

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

Revisión de la implementación de un curso intensivo en la carrera de Derecho de la Universidad Católica de Temuco

*Revisão da implantação de curso intensivo de Direito
na Universidade Católica de Temuco*

*Review of the implementation of an intensive course
in Law at the Catholic University of Temuco*

Álvaro Morales  Alejandra Cid  y Carlos Favre 

Universidad Católica de Temuco, Chile

RESUMEN Los cursos intensivos o de verano poseen una larga tradición en la educación superior. Son una modalidad formativa que se implementa en un período corto, usualmente en modalidad exclusiva, generalmente en intersemestres. Otorgan nuevas oportunidades de aprendizaje y aumentan la eficiencia de utilización del tiempo para favorecer la progresión curricular de los estudiantes que han reprobado o no han cursado oportunamente una asignatura. Este estudio da cuenta de la experiencia de implementación de dos cursos intensivos en la carrera de Derecho de la Universidad Católica de Temuco (UCT) en el marco del proyecto 1.801: Nuevas estrategias para la mejora de los resultados académicos de estudiantes con gratuidad en cursos disciplinarios críticos de los ciclos intermedio y terminal. En este contexto, se revisa y presenta la experiencia de diseño, implementación y evaluación de los cursos intensivos, ponderando las percepciones de académicos, estudiantes y los resultados obtenidos. El objetivo es sistematizar académicamente las nuevas estrategias desarrolladas, propender a la institucionalización de los cambios y facilitar la reproducción de la experiencia en otras universidades.

PALABRAS CLAVE Cursos de verano, cursos intensivos, currículo, diseño curricular, innovación.

RESUMO Os cursos intensivos —ou de verão, como também são conhecidos— têm uma longa tradição no ensino superior e constituem uma modalidade formativa que é implementada em um curto período de tempo, geralmente em modalidade exclusiva,

geralmente em modalidade inter-semesteral, proporcionando novas oportunidades de aprendizagem e aumentando a eficiência do uso do tempo, com o objetivo de promover a progressão curricular dos estudantes que falharam ou não cursaram uma disciplina em tempo hábil. Este estudo relata a experiência de implementação de 2 cursos intensivos na carreira de Direito na Universidad Católica de Temuco (UCT) no âmbito do projeto 1.801 «Novas estratégias para melhorar os resultados académicos dos estudantes com aulas gratuitas em cursos disciplinares críticos dos ciclos intermediários e terminal». Neste contexto, a experiência de concepção, implementação e avaliação de cursos intensivos é revista e apresentada, considerando as percepções dos académicos, estudantes e os resultados obtidos, a fim de sistematizar academicamente as novas estratégias desenvolvidas, promover a institucionalização das mudanças e facilitar a replicação da experiência em outras universidades.

PALAVRAS-CHAVE Cursos de verão, cursos intensivos, currículo, desenho curricular, inovação.

ABSTRACT Intensive courses —or summer courses, as they are also known— have a long tradition in higher education and constitute a training modality that is implemented in a short period of time, usually in an exclusive modality, generally in inter-semesters, providing new learning opportunities and increasing the efficiency of time use, with the aim of favouring the curricular progression of students who have failed or have not taken a subject in a timely manner. This study reports on the experience of implementing two intensive courses in the Law degree course at Universidad Católica de Temuco (UCT) in the framework of project 1.801: “New strategies for the improvement of the academic results of students with free tuition in critical disciplinary courses of the intermediate and terminal cycles”. In this context, the experience of design, implementation and evaluation of the intensive courses is reviewed and presented, considering the perceptions of academics, students and the results obtained, with the aim of academically systematising the new strategies developed, to promote the institutionalisation of the changes and to facilitate the reproduction of the experience in other universities.

KEYWORDS Summer courses, intensive courses, curriculum, curriculum design, innovation.

Introducción

Cuando se trabaja con el concepto de aseguramiento de la calidad en educación superior (Rodríguez y otros, 2011) es obligatorio responder a las diversas necesidades y requerimientos del entorno y adaptarse a los cambios que se van presentando. Esto se sustenta en el concepto de mejoramiento de calidad, en el cual «las instituciones o programas, en forma voluntaria, se plantean metas de superación continua y están dispuestas a que personas externas les ayuden en este proceso» (González y Espinoza, 2008: 261).

En este contexto, para Catalano y otros (2004) la labor del diseño curricular aparece como una herramienta esencial en el mejoramiento de la calidad del proceso educativo. Este debe concebirse como un ciclo permanente, continuo, que se desarrolla paralelo a todo el proceso educativo y que debe considerar una flexibilidad que posibilite los cambios que demanda el entorno, por ende, obliga a «interpretar el currículo como un proceso temporalizado y de construcción/deconstrucción» (Tovar y Sarmiento, 2011: 509). En esta misma línea, en la UCT «el diseño curricular está definido como un proceso de construcción e identificación de las intenciones formativas de un plan de estudio».¹

Al centro del diseño curricular se encuentra, sin lugar a duda, el currículum. Encontrar un concepto de currículum dentro de la bibliografía resulta muy difícil, puesto que las ideas y propuestas son diversas dependiendo del contexto histórico en que fueron formuladas. Grundy (1998) señala que este no es un concepto sino una construcción cultural, un modo de organizar una serie de prácticas, por lo que siempre trasunta determinadas intenciones educativas y el modo más efectivo para conseguir esos objetivos. De manera complementaria, Rodríguez y otros (2011) lo definen como una hipótesis de trabajo que permite situar la trayectoria formativa de un individuo a lo largo de un nivel determinado y «con vistas a una formación integral» (Vidal y Pernas, 2007: 1).

En este mismo contexto, Sacristán (1995: 11) expresa que:

El currículum es un instrumento esencial para hablar, discutir y contrastar nuestras visiones sobre lo que creemos que es la realidad educativa, al reflejar en ellos lo que pretendemos que aprenda el alumnado, cómo proyectamos que lo aprenda, y en qué deseamos que se convierta y mejore.

Por su parte, Fonseca y Gamboa (2017: 86) recalcan la importancia de esta labor para la calidad de la educación y sostienen que «la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje tiene que ser llevada de manera científica y esta no puede ser improvisada, bajo ningún concepto». A lo anterior, Casanova e Inciarte (2016) y Fonseca y Gamboa (2017), manifiestan que el currículo protege los procesos que deben desarrollar los educandos al detallar los conocimientos necesarios que estos deben aprender, permitiendo así que se lleven a la práctica aquellos conceptos centrales de la educación.

Lo planteado por estos autores deja en evidencia el rol protagónico que posee el currículum dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, porque no solamente hay una consideración por el estado actual, sino que también se utiliza para proyectar y generar cambios. Además, se subraya inequívocamente la idea de que este proceso

1. «Lineamientos para el desarrollo curricular de los planes de estudio de pregrado», Universidad Católica de Temuco, 2019.

no puede ser improvisado sino que deben existir lineamientos claros y contundentes para su desarrollo.

En este proceso curricular existen tres dimensiones que se denominan macro, meso y microcurricular. La primera es la que deviene de las políticas de los ministerios de educación. La segunda permite concretar el diseño curricular base con programas adecuados a contextos específicos donde se consideran las necesidades educativas básicas. La tercera posee como base los niveles que le preceden y su foto se sitúa con la programación en el aula, abarcando el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, aquello que está estipulado en la guía de aprendizaje de cada asignatura (Luna, 2014: 92) y que tiene por objetivo clarificar las reglas del juego y facilitar un marco común para la planificación docente. Se orienta así al estudiante en su aprendizaje, se le ayuda a organizar su tiempo y se permite el nuevo rol del docente como facilitador del aprendizaje autónomo y significativo del alumno (Aláez y otros, 2018: 8-9). Lo anterior es especialmente relevante para el éxito de un modelo educativo orientado a las competencias, caracterizado por favorecer el aprendizaje activo, centrado en el estudiante, que realiza una integración de saberes para demostrar desempeños estandarizados con fines de certificación (Crespo-Cabuto y otros, 2021). Por ello, las instituciones de educación superior deben reflexionar sobre su experiencia educativa y generar, dinámicamente, los ajustes en las dimensiones meso y microcurricular para afrontar de mejor manera las brechas que detectan en el aprendizaje de su comunidad de educandos.

En este orden de cosas, a partir de la realidad de la región de la Araucanía, el documento que resume los detalles del Proyecto 1.801 explica lo siguiente:

La UC Temuco se inserta como una institución de educación superior con una misión formadora con un compromiso particular por los jóvenes que han tenido menos oportunidades. Es así como en el año 2017, un 83,84% de sus 9.943 estudiantes pertenecían a los quintiles I, II y III; el 65% de la matrícula correspondía a estudiantes con gratuidad; y la tasa de adscripción a pueblos originarios alcanzaba a un 28,68% (Mineduc, 2018: 8).

Esta particular realidad genera brechas para el aprendizaje que se encuentran reconocidas y analizadas en un informe interno de la universidad que tuvo como objetivo «determinar las principales brechas educativas que inciden en las tasas de aprobación, retención y titulación oportuna de los cursos del primer ciclo formativo». ² En este documento se especifican algunos factores que inciden en la generación de estas.

En primer lugar, se apunta al alto porcentaje de cursos que provocan una trayectoria crítica, los que «dado el conjunto de requisitos directos o indirectos y su ubicación

2. «Informe de brechas educativas Universidad Católica de Temuco año 2019». Universidad Católica de Temuco, 2019.

en el itinerario formativo, implican que el estudiante reprobado retrase su titulación efectiva».³ En segundo lugar, se menciona el alto porcentaje de deserción que existe y que incide drásticamente en la baja tasa de titulación oportuna. En tercer lugar, los datos entregados apuntan que se debe fortalecer el trabajo de las horas mixtas, adecuándose al modelo educativo de la UCT, para otorgarle un mayor protagonismo al proceso de enseñanza–aprendizaje. Finalmente, como cuarto factor, se apunta al bajo nivel de desarrollo de la dimensión tecnológica que se vincula con las brechas evidentes de acceso a internet y computador.

En respuesta al contexto en el que se desenvuelve, la UCT ha sido pionera en la implementación de estrategias de mejora de la docencia, enfocándose particularmente en el rediseño de su currículum para ofrecer múltiples oportunidades de aprendizaje al estudiante.

Dentro de esa labor, el 2004 se estableció un Sistema Universitario de Apoyo al Desempeño Estudiantil, cuyo propósito fue «potenciar las capacidades y habilidades de los y las estudiantes para conseguir un mejor proceso y resultado de aprendizaje e integración, colaborando a superar así las inequidades que presentan al ingresar a la UCT».⁴ En este enfoque, una de las estrategias ofrecidas fueron los «cursos de verano», a realizarse en enero, bajo la premisa general de otorgar «una posibilidad para que los y las estudiantes que no han podido aprobar un curso durante el año, se concentren en una sola materia y obtengan los resultados de aprendizajes esperados».⁵ Dichos cursos comenzaron a regir el 2006, tenían un costo asociado al número de créditos, duraban a lo menos quince días hábiles, se sujetaban en todo lo demás al programa oficial de cada curso y se impartieron hasta 2017. Entre los principales factores que incidieron en que no subsistieran encontramos: que no eran gratuitos; que se trataba de cursos de verano (enero) y no de intersemestres; y —en lo sustantivo— que se realizaban en un contexto de modelo académico tradicional. Además, en el entorno institucional en ese tiempo hubo diversas movilizaciones estudiantiles por lo que el segundo semestre se retrasó alcanzando a enero y dejó a los cursos de verano sin espacio.

Posteriormente, en 2018 la UCT se adjudicó el proyecto: «Nuevas estrategias para la mejora de los resultados académicos de estudiantes con gratuidad en cursos disciplinarios críticos de los ciclos intermedio y terminal». Esto en el marco del Proyecto de Beca de Nivelación Académica (BNA) UCT 1.801, con aportes del Ministerio de Educación de Chile. El objetivo fue potenciar el aprendizaje de los estudiantes de

3. «Informe de brechas educativas Universidad Católica de Temuco año 2019», Universidad Católica de Temuco, 2019.

4. Resolución de Vicerrectoría Académica 58/04, «Establece sistema universitario de apoyo al desempeño estudiantil y fija los mecanismos correspondientes», Universidad Católica de Temuco, 2004.

5. Resolución de Vicerrectoría Académica 58/04, «Establece sistema...».

cursos disciplinarios críticos de ciclo intermedio. Se avanzó entonces en la implementación de nuevas estrategias pedagógico-curriculares con los cursos intensivos intersemestres como un mecanismo que podría conectar sustantivamente con los fines del nuevo modelo educativo UCT, centrado en el estudiante y su desempeño por competencias.⁶ Los cursos se potencian en ese nuevo contexto y se ayuda a disminuir la incidencia de los que provocan una trayectoria crítica y retrasan el avance del estudiante y su titulación oportuna.

En 2019 se implementó una versión piloto de los nuevos cursos intensivos. Los objetivos específicos fueron otorgar nuevas oportunidades de aprendizaje al estudiante al facilitar el avance de su trayectoria formativa; aumentar la eficiencia en la utilización del tiempo disponible para el proceso de enseñanza-aprendizaje; propiciar una enseñanza con tiempo lectivo extendido y concentrado para una mejor vinculación profesor-estudiante e implementar mecanismos innovadores de enseñanza en aula.

Para la implementación del plan piloto de cursos intensivos y para generar un impacto sustantivo en los factores que inciden en las brechas de aprendizaje, se buscaron cursos calificados como críticos en atención a sus altas tasas de reprobación; que fueran prerrequisitos de otros o que no se impartieran todos los semestres.

En este trabajo se revisa y presenta la experiencia de implementación y evaluación de los cursos intensivos, específicamente en la carrera de Derecho de la UCT, ponderando las percepciones de académicos y estudiantes y los resultados obtenidos, con el objeto de sistematizar académicamente las nuevas estrategias desarrolladas, propender a la institucionalización de los cambios y facilitar la reproducción de la experiencia en otras universidades.

Los límites estructurales y sustantivos de la implementación regular de un curso

La mayoría de los cursos de una carrera universitaria se enmarcan en mallas rígidas, donde prima la implementación regular, generalmente en modalidad semestral, con varios cursos en paralelo y en un itinerario formativo donde aquellos de los primeros ciclos aparecen como prerrequisitos de los posteriores. En su implementación regular los cursos poseen una carga horaria que se distribuye de lunes a viernes, con una o más sesiones semanales predefinidas, llevadas a cabo en salas preestablecidas, en horarios fijos, generalmente diurnos, y donde las horas lectivas se encuentran acotadas para así permitir la asistencia del estudiante a otros cursos durante el mismo período. Todo esto ordenado con estricta subordinación a la disponibilidad de recursos materiales que posea la respectiva casa de estudios.

Estas circunstancias, que son connaturales y prácticamente estructurales en la

6. «Modelo educativo UC Temuco: Principios y lineamientos», Universidad Católica de Temuco, 2007.

educación universitaria tradicional, no fomentan la reflexión ni la formación por competencias (Garay, 2019: 86), factores que a su vez coadyuvan a la generación de brechas de aprendizaje que limitan la posibilidad de potenciar la calidad educativa. En efecto, en este sustrato el estudiante generalmente vivencia una carga académica diseminada en diversos cursos, donde interactúa con distintos grupos de compañeros, en diferentes salas y horarios, en sesiones acotadas, siendo inexorable que las actividades y evaluaciones se concentren excesivamente, o inclusive se superpongan. Es común encontrar horarios con excesivos tiempos muertos que contrastan con toques de horarios entre cátedras; también con la conjugación de diversas actividades académicas a la vez y un no deseado «individualismo» de los estudiantes en el abordaje del estudio. Todo esto conlleva problemas de asistencia a clases y evaluaciones y en la debida utilización de las horas autónomas. A su vez potencia un sentido de «competición» y no de colaboración entre pares. Por su parte, los recursos de aprendizaje a implementarse en aula por el profesor se ven supeditados a las posibilidades operacionales que genera este contexto, lo que es un límite tempo-espacial para las innovaciones pedagógicas. También se ven circunscritos a la falta de preparación previa de las materias por parte del estudiante, lo que constituye un factor que afecta la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje proyectado. Finalmente, esta serie de variables incide a su vez en que se vayan generando en el itinerario formativo los llamados cursos críticos, con nocivas consecuencias.

Los cursos críticos, su identificación y el diagnóstico de sus necesidades

En los criterios de la Dirección de Desarrollo y Evaluación del Currículo de la UCT, los cursos críticos son aquellos que poseen un número de estudiantes mayor o igual a diez y que registran sobre 30% de reprobación como tasa reiterada en un bienio, siendo cursos no electivos. Posteriormente se agregaron nuevos criterios para incluir más situaciones: 1) asignaturas que generan una trayectoria crítica (por su cadena de prerrequisitos) que retrasan la titulación efectiva; 2) cursos que son críticos en más de una carrera; 3) cursos críticos con mayor número y porcentaje de reprobaciones durante el período de estudio; 4) cursos en los que todas las secciones dictadas en el período caen en la categoría de críticas. Estos se registran principalmente en el ciclo intermedio (tercero) y terminal, generando el retraso en el avance curricular del estudiante y problemas de titulación oportuna, respectivamente.⁷

Una vez identificados los cursos críticos dentro de la malla curricular, la institución trabajó el proyecto Nuevas estrategias para la mejora de los resultados académicos de estudiantes con gratuidad en cursos disciplinarios críticos de los ciclos intermedio y terminal. Su foco fue potenciar el aprendizaje de los y las estudiantes

7. «Informe de cursos críticos UC Temuco, período 2016-2017», Universidad Católica de Temuco, 2018.

de cursos críticos del ciclo intermedio mediante la instauración de nuevas estrategias pedagógico-curriculares en los ámbitos de recursos digitales, aprendizaje entre pares y cursos intensivos intersemestres. Esta última estrategia retomó la idea de los cursos de verano como alternativa para que los estudiantes avancen en su trayectoria formativa y mejoren los indicadores de docencia.

Para implementar el proyecto se identificaron los eventuales cursos críticos donde aplicar la versión piloto. Para esto se utilizó la definición de curso crítico y la información estadística institucional disponible a la fecha, correspondiente al bienio 2016-2017. Producto de dicho estudio se eligieron dos cursos pertenecientes a la carrera de Ingeniería Civil en Obras Civiles de la Facultad de Ingeniería (Mecánica de Suelos I y Mecánica de Fluidos) y dos a la carrera de Derecho de la Facultad de Ciencias Jurídicas, Económicas y Administrativas (Sujetos del Derecho y Negocio Jurídico y Estatuto Jurídico de los Bienes).

Con los cursos identificados se levantó información entre sus docentes en modalidad regular para conocer, a través de entrevistas, su percepción en relación con la alta tasa de reprobación que presentan, buscando identificar aspectos positivos y debilidades, las estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas y los aspectos de mejora que se identifican. Luego, a través de *focus group*, se levantó información entre los estudiantes para conocer su percepción acerca de la situación crítica de los cursos, sus debilidades y los aspectos a mejorar.

Tras esto se contó con la información para un debido diagnóstico de las necesidades de cada curso. Por un lado, los académicos señalaron que los estudiantes presentan debilidades en la gestión de sus tiempos, hábitos de estudio y adolecen de dificultades en la comunicación oral y escrita. Por otro lado, indicaron que las estrategias de enseñanza-aprendizaje deberían mejorar para permitir un rol más activo por parte del estudiante. También dijeron que creían necesario buscar otros instrumentos evaluativos más allá de la prueba oral, escrita y el uso de la plataforma Educa. En lo estructural, relevaron los problemas de solapamiento de horarios entre los cursos y de asistencia a clases. En esta misma línea, pero desde la mirada de los educandos, estos expresaron vivenciar sobrecarga académica, reconocieron falta de hábitos de estudio, acusaron la necesidad de fortalecer su vínculo con el docente, requirieron una mayor tutoría en la gestión de sus horas autónomas y solicitaron métodos de enseñanza-aprendizaje y evaluación más dinámicos y prácticos, vinculados a casos reales.

Con la información entregada se concluyó que la implementación de los cursos críticos referidos —en modalidad intensiva— en el nuevo modelo educativo de la UCT, centrado en el estudiante,⁸ podría generar circunstancias operativas que permitirían mejorar la calidad del aprendizaje y coadyuvar en consecuencia al avance del itinerario formativo del estudiante, dando importancia a un docente que facilita

8. «Modelo educativo UC Temuco: Principios y lineamientos», Universidad Católica de Temuco, 2007.

y apoya a un estudiante a cargo de la construcción de su propio aprendizaje (Cid y otros, 2018).

¿Qué se esperaba con la implementación de los cursos intensivos?

Los objetivos para implementar los cursos intensivos fueron ofrecer nuevas oportunidades académicas a los estudiantes y aumentar la eficiencia en la utilización del tiempo disponible con la finalidad de avanzar la trayectoria formativa, asegurando siempre la calidad de los procesos de enseñanza desde una innovación en el diseño microcurricular. Todo esto utilizando las circunstancias peculiares del curso con el objeto de llevar al aula mecanismos innovadores de enseñanza alineados sustantivamente al desempeño por competencias, la nueva orientación del modelo UCT.

En este contexto, la disposición exclusiva de la dictación de un curso, los períodos lectivos extendidos, las sesiones sucesivas y concentradas en un período acotado; permitían proyectar una mejor focalización de tiempo y energía de parte del docente y los estudiantes y se esperaba una predisposición distinta que facilitara la labor educativa, la generación de una mejor vinculación del estudiante con el docente y con su grupo-curso y la consecuente generación de una comunidad de aprendizaje.

Todo lo anterior —se proyectó— debería incidir positivamente en las tasas de aprobación y en un mediano plazo generar efectos positivos en los índices de deserción y titulación oportuna.

Diseño de los cursos intensivos en la carrera de Derecho

Tomando en cuenta el diagnóstico levantado se proyectó la implementación en la carrera de Derecho de dos cursos intensivos. Se eligieron los cursos previamente calificados como críticos: Sujetos del Derecho y Negocio Jurídico y Estatuto Jurídico de los Bienes, por causales diversas y con tasas de reprobación distintas, ambos del tercer y cuarto semestre respectivamente, del plan tres de la carrera.

Los cursos intensivos diseñados se dirigieron preponderantemente a estudiantes que hubieran reprobado el curso en modalidad regular, considerándose excepcionalmente que la jefatura de carrera autorizara la inscripción a estudiantes que sin reprobar el curso tuviesen retraso en su avance curricular o presentaran otra situación de excepción. Dada la experiencia previa, los cursos se proyectaron para ser impartidos no solo en verano, sino también en los períodos intersemestres invernales o estivales. Se decidió efectuar el piloto en el intersemestre invernal del 2019.

Estructuralmente se programó su realización en un período corto, en modalidad exclusiva y donde los principios rectores de la labor académica fueran concentración y focalización. Se estableció para ellos un mínimo de dos y un máximo de cuatro semanas, con sesiones que no superaran las seis horas diarias. Se estableció también

que fueran tomados por los estudiantes de un curso a la vez. Dada su exclusividad y voluntariedad se estableció excepcionalmente un requisito de asistencia mínimo de 70% . En cuanto a los destinatarios, se puso el foco en estudiantes con gratuidad, sin perjuicio de contemplarse también la participación de estudiantes sin ella. Empero, esta vez no se contempló ningún cobro adicional para ningún estudiante para facilitar e incentivar una mayor participación. No se fijaron de antemano cupos mínimos y máximos.

Dado que las actividades curriculares que conforman el itinerario formativo del modelo UCT —centrado en el estudiante y su desempeño por competencias— demandan la debida coherencia interna entre las competencias, los resultados de aprendizaje y los contenidos a desarrollar, ambos cursos se impartieron aplicando el mismo programa del curso en su modalidad regular. Es decir, se mantuvieron las competencias genéricas y específicas a las cuales tributa el curso, respetando los resultados de aprendizajes (RA) y la carga Sistema de Créditos Transferibles (SCT-Chile), para así resguardar su calidad y lograr la homologación con los cursos regulares. Empero, en un ámbito microcurricular y para aprovechar las condiciones operativas peculiares de su dictación, los cursos intensivos implicaron necesariamente un rediseño a nivel de guía de aprendizaje que propiciara la innovación pedagógica al considerar la adopción de formas creativas de selección, organización y utilización de los recursos humanos y materiales (Macanquí y otros, 2020: 398).

El rediseño de la guía de aprendizaje

En un nivel microcurricular el rediseño de la guía de aprendizaje se encargó a profesores que habían dictado el curso en su modalidad regular y que por lo tanto conocían y habían vivenciado sus limitaciones operativas. Por esto se los invitó a reimaginar el curso en un nuevo contexto intensivo. Con la información levantada en el diagnóstico se realizaron reuniones para socializar los principales problemas detectados, los objetivos específicos en la nueva modalidad, las estrategias de mejora que se esperaban y el diseño curricular de los cursos intensivos. El énfasis se dispuso en lo gravitante que se estimaba el rediseño de la guía de aprendizaje para el cumplimiento de los objetivos.

Cada profesor preparó el rediseño de la guía de aprendizaje de un curso. El principal factor que incidió en su trabajo fue considerar que contarían con sesiones diarias de seis horas para proyectar la cátedra, sucesivas en un tiempo determinado, y donde se contaría —por normativa— con un alto porcentaje de asistencia (en comparación a la modalidad regular, libre). Los estudiantes podrían enfocar así sus tiempos y energías —de manera excepcional— en una única asignatura.

En este contexto cada profesor visualizó los inconvenientes de diseñar el curso en un modo tradicional ya que sería muy difícil y demandante mantener el prota-

gonismo por ese período diario de clases y, más difícil aún, mantener la atención de los estudiantes. Por ello, el punto de partida del trabajo de los profesores fue que la guía de aprendizaje necesariamente debía enfocarse en el estudiante y sus procesos, lo que además estaba en línea con las solicitudes de los alumnos en la etapa de diagnóstico. Si bien en la modalidad regular la universidad ya buscaba aquello desde hace algunos años, los profesores compartieron —sobre la base de su experiencia— que probablemente esto podría hacerse en un sentido más profundo y amplio al no tener las limitaciones tempo-espaciales de los cursos regulares. De esta manera fue natural que los profesores incluyeran innovaciones pedagógicas que suelen verse limitadas por los acotados períodos lectivos regulares y la muchas veces escasa asistencia de los estudiantes.

Para concretar esto, lo primero fue emanciparse del perfil del profesor Binns, es decir del «exagerado énfasis hacia la asimilación de contenidos proposicionales o conceptuales, por parte de los estudiantes» (Coloma, 2005) y replantear los resultados de aprendizaje en relación con las competencias genéricas y específicas a las que tributaba cada curso, orientándolos a la vivencia, a la experiencia, al *saber hacer*. Luego, se diseñaron las actividades tendientes a lograr dichos resultados de aprendizaje: se reservó la labor del profesor como un presentador de los contenidos esenciales en cada temática y un guía de la experiencia educativa de los estudiantes a través del estudio autónomo de los materiales del curso y las actividades tuteladas programadas para el aula.

En el ámbito de las actividades programadas y ante el requerimiento perentorio de que los estudiantes revisaran en sus horas autónomas los materiales del curso —cuestión que en el diagnóstico apareció como una clara debilidad— se hizo necesario plantear con absoluta claridad en la guía de aprendizaje cuál sería el texto guía a utilizar en cada tema y los materiales complementarios vinculados para el conocimiento de los estudiantes y la debida tutela y guía del profesor.

Luego las actividades en aula se estructuraron sobre exposiciones del profesor al inicio de la revisión sobre los temas del curso, seguidas de actividades protagonizadas por los estudiantes donde —tomando en cuenta la alta asistencia esperada— se dio preponderancia a actividades grupales sobre las individuales. Estas actividades en grupo se programaron para realizarse siempre en período de clases, con cargo a las horas mixtas.

Entre las actividades grupales registradas en las guías de aprendizaje se encuentran: confección de mapas conceptuales y de paralelos; análisis de situaciones hipotéticas y estudios críticos de sentencias; exposiciones orales de los resultados alcanzados por el grupo; debates grupales sobre temas planteados por el docente y debates inmediatamente posteriores en plenario; revisión de contratos, discusión en grupo y luego en plenario de las conclusiones; confección de informes y redacción de textos jurídicos y su exposición al curso; representación de conceptos; juegos de

roles; simulación de evaluaciones orales con retroalimentación de los compañeros y la dedicación de un tiempo exclusivo a la recopilación de dudas (por grupo) sobre los temas vistos para su posterior análisis en plenario, entre otras. En todo el periplo se intentó expresamente acercar la materia a situaciones y casos prácticos y facilitar las competencias de comunicación, especialmente en el ámbito oral.

En cuanto a la evaluación y en forma coherente con la información levantada en el diagnóstico y diseño previo, los profesores se alejaron de la estructura regular y contemplaron una evaluación constante y de baja ponderación asociada directamente a las actividades grupales de los estudiantes. En general se fijaron ponderaciones de 10% y no superiores en ningún caso al 20%. Paralelamente y para que los estudiantes fueran en todo momento midiendo el avance de su aprendizaje, se proyectaron autoevaluaciones en tres pasos: primero individuales y luego grupales, cerrándose en plenario.

Revisadas y aprobadas las guías de aprendizaje por el equipo a cargo del proyecto —por ser acordes a las necesidades levantadas en la etapa de diagnóstico y los objetivos de los cursos intensivos— se abordó la implementación de estas.

La implementación de los cursos intensivos y los problemas detectados

La implementación de los cursos intensivos se coordinó directamente con la jefatura de la carrera durante el 2019. Se partió sondeando a los docentes disponibles para impartir el curso intensivo ya diseñado. En el caso de Sujetos del Derecho y Negocio Jurídico, el docente seleccionado fue el mismo que impartió clases durante el semestre inmediatamente anterior (primer semestre de 2019). Para el curso de Estatuto Jurídico de los Bienes se escogió un docente distinto pero que en semestres anteriores había dictado un curso equivalente. Clarificados y aprobados los aspectos administrativos y el docente a cargo, se procedió a la reserva de las salas de clases a cargo de la Unidad de Asignación de Salas de la universidad. Paralelamente se socializó la disponibilidad de los cursos entre los estudiantes y sus requisitos de inscripción. Posteriormente se procedió a abrir el curso a la inscripción de los y las estudiantes a través de correo electrónico y formulario de inscripción de Google Drive.

El curso intensivo de Sujetos del Derecho y Negocio Jurídico registró una adscripción de 60 estudiantes que superó ampliamente las expectativas. Sin perjuicio de ello se decidió permitir dicho aforo para evaluar sus efectos. El curso intensivo de Estatuto Jurídico de los Bienes registró, por su parte, una adscripción de 28 estudiantes, número considerado ideal para la estrategia.

En la implementación de los cursos se mantuvo contacto constante entre los docentes, los encargados del proyecto y la jefatura de carrera para cotejar y solucionar sobre la marcha los problemas de implementación que surgieran y para supervisar el comportamiento del estudiantado ante la nueva estrategia.

Una vez culminada la implementación del curso se advirtieron las principales

debilidades a corregir, todas relacionadas con su logística. La primera gira en torno a la socialización de la herramienta entre los estudiantes y la falta de criterios claros de inclusión y exclusión de postulantes; en segundo término encontramos problemas de informática pues los cursos no estaban programados en el sistema y la inscripción se hizo manualmente, lo que dificultó el proceso para ambas partes. Como tercer punto se menciona la necesidad de establecer cupos máximos, dado que en el curso que alcanzó la inscripción de 60 estudiantes se dificultó la ejecución de las actividades proyectadas. En cuarto lugar encontramos dificultades en el acceso físico a la universidad dado que una parte del período de clases se desarrolló en vacaciones de invierno, sin que los encargados de seguridad tuvieran conocimiento de la estrategia y permitieran el acceso de los docentes y estudiantes en determinados horarios. El quinto punto está relacionado con la falta de calefacción en las salas durante el primer período lo que afectó la salud de docentes y estudiantes. Como sexta debilidad se menciona que los cursos se iniciaron cuando los estudiantes seguían rindiendo exámenes de otras asignaturas. Aspecto complejo si se consideran los requisitos de asistencia y el hecho de que perder una clase del curso intensivo equivalía a perder una semana de clases en semestre regular. Un séptimo problema fue la falta de información clara y oportuna acerca de los mecanismos y etapas, especialmente con el proceso de inscripción de asignaturas en caso de aprobar o reprobar, lo que generó un grado de estrés en los estudiantes. Finalmente, en octavo lugar encontramos la necesidad de contar con ayudantes y un profesor sustituto que reemplace al docente titular en caso de alguna contingencia (sin ese apoyo la presión de mantenerse disponible para el éxito del curso durante todo el período recae exclusivamente sobre un docente).

La sistematización y evaluación de los resultados

Finalizados los cursos intensivos se realizó la sistematización de la experiencia a través de *focus group* con los estudiantes y entrevistas con los profesores. Paralelamente se levantó la información de las notas y los porcentajes de asistencia. Se realizó lo mismo respecto a la Encuesta de Opinión de Desempeño Docente. La muestra analizada estuvo integrada por 60 estudiantes de la asignatura Sujetos del Derecho y Negocio Jurídico y 28 estudiantes del curso Estatuto Jurídico de los Bienes.

Una vez analizados los datos, los principales resultados desde lo cuantitativo evidencian que en el curso intensivo de Sujetos del Derecho y Negocio Jurídico (con 60 estudiantes) la aprobación fue de un 71,7% y la reprobación alcanzó un 28,3%. Esto representa una leve disminución con respecto al mismo curso en su modalidad regular en el bienio 2016-2017 (período en que se le diagnosticó como curso crítico)

donde registró un porcentaje de aprobación de 74,4% y un 25,6% de reprobación.⁹ En cuanto a notas promedio, en modalidad regular en ese bienio correspondió a un 4,0 mientras que en la implementación intensiva se registró un aumento al llegar a 4,5. Dado que el profesor del curso regular fue el mismo del curso intensivo se pueden comparar también ambas experiencias: la tasa de aprobación de dicho curso regular fue de un 65,2% y la tasa de reprobación un 34,8% con un promedio de notas de 4,2, por lo que se advierte una mejora de ambos parámetros en el curso intensivo.

En el curso intensivo de Estatuto Jurídico de los Bienes (con 28 estudiantes inscritos), la aprobación fue de un 96,4%, y la reprobación un 3,6%. Esto representa una mejora significativa respecto al mismo curso en su modalidad regular en el bienio de diagnóstico 2016-2017, donde registró un porcentaje de aprobación de 61,2% y un 38,8% de reprobación.¹⁰ En relación con el promedio de notas, en modalidad regular en el bienio referido fue de un 3,7, en cambio en la modalidad intensiva el promedio alcanzó un 4,8, acusando también un aumento significativo. La profesora del curso intensivo no registra haber impartido el curso en la misma malla en los años anteriores, sino solo cursos análogos, por lo que no se realiza comparativa.

Respecto de la asistencia a clases, se había establecido un mínimo del 70%. En el curso Sujetos del Derecho y Negocio Jurídico se registró un promedio de 78%, mientras que en Estatuto Jurídico de los Bienes un promedio de 81%. Solo se verificó un estudiante reprobado por inasistencia. Estas estadísticas no se pueden comparar con los cursos regulares donde la asistencia en los cursos de derecho que no son de primer año es libre, sin existir registros formales. Empero y según dan cuenta los docentes, existe una diferencia significativa de asistencia entre ambas experiencias.

En el marco de la Encuesta de Opinión de Desempeño Docente resulta interesante que absolutamente todos los descriptores suben en ambos cursos intensivos en relación con los mismos en su período regular inmediatamente anterior (primer semestre 2019). Además, frente al indicador «me gustaría que fuera nuevamente mi profesor», en el curso intensivo Sujetos del Derecho y Negocio Jurídico se registró una respuesta positiva de un 98%, con 25 puntos porcentuales de diferencia con los cursos regulares referidos, en los cuales solamente se alcanzó un 73%. Por su parte, el curso Estatuto Jurídico de los Bienes registró una respuesta afirmativa de un 100%. Esto grafica un incremento de un 19% en comparación a los cursos regulares inmediatamente anteriores, en los cuales solamente se alcanzó un 81%.

Desde el punto de vista cualitativo, los docentes consideraron un acierto haber establecido asistencia obligatoria ya que al contar con la presencia de los estudiantes en la gran mayoría de actividades pedagógicas, todos estuvieron mucho más focalizados

9. «Informe de cursos críticos UC Temuco, período 2016-2017», Universidad Católica de Temuco, 2018.

10. «Informe de cursos críticos UC Temuco, período 2016-2017», Universidad Católica de Temuco, 2018.

e involucrados en el proceso. Asimismo, ponderaron de buena manera la posibilidad de un trabajo personalizado producto de la dedicación exclusiva de todos los actores, sin la «sobrecarga» de actividades académicas propia de la implementación regular, lo que les daba la sensación de que el curso se encontraba «en equilibrio» y con menos ansiedad y estrés.

Destacaron el margen de acción que se les dio para ajustar sus metodologías, abordar los resultados de aprendizaje y especialmente la disponibilidad de tiempo con que contaron para profundizar con detalle los contenidos que consideraban esenciales.

Valoraron la viabilidad para desarrollar estrategias de enseñanza activas y actividades de evaluación innovadoras, fortaleciendo el impacto de las prácticas pedagógicas. También percibieron positivamente el fomento que se dio a la autonomía de los estudiantes, al entregarles mayor protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje; ya sea para buscar la materia, disertar a sus compañeros o realizar trabajos prácticos fuera de la sala de clases.

Pusieron énfasis en la cercanía que se dio con los estudiantes en el proceso. Se verificó mayor confianza lo que potenció la movilidad de estos desde un rol pasivo a uno más protagónico, activo y colaborativo. Se mostraron más receptivos a las actividades y más motivados frente al trabajo grupal. En términos generales destacaron que los estudiantes se mostraron más comprometidos con el proceso.

En materia de evaluaciones indicaron que al ser estas más prácticas y numerosas beneficiaron claramente a los educandos ya que otorgaban varias oportunidades para poder aprobar el curso. Esto contribuyó también a disminuir la frustración que se suele registrar en un curso regular ante una mala calificación de ponderación significativa. Finalmente, los profesores indicaron que se facilitó su reflexión acerca del quehacer docente lo que permitió identificar más idóneamente las oportunidades de mejora. El profesor de Sujetos del Derecho y Negocio Jurídico relevó que el cupo de los cursos pudiera ser, idealmente, más pequeño. Esto porque las metodologías utilizadas implicaban una gran demanda de energía para mantener la atención y coordinación de 60 estudiantes, así como realizar oportunamente las evaluaciones de rigor.

Por su parte, la mayoría de los estudiantes expresó agradecimiento por la oportunidad de estar al día en el avance curricular de la carrera lo que implicó un mayor compromiso con el curso. Además valoraron positivamente la estrategia que les permitió centrarse en una asignatura de manera focalizada.

En el curso con 28 estudiantes percibieron positivamente el menor número de estudiantes que derivó en una labor más personalizada del docente. En el de 60 estudiantes, en cambio, si bien valoraron el formato, relevaron la necesidad de un cupo máximo que no supere, idealmente, los 30 inscritos para trabajar en forma personalizada y entregar retroalimentación y calificaciones oportunas. En ambos casos expresaron que se generó una relación más estrecha y de mayor confianza con el docente que facilitó su participación y la realización de preguntas que, muchas veces, no se

atreveron a expresar durante el semestre regular. Asimismo se generó una relación de mejor calidad y cooperación con sus pares. Destacaron como positivas las estrategias de enseñanza más prácticas y colaborativas y, finalmente, relevaron la mayor cantidad de evaluaciones, la baja ponderación de estas y la preponderancia de las que estaban asociadas a actividades grupales; pues todo esto contribuyó a manejar la frustración que suelen experimentar en un curso análogo en su modalidad regular frente a una baja calificación. Acá sentían que contaban con oportunidades constantemente para mejorar y aprobar el curso.

Conclusiones

Los cursos críticos generan claras y nocivas consecuencias en la educación universitaria pues traban el avance del itinerario formativo del estudiante e inciden directamente en las tasas de deserción y de titulación oportuna. Aquello, que es una problemática común en las carreras universitarias, es especialmente relevante en Derecho, no siendo la UCT la excepción.

Para afrontar esta problemática se han tomado en esta casa de estudios diversas medidas dirigidas directa o indirectamente a contrarrestar las brechas de aprendizaje que se encuentran a su base. Se destacan el rediseño y flexibilización de las mallas curriculares; la innovación en recursos digitales; el apoyo multidisciplinario al estudiante; las estrategias de aprendizaje entre pares; las escuelas de ayudantes; el rediseño del examen de grado, y —como telón de fondo— un cambio profundo y sustantivo en el modelo educativo general que avanza hacia uno basado en competencias y centrado directamente en el estudiante. Empero, si bien con dichas herramientas se ha logrado un avance significativo frente a la problemática de los cursos críticos, estos siguen subsistiendo porfiadamente en las estadísticas institucionales.

Lo anterior llevó a los profesionales de la UCT a fijar su atención en las circunstancias operativas de la educación universitaria como factores subyacentes a la existencia de los cursos críticos. Se preguntaron si se podría intervenir de forma relevante en la inserción de dichas asignaturas tal como se dan habitualmente: cursos paralelos con distintos profesores y grupos de estudiantes; con carga horaria de lunes a viernes; con sesiones predefinidas; en horarios fijos y con horas lectivas acotadas y donde es eventual y probable la yuxtaposición de actividades académicas y evaluativas. De esa forma se reflexionó y proyectó que generar un cambio en la forma y oportunidad en que se imparten dichos cursos, transitando hacia una concentración y focalización, podría generar efectos positivos.

Así, teniendo en cuenta que los cursos críticos son puntuales, se estimó viable retomar y replantear la idea de los cursos de verano que, a pesar de haber sido una herramienta histórica de la UCT estaban en desuso. El objetivo fue probar contemplando que, la dictación de un curso con exclusividad en un tiempo determinado,

con períodos lectivos extendidos, sesiones sucesivas y concentradas, permitiría una mejor focalización de tiempo y energía por parte del docente y los estudiantes. Se esperaba además una predisposición distinta que facilitara la labor educativa y generara una mayor vinculación del alumno con el docente y con su grupo-curso, con mejores resultados de aprobación.

En ese contexto, a través del proyecto Nuevas estrategias para la mejora de los resultados académicos de estudiantes con gratuidad en cursos disciplinarios críticos de los ciclos intermedio y terminal, se implementó el 2019 un piloto de cursos intensivos. Se quiso ofrecer nuevas oportunidades académicas a los estudiantes y aumentar la eficiencia en la utilización del tiempo disponible con la finalidad de avanzar la trayectoria formativa. Se replanteó el diseño microcurricular para aprovechar las circunstancias operativas disponibles y ejecutar mecanismos innovadores de enseñanza alineados sustantivamente con el desempeño por competencias, la nueva orientación del modelo UCT. En el pilotaje además se innovó en cuanto a considerar la total gratuidad de los cursos, su reubicación en el período invernal intersemestres y el establecimiento de asistencia obligatoria mínima de un 70% (que no es la regla general en Derecho, donde solo los cursos de primer año tienen requisito de asistencia).

Tras su implementación, los resultados expuestos reflejan los buenos resultados obtenidos en este piloto y su calidad subyacente, habiendo sido bien evaluado por todos los involucrados. En concreto se cotejó que las circunstancias operativas permitieron un alto porcentaje de asistencia (solo se verificó un estudiante reprobado por inasistencia), se observó un uso eficiente de los recursos materiales institucionales y del tiempo de docentes y estudiantes y hubo una reorientación más sustantiva y profunda al desempeño por competencias en el proceso de aprendizaje.

En ese contexto, si se considera la valoración que docentes y estudiantes realizan de sus experiencias es interesante observar —en cuanto a fortalezas relevadas— que coinciden en que la estrategia permitió un mayor uso de métodos dinámicos, prácticos y colaborativos de enseñanza-aprendizaje y una labor más personalizada del docente (especialmente en el curso con menor aforo). Todo esto contribuyó a minimizar distracciones y cansancio en las jornadas de estudio, generó una mayor cercanía y vinculación entre docente y estudiantes y también entre ellos, lo que a su vez aumentó la participación y motivación en el curso. El cambio de metodología, la claridad de la guía de aprendizaje y la tución del docente implicaron además una mejor gestión de las horas autónomas de los estudiantes.

En cuanto a las evaluaciones se destacó que su mayor número, baja ponderación y su vinculación a las actividades prácticas y colaborativas, generaron una disminución del estrés de los estudiantes y una mejor convivencia con sus pares bajo una actitud claramente colaborativa. Lo anterior, en definitiva, motivó un mayor sentido de comunidad de aprendizaje, contrarrestando el excesivo individualismo y competencia que se advierte en el proceso de aprendizaje en la modalidad regular. Finalmente, como

factores que permitieron todo lo anterior se encuentran la alta demanda que tuvieron los cursos —se estima que por su gratuidad y ubicación en el período intersemestre invernal y no estival— y el hecho de que existiera una asistencia obligatoria alta.

El efecto de la metodología se corroboró también en la mejor tasa de aprobación que registró el curso Sujetos del Derecho y Negocio Jurídico en relación con el mismo impartido por el profesor en el semestre anterior en modalidad regular. Y la mejora bastante significativa de la tasa de aprobación que registró el curso Estatuto Jurídico de los Bienes en relación con los cursos del bienio de diagnóstico. En este punto se releva la clara diferencia de impacto en el factor tasas de aprobación entre ambos cursos: 71,7% y 96,4% respectivamente. Esta diferencia se encuentra directa y sustantivamente asociada con la cantidad de estudiantes inscritos que tuvo cada uno (60 en Sujetos del Derecho y solo 28 en Estatuto Jurídico de los Bienes). Esto sugiere la importancia de establecer un cupo máximo por curso (los participantes propusieron ese tope entre 20 y 30 estudiantes).

En materia de evaluación del desempeño de los docentes se cotejó una mejora general en todos los factores. Los docentes, finalmente, señalaron que «volverían a dictar un curso intensivo», ya que les permitió actualizar estrategias de enseñanza y desarrollar un nuevo vínculo con los estudiantes, valorándose el clima de aula como factor preponderante, «ahora los alumnos se acercan a preguntarme cosas y me tienen confianza».

De esta manera, los buenos resultados de la experiencia generaron una institucionalización de la estrategia en la UCT al dictarse la resolución de Vicerrectoría Académica 18/2020, que aprueba el Protocolo de Cursos Intensivos. En ella se subsanaron algunos problemas que presentó el piloto como la incorporación de los cursos en los sistemas informáticos, los requisitos de inscripción para los estudiantes y el creditaje.

Sobre esta base y con ajustes al piloto, una cobertura más amplia y un acceso más inclusivo; los investigadores estiman que la herramienta debería impactar en el mediano plazo tanto en el mejoramiento de los indicadores de retención y aprobación de primer año como en las tasas de titulación oportuna.

Metodológicamente —y de cara a una reproducción de la experiencia— el equipo investigador destaca el aspecto central que tuvo la fase de diagnóstico pues permitió contextualizar debidamente las necesidades institucionales y de los actores. Esto generó un diseño de la herramienta curricular con mayor impacto en las brechas de aprendizaje y un rediseño microcurricular de la guía de aprendizaje *ad hoc* a los objetivos esperados. En efecto, se identifica que el curso intensivo se diseñó enfrentando las principales debilidades del itinerario regular y luego, en la fase de rediseño de la guía de aprendizaje, se proyectó su desarrollo en clara atención a las necesidades detectadas. A su vez, en la etapa de rediseño de la guía de aprendizaje se releva el proceso de reflexión crítica por parte de cada docente, dado que se replantearon su quehacer regular y focalizaron sus energías de manera más clara y profunda en las

estrategias de enseñanza-aprendizaje y mecanismos de evaluación centrados en los estudiantes.

Las dificultades presentadas en esta implementación se relacionaron con puntos relativos al ámbito logístico. Se releva la falta de calefacción; la necesidad de contar con un ayudante y de contemplar un docente de respaldo en caso de alguna contingencia del docente titular; también evitar el solapamiento de dichos cursos con el cierre o el inicio de los cursos regulares para garantizar la exclusividad de atención de los actores; y, de manera muy especial, se plantea la necesidad de limitar cada curso intensivo a un máximo de 30 estudiantes para garantizar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y potenciar debidamente los resultados objetivos de la estrategia.

Como futuras líneas de investigación —y sobre la base de las versiones de cursos intensivos que se implementaron tras la institucionalización de la herramienta— se proyecta realizar un seguimiento de los participantes de dichos cursos en sus asignaturas de continuidad. Esto permitirá dimensionar el impacto de los aprendizajes del curso intensivo en la trayectoria académica del alumno. A su vez se proyecta cuantificar la incidencia del uso de la herramienta en las tasas de deserción y de titulación oportuna.

Referencias

- ALÁEZ MARTÍNEZ, María de los Ángeles, Ana García-Olalla, María García-Feijoo, y Almudena Eizaguirre (2018). «Evaluación de la calidad docente en una facultad de Derecho». *Revista de Educación y Derecho*, 17. DOI: [10.1344/REYD2018.17.23482](https://doi.org/10.1344/REYD2018.17.23482).
- CASANOVA, Ilya y Alicia Inciarte (2016) «Integración curricular del perfil por competencias a partir de un ordenamiento transversal». *Opción*, 32, (13): 411–34.
- CATALANO, Ana María, Susana Avolio de Cols y Mónica Sladogna (2004). *Diseño curricular basado en normas de competencia laboral: Conceptos y orientaciones metodológicas*. Buenos Aires: Banco Interamericano de Desarrollo.
- CID, Alejandra, Beatriz Moya, Patricia Toledo y Felipe Quintano (2018). «Experiencia de evaluación continua en cursos del ciclo inicial en la carrera de Derecho de la Universidad Católica de Temuco». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 5 (2): 31-50. DOI: [10.5354/0719-5885.2018.51971](https://doi.org/10.5354/0719-5885.2018.51971).
- COLOMA CORREA, Rodrigo (2005). «El ocaso del profesor Binns: Un ensayo acerca de la enseñanza del derecho en Chile». *Ius et Praxis*, 11 (1): 133-172. DOI: [10.4067/S0718-00122005000100006](https://doi.org/10.4067/S0718-00122005000100006).
- CRESPO-CABUTO, Angélica, Sonia Mortis-Lozoya y Sergio Herrera-Meza (2021). «Gestión curricular holística en el modelo por competencias: Un estudio exploratorio». *Formación Universitaria*, 14 (4): 3-14. DOI: [10.4067/S0718-50062021000400003](https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000400003).
- FONSECA PÉREZ, Juan José y Michel Enrique Gamboa Graus (2017) «Aspectos teó-

- ricos sobre el diseño curricular y sus particularidades en las ciencias». *Revista Boletín Redipe*, 6 (3): 83-112.
- GARAY, T. (2019). «Formación por competencias y prácticas pedagógicas». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 6 (1): 79-100. DOI: [10.5354/0719-5885.2019.53746](https://doi.org/10.5354/0719-5885.2019.53746).
- GIMENO SACRISTÁN, José (1995). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*, 5: 422. Madrid: Morata.
- GONZÁLEZ, Luis Eduardo y Óscar Espinoza (2008) «Calidad en la educación superior: Concepto y modelos». *Calidad en la Educación*, 28: 248-276.
- GRUNDY, Shirley (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- LUNA SERRANO, Edna y Olivia Rosales Rodríguez, (2014). «Identificación de las variables de contexto que promueven la calidad de la enseñanza en educación superior». *Revista Argentina de Educación Superior*, 6 (9): 92.
- MACANCHÍ, Mariana, Bélgica Orosco y María Angélica Campoverde (2020). «Innovación educativa, pedagógica y didáctica. Concepciones para la práctica en la Educación Superior». *Universidad y Sociedad*, 12 (1): 396-403.
- RODRÍGUEZ, Emilio, Liliana Pedraja, Carmen Araneda, María González y Juan Rodríguez (2011). «El impacto del sistema de aseguramiento de la calidad en el servicio entregado por las universidades privadas en Chile». *Ingeniare, Revista Chilena de Ingeniería*, 19 (3): 409-419.
- TOVAR, María Clara y Pedro Sarmiento (2011). «El diseño curricular, una responsabilidad compartida». *Colombia Médica*, 42 (4): 508-517.
- VIDAL, María y Marta Pernas (2007). «Diseño curricular». *Educación Médica Superior*, 21 (2). Disponible en <http://ref.scielo.org/svxh69>.


Reconocimientos


El presente artículo se redactó en el marco del Proyecto de Beca de Nivelación Académica (BNA) 1.801: «Nuevas estrategias para la mejora de los resultados académicos de estudiantes con gratuidad en cursos disciplinarios críticos de los ciclos intermedio y terminal». La Beca de Nivelación Académica (BNA) es un beneficio que otorga la División de Educación Superior del Ministerio de Educación cuyo objetivo consiste en promover mayor equidad en la educación superior. Para la convocatoria 2018, el objetivo del beneficio consistió en «fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes beneficiarios de gratuidad», considerando estudiantes de diversos niveles de avance dentro del proceso formativo, donde las instituciones postulantes debieron presentar estrategias de mejora diferenciadas para el ingreso, la permanencia y condiciones para el egreso, en los casos que correspondiera.

Sobre los autores

ÁLVARO MORALES es abogado de la Universidad de Chile. Diplomado en Docencia Universitaria de la Universidad Católica de Temuco y en Derecho Inmobiliario de la Universidad Austral de Chile. Abogado regional del Instituto de Desarrollo Agropecuario (Indap), región de la Araucanía, académico de Derecho Civil, Universidad Católica de Temuco. Su correo electrónico es abogado.alvaro.morales@gmail.com.

 <https://orcid.org/0000-0003-4283-7346>.

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

CARLOS FAVRE es profesor de Lengua Castellana y Comunicación de la Universidad Católica de Temuco. Magíster en Educación de la Universidad Católica de Temuco. Asesor curricular de la Dirección de Desarrollo y Evaluación del Currículo, Universidad Católica de Temuco. Su correo electrónico es cfavre@uct.cl.  <https://orcid.org/0000-0003-3038-6998>.

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)