

**Estudio cualitativo sobre las prácticas
eficientes de la docencia universitaria para
el estudiante de Derecho en Chile (2018-
2022)**

*Qualitative study on efficient practices of university
teaching for law students in Chile (2018-2022)*

*Estudi qualitatiu sobre les pràctiques eficients de la
docència universitària per a l'estudiant de Dret a
Xile (2018-2022)*

1

Edison Carrasco-Jiménez

Profesor investigador. Académico. Doctor
en Derecho Penal por la Universidad de
Salamanca, España.

Máster en Criminología y Delincuencia
Juvenil por la Universidad de Castilla-La
Mancha. Licenciado en Derecho y
Ciencias Sociales de la Universidad de
Concepción, Concepción, Chile. Asesor
Jurídico durante 3 años en el Ministerio
Público de Chile (Fiscalía Nacional)

International Institute of Humanities,
Cultural Criticism and Social Sciences

E-mail: fjmalagon@uic.es

Resumen: El objetivo del estudio es conocer las prácticas docentes consideradas por los entrevistados como más eficientes, y contrastar éstas con los conocimientos científicos afianzados para determinar su pertinencia o validez. en aulas en la enseñanza en pregrado de la carrera de “Leyes”/“Derecho”/“Ciencias Jurídicas”/“Ciencias Jurídicas y Sociales” de las Universidades chilenas. Para cumplir este objetivo se entrevistó a 132 abogados chilenos con más de 10 años de ejercicio de la profesión en Chile (n=132), en el período 2018-2022, y que en su mayoría procediera de las llamadas en Chile “Universidades Tradicionales”, los cuales fueron los sujetos de estudio. El instrumento utilizado fue el de “entrevista semiestructurada”. Los resultados condujeron a levantar una serie de prácticas eficientes, las cuales se contrastaron con datos afianzados en el conocimiento científico sobre su pertinencia o validez.

Palabras claves: “buenas prácticas” educación, prácticas eficientes, enseñanza del abogado en Chile

Abstract: The objective of the study is to know the teaching practices considered by those interviewed as most efficient, and to contrast these with established scientific knowledge to determine their relevance or validity. in classrooms in teaching undergraduate courses in “Law”/“Law”/“Legal Sciences”/“Legal and Social Sciences” to undergraduate students of the same course from some of the Chilean Universities. To achieve this objective, 132 Chilean lawyers with more than 10 years of practice in Chile were interviewed (n=132), in the period 2018-2022, and who mostly came from what are called “Traditional Universities” in Chile. , who were the test subjects of the study. The instrument used was the “semi-structured interview”. The results led to the determination and development of a series of efficient practices, which were contrasted with data based on scientific knowledge regarding their relevance or validity.

Keywords: "good practices" education, efficient practices, legal education in Chile

Resum: L'objectiu de l'estudi és conèixer les pràctiques docents considerades pels entrevistats com a més eficients, i contrastar-les amb els coneixements científics consolidats per determinar-ne la pertinència o la validesa. en aules en l'ensenyament en pregrau de la carrera de

“Lleis”/“Dret”/“Ciències Jurídiques”/“Ciències Jurídiques i Socials” de les Universitats xilenes. Per complir aquest objectiu es van entrevistar 132 advocats xilens amb més de 10 anys d'exercici de la professió a Xile (n=132), en el període 2018-2022, i que majoritàriament procedís de les trucades a Xile “Universitats Tradicionals”, els quals van ser els subjectes d'estudi. L'instrument utilitzat va ser el de “entrevista semiestructurada”.

Els resultats van conduir a aixecar una sèrie de pràctiques eficients, les quals es van contrastar amb dades consolidades en el coneixement científic sobre la seva pertinència o validesa.

Paraules clau: “bones pràctiques” educació, pràctiques eficients, ensenyament de l'advocat a Xile

M.G

“a cada cual según sus capacidades, a cada cual según sus necesidades” (Marx)

“Quita, pues, el talento, y dáselo al que tiene diez. Porque al que tiene, le será dado, y tendrá más; y al que no tiene, aun lo que tiene, le será quitado. Y al siervo inútil, échalo afuera a la oscuridad [de la ignorancia]; entonces será el llanto y el crujir de dientes” (Mateo 25: 28-30).

1. Introducción

La siguiente investigación forma parte de los estudios dedicados a la enseñanza, docencia, pedagogía, o cualquier otra práctica dedicada a los procesos de formación que implique la relación profesor/estudiante, y en específico, a la relación discipular en la enseñanza del derecho al estudiante de derecho o posible abogado. Esta, entonces, es la *clase*. Dentro de esta *clase* agrupamos un *conjunto*, el cual contiene las prácticas educativas o docentes (Otterborn et al., 2020; Sánchez et al., 2008) en la enseñanza del derecho al estudiante de derecho o posible abogado, siendo el subconjunto el “estudiante de derecho en Chile”, y es respecto de este *subconjunto* que indagamos el tipo de prácticas y la razón de su factura o producción.

En Chile, el fenómeno de la enseñanza del derecho no es algo menor. Las Universidades que imparten derecho en la actualidad han crecido exponencialmente desde 1990, fecha en la

cual se instala un sistema de universidades privadas, las que se sumaron a las ya existentes a la fecha. Había unas cuatro Universidades, aproximadamente, que impartían la carrera de Derecho en Chile, siendo las primeras, las denominadas “Universidades Estatales”, esto es, la Universidad de Chile (pública), la Pontificia Universidad Católica (privada), y la Universidad Católica de Temuco (privada); y entre las no estatales, impartiendo la carrera de Derecho, la Universidad de Concepción (privada) (Consortio de Universidades del Estado de Chile, 2023; Cruz-Coke M, 2004). Hoy ese número ha crecido a 55 en total, entre las cuales, 24 imparten derecho (Webometrics, 2023).

En una revisión bibliográfica exhaustiva no se pudo encontrar investigaciones científicas o literatura estrictamente empírica sobre las llamadas “buenas prácticas” en la enseñanza del derecho en Chile, siendo mayoritariamente los estudios de doctrina de la enseñanza en derecho, o bien, experiencias pedagógicas específicas en Chile. Aquellos que recogen experiencia de modo más riguroso, se orientan en general a la didáctica (Marino, 2017; Mendoza, 2020).

Dos estudios revisados pretenden ser generales. Así, un trabajo del 2016, proporciona un testimonio desde las prácticas implementadas ya, en la enseñanza del derecho en el pregrado de la Universidad de Magallanes (Hirmas et al., 2016), las cuales representan más que nada microprácticas de las cuales las teorías del aprendizaje y el estudio de las prácticas a nivel de la literatura científica en educación han escrito bastante (Hean et al., 2009; Hedges & Cullen, 2012; Inhelder & Piaget, 1985; Piaget, 1980, 1981; Säljö, 2009; Steffens, 2015; Stocker et al., 2014; Taylor & Hamdy, 2013). Otro trabajo del 2021 se presentó desde la Universidad Autónoma de Chile, como un estudio científico en cuanto a su estructura formal, y en cuanto a su contenido, como una propuesta metodológica de carácter general para la enseñanza del derecho: “propuesta metodológica que dé énfasis en la abogacía, tanto en asignaturas tradicionalmente teóricas como en las prácticas” (Fuenzalida, 2021, p. 137). Sin embargo y en estricto rigor, no es un estudio científico, siendo más bien una práctica pedagógica o experiencia educativa sobre un sistema de calificación o evaluación docente.

Algunos estudios sobre experiencias pedagógicas no son críticos, ya que sus objetivos son para mejorar indicadores institucionales, tales como, las tasas de retención, aprobación, y de titulación oportuna (Marileo et al., 2021).

Respecto del término “buenas/malas” prácticas, el concepto de “bueno” y “malo” no lo consideramos como un concepto valórico-moral sino científico, y como sinónimo de eficiente.

En términos sintéticos, para Pareto la eficiencia son las mejoras individuales de un sujeto sin desmejora del resto, y el logro de este objetivo es el llamado óptimo de Pareto u óptimo-Pareto o la asignación más eficiente de los recursos (Pareto, 1906, 1916).

Es por ello que, a partir de este estudio, no hablaremos de “buenas” o “mejores” prácticas, sino de *prácticas eficientes*. La eficiencia docente para nosotros sería entonces, la práctica de enseñanza cuyo resultado es una mejora en la capacidad del educando/aprendiz para su vida práctica y profesional.

5

2. Objetivo

El objetivo del estudio es conocer las prácticas docentes consideradas por los entrevistados como más eficientes, y contrastar éstas con los conocimientos científicos afianzados para determinar su pertinencia o validez en aulas en la enseñanza en pregrado de la carrera de “Leyes”/“Derecho”/“Ciencias Jurídicas”/“Ciencias Jurídicas y Sociales” de las Universidades chilenas.

3. Metodología

El tipo de investigación es exploratorio-descriptivo de carácter mixto, con énfasis en lo cualitativo, consistente en un análisis de estadística básica, pero mayoritariamente para la extracción de datos, la aplicación de una entrevista semiestructurada.

3.1. Entrevista semiestructurada

Se efectuó una entrevista semiestructurada a 132 abogados (n=132) en Chile, los cuales serán llamados *sujetos de estudio*, dentro del período de los años 2018 a 2022. La elección de los sujetos de estudio se hizo considerando como primer criterio, la proximidad física social de los sujetos en relación con el investigador; y en segundo lugar, y respecto del envío de las

preguntas desde el correo personal del investigador, la proximidad o acceso moderado de internautas que cumplieran el perfil para ser sujeto de estudio de esta investigación. En este último caso, se utilizó un muestreo no probabilístico por bola de nieve, con posterior chequeo y comprobación de los datos. Todos los sujetos de prueba solicitaron la reserva de sus identidades, por lo que se etiquetó a cada uno bajo la letra “s” (sujeto de estudio), numerándolos de forma correlativa en el orden cronológico en que se efectuaban las tomas de muestra (A1: [LISTADO SUJETOS DE ESTUDIO/VARIABLES](#)).

La muestra consiste en el testimonio de los sujetos de estudio actualmente titulados como abogados, y que cursaron como alumnos la carrera de “Leyes”, “Derecho”, “Licenciaturas en Ciencias Jurídicas”, muestra recogida a través de la entrevista. Se consideran como criterios de selección, tres características individuales para la selección de los sujetos de estudio:

- i. Abogados con 10 años o más de ejercicio de la profesión, sea dentro del llamado “ejercicio liberal de la profesión” o en otras actividades, fueren o no miembros o funcionarios de una institución privada o pública en Chile.

Se consideró esta característica individual, puesto que al tener un sujeto concreto una década de experiencia profesional y de vida, aumentaba la probabilidad que dichos sujetos se encontraran en mejores condiciones que otros para efectuar un juicio sobre las prácticas docentes eficientes/no eficientes de sus profesores.

- ii. Que actualmente a la fecha el estudio no ocupase ningún cargo administrativo (Decanato, Dirección) en las Universidades chilenas.

Se consideró esta característica individual, puesto que, según nuestro parecer, podría existir para el estudio, una cierta tendencia en algunos casos, a la pérdida de la objetividad y/o de la capacidad crítica de quienes ocupan un cargo o función administrativa dentro de las Universidades.

- iii. Que los sujetos de prueba tengan origen o procedencia en el estudio del pregrado de derecho, en las llamadas en Chile, “Universidades tradicionales”.

Este criterio fue así adoptado, porque dichas Universidades utilizaron y utilizan, a diferencia de las otras Universidades que no lo poseen, un método de selección de medición de la aptitud para el acceso a dichas Universidades, instrumento denominado en sus inicios en Chile como “Prueba de Aptitud Académica” (PAA), que luego pasó a denominarse “Prueba de Selección Universitaria” (PSU). Y esto implica contar con un mecanismo que tenga por objeto ser un filtro de evaluación de capacidades o habilidades mínimas, por lo que hace que aumenten las probabilidades de que el capital humano productivo sea eficiente, esto es, profesionales de mejor calidad y con mejores resultados productivos, de tal modo de satisfacer mejor las necesidades sociales (Pareto, 1906, 1916).

Siendo así, son “Universidades Tradicionales” en Chile en la enseñanza del derecho, la Universidad de Chile, la Pontificia Universidad Católica de Chile y sus derivadas (Universidad Católica de Valparaíso, Universidad Católica de Antofagasta, Universidad Católica de Temuco), Universidad de Concepción, y, finalmente, la Universidad Austral de Chile.

Este criterio se tradujo en concentrar una primera muestra en sujetos de estudio de las Universidades Tradicionales (n=100), y una segunda muestra más pequeña obtenida de modo relativamente aleatorio (n=31), consistente en sujetos de estudio de otras Universidades, que estuvieren actualmente, a lo menos, entre las 20 primeras Universidades en Chile, conforme al *ranking* de la página web “webometrics” (Webometrics, 2023).

3.2. Procedimiento técnico para la minería de datos y para el análisis de la información

3.2.1. Análisis cuantitativo de la información recogida en las entrevistas

Para el análisis cuantitativo de datos se hizo uso de una estadística básica de tipo descriptiva. Se utilizó como variables: a) variable independiente: frecuencia, rotulada como “Cantidad expresada en números y porcentajes”; b) variables dependientes: sexo (género), edad, Universidad de procedencia u origen.

Para la minería cuantitativa de los datos se utilizó LibreOffice Calc (extensión de archivo .ods), y como software de análisis, SPSS para el informe descriptivo expresado en Tablas y Gráficos, las cuales se incluyen en este trabajo.

3.2.2. Análisis cualitativo de la información recogida en las entrevistas

El sustrato del objeto de análisis, es el contenido de los actos de habla y actos de escritura que expresan una perspectiva sobre el trabajo docente, constituyendo, por tal, los testimonios sobre las prácticas docentes.

Para la obtención de este testimonio se elaboró un cuestionario conformado por 4 preguntas:

1. ¿Qué profesores de pregrado recuerda más y por qué?
2. ¿Con quién siente que aprendió más y por qué?
3. ¿Qué cuestiones le parecieron negativas y positivas de sus profesores de derecho en general?
4. ¿Ha hecho usted docencia en Universidad, aunque fuese por 1 día? (conteste si/no)

Entendemos que ese mínimo de preguntas bastaría como marco lógico, debido a la natural tendencia de los abogados a hablar por razón de su profesión, lo que posibilitaría que se explayaran de forma extensa sobre los temas en examen, como así se produjo según lo previsto.

Se exceptúa la pregunta N°4 por su carácter binario de formulación. Respecto de esta 100% contestó que sí, por lo que dicha variable se excluye del estudio, considerándola un supuesto dado.

Las preguntas N° 1, 2 y 3, no fueron gramaticalmente expresadas en términos abstractos, como por ejemplo “¿Qué prácticas docentes considera usted...?”, sino en términos concretos, esto es, haciéndoles recordar a los docentes percibidos por los sujetos de prueba como “mejores”

en la transferencia del conocimiento. Esto último se hizo así, porque la persona accesa de modo más eficiente a su memoria personal cuando siendo testigo de un hecho, éste lo asocia a una experiencia diferente respecto de otras que el consciente, o no advierte, o siendo advertida, se inscriben en el inconsciente (Alsina & Sáiz, 2004; Ashcraft & Krause, 2007; Baddeley et al., 2023; Castaño Ramírez et al., 2021; Daneman & Carpenter, 1980; Grober & Buschke, 1987; Higbee, 1987; McDaniel & Einstein, 2000; Trench et al., 2013; Wilson & Ross, 2003), en este caso, al sujeto concreto que realizó las prácticas docentes o pedagógicas de las cuales el sujeto de prueba fue testigo o experimentó y a las mejores “impresiones” del conocimiento pedagógico en su memoria por razón de la estrategia docente o *nemotécnica inducida* (Barcroft, 2012; Bellezza, 1987; Carlson et al., 1976; Cook, 1989; Kaschel et al., 2002; Mocko et al., 2017; van Hell & Mahn, 1997).

La información sobre los actos del habla de los sujetos de prueba, fue recogida en grabaciones, y también manualmente a través de notas en diversos cuadernos. Los actos de escritura fueron recogidos informáticamente desde los mensajes de los entrevistados vía correos electrónico o email. En ambos casos se utilizó un formulario bajo firma de “consentimiento informado”. La información se tabuló y sistematizó utilizando planillas para la construcción de tablas estadísticas, para un mejor análisis de la información recogida.

El análisis de datos se efectuó mediante la detección de patrones en las expresiones lingüísticas (actos de habla/actos de escritura) de los sujetos de prueba al referirse y enfocarse en las buenas prácticas docentes, esto es, las expresiones lingüísticas cuya semántica reflejaban utilidad en el aprendizaje (eficiencia docente). Por ejemplo, una expresión del acto de habla de un sujeto de prueba (s120) fue la de: “nos explicaba la materia con un ejemplo chistoso, y así, nunca se me olvidó qué era.....”. Conforme a esta idea, ésta sería para nosotros una práctica eficiente, y lo sería, porque el modo o forma de transferencia del conocimiento causó en el sujeto de prueba una mejora en la velocidad de acceso a su memoria para recuperar el conocimiento transferido.

4. Resultados

4.1. Distribución de la población en estudio

La población total en estudio es de 131 sujetos de prueba (n=131). La distribución de la población por sexo, edad y Universidad, se expresa en las siguientes Tablas y Gráficos.

		Sexo			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	M	82	62,6	62,6	62,6
	F	49	37,4	37,4	100,0
	Total	131	100,0	100,0	

Tabla 1: Distribución por sexo. Fuente: elaboración propia.

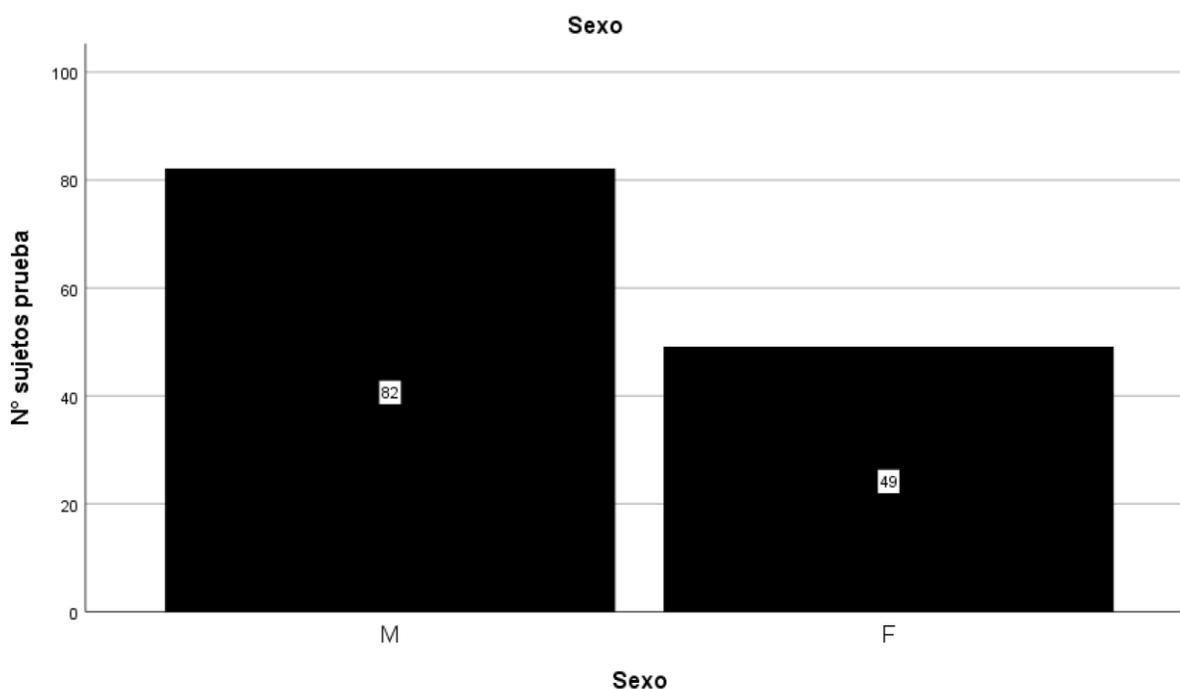


Figura 1: Distribución por sexo. Fuente: elaboración propia.

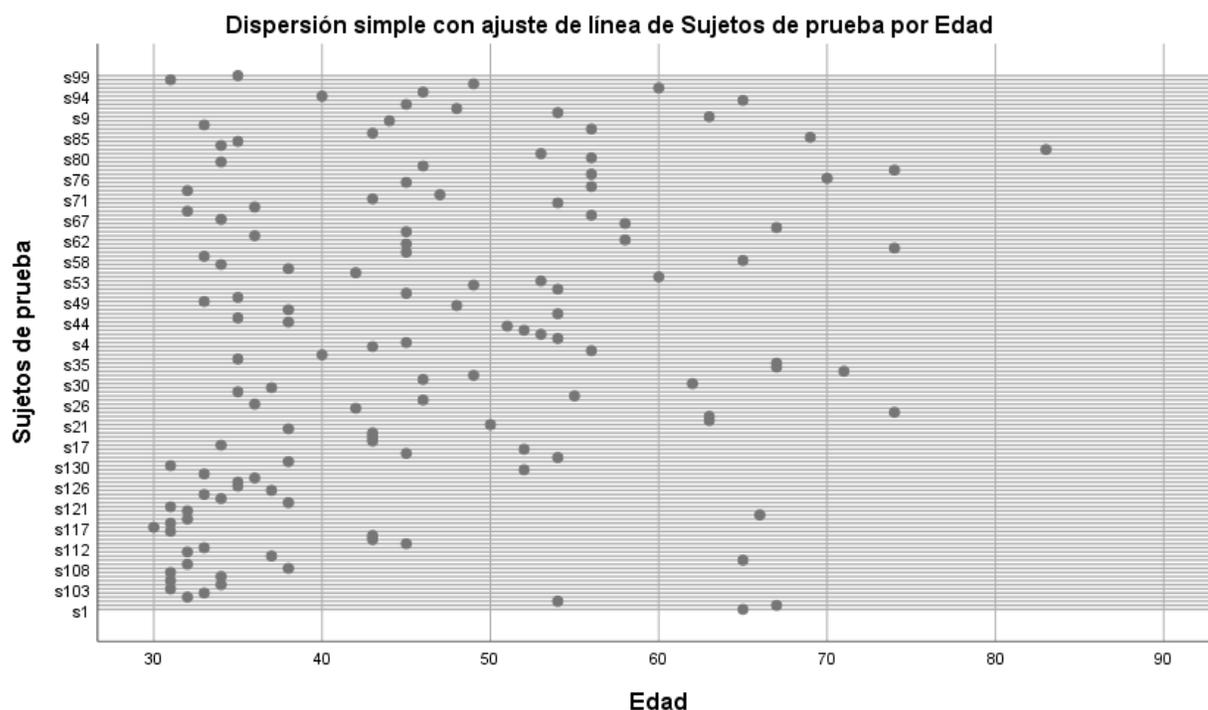


Figura 2: Distribución por edad. Fuente: elaboración propia.

Tabla 2: Distribución por Universidad. Fuente: elaboración propia*.

		Universidad			
		N°Sujetos de prueba	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	UCHILE	39	29,8	29,8	29,8
	PUC	19	14,5	14,5	44,3
	UCONCE	15	11,5	11,5	55,7
	UTALCA	10	7,6	7,6	63,4
	UCVALPO	9	6,9	6,9	70,2
	UCANTO	8	6,1	6,1	76,3
	UADOLFI	7	5,3	5,3	81,7
	UDPORT	7	5,3	5,3	87,0
	UANDES	5	3,8	3,8	90,8
	UAUSTR	5	3,8	3,8	94,7
	UCTEM	5	3,8	3,8	98,5
	UABELLO	1	,8	,8	99,2
	UAUTONOMACH	1	,8	,8	100,0

Total	131	100,0	100,0
-------	-----	-------	-------

* UDECHILE: Universidad de Chile; PUC: Pontificia Universidad Católica de Chile; UCONCE: Universidad de Concepción; UTALCA: Universidad de Talca; UCVALPO: Universidad de Valparaíso; UCANTO: Universidad Católica de Antofagasta; UADOLFI: Universidad Adolfo Ibañez; UDPORT: Universidad Diego Portales; UANDES: Universidad de los Andes; UAUSTR: Universidad Austral de Chile; UCTEM: Universidad Católica de Temuco; UABELLO: Universidad Andrés Bello; UAUTONOMACH: Universidad Autónoma de Chile. Fuente: https://www.webometrics.info/es/Latin_America_es/Chile; <https://www.consejodirectores.cl/>.

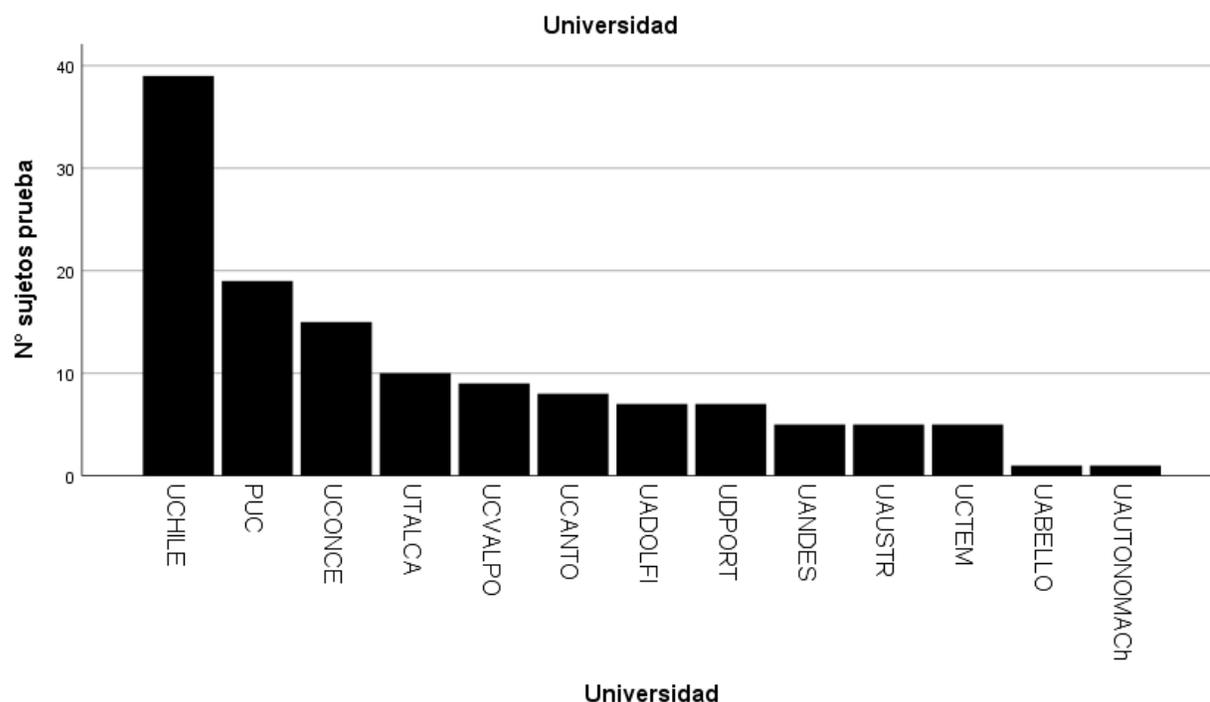


Figura 3: Distribución por Universidad. Fuente: elaboración propia.

Conforme a lo expuesto, los entrevistados mayoritariamente son varones ($M=62,6\%$) en relación a las mujeres ($F=37,4\%$). El promedio de edad aproximado es de 46 años ($\bar{x}=46$ años). Conforme al Gráfico de Dispersión (Figura 2), la población se concentra mayoritariamente entre los 30 y 40 años, siendo el tramo entre 40 y 50 años, el segundo con mayor concentración. El número de entrevistados se concentra mayoritariamente ($55,8\%$) en tres Universidades: Universidad de Chile ($29,8\%$), Pontificia Universidad Católica ($14,5\%$), Universidad de Concepción ($11,5\%$).

4.2. Análisis cualitativo

Todas las preguntas tuvieron un rendimiento óptimo de respuesta de los sujetos de prueba. Todos los sujetos de prueba indicaron y describieron desde su experiencia como alumnos de Derecho las prácticas docentes que les parecían mejores y peores, y el por qué lo consideraban así. Por ende, se tabuló la información en dos columnas que describieran el código binario de eficiente/ineficiente, esto es, las prácticas eficientes experimentadas por los sujetos (coincidencia en la apreciación positiva) vs prácticas ineficientes experimentadas por los sujetos (puntos críticos o problemáticos).

Tabla 3: Prácticas eficientes/ineficientes experimentadas por los sujetos.

Prácticas eficientes experimentadas por los sujetos (coincidencia en la apreciación positiva)	Prácticas ineficientes experimentadas por los sujetos (puntos críticos o problemáticos)
<p>Clase de exposición oral.</p> <p>Clase a través del ejemplo básico, y luego, transportar ello a la explicación del instituto jurídico.</p> <p>Clases basadas en el ejemplo técnico-jurídico de la práctica judicial.</p> <p>Trato humano.</p> <p>Clases que los desafíen a pensar o plantear problemas jurídicos.</p> <p>Que los docentes tengan una base teórica jurídica clara desde la cual impartir docencia.</p> <p>Aprendizaje memorístico de la ley como instrumento de apoyo a lo práctico.</p> <p>Que demuestre que está interesado en el conocimiento que enseña.</p> <p>El dominio de las materias por el profesor.</p> <p>Clases basadas en una disciplina académica o método de enseñanza a través de la exigencia académica.</p> <p>Evaluaciones imparciales.</p> <p>Uso de material audiovisual para ilustrar las clases.</p>	<p>Arbitrariedad en el trato y calificación de los exámenes orales.</p> <p>Tendencia a favorecer a estudiantes mujeres que a varones, por la mayor presencia de profesores varones en las comisiones de examen.</p> <p>Falta en el uso de material audiovisual.</p> <p>Utilización de un mismo tono de voz toda la clase.</p> <p>Reducción de movimientos del docente a solo un espacio físico inmutable.</p> <p>Clases basadas solo en la memorización sin correlato con lo práctico.</p> <p>Uso de evaluaciones que están destinadas a la selección de Defensores y Fiscales a alumnos de pregrado.</p> <p>Uso de evaluaciones con alternativas abstrusas o pocos comprensibles.</p> <p>Evaluaciones con sesgo</p> <p>Casos de profesores que no explican bien su materia</p> <p>No cumplen el 100% con el programa de curso que el profesor señaló al principio de clases.</p>

Los datos anteriormente tabulados (Tabla 3), se re-sistematizaron, pero ahora, sintetizando los resultados anteriores en expresiones lingüística que, a su vez, condensaran la semántica o significado de las expresiones lingüísticas que constituyeron diferenciadores sintéticos que conformaban el contenido del testimonio extraído por la entrevista. Esto fue debidamente tabulado, utilizando código binario (1/0) para cuantificar al número de los sujetos de estudio cuyo testimonio se subsumía a cada uno de los diferenciadores sintéticos (Apéndice [A2: DIFERENCIADORES SINTÉTICOS](#)). Dichos diferenciadores sintéticos fue posible subsumirlos a conceptos, alguno de los cuales coincidían con conceptos provenientes de la ciencia general.

En el caso de las que se consideraban por los sujetos de estudio como prácticas ineficientes, se consideraron conforme el valor lógico contrario a lo que indicaban los puntos críticos o problemáticos: una práctica eficiente. Por ejemplo, el sujeto de prueba 117 expresó: “Estar dentro de un cajón [sala de clases] y con una clase aburrida...”, nosotros lo traducimos subentendiendo el valor contrario, esto es, como práctica eficiente y expresado en términos generales, las *formas no redundantes de elaboración de estímulos*.

El mapa conceptual de las expresiones lingüísticas sintéticas recogida de las muestras, proporciona una visión sistematizada y general de las prácticas consideradas eficientes:

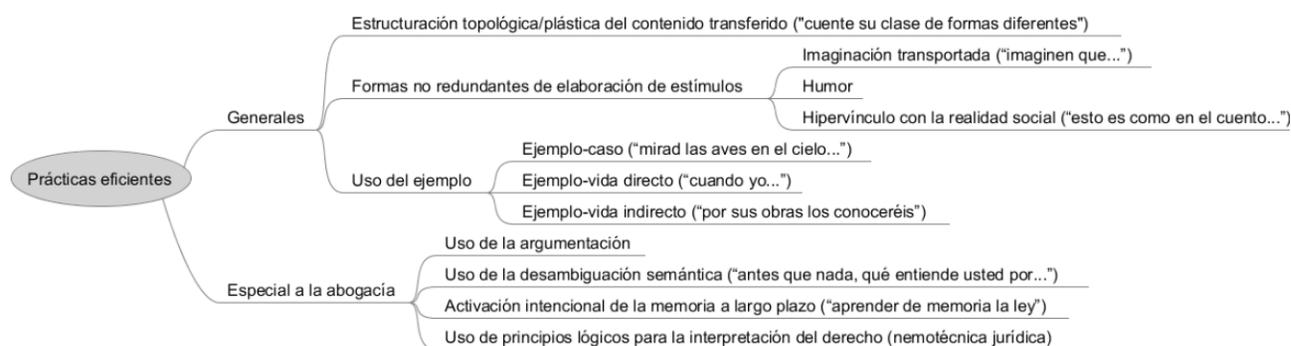


Figura 4: Mapa conceptual de prácticas eficientes.

Para la sistematización de las expresiones lingüísticas sintéticas, se identificaron y diferenciaron aquellas que se referían a prácticas que podríamos considerar como generales a toda práctica docente, y otras, especiales a la enseñanza de la abogacía.

A continuación, presentamos muestras determinadas de los testimonios individuales que conformaron los conceptos expuestos, y que podríamos expresarlos como síntesis de las prácticas eficientes. Entre paréntesis, y a continuación de la nomenclatura o concepto, hicimos una referencia a la expresión coloquial sinónima que pudiese sintetizar el concepto, con el objeto de arrojar mayor comprensión sobre él.

Tabla 4: Estructuración topológica/plástica del contenido transferido.

Estructuración topológica/plástica del contenido transferido	
Sujetos de prueba	Muestra específica
s3	“...siempre llegaba, pasaba la materia como leyendo un texto, dejaba de hablar, y se iba...”.
s13	“...pasaba puros videos, hablaba algo, y sería...”.
s28	“...ocupaba un solo tono de voz, y eso, aburría...”.
s56	“...si bien pasaba materia, pasaba unos videos y nos mostraba información en <i>power point</i> [<i>software</i> para la confección de diapositivas], como que era el mismo parlamento siempre, así como, Introducción, Desarrollo y Conclusión. Igual estaba bien, pero, como siempre hacía exactamente lo mismo, aun cuándo usara diversos medios para explicar, aburría y cansaba. Al final me ponía a mirar el celular”.
s89	“...había un evidente esfuerzo de usar varios recursos para mantenernos “despiertos”, pero el problema es que su esquema de clases era siempre el mismo, y podría haber hecho otra cosa, como hablar de su vida, contar un chiste, cualquier cosa que hiciera la clase diferente...”.
s110	“...cansaba escucharlo hablar de lo mismo...o sea...no era lo mismo...pero parecía lo mismo” [a la pregunta de “¿por qué parecía lo mismo?”, la respuesta:] “porque como que lo decía de la misma forma siempre, con ejemplos hasta parecidos...”.

Tabla 5: Imaginación transportada (“imaginen que...”).

Imaginación transportada (“imaginen que...”)	
Sujetos de prueba	Muestra específica
s2	“...y decía: “piensen que están en la cárcel...”.
s9	“...nos ponía en situaciones donde debíamos resolver un caso como si fuésemos abogados...”.
s24	“...de pronto nos interrogaba diciendo: «usted es defensor, cómo lo defiende, qué alega»...”.
s55	“...nos hacía representarnos entrando al Tribunal, y qué era lo que hacíamos luego, qué creíamos que teníamos qué hacer, y eso era bueno, porque nos obligaba a ponernos en la situación de tener que ir a Tribunales...”.
s95	“cuando señalaba: «póngase en el lugar de la víctima»...”.
s117	“Estar dentro de un cajón [sala de clases] y con una clase aburrida...”.

Tabla 6: Uso del humor.

Uso del humor	
Sujetos de prueba	Muestra específica
s1	“...del chiste del hágalo usted mismo me recuerdo los casos de los actos unilaterales...”.
s5	“...y como contó una anécdota [graciosa] me acordé del plazo para apelar...”.
s21	“Recuerdo que nos cantaba un fragmento de una canción, la cual hasta el día de hoy relaciono con la materia”.
s65	“Teníamos profesores que gracias a su humor, distendía la clase”.
s99	“...al decirnos cuando intentábamos explicar algo en lenguaje jurídico que estábamos “cantinfleando”, como todos se reían, nos hizo fijarnos más en cómo decir jurídicamente las cosas...”.
s120	“...nos explicaba la materia con un ejemplo chistoso, y así, nunca se me olvidó qué era...”.

Tabla 7: Hipervínculo con la realidad social (“esto es como en el cuento...”).

Hipervínculo con la realidad social (“esto es como en el cuento...”)	
Sujetos de prueba	Muestra específica
s3	“...nos hizo leer de Arthur Conan Doyle, <i>Escándalo en Bohemia</i> . Nos hizo hacer un cuadro con los personajes, las tramas, y el problema legal respecto de las pruebas. Eso jamás se me olvidó, y siempre “sale” el esquema de personajes, tramas y pruebas, como esquema mental, para preparar un caso...”.
s9	“...vimos la película <i>El chacal de Nahueltoro</i> a propósito de la pena de muerte. Y si bien yo estoy a favor de la pena de muerte, al menos puedo apreciar la pena desde la perspectiva de un penado a muerte gracias a la película”.
s27	“...hacía certámenes basados en cuentos chilenos relativos al derecho penal, y gracias a eso nunca se me ha olvidado que es la tipicidad...”.
s65	“...usaba el cine para darnos ejemplos...”.
s75	“hacer un examen viendo una película [en pandemia], nunca había tenido esa experiencia, y fue como ir al cine, y me encantó el método”.
s100	“...nos ponía música clásica mientras rendíamos los certámenes...”.

Tabla 8: Uso del ejemplo.

Uso del ejemplo	
Sujetos de prueba	Muestra específica
s4	“...el ejemplo del alpinista para comprender la inexigibilidad de otra conducta...”.
s10	“...nunca se me olvidó el <i>pan para hoy, hambre para mañana</i> ...”.
s32	“Nos hablaba desde su experiencia profesional, y eso es muy importante, porque ilustra al alumno sobre las instituciones del derecho”.
s49	“...como le pegaba a la señora, y hablaba de derecho de familia, nunca le creí...”.
s64	“...si el Decano ni la Directora Académica saben de derecho, nada qué hacer...”.
s102	“...o sea, si una abogado que es profesora y hasta Directora de Carrera interpone un Recurso de Protección en contra de un particular, y la Corte de Apelaciones de Chillán la acoge, qué más podemos esperar de los alumnos...”.

Tabla 9: Uso de la argumentación.

Uso de la argumentación	
Sujetos de prueba	Muestra específica
s6	“...había artículos que eran imperdonables no saberlo, y te reprobaba por eso. Así que, obligados a estudiarlo...”
s7	“...cuando hablábamos en clases, y no éramos precisos en el lenguaje jurídico, nos “obligaba” a repetirlo pero de mejor forma, diciendo: <i>dígalo bien...</i> ”.
s11	“...nos respondía la pregunta, pero argumentándola, y exigiéndonos que las próximas preguntas fueren bien argumentadas...”
s53	“...hable <i>en derecho</i> , nos decía, y teníamos que hablar <i>en jurídico...</i> ”.
s54	“...era necesario explicarle [al profesor] argumentado bien, sino, te llamaba la atención, por lo que había que ir bien preparado...”
s102	“...dejaba que nos expresáramos en clases, pero siempre que argumentáramos bien y acudiendo al derecho...”

Tabla 10: Uso de la desambiguación semántica (“antes que nada, qué entiende usted por...”).

Uso de la desambiguación semántica (“antes que nada, qué entiende usted por...”)	
Sujetos de prueba	Muestra específica
s6	“En muchos casos se necesita una aclaración previa de conceptos propios del derecho”.
s9	“miré la hora y le dije “retardado”, y luego me fue a acusar porque le había dicho retardado...”
s13	“...corrientemente teníamos que clarificar lo que preguntábamos, para saber a qué estoy contestando, decía el profe...”
s52	“...al final me criticaba por mi opinión, y después le explicaban que no era lo que él creía que le estaba diciendo...”
s59	“nos pedía que explicáramos primero, qué era lo que entendíamos por tal y tal cosa...”
s119	“...los alumnos muchas veces no entienden las explicaciones, porque creen que significan otra cosa...”

Tabla 11: Activación intencional de la memoria a largo plazo (“aprender de memoria la ley”).

Activación intencional de la memoria a largo plazo (“aprender de memoria la ley”)	
Sujetos de prueba	Muestra específica
s6	“Siempre es necesario manejar un número de artículos básicos, que sean los que nos orienten dentro de un Código”.
s7	“...nos obligaba a aprendernos todo el Título Preliminar del Código Civil, y luego nos decía en clases, <i>dígalo con el Código</i> ”.
s11	“...el artículo 1° del Código Penal era <i>imprescindible</i> .”
s53	“Decirlo con el Código Civil, era utilizar las palabras del Código, porque esas son las palabras de la ley que utilizamos siempre como abogados”.
s54	“Ahora entiendo que es necesaria la memoria más que nada, en los contenidos de la ley, porque es a ella a la que acudimos para la solución de un problema jurídico, y si ella está en la memoria, tenemos las soluciones a la mano. De eso se trata el estudio de las leyes, y la práctica del abogado”.
s102	“No puede no tenerse un esquema mental de las leyes, y de cuáles son los contenidos principales de las normas”.

Tabla 12: Uso de principios lógicos para la interpretación del derecho.

Uso de principios lógicos para la interpretación del derecho (nemotécnica jurídica)	
Sujetos de prueba	Muestra específica
s6	“La lectura de los títulos preliminares de los Códigos, dan muchas luces sobre los principios que sustentan nuestro derecho, y el insistir en su enseñanza, me fue útil a mí, y si lo fue, lo será con los futuros abogados”.
s7	“¿A qué principio del derecho responde? Nos decía. Siempre lo recuerdo”.
s11	“ <i>La mora purga la mora</i> , nunca la olvidé a efectos civiles en los contratos comerciales”.
s53	“ <i>Quien puede lo más puede lo menos</i> , lo repetían [profesores] siempre...”.
s54	“...la proporcionalidad en materia penal, se usa para todo...”.
s102	“con el principio indubio pro trabajador he ganado casos donde sin tener mucha prueba, basta la lógica de los hechos, lo que sin el indubio pro trabajador, no se podría hacerlo...”.

Es además relevante el que la gran cantidad de los entrevistados hizo referencia de modo espontáneo a los problemas o nudos críticos que observaban de las Universidades actuales, lo cual nos llevó a efectuar un levantamiento de datos que surgieron de modo emergente, datos que fueron consignados en la Tabla 13, rotulándolo como “prácticas ineficientes”.

Tabla 13: “prácticas ineficientes” de las Universidades.

“prácticas ineficientes” de las Universidades	
Sujetos de prueba	Muestra específica
s1	“...el nivel de los alumnos cada vez es más bajo, y eso hace que tengamos que bajar la exigencia, con lo que se baja el nivel de la educación cada vez más....”.
s3	“...en mis tiempos no se habría aceptado a nadie que no pudiese expresarse ni escribir correctamente. Hoy entran [a la Universidad] alumnos que no saben ni escribir...”.
s4	“...hoy hay mucha gente penca [modismo chileno sinónimo de <i>tercera categoría</i>] trabajando como profe y no tienen dedos para el piano. Son <i>apitutados</i> [modismos chileno que significa que su trabajo no lo obtuvo ni sostiene por el mérito] no más”.
s5	“El Director de Carrera nos obligaba a aprobarlos a todos [alumnos de Universidades privadas]”
s6	“...los que permanecen como profesores en la Facultad, son “apernados”, y los que tienen más estudios e inteligencia, se tienen que ir de allí porque los persiguen...”.
s7	“...hoy los alumnos llegan cada vez más ignorantes a clases...”.
s12	“...los alumnos de derecho hoy, no saben ni ¼ de lo que nosotros sabíamos antes, cuando entramos a la “U”...¿sí o no?...”.
s14	“...ni los alumnos ni la Universidad entiende lo que es el curso regular...”
s15	“...de pronto los alumnos creen que uno es su ejecutivo de cuenta...”.
s17	“Casi todos los cargos Directivos no son investigadores, sin embargo, siempre se entrometen en áreas que no le corresponden, debiendo limitarse a sus tareas administrativas, ya que de investigación se debe saber al menos, al mismo nivel del investigador a quién se pretende objetar una práctica o costumbre en su trabajo”.
s18	“...los alumnos se saltan todos los protocolos debiendo dirigirse primero a hablar con el profesor...”.
s20	“Debería existir un ramo exclusivo de expresión oral, hecho por psicólogos para abogados”.

s21	“hay abogados de Universidades privadas que no saben ni tramitar”.
s23	“Los cursos de docencia, pedagogía o enseñanza que las Universidades imponen a sus docentes en hacer, cuando estos ingresan a una Universidad, son muy poco lo que aportan. Me atrevería a decir, nada, respecto de quien ya tiene experiencia en la docencia. Además, los cursos no tienen nada que ver con la pedagogía en derecho, que es, diferente en varias cosas que tienen que ver con el tipo de preguntas que un profesor efectúa en aulas, y el tipo de respuestas que los alumnos proporcionan. Lo mismo, los sistemas de evaluación”.
s26	“...los alumnos creen que el Director de Carrera es el Profesor Jefe [en tono irónico]...”.
s28	“Jamás he podido entender, por qué tienes que subirle las notas si no son capaces, para más. Pero la Universidad no entiende esto, y si algún alumno va a reclamar, presionan al profesor para ponerle la nota que el alumno quiere. Y eso no puede ser en la educación, porque no entienden que esto se trata de quien intelectualmente puede”.
s29	“...tienen unos <i>sujetos</i>] que en muchos casos no tiene idea de nada, metidos trabajando, y no trabajan nada, y al final, la pega nos la llevamos los que realmente trabajamos...los docentes externos”.
s98	“el defecto de nosotros los abogados, es que hablamos de todo y nos metemos a hablar de otras disciplinas, y no tenemos idea...”.
s99	“acá el Director de Carrera les da “pega” a sus amiguitos, no más...”
s100	“...las encuestas que nos obligan a hacer <i>online</i> es pérdida de tiempo para uno, no se pueden preparar clases bien con estos cursos ridículos que no sirven para nada...”.

5. Discusión

5.1. Prácticas eficientes conforme a los conceptos construidos desde la experiencia

La revisión exhaustiva de las muestras permitió abstraer en conceptos generales los patrones que fueron reconociéndose entre los testimonios, los cuales, encontrarían en la literatura científica general y específica a la educación, un respaldo necesario para sustentar los mismos, como veremos a continuación.

5.1.1. Estructuración topológica/plástica del contenido transferido (“cuenta su clase de formas diferentes”)

La Tabla 4 exhibe resultados que constituyen observaciones problemáticas o crítica de los sujetos de estudio a prácticas ineficientes, pero todas relativas a la *estructura de transferencia de conocimiento* o estructura de una cátedra, lo que para nosotros se estará refiriendo exclusivamente a dicha estructura, esto es, a cómo está se configura. Las críticas solo podrían ser superadas si en lugar de la práctica criticada se efectuara una modificación en la

configuración de la estructura de cátedra. Esto implica que la misma estructura se reorganiza de modos diferentes, pero utilizando la misma estructura (invariante), y, por ende, ningún elemento o herramienta externa se introduce a la estructura.

En general los testimonios que sustentan la utilización de diversas estructuras de transferencias de conocimientos, no critican la falta de uso de diversas metodologías de la educación o instrumentos metodológicos (clase oral, uso de material audiovisual, etc.), sino el de utilizar una misma estructura de clase, ya que, pese al uso de diversas y variadas metodologías por algunos de los docentes recordados por los sujetos de prueba, sus clases no estaban siendo eficientes, esto es, no lograban introyectar un conocimiento nuevo.

Este concepto estaría indicando así, que si el contenido ya estructurado de conocimiento (reflejado en la planificación o estructuración metodológica de clase) se articula de modos diferentes, se obtendría una optimización en la transferencia del conocimiento, ya que el cerebro selecciona un momento de esa experiencia (recuerda) cuando la fisiología tiene estímulos superiores a la homeostasis fisiológica del sujeto concreto, esto es, los estímulos por sobre o por debajo de la línea basal de equilibrio fisiológico de un sujeto (H. Maturana, 2018; H. R. Maturana & Varela, 1984; Pavlov, 1967). La *libido* sería una demostración de lo dicho (Freud, 2021).

5.1.2. Formas no redundantes de elaboración de estímulos

El término fue así usado, puesto que proviene de la expresión en inglés “non redundant forms of stimulus elaboration”, para expresar, en el caso del estudio de los autores, las reglas nemotécnicas (Yesavage & Rose, 1984, p. 155). Para este caso, entendemos por “formas no redundantes de elaboración de estímulos”, todo instrumento estratégico-pedagógico que introduce, a través de la enseñanza, una variación significativa en la elaboración o producción de estímulos en la fisiología de un sujeto concreto.

Del análisis de los resultados se puede señalar que los sujetos seleccionados hicieron mención de diversas formas a prácticas de enseñanza que indicarían la idea de la necesidad de la utilización de recursos pedagógicos que se insertan o introducen desde fuera de la estructura de transferencia de conocimiento o estructura de cátedra, lo que implicaría que dichos recursos pedagógicos coadyuvaron a la intelección e introyección del contenido pedagógico, pero sin

alterar la organización de dicha estructura-cátedra. Tales herramientas se adhieren o introducen desde fuera de la estructura-cátedra, haciendo variar más bien, el estímulo de respuesta de los educandos frente al contenido transferido, y lo haría variar, optimizando la transferencia del conocimiento al producir estímulos fisiológicos (neuro-fisiológico) en el sujeto que favorecen dicha transferencia.

Ese estímulo asociado a la experiencia de enseñanza, haría que el conocimiento transferido en esa experiencia sea más accesible a la memoria del sujeto educando, porque dicha transferencia se coprodujo o asoció a un estímulo (neuro) fisiológico que “rompió” (variación) la continuidad basal (homeostasis) de la experiencia fisiológica normal del sujeto educando o receptor del mensaje (H. Maturana, 2018; Pavlov, 1967), por lo que hace que dicha experiencia de conocimiento transferido en el aprendizaje, sea recordado por sobre otras experiencias no relevantes para el sujeto gracias a la producción del estímulo asociado a la transmisión de un mensaje. Esto, a grandes rasgos, no sería más que la aplicación básica de la teoría del reflejo condicionado de Pavlov.

Tales formas reconocidas y sistematizadas en las Tablas 5, 6, 7, conforme a nuestra sistematización serían:

a.- Imaginación transportada (“imaginen que...”): los hallazgos han comprobado que el denominado *método loci*, por ejemplo, tiene altas probabilidades de aumentar la inmersión virtual del educando en entornos imaginarios controlados por el educador o docente (Caplan et al., 2019; Dalglish et al., 2013; Kemp & van der Krogt, 1985; Moll & Sykes, 2022; Vindenes et al., 2018, 2018; Weintraub-Youdkes et al., 2015; Yesavage & Rose, 1984). Misma lógica podría extenderse, conforme a las muestras de la Tabla 5, a las imágenes de la experiencia para ilustrar el contenido pedagógico universitario en derecho.

b.- Humor: los hallazgos demuestran que el humor es “parte de la comunicación humana que a menudo goza de un valor positivo, crea un clima de confianza, desarrolla la creatividad y facilita la relación social” (Carbelo Baquero & Barroso Pérez, 2002, p. 152), mejoraría tanto la motivación como la capacidad de procesamiento (Wanzer et al., 2010), facilitando el aprendizaje (Banas et al., 2011). El humor produce

relajación fisiológica de la persona, y como consecuencia de ese relajo se facilita el proceso de acceso a la memoria personal (Yesavage & Jacob, 1984). En palabras simples, la risa produce relajo, y el relajo permite que el sujeto “imprima” en su memoria de modo más nítido, el contenido pedagógico entregado por el docente, sea que este estímulo provenga o no del docente. Si es el docente quien utiliza el humor para la transferencia de conocimiento, entonces así podría considerarse una estrategia metodológica. La pedagogía así, recurre a un estímulo compartido por la especie de esta Tierra, “hombre” que para su intelección se requiere el uso de la inteligencia para la extracción de la situación cómica dentro de contextos normalmente no cómicos (Bergson, 2016), lo que produce una imp-resión en la memoria más nítida y más fácil de acceder por la memoria, si el humor se usa como instrumento pedagógico, esto es, como modo de transferencia de conocimiento. Esto siempre que exista en los receptores de la transferencia de conocimiento “sentido” del humor. La necesidad en el uso del humor por el docente se encuentra directamente correlacionado a la capacidad del educando para reírse de situaciones conflictivas o complejas, incluso suyas, siempre que el uso del humor produzca ventajas sociales.

c.- Hipervínculo con la realidad social (“esto es como en el cuento...”). Esto implica el uso de enlaces cognitivos de partes del contenido de la información que se está transfiriendo, a realidades sociales y culturales del entorno a la relación de aprendizaje. Por ejemplo, el uso del cine, de la literatura o la música para explicar contenido o como material para evaluación (Cole, 2022; Cutillas et al., 2014; Deus et al., 2018; González-Blasco et al., 2005; Herrero, 2014).

5.1.3. Uso del ejemplo

La Tabla 8 exhibe los resultados de algunos testimonios que se centraron en el concepto “ejemplo”. Puede notarse como los resultados se dirigen a la comprensión del concepto “ejemplo” en tres sentidos diferentes, conforme a tres acepciones distintas del término, y que establecemos un sustento conceptual y teórico básico para la sistematización:

a.- Ejemplo-caso (“mirad las aves en el cielo...”). La analogía de la realidad social es lo que se conoce normalmente como “ejemplo” quien ha sido indicado por la literatura científica como un método eficiente de aprendizaje (Alerm González et al., 2007). Mientras el ejemplo acuda a una experiencia común a todos los seres humanos, mayores probabilidades de ser comprendido el contenido transferido de conocimientos. Esto es que mientras más general el ejemplo, mejores probabilidades de ser comprendido lo ejemplificado. Pero este criterio además y para la especificidad de la enseñanza en el derecho, tiene su correlato directo en el estudio del caso como ejemplo de subsunción normativa (Gabilondo, 2017; Junior & Silveira, 2022; Madrid & Santos, 2018; Ortiz & Espinoza, 2017).

b.- Ejemplo-vida directo (“cuando yo...”). Es el uso del ejemplo de vida del docente para ejemplificar un caso en el que, a él, como profesional, le correspondió participar o ser testigo.

c.- Ejemplo-vida indirecto (“por sus obras los conoceréis”). Es una segunda derivada, producto de la vida profesional del docente. Si el docente lo avala un currículo profesional exigente, a mayor exigencia en sus capacidades mejor reconocimiento obtendrá por sus estudiantes.

5.1.4. Uso de la argumentación

La Tabla 9 indicaría que el alumno de derecho recuerda mejor lo que mejor se le argumenta; y a su vez, recuerda mejor, lo que mejor él argumenta en clases.

Los griegos distinguían, entre otras cosas, dos formas del discurso, la lógica y la retórica (Plato, 2003; Platón, 1987). La retórica en el lenguaje es la argumentación, esto es, cómo decir mejor la verdad de la ciencia (lógica). Existe un desarrollo importante de la argumentación en el derecho, en razón al uso de la argumentación por el abogado como herramienta de su técnica o profesión (Alexy et al., 2007; Atienza, 1998, 2013; Atienza & Ruíz Manero, 2007). Existen hallazgos que indican que la argumentación es un instrumento eficiente en la enseñanza en general, y también y en específico en Chile (Aldana-Bermúdez, 2014; Andrews, 2010; Bañales Faz et al., 2015; Cademartori & Parra, 2000; Driver et al., 2000; Duschl & Osborne, 2002; García-Barrera, 2015; Muller Mirza & Perret-Clermont, 2009; Pérez-Echeverría et al., 2016;

Simon et al., 2006). Además, la argumentación se extiende no solo al modo de expresión en la transferencia de conocimientos, sino también tiene su directa aplicación en la práctica del foro del abogado (Mejía, 2019).

5.1.5. Uso de la desambiguación semántica (“antes que nada, qué entiende usted por...”)

La Tabla 10 expone una serie de situaciones en las que se ha requerido, para una mejor transferencia del conocimiento, precisar los significados de las palabras, antes de abordar la explicación de cualquier punto interrogado por el alumno.

En términos generales, el lenguaje utilizado dentro de la actividad de las prácticas y costumbres en derecho, en algunos casos, presentan imprecisión en el lenguaje, algunas de ellas han producido un trasvase de etiquetas significativas desde los planos teóricos a la práctica y viceversa, con lo cual se hace necesaria una desambiguación previa (Carrasco Jiménez, 2014).

En términos restringidos, se hace más eficiente que el lenguaje de comunicación entre el docente y el alumno sea claro, esto es, que ambos entiendan exactamente lo mismo respecto del contenido de comunicación intercambiado.

En la enseñanza del derecho se observa la necesidad de que muchos conceptos básicos de la ciencia general, los cuales no son normalmente contenido de enseñanza, le sean precisados al alumno previo a analizar una categoría de mayor complejidad intelectual, y en el que muchos casos, el docente da por supuesto. Ello, porque de los conceptos básicos de la ciencia general se podría tener significados distintos. Por ejemplo, el concepto “sexo” (¿qué formas de relación sexual?) en el derecho penal. En la enseñanza del derecho se observa la necesidad de que muchos conceptos básicos en el derecho, le sean precisados al alumno previos a analizar una categoría de mayor complejidad intelectual, y en el que muchos casos, el docente da por supuesto. Con ello implica que la enseñanza se actualiza al conocimiento del sujeto educando concreto y determinado.

5.1.6. Activación intencional de la memoria a largo plazo (“aprender de memoria la ley”)

La Tabla 11 expresa una serie de situaciones en las que los sujetos de prueba definían como una mejora en sus capacidades, la memorización de cuestiones fundamentales para el derecho.

Si los contenidos no están en la memoria se hace más difícil establecer relaciones que permitan al futuro abogado alegar el derecho con mayor velocidad. Solo si un elemento se encuentra en la memoria a largo plazo, se hace más fácil acceder a esa información, siendo este acceso más rápido (Federmeier & Kutas, 1999; Graves, 2012; Labban & Etnier, 2011; Nickerson & Adams, 1979; Nyberg, 1996; Sweller, 2016; Trench et al., 2013; Tulving & Kroll, 1995). Pero, además, en el derecho en particular, significa poder efectuar un proceso de subsunción normativa con mayor velocidad, esto es, identificar con mayor rapidez en la realidad social, cuál es el derecho en conflicto y cómo lo resuelve la ley.

5.1.7. Uso de principios lógicos para la interpretación del derecho (nemotécnica jurídica)

La Tabla 12 describe las muestras que exhiben una necesidad en la enseñanza del abogado de hacer uso de principios como “atajos” y hasta reglas nemotécnicas propias de la abogacía.

El principio lógico de derecho contribuye a subsumir una situación de hecho a un principio, el cual le concede una respuesta rápida para evaluar o pesar las situaciones equivalentes en disputa o conflicto, en los que la ley nada dice o es conflictiva con el principio, esto es, conflictos normativos: concurso de leyes penales, antinomias normativas, etc. (Bobbio, 1987; Dworking, 2013; Prieto-Sanchís, 2019; Rodríguez & Manero, 1991; Ruiz, 2016).

5.2. “Malas prácticas” o prácticas disfuncionales de las Universidades

La Tabla 13 exhibe las principales críticas, o bien, aquellas que, por su sola mención, englobaba otras similares de otros testimonios. Llama la atención la aparente necesidad de hablar de ellas, justamente, por el número de sujetos seleccionados que se refirieron al tema. Si a mayores referencias sobre un tema en un conjunto de testimonios sociales, mayor es el interés

social, y, por ende, mayor la necesidad de satisfacción de una necesidad social. Y esta fueron las consideradas malas prácticas de las Universidades actuales.

6. Conclusión

El estudio cualitativo ha posibilitado levantar las consideradas prácticas eficientes e ineficientes para los entrevistados, cuestión que a su vez genera la formalización de las consideradas prácticas eficientes, y si ellas podrían ser consideradas como tal, a la luz de la ciencia citada en este trabajo.

Si bien la muestra, por el número de entrevistados, es representativa, podrían existir estudios que abarquen mayor número de casos, y lo extiendan también al personal administrativo de las propias Universidades, cuestión esta última que, como ya se explicitó, no se incluyó en el estudio, generando un vacío en el hallazgo que sería posible ocuparse de él en futuras investigaciones por otros estudios.

Añadimos a la Conclusión, conforme a los Resultados y su Discusión, algunas Recomendaciones para las prácticas universitarias.

6.1. Necesidad de reintroducir el concepto y práctica de “institución” y “academia” en la Universidad

Hoy en Chile las Universidades son empresas. Como tal, su objetivo es la prestación de servicios educacionales. Siendo así, la posición social del alumno es la de “cliente”, no quedando en esta relación social para el docente otra posición social, sino la de “vendedor”, lo cual ha producido que el principio de disciplina académica haya cedido fuertemente al principio y máxima de “el cliente tiene la razón”. Eso implica transformar la relación educacional y/o discipular en una relación comercial o económica. Hay aquí una subversión del modelo educativo por el modelo neoliberal, el cual torció o puso de pies para arriba las relaciones sociales educativas.

Esto ha traído como consecuencias, las siguientes:

- a) El que las relaciones sociales entre profesores ya no son cooperativas, sino económicamente competitivas (“el mejor vendedor”).
- b) El que se tienda a replicar las concepciones ideológicas de los directivos, ya sea por sus recomendaciones “sugestivas” sobre el contenido de lo expresado en clases, lo cual mutila la libertad de cátedra y libertad de expresión del docente.
- c) El que se han deshumanizado las relaciones sociales en los miembros de la unidad educacional, considerando al cuerpo docente como instrumentos o piezas reemplazables.
- d) La preocupación de la salud del cuerpo docente está solo en relación de su producción, y no en relación a su bienestar humano.
- e) Los cargos directivos son establecidos por política y no por competencias técnicas, los que normalmente no son evaluados ni técnica ni psicológicamente, para mandar o dirigir personal que sí ha sido previamente evaluado para ingresar al equipo de una Universidad.
- f) Las áreas como investigación ya no son consideradas como construcción de conocimiento “nuevo”, sino como producción meramente cuantitativa de “productos académicos”. Por lo mismo, existe una tendencia a la constante reproducción de conocimiento ya existente, lo que transforma los “productos” en información redundante que no hace más que saturar el espacio de un saber ya conocido.
- g) La función de investigador se aprecia como un cargo más al que llegar en el ascenso o promoción de una carrera administrativa, no comprendiendo que la investigación es una actividad científica que requiere habilidades y competencias diferentes a las meramente burocráticas o administrativas. La investigación, como actividad científica, no es reproducir, sino crear.
- h) Como “el cliente tiene la razón”, se “vende” un título, y no se compromete una educación integral y de exigencia académica. En otras palabras, se da al alumno lo que quiere, no lo que necesita educativamente. El intentar si quiera establecer disciplina académica por el docente, se castiga por las propias Universidades actuales en pro de satisfacer las exigencias del cliente. Ello trajo y trae como consecuencia la depauperación del capital intelectual, y de allí, varias otras consecuencias, como la permanencia de un aparato de “profesionales” mediocres tanto intelectualmente como en el qué hacer de sus trabajos

administrativos (procrastinación o la ejecución de tareas con nulo o mínimo esfuerzo), la mantención de una situación educativa de nivelación “hacia abajo” de las competencias de docentes y educandos, todo lo cual ha conducido a una desmejora de la actividad profesional en la sociedad o mediocridad social (entre ellas, la moral profesional) que es sufrida por la población general que espera que sus necesidades sean satisfechas del mejor modo posible, por quienes se suponen profesionales del área.

La reintroducción de los conceptos y prácticas de la institución y la academia en la Universidad en Chile, solo podría lograrse, reemplazando la infraestructura económica en la que se asienta, como lo es la empresa, o, habría que mejorar estos aspectos o repensar figuras alternativas tales como corporaciones y cooperativas, y tornar las relaciones internas de empresa erosionadas por prácticas disfuncionales a relaciones estrictamente profesionales.

6.2. Necesidad de la diferenciación/diversidad cognitiva y/o neurodivergencia

Así como las Universidades han avanzado en los temas de diferenciación o diversidad de género, y en el fortalecimiento de estos derechos y la preocupación por las personas de género diverso al binario, debieran contar en general por una preocupación integral, tanto de alumnos como del equipo de administración y docente, respecto de las neurodiversidad o neurodivergencia. En este último caso, en general en el mundo, ha existido una nula o escasa preocupación por mejorar y comprender las particularidades de trabajadores con TEA (trastornos del espectro autista) o Asperger de alto funcionamiento o sin discapacidad intelectual con altos estudios, pero que son relegados a posiciones donde están sobrecalificados, o simplemente los hacen perder sus trabajos (Baldwin et al., 2014; Cockayne, 2018; Griffith et al., 2012).

Las personas, por ejemplo, suelen tener mayor productividad que los neurotípicos o personas sin esta condición (Cockayne, 2018), pero requieren de ciertas características laborales para su funcionamiento óptimo, diferente a aquellos. Los lugares con menor interrupción y exhibición social, la disminución del contacto social protocolar, explicaciones claras y sensatas cuando existen cambios en el trabajo, horarios flexibles de trabajo con permisiones para el

trabajo en casa, y un cambio de percepción del entorno laboral, son cuestiones positivas para su funcionamiento (Griffith et al., 2012; Hurlbutt & Chalmers, 2004). Por el contrario, personas con TEA son susceptibles del aprovechamiento o instrumentalización por sus pares, a embustes o engaños, al abuso y la prepotencia laboral (Cockayne, 2018) –ejemplo son los gritos de un superior en contra de un funcionario en reuniones técnicas, las mentiras, la extracción de información personal íntima para su utilización antiética, la falta a la palabra empeñada por el superior jerárquico, las sugerencias a dejar los cargos, los correos redactados en términos violentos o prepotentes, el hostigamiento laboral constante a la labor profesional, etc.-, cuestiones que pueden perjudicar la salud del profesional hasta forzar rupturas y/o comorbilidad con otros trastornos o episodios disfuncionales de salud mental antes no presentados por el profesional con TEA (Baldwin et al., 2014; Griffith et al., 2012).

“Los problemas de desempeño relacionados con diferentes formas de trabajar o trabajar en entornos particulares –refiere Cockayne- pueden no ser culpa del empleado sino estar directamente relacionados con la [comprensión] de su condición de Asperger. Hacerlo puede ayudarles a evitar situaciones legales problemáticas, que a su vez producen resultados negativos tanto para los empleados como para las organizaciones. Una mejor comprensión de la importancia de las demandas sociales y las limitaciones físicas de algunos entornos laborales también debería permitir que los individuos con Asperger se orienten hacia roles que aprovechen sus fortalezas en lugar de exacerbar sus deficiencias conocidas. En combinación, esto significa que están mejor equipados para lograr el mejor término contemporáneo de inclusión (...) en lugar de simplemente satisfacer intervenciones de igualdad y diversidad, que protegen y reconocen la diferencia” (Cockayne, 2018, pp. 59-60).

6.3. Necesidad de protocolos básicos

La ciencia exige protocolos para que los procedimientos científicos cuenten con un mínimo de rigurosidad, con el fin de hacer más eficiente el trabajo de investigación. Del mismo modo, se hace necesario establecer ciertos protocolos en la educación universitaria del estudiante de derecho. Los protocolos ordenan las prácticas para el logro de la eficiencia sistémica del proceso completo de educación a través de la Universidad: respeto a los

protocolos. Las Universidades en Chile, por regla general, no aplican protocolos. La utilización de protocolos básicos, como el respeto al conducto regular, adiestra a los alumnos en los respetos mínimos exigibles socialmente, lo cual ya supone contar con una herramienta básica de introyección de disciplina social.

7. Bibliografía

- Aldana-Bermúdez, E. (2014). La argumentación como estrategia de enseñanza y de aprendizaje de las matemáticas-The argumentation like strategy of education and of learning of the mathematics. *Revista Científica*, 20(3), Art. 3. <https://doi.org/10.14483/23448350.7687>
- Alem González, A., Dacourt Flores, A., & Fundora Hernández, H. (2007). Uso de ejemplos educativos en la enseñanza de la inmunología en el policlínico universitario. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 6(1), 0-0.
- Alexy, R., Atienza, M., Espejo, I., & Alexy, R. (2007). *Teoría de la argumentación jurídica* (2. ed). Centro de Estudios Políticos y Constitucionales = CEPC.
- Alsina, Á., & Sáiz, D. (2004). Is it possible to train working memory? A programme for 7–8 year old children. *Journal for the Study of Education and Development*, 27(3), 275-287. <https://doi.org/10.1174/0210370042250112>
- Andrews, R. (2010). *Argumentation in higher education: Improving practice through theory and research*. Routledge.
- Ashcraft, M. H., & Krause, J. A. (2007). Working memory, math performance, and math anxiety. *Psychonomic Bulletin & Review*, 14(2), 243-248. <https://doi.org/10.3758/BF03194059>
- Atienza, M. (1998). *A propósito de la argumentación jurídica*. <https://www.cervantesvirtual.com/obra/a-proposito-de-la-argumentacin-jurdica-0/>
- Atienza, M. (2013). *Curso de argumentación jurídica*. Trotta. <http://site.ebrary.com/id/10779716>

- Atienza, M., & Ruíz Manero, J. (2007). *Las piezas del derecho: Teoría de los enunciados jurídicos*. Ariel.
- Baddeley, A. D., Xu, Z., Tung Ho, S., & Hitch, G. J. (2023). On verbal memory span in Chinese speakers: Evidence for employment of an articulation-resistant phonological component. *Journal of Memory and Language*, *129*, 104389. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2022.104389>
- Baldwin, S., Costley, D., & Warren, A. (2014). Employment Activities and Experiences of Adults with High-Functioning Autism and Asperger's Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *44*(10), 2440-2449. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2112-z>
- Banas, J. A., Dunbar, N., Rodriguez, D., & Liu, S.-J. (2011). A Review of Humor in Educational Settings: Four Decades of Research. *Communication Education*, *60*(1), 115-144. <https://doi.org/10.1080/03634523.2010.496867>
- Bañales Faz, G., Vega López, N. A., Araujo Alvineda, N., Reyna Valladares, A., & Rodríguez Zamarripa, B. S. (2015). La enseñanza de la argumentación escrita en la universidad: Una experiencia de intervención con estudiantes de Lingüística aplicada. *Revista mexicana de investigación educativa*, *20*(66), 879-910.
- Barcroft, J. (2012). Mnemonics. En *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0767>
- Bellezza, F. S. (1987). Mnemonic Devices and Memory Schemas. En M. A. McDaniel & M. Pressley (Eds.), *Imagery and Related Mnemonic Processes: Theories, Individual Differences, and Applications* (pp. 34-55). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4612-4676-3_2
- Bergson, H. (2016). *La risa. Ensayo sobre la significación de lo cómico*. LOM.
- Bobbio, N. (1987). *Teoría General del Derecho* (Eduardo Rozo Acuña, Trad.). Editorial Temis.

- Cademartori, Y., & Parra, D. (2000). Reforma educativa y teoría de la argumentación. *Revista signos*, 33(48), 69-85. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342000004800006>
- Caplan, J. B., Legge, E. L., Cheng, B., & Madan, C. R. (2019). Effectiveness of the method of loci is only minimally related to factors that should influence imagined navigation. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 72(10), 2541-2553. <https://doi.org/10.1177/1747021819858041>
- Carbelo Baquero, B., & Barroso Pérez, E. (2002). El humor como rasgo: Un sondeo de las opiniones en una muestra de estudiantes de enfermería. *Enfermería Clínica*, 12(4), 152-156. [https://doi.org/10.1016/S1130-8621\(02\)73745-5](https://doi.org/10.1016/S1130-8621(02)73745-5)
- Carlson, R. F., Kincaid, J. P., Lance, S., & Hodgson, T. (1976). Spontaneous Use of Mnemonics and Grade Point Average. *The Journal of Psychology*, 92(1), 117-122. <https://doi.org/10.1080/00223980.1976.9921344>
- Carrasco Jiménez, E. (2014). El concepto «especial» en el Código Civil: Diferencias de significación entre el artículo 4º y el artículo 13. *Ius et Praxis*, 20(1), 253-278. <https://doi.org/10.4067/S0718-00122014000100010>
- Castaño Ramírez, O. M., Gómez Bedoya, C. A., Lemos Buitrago, R., Castro Navarro, J. C., Valencia Aristizábal, L. G., Valderrama Sánchez, A., Botero, P. F., & Reinoso Gualtero, M. A. (2021). Electroconvulsive Therapy Impact on Memory Performance in Patients With Depression. *Revista Colombiana de Psiquiatría*. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2021.03.001>
- Castillo Fadic, G. (2003). *Las Estéticas Nocturnas. Ensayo republicano y representación cultural en Chile e Iberoamérica*. Frasis Editores.
- Cockayne, A. (2018). The ‘A’ Word in Employment: Considerations of Asperger’s Syndrome for HR Specialists. En V. Caven & S. Nachmias (Eds.), *Hidden Inequalities in the Workplace: A Guide to the Current Challenges, Issues and Business Solutions*

(pp. 39-65). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-59686-0_3

Cole, D. R. (2022). Rebooting the end of the world: Teaching ecosophy through cinema. *Educational Philosophy and Theory*, 0(0), 1-11.
<https://doi.org/10.1080/00131857.2022.2071261>

Consorcio de Universidades del Estado de Chile. (2023). *Universidades Estatales de Chile*.
<https://www.uestatales.cl/cue/?q=node/3614>

Cook, N. M. (1989). The applicability of verbal mnemonics for different populations: A review. *Applied Cognitive Psychology*, 3(1), 3-22.
<https://doi.org/10.1002/acp.2350030103>

Cruz-Coke M, R. (2004). Evolución de las universidades chilenas 1981-2004. *Revista médica de Chile*, 132(12), 1543-1549. <https://doi.org/10.4067/S0034-98872004001200014>

Cutillas, I. C., Tortajada, P. E., & Castro, L. M. V. de. (2014). Cine y Derecho de Familia: Una nueva visión de la metodología práctica. *Revista de Educación y Derecho*, 9, Art. 9.
<https://doi.org/10.1344/re&d.v0i9.10209>

Dalgleish, T., Navrady, L., Bird, E., Hill, E., Dunn, B. D., & Golden, A.-M. (2013). Method-of-Loci as a Mnemonic Device to Facilitate Access to Self-Affirming Personal Memories for Individuals With Depression. *Clinical Psychological Science*, 1(2), 156-162. <https://doi.org/10.1177/2167702612468111>

Daneman, M., & Carpenter, P. A. (1980). Individual differences in working memory and reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19(4), 450-466.
[https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(80\)90312-6](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(80)90312-6)

Deus, A. I. S. de, Ceretta, P., Machado, G. E., & Oliveira, V. F. de. (2018). Linguagem cinematográfica na formação docente: O ético e a estética na educação. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 5(2), Art. 2.
<https://doi.org/10.5354/0719-5885.2018.51975>

- Driver, R., Newton, P., & Osborne, J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science Education*, 84(3), 287-312.
[https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-237X\(200005\)84:3<287::AID-SCE1>3.0.CO;2-A](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-237X(200005)84:3<287::AID-SCE1>3.0.CO;2-A)
- Duschl, R. A., & Osborne, J. (2002). Supporting and Promoting Argumentation Discourse in Science Education. *Studies in Science Education*, 38(1), 39-72.
<https://doi.org/10.1080/03057260208560187>
- Dworking, R. M. (2013). *Una cuestión de principios* (V. Boschioli, Trad.). Siglo Veintiuno Editores.
- Federmeier, K. D., & Kutas, M. (1999). A Rose by Any Other Name: Long-Term Memory Structure and Sentence Processing. *Journal of Memory and Language*, 41(4), 469-495.
<https://doi.org/10.1006/jmla.1999.2660>
- Freud, S. (2021). *Más allá del principio del placer & psicoanálisis y teoría de la libido*. Verbum.
- Fuenzalida, J. P. D. (2021). ¿Y si nos preocupamos del ejercicio profesional en todas las asignaturas de la carrera de Derecho, inclusive en las teóricas? Estudio y puesta en práctica de una propuesta metodológica que mejore el desempeño de los estudiantes con énfasis en la abogacía. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 8(1), Art. 1. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2021.57508>
- Gabilondo, J. (2017). El método de los casos en la pedagogía jurídica de los EEUU: Una valoración subjetiva. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 4(1), Art. 1. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2017.46251>
- García-Barrera, A. (2015). Importancia de la competencia argumentativa en el ámbito educativo: Una propuesta para su enseñanza a través del role playing online. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 45, Art. 45.
<https://revistas.um.es/red/article/view/238191>

- González-Blasco, P., Roncoletta, A. F. T., Moreto, G., Levites, M. R., & Janaudis, M. A. (2005). Medicina de familia y cine: Un recurso humanístico para educar la afectividad. *Atención Primaria*, 36(10), 566-572. [https://doi.org/10.1016/S0212-6567\(05\)70568-0](https://doi.org/10.1016/S0212-6567(05)70568-0)
- Graves, A. (2012). Long Short-Term Memory. En A. Graves (Ed.), *Supervised Sequence Labelling with Recurrent Neural Networks* (pp. 37-45). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-24797-2_4
- Griffith, G. M., Totsika, V., Nash, S., & Hastings, R. P. (2012). 'I just don't fit anywhere': Support experiences and future support needs of individuals with Asperger syndrome in middle adulthood. *Autism*, 16(5), 532-546. <https://doi.org/10.1177/1362361311405223>
- Grober, E., & Buschke, H. (1987). Genuine memory deficits in dementia. *Developmental Neuropsychology*, 3(1), 13-36. <https://doi.org/10.1080/87565648709540361>
- Hean, S., Craddock, D., & O'Halloran, C. (2009). Learning theories and interprofessional education: A user's guide. *Learning in Health and Social Care*, 8(4), 250-262. <https://doi.org/10.1111/j.1473-6861.2009.00227.x>
- Hedges, H., & Cullen, J. (2012). Participatory learning theories: A framework for early childhood pedagogy. *Early Child Development and Care*, 182(7), 921-940. <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.597504>
- Herrero, C. (2014). Vamos al cine: Artículos y actividades para el trabajo con películas en la clase de español (nivel intermedio/avanzado B1/C2). *Journal of Spanish Language Teaching*, 1(1), 118-119. <https://doi.org/10.1080/23247797.2014.898525>
- Higbee, K. L. (1987). Process Mnemonics: Principles, Prospects, and Problems. En M. A. McDaniel & M. Pressley (Eds.), *Imagery and Related Mnemonic Processes: Theories, Individual Differences, and Applications* (pp. 407-427). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4612-4676-3_19
- Hirmas, Z., Cristina, M., & Buchheister, R. (2016). Buenas prácticas docentes: El inicio de un cambio de paradigma para lograr aprendizajes esperados en los alumnos de la carrera

de derecho de la Universidad de Magallanes. En E. Cáceres, *Pasos hacia una revolución en la enseñanza del derecho en el sistema romano-germánico* (Vol. 2, pp. 485-499). UNAM.

Hurlbutt, K., & Chalmers, L. (2004). Employment and Adults With Asperger Syndrome. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19(4), 215-222.

<https://doi.org/10.1177/10883576040190040301>Inhelder, B., & Piaget, J. (1985). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente: Ensayo sobre la construcción de las estructuras operatorias formales*. Grupo Planeta (GBS).

Junior, A. J. P., & Silveira, P. L. (2022). O Método do Caso e o sistema brasileiro de precedentes normativos. *Revista Pedagogia Universitaria y Didáctica del Derecho*, 9(1), Art. 1. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2022.65243>

Kaschel, R., Sala, S. D., Cantagallo, A., Fahlböck, A., Laaksonen, R., & Kazen, M. (2002). Imagery mnemonics for the rehabilitation of memory: A randomised group controlled trial. *Neuropsychological Rehabilitation*, 12(2), 127-153. <https://doi.org/10.1080/09602010143000211>

Kemp, S., & van der Krogt, C. D. (1985). Effect of visibility of the loci on recall using the method of loci. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 23(3), 202-204. <https://doi.org/10.3758/BF03329826>

Labban, J. D., & Etnier, J. L. (2011). Effects of Acute Exercise on Long-Term Memory. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82(4), 712-721. <https://doi.org/10.1080/02701367.2011.10599808>

Laborde, A. (2022, mayo 13). *Chile lidia con la violencia escolar tras uno de los cierres de colegios más extensos del mundo*. El País Chile. <https://elpais.com/chile/2022-05-13/chile-lidia-con-la-violencia-escolar-tras-uno-de-los-cierres-de-colegios-mas-extensos-del-mundo.html>

Larraín, J. (2007). *El concepto de ideología. Marx* (Vol. 1). LOM.

- Law, D. (2014). The good, the bad and the ugly *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 18(2), 35-37. <https://doi.org/10.1080/13603108.2014.933610>
- Madrid, F. de M. L., & Santos, L. O. N. dos. (2018). Julgamento simulado do STF: Aplicação do team based learning e do project based learning no curso de Direito. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 5(1), Art. 1. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2018.50408>
- Marileo, A. L. D. M., Cid, A., & Favre, C. (2021). Revisión de la implementación de un curso intensivo en la carrera de Derecho de la Universidad Católica de Temuco. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 8(2), Art. 2. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2021.61787>
- Marino, I. G. (2017). Adaptación e implementación del ensayo modificado en la didáctica del derecho. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 4(1), Art. 1. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2017.46252>
- Maturana, H. (2018). Biología del fenómeno social. *Matriztica*, 15.
- Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1984). *El árbol del conocimiento: Las bases biológicas del entendimiento humano*. Organización de Estados Americanos, OEA.
- McDaniel, M. A., & Einstein, G. O. (2000). Strategic and automatic processes in prospective memory retrieval: A multiprocess framework. *Applied Cognitive Psychology*, 14(7), S127-S144. <https://doi.org/10.1002/acp.775>
- Mejía, E. F. (2019). La visión integral de la formación jurídica que surge de la retórica. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 6(2), Art. 2. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2019.36690>
- Mendoza, M. A. F. (2020). El aprendizaje basado en investigación como alternativa didáctica del proceso de aprendizaje-enseñanza en el derecho: Una experiencia extracurricular en proceso. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 7(1), Art. 1. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2020.54858>

- Mocko, M., Lesser, L. M., Wagler, A. E., & Francis, W. S. (2017). Assessing Effectiveness of Mnemonics for Tertiary Students in a Hybrid Introductory Statistics Course. *Journal of Statistics Education*, 25(1), 2-11. <https://doi.org/10.1080/10691898.2017.1294879>
- Moll, B., & Sykes, E. (2022). Optimized virtual reality-based Method of Loci memorization techniques through increased immersion and effective memory palace designs: A feasibility study. *Virtual Reality*. <https://doi.org/10.1007/s10055-022-00700-z>
- Muller Mirza, N., & Perret-Clermont, A.-N. (Eds.). (2009). *Argumentation and Education*. Springer US. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-98125-3>
- Nickerson, R. S., & Adams, M. J. (1979). Long-term memory for a common object. *Cognitive Psychology*, 11(3), 287-307. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(79\)90013-6](https://doi.org/10.1016/0010-0285(79)90013-6)
- Nyberg, L. (1996). Classifying Human Long-term Memory: Evidence from Converging Dissociations. *European Journal of Cognitive Psychology*, 8(2), 163-184. <https://doi.org/10.1080/095414496383130>
- Ortiz, P. R., & Espinoza, I. L. (2017). Aprendizaje basado en problemas: Metodología didáctica para abordar la asignatura de derecho procesal civil. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 4(1), Art. 1. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2017.46254>
- Otterborn, A., Schönborn, K. J., & Hultén, M. (2020). Investigating Preschool Educators' Implementation of Computer Programming in Their Teaching Practice. *Early Childhood Education Journal*, 48(3), 253-262. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00976-y>
- Ovalle, H. H. (2013, mayo 22). La dramática pasividad frente a la calidad de los profesores que se titulan. *CIPER Chile*. <https://www.ciperchile.cl/2013/05/22/la-dramatica-pasividad-frente-a-la-calidad-de-los-profesores-que-se-titulan/>
- Pareto, V. (1906). *Manuale di economia politica*. Societa Editrice.
- Pareto, V. (1916). *Trattato di sociologia generale*. G. Barbèra, editore. <http://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb40009700k>

Pavlov, I. (1967). *Reflejos condicionados e inhibiciones*. Península.

Pérez-Echeverría, M. P., Postigo, Y., & Garcia-Mila, M. (2016). Argumentation and education: Notes for a debate / Argumentación y educación: apuntes para un debate. *Journal for the Study of Education and Development*, 39(1), 1-24.
<https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1111607>

Piaget, J. (1980). *Investigaciones sobre la abstracción reflexionante: La abstracción del orden y de las relaciones espaciales*. Huemul.

Piaget, J. (1981). Lo posible, lo imposible y lo necesario. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*, 2, 108-122.

Plato. (2003). *Πολιτεία*. Ekdoseis Polis.

Platón. (1987). *Georgias* (J. Calonge Ruiz; E. Acosta Méndez, F.J. Olivieri; J.L. Calvo, Trad.; Vol. 61). Gredos.

Prieto-Sanchís, L. (2019). *Interpretación jurídica y creación judicial del Derecho*. Palestra Editores.

Ribeiro, A. J., & Rausch, R. B. (2018). Os saberes mobilizados pelo bom professor na visão de alunos concluintes do curso de direito. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 5(1), Art. 1. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2018.50410>

Rodríguez, M. A., & Manero, J. R. (1991). Sobre principios y reglas. *Doxa. Cuadernos de Filosofía del Derecho*, 0(10), 101-120. <https://doi.org/10.14198/DOXA1991.10.04>

Ruiz, R. (2016). La distinción entre reglas y principios y sus implicaciones en la aplicación del derecho. *Derecho y Realidad*, 1(20).

Sánchez, E., García, J. R., de Sixte, R., Castellano, N., & Rosales, J. (2008). El análisis de la práctica educativa y las propuestas instruccionales: Integración y enriquecimiento mutuo. *Journal for the Study of Education and Development*, 31(2), 233-258.
<https://doi.org/10.1174/021037008784132978>

- Säljö, R. (2009). Learning, Theories of Learning, and Units of Analysis in Research. *Educational Psychologist*, 44(3), 202-208.
<https://doi.org/10.1080/00461520903029030>
- Simon, S., Erduran, S., & Osborne, J. (2006). Learning to Teach Argumentation: Research and development in the science classroom. *International Journal of Science Education*, 28(2-3), 235-260. <https://doi.org/10.1080/09500690500336957>
- Steffens, K. (2015). Competences, Learning Theories and MOOCs: Recent Developments in Lifelong Learning. *European Journal of Education*, 50(1), 41-59.
<https://doi.org/10.1111/ejed.12102>
- Stocker, M., Burmester, M., & Allen, M. (2014). Optimisation of simulated team training through the application of learning theories: A debate for a conceptual framework. *BMC Medical Education*, 14(1), 69. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-14-69>
- Streeter, P. (2022, diciembre 1). Crisis en Educación: De esta urgencia nadie puede restarse. *CIPER Chile*. <https://www.ciperchile.cl/2022/12/01/crisis-en-educacion-de-esta-urgencia-nadie-puede-restarse/>
- Sweller, J. (2016). Working Memory, Long-term Memory, and Instructional Design. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 5(4), 360-367.
<https://doi.org/10.1016/j.jarmac.2015.12.002>
- Taylor, D. C. M., & Hamdy, H. (2013). Adult learning theories: Implications for learning and teaching in medical education: AMEE Guide No. 83. *Medical Teacher*, 35(11), e1561-e1572. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2013.828153>
- Tranier, J., & Goity, J. (2016). Viejas malas prácticas políticas y Universidad: Aportes para repensar los vínculos, alianzas y estrategias sobre la Otridad en la actualidad. *Praxis Educativa (Arg)*, 20(2), 55-62.
- Trench, M., Olguín, V., Margni, A., & Minervino, R. (2013). Retrieval of analogs from long-term memory: Explaining the divergence between experimental and naturalistic

studies. *Studies in Psychology*, 34(2), 227-232.

<https://doi.org/10.1174/021093913806751474>

Tulving, E., & Kroll, N. (1995). Novelty assessment in the brain and long-term memory encoding. *Psychonomic Bulletin & Review*, 2(3), 387-390.

<https://doi.org/10.3758/BF03210977>

van Hell, J. G., & Mahn, A. C. (1997). Keyword Mnemonics Versus Rote Rehearsal: Learning Concrete and Abstract Foreign Words by Experienced and Inexperienced Learners.

Language Learning, 47(3), 507-546. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00018>

Vindenes, J., de Gortari, A. O., & Wasson, B. (2018). Mnemosyne: Adapting the Method of Loci to Immersive Virtual Reality. En L. T. De Paolis & P. Bourdot (Eds.), *Augmented Reality, Virtual Reality, and Computer Graphics* (pp. 205-213). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-95270-3_16

Wanzer, M. B., Frymier, A. B., & Irwin, J. (2010). An Explanation of the Relationship between Instructor Humor and Student Learning: Instructional Humor Processing Theory.

Communication Education, 59(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/03634520903367238>

Webometrics. (2023). *Chile. Ranking Web de Universidades*.

https://www.webometrics.info/es/Latin_America_es/Chile

Weintruab-Youdkes, A., Prisant, B., Ben-Israel, J., & Merims, D. (2015). A Novel

Modification of the “Method of Loci” to Improve Memory in Older Adults. *Activities, Adaptation & Aging*, 39(4), 307-317. <https://doi.org/10.1080/01924788.2015.1090281>

Wilson, A., & Ross, M. (2003). The identity function of autobiographical memory: Time is on our side. *Memory*, 11(2), 137-149. <https://doi.org/10.1080/741938210>

Yesavage, J. A., & Rose, T. L. (1984). Semantic elaboration and the method of loci: A new trip for older learners. *Experimental Aging Research*, 10(3), 155-159.

<https://doi.org/10.1080/03610738408258560>

8. Apéndice

A1: LISTADO SUJETOS DE ESTUDIO/VARIABLES.

A2: DIFERENCIADORES SINTÉTICOS.