. En otra dimensión, Ezcurra (2005: 121) visualiza a nuevos tipos de estudiantes no solo desde la perspectiva socioeconómica, sino también a partir de sus diferencias en la calidad de la formación preuniversitaria.

Por otra parte, Biggs y Tang (2011: 5-11) identifican tipos de estudiantes en función de su enfoque hacia el aprendizaje. En este marco, se distingue el enfoque profundo como el más idóneo, que se asocia a estudiantes que demuestran una necesidad por abordar las actividades de manera significativa y, por otra parte, al superficial, que se vincula a estudiantes cuya meta es primordialmente la aprobación de cursos y obtener calificaciones suficientes para el mundo laboral. El mismo autor advierte una participación creciente de estudiantes que poseen un enfoque superficial hacia el aprendizaje en las instituciones de educación superior y que ha denominado como «no académicos».

Otros aspectos en los que se distingue esta diversidad corresponden a los niveles de involucramiento que evidencian los estudiantes en el desarrollo de las actividades académicas (Tremblay y otros, 2012). En términos amplios, se refiere a los sentimientos del estudiante y el sentido que este le otorga a la actividad académica (Harper y Quaye, 2015).

Indudablemente, este cambio de escenario, con respecto a la participación de nuevos tipos de estudiantes, ha traído consigo una mayor preocupación por asegurar su éxito en el proceso formativo (Crosling y otros, 2009). Ante esto, Ramsden (2008: 2) plantea que la diversidad de los estudiantes desafía a las universidades y a sus equipos. En el mismo sentido, Tremblay y otros (2012: 21) sostienen que es misión de las instituciones de educación superior responder a las necesidades de los estudiantes y que estas deben propiciar el desarrollo de estrategias que les permitan crecer y avanzar.

En este sentido, Biggs (1999: 57) señala que el rol del docente es organizar el contexto de enseñanza y aprendizaje, de manera que todos los estudiantes tengan mayores probabilidades de emplear procesos de alto orden. De este modo, postula que existe una interacción bidireccional entre el nivel de aprendizaje asociado a una actividad que un determinado método de enseñanza estimula y el nivel de involucramiento que surge a raíz de la orientación académica del estudiante (Biggs, 1999: 58).

A pesar de las demandas del contexto global, diversas visiones expresan que la enseñanza del derecho presenta escasa variabilidad en los métodos de enseñanza y aprendizaje (Cid y otros, 2018). En efecto, se puede señalar que, por regla general, el principal objetivo del docente en la carrera de derecho ha sido la transmisión del conocimiento teórico, dejando de lado los aspectos prácticos, porque el conocimiento intelectual es el más valioso para el abogado (Grahl, 2013). Shulman (citado en Hyland y Kilcommins, 2009: 30), quien da cuenta del concepto de «pedagogías», plantea que existen tres segmentos en la formación de un estudiante, siendo estos lo intelectual o cognitivo, la práctica experta, y la identidad y propósito. Hyland y Kilcommins (2009: 30) profundizan esta definición e indican que existen argumentos que sostienen que, en la enseñanza del derecho, se enfatiza el primer componente, es decir, el aprendizaje de lo cognitivo, que se manifiesta en el conocimiento y en las formas de pensar, mientras que la práctica experta, que se expresa en el trabajo con estudios de caso, clínicas o prácticas simuladas, cumpliría un rol secundario en la formación de un abogado.

Junto a este contexto de la enseñanza tradicional del derecho, se debe tener en consideración la masificación del ingreso a la educación superior. Este fenómeno no es ajeno a la enseñanza de la materia que nos convoca, ya que en 1980 existían solo cinco carreras de Derecho en Chile (Beca y otros, 2019) y actualmente son más de cuarenta. Este último antecedente nos enfrenta a una carrera con mayores exigencias en su proceso de formación ante el creciente número de abogados que se titula cada año y, además, a un mercado laboral en que los distintos actores comienzan a observar cómo los abogados están siendo formados (Benfeld, 2016).

Al interior de esta carrera, este escenario se ve complejizado para quienes estudian su primer año, ya que se enfrentan a una disciplina de estudio desafiante y a situaciones nuevas, por ejemplo, a nuevas libertades y tensiones en el caso de que además trabajen (Fitzsimmons y otros, 2006). A ello se agrega una diferencia generacional que impacta en la menor o mayor cercanía del docente con sus estudiantes, lo que, en los últimos años, ha sido tema de preocupación en las universidades (Fuentealba e Imbarack, 2014).

Sin embargo, van Rossum (2018: 246) anticipa transformaciones a partir de la introducción de la tecnología y de los cambios observados tanto en los procesos de globalización como de modernización. El autor sostiene que el perfil de los abogados se verá alterado, lo que invitará a los centros educativos a dirigir sus esfuerzos al desarrollo de habilidades que se acoplen con la sociedad actual, esfuerzos que involucran los métodos de enseñanza empleados. En este marco, algunas innovaciones que se han desarrollado involucran el fortalecimiento de la formación práctica a través de clínicas jurídicas (Correa y Vásquez, 2008), la evaluación continua (Cid y otros, 2018), metodologías innovadoras, como por ejemplo la pedagogía de la pregunta (Gómez y otros, 2019), el aprendizaje basado en problemas (Ramírez y

Luna, 2017) y la integración de experiencias con pares de cursos superiores (Moya y otros, 2018).

Boud y otros (1999: 415) advierten que, en el escenario actual de la educación superior, existen diversas razones que explican el foco en la integración del aprendizaje entre pares. Por otra parte, aluden a las razones pragmáticas vinculadas al aumento de estudiantes y a la necesidad de identificar estrategias que faciliten un abordaje adecuado por parte de los docentes, que involucren a los estudiantes y que, a su vez, no impliquen una mayor carga en la docencia.

Otra razón apunta al énfasis en las competencias genéricas que promuevan el aprendizaje a lo largo de la vida y que se propician con actividades que involucran el trabajo con pares. Boud y otros (1999: 416) también plantean que las formas de aprendizaje que promuevan la colaboración responden de mejor manera a las necesidades de estudiantes menos representados en el sistema.

El aprendizaje entre pares se define como una acción de dos vías, recíproca y mutuamente beneficiosa (Boud y otros, 2013). De este modo, se promueven oportunidades de involucramiento con altas cotas de participación en el proceso de aprendizaje (Durán y Flores, 2014) a través de la reflexión y la exploración de ideas (Boud y Walker, 1998).

Existen diversos ejemplos de aprendizaje entre pares, que, desde un punto de vista general, pueden dividirse en experiencias recíprocas o de enseñanza de pares. En la primera, esta refiere a una acción integrada por estudiantes de una misma cohorte (compañeros de nivel) que cumplen roles de aprendices y enseñantes. Lo anterior contrasta con la enseñanza de pares en la que se incurre en la participación de estudiantes más avanzados (cohortes anteriores), asumiendo roles delimitados en el proceso de enseñanza (Boud y otros, 1999).

Con respecto a la incorporación de un par avanzado, es decir, un estudiante que hubiese ingresado previamente al programa de estudios, en la actualidad se observa una transición hacia modelos que favorezcan ganancia cognitiva en las interacciones, es decir, Topping (2005: 632) plantea que es idóneo que exista proximidad entre las capacidades de quien ayuda y quien recibe dicha ayuda, pues promueve un desafío cognitivo para ambas partes en el marco del desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje.

Skalicky y Caney (2010: 25) y Fingerson y Culley (2001: 310) plantean que quienes apoyan el aprendizaje de pares en cursos inferiores, se encuentran en una posición única para propiciar un trabajo centrado en el estudiante, más participativo y colaborativo. Base de lo anterior, corresponde a lo que Cornwall (1980 en Lockspeiser y otros, 2008: 362) identifica como «congruencia cognitiva», es decir, la existencia de una base de conocimiento similar entre los estudiantes y quien cumple un rol como el de ayudante. Esta base facilita la comprensión, ya que el ayudante está en una mejor posición para explicar los conceptos clave de un curso.

En relación con lo anterior, existen estudios que demuestran la efectividad de esta estrategia en cuanto al involucramiento que genera en los estudiantes (Gucciardi y otros, 2016). En tanto, estudios en el área de las ciencias básicas hacen referencia a la incorporación de ayudantes y a su aporte a ganancias de aprendizaje, especialmente en estudiantes que ingresan a los cursos con menores conocimientos previos (Otero y otros, 2010). Por otra parte, se han identificado mejores resultados en las calificaciones de los estudiantes que cuentan con apoyo de ayudantes, en comparación a pares que integran grupos de control (Philipp y otros, 2016).

En el área de las ciencias de la salud, Lockspeiser y otros (2008: 368-370) identificaron que la congruencia cognitiva, sumada a la «congruencia social», refiriéndose esta última a los roles sociales compartidos entre estudiantes y ayudantes, tiene como resultado una experiencia potente de aprendizaje. En dicha experiencia, los mismos autores destacan la capacidad de los ayudantes de anticipar los problemas que los estudiantes del curso podrían enfrentar, por ejemplo, en relación con la comprensión de conceptos. En este contexto, no solo demostraron poder vincular sus respuestas a su experiencia reciente del currículo, sino también compartir, desde ahí, sus propias dificultades y experiencias como exestudiantes de los cursos. Aquí, los ayudantes aportaron con sus estrategias para abordar con éxito los desafíos. Por último, los autores sostienen que este tipo de experiencias son comunes en el ámbito de la medicina y, además, que son parte de su pedagogía sello, aludiendo en este concepto a la descripción ofrecida por Shulman (2005: 52-54).

Con respecto a la inclusión de ayudantes al proceso de enseñanza y aprendizaje del derecho y su impacto, Hatamyar y Sullivan (2011: 1) realizaron un estudio donde se utilizó un diseño cuasi experimental, en el que el curso que actuó como grupo de control se desarrolló bajo una metodología tradicional, mientras que en el grupo experimental se implementaron actividades de aprendizaje activo facilitadas por ayudantes. Los resultados muestran que los estudiantes del grupo experimental obtuvieron promedios finales más altos.

Otro estudio en el marco de la enseñanza del derecho, más específicamente en el contexto de cursos de primer año, corresponde al Programa de Aprendizaje Asistido por Pares de la Universidad de Ulster, donde se generó una comunidad de aprendizaje bajo el esquema de sesiones de estudio asistidas por pares (Zacharopoulou y Turner, 2013). En este contexto, los estudiantes de primer año, divididos en grupos acompañados por dos líderes de niveles más avanzados, participaron en discusiones relacionadas con las temáticas trabajadas en clases en pequeños grupos. Paralelamente, se abordaron aspectos logísticos del desarrollo del curso. Las actividades fueron implementadas principalmente para complementar lo abordado en clases. De acuerdo con la evaluación de la experiencia, se destacó el apoyo brindado por los líderes en relación con los procesos de transición y no solo el desarrollo de una mayor comprensión, sino también de autoconfianza en los estudiantes, siempre en relación al área de estudio.

A pesar de los beneficios demostrados en algunas experiencias a nivel internacional, existen escasos estudios en Chile que abordan las características y los impactos de la participación de ayudantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos de diversidad en educación superior, menos aún en el ámbito de la enseñanza del derecho.

La carrera de Derecho de la Universidad Católica de Temuco, a partir del análisis de los indicadores de docencia, más específicamente con respecto a las tasas de aprobación y retención en cursos de primer año, como también a raíz de renovaciones curriculares, ha introducido diferentes innovaciones orientadas a la mejora del aprendizaje de sus estudiantes y estas responden al modelo educativo de la universidad. Una de las escogidas ha sido la incorporación de ayudantes de aprendizaje en actividades de los cursos de primer año bajo la estrategia de aprendizaje entre pares.

Considerando el marco de evaluación de impacto de Moya y otros, (2019: 166), esta investigación tiene por objetivo determinar el impacto de la incorporación de un ayudante de aprendizaje en el curso de primer año de Filosofía en la carrera de Derecho de la Universidad Católica de Temuco. De esta forma, se pretende informar a los participantes, a la institución y a la comunidad sobre la efectividad de la estrategia.

Metodología

Diseño

Esta investigación se basa en un diseño cuasi experimental transversal explicativo (Cea, 1996), ya que controlará al menos una variable independiente (incorporación de un ayudante de aprendizaje). La asignación de los grupos no fue al azar, es decir, estos estaban determinados con anterioridad a la investigación.

Las variables observadas fueron los resultados de las evaluaciones del curso (calificaciones). Las variables controladas fueron el docente, el tipo de contenido, la metodología de enseñanza y aprendizaje, los métodos de retroalimentación y las estrategias de evaluación.

Del mismo modo, y considerando la literatura observada, la hipótesis nula establece que no existen diferencias estadísticamente significativas entre el grupo de control y el grupo experimental, tanto para las evaluaciones focalizadas como para las evaluaciones integradas.

Contexto de los cursos de primer año de la carrera de Derecho

Históricamente, la Universidad Católica de Temuco ha incluido el apoyo de ayudantes en distintos cursos de pregrado. No obstante, dentro de la última década, se han realizado ajustes a nivel institucional en las funciones que los ayudantes desempeñan, es decir, para que no solo sean de aporte directo a los docentes de los cursos y se vinculen con las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

De acuerdo con lo anterior, en el Reglamento de Ayudantes se establece que quienes cumplan la función deben haber rendido el curso, contar con un historial académico y ético destacado, y con la disponibilidad suficiente para participar de las actividades curriculares del curso de ayudantía. El mismo documento sugiere acciones a ser realizadas por el ayudante, que se enmarcan en el eje de aprendizaje significativo centrado en el estudiante.

Antecedentes de la cohorte

Los cursos de primer año de 2019 se componen de 201 estudiantes, de los cuales un 65% son mujeres y un 35% hombres. Es importante precisar que un total de 36% de los estudiantes que ingresan pertenecen a la etnia mapuche (Universidad Católica de Temuco, 2019).

En esta cohorte, un 74% de los estudiantes que ingresan son parte de la primera generación que ingresa a la universidad en sus familias. El 82% de los estudiantes proviene de la formación científica diurna y el 80% de ellos pertenece, en cuanto a los antecedentes socioeconómicos, a los 5 primeros deciles de esta categoría (Universidad Católica de Temuco, 2019).

Descripción del curso de Filosofía

A partir de 2014, en la carrera de Derecho de la Universidad Católica de Temuco, se implementaron planes de estudios por competencias y orientados al aprendizaje significativo del estudiante, iniciando así un proceso de formación de sus profesores y estudiantes al alero de las orientaciones del modelo educativo institucional. En consecuencia, se dio comienzo al cuarto plan de la carrera en 2019, caracterizado por la incorporación del curso de Filosofía para el desarrollo de habilidades de pensamiento reflexivo de estudiantes de primer año.

El curso abarca 136 horas pedagógicas semestrales distribuidas en 17 semanas, cada una de las cuales cuenta con 8 horas: 2 presenciales (sesiones lideradas por el profesor del curso), 2 mixtas (orientadas a la retroalimentación de actividades de aprendizaje en grupos reducidos de estudiantes) y 4 de aprendizaje autónomo (orientadas al trabajo independiente de los estudiantes fuera del aula).

Las metodologías de enseñanza y aprendizaje incluyen clases expositivas; análisis de conceptos filosóficos; lectura, análisis y exposición de textos filosóficos de manera colaborativa; presentación argumentativa de posiciones ante problemas filosóficos; y redacción de textos expositivos, analíticos y argumentativos de pertinencia filosófica.

Con respecto al plan de evaluación del curso, la primera calificación corresponde a una prueba escrita. El curso también incluye, como segunda evaluación, un ensayo argumentativo. La tercera evaluación se vincula con actividades que se desarrollan en clases durante las horas presenciales y mixtas. Estas últimas actividades son ca-

lificadas de manera independiente durante el desarrollo del curso y, al finalizar, son consolidadas en un promedio de notas que constituye la tercera calificación.

Todas las evaluaciones del curso se orientan a que el estudiante pueda demostrar competencias disciplinarias y genéricas de manera integrada en situaciones que se asemejen al ejercicio profesional o a aspectos de la vida cotidiana.

Cabe destacar que el curso se divide en dos secciones que comparten las mismas características descritas. Sin embargo, una de estas secciones incorporó a una ayudante de aprendizaje. Así, se definió el rol de la ayudante, para este curso, en el marco de un apoyo a las actividades de enseñanza y aprendizaje diseñadas e implementadas por el docente a cargo. Además, se visualizó a la ayudante como un puente que podría contribuir a un mayor entendimiento entre los estudiantes y el docente. Dada la congruencia social y cognitiva que compartía la ayudante con los estudiantes, se fomentó una comunicación cercana y bajo el empleo de elementos significativos, propios del contexto de los estudiantes. Se motivó, además, que sus formas de interacción se adaptasen a elementos propios de la cultura juvenil. Por otro lado, se incentivó la generación de espacios para que las percepciones de la ayudante, sobre el proceso de aprendizaje de quienes asisten al curso, fuesen compartidas con el docente, brindando nuevas perspectivas.

En términos generales, la ayudante llevó a cabo las siguientes actividades: acompañamiento de los estudiantes en el desarrollo de talleres; comunicación directa a través de plataformas de comunicación remota, como el correo institucional de la universidad y WhatsApp; y respuesta a preguntas de los estudiantes en relación con el contenido del curso y sus aspectos procedimentales.

Más específicamente, para el caso de los talleres presenciales, cuya aplicación fue de carácter semanal, la ayudante formuló preguntas guía y presentó ejemplos significativos para facilitar el diálogo con los estudiantes en relación con los textos abordados. Tanto las preguntas como los ejemplos fueron acordados previamente con el docente y estuvieron orientados no solo a facilitar la identificación de las diversas perspectivas filosóficas, sino también el reconocimiento de las ideas centrales que se desprenden de las referencias bibliográficas utilizadas. De manera complementaria, se incorporó la elaboración de mapas conceptuales por parte de la ayudante como recurso guía de los procesos de aprendizaje autónomo de los estudiantes.

En tanto, para la evaluación escrita y previo a su ejecución, la ayudante, durante un espacio dentro de la hora presencial, aportó en la sexta semana del curso con una presentación en torno a conceptos clave, empleando un lenguaje cercano y atendiendo las dudas de los estudiantes. Dicha instancia fue observada por el docente del curso, manteniendo a la ayudante en el centro de la discusión.

Al inicio del curso, además, la ayudante modeló el desarrollo de resúmenes y apuntes, y brindó consejos prácticos para su elaboración. Posteriormente, dicho trabajo fue retroalimentado en el marco de las horas autónomas.

Finalmente, en la onceava semana del curso, la ayudante empleó herramientas como el correo electrónico institucional y WhatsApp para clarificar dudas sobre aspectos de forma relativos a la entrega del ensayo.

Participantes

El diseño muestral empleado para este estudio corresponde a una muestra no probabilística por conveniencia (Cea, 1996).

Los participantes son estudiantes de primer año de la carrera de Derecho del curso de Filosofía de las secciones 3 y 4, ambas a cargo del mismo docente. El grupo experimental estuvo compuesto por 30 estudiantes con un promedio de edad de 19 años ($SD = 3,325$), donde el 56,7% era mujer y el 43,3% hombre. De este grupo, la mediana de la variable asistencia fue de 95%. A su vez, el *ranking* PSU de ingreso a la carrera fue de 586 puntos, el 50% poseía gratuidad, el 66,7% se encontraba en los tres primeros deciles socioeconómicos y el 73,3% postuló a la carrera de Derecho de la Universidad Católica de Temuco como primera opción.

El grupo de control estuvo compuesto por 32 estudiantes con un promedio de edad de 18 años ($SD = 1,967$), donde el 59,4% era mujer y el 40,6% era hombre. De este grupo, la mediana de la variable asistencia fue de 91%. De igual forma, el *ranking* PSU de ingreso a la carrera fue de 602 puntos, el 53,3% poseía gratuidad, el 65,5% se encontraba en los tres primeros deciles socioeconómicos y el 75,9% había escogido la carrera de Derecho de la Universidad Católica de Temuco como primera opción.

Al estudiar con más profundidad el porcentaje de asistencia en ambos cursos a través de una prueba *z* para igualdad de proporciones, se obtuvo un *p* – valor de 0,2676, lo que confirma que las proporciones de asistencia de ambas secciones no presentaron diferencias significativas. No obstante, para descartar totalmente el posible efecto de la asistencia sobre las notas promedio obtenidas por los estudiantes, se aplicó un contraste de hipótesis para el coeficiente de correlación de Pearson dada la naturaleza cuantitativa de las variables en estudio. Su resultado de $r = 0,219$ reflejó tener un *p* – valor de 0,087, lo que definitivamente confirma que el porcentaje de asistencia a clases no presenta una relación estadísticamente significativa con la nota media obtenida.

De igual manera, se analizó tanto el *ranking* (*p* – valor = 0,628) como la edad de los estudiantes (*p* – valor = 0,31) y no se presentaron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos de estudio. En el caso del puntaje PSU, donde sí se encontraron diferencias significativas entre ambos grupos (*p* – valor = 0,002), se pudo establecer, a través de un contraste de hipótesis para el coeficiente de correlación de Pearson, un $r = 0,113$ con un *p* – valor de 0,399, lo que permite verificar, sin lugar a dudas, la nula relación de este puntaje con la nota promedio obtenida por los estudiantes en el curso de Filosofía.

Los resultados obtenidos, asociados a las condiciones de entrada de los estudiantes, manifestaron lo adecuado del proceso de comparación de ambos grupos y permitieron aislar los efectos de la ayudante en el proceso de aprendizaje, lo cual estuvo ligado directamente a su rol, en la sala de clases y junto al profesor, en el desarrollo de las actividades asociadas al curso.

Procesamiento de la información

La información fue procesada por medio del *software SPSS versión 23*. En primer lugar, se depuró la base de datos por medio de la exclusión de casos atípicos a través de puntajes Z y la distancia de Mahalanobis (citado en Myers, 2011).

Posteriormente, se obtuvieron los estadísticos descriptivos asociados a medidas de tendencia central, dispersión y forma (Ritchev, 2006). A continuación, se realizó la prueba de normalidad para los datos, tanto para el grupo experimental como para el grupo de control. Generado lo anterior, se realizó un Anova no paramétrico de muestras independientes, a través de la U de Mann-Whitney, para los datos correspondientes a las evaluaciones propias del curso (Anderson y otros, 1999). Para observar diferencias entre la conformación de los grupos en cuanto a las variables de puntaje PSU y de asistencia al curso, aplicó la T de student para muestras independientes y los coeficientes de correlación de Pearson (Anderson y otros, 1999).

Resultados

En la **tabla 1**, se aprecian los estadísticos descriptivos para el grupo experimental y el grupo de control. Se observa, en primera instancia, que la media es superior en la sección que contó con el apoyo de la ayudante en comparación con la sección que no contó con ella para todas las evaluaciones (prueba escrita, ensayo y promedio de talleres grupales), y para el promedio general del curso. De la misma forma, esto se sustenta al momento de observar la mediana, la cual expresa que, en el grupo experimental, la mitad del curso alcanzó notas mayores que el grupo de control.

Además, en lo que respecta a la dispersión de los datos, se observa una menor dispersión de estos para el grupo que contó con el apoyo de la ayudante, lo que establece un desempeño más homogéneo para este grupo de estudiantes en comparación con el grupo de control. En concordancia con lo anterior, las medidas de forma manifiestan una asimetría negativa, lo que indica que los datos se posicionaron a la derecha de la curva de distribución para ambos grupos, con excepción de la prueba escrita para la sección sin ayudante. A consecuencia de lo anterior, las notas se concentraron entre las valoraciones más altas dentro del rango alcanzado por los estudiantes.

Una vez analizados los estadísticos descriptivos para ambas secciones, se aplicó la prueba de normalidad de Shapiro Wilks debido al tamaño de la muestra. Así, se

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de las evaluaciones de la sección experimental y de control

Sección	Grupo	Prueba escrita	Ensayo escrito	Talleres grupales	Promedio
Válido	Experimental	30	30	30	30
	Control	32	32	32	32
Perdidos	Experimental	0	0	0	0
	Control	0	0	0	0
Media	Experimental	3,843 (DS = 0,7101)	4,780 (DS = 0,8104)	6,1000 (DS = 3,2377)	4,793 (DS = 0,4849)
	Control	2,922 (DS = 0,6549)	4,609 (DS = 1,1400)	5,7344 (DS = 9,6139)	4,416 (DS = 0,7675)
Mediana	Experimental	3,650	4,800	6,1500	5,000
	Control	3,000	4,800	6,000	4,600
Asimetría	Experimental	-0,566	-0,739	-2,325	-1,179
	Control	0,124	-1,996	-3,474	-2,220
Curtosis	Experimental	-0,413	1,455	6,054	0,671
	Control	0,143	4,950	12,667	6,951

Tabla 2. Prueba no paramétrica de comparación de evaluaciones de la sección experimental y de control

	Prueba escrita	Ensayo escrito	Talleres grupales	Promedio
U de Mann - Whitney	270,500	462,000	267,500	290,500
W de Wilcoxon	798,500	990,000	795,500	818,500
Z	-2,957	-0,254	-3,043	-2,677
Sig. asintótica (bilateral)	0,003	0,799	0,002	0,007

rechazó la hipótesis nula de normalidad de los datos ($\text{sig.} < 0,05$). Por tanto, se confirmó que ellos no poseían una distribución normal.

En concordancia con lo expresado en el párrafo anterior, se hizo una prueba de hipótesis para la comparación de ambos grupos. Para esto se utilizó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para dos muestras independientes. Los resultados se expresan en la **tabla 2**.

En la **tabla 2** se señala que, para la prueba escrita, los talleres grupales y el promedio de presentación al examen, las diferencias establecidas en las evaluaciones son estadísticamente significativas (p - valor $< 0,05$). Es decir, dichas diferencias no se establecieron por azar, sino que la intervención de la ayudante en la sección experimental determinó un aumento en las calificaciones de los estudiantes para la prueba

escrita y los talleres grupales, además del promedio de presentación al examen. Caso contrario se estableció para el ensayo escrito, para el cual no se evidenció una diferencia estadísticamente significativa.

Discusión

Este estudio tuvo como objetivo determinar el impacto de la incorporación de una ayudante de aprendizaje en el curso de Filosofía de la carrera de Derecho de la Universidad Católica de Temuco. Los resultados de la prueba inferencial establecieron el rechazo de la hipótesis nula, es decir, existieron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental (con ayudante) y el grupo de control (sin ayudante), en relación con los resultados obtenidos en las calificaciones asociadas a las evaluaciones focalizadas de contenido (prueba escrita y talleres grupales).

Los resultados se condicen con lo expresado por diversos autores, quienes argumentan que un ayudante cumple un rol relevante en el aprendizaje de sus pares (Otero y otros, 2010). Bajo estudios realizados en el contexto de las áreas de las ciencias básicas y de la salud, los ayudantes contribuyen a que los estudiantes obtengan mejores calificaciones (Philipp y otros, 2016).

Los resultados de este trabajo son, además, similares a los reportados por Hatamyar y Sullivan (2011: 79), ya que las calificaciones fueron significativamente más altas para aquellos estudiantes que asistieron a cursos impartidos bajo la modalidad de aprendizaje activo y mediado por ayudantes. En este sentido, se puede apreciar una tendencia en cuanto a la incidencia positiva en las calificaciones y, en esa medida, al aprendizaje.

Se puede hipotetizar que las causas de la base de este fenómeno podrían encontrarse en lo planteado por Balta y otros (2017:67) con respecto al «involucramiento estudiantil», es decir, que el contar con un par cercano en términos sociales y de conocimiento podría contribuir al mejoramiento del desempeño de los estudiantes en las evaluaciones. Además, este involucramiento se explica desde los planteamientos de Boud y Walker (1998: 205) y Durán y Flores (2014: 8), quienes apuntan a que la reflexión y exploración de ideas entre pares, bajo una relación de mayor simetría, permite mayores cuotas de participación de los estudiantes en las actividades. En este sentido, la autoridad del docente podría, eventualmente, mermar mayores posibilidades de exploración. Por otra parte, al interactuar con otros iguales, los estudiantes pueden, con mayor confianza, articular su comprensión y confrontar ideas (Boud y otros, 1999). Más específicamente, en el contexto de cursos de primer año, la presencia de ayudantes y la existencia de instancias de trabajo grupal, donde los estudiantes se retroalimentan, puede proveer una sensación de seguridad y de inclusión (Carless, 2017).

Desde un punto de vista más amplio, esta experiencia se sostiene sobre lo planteado por Biggs (1999: 60), ya que los significados no son impuestos o transmitidos

por instrucción directa, sino que son creados por los estudiantes en el desarrollo de las actividades. En este sentido, aun cuando en ambas secciones se implementaron actividades basadas en metodologías activas, con un plan de evaluación continua, alineado con los resultados de aprendizaje y con retroalimentación permanente por parte del mismo docente, se observaron diferencias significativas ante la presencia activa y visible de una ayudante.

Más en profundidad, Fingerson y Culley (2001: 299) señalan que dicha presencia facilita la reorganización de la clase, convirtiéndola en un espacio más colaborativo y participativo. De acuerdo con los mismos autores, el mero hecho de que el trabajo del ayudante sea visible por parte de los estudiantes hace que puedan quebrar nociones con respecto a la estructura social tradicional de una clase, por ejemplo, en cuanto a que solo un experto puede contribuir y aportar a las discusiones. Por otra parte, la posibilidad de acceder a los ayudantes fuera del aula puede incentivar a los estudiantes a canalizar consultas y pedir ayuda en un esquema de mayor cercanía.

Ambos elementos, visibilidad del rol y acceso fuera de aula, fueron considerados en la experiencia del curso de Filosofía de la carrera de Derecho y, probablemente, se vinculan a los resultados obtenidos, ya que la ayudante lideró discusiones en pequeños grupos en las actividades presenciales y tuvo, además, responsabilidades al momento de realizar seguimiento de las tareas desarrolladas en el curso.

Profundizando en los resultados obtenidos en las distintas instancias de evaluación, se enfatiza lo sugerido por Topping (2005: 635) con respecto a la selección del método de acuerdo con el propósito y el contexto, ya que la estrategia seleccionada aportó en el desarrollo de los talleres y de la prueba escrita, donde se identificaron diferencias significativas en favor del grupo experimental. En base al marco planteado por el mismo autor, en relación con los procesos que influyen la efectividad del aprendizaje entre pares, se consideró tanto la organización e involucramiento del estudiante, como también el conflicto cognitivo que se plantea, el manejo del andamiaje de aprendizaje, la comunicación, los aspectos afectivos y una mezcla de estos elementos.

En términos generales, se identificó que la presencia activa de un ayudante fomenta la interacción entre los estudiantes. Esto último, de acuerdo con Biggs y Tang (2011: 23), da cuenta de una enseñanza efectiva para reducir las brechas.

Conclusión

A partir de este estudio, es posible concluir que la presencia de un ayudante, cuyo rol ha sido intencionado para contribuir de manera activa y permanente en los procesos de retroalimentación de las actividades de enseñanza-aprendizaje y evaluación de un curso, sí puede tener efectos en las calificaciones obtenidas por los estudiantes en las evaluaciones del curso y en el contexto de la formación de abogados.

Es más, esta diferencia surge en un espacio donde las metodologías empleadas por el docente orientan al estudiante a asumir un rol activo en su formación, con una presencia de aprendizaje entre pares recíproco y donde la única diferencia entre las secciones se manifiesta en que en una de ellas existió una interacción con una ayudante en el marco de un espacio de trabajo en pequeños grupos y con apoyo fuera del aula.

De esta manera, se releva que el quiebre de los roles sociales, que tradicionalmente ocurren en el aula, se facilita ante la presencia de un estudiante de pregrado de un curso superior que es visible para los estudiantes, que asume responsabilidades mayores en relación con las actividades del curso y que puede propiciar una mayor exploración por parte del estudiante en su proceso de aprendizaje.

Algunas limitaciones asociadas al estudio se relacionan con la falta de la perspectiva del estudiante y del docente en relación con los roles desarrollados por el ayudante, como también un foco en el análisis del desempeño de estudiantes pertenecientes a grupos subrepresentados. Además, los resultados obtenidos solo responden a un contexto particular de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto a futuras investigaciones, se identifica la necesidad de analizar la adquisición de competencias genéricas a partir de la integración de ayudantes. Finalmente, otros aspectos que pueden ser indagados corresponden a la percepción de los estudiantes en relación con la incorporación de la figura del ayudante en los cursos, como también aquella del docente con respecto, por ejemplo, a la capacidad del ayudante como intermediario crucial del curso.

Referencias


- ANDERSON, Rolph, Ronald Tatham y William Black (1999). *Análisis Multivariante*. Madrid: Prentice Hall.
- BALTA, Nuri, Nicolas Michinov, Serkan Balyimez y Mehmet Fatih Ayaz (2017). «A meta-analysis of the effect of Peer Instruction on learning gain: Identification of informational and cultural moderators». *International Journal of Educational Research*, 86: 66-77. DOI: [10.1016/j.ijer.2017.08.009](https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.08.009).
- BECA, Juan Pablo, Eduardo Castillo, Alejandra Cid, Eduardo Darritchon y Scarlette Lagos (2019). «Diseño de un examen de grado por competencias en la carrera de Derecho». *Revista de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 6 (1): 99-128. DOI: [10.5354/0719-5885.2019.53747](https://doi.org/10.5354/0719-5885.2019.53747)
- BENFELD, Johann (2016). «La discusión sobre la enseñanza del derecho en Chile dentro del nuevo paradigma universitario: Una tarea pendiente». *Revista de Derecho* (Universidad Católica del Norte), 23 (1): 143-171. DOI: [10.4067/S0718-97532016000100007](https://doi.org/10.4067/S0718-97532016000100007).
- BIGGS, John (1999). «What the student does: Teaching for enhanced learning». *Higher Education Research & Development*, 18 (1): 57-75. DOI: [10.1080/0729436990180105](https://doi.org/10.1080/0729436990180105).


- BIGGS, John y Catherine Tang (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. Nueva York: McGraw-Hill.
- BOUD, David, Ruth Cohen y Jane Sampson (1999). «Peer learning and assessment». *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 24 (4): 413-426. DOI: [10.1080/0260293990240405](https://doi.org/10.1080/0260293990240405).
- BOUD, David, Ruth Cohen y Jane Sampson (2013). *Peer learning in higher education: Learning from and with each other*. Nueva York: Routledge.
- BOUD, David y David Walker (1998). «Promoting reflection in professional courses: The challenge of context». *Studies in Higher Education*, 23 (2): 191-206. DOI: [10.1080/03075079812331380384](https://doi.org/10.1080/03075079812331380384).
- CARLESS, David (2017). «Students' experiences of assessment for learning». En David Carless, Susan Bridges, Cecilia Ka Yu Chan y Rick Glofcheski (editores), *Scaling up Assessment for Learning in Higher Education* (pp. 113-128). Singapur: Springerlink.
- CID, Alejandra, Beatriz Moya, Patricia Toledo y Felipe Quintano (2018). «Experiencia de evaluación continua en cursos del ciclo inicial en la carrera de Derecho de la Universidad Católica de Temuco». *Revista Pedagógica Universitaria y Didáctica del Derecho*, 5 (2): 31-50. DOI: [10.5354/0719-5885.2018.51971](https://doi.org/10.5354/0719-5885.2018.51971).
- CEA, María de los Ángeles (1996). *Metodología cuantitativa: Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- CORREA, Lucas y Jorge Vásquez (2008). «La enseñanza clínica del derecho: Transformando la forma de enseñar el derecho». *Studiositas*, 3 (1): 34-40. Disponible en bit.ly/3hi53em.
- CROSLING, Glenda, Liz Thomas y Margaret Heagney (2009). «Improving student retention in higher education: Improving teaching and learning». *Australian Universities*, 51 (2): 9-18. DOI: [10.4324/9780203935453](https://doi.org/10.4324/9780203935453).
- DURAN, David y Marta Flores (2014). «Prácticas de tutoría entre iguales en universidades del Estado español y de Iberoamérica». *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13 (1): 5-17. Disponible en bit.ly/3tDySci.
- EZCURRA, Ana María (2005). «Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior». *Perfiles Educativos*, 27 (107): 118-133. Disponible en bit.ly/3f8YEzH.
- FINGERSON, Laura y Aaron Culley (2001). «Collaborators in teaching and learning: Undergraduate teaching assistants in the classroom». *Teaching Sociology*, 29 (3): 299-315. DOI: [10.2307/1319189](https://doi.org/10.2307/1319189).
- FITZSIMMONS, Dominic, Simon Kozlina y Prue Vines (2006). «Optimising the first year experience in law: The law peer tutor program at the University of New South Wales». *Legal Education Review*, 16: 99-124. DOI: [10.2139/ssrn.958639](https://doi.org/10.2139/ssrn.958639).
- FUENTEALBA, Rodrigo y Patricia Imbarack (2014). «Compromiso docente, una interrelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio». *Estudios pedagógicos*, 40: 257-273. DOI: [10.4067/S0718-07052014000200015](https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200015).


- GÓMEZ, Taeli, Juan Rubio y Walter González (2019). «Pedagogía de la pregunta en la enseñanza-aprendizaje del derecho, como innovación metodológica para desarrollar el pensamiento crítico-complejo: Un análisis de caso». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 6 (2): 37-58. DOI: [10.5354/0719-5885.2019.55306](https://doi.org/10.5354/0719-5885.2019.55306).
- GRAHL, Sandra (2013). «Desafíos en la enseñanza del derecho: Debemos ubicar el futuro entre nosotros». *Derecho y Ciencias Sociales*, 8: 25-36. Disponible en bit.ly/3eFJsL6.
- GUCCIARDI, Enza, Calvin Mach y Stephanie Mo (2016). «Student-faculty team teaching - A collaborative learning approach». *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24 (5): 441-455. DOI: [10.1080/13611267.2016.1270899](https://doi.org/10.1080/13611267.2016.1270899).
- HARPER, Shaun y Stephen Quaye (2015). «Making engagement equitable for students in U.S. Higher Education». En Stephen Quaye y Shaun Harper (editores), *Student Engagement in Higher Education* (pp. 1-14). Nueva York: Routledge.
- HATAMYAR, Patricia y Todd Sullivan (2011). «The Impact of Active Learning on Law School Performance». *Journal of Multidisciplinary Research*, 3 (2): 67-81. DOI: [10.2139/ssrn.1688311](https://doi.org/10.2139/ssrn.1688311).
- HYLAND, Áine y Shane Kilcommins (2009). «Signature pedagogies and legal education in universities: Epistemological and pedagogical concerns with Langdellian case method». *Teaching in Higher Education*, 14 (1): 29-42. DOI: [10.1080/13562510802602517](https://doi.org/10.1080/13562510802602517).
- LOCKSPEISER, Tai, Patricia O'Sullivan, Arianne Teherani y Jessica Muller (2008). «Understanding the experience of being taught by peers: the value of social and cognitive congruence». *Advances in Health Science Education*, 13 (3): 361-372. DOI: [10.1007/s10459-006-9049-8](https://doi.org/10.1007/s10459-006-9049-8).
- MOYA, Beatriz, Alejandra Cid y Patricia Toledo (2018). «Aprendizaje entre pares: Experiencia del Colegio de Ayudantes en la carrera de Derecho de la UC Temuco». En María Verónica Parada Valenzuela (editora), *Actas del V Seminario de Enseñanza del Derecho: Formación de Abogados, clínicas jurídicas y grado académico* (pp. 95-106). Santiago: Jurídicas de Santiago.
- MOYA, Beatriz, Héctor Turra y Denise Chalmers (2019). «Developing and implementing a robust and flexible framework for the evaluation and impact of educational development in higher education in Chile». *International Journal for Academic Development*, 24 (2): 163-177. DOI: [10.1080/1360144X.2018.1555757](https://doi.org/10.1080/1360144X.2018.1555757).
- MYERS, Teresa (2011). «Goodbye, listwise deletion: Presenting hot deck imputation as an easy and effective tool for handling missing data». *Communication Methods and Measures*, 5 (4): 297-310. DOI: [10.1080/19312458.2011.624490](https://doi.org/10.1080/19312458.2011.624490).
- OTERO, Valerie, Steven Pollock y Noah Finkelstein (2010). «A physics department's role in preparing physics teachers: The Colorado learning assistant model». *American Journal of Physics*, 78 (11): 1218-1224. DOI: [10.1119/1.3471291](https://doi.org/10.1119/1.3471291).
- PHILIPP, Stephanie, Thomas Tretter y Christine Rich (2016). «Undergraduate tea-

- ching assistant impact on student academic achievement». *Electronic Journal of Science Education*, 20 (2): 1-13. Disponible en bit.ly/3bhXDEa.
- RAMIREZ ORTIZ, Patricia, e Ignacio Luna Espinoza (2017). «Aprendizaje basado en problemas: Metodología didáctica para abordar la asignatura de derecho procesal civil». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 4 (1): 189-224. DOI: [10.5354/0719-5885.2017.46254](https://doi.org/10.5354/0719-5885.2017.46254).
- RAMSDEN, Paul (2008). «The future of higher education: Teaching and the student experience». *AdvanceHE*. Disponible en bit.ly/3y47Uxz.
- RITCHEY, Ferris (2006). *Estadística para las ciencias sociales*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- SERRA, Linda (2015). «Engaging returning adult learners in Community Colleges». En Stephen John Quaye y Shaun R. Harper (editores), *Student engagement in higher education* (pp. 307-323). Nueva York: Routledge.
- SHULMAN, Lee (2005). «Signature Pedagogies in the Professions». *Daedalus*, 134 (3): 52-59. DOI: [10.1162/0011526054622015](https://doi.org/10.1162/0011526054622015).
- SKALICKY, Jane y Annaliese Caney (2010). «Pass student leader and mentor roles: A tertiary leadership pathway». *Journal of Peer Learning*, 3 (4): 24-37. Disponible en bit.ly/3vZNLqB.
- TOPPING, Keith (2005). «Trends in peer learning». *Educational Psychology*, 25 (6): 631-645. DOI: [10.1080/01443410500345172](https://doi.org/10.1080/01443410500345172).
- TREMBLAY, Karine, Diane Lalancette y Deborah Roseveare (2012). *AHELO: Feasibility Study Report: Design and Implementation*. Volumen 1. París: Organisation for Economic Cooperation and Development. Disponible en bit.ly/3tCqt8M.
- UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO (2019). «Base de datos de la Dirección General de Inclusión y Acompañamiento Académico (DGIA) y Dirección General de Gestión Institucional (DGGI) 27-03-2019». Temuco: Consejo de Docencia.
- VAN ROSSUM, Hedwig (2018). «Lawyers, law schools and social change-defining the challenges of academic legal education in the late modernity». *International Journal of Legal Profession*, 25 (3): 245-260. DOI: [10.1080/09695958.2018.1481851](https://doi.org/10.1080/09695958.2018.1481851).
- ZACHAROPOULOU, Amanda y Catherine Turner (2013). «Peer assisted learning and the creation of a «learning community» for first year law students». *Law teacher*, 47 (2): 192-214. DOI: [10.1080/03069400.2013.790159](https://doi.org/10.1080/03069400.2013.790159).


Sobre los autores

BEATRIZ MOYA es asesora pedagógica y magíster en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera por el Centro de Desarrollo e Innovación de la Docencia de la Universidad Católica de Temuco. Su correo electrónico es bmoya@uct.cl.  <https://orcid.org/0000-0003-4692-7867>.

FELIPE QUINTANO es sociólogo y magíster en Psicología por el Centro de Excelencia en Psicología Económica y del Consumo de la Universidad de la Frontera. Su correo electrónico es fquintano01@ufromail.cl.  <https://orcid.org/0000-0002-4955-1976>.

ALEJANDRA CID es abogada, magíster en Derecho penal y Procesal Penal por la Universidad Mayor, y diplomada en Metodología de la Enseñanza del Derecho por la Universidad Católica de Temuco. Además, es académica asistente de planta permanente y jefa de la carrera de Derecho en la Universidad Católica de Temuco. Su correo electrónico es acid@uct.cl.  <https://orcid.org/0000-0002-8718-6826>.

PATRICIA SCHWERTER es docente del Departamento de Ciencias Matemáticas y Físicas, y licenciada en Estadística por la Universidad Católica de Temuco. Su correo electrónico es pschwerter@uct.cl.  <https://orcid.org/0000-0002-2224-4714>.

ALEJANDRO ZÚÑIGA es abogado y licenciado en Ciencias Jurídicas. Además, tiene un postítulo en Filosofía Moderna y Contemporánea. Es académico de la carrera de Derecho en la Universidad Católica de Temuco. Su correo electrónico es alejandro.zuniga@reemprendeconsultores.cl.  <https://orcid.org/0000-0003-4683-1419>.

REVISTA DE PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA Y DIDÁCTICA DEL DERECHO

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

DIRECTORA

María Francisca Elgueta Rosas
Universidad de Chile

DIRECTOR

Renato Duro Dias
Universidad Federal de Rio Grande, Brasil

SITIO WEB

pedagogiaderecho.uchile.cl

CORREO ELECTRÓNICO

rpedagogia@derecho.uchile.cl

LICENCIA DE ESTE ARTÍCULO

Creative Commons Atribución Compartir Igual 4.0 Internacional



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