

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

Percepción de estudiantes de derecho sobre la complejidad de las lecturas que integran el curso de Introducción al Derecho

Percepção de estudantes de Direito sobre a complexidade das leituras que compõem o curso de Introdução ao Direito

Perception of law students about the complexity of the readings that make up the Introduction to Law course

Juan Pablo Zambrano Tiznado 

Universidad de La Frontera, Chile

Valentina Silva Berríos 

Sebastián Sandoval Ayala 

Alejandro Daniel Calzetta 

Universidad Alberto Hurtado, Chile

RESUMEN Este trabajo explora la percepción de los estudiantes de la carrera de Derecho de la Universidad Alberto Hurtado de Chile sobre las lecturas que se entregan en el curso de Introducción al Derecho. La investigación surge desde la necesidad de racionalizar, por un lado, la cantidad de texto y, por otro, el tipo de texto distribuido en ese curso. Esta es una investigación exploratoria, descriptiva y transeccional donde participaron 66 estudiantes, a través de un cuestionario de preguntas sobre la asignatura más compleja de primer año y sobre la razón de esa complejidad. Los datos muestran que los estudiantes coinciden en qué es lo que hace que un curso sea complejo, en términos de la lectura de sus materiales de estudio.

PALABRAS CLAVE Lectura, alfabetización académica, campo jurídico, enseñanza del derecho, problemas de lectura.

RESUMO Este trabalho explora a percepção dos alunos do curso de direito da Universidade Alberto Hurtado do Chile sobre as leituras que são ministradas no curso de Introdução ao Direito. A pesquisa surge, da necessidade de racionalizar, por um lado, a quantidade de texto e, por outro, o tipo de texto distribuído naquele curso. Trata-se

de uma pesquisa exploratória, descritiva e transversal onde participaram 66 alunos, por meio de um questionário de perguntas sobre a disciplina mais complexa do primeiro ano e sobre o motivo dessa complexidade. Os dados mostram que os alunos concordam sobre o que torna um curso complexo, em termos de leitura de seus materiais de estudo.

PALAVRAS-CHAVE Leitura, alfabetização acadêmica, ensino jurídico, ensino jurídico, problemas de leitura.

ABSTRACT This article explores the perception of law degree students at Alberto Hurtado University (Chile) about the reading given in the Introduction to Law course. The investigation arises, then, from the need to rationalize, on one side, the amount of text and, on the other side, the type of text distributed in that course. This is an exploratory, descriptive and transectional research where 66 students participated through a questionnaire about the most complex course of first year and about the reason of that complexity. The data shows that students agree on what makes a course complex, in terms of reading, its study materials.

KEYWORDS Reading, academic literacy, legal field, legal education, reading problems.

Introducción

Para estudiar derecho basta y sobra con saber leer, escribir, escuchar y hablar como abogado. Entonces, si este mantra expresa toda la complejidad de la enseñanza del derecho, la comprensión lectora es la habilidad cognitiva que más influye en el rendimiento académico de los estudiantes. Entendemos por comprensión lectora un proceso de integración de datos con saberes previos del lector cuyo resultado es un modelo mental (Abusamra y otros, 2005). Ahora bien, la comprensión lectora de textos que provienen de discursos académicos o especializados requiere del desarrollo de operaciones intelectuales específicas: dominar cierta terminología; relacionar conceptos abstractos; construir generalizaciones, y vincular formulaciones teóricas o conceptuales con ideologías subyacentes.

En la enseñanza universitaria la comprensión lectora es indispensable. La literatura educacional especializada denomina *alfabetización académica* al dominio de los textos y discursos que se producen, circulan y consumen al interior de una comunidad disciplinaria y profesional. Solo quien posee esta alfabetización puede participar de las prácticas discursivas que se generan dentro de esa comunidad; es decir, solo ellos pueden leer, escribir, escuchar y hablar como abogados. Naturalmente, la alfabetización debe hacerse de forma progresiva (Carlino, 2005; Carlino, 2013; Snow y Ucelli, 2009) y tal progresión es parte central del diseño de la trayectoria formativa en el pregrado.

Los textos usados para enseñar derecho no han sido escritos pensando en estudiantes (Coloma y Agüero, 2012). La gran mayoría de los textos que sirven como lecturas obligatorias en los cursos se dirigen a pares, es decir, a otros miembros de la comunidad jurídica: abogados, jueces, funcionarios públicos, académicos, entre otros (García y Agüero, 2014). En todas estas lecturas el autor asume que el lector domina los mismos saberes de quién ha escrito el texto. De este modo, un estudiante de pregrado, que es ajeno a las prácticas discursivas de los abogados, no es introducido a esas prácticas de forma progresiva.

Aunque no hay investigaciones específicas en la enseñanza del derecho, sí existen investigaciones que asocian el desempeño en los estudios universitarios, es decir, el éxito en el desempeño educacional, con indicadores como la permanencia, la *ratio* de aprobación, las calificaciones, el tiempo de titulación u otros indicadores semejantes, con el desempeño en la habilidad de comprensión lectora (Olave-Arias, Cisneros-Estupiñán y Rojas-García, 2013). Ante esta carencia, pensamos desarrollar una secuencia de investigación que permita transitar desde la percepción de los estudiantes hasta la propuesta de soluciones pedagógicas a las carencias percibidas por ellos.

En este contexto, esta investigación tiene por objetivo explorar la percepción de los estudiantes sobre los problemas de lectura que están asociados al desempeño en cursos del primer año de la carrera de Derecho de la Universidad Alberto Hurtado. Así, las preguntas que intenta responder esta investigación son dos: ¿Cuáles son, a juicio de los estudiantes, los cursos más complejos del primer año de la carrera? Y, ¿qué dificultades vinculadas a la lectura tienen esos cursos?

La comunidad jurídica, el discurso jurídico y los textos jurídicos

Los abogados formamos una comunidad discursiva (Parodi, 2004). Un conjunto de profesionales que cultivan un grupo de disciplinas y que tienen un área de desempeño laboral bien delimitada por instituciones sociales de diversa naturaleza (García y Agüero, 2014). El discurso jurídico es, entonces, un discurso de especialidad o especializado que se conforma mediante todos los textos que «involucran tópicos que son prototípicos de un área determinada del conocimiento científico y tecnológico y se ajustan a convenciones particulares de índole lingüística, funcional y situacional, entre otras, de las tradiciones de una comunidad discursiva específica» (Parodi, 2004).

Carecemos de una descripción de los textos que forman el discurso de la comunidad jurídica chilena. Aunque existen investigaciones parciales y fragmentarias (Agüero y otros, 2022; y Agüero y otros, 2020) carecemos de un mapa, por muy general y abstracto que sea, que permita identificar de forma aproximada los principales rasgos de cada uno de los textos que son centrales para la práctica del derecho y, correlativamente, para la formación jurídica inicial.

En términos generales, los textos que forman el discurso jurídico chileno se agrupan como fuentes formales y materiales jurídicos que son conjuntos de macrogéneros. La noción de *macrogénero* que usamos es la de Swales (1990). Así, un macrogénero es una unidad genérica de mayor jerarquía que está compuesta por unidades que son géneros. Así, por ejemplo, la fuente formal, que es la legislación, está compuesta por géneros, uno de ellos es el mensaje que opera como género incrustado dentro del macrogénero (Warta, 1996).

El estudio del género que tenemos en el horizonte de nuestra línea de investigación busca describir cómo se usa el lenguaje en los contextos especializados, educativos y profesionales (Swales, 1990; Bhatia, 2002). Analizar y reconstruir los géneros permite comprender mejor cómo se organizan los textos concretos que plasman la función que el género cumple en tanto macropropósito comunicativo, además de darnos información sobre su contexto de circulación ideal, su modo de organización, la relación entre los participantes y el sistema semiótico que subyace a su uso (Parodi y otros, 2008). Así, el texto es una instancia del género que, como entidad abstracta, se manifiesta a través de las distintas instancias textuales que existen de él (Venegas, Zamora y Galdames, 2016; Bhatia, 2002, 2004).

El discurso jurídico y la formación inicial de los abogados

Trabajar sin un mapa general del discurso jurídico chileno impide desarrollar investigaciones profundas sobre cómo esos textos se producen, circulan y consumen dentro de la comunidad jurídica nacional y cuáles son los textos que se usan en la formación inicial de los abogados. En este sentido, es importante enfatizar que el proceso de aprendizaje en la educación superior exige que los profesores sintetizen y organicen información proveniente desde fuentes múltiples (Sologuren, Bonifaz y Núñez, 2019). Si cada fuente es un conjunto de macrogéneros, saber cómo se relacionan y organizan es una tarea central en el proceso de diseño de una trayectoria formativa. Entonces, el diseño de la trayectoria formativa tiene que considerar ese proceso de inducción para maximizar la utilidad de las actividades de aprendizaje (Piacente, 2012).

Desde el punto de vista de los estudiantes, el aprendizaje exige ser capaz de leer y producir textos que demuestren que su alfabetización avanzada ha sido exitosa (Sánchez, 2016; Montijano Cabrera y Barrios Espinosa, 2016; Carlino, 2017). Esta exigencia, aparentemente trivial, es de crucial importancia para la formación inicial de los abogados. Tarde o temprano, todo el derecho está formado por palabras, textos y discursos y, entonces, todo el desempeño académico de los estudiantes depende de su dominio, de un conjunto de competencias de lectoescritura (Meza, Castellón y Gladic, 2021; Meza y González-Catalán, 2021; Meza y otros, 2020). En otras palabras, para que un estudiante universitario se convierta en un abogado novel es necesario que domine los macrogéneros que conforman las fuentes del derecho y, entonces,

que pueda leer y escribir los textos que configuran la comunidad disciplinar y profesional de los abogados (Coloma y Agüero, 2012).¹

La alfabetización académica como área de especialización, docencia e investigación ha puesto la atención en la capacidad de los docentes para guiar el proceso de introducción de los estudiantes en la comunidad discursiva de la disciplina (Carlino, 2013). Naturalmente, para lograr esta mediación, es indispensable saber dónde están las dificultades del proceso de enseñanza-aprendizaje a nivel universitario (Olave-Arias, Cisneros-Estupiñán y Rojas-García, 2013). En este sentido, es importante considerar el desempeño efectivo de los estudiantes, pero también conocer cómo ellos perciben los problemas que enfrentan en tanto lectores (y escritores).

Los textos del curso de Introducción al Derecho

El curso de Introducción al Derecho es una asignatura que se ubica en el primer semestre del primer año de la carrera de Derecho de la Universidad Alberto Hurtado. El curso cuenta con ocho créditos del Sistema de Créditos Transferibles y una carga de tres clases por semana de cien minutos cada una. Su descripción señala que:

Quienes participen serán capaces de comprender el análisis y desarrollo de los elementos básicos del fenómeno jurídico, como pilar de una sociedad. En tal sentido, se abordan las características inmanentes al derecho como esfera normativa, sus funciones, lenguaje, así como los elementos y componentes que lo integran.²

Son cuatro los propósitos de aprendizaje:

1) Dominar el lenguaje y las formas de ser constitutivas de quienes forman la comunidad jurídica; 2) comprender los conceptos básicos del derecho en general, o de áreas especialmente relevantes; 3) conocer aspectos claves del proceso de formación (y modificación) del sistema jurídico nacional y 4) conocer principios jurídicos fundamentales y aplicarlos para el análisis de situaciones problemáticas.³

Los contenidos del curso se distribuyen en cinco unidades: 1) funciones del derecho; 2) la normatividad del derecho; 3) conceptos jurídicos fundamentales; 4) las

1. No estamos negando la importancia de otras competencias, por ejemplo, aquellas que dicen relación con la oralidad.

2. Universidad Alberto Hurtado, «Programa del curso Introducción al Derecho», disponible en <https://bit.ly/3OO2dys>.

3. Universidad Alberto Hurtado, «Programa del curso Introducción al Derecho». El programa anterior a 2022 tenía la misma estructura básica. Solo destacan dos modificaciones: se eliminó de la bibliografía complementaria *Análisis lógico y derecho* de Alchourrón y Bulygin y en la metodología se incluyó la enseñanza de técnicas explícitas de organización de información y de corrección de errores de comprensión. Texto disponible en: <https://bit.ly/3p34E5N>.

fuentes del derecho y 5) el carácter dinámico de los sistemas jurídicos con especial referencia al caso chileno. Así, las primeras tres unidades se ocupan de problemas de teoría del derecho, mientras que la cuarta trata de las fuentes formales del derecho nacional y la quinta trata de las reglas de promulgación, derogación, retroactividad, y del ámbito de aplicación espacial de las normas e ineficacia de las normas jurídicas.

La metodología combina clases expositivas, preparación de material didáctico *ad hoc*, resolución de casos, ejercicios de argumentación, construcción de clasificaciones y mapas conceptuales, taller de redacción de textos y ejercicios de corrección o mejora de la comprensión de los contenidos.

La evaluación es triple: una evaluación escrita, un ensayo jurídico breve y un examen que combina preguntas de opción múltiple, de desarrollo y análisis de jurisprudencia o de casos hipotéticos.

La bibliografía básica está formada por tres libros: *La teoría pura del derecho* de Hans Kelsen (1960), *Introducción al análisis del derecho* (1983) de Carlos Nino y *Sobre el derecho y la justicia* (1974) de Alf Ross. La bibliografía complementaria está integrada por *Introducción a la teoría del derecho* (2004) de Josep-Juan Moreso y Josep María Vilajosana e *Introducción al derecho* (2000) de Agustín Squella.

Es importante notar que la bibliografía no distingue macrogéneros ni tipos de textos. Esto implica que se trata de un listado de libros que no explicita las funciones culturales que cumplen los textos seleccionados.

Desde el punto de vista del profesor, los obstáculos epistémicos (Agüero y Coloma, 2019) que se deben remover son aquellas creencias que el estudiante tiene y que, aunque tienen utilidad en la vida diaria, resultan inadecuadas para lograr un desempeño avanzado en un área del conocimiento (Astolfi, 1994; 2011). En este curso, esas creencias erróneas se vinculan, por un lado, con cómo se organiza el derecho en general y el derecho chileno en particular y, por otro lado, con el modo de leer los textos jurídicos. Los textos jurídicos no se leen del mismo modo (con las mismas estrategias metacognitivas) que los textos de otras disciplinas científicas como la biología, la historia o la filosofía. La razón es sencilla: buena parte de la enseñanza del derecho es un discurso sobre problemas del razonamiento práctico y no sobre problemas del razonamiento teórico. Así, el estudiante debe evitar recurrir a las estrategias que ha usado en el pasado, por ejemplo, en la enseñanza secundaria, para abordar la tarea de lectura.

Sobre este último punto es conveniente hacer una aclaración. La lectura en contextos académicos difiere de la lectura realizada con otros propósitos. Quien lee para aprender busca información de una forma específica para conseguir un objetivo epistémico: conocer. Pero también para cumplir un objetivo pragmático: aprobar la asignatura.

Con relación al modo en que se organiza el derecho, los tres principales errores epistémicos son: 1) creer que el derecho debe expresar siempre y en todos los casos

creencias morales correctas; 2) creer que los conceptos jurídicos vinculados a la teoría del derecho y a las fuentes formales son nociones claras, precisas, objetivas y dicotómicas; 3) creer que el derecho, en general, y el sistema chileno, en particular, son, en términos conceptuales, un conjunto completo, autónomo, sistemático y coherente de materiales jurídicos bien ordenados, racionales y razonables.

Respecto al modo de leer los textos es posible encontrar tres errores epistémicos. Primero, asumir que el texto narra cómo es el derecho o cómo es el derecho chileno y que no cumple ninguna función constitutiva del fenómeno jurídico. Segundo, entender al texto como la crónica de respuestas correctas sobre asuntos discutidos, los que son resueltos de forma completa y definitiva por la argumentación que se plasma en la lectura. Tercero, entender que el texto expresa un punto de vista imparcial, apolítico, acultural o a ideológico. En este sentido, para superar estos errores epistémicos, pensamos que es importante que el profesor comunique a los estudiantes al menos las cualidades de los textos jurídicos que usan en este curso (y en casi todo el plan de estudios).⁴

En el nivel de los textos jurídicos que se usan en pregrado en derecho, en general, y en el curso de Introducción al Derecho, en particular, podemos afirmar que ellos poseen tres cualidades principales. Si estas cualidades son explicitadas en la enseñanza, pensamos que sería más sencillo superar los obstáculos epistémicos mencionados.

Los textos jurídicos usados en el curso son argumentativos, polifónicos y formales. Argumentativo, dice relación con su propósito comunicativo: criticar o fundar un punto de vista intentando persuadir a otros (Santibáñez, 2012). Polifónico, implica que hay varias voces al interior de cada texto. Además de la voz del autor se presentan también las voces de los autores que han presentado teorías, conceptos o nociones que son disímiles, contrarias, opuestas o similares sobre el mismo asunto. Así, la comprensión completa del texto requiere entender que el texto funciona como una suerte de debate resumido. Los textos discuten en contra (o a favor) de las voces disidentes o concurrentes. En este sentido, los textos jurídicos son fuertemente intertextuales (Carlino, 2005), no solo porque los materiales jurídicos —las fuentes del derecho— dependen unas de otras para sostener la identificación sistemática del sistema jurídico, sino porque las disciplinas jurídicas se configuran de ese modo. Entonces, aunque muchas veces en los textos no existen explicaciones, repeticiones o simplificaciones de la información, ellos se vinculan de forma implícita con otros textos porque el autor ha asumido que el lector conoce o que puede encontrar los datos no explicitados, en virtud de su conocimiento de la cultura jurídica de referencia. Ahora bien, esa polifonía no es explícita y, al mismo tiempo, la valoración de las otras voces y las

4. Aquí hay que destacar que los profesores de derecho de la Universidad Alberto Hurtado creen que la competencia de argumentación se entiende como un proceso lógico y retórico (Larraín y otros, 2021).

implicancias sociales, políticas, culturales o ideológicas de la argumentación muchas veces tampoco son claramente visibles (Oteiza y Pinuer, 2019).

Finalmente, los textos jurídicos usados en el curso tienen importantes cuotas de formalidad. Esto implica que respetan una multiplicidad de reglas (explícitas e implícitas) y de hábitos o costumbres de escritura sobre cómo se debe escribir un texto que pertenece a un cierto macrogénero: el libro de teoría del derecho. Estas reglas de escritura tienen un valor adicional a las que rigen en otras disciplinas: ellas operan como constitutivas de los conceptos que se presentan y de los argumentos que se usan en defensa de un punto de vista.⁵

Método

Los objetivos de esta investigación son dos. Primero, identificar los cursos más complejos del primer año de la carrera de Derecho de la Universidad Alberto Hurtado, según el juicio de los estudiantes. Segundo, describir cuáles son las dificultades de lectura que, conforme a las percepciones de los estudiantes, tienen esos cursos. Para cumplir estos dos objetivos, la investigación adoptó un diseño de estudio exploratorio, descriptivo y transeccional. El diseño es exploratorio porque no hay investigaciones semejantes sobre la comunidad educativa que investigamos. El diseño es descriptivo porque propone explorar y describir la percepción de una población —los estudiantes— en relación con la incidencia en los problemas de lectura y la complejidad de ciertos cursos del plan de estudios (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). El diseño es transeccional porque ha recolectado los datos en un único momento temporal.

En 2022, ingresaron a la carrera de Derecho de la Universidad Alberto Hurtado 209 estudiantes. Ese año, los estudiantes de la carrera eran 1.110 en total. Los participantes del estudio fueron 66 estudiantes: 26 mujeres (39,3%) y 40 hombres (60,6%), que durante el segundo semestre de 2022 cursaban alguna asignatura de la carrera en dicha universidad. Esto incluye estudiantes de primero a quinto año de la carrera. Las edades de los estudiantes fluctúan entre los 18 y 35 años y el promedio es de 22 años (desviación estándar = 3).

El instrumento usado fue un cuestionario semiestructurado con tres preguntas. El instrumento fue diseñado específicamente para esta investigación, pensando en obtener una respuesta rápida, de forma presencial, al finalizar una clase de ciertos cursos del plan de estudios. Es importante notar que este trabajo solo analiza dos aspectos de la percepción de los estudiantes: a) cuáles son los cursos más complejos

5. Esta cualidad se expresa de forma mucho más intensa en las fuentes formales de derecho y los materiales jurídicos. Ahí estas reglas cumplen un rol como filtros de la información jurídicamente relevante para la argumentación.

del primer año y; b) cuáles son las dificultades de lectura asociadas a esos cursos. De este modo, queda fuera de la investigación el estudio de la complejidad objetiva o independiente de la subjetividad de los entrevistados.

El procedimiento usado para obtener los datos fue el siguiente. Se solicitó por escrito a profesores de cursos de primer, tercer y quinto año acceso a sus salas de clases para tomar la encuesta. Los cursos fueron seleccionados buscando maximizar la variedad de trayectorias académicas individuales y una cantidad de alumnos por salón no excesiva. Las encuestas fueron impresas y administradas por un ayudante de investigación, quien se dirigió a la sala de clases, presentó el instrumento, explicó los objetivos de investigación y el consentimiento informado. Luego, administró el cuestionario a los estudiantes que querían participar voluntariamente. Las respuestas en papel fueron digitalizadas en una tabla Excel y se copió de forma textual las respuestas abiertas de los estudiantes. Con la tabla Excel se calcularon estadísticas descriptivas (media, desvío estándar y porcentajes de respuestas y rango) e inferenciales (diferencias de medias y de porcentajes).

Resultados

A continuación, se presentan los datos correspondientes, primero a los cursos que fueron identificados como complejos y luego a las dificultades de lectura asociadas.

La **tabla 1** considera 70 menciones porque seis estudiantes indicaron, en su respuesta abierta, más de un curso como el más complejo de primer año. Las cifras son

Tabla 1. Menciones de los estudiantes

Cursos	Cantidad de menciones
Sociología Jurídica	1
Teoría General del Derecho	1
Filosofía	2
Metodología de la Investigación Jurídica	2
No responde	2
Economía	3
Derecho Constitucional	4
Derecho Procesal	4
Teoría Política y Constitucional	10
Derecho Civil	12
Introducción al Derecho	29

Fuente: Elaboración propia.

bastante claras: Introducción al Derecho representa un tercio de las menciones y, el segundo tercio, es repartido casi por mitades entre Derecho Civil y Teoría Política y Constitucional.

Con relación a la percepción de las dificultades asociadas a estos cursos, se hicieron dos preguntas: una semicerrada y otra abierta. La pregunta semicerrada tenía seis opciones y una sección para hacer un breve comentario. Luego, la pregunta abierta permitía a la persona entrevistada escribir una respuesta. Los resultados de la pregunta semicerrada se consignan en las **tablas 2 y 3**.

Las respuestas frente a la opción de integrar la respuesta abierta están en la **tabla 3**. La pregunta de respuesta abierta era: En primer año, ¿cuál era el curso más difícil

Tabla 2. Cuando empezaste a estudiar derecho, ¿cuáles eran los tres principales problemas al leer y estudiar textos?

Extensión de los textos	33
Complejidad argumental	44
Falta de material audiovisual de apoyo	16
Palabras difíciles	12
Falta de diccionarios o enciclopedias	11
Ausencia de materiales complementarios	10
Respuesta abierta	4
Total	146

Fuente: Elaboración propia.

de estudiar desde el punto de vista de las lecturas y por qué? Los cursos mencionados

Tabla 3. Respuestas

Respuesta 1	Respuesta 2	Respuesta 3	Respuesta 4
«Desconocimiento de conceptos básicos ya presentados desde el principio».	«No saber leer textos jurídicos».	«Que no se hablara en clases la cantidad de textos».	«Escritura y redacción».

Fuente: Elaboración propia.

y la agrupación de las respuestas abiertas se presentan en la **tabla 4**.

La información recogida muestra que los estudiantes consultados identifican dos grandes dificultades de lectura en la respuesta abierta: la extensión (19 men-

Tabla 4. En primer año, ¿cuál era el curso más difícil de estudiar desde el punto de vista de las lecturas y por qué?

Cursos	No responde	Ausencia de lecturas	Información nueva o desconocida	Complejidad de la lectura	Extensión
Sociología Jurídica	1				
Teoría General del Derecho	1				
Filosofía					2
Metodología de la Investigación Jurídica	1				
No responde	2				
Economía			2	2	
Derecho Constitucional				2	1
Derecho Procesal	1			1	
Teoría Política y Constitucional	1			4	8
Derecho Civil	2	1	2	3	4
Introducción al derecho	8		2	13	5
Total	17	1	6	25	19

Fuente: Elaboración propia.

ciones) y la complejidad de la lectura (25 menciones). Aquí podemos observar la consistencia de las dificultades percibidas por los estudiantes. Ahora bien, el listado de opciones de respuesta de la primera pregunta permite elucidar, al menos parcialmente, el concepto de *complejidad* de las lecturas. Hay, al menos, cuatro nociones que están incluidas en esa etiqueta: a) la estructural, b) la argumental, c) la terminológica y d) la conceptual.

Este estudio apoya la siguiente hipótesis: desde la percepción de los estudiantes, saber que hay problemas para leer ciertos textos no implica que ese conocimiento sea usado para regular o gestionar la tarea. Así se confirman investigaciones como las de Bouchard-Ryan, Weed y Short (1986); Brown, Armbruster y Baker (1986); De Beni, Palladino y Pazzaglia (1995); Hall, Bowman y Myers (1999); Paris y Jacobs (1984), y Torgesen (1979). Esto implica, naturalmente, la necesidad de investigar con más

profundidad la percepción de las dificultades y la gestión de esa información en estrategias de compensación de esas dificultades. Esa compensación tiene, desde luego, dos dimensiones: la construcción de material complementario que permita transitar desde lo que el estudiante sabe hasta lo que el estudiante debería saber y la enseñanza explícita de técnicas de aprendizaje que permitan gestionar las dificultades de aprendizaje de cada uno de los géneros que integran los cursos complejos.

Discusión

En Chile, una investigación de 2007 estableció que los estudiantes de derecho dedican el 47,5% de su tiempo de trabajo semanal a tareas de trabajo autónomo, es decir, se trata de tiempo de estudio personal (Mujica y Prieto, 2007: 297). En virtud del Sistema de Créditos Transferibles, la cantidad de lectura depende de los créditos asignados a cada curso. A mayor creditaje, mayor carga de trabajo. A pesar de estos datos, en nuestro país es poco frecuente que las universidades tengan actividades curriculares para la enseñanza explícita de estrategias de lectura. En otras palabras, nadie enseña las prácticas discursivas y argumentativas que son típicas de los abogados, ni cómo se organizan los textos especializados que se leen en el pregrado. Esto aplica a textos académicos como artículos publicados en revistas indizadas, manuales dogmáticos generales, sentencias, informes en derecho, escritos judiciales, libros de teoría del derecho y otros múltiples tipos de textos. De forma correlativa, el control de la comprensión lectora como aprendizaje se realiza de forma muy vinculada a pruebas y evaluaciones calificadas con notas. Así, nadie sabe muy bien cómo el estudiante aprende a aprender a leer, porque no se evalúan los procedimientos o las operaciones que el lector debe ejecutar para desentrañar el significado oculto por el texto (Solé y otros, 2006). En la enseñanza del derecho tampoco hay materiales didácticos que permitan ayudar a los estudiantes a transitar desde el lenguaje coloquial e informal al lenguaje formal, especializado y argumentativo que usan los abogados. Ese es, de forma aproximada y fragmentaria, el contexto de desempeño de los estudiantes.

Los datos recopilados permiten realizar, *a priori*, tres conjeturas que no son resultados, sino hipótesis que deberían permitir profundizar esta línea de investigación. Primero, la noción de *complejidad de lectura* debe ser elucidada. Los estudiantes usaron expresiones del tipo: «textos muy densos, muy difíciles de entender»; «los textos eran ambiguos»; «complejidad de los textos» o «información más abstracta».

En esta investigación no profundizamos en estas respuestas, es decir, no intentamos determinar dónde reside la complejidad del texto. Solo nos limitamos a reconstruir las cuatro alternativas que surgen desde una lectura superficial de las respuestas de los estudiantes. Son cuatro tipos de complejidad: estructural, argumental, léxica y conceptual.

La complejidad estructural dice relación con el modo en que el texto se organiza o subdivide en partes, cómo establece relaciones intertextuales y cómo trata la información. Por ejemplo, la organización en capítulos de un libro hace que una novela tradicional organice la narración desde un criterio cronológico. Naturalmente, en textos especializados este criterio no opera. Observamos que los textos que forman la bibliografía básica del curso usan diversos criterios de organización y, entonces, parecen contar con grados diversos de complejidad estructural. En el libro *Introducción al análisis del derecho* de Carlos Nino la organización se hace por la generalidad o abstracción del problema que trata cada uno de los capítulos. Así, cada capítulo trata un tema y el texto puede ser leído de forma no secuencial. Algo similar ocurre con el libro *Sobre el derecho y la justicia* de Alf Ross, ya que se trata de una colección de artículos cuyo criterio de organización es temática. En cambio, el libro de Kelsen es un texto que exige ser leído en una secuencia específica porque ha sido organizado de forma que la argumentación se hace incremental.

La complejidad argumental se relaciona con las estrategias de argumentación usadas por el autor de un argumento para defender sus puntos de vista. Aunque los estudiantes no profundizan en ella, pensamos que, al menos, hay dos niveles de esta complejidad. El primer nivel está vinculado con el grado de explicitación de la argumentación y del punto de vista que se defiende. El segundo, en cambio, se vincula con el modo en que los argumentos se organizan como una estructura que defiende un punto de vista, anticipa la crítica o despliega una crítica dirigida a una argumentación alternativa. En este sentido, pensamos que los artículos que recopila *Sobre el derecho y la justicia* de Alf Ross son más explícitos que el libro de Carlos Nino en el primer nivel de la explicitación de la argumentación y, en el segundo nivel, ellos resultan más complejos porque, al tratarse de textos breves, el autor sintetiza los argumentos que fundamentan su punto de vista.⁶

La complejidad léxica o terminológica se vincula con la presencia de tecnolectos y falsos amigos, en relación con el lenguaje ordinario. Probablemente, el texto más complejo en este sentido es *Teoría pura del derecho* de Hans Kelsen porque muchas palabras corrientes son entendidas en un sentido específico, que es exclusivo de la obra de ese autor. Algo similar ocurre con *Sobre el derecho y la justicia* de Alf Ross. Mientras que el libro de Carlos Nino, *Introducción al análisis del derecho*, es más sencillo terminológicamente, en la medida en que es explícito y proporciona algunas definiciones de los términos que introduce.

Finalmente, la complejidad conceptual dice relación con aquello que es necesario saber para dar sentido a la información suministrada. Pensamos que el texto de Hans

6. Agradecemos a la profesora Seren Ataoglu Colonnello esta observación.

Kelsen es el más complejo, en un sentido conceptual, porque construye un discurso que busca describir de forma integral el fenómeno jurídico desde una perspectiva particular. En cambio, el libro de Alf Ross es una recopilación de artículos donde cada uno de ellos trata un asunto específico más o menos desconectado de los textos que le anteceden y suceden. Finalmente, el libro de Carlos Nino se trata de un texto más bien panorámico sobre los debates de teoría del derecho en relación con un conjunto de debates más o menos bien delimitado y, en este sentido, parece ser el único texto pensado en servir como base para dictar una asignatura.

Una segunda conjetura se vincula con la ausencia de una reflexión sobre cómo los saberes previos influyen en la lectura. Los estudiantes no parecen conscientes de dos obstáculos a la comprensión lectora: sus conocimientos sobre el derecho y sobre cómo leer un texto jurídico. Muy pocas respuestas reflejan esa relación («mucha información y todo nuevo, sin mucho apoyo aparte»; «poca familiarización previa con el derecho», y «poca costumbre a un ramo nuevo»). En este sentido, los tres libros incluidos en la bibliografía obligatoria resultan poco amigables para estudiantes de primer año, porque exigen demasiados saberes previos para lograr la total comprensión de la lectura.

Una tercera conjetura se conecta con advertir que los estudiantes encuestados parecen suponer que ellos serían *capaces* de conseguir una lectura óptima de los textos si, por ejemplo, contaran con más tiempo o, al revés, si la cantidad de textos (o de páginas) disminuyese. En este sentido, es importante notar que no hay respuestas vinculadas a la fluidez de la lectura, es decir, los estudiantes no perciben, por ejemplo, que quizás ellos leen demasiado lento como para cumplir con las tareas que es necesario resolver. No sabemos cuán rápido leen nuestros estudiantes ni cómo influyen rasgos estructurales, argumentales y léxicos en esa velocidad lectora.⁷ En este sentido, los datos de esta investigación son coherentes con otras investigaciones sobre lectura y sobre la autorregulación del aprendizaje y la gestión del tiempo en estudiantes universitarios (Zulma, 2006; Mokhtari y Reichard, 2002; Peronard y otros, 2002). Sobre este punto, en Chile no hay datos de la carrera de Derecho salvo una investigación reciente sobre fluidez de lectura (Caballero y otros, 2021). Así, parece claro que las investigaciones futuras deberían profundizar en estos asuntos e integrar las investigaciones existentes, intentar formular un diagnóstico más amplio y proponer estrategias de comprensión lectora de alto impacto en el aprendizaje disciplinar.

Conclusión

7. Se sabe que mientras el estudiante está más avanzado en los estudios, más rápido lee (Brybaert, 2019). En Chile, Caballero y otros (2021) acreditan que en la Universidad de Chile los estudiantes leen un mínimo de 108 palabras por minuto.

El trabajo mostró que la percepción de los estudiantes sobre las lecturas de un curso calificado como *difícil* es un asunto que debe ser investigado en profundidad. Las lecturas asociadas al curso de Introducción al Derecho de la Universidad Alberto Hurtado pueden ser juzgadas como complejas por variables estructurales, argumentales, léxicas y conceptuales. *Prima facie*, los estudiantes no parecen comprender estas dificultades y parecen simplificar al máximo su aproximación a la dificultad del curso. Para ellos, la complejidad se reduce al tener más tiempo por la vía de reducir las lecturas o leer más rápido.

Esta percepción de los estudiantes sobre las tareas de lectura parece ser perjudicial para su rendimiento académico. Los estudiantes podrían estar obteniendo un desempeño subóptimo porque creen que necesitan más tiempo, cuando en realidad lo que necesitan son estrategias especializadas de lectura que les permitan abordar los textos de un modo funcional al aprendizaje que se espera que logren. Desde esta perspectiva, el proceso de alfabetización académica de los estudiantes de primer año debe ser optimizado.

Es necesario hacer explícitas las dificultades que presentan diferentes tipos de textos y parece deseable desarrollar materiales didácticos que permitan a los estudiantes resolver los diferentes niveles de complejidad que los textos contienen. Es decir, parece que los profesores de primer año deberían escribir textos para que los estudiantes aprendan diversos modos de leer. Además, es necesario profundizar la metacognición. Los estudiantes no saben que no saben, es decir, no son conscientes de que carecen de conocimientos necesarios para comprender el texto y que, sin esos saberes, la velocidad lectora, el tiempo lector o la carga de trabajo del curso son virtualmente irrelevantes en el desempeño. Ellos no saben que el fracaso académico está más determinado por el grado de comprensión lectora que por cuánto se lee en un curso. Por eso, enseñarles a usar lo que sí saben es el primer paso necesario para optimizar la enseñanza en el primer año de la carrera de Derecho.

Finalmente, es posible advertir que la profundización de la investigación desarrollada hasta aquí podría tomar tres cauces principales. Primero, la investigación de los problemas de lectura (y escritura) asociados al aprendizaje de conceptos propios de cursos dogmáticos como derecho civil, penal, procesal o constitucional. Segundo, la investigación de los problemas de lectura cuando la tarea se orienta a la producción de textos de carácter profesional (escritos judiciales, contratos, sentencias, entre otros) y, tercero, el análisis de los mecanismos que permiten optimizar los procesos de lectura y relectura de textos para la generación de nuevas ideas, como ocurre en proyectos de investigación, ensayos y tesis de grado.

Referencias

- ABUSAMRA, Valeria, Romina Cartoceti, Aldo Ferreres, Alejandro Raiter, Rossana de Beni y Cesare Cornoldi (2010). *Test leer para comprender: Evaluación de la comprensión de textos*. Buenos Aires: Paidós.
- AGÜERO, Claudio y Rodrigo Coloma (2019). «¡Ponga atención en los obstáculos epistémicos de los estudiantes! Una clave para enseñar derecho probatorio». *Revista de Derecho* (Universidad Austral de Chile), 32 (2): 17-34. DOI: [10.4067/S0718-09502019000200017](https://doi.org/10.4067/S0718-09502019000200017).
- AGÜERO, Claudio, Juan Pablo Zambrano-Tiznado, Federico Arena y Rodrigo Coloma (2020). «Análisis lingüístico y estereotipos en una sentencia penal chilena». *Literatura y Lingüística*, 41: 237-262. DOI: [10.29344/0717621X.41.2252](https://doi.org/10.29344/0717621X.41.2252).
- AGÜERO, Claudio, Valentina Silva, Eduardo Sepúlveda, Enrique Sologuren y Enrique Rajevic (2022). «La estructura de las sentencias judiciales como un problema de lenguaje claro». *Ius et Praxis*, 28 (3): 228-247. Disponible en <https://bit.ly/3N1AnO8>.
- ASTOLFI, Jean Pierry (1994). «El trabajo didáctico de los obstáculos, en el corazón de los aprendizajes científicos». *Enseñanza de las Ciencias*, 12 (2): 206-216. Disponible en <https://bit.ly/3N5fAJv>.
- . (2011). *El «error», un medio para enseñar*. Sevilla: Díada.
- BHATIA, Vijay (2002). «Applied genre analysis: A multi-perspective model». *Ibérica*, 4: 3-19. Disponible en <https://bit.ly/3qkGZyg>.
- . (2004). *World of written discourse: A genre-based view*. Londres: Continuum.
- BOUCHARD-RYAN, Ellen, Keri Weed y Elizabeth Short (1986). «Cognitive behavior modification: Promoting active, self-regulatory learning styles». En Joseph K. Torgesen y Bernice Y. L. Wong (editores), *Psychological and educational perspectives on learning disabilities* (pp. 367-397). Orlando: Academic Press.
- BRYBAERT, Marc (2019). «How many words do we read per minute? A review and meta-analysis of reading rate». *PsyArXiv Preprints*. DOI: [10.31234/osf.io/xynwg](https://doi.org/10.31234/osf.io/xynwg).
- BROWN, Ann, Bonnie Armbruster y Linda Baker (1986). «The role of metacognition in reading and studying». En Judith Orasanu (editora), *Reading comprehension: From research to practice* (pp. 49-76). Nueva York: LEA.
- CABALLERO, Guillermo, Flavia Carbonell, Julián López y Tania Villarroel (2021). «Medición remota de la velocidad lectora en estudiantes de derecho: Una contribución a la racionalización de la carga académica». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 8 (2): 193-212. DOI: [10.5354/0719-5885.2021.64735](https://doi.org/10.5354/0719-5885.2021.64735).
- CARLINO, Paula (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- . (2013). «Alfabetización académica diez años después». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57): 355-381. Disponible en <https://bit.ly/3oBFECv>.
- . (2017). «Leer y escribir en las ciencias sociales en universidades argentinas». *Enunciación*, 22 (1): 110-124. Disponible en <https://bit.ly/3OWPgLY>.

- COLOMA, Rodrigo y Claudio Agüero (2012). «Los abogados y las palabras. Una propuesta para fortalecer competencias iniciales en los estudiantes de derecho». *Revista de Derecho* (Universidad Católica del Norte), 19 (1): 39-69. Disponible en <https://bit.ly/3xCP1nc>.
- DE BENI, Rossana, Paola Palladino y Francesca Pazzaglia (1995). «Influenza della memoria di lavoro e delle abilità metacognitive e sintattiche nella difficoltà specifica di compresione della lettura». *Giornale Italiano di Psicologia*, 22: 615-640.
- GARCÍA, María Cecilia y Claudio Agüero (2014). «Bases para el estudio de la dinámica discursiva en la comunidad jurídica chilena». *Revista de Derecho* (Universidad Austral de Chile), 27 (1): 59-79. DOI: [10.4067/S0718-09502014000100003](https://doi.org/10.4067/S0718-09502014000100003).
- HALL, Kathy, Helen Bowman y Julia Myers (1999). «Metacognition and reading awareness among samples of nine-year-olds in two cities». *Educational Research*, 41 (1): 99-107. DOI: [10.1080/0013188990410110](https://doi.org/10.1080/0013188990410110).
- HERNÁNDEZ, Roberto, Carlos Fernández y Pilar Baptista (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- LARRAÍN, Antonia, Leandro de Brasi, Maribel Calderón y Alejandro Calzetta (2021). «Creencias docentes acerca de la enseñanza de la argumentación en el ciclo básico de formación». *Formación Universitaria*, 14 (1): 99-110. DOI: [10.4067/S0718-500620210001000099](https://doi.org/10.4067/S0718-500620210001000099).
- MEZA, Paulina y Felipe González-Catalán (2021). «Un instrumento para evaluar la calidad lingüístico-discursiva de textos disciplinares producidos por estudiantes de derecho». *Onomázein*, 51: 163-184. DOI: [10.7764/onomazein.51.08](https://doi.org/10.7764/onomazein.51.08).
- MEZA, Paulina, Melissa Castellón y Jadranka Gladic (2021). «Problemas de escritura en la producción de textos de estudiantes de derecho y medicina». *Delta*, 37 (2): 1-29. DOI: [10.1590/1678-460X2021370109](https://doi.org/10.1590/1678-460X2021370109).
- MEZA, Paulina, Felipe González-Catalán, Carmen López-Ferrero e Israel Gutiérrez (2020). «Plain writing in the legal field: An approach from the discourse of specialists». *Discourse Studies*, 22 (3): 356-383. DOI: [10.1177/1461445620906027](https://doi.org/10.1177/1461445620906027).
- MONTIJANO CABRERA, María del Pilar y María Elvira Barrios Espinosa (2016). «Alfabetización académica en la universidad: Percepciones de estudiantes sobre una tarea escrita». *Opción*, 32 (8): 289-309. Disponible en <https://bit.ly/42hF8aJ>.
- MOKHTARI, Kouider y Carla Reichard (2002). «Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies». *Journal of Educational Psychology*, 94 (2): 249-259. Disponible en <https://bit.ly/3N5KbGF>.
- MUJICA, Carlos y Juan Pablo Prieto (2007). «Sistema de créditos transferibles y carga de trabajo de los estudiantes en las universidades del Consejo de Rectores». *Calidad en la Educación*, 26: 293-305. DOI: [10.31619/caledu.n26.242](https://doi.org/10.31619/caledu.n26.242).
- OLAVE-ARIAS, Giohanny, Mireya Cisneros-Estupiñán e Ilene Rojas-García (2013). «Deserción universitaria y alfabetización académica». *Educación y Educadores*, 16

- (3): 455-471. Disponible en <https://bit.ly/42fcGpN>.
- OTEÍZA, Teresa y Claudio Pinuer (2019). «El sistema de valoración como herramienta teórico-metodológica para el estudio social e ideológico del discurso». *Logos*, 29 (2): 207-229. DOI: [10.15443/r12918](https://doi.org/10.15443/r12918).
- PARIS, Scott y Janis Jacobs (1984). «The benefits of informed instruction for children's reading awareness and comprehension skills». *Child Development*, 55: 2083-2093. DOI: [10.2307/1129781](https://doi.org/10.2307/1129781).
- PARODI, Giovanni (2004). «Textos de especialidad y comunidades discursivas técnico-profesionales: Una aproximación basada en *corpus* computarizado». *Estudios Filológicos*, 39: 7-36. DOI: [10.4067/S0071-171320040003900001](https://doi.org/10.4067/S0071-171320040003900001).
- PARODI, Giovanni, René Venegas, Romualdo Ibáñez y Rosa María Gutiérrez (2008). «Géneros del discurso en el *corpus* PUCV-2006: Criterios, definiciones y ejemplos». En Giovanni Parodi (editor), *Géneros académicos y profesionales: Accesos discursivos para saber y hacer* (pp. 39-74). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- PERONARD, Marianne, Marisol Velásquez, Nina Crespo y Magdalena Viramonte (2002). «Conocimiento metacognitivo del lenguaje escrito: Instrumento de medida y fundamentación teórica». *Infancia y Aprendizaje*, 25 (2): 131-145.
- PIACENTE, Telma (2012). «Alfabetización inicial y alfabetización académica. Investigación y evaluación de los procesos implicados en el aprendizaje del lenguaje escrito». *Revista Iberoamericana de Evaluación Psicológica*, 33 (1): 9-30. Disponible en <https://bit.ly/3oFukFC>.
- SÁNCHEZ, Alexander (2016). «Alfabetización académica: Leer y escribir desde las disciplinas y la investigación». *Lasallista de Investigación*, 13 (2): 200-209. Disponible en <https://bit.ly/3IP3zFq>.
- SANTIBÁÑEZ, Cristián (2012). «Teoría de la argumentación como epistemología aplicada». *Cinta de Moebio*, 43: 24-39. DOI: [10.4067/S0717-554X2012000100003](https://doi.org/10.4067/S0717-554X2012000100003).
- SOLOGUREN, Enrique, Cristina Bonifaz y Carmen Gloria Núñez (2019). «El curso basal de competencias comunicativas en derecho: Enseñanza de la escritura académica desde un enfoque mixto e interdisciplinar». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 6 (1): 131-154. DOI: [10.5354/0719-5885.2019.53748](https://doi.org/10.5354/0719-5885.2019.53748).
- SNOW, Catherine y Paola Uccelli (2009). «The challenge of academic language». En David Olson y Nancy Torrance (editores), *The Cambridge handbook of literacy* (pp. 112-133). Cambridge: Cambridge University Press.
- SOLÉ, Isabel, Nuria Castells, Marta Gràcia y Sandra Espino (2006). «Aprender psicología a través de los textos». *Anuario de Psicología*, 37 (2): 157-176. Disponible en <https://bit.ly/45GFs5z>.
- SWALES, John (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

- TORGESSEN, Joseph (1979). «Performance of reading disabled children on serial memory tasks: A selective review of recent research». *Reading Research Quarterly*, 14: 57-87. DOI: [10.2307/747294](https://doi.org/10.2307/747294).
- VENEGAS, René, Sofía Zamora y Amparo Galdames (2016). «Hacia un modelo retórico-discursivo del macrogénero trabajo final de grado en licenciatura». *Signos*, 49 (1): 247-279. DOI: [10.4067/S0718-09342016000400012](https://doi.org/10.4067/S0718-09342016000400012).
- WARTA, Vilmos (1996). «Embedded case reports: A genre-analysis issue in teaching English for medical purposes». Tesis de magíster, Universidad de Aston, Estados Unidos.
- ZULMA, María (2006). «Aprendizaje autorregulado: El lugar de la cognición, la metacognición y la motivación». *Estudios Pedagógicos*, 32 (2): 121-132. Disponible en <https://bit.ly/3OOYxfT>.

Reconocimiento

Este artículo fue realizado en el marco del proyecto Fondecyt Regular 1221269.

Sobre los autores

JUAN PABLO ZAMBRANO TIZNADO es académico del Departamento de Ciencias Jurídicas de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Empresariales de la Universidad de La Frontera (Chile). Es doctor en Ciencias Humanas con mención en Discurso y Cultura por la Universidad Austral de Chile. Su correo electrónico es juanpablo.zambrano@ufrontera.cl.  <https://orcid.org/0000-0003-0939-5996>.

VALENTINA SILVA BERRÍOS es estudiante del doctorado en Derecho de la Facultad de Derecho de la Universidad Alberto Hurtado, es licenciada en Derecho por la Universidad de Valparaíso (Chile). Su correo electrónico es valentinasilberr@gmail.com.  <https://orcid.org/0000-0001-9075-0224>.

SEBASTIÁN SANDOVAL AYALA es estudiante del doctorado en Derecho de la Facultad de Derecho de la Universidad Alberto Hurtado. Es licenciado en Derecho por la Universidad Alberto Hurtado y máster en Derecho Público por la Universidad de Chile. Su correo electrónico es s.sandovalayala@gmail.com.  <https://orcid.org/0000-0002-9355-5907>.

ALEJANDRO DANIEL CALZETTA es profesor asistente de Teoría del Derecho y Argumentación Jurídica de la Facultad de Derecho de la Universidad Alberto Hurtado. Es licenciado en Derecho por la Universidad de Buenos Aires y doctor en Derecho por la Universidad de Génova (Italia). Su correo electrónico es acalzetta@uahurtado.cl.  <https://orcid.org/0000-0003-2852-6947>.

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)