

INVESTIGACIÓN

El proceso de enseñanza-aprendizaje interdisciplinar: Claves para su incorporación en la Facultad de Derecho

*O processo de ensino-aprendizagem interdisciplinar:
Chaves para a sua incorporação na Faculdade de Direito*

*The interdisciplinary teaching-learning process:
Keys to its incorporation in the law school*

Paula Correa Camus  y Macarena Espinoza Iturra 

Universidad Diego Portales, Chile

Daniela Escobar Pizarro 

Fundación Abogacía y Derechos Humanos del Consejo General de la Abogacía Española

RESUMEN El objetivo de la investigación es aproximarse a propuestas de metodologías de enseñanza-aprendizaje para el trabajo interdisciplinario y culminar con el desarrollo de orientaciones de implementación en algunos ciclos formativos del plan de estudio de la carrera de derecho. El estudio es de carácter exploratorio y la metodología empleada es mixta, destacando la revisión de cuarenta y cinco planes de estudio de Derecho de universidades chilenas y la aplicación de tres encuestas a más de mil personas (estudiantes, exestudiantes y docentes). Se contó con el apoyo y acompañamiento pedagógico de la Vicerrectoría Académica de la Universidad Diego Portales.

PALABRAS CLAVE Enseñanza, aprendizaje, interdisciplinar, derecho, pedagogía jurídica.

RESUMO O objetivo da pesquisa é abordar propostas de metodologias de ensino-aprendizagem para o trabalho interdisciplinar, culminando no desenvolvimento de diretrizes para implementação em alguns ciclos de formação do programa de Direito. O estudo é de natureza exploratória, e a metodologia utilizada é mista, destacando-se a revisão de 45 currículos de Direito de universidades chilenas e a aplicação de 3 pesquisas a mais de 1.000 pessoas (alunos, ex-alunos e professores). Contamos com o apoio e o acompanhamento pedagógico da Vice-Reitoria Acadêmica da Universidade Diego Portales.

PALAVRAS-CHAVE Ensino, aprendizagem, interdisciplinar, direito, pedagogia jurídica.

ABSTRACT The objective of the research is to approach to proposals of teaching-learning methodologies for interdisciplinary work, culminating with the development of implementation guidelines in some training cycles of the Law Study Plan. The study is of an exploratory nature, and the methodology used is mixed, highlighting the review of 45 law curricula of Chilean universities and the application of 3 surveys to more than 1000 people (students, former students and teachers). We had the support and pedagogical accompaniment of the Academic Vice-Rector of the Universidad Diego Portales.

KEYWORDS Teaching, learning, interdisciplinary, law, legal pedagogy.

Introducción

Esta investigación y sus resultados surgen de un proyecto que fue adjudicado y trabajado por este equipo durante 2022 y 2023, cuyos fondos y acompañamiento pedagógico fueron otorgados por la Vicerrectoría Académica de la Universidad Diego Portales. El objetivo principal consistió en aproximarse a propuestas de metodologías de enseñanza-aprendizaje para el trabajo interdisciplinario y desarrollar orientaciones de implementación en algunos ciclos formativos del plan de estudio de Derecho.

Ahora bien, ¿por qué nuestro interés se centra en el Derecho? Debido a las distintas experiencias de trabajo interdisciplinario que ha desarrollado cada integrante de este equipo. A partir de esas vivencias, nos adherimos a la idea, planteada por la literatura, de cambiar la forma tradicional de enseñanza-aprendizaje del Derecho, postulando que el abordaje de ciertos problemas complejos va a exigir que el ejercicio profesional sea comprendido desde una formación interdisciplinar e integral. En ese sentido, buscamos ser un aporte a la discusión respecto a la importancia de incorporar la enseñanza-aprendizaje interdisciplinar y desarrollar orientaciones de implementación en algunos ciclos formativos en la carrera de Derecho de la Universidad Diego Portales, lo cual no imposibilita que sean aplicables en otros planes de estudios. Así, teniendo en cuenta cuál es nuestro interés investigativo, decidimos centrarnos en observar y aproximarnos a sus metodologías.

Metodología

Esta investigación es un estudio de carácter exploratorio mixto en el que se desarrollan consultas a fuentes primarias y secundarias. Se realizó una exhaustiva revisión bibliográfica nacional e internacional, cuyo contenido estuviese vinculado a aspectos teóricos o prácticos sobre el trabajo interdisciplinario, en general, y particularmente en Derecho. Para un mayor orden durante la revisión, el equipo completó una ficha

de artículos académicos que permitió identificar el problema y el marco teórico y metodológico.

Por otro lado, se revisaron los antecedentes de cuarenta y cinco universidades chilenas que incluyen la carrera de Derecho, observando en particular la visión y misión institucional, el modelo educativo, perfil de egreso y malla curricular de Derecho, y buenas prácticas, entre otras. La información anterior se abordó mediante dimensiones previamente determinadas, que permitieron uniformar criterios para evaluar la situación en cada una de las instituciones, cuyo objetivo principal estaba centrado en verificar la presencia explícita o inferida de la interdisciplina en estas instituciones educativas.

Además, se recurrió al uso de metodologías cualitativas, consistente en dieciséis entrevistas semiestructuradas a informantes claves, identificados con la técnica de bola de nieve (Otzen y Manterola, 2017; Hernández González, 2021), que permitió sumar a otros agentes vinculados al trabajo interdisciplinario. La selección de cada agente fue debido al cargo que desempeñan, su experiencia y disciplina en la que trabajan, y las diversas posturas que sostienen al respecto. A todas las personas se les contactó por correo electrónico, informándoles el propósito de la entrevista y adjuntando el documento de consentimiento informado, aprobado por el Comité de Ética en Investigación de la Facultad de Derecho de la Universidad Diego Portales.

Las universidades participantes fueron: Universidad de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad Adolfo Ibáñez, Universidad del Desarrollo, Universidad de Concepción, Universidad Alberto Hurtado y Universidad Diego Portales. Del total de los entrevistados y las entrevistadas, un 44 % cuenta con formación en Derecho, el 12 % con formación en Psicología, el 12 % en Ingeniería, el 12 % en Letras, el 6 % en Diseño y el 14 % en otras profesiones. De las personas entrevistadas, un 62 % correspondió a mujeres. Al ser semiestructuradas, se trabajó una pauta ajustada a la persona entrevistada, centrada en el concepto de interdisciplinariedad, su operacionalización y metodologías.

A su vez, se aplicaron tres encuestas a más de mil personas (445 estudiantes, 52 docentes y 545 egresados y egresadas de Derecho de la Universidad Diego Portales), con el propósito de conocer la percepción de la comunidad académica sobre la interdisciplina en la enseñanza-aprendizaje del Derecho e identificar oportunidades de incorporación en la malla curricular. En todos los casos, los N de respuesta permiten trabajar con resultados con un nivel de confianza del 95 % y márgenes de error de un 5 %. El valor de fiabilidad en las tres encuestas es adecuado ($\alpha > 0,9$ en todos los casos).

Finalmente, se llevaron a cabo observaciones de clases, en específico las realizadas por las clínicas jurídicas de familia y representación especializada interdisciplinaria de niños, niñas y adolescentes vulnerados en sus derechos de la Facultad de Derecho de la Universidad Diego Portales. Se eligieron estos espacios por ser aquellos en los que ya se trabaja desde una perspectiva interdisciplinaria. Para ello, se realizó una pauta de observación bajo criterios trabajados con anterioridad.

Algunas consideraciones sobre los desafíos de la educación superior, especialmente en Derecho

En un mundo global y dinámico la educación superior se ve desafiada por múltiples cambios que surgen de los avances del conocimiento, nuevas tecnologías, acceso a la información, mayor acceso y heterogeneidad de los estudiantes, además de las exigencias de un mercado laboral más competitivo (Bernate y Vargas Guativa, 2020). En particular, uno de los desafíos consiste en que los futuros profesionales tendrán que enfrentarse a problemas sociales cada vez más complejos, que se caracterizan por presentar aspectos sistémicos y multicausales; es decir, se componen de diversas visiones sobre la problemática, las causas y eventuales soluciones, que pueden incluso contradecirse, lo que los enfrenta a la dificultad de no tener una respuesta clara ante la pregunta de cómo resolverlo (Gajardo, 2021).

Frente a estos problemas sociales complejos, con frecuencia lo que ocurre es que los individuos adoptan distintos objetos de estudio que son tratados por diversas ciencias, como si los problemas estuvieran fragmentados (López, 2012) y se terminan abordando desde una postura disciplinar especializada y distanciada de la realidad (Plovanich, 1999). Sin embargo, lo anterior genera ciertas dificultades, toda vez que las características que identifican a un problema complejo hacen que sea imposible de resolver desde una perspectiva disciplinar (Gajardo, 2021), ya que ninguna ciencia respondería por sí sola a los principales problemas (Carvajal Escobar, 2010).

Lo cierto es que la educación superior se ha centrado en la creación de perfiles formativos muy estrechos, cuyos currículos no logran ajustarse a esta diversidad de cambios. Por otro lado, el estudiantado adquiere distintas formas de observar la realidad y de aprender, y cada vez son más evidentes las diferencias entre ambos (Imbernón, 2006), y se requiere que sean actores más activos en su proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que implica desarrollar una capacidad más significativa frente a la toma de decisiones (Acevedo Franco, Londoño y Restrepo Ochoa, 2017). Respecto al cuerpo docente, no será solo el expositor de un saber o quien facilite el proceso de aprendizaje (Montenegro y Peña, 2004), sino que tendrá el desafío de relacionarse con la comunidad, promoviendo así un equilibrio entre lo académico y la participación social (Imbernón, 2006).

Aquel desafío no es ajeno al campo del Derecho. Esta disciplina, al estar conformada por elementos normativos, así como sociales, culturales, económicos y morales, requiere de una comprensión integrada de dichas interacciones al momento de resolver una problemática (Diéguez Méndez, 2011). Lo anterior confluye en una demanda de conocimientos y destrezas que ya no solo se encuentran en la regulación jurídica (Lacavex-Berumen y Lacavex-Berumen, 2015). A esta problemática se agregan los nudos críticos referente a la enseñanza tradicional utilizada en el Derecho, que generaría una visión más rígida del mismo (González Morales, 2003).

Si pensamos en algunas características que debiese tener la abogada o el abogado en un mundo complejo y globalizado, se espera que logre desarrollar un análisis integral de los problemas jurídicos, utilizando habilidades como el pensamiento lógico, crítico, analítico, con sentido de justicia y que conozca su disciplina (Nevárez Moncayo, Montecé Giler y Cacpata Calle, 2020). Sin embargo, ¿es la enseñanza tradicional del Derecho la que permitirá enfrentar de forma idónea estas dificultades presentes en la disciplina y el sistema educativo?

Este equipo investigador se planteó aquellas inquietudes desde su espacio educativo, así, al preguntar en la encuesta a los y las docentes de la Facultad de Derecho de la Universidad Diego Portales ¿cuáles son las problemáticas más desafiantes para la profesión en la actualidad?, señalaron: «adquirir habilidades blandas»; «aprender a investigar información no jurídica»; «dialogar con otras profesiones»; «integrar las distintas disciplinas en la resolución de un caso»; «capacidad de desarrollar soluciones creativas sobre temas emergentes, a pesar de la falta de tiempo»; «pasar de un Derecho provisto para un mundo diverso al actual, a uno que permita enfrentar las crisis y transformaciones que vivimos».

Por otra parte, quienes egresaron de la carrera opinan: «es importante familiarizarse con sistemas de pensamientos que no son jurídicos propiamente»; «saber dialogar con personas de otras formaciones en términos simples y técnicos»; «se necesita desarrollo de la oralidad, aunque se trabaje a distancia»; «la comunicación interdisciplinaria es compleja. Se necesita voluntad de mirar más allá de la norma con herramientas de análisis de otras disciplinas para complementar el criterio jurídico».

En definitiva, existe gran consenso de que se requieren ciertos cambios en la forma de enseñanza del Derecho y que estos deberán tener como uno de sus ejes —no el único— fomentar y promover la enseñanza-aprendizaje interdisciplinar.

La enseñanza-aprendizaje interdisciplinar como una respuesta para los desafíos actuales

La enseñanza-aprendizaje interdisciplinar es una forma de abordar la complejidad y es una alternativa que permite encontrar otras soluciones más integradas y el desarrollo de ciertas destrezas y habilidades para afrontar dicha complejidad, tales como pensamiento crítico, capacidad de integración y reflexión y trabajo en equipo (López Codina, Vargas Herrera y Moya Marchant, 2022; Carvajal Escobar, 2010).

Plantear lo anterior nos exige referirnos a qué es la interdisciplina, entendido como un concepto abierto y permeable. Una de las definiciones más comunes indica que la interdisciplina es una interacción entre dos o más áreas, que da como resultado una intercomunicación y un enriquecimiento recíproco entre disciplinas (Molina Saldarriaga, 2012). En otras palabras, implica una cooperación orgánica entre integrantes de un equipo (Álvarez Pérez, 2005), que conlleva una nueva forma de pensar y abordar el

conocimiento de la realidad (Fiallo, 2001) con la aspiración de construir un lenguaje común y comprensible entre las disciplinas (García Bravo, 2021). Por ello se afirma que el diálogo y la colaboración interdisciplinar es inherente a la interdisciplina (Álvarez Milán y Villareal Arce, 2019), y que esta surge como una respuesta al avance en la vida política, social y económica (Ortega Martínez y otros, 2014).

Otros dos conceptos que en la literatura se vinculan con la interdisciplina son la multidisciplina y la transdisciplina. En particular, la multidisciplina implica la participación de dos o más ciencias que conservan sus métodos y características en una investigación u otro proyecto (Paoli Bolio, 2019), por lo que no existe una cooperación articulada del problema a analizar, ni tampoco una integración de conocimientos, como pretende realizar la noción interdisciplinaria, sino que una yuxtaposición (Carvajal Escobar, 2010). Por otro lado, la transdisciplina forja un nuevo cuerpo teórico-disciplinario, con un objeto de estudio común, que evidencia un constante flujo de información (Peñuela, 2005) y, si bien se caracteriza por la integración de ciencias, al igual que la interdisciplina, en ella se considera más relevante la cooperación con otros aspectos como la tecnología, filosofía y otras disciplinas de las humanidades (Paoli Bolio, 2019).

Ahora, retomando la noción de enseñanza-aprendizaje interdisciplinar, esta podría ser aplicable para el logro de objetivos educativos y docentes (Blanco Aspiazu, Díaz Hernández y Cárdenas Cruz, 2011) y ser eficaz para la construcción de ciencias, del microcurrículum (docencia) y de una práctica profesional específica (Nieto-Caraveo, 1991). Así, en el ámbito de la educación superior, la enseñanza interdisciplinar se plantea como objetivo generar o producir *pensamiento interdisciplinar* (Vizcaino Escobar y Otero Ramos, 2008), consistente en habilidades, conocimientos y actitudes que facilitan la comprensión de una visión más integral de las problemáticas abordadas. (De Greef y otros, 2017). Para ello, se debiese abandonar una visión segmentada, obtenida desde cada una de las disciplinas, y dar paso a la construcción de una visión compleja que se mire desde una sola plataforma teórica compartida (Paoli Bolio, 2019). Será esta integración de conocimientos uno de los resultados de aprendizaje beneficiosos para la educación superior (Spelt y otros, 2009).

Aquella nueva visión, tiene en su centro un problema complejo, caracterizado por una multiplicidad de causas, soluciones y necesidad de colaboración (Álvarez Milán y Villarreal Arce, 2019). Esta complejidad obligaría a que el sistema educativo forme a estudiantes que estén preparados para elaborar respuestas o soluciones acordes, construyendo con ello un pensamiento para la complejidad (Santos Rego, 2000). Este tipo de pensamiento permite desarrollar y fortalecer habilidades indispensables, como el aumento del pensamiento crítico y reflexivo, la flexibilidad, habilidades para integrar, sintetizar y colaborar (López Codina, Vargas Herrera y Moya Marchant, 2022). Asimismo, afianzaría la confianza, motivación, paciencia, sensibilidad y humildad hacia las demás personas (Carvajal Escobar, 2010).

Ahora bien, si de los abogados y las abogadas se espera creatividad, un alto grado de análisis, síntesis y capacidad para resolver los conflictos (Benfeld Escobar, 2016), nos adherimos a la idea de que la interdisciplina permite un mejor abordaje y solución de casos complejos, pues ayuda a la comprensión, diseño y aplicación del sistema jurídico (Domenéch, 2017), y otorga un mejor conocimiento de la complejidad en la multicausalidad de los problemas (Azócar, 2022).

Teniendo en cuenta estas nociones, nos planteamos investigar cómo las instituciones de educación superior —en particular en la carrera de Derecho—, incorporan la enseñanza-aprendizaje interdisciplinar, y cómo se articulan los principios y definiciones globales de los modelos educativos con el perfil de egreso, el plan de estudios y la malla curricular. Una primera conclusión de la revisión desarrollada es que, en la actualidad, los modelos educativos de la gran mayoría de las universidades estudiadas promueven la interdisciplina, así como la colaboración y diálogo entre campos del conocimiento. Esto se evidencia en que menos del 10 % de ellas no hacen ninguna alusión a la interdisciplina en el modelo educativo.

Luego surge la pregunta sobre cómo y cuánto el modelo educativo permea la formación en las carreras respecto a la interdisciplina. Para ello, analizamos perfiles de egreso (capacidades, conocimientos y habilidades que debe haber adquirido el estudiantado al finalizar la titulación) y mallas curriculares (asignaturas obligatorias, optativas y de formación fundamental, de otras actividades académicas del plan de estudio, de salidas intermedias y del momento en que se obtiene el título o grado de Derecho).

En cuanto a los perfiles de egreso, en su mayoría aluden a la interdisciplinariedad. En otros, no se menciona y se enfocan en habilidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, el trabajo en equipo, el liderazgo, la argumentación, la ética y el compromiso social. En concreto, el 85 % de las universidades estudiadas alude a la interdisciplinariedad en su perfil de egreso. Si bien el perfil de egreso de Derecho de la Universidad Diego Portales no menciona de forma explícita la interdisciplinariedad, sí se recoge en la nueva malla curricular de la Facultad de Derecho, la cual incorpora, en el presente, al menos tres cursos interdisciplinares.

En este mismo sentido, al revisar las mallas curriculares de la carrera de Derecho de distintas universidades, se puede advertir que incorporan temáticas o cursos de otras disciplinas, tales como comunicación oral, economía y métodos de investigación. Así, surge la interrogante de si en dichos cursos existe alguna forma de enseñanza-aprendizaje interdisciplinar, la cual es entendida por este equipo como la presencia de una forma intencionada de interacción entre dos o más disciplinas, guiada por uno o más docentes mediante metodologías de aprendizaje activas en el marco de un curso, proyecto o actividad académica, o si se trata de multidisciplina. Este equipo no obtuvo una información más precisa sobre el contenido de los programas de los cursos, sin embargo, creemos que es importante determinar si efectivamente tienen algún nivel de interacción que permita dar respuesta a los desafíos actuales.

De lo anterior, es posible vislumbrar avances y destacar la importancia que se le está otorgando a la interdisciplina en la enseñanza del Derecho, pero también cabe mencionar algunos desafíos que emergen, como una mayor operativización de los modelos educativos, avanzar en intercambio y diálogo entre facultades y que se sistematicen las experiencias de formación interdisciplinarias. Asimismo, existiría una falta de financiamiento y de colaboración entre diversas disciplinas, lo que da cuenta de una necesidad de formar o capacitar en metodologías interdisciplinarias (Crespo Durán y otros, 2024).

En definitiva, este equipo concluye que la enseñanza-aprendizaje interdisciplinar, como una de las respuestas a los desafíos en la educación superior, va a promover una apertura del pensamiento y desarrollar ciertas habilidades importantes para el ejercicio profesional en un mundo de problemas crecientemente complejos y cambiantes. Es una estrategia pedagógica adecuada para el logro de los atributos de los perfiles de egreso y será una alternativa idónea para otorgar soluciones más integradas frente a escenarios profesionales complejos.

A continuación, desarrollaremos algunas orientaciones exploratorias para la incorporación de una propuesta de enseñanza-aprendizaje interdisciplinar, que fortalece en particular las mallas curriculares de la carrera de Derecho. Sin embargo, se espera que puedan ser consideraciones adaptables a otras disciplinas que tengan la pretensión de adherirse a un proceso de enseñanza-aprendizaje interdisciplinar.

Elementos o consideraciones para una propuesta de enseñanza-aprendizaje interdisciplinar a incorporar en la malla curricular en la carrera de Derecho

La enseñanza-aprendizaje interdisciplinar
como proceso y su ubicación en la malla curricular

La enseñanza-aprendizaje interdisciplinar no se producirá espontáneamente, pues es un proceso educativo complejo que debe combinar aprendizajes de conocimientos y habilidades en un escenario de apertura a otras disciplinas, por lo que requiere de tiempo y esfuerzos por parte de cada integrante que concurre en dicho proceso (Doménech Pascual, 2017) y cierta planificación (Ortega Martínez y otros, 2014).

Entonces, cabe preguntarse ¿en qué momento de su formación los alumnos y las alumnas de la carrera de Derecho estarían en condiciones para participar de actividades de formación interdisciplinaria? Consideramos que es deseable que el alumnado se vaya aproximando de una manera gradual e incremental a dicho aprendizaje durante su formación. Es decir, que sería conveniente que tengan distintas oportunidades de cursos o actividades interdisciplinarias en la malla y que estas consideren una progresión en la carrera según sus aprendizajes.

Así, se debe tener en cuenta que, al exponerse a una experiencia de aprendizaje interdisciplinar, el alumnado tiene que estar en condiciones de valorar el conocimiento, relevancia e importancia de cada disciplina y contar con un mínimo de competencias en ella (Azócar, 2020; Álvarez Milán y Villarreal Arce, 2019). En ese sentido, el aprendizaje interdisciplinar debiera darse una vez que se cuenta con una formación mínima en la disciplina que permita la apertura a otros paradigmas (Torres Santomé, 2006).

Así opinan también las personas entrevistadas, quienes han indicado que: «tiene que haber un mínimo disciplinar instalado en la formación de los estudiantes»; «nuestra impresión es que tiene que ser de tercer año hacia arriba»; «[que] puedan mirar sus propios conocimientos disciplinares, identificar los límites de ese conocimiento disciplinar y, desde esas perspectivas, luego avanzar a la incorporación de otro tipo de perspectiva complementaria».

Intentando conjugar la gradualidad con la necesidad de contar con ciertas bases disciplinares para aproximarse a la interdisciplina, creemos que la enseñanza-aprendizaje interdisciplinar podría partir por una fase de preparación, con un foco en el trabajo de habilidades para la interdisciplina. Luego debiese existir una fase intermedia, con foco en cursos que desarrollen competencias jurídicas intelectuales para comprender y aplicar el derecho y desarrollar destrezas para la prevención de conflictos. Por último, vendría una etapa de formación interdisciplinar, orientada a la aplicación de conocimientos y destrezas a casos reales.

Considerando que en la actualidad, un número no menor de facultades de Derecho contemplan en sus mallas curriculares cursos de formación general, tales como comunicación oral, economía y, en particular, una universidad ofrece desde segundo año un *minor* en disciplinas distintas, dichos cursos se constituyen en un buen punto de partida para la enseñanza-aprendizaje interdisciplinar, en la medida que se fortalezca el trabajo de problemas o preguntas interdisciplinares mediante metodologías activas.

Luego, para la etapa intermedia de enseñanza-aprendizaje interdisciplinar, destacamos la sociología jurídica, cuyo objeto de estudio es el análisis y comprensión de los hechos sociojurídicos (Sánchez Busso, 2023). Asimismo, para el conocimiento, interpretación y práctica en el campo de los derechos humanos, se ha requerido integrar diversas perspectivas filosóficas, teóricas, jurídicas y sociológicas. En palabras de una persona entrevistada: «Economía y Derecho, Derecho Regulatorio y Derecho Ambiental son asignaturas cuyos aprendizajes exigen un abordaje interdisciplinario. Docentes de distintas disciplinas que tienen que abordar a los estudiantes».

Por último, para la fase de aplicación interdisciplinar, el curso de Clínicas Jurídicas Interdisciplinarias en áreas como familia, infancia, migrantes o medioambiente, aparece como la opción más adecuada, considerando que el alumnado se ven enfrentado a problemas y casos reales de alta complejidad. Frente a la consulta: «¿Considera que dentro de la Facultad de Derecho de la Universidad Diego Portales existen y se desarrollan experiencias interdisciplinarias?», el 32 % respondió que sí y mencionó las clínicas jurídicas.

Formas en que puede darse la enseñanza-aprendizaje interdisciplinar

Desde la perspectiva de la docencia, la enseñanza-aprendizaje interdisciplinar es entendida como una estrategia pedagógica que implica la interacción e integración de distintas disciplinas exactas (Carvajal Escobar, 2010; Paoli Bolio, 2019), que puede darse en diferentes grados y formas (Molina Saldarriaga, 2012) y que permite enriquecer sus procedimientos, metodologías y conceptos (Perera, 2000). Habiendo abordado la conveniencia de que el alumnado tenga varias experiencias de enseñanza-aprendizaje interdisciplinar y su posible ubicación en la malla de Derecho, nos parece relevante referirnos a la forma que pueden revestir estas instancias y aportar algunas orientaciones para su diseño.

En este sentido, la enseñanza-aprendizaje interdisciplinar puede darse como un curso que ha sido diseñado interdisciplinariamente desde su origen: profesores y estudiantes de distintas disciplinas trabajan un tema o problema desde diferentes perspectivas. Esta sería la forma más completa y compleja debido a los desafíos que conlleva, ya que esta integración de conocimientos exige una cooperación entre sí, lo que implica invertir tiempo y esfuerzos considerables por parte de cada integrante (Doménech Pascual, 2017) y dedicar horas a la planificación de un trabajo colaborativo, de lo contrario no existiría una consolidación de la interdisciplina.

Al respecto, uno de nuestros entrevistados señaló:

La formación interdisciplinaria podría ocurrir, por ejemplo, en el marco de un curso que ha sido diseñado en forma interdisciplinaria, con docentes de distintas disciplinas que construyen propósitos [y metodologías] en común, y que además convocan a estudiantes de distintas carreras en ese espacio, para que colaboren, para que construyan.

Un ejemplo es el curso sobre envejecimiento liderado por la profesora Bárbara Olivares de la Facultad de Psicología de la Universidad Diego Portales, el cual involucró a cuatro escuelas de tres facultades —Medicina, Kinesiología, Sociología y Psicología— y tuvo como objetivo estudiar la vejez y el envejecimiento desde una perspectiva interdisciplinaria.

Otra alternativa es un curso interdisciplinario integrado por dos cursos independientes de distintas carreras. En este caso, se deben diseñar algunos resultados de aprendizaje compartidos, además de aquellos disciplinares propios de los cursos que participan, y se recomienda abordar evaluaciones conjuntas en las que se contemple auto y coevaluación de los estudiantes. En las clínicas jurídicas de la Universidad Diego Portales existen varios ejemplos de este tipo de cursos entre Derecho y psicología, que han ido surgiendo de la necesidad de abordajes más integrales para problemas complejos en áreas como familia, infancia y migración. En estas actividades se integran estudiantes de ambas carreras, quienes tienen clases y actividades conjuntas relacionadas con los

casos, y además horas de trabajo separados, respecto de los resultados de aprendizaje disciplinarios. La intensidad del trabajo interdisciplinario varía según las clínicas. Por ejemplo, en la de representación especializada de niños, niñas y adolescentes, todos los casos se trabajan interdisciplinariamente en duplas; en cambio, en la de asuntos de familia es el estudiantado, junto con el equipo docente, quienes en principio discuten qué casos serán trabajados en equipos interdisciplinarios.

También, la enseñanza-aprendizaje interdisciplinar puede ser en una dimensión más acotada como, por ejemplo, un proyecto o trabajo dentro de un curso o una actividad de menos tiempo de duración, que involucre conectarse con otras disciplinas o con un o una docente con ciertos conocimientos o con estudiantes de otras carreras. Al respecto, un alumno señala: «La interdisciplina debe existir a lo largo de toda la carrera y no solamente en las clases, sino que hacer proyectos prácticos con otras facultades».

Asimismo, existen algunos elementos que pueden ser relevantes en el éxito del diseño e implementación de estas distintas formas —que no son las únicas— y que pueden revestir una actividad de enseñanza-aprendizaje interdisciplinar: el conocimiento de los equipos, que exista en ellos sensibilidad al intercambio interdisciplinar y que, además del diseño por docentes, haya una voluntad institucional que lo haga factible. Es fundamental contar con bandas horarias para que estudiantes se puedan cruzar en estos cursos, independiente de los horarios que tengan en la programación de sus propias carreras. Una entrevistada señala: «Tiene que ser alguien que esté convencido de que esto del curso interdisciplinario y del aprendizaje interdisciplinario hace sentido» y, añade «la mayor dificultad que tengo para formular el programa es que yo no tengo formación metodológica en términos interdisciplinarios».

Metodologías para la enseñanza-aprendizaje interdisciplinar

La enseñanza-aprendizaje interdisciplinar implica, entre otros elementos, repensar el rol del cuerpo docente y el estudiantado, sobre todo debido a las habilidades que se promueven y, especialmente, el rol del trabajo colaborativo. En ese sentido, cabe destacar que este tipo de enseñanza debe hacerse cargo de distintos componentes presentes en el proceso educativo, entre ellos, los objetivos, contenidos y la metodología, y este último aspecto es clave en la enseñanza-aprendizaje interdisciplinar (Vizcaino Escobar y Otero Ramos, 2008), principalmente en el área del derecho, toda vez que la forma y método tradicional de enseñar esta disciplina afecta en alguna medida el desarrollo de un proceso interdisciplinar.

Lo cierto es que, en el campo del derecho, la enseñanza tradicionalmente ha estado centrada en la figura docente como transmisora de conocimiento a través de clases magistrales, lo que propende la pasividad receptiva del conocimiento jurídico de parte del estudiantado, lo que no favorece el desarrollo del pensamiento autónomo y crítico (González y Cardinaux, 2010). Así, desde la literatura se ha planteado que

el conocimiento es un acto de construcción y que se desarrolla a través del vínculo estudiante-docente. Por lo tanto, la actividad meramente expositiva sería insuficiente para el aprendizaje (Legarda-López, 2021)

En la actualidad, existe cierto acuerdo respecto a que la disciplina del Derecho para el abordaje y análisis de casos complejos requiere de la integración de conocimientos e ideas provenientes de otras disciplinas (Barragüé y Doménech-Pascual, 2021). Por ello, a diferencia de la enseñanza tradicional, la impartida en estos tiempos está orientada hacia una adecuada interpretación, aplicación y creación de argumentos jurídicos y entendimiento de la realidad social (González y Cardinaux, 2010).

La literatura muestra, en términos generales y considerando distintas disciplinas, que aquellas metodologías que serían adecuadas para la enseñanza interdisciplinar tienen en común el aprendizaje activo, entendido como el «aprendizaje adquirido mediante un proceso que involucra la observación y experimentación activa» (Álvarez Milán y Villarreal Arce, 2019: 99), y un aprendizaje colaborativo o un sistema de interacciones cuidadosamente diseñado que organiza e induce la influencia recíproca entre los miembros de un equipo (Galindo González y otros 2012).

Este aprendizaje activo y colaborativo se puede observar en distintos métodos de enseñanza. Una de nuestras entrevistadas señala: «Se usa mucho el aprendizaje en base a proyectos, pero no es la única manera de incorporar interdisciplina». Otro de ellos es la resolución o estudio de casos, en que el estudiantado analiza situaciones reales o hipotéticas y aplica la teoría a situaciones concretas, lo que ayuda a fomentar la capacidad de toma de decisiones (Lara y Martínez, 2016), mejora su comprensión de los temas y la integración de contenidos y perspectivas. También se encuentra el aprendizaje basado en problemas, que consiste en que docentes plantean una situación o problema, y el alumnado deberá formular una hipótesis, recopilar antecedentes para probar su planteamiento, concluir y fundamentalmente reflexionar (Woolfolk, 1999). Igualmente, está el ya mencionado aprendizaje basado en proyectos, en el que se trabaja a partir de una pregunta específica a la cual el estudiantado trata de dar respuesta mediante la construcción de un proyecto (Botella Nicolás y Ramos Ramos, 2019). Por último, la metodología de aprendizaje-servicio es una propuesta educativa que implica combinar los procesos de aprendizaje con servicios hacia la comunidad, para que el estudiantado se forme o desarrolle al trabajar sobre necesidades reales (Puig Rovira y Palos Rodríguez, 2006).

Es relevante destacar que la interdisciplinariedad tiene la potencialidad de enriquecer y ampliar el aprendizaje mediante estas metodologías al incorporar la diversidad de perspectivas disciplinarias (Posada Álvarez, 2004), lo que en definitiva permite generar en los estudiantes un tipo de pensamiento más amplio y complejo. Estas son una alternativa metodológica potente que permiten romper límites entre distintas disciplinas y logran generar otras concepciones más adecuadas de la realidad, teniendo en cuenta los aportes de cada una de las ciencias (Revel Chion, 2013).

Un aspecto muy importante para los y las docentes, en términos de incorporar estas metodologías, es la capacitación, ya que existe un alto porcentaje de docentes universitarios que ejercen la academia desde el conocimiento de su disciplina, pero que no cuentan con formación en pedagogía (García y otros, 2016), lo que significa romper con el propio paradigma del conocimiento y además implementar estrategias educativas. Hay que tener en cuenta que el estudiantado es heterogéneo y tiene conocimientos y habilidades muy diversas (Benfeld, 2016), lo que debe ser tomado en cuenta por los docentes.

Dicho lo anterior, conviene resaltar el avance que se pudo observar respecto a la diversificación de metodologías de enseñanza, en particular en la Facultad de Derecho de la Universidad Diego Portales. Al preguntarle a alumnos y egresados «¿Cuáles son las metodologías de enseñanza predominantes en los cursos?», un 67,5 % de los alumnos y las alumnas y un 83,88 % de las y los egresados mencionó, en primer lugar, la clase expositiva y, en segundo lugar, con porcentajes superiores al 70 %, figura la resolución de casos o problemas, lo que da cuenta de que la clase expositiva, aunque aún es muy utilizada, ha ido disminuyendo su peso en la enseñanza en pos de otras metodologías más activas, principalmente impulsadas por las clínicas jurídicas, donde se ha transitado hacia un modelo de mayor protagonismo del alumnado y la aplicación práctica de los conocimientos.

Desafíos, innovación y buenas prácticas

Enfrentar los desafíos para implementar la interdisciplina en el ámbito educativo implica abordar aspectos cruciales, especialmente en el ámbito institucional. Es clave que las universidades apoyen y faciliten la implementación de la interdisciplina. Este respaldo se manifiesta a través de elementos como la incorporación de la interdisciplina en los planes estratégicos, perfiles de egreso y mallas curriculares. Además, de implementar una estructura organizativa que facilite la coordinación entre diferentes facultades, promueva la comunicación y encuentro en el cuerpo académico, permita la planificación efectiva de horarios y clases, y el diseño de cursos o actividades interdisciplinarios.

En cuanto a los y las docentes, las respuestas de la encuesta y entrevistas revelan la necesidad de capacitación y espacios formales de encuentro entre diferentes disciplinas para desarrollar una formación interdisciplinaria efectiva. Algunas ideas que se repitieron fueron: «generación de instancias formales donde los docentes de diversas disciplinas interactúan para preparar sus clases de forma interdisciplinaria y la dedicación de horas docentes para preparar la formación interdisciplinaria» y «capacitación, asesoría en literatura pertinente, en metodologías de enseñanza adecuadas». Estos hallazgos subrayan la importancia crucial del apoyo institucional hacia los y las docentes en este proceso.

Ahora bien, a nivel nacional observamos experiencias notables. La Universidad del Desarrollo destaca como ejemplo con más de veinte carreras involucradas en la

implementación de LABS, cursos interdisciplinarios desde el segundo año de pregrado y la Semana I+, un programa intensivo que fortalece competencias a través de la interdisciplina y la colaboración.

La Universidad Diego Portales también ha impulsado iniciativas como el Espacio Vértice, que busca conectar y promover el diálogo entre diversas unidades académicas. Además, la universidad forma parte de varios centros interdisciplinarios, como el Centro de Estudios de Conflicto y Cohesión Social y el Observatorio del Contexto Económico.

Una mirada a lo que ocurre en Latinoamérica en las facultades de Derecho deja en evidencia que ya existen iniciativas en diferentes niveles. En la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires se imparte desde el 2016 la materia de «Discapacidad y Universidad», que se aborda desde una perspectiva interdisciplinar a partir de la antropología, y cuenta con un profesorado de diferentes disciplinas, tales como Antropología, Trabajo Social, Derecho y Psicopedagogía. En Colombia, la Clínica Jurídica de la Escuela de Derecho y la Facultad de Ciencias Políticas de la Universidad Pontificia Bolivariana trabajan en conjunto desde 2008 con el objetivo de desarrollar competencias en litigio e investigación en los estudiantes.

A nivel nacional, la Pontificia Universidad Católica de Chile y su clínica jurídica de atención a migrantes propone un sistema de atención interdisciplinario (Matta Maulén, 2017), donde trabajan de manera complementaria estudiantes de la carrera de Derecho y de la carrera de trabajo social. La Universidad de Chile, por otro lado, cuenta con su Centro de Derecho Ambiental, que trabaja a través de equipos multidisciplinarios, y desde el 2019 ha implementado su Escuela Ambiental Interdisciplinaria; y la Facultad de Ciencias Forestales y de la Conservación de la Naturaleza, según da cuenta su esquema de trabajo, contempla las disciplinas de derecho, periodismo, ciencias sociales, ingeniería comercial y ciencias ambientales. Por último, observamos el actuar de la Universidad Adolfo Ibáñez, que tiene el Centro de Investigación en Derecho y Sociedad, que busca conectar e integrar la investigación jurídica con la investigación de las ciencias sociales, promoviendo el estudio interdisciplinario del Derecho y de las instituciones formales.

Conclusiones

Los beneficios de la interdisciplina y de la enseñanza-aprendizaje interdisciplinar en la educación superior aparecen ampliamente estudiados y documentados en cuanto a su capacidad y potencialidad para desarrollar habilidades complejas y enriquecer el uso de metodologías activas. Lo anterior reafirmó el interés del equipo investigador de aportar mediante el desarrollo de algunas orientaciones concretas para la implementación de la enseñanza-aprendizaje interdisciplinar en el plan de estudio de la carrera de derecho.

Luego de la investigación podemos concluir que existe un campo fértil para avanzar: hay consenso entre los actores del sistema educativo sobre los beneficios que aporta la enseñanza-aprendizaje interdisciplinar frente a los desafíos de la educación superior. Es así como docentes, alumnado y profesionales del derecho opinaron que es muy relevante fomentar su desarrollo. Asimismo, es evidente su importancia, lo que se plasma en algunos modelos educativos de las universidades y, particularmente, en el perfil de egreso de la carrera de Derecho.

Al mismo tiempo que existe este consenso, surge la noción de que es un proceso complejo en varios sentidos. En primer lugar, requiere articular voluntad y políticas institucionales, docentes motivados y permeables para los cuales tenga sentido enseñar un tema o materia interdisciplinariamente y, de igual manera, recursos que apoyen el proceso. Por otra parte, desde la perspectiva de los y las estudiantes, abrirse a otros paradigmas disciplinares resulta un proceso profundo que requiere considerar las distintas trayectorias y un acompañamiento de los y las docentes, lo que implica un cambio en el rol de estos últimos.

Frente a este desafío, como equipo investigador concluimos que una forma adecuada de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje interdisciplinar en la carrera de Derecho es mediante el diseño de un programa que considere una gradualidad que se va incrementando durante la carrera y, al mismo tiempo, flexibilidad en el tipo de actividades en las que se trabajen los resultados de los aprendizajes interdisciplinarios pertinentes.

Por último, y en consonancia con el objetivo central que nos propusimos, el estudio de las metodologías para la enseñanza-aprendizaje interdisciplinar ocupó un lugar de especial relevancia, en particular, porque en el derecho actualmente se presentan grandes desafíos educativos y profesionales, los cuales, creemos, pasan por la incorporación de ciertos cambios en la forma cómo se enseña el Derecho. Las diversas metodologías que se pueden utilizar tienen en común que deben ser activas e incluir colaboración entre los estudiantes, así las potencialidades y valor inherente de cada una de ellas se ven enriquecidos al incorporar la diversidad de perspectivas disciplinares.

Referencias

- ACEVEDO FRANCO, Helder, David Alberto Londoño y Diego Restrepo Ochoa (2017). «Habilidades para la vida en jóvenes universitarios. Una experiencia investigativa en Antioquia». *Katharsis*, 24: 157-182. Disponible en <https://tipg.link/eBoS>.
- ÁLVAREZ MILÁN, Agarzelim y María Elena Villareal Arce (2019). «Integración interdisciplinaria en el aprendizaje-servicio: Un modelo para la gestión de proyectos en la educación superior». *Revista Iberoamericana de Aprendizaje-Servicio*, 8: 96-105. Disponible en <https://tipg.link/eBoU>.
- ÁLVAREZ PÉREZ, Marta (2005). *Interdisciplinariedad. Una aproximación desde la enseñanza-aprendizaje de las ciencias*. Cuba: Pueblo y Educación.

- AZÓCAR, Rodrigo y Estefanía Palacios (2022). «La importancia del trabajo interdisciplinario en el acceso a la justicia de grupos vulnerables en contextos de clínica jurídica». En Cristian Lepin Molina (director), *Estudios sobre la enseñanza clínica de Derecho. Actas Primeras Jornadas Nacionales de Enseñanza del Derecho* (pp. 107-116). Valencia: Tirant lo Blanch.
- BARRAGUÉ, Borja y Gabriel Doménech-Pascual (2021). «El análisis interdisciplinar del derecho público». En José María Rodríguez de Santiago, Gabriel Doménech-Pascual, Luis Arroyo Jiménez (coordinadores), *Tratado de derecho administrativo. Vol. 1* (pp. 495-557). Disponible en <https://tipg.link/eDLo>.
- BENFELD ESCOBAR, Johann (2016). «La discusión sobre la enseñanza del derecho en Chile dentro del nuevo paradigma universitario: Una tarea pendiente». *Revista de Derecho* (Universidad Católica del Norte), 23 (1): 143-171. Disponible en <https://tipg.link/eBoe>.
- BERNATE, Jayson y Javier Vargas Guativa (2020). «Desafíos y tendencias del siglo XXI en la educación superior». *Revista de Ciencias Sociales*, 26 (2): 141-154. Disponible en <https://tipg.link/eBoq>.
- BLANCO ASPIAZU, Odalys, Lázaro Díaz Hernández y Marlene Cárdenas Cruz (2011). «El método científico y la interdisciplinariedad en el abordaje del análisis de la situación de salud». *Educación Médica Superior*, 25 (2): 29-39. Disponible en <https://tipg.link/eBo->.
- BOTELLA NICOLÁS, Ana María y Pablo Ramos Ramos (2019). «Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos. Una revisión bibliográfica». *Perfiles Educativos*, 41 (163): 127-141. Disponible en <https://tipg.link/eB1o>.
- CARVAJAL ESCOBAR, Yesid (2010). «Interdisciplinariedad: Desafío para la educación superior y la investigación». *Luna Azul*, 31: 156-169. Disponible en <https://tipg.link/eB14>.
- CRESPO DURÁN, Francisco Javier, Luis Diego Soto Kiewit, Juan Carlos Villa Soto y Pablo Salvador Riveros Argel (editores) (2024). *Miradas: para el desarrollo del trabajo inter y transdisciplinario en América Latina*. Santiago: Universidad de Chile. DOI: [10.34720/t7kh-mc33](https://doi.org/10.34720/t7kh-mc33).
- DE GREEF, Linda, Ger Post, Christianne Vink y Lucy Wenting (2017). «Designing interdisciplinary education: A practical handbook for university teachers». *Amsterdam University Press*. DOI: [10.1515/9789048535552](https://doi.org/10.1515/9789048535552).
- DIÉGUEZ MÉNDEZ, Yurisander (2011). «El derecho y su correlación con los cambios en la sociedad». *Derecho y Cambio Social*, 8 (23): 28-39. Disponible en <https://tipg.link/eB18>.
- DOMÉNECH PASCUAL, Gabriel (2017). «La (falta de) interdisciplinariedad en facultades de Derecho españolas». *Transjus*, nota 1/2017. Disponible en <https://tipg.link/eB1F>.
- FIALLO, Jorge (2001). *La interdisciplinariedad en la escuela: Un reto para la calidad de la educación*. La Habana: Pueblo y Educación.

- GAJARDO, Rodrigo (2021). *Interdisciplina. Para la colaboración y co-creación entre disciplinas*. Santiago: Universidad del Desarrollo. Disponible en <https://tipg.link/eB1K>.
- GALINDO GONZÁLEZ, Rosa María, Leticia Galindo González, Nadia Martínez de la Cruz, Martha Ley Fuentes, Inés Aguirre Ruiz y Elizabeth Valenzuela González (2012). «Acercamiento epistemológico a la teoría del aprendizaje colaborativo». *Apertura*, 4 (2): 156-169. Disponible en <https://tipg.link/eB1M>.
- GARCÍA BRAVO, María (2021). «El horizonte interdisciplinario, una apuesta disidente». *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 26 (94): 15-36. Disponible en <https://tipg.link/eB1Q>.
- GARCÍA, Aurelia, Marta Libedinsky, Paula Pérez y María García Tellería (2016). «Las TIC en la escuela secundaria. Proyectos, consejos y herramientas para la inclusión digital», *Praxis Educativa*, 20 (2): 66-68. DOI: [10.19137/praxiseducativa-2016-200208](https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2016-200208).
- GONZÁLEZ MORALES, Felipe (2003). *Cultura judicial y enseñanza del derecho en Chile: una aproximación. Informe de Investigación N.º 14*. Santiago: Centro de Investigaciones Jurídicas, Facultad de Derecho, Universidad Diego Portales. Disponible en <https://tipg.link/fboB>.
- GONZÁLEZ, Manuela y Nancy Cardinaux (compiladoras) (2010). *Los actores y las prácticas: Enseñar y aprender Derecho en la UNLP*. La Plata: Universidad de La Plata. Disponible en <https://tipg.link/eB1g>.
- HERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Osvaldo (2021). «Aproximación a los distintos tipos de muestreo no probabilístico que existen». *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 37 (3): e1442. Disponible en <https://tipg.link/eB1n>.
- IMBERNÓN, Francisco (2006). «La profesión docente en la globalización y la sociedad del conocimiento». En Alberto Luis Gómez y Juan Manuel Escudero Muñoz (coordinadores), *La formación del profesorado y la mejora de la educación: políticas y prácticas* (pp. 231-244). Barcelona: Octaedro. Disponible en <https://tipg.link/eDGb>.
- LACAVEX-BERUMEN, Mónica y María Aurora de la Concepción Lacavex-Berumen (2015). «Formación interdisciplinaria en la enseñanza del derecho. El caso de la sociología del derecho». *Revista de Educación y Desarrollo*, 34: 75-85. Disponible en <https://tipg.link/eDGh>.
- LEGARDA-LÓPEZ, Nancy (2021). «Didácticas funcionales vs. enseñanza tradicional con clase expositiva en el ámbito universitario». *Revista Unimar*, 39 (2), 268-286. DOI: [10.31948/Rev.unimar/unimar39-2-art13](https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar39-2-art13).
- LÓPEZ, Luis (2012). «La importancia de la interdisciplinariedad en la construcción del conocimiento desde la filosofía de la educación». *Sophia*, 13: 368-377. Disponible en <https://tipg.link/eDGl>.
- LÓPEZ CODINA, Rosario, Francisco Vargas Herrera y Loreto Moya Marchant (2022). «Habilidades del siglo XXI y educación religiosa escolar: Una interrelación necesaria para la formación íntegra del estudiantado». *Revista de Educación Religiosa*, 2 (5): 40-58. DOI: [10.38123/rer.v2i5.262](https://doi.org/10.38123/rer.v2i5.262).

- MATTA MAULÉN, Camila (2017). «La colaboración interdisciplinaria: Un desafío en las clínicas jurídicas de migrantes en Chile». *Revista Trabajo Social*, 92: 1-9. Disponible en <https://tipg.link/eDGp>.
- MOLINA SALDARRIAGA, César (2012). «La enseñanza clínica del Derecho. Presupuestos metodológicos y teóricos para la inclusión de la interdisciplinariedad en la formación jurídica». *Ratio Juris*, 7 (15): 81-104. Disponible en <https://tipg.link/eDGV>.
- MONTENEGRO, Gonzalo y César Peña (2004). «Ética profesional y rol docente en el mundo globalizado». En María Isabel Flisfisch (directora), *Anuario de Pregrado 2004* (pp. 1-18). Santiago: Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile. Disponible en <https://tipg.link/eDGw>.
- NEVÁREZ MONCAYO, Juan Carlos, Salomón Montecé Giler y Wilson Cacpata Calle (2020). «La lógica jurídica, herramienta sustancial para comprender la relación del Estado y el Derecho». *Universidad y Sociedad*, 12 (6): 437-443. Disponible en <https://tipg.link/eDG->.
- NIETO-CARAVEO, Luz María (1991). «Una visión sobre la interdisciplinariedad y su construcción en los currículos profesionales». *Cuadrante*, 5-6. Disponible en <https://tipg.link/eDH1>.
- ORTEGA MARTÍNEZ, Amnia Yudet, Félix Díaz Pompa, Carlos Miguel Martínez Pérez y Eduviges Mingui Carbonell (2014). «La educación desde el enfoque interdisciplinar. Un reto para la educación de adultos». *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13 (25): 167-190. Disponible en <https://tipg.link/eDH9>.
- OTZEN, Tamara y Carlos Manterola (2017). «Técnicas de muestreo sobre una población a estudio». *International Journal of Morphology*, 35 (1): 227-232. DOI: [10.4067/S0717-95022017000100037](https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037).
- PAOLI BOLIO, Francisco (2019). «Multi, inter y transdisciplinariedad». *Problema, Anuario de Filosofía y Teoría del Derecho*, 13: 347-357. DOI: [10.22201/ijj.24487937e.2019.13](https://doi.org/10.22201/ijj.24487937e.2019.13).
- PEÑUELA, Alejandro (2005). «La transdisciplinariedad. Más allá de los conceptos, la dialéctica». *Andamios*, 1 (2): 43-77. Disponible en <https://tipg.link/eDIP>.
- PERERA, Fernando (2000). *La formación interdisciplinaria del profesor de Ciencias: Un ejemplo en la enseñanza de la física*. Tesis de doctorado en Ciencias Pedagógicas, Instituto Superior Enrique José Varona, La Habana.
- PLOVANICH, María (1999). «La necesidad de formación interdisciplinaria para los abogados: aporte para la reflexión desde la clínica jurídica». En *Interdisciplina. Aportes y testimonio de la experiencia de la Clínica Jurídica de la Facultad de Derecho de la UNC*. Anuario X. Córdoba: Centro de Investigaciones Jurídicas y Sociales, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba. Disponible en <https://tipg.link/eDIY>.
- POSADA ÁLVAREZ, Rodolfo (2004). «Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante». *Revista Iberoamericana de Educación*, 35 (1): 1-33. Disponible en <https://tipg.link/eDIZ>.

- PUIG ROVIRA, Josep María y José Palos Rodríguez (2006). «Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio». *Cuadernos de Pedagogía*, 357: 60-63. Disponible en <https://tipg.link/eDIb>.
- REVEL CHION, Andrea (2013). «La interdisciplina, entendida como estrategia metodológica de integración de contenidos». *Ciencias Sociales y Educación*, 2 (4): 21-40. Disponible en <https://tipg.link/eDIk>.
- SÁNCHEZ BUSO, Mariana (2023). «Sociología jurídica: Introducción y principales enfoques teóricos». *Oñati Socio-Legal Series*, 13 (2): 536-562. DOI: [10.35295/osls.iisl/0000-0000-0000-1359](https://doi.org/10.35295/osls.iisl/0000-0000-0000-1359).
- SANTOS REGO, Miguel (2000). «El pensamiento complejo y la pedagogía. Bases para una teoría holística de la educación». *Estudios Pedagógicos*, 26: 133-148. DOI: [10.4067/S0718-07052000000100011](https://doi.org/10.4067/S0718-07052000000100011).
- SPELT, Elisabeth, Harm J.A. Biemans, Hilde Tobi, Pieter A. Luning y Martín Mulder (2009). «Enseñanza y aprendizaje en la educación superior interdisciplinaria: una revisión sistemática». *Educational Psychology Review*, 21: 365-378. DOI: [10.1007/s10648-009-9113-z](https://doi.org/10.1007/s10648-009-9113-z).
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo (2006). *Globalización e interdisciplinariedad: El curriculum integrado*. Madrid: Morata.
- VIZCAINO ESCOBAR, Annia e Idania Otero Ramos (2008). «Enseñar-aprender para el desarrollo: La interdisciplinariedad como alternativa de solución». *Psicología para América Latina*, 14. Disponible en <https://tipg.link/eDKA>.
- WOOLFOLK, Anita (1999). *Psicología educativa*. México: Prentice Hall.

Reconocimiento

Esta investigación se enmarca en un proyecto que fue adjudicado y trabajado por este equipo durante 2022 y 2023, cuyos fondos y acompañamiento pedagógico fueron otorgados por la Vicerrectoría Académica de la Universidad Diego Portales.

Sobre las autoras

PAULA CORREA CAMUS es abogada, mediadora, con especialización en derechos humanos en el Instituto de Derechos Humanos de la Facultad de Derecho de la Universidad Complutense y es académica de la Facultad de Derecho de la Universidad Diego Portales. Su correo electrónico es paula.correa@udp.cl.  <https://orcid.org/0009-0003-9646-356X>.

DANIELA ESCOBAR PIZARRO es abogada, magíster en Mediación y Gestión de Conflictos de la Universidad Complutense y magíster en Estudios Avanzados en Derechos Humanos de la Universidad Carlos III. Trabaja en la Fundación Abogacía y Derechos Humanos del Consejo General de la Abogacía Española. Su correo electrónico es daniela.escobar@mail.udp.cl.  <https://orcid.org/0009-0006-2883-5685>.

MACARENA ESPINOZA ITURRA es abogada de la Fundación de Beneficencia Hogar de Cristo, Dirección Técnica Nacional, y diplomada en Derechos de Infancia y Adolescencia de la Universidad Diego Portales, su correo electrónico es macarena.espinoza2@mail.udp.cl.  <https://orcid.org/0009-0001-9047-0254>.