



Universidad de Chile

Facultad de Derecho

Departamento de Ciencias Penales

Taller de Estudios Criminológicos

**El uso de las teleseries como herramienta útil para la  
pedagogía jurídica del Derecho penal**

Memoria para optar al grado de Licenciado en Ciencias Jurídicas y Sociales

Alumno: Diego Berguño Escudero

Profesor guía: Luis Felipe Abbott Matus

Santiago, 2024

## **Agradecimientos**

Quiero agradecer a cada persona que ha sido parte del proceso de la redacción de esta memoria. A mi familia, amigos y amigas, por el inmenso apoyo y confianza, quiénes han sido pilares centrales en este proceso.

## **Resumen**

El objetivo de esta memoria es indagar sobre la posibilidad de usar las teleseries para enseñar Derecho Penal, sobre su fundamento pedagógico y de qué manera podrían implementarse. Para realizar esto, el diagnóstico realizado por la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile respecto de la formación de sus estudiantes de pregrado sirve de base para identificar aquellos problemas presentes en el proceso de aprendizaje y las competencias que se buscan desarrollar. Para cumplir con este objetivo, se analiza el uso docente del cine, el cual es una forma de innovación en la pedagogía jurídica, e ilustrar respecto a las condiciones de implementación de este método de enseñanza. Luego, contextualizar la importancia a un nivel regional de la teleserie y ver sus posibles usos y apropiaciones educativas. A partir de esto, valorar la posibilidad de las teleseries de desarrollar aquellas competencias propuestas en el diagnóstico realizado por esta Facultad.

# Índice

<b>Introducción</b> .....	5
<b>1. Capítulo 1: El uso de recursos audiovisuales en la enseñanza jurídica: El caso del cine</b> .....	7
<b>1.1 . El caso de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile</b> .....	7
<b>1.2. Diagnóstico, competencia y propuestas educativas</b> .....	15
<b>1.3 . Experiencias del uso del cine en la sala de clases</b> .....	19
<b>1.4 Narratividad, materiales audiovisuales y enseñanza jurídica</b> .....	32
<b>2. Capítulo 2: La teleserie: Formato, características y usos pedagógicos</b> .....	35
<b>2.1. Concepto y características</b> .....	35
<b>2.2. Uso educativo de la teleserie</b> .....	41
<b>2.3 Funcionalización pedagógica de la teleserie</b> .....	51
<b>Conclusiones</b> .....	61
<b>Bibliografía</b> .....	63

## **Introducción**

El objetivo de esta memoria para optar al grado de licenciado es responder a la pregunta de si las teleseries pueden ser útiles como un medio para potenciar y facilitar el aprendizaje de estudiantes de Derecho. Para evaluar la relevancia pedagógica que puede cobrar este formato artístico, la investigación se estructura en distintos capítulos, cada uno dedicado a un asunto específico.

En el caso del primer capítulo, se va a iniciar mencionando la propuesta de plan de formación de estudiantes de Derecho de la Universidad de Chile, centrándose especialmente en el diagnóstico que realiza respecto al perfil de estudiantes que egresan y, en respuesta a esto, las competencias que se les busca enseñar.

Luego, se va a tratar sobre la introducción del universo cinematográfico en la enseñanza jurídica, el cual es una forma de innovación docente que se enmarca dentro de las metodologías activas, las cuales son una respuesta frente a los problemas que tiene la clase magistral. Para esto, se va a analizar si el cine, en cuanto medio audiovisual, podría ser usado como una metodología pedagógica o como un recurso didáctico y se van a desarrollar aquellos elementos que son necesarios tener en consideración al momento de introducir el cine en el aula, dentro de los cuales se encuentra la buena planificación, la correcta selección de películas, ser consciente de las características demográficas del grupo de estudiantes específicos al que se les va a impartir la cátedra, entre otros. Además, se van a usar las distintas experiencias docentes del uso del cine en la enseñanza jurídica para ampliar la mirada sobre su utilidad, sus ventajas, desventajas y las competencias que busca desarrollar que justificarían su uso educativo. Todo esto da un marco, el cual es extrapolable a otros lenguajes audiovisuales, como por ejemplo lo puede ser la teleserie.

En el caso del segundo capítulo, tras haber constatado distintas experiencias del uso del cine en la enseñanza jurídica, se va a analizar hasta qué punto las conclusiones sobre este pueden ser extrapoladas al caso de las teleseries y el uso que pueden tener, entendiendo que ambas son formatos audiovisuales, lo que las

vuelve lo suficientemente similares para seguir siendo útiles en contextos educativos universitarios. Para desarrollar esto, se va a definir el concepto de teleserie y se caracterizará como parte de la cotidianidad de los estudiantes tanto a nivel local como latinoamericano, lo cual les da una proximidad contextual sobre la que vale la pena indagar.

Finalmente, se centrará en la funcionalización pedagógica que se le puede dar a las teleseries en el aula, en particular para los estudiantes jurídicos. En este sentido, se usarán ejemplos de escenas de distintas teleseries chilenas que podrían ser útiles para este proceso. Dentro de ellas, están “¿Dónde está Elisa?” (2009), “Vuelve Temprano” (2014) y “Pacto de Sangre (2018-2019)”.

## **1. Capítulo 1: El uso de recursos audiovisuales en la enseñanza jurídica: El caso del cine.**

### **1.1. . El caso de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile**

Antes de proponer un método novedoso de formación docente, cabe preguntarse sobre lo que la propia Facultad ha discutido respecto a la docencia universitaria. En este sentido, se discutió en el Consejo de Escuela de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile la reforma a la malla curricular de la carrera de Derecho, lo que culminó en una propuesta de plan de formación de pregrado llamada “Plan de Licenciatura en Ciencias Jurídicas y Sociales” en el año 2018. Este fue fruto de un proceso levantado por la Comisión de Innovación Curricular, el cual empezó con una discusión entre docentes y estudiantes en el que se definió el ámbito de interés para realizar esta reforma y que los resultados posteriores no omitieran aspectos significativos.

Luego, se realizó un *“levantamiento de información, de discusión con la comunidad y de reflexión a partir de lo cual se configuró primero un diagnóstico y después una propuesta<sup>1</sup>”*. En este participaron diversas personas e instituciones a través de encuestas y entrevistas, las cuales reunieron a instituciones públicas tales como el Consejo de Defensa del Estado, la Defensoría Penal Pública y el Instituto Nacional de Derechos Humanos; a estudios jurídicos; algunos miembros de la judicatura; y a 476 estudiantes, 710 egresados y 147 profesores.

A su vez, se investigaron las misiones, visiones, programas y declaraciones de competencias que se desarrollan en distintas universidades a nivel nacional e internacional, las cuales incluyeron a la Pontificia Universidad Católica de Chile, la Universidad de Sao Paulo, Harvard University y la Universidad Autónoma de Madrid, entre muchas otras. Esto con el objetivo de que sirvieran de antecedentes

---

<sup>1</sup> Propuesta de plan de formación de pregrado: Plan de licenciatura en Ciencias Jurídicas y Sociales, 2018 página 4.

relevantes para elaborar una propuesta de malla curricular basada en el desarrollo de competencias.

A partir del proceso anterior, se realizó un diagnóstico respecto a la enseñanza del Derecho en la Facultad, en el cual se señala que algunas observaciones a las respuestas dadas por los estudiantes y docentes respecto del aprendizaje de los estudiantes de dicha Facultad que se repitieron fueron las siguientes.

1. La dificultad en entender o definir el problema concreto que enfrentan, independientemente de su dominio del conocimiento disciplinar.
2. La insuficiente capacidad de enfrentar disyuntivas éticas
3. La dificultad para integrarse a equipos multidisciplinarios a falta de interdisciplinariedad en la enseñanza jurídica
4. La falta de incorporación de la perspectiva de género en la enseñanza jurídica
5. La ausencia de desarrollo de habilidades de resolución de conflictos y de trabajo en grupo.
6. La falta de desarrollo de las capacidades de expresión oral y escrita, traducidas en un uso poco efectivo del lenguaje y de desarrollo de la capacidad de argumentación.
7. La arraigada costumbre del estudiante de pasividad y ausentismo a la sala de clases<sup>2</sup>.

Respecto de la primera observación, *“hay un 48% de desacuerdo con que los egresados tengan esa capacidad”*<sup>3</sup> (definir un problema concreto) y, en cuanto al tercer punto, un entrevistado señala que falta que los egresados *“cuenten con una visión más amplia del mundo y se relacionen con otras disciplinas”*<sup>4</sup>.

Además, se muestra una preocupación común entre las escuelas de Derecho nacionales e internacionales previamente mencionadas con los entrevistados en ejercitar *“la imaginación para formular lecturas alternativas de los hechos y del*

---

<sup>2</sup> Estos puntos son desarrollados a lo largo del Plan de licenciatura en Ciencias Jurídicas y Sociales

<sup>3</sup> *Íbid.* p. 5

<sup>4</sup> *Íbid.*

*Derecho, que tenga la comprensión multidisciplinaria que los problemas exigen [...] de trabajar colaborativamente con otros, que aprenda a tomar postura y asumir riesgo”* <sup>5</sup> . En este sentido, *“el profesional de Derecho requiere ser capaz de comprender y resolver problemas multidimensionales propios de un mundo de mayor complejidad”* <sup>6</sup>, lo que a su vez se relaciona con la tercera observación en tanto la carencia de una formación interdisciplinaria dificulta construir profesionales multidimensionales que sepan abrirse a perspectivas que no sean estrictamente jurídicas.

Lo anterior apunta a la misma dirección de uno de los principios orientadores del Modelo educativo de la Universidad de Chile del año 2021, el cual es la formación integral de las persona, la cual *“reconoce la necesidad de valorar y generar espacios para el desarrollo de las múltiples potencialidades de las y los estudiantes, intencionando su participación en la vida universitaria, tanto en sus aspectos académico y sociocultural, como en el desarrollo de su autonomía y su empoderamiento cívico”*<sup>7</sup>. En otras palabras, se busca dotar a los y las estudiantes de la capacidad de pensar de manera abierta y compleja.

El anhelo universitario materializado en el modelo educativo choca con el diagnóstico de la situación educativa en la Facultad de Derecho porque se comparte la opinión de que a los egresados se les hace difícil integrarse a equipos multidisciplinarios en tanto se tienden a auto percibir como controladores de legalidad.

En cuanto a las capacidades que se busca desarrollar en la docencia universitaria, el trabajo en equipo y la resolución de conflictos se vuelven cruciales tanto para egresados como para los docentes encuestados, en especial con profesionales de disciplinas no jurídicas.

La propuesta curricular buscaba construir una educación jurídica basada en competencias. Estas consisten en un *“conjunto de conocimientos, saber hacer,*

---

<sup>5</sup> Íbid p. 6

<sup>6</sup> Íbid. p. 9

<sup>7</sup> Modelo Educativo de la Universidad de Chile 2021 p. 13

*habilidades y actitudes que permiten a los profesionales desempeñar y desarrollar roles de trabajo en los niveles requeridos para el empleo”* <sup>8</sup> . Esto permite enfrentarse a un mundo en el que no basta el aprendizaje memorístico de normas jurídicas, sino que requiere de distintas habilidades y conocimientos.

En base al diagnóstico realizado previamente, la Comisión de Innovación Curricular formuló las siguientes competencias y subcompetencias que, a su vez, obedecen al nuevo perfil de egreso que se buscaba formar:

1. Conocer y comprender críticamente el sistema jurídico

En la primera competencia, se busca comprender los principios generales, normas jurídicas e instituciones esenciales del sistema jurídico chileno, centrándose en el Derecho Penal, Procesal, Constitucional y Civil. Esto permite preguntarse sobre qué sostiene a las instituciones jurídicas y por qué funcionan de determinada manera, en tanto el fundamento y la evaluación crítica de estas instituciones, principios y normas jurídicas se vuelven competencias centrales para los futuros abogados, las cuales deben mirarse de manera sistemática al relacionar entre sí a los distintos elementos que componen el sistema jurídico.

2. Aplicar normas y principios jurídicos a casos concretos

En la segunda competencia se busca formar la capacidad de los estudiantes de analizar las dimensiones fácticas y normativas de un problema de relevancia jurídica. Para realizar esto, se requiere que logren identificar las fuentes jurídicas y los hechos relevantes del caso. Luego, que puedan interpretar cuáles son las normas jurídicas aplicables a los hechos del caso. Precisamente para poder desarrollar esto, también se requiere inculcar un uso claro y preciso del lenguaje jurídico. Esto les permite distinguir las dimensiones fácticas de las normativas de un problema jurídica y relacionarlas para poder resolver algún caso concreto y, con ello, evaluar las distintas vías de acción con las que se puede solucionar dicho

---

<sup>8</sup> APODACA, Pedro, et al. (ed.). *Calidad en la universidad: orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes, 1997.

problema que sea conforme a los intereses de la persona representada. A su vez, esto requiere una buena y convincente argumentación que permita defender alguna de estas vías de acción.

3. Usar un lenguaje efectivo de acuerdo a las necesidades estratégicas, de persuasión y de negociación en un asunto jurídico

Respecto a la tercera competencia, esta apunta a que el estudiante sea capaz de adaptar el lenguaje en base al fin que se persiga jurídicamente. En este sentido, el lenguaje y las estrategias de persuasión varían en un proceso jurisdiccional respecto a una negociación o una mediación. Por eso comprender a la audiencia que va dirigido su discurso (juez, mediador, parte, etc) y a las circunstancias en las que se está, se vuelve en una destreza que se busca inculcar.

Además, estos discursos pueden requerir de la narración, la argumentación o la negociación dependiendo del contexto en el que se necesite, sea en la redacción de una demanda, litigando en una audiencia o realizando una negociación. Esto requiere tomar en cuenta los puntos de vista distintos que se puedan presentar, lo que amplía la mirada en un caso concreto.

En un último sentido, el uso de un lenguaje efectivo también contempla el aprendizaje de un segundo idioma, lo cual es útil en un contexto de globalización y aumento de las relaciones jurídicas internacionales.

4. Identificar, ponderar e integrar los valores positivos, morales y jurídicos en juego en cada caso

Respecto a la cuarta competencia, esta apunta a comprender la diversidad de valores políticos, morales y jurídicos que se deben ponderar al momento de identificar las distintas alternativas de solución frente a una situación jurídicamente relevante. Al ponderar dichos valores, se pueden lograr soluciones más integrales.

5. Actuar éticamente

En cuanto a la quinta competencia, actuar éticamente implica no tan sólo conocer la normativa y los principios del ejercicio profesional presentes en el Código de Ética Profesional, sino también reconocer aquellos valores morales que entran en conflicto en cierta situación y generan una disyuntiva ética.

Tras esto, es importante que los estudiantes logren fundamentar su acción en base a lo establecido en las normas jurídicas y los principios morales que permitan inclinarse por uno de los valores en disputa. Este raciocinio ético es central para formar profesionales que ejerzan su trabajo de manera ética.

#### 6. Conocer, comprender y aplicar instituciones y formas de intervención social que potencian la igualdad de género.

En cuanto a la sexta competencia, esta apunta a frenar las prácticas educativas que reproducen desigualdad de género para que los estudiantes logren evitarlas. Esto implica superar el binarismo de género desde la cual se miran las situaciones jurídicas, el respeto de la identidad de género de los miembros de la comunidad e identificar los mecanismos de transformación de la realidad institucional con perspectiva de género.

Esto implica aplicarla de manera sistemática en el proceso de aprendizaje, la cual es una herramienta que permite revelar la desigualdad de género presente en las distintas instancias del proceso educativo.

#### 7. Comprender el entorno y contar con capacidades para influir en su cambio

La séptima competencia apunta a dotar de herramientas a los estudiantes para desempeñarse como agentes activos en un mundo en que los problemas jurídicos nacionales y globales generan intersecciones de manera cada vez más frecuente. Esto implica que hay nuevos desafíos políticos y sociales que requieren de soluciones institucionales de distinta naturaleza. Por eso un enfoque interdisciplinario, en especial con las ciencias sociales y las humanidades se vuelve

central en un contexto de colaboración entre las distintas disciplinas que requiere la comunidad.

#### 8. Reconocer al otro como condición para construir una sociedad plural

En cuanto a la octava competencia, apunta a potenciar los valores propios de la convivencia democrática a través de la participación en trabajos en grupo que sean diversos. El fomento de las prácticas e instituciones respetuosas de la diversidad también apunta en esta dirección.

#### 9. Reflexionar y emitir juicios razonados sobre la disciplina, la profesión y su lugar en la cultura<sup>9</sup>

Respecto de la última competencia, el ejercicio profesional es una práctica compleja, la cual requiere del análisis, el ejercicio de la crítica y de la argumentación sobre la disciplina. En concordancia con la séptima competencia, también se busca integrar los aportes teóricos de otras disciplinas para comprender el fenómeno jurídico, lo que permite asimilar o diferenciar este a los objetos de estudio de esas otras disciplinas. El enfoque interdisciplinar permite complementar y enriquecer el análisis jurídico que se desarrolle con los estudiantes.

Estas competencias son importantes para enfrentar las distintas falencias que se diagnosticaron tales como el ausentismo y la pasividad de los estudiantes de Derecho. El primero “*indica no tan solo un divorcio entre enseñanza y aprendizaje, sino cierta patología en el proceso mismo de aprendizaje*<sup>10</sup>”, el cual se traduce en prescindir de la clase, distanciando la relación entre enseñanza y aprendizaje, en tanto consideran que el aprendizaje se logra mejor fuera de la clase o esta no es suficiente o necesaria para aprender íntegramente.

El segundo es el rol pasivo que los estudiantes adoptan en la Facultad, el cual se reduce a “*entender las explicaciones del profesor, comprender los conceptos, y*

---

<sup>9</sup> Propuesta de plan de formación de pregrado: Plan de licenciatura en Ciencias Jurídicas y Sociales, 2018. pp. 13-14.

<sup>10</sup> TURULL, Max, et al. Las causas del absentismo de los estudiantes de Derecho según su propia opinión. *Revista de Educación y Derecho*, 2019, no 19.

*repetirlos o aplicarlos de un modo contextualizado”* <sup>11</sup> . Esto lleva a que los estudiantes descansen en las metodologías tradicionales, y que no asuman la “*autonomía y responsabilidad que la formación universitaria necesita*”<sup>12</sup>.

Ambos comportamientos estudiantiles fueron factores a considerar para la modificación de la malla curricular, la cual ha tenido su efecto a partir de la generación que entró el año 2022 a la Facultad. La contraposición al rol pasivo del estudiante es el rol activo que debe tomar en su propio proceso de aprendizaje. Lo que puede contrarrestar el ausentismo son aquellas metodologías docentes innovadoras que logren darle una importancia central a lo que se trabaje en la sala de clases y darle un rol protagónico al estudiante en el proceso educativo que lo motive a asistir a clases. Al hablar de innovación, esta apunta a “*resolver los desafíos que plantea el perfil a través de un cambio o innovación focalizada en algún nivel del proceso educativo [...] puede expresarse en alguna innovación metodológica para un conjunto de actividades curriculares de un determinado nivel o línea de formación*”<sup>13</sup>.

Es precisamente este diagnóstico de la situación de la enseñanza y el aprendizaje de la Facultad, el que lleva a proponer un esquema de competencias y subcompetencias para enfrentar dichos desafíos. Dentro de las posibles innovaciones docentes que podrían contribuir en esta dirección es el uso de elementos audiovisuales en la enseñanza jurídica, en especial sobre el uso de la teleserie en tanto formato artístico, el cual podría ser un aporte en evitar el rol pasivo del estudiante y ser un mecanismo eficaz para potenciar el aprendizaje del Derecho.

A fin de cuentas, la reflexión que realiza la Facultad de Derecho sobre sus propios procesos de enseñanza y aprendizaje se vuelve un insumo útil desde el cual iniciar la propuesta de uso de teleseries en la enseñanza del Derecho. Su capacidad de motivar a los estudiantes al insertarlo como recurso docente y las condiciones

---

<sup>11</sup> PULIDO, Carlos Bernal. Clases de Derecho para estudiantes activos. *Academia: revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires*, 2013, vol. 11, no 21, p. 15-42.

<sup>12</sup> Propuesta de plan de formación de pregrado: Plan de licenciatura en Ciencias Jurídicas y Sociales, 2018. pp 17

<sup>13</sup> *Íbid.* p. 19

necesarias para implementarlo serán algunos de los puntos que se desarrollarán en los próximos capítulos.

## **12 Diagnóstico, competencia y propuestas educativas**

Tras haber explicado el diagnóstico interno realizado por esta Facultad y el perfil de competencias que se buscan desarrollar para solucionar este diagnóstico, cabe preguntarse de qué manera la introducción de las teleseries en la sala de clases puede ser útil para optimizar el aprendizaje de los estudiantes de Derecho.

Las teleseries, tal como se verá en el segundo capítulo, representan la realidad social de ciertas maneras en función de las decisiones creativas que tomen sus creadores, la cual puede estar más cercana o alejada de la realidad. En particular en las teleseries emitidas en el horario nocturno, las temáticas tienden a apuntar al género policial, permitiéndose explorar temáticas más violentas y emocionalmente fuertes en tanto es un horario en el que se supone que los niños, niñas y adolescentes están durmiendo. Uno de los elementos que destaca de este género es el suspenso en la manera de narrar la historia y el conjunto de delitos que se cometen que, unido a técnicas estéticas, musicales y narrativas, permiten construir ese clima tenso que requiere el suspenso para funcionar en la televisión. Y es precisamente este primer elemento el cual permite relacionar un producto televisivo de ficción nacional con el universo jurídico. En la medida en que ciertas teleseries se centran en delitos tales como el secuestro, las distintas clases de homicidio o el tráfico de drogas, las categorías de análisis jurídico entran a la escena. No es tan sólo que se introduce un delito, el cual suele ser, al menos en parte, motor de la historia central, sino que aparecen distintos actores del sistema jurídico representados a partir de personajes principales, secundarios o incluso incidentales. Estos son las víctimas y los partícipes en la comisión de un delito, sea en calidad de autores, cómplices o encubridores en la medida en que estos van cometiendo delitos. Esto motiva la acción de los carabineros y los detectives para investigar respecto a esos delitos y, eventualmente, cuando esa investigación se

transforma en un proceso judicial, también aparecen los fiscales y los jueces, quienes conocen y deben resolver el delito.

Si bien esta representación no siempre es fiel a lo que se establece en el Código Penal y el Código Procesal Penal, y que los detectives, fiscales y jueces que aparecen tienden a actuar infringiendo las garantías procesales de las personas a las que investigan, estos tienden a reflejar un sistema jurídico a través del suspenso que generan delitos como los distintos tipos de homicidio. Se dan situaciones de hecho que pueden subsumirse en normas jurídicas penales y que permiten reflexionar sobre la responsabilidad penal de los personajes y, eventualmente, de sus distintos grados de participación en la comisión del delito. Además, permite observar críticamente el respeto o transgresión de las garantías procesales de los personajes una vez que son imputados. No creo que el rol de un producto artístico tal como lo es la teleserie deba ser un fiel reflejo de cómo debería ser una sociedad ni mucho menos un sistema jurídico. Posteriormente me detendré en esto, pero un producto televisivo no debe haber sido concebido con propósitos educativos para que pueda ser usado de esa manera. Y, en tanto se reflejan distintos elementos del sistema jurídico, en sus dimensiones fácticas y normativas, se puede fijar la mirada en las teleseries para analizarla desde una perspectiva jurídica, en particular, desde el Derecho Penal.

La narración de historias nos permite adentrarnos en mundos que tienden a ser estimulantes y atractivos para los televidentes, en tanto parte de la estrategia de la televisión es mantener atento a su público, y esto va en esa dirección. Esto es útil para captar la atención de los estudiantes en tanto una historia entretenida en la cual estén presentes elementos del sistema jurídico puede ser una forma de motivar la participación en clase y, con ello, se deje uno de los problemas identificados previamente: La pasividad del estudiante.

Acá surgen las primeras conexiones entre la enseñanza jurídica y el universo creado por las teleseries. La representación de situaciones fácticas en la teleserie y la presencia de la normativa penal propia de los contenidos que se deben impartir en clases está directamente relacionada a las primeras 2 competencias.

El carácter ilustrativo que tienen las teleseries es útil para situar casos concretos de manera amigable, en el que los estudiantes puedan desprender de las escenas aquellos hechos constitutivos de delito respecto de los que no lo son. Verlos graficados en la pantalla permite aprender mediante las imágenes-sonido, en tanto creación audiovisual, que permite visualizar una situación dada. Trabajar a partir de alguna escena en concreto y dar información sobre la trama puede ser una forma de introducirlo en la sala de clases, en alguna actividad destinada a aplicar conocimientos que hayan sido enseñados en clases anteriores de un mismo semestre.

La situación está dada por la escena de la teleserie en concreto a partir de la cual se puede trabajar en clases a partir de ella, en la que los estudiantes deban identificar los hechos del caso, de qué manera constituyen son o no constitutivos de delito, cuáles normas jurídicas chilenas pueden ser aplicadas para resolver dichas situaciones y evaluar qué argumentos se podrían emplear para defender o acusar al supuesto hechor del delito. Al tratarse de una escena ficticia, es posible también ponerse en distintos supuestos sobre qué pasaría si el personaje hubiera actuado de otra manera, si eso pudiera implicar su responsabilidad penal o, por el contrario, la falta de esta. Esto iría en concordancia con la segunda competencia del perfil de egreso de la propuesta anteriormente mencionada. Por ejemplo, en *Pacto de Sangre* se podría analizar una de las primeras escenas en las que 4 amigos, Gabriel, Benjamín, Marco y Raimundo, están en una despedida de soltero y, en un aparente accidente que luego se revela que no fue tan accidental, botan a Daniela a la piscina, quien se pega en la cabeza con la orilla y muere. Acá se podría indagar sobre el grado de participación del delito de estos 4 amigos, calcular la pena que les corresponda, o ver posibles estrategias de defensa de la víctima o de alguno de ellos.

Similarmente al caso anterior, la primera competencia también puede ser desarrollada a partir de la teleserie si uno analiza las instituciones jurídicas y posibles principios jurídicos que se desprenden de las escenas y tramas de la teleserie en cuestión. Por ejemplo, se podría analizar el rol persecutor de la Fiscal

Loreto Rodríguez en *Vuelve Temprano* y reflexionar críticamente sobre el rol de la Fiscalía.

La forma en la que se representan a los autores de un delito habla de concepciones sociales, tal como se mencionará más adelante. En este sentido, la manera en la que se representa a las mujeres que cometen delitos es algo que vale la pena observar críticamente. Esto se conecta con la sexta competencia, la cual implica comprender y aplicar formas educativas que potencien la igualdad de género. Se puede usar la perspectiva de género como herramienta para analizar de qué manera los sesgos de género muestran una errada representación de la criminalidad femenina o, por el contrario, una fiel a esta. Se podría comparar a Consuelo Domínguez, la homicida de Elisa Domínguez en *¿Dónde está Elisa?*, con Trinidad Errázuriz de *Pacto de Sangre*, encubridora del homicidio de Daniela Solís. En especial considerando que la primera teleserie se estrenó el 2009 y la segunda el 2018, en tanto los estereotipos de género manifestados en la representación de ambas mujeres va variando con el tiempo. O también en la forma en la que se representa a las víctimas de ambos delitos, ambas también mujeres. Esto permitiría identificar sesgos de género en la representación tanto de autoras/encubridoras de un homicidio y las víctimas de esto, lo que permitiría también reflexionar sobre su presencia en normas jurídicas al momento de pensar su solución jurídica.

También aparece la quinta competencia, ligada a las disyuntivas éticas. No necesariamente tiene que ser una situación que se desprenda tras ver la escena, sino que también puede ser ponerse en un supuesto a partir de esa situación. Por ejemplo, poniéndose en el escenario de tener que defender a Consuelo Domínguez, y el abogado buscara marear al Tribunal para evitar una condena hacia ella, se podría discutir sobre si esa defensa se ajusta al estándar ético de la profesión o si no lo hace. O qué pasa si ella le contara a un personaje que sea abogado que cometió el delito, pero esta persona no reaccione ¿Se ajustaría al estándar ético en base al Código de Ética Profesional vigente en Chile?

Al momento de aterrizar el uso de la teleserie en la enseñanza del Derecho, se puede concretar de la siguiente manera. Seleccionar alguna escena de la teleserie

en la que se cometa algún delito, dividir al curso en pequeños grupos de 3-4 personas y darles un tiempo acotado para que discutan internamente sobre qué estrategia de defensa jurídica tomarían respecto a alguno de los personajes. Después de esto, se les da la palabra a los estudiantes para que expliquen sus estrategias. Esto potenciaría el trabajo en equipo, en el cual se fomentaría la creatividad en la búsqueda de distintas soluciones. De esta manera, sería una forma de trabajar parte de la octava competencia.

El uso de las teleseries podría ser una forma de relacionar distintas disciplinas. Las herramientas de análisis de la narración que puedan provenir de los estudios en Literatura o de Estética pueden ser útiles para iluminar sobre formas de representación de los personajes y del sistema jurídico. También podría pensarse de qué manera una teoría sociológica relacionada a por qué la gente delinque puede estar materializada en alguna escena, y eso permitiría conectar ambas disciplinas. Esto permite relacionar la creación audiovisual propia de una disciplina artística con los contenidos jurídicos que se pueden impartir. Entonces, hay puntos de encuentro entre ambas disciplinas. Esto es propio de parte de la séptima y novena competencia, en la que un aprendizaje integral se beneficia de la intersección posible entre ambas disciplinas, ayudando a pensar el sistema jurídico en su totalidad. Esto permite también emitir juicios sobre la disciplina o profesión de la abogacía en la sociedad de una teleserie en particular.

### **13 . Experiencias del uso del cine en la sala de clases**

Escribir una memoria para optar al grado de licenciado sobre la pedagogía en contextos universitarios es adentrarse en un lado del corazón mismo de lo que es la universidad. Tal como señala Carlos Gandía, académico de la Universidad de Murcia, la *“investigación y docencia son las dos funciones básicas de la institución universitaria”*<sup>14</sup> . En este sentido, plantear una memoria para optar al grado de licenciado sobre la forma de enseñar Derecho no es un asunto superficial, sino al

---

<sup>14</sup> GANDÍA, Carlos Gil. La enseñanza del Derecho Internacional a través de las artes. *Academia: revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, 2021, vol. 19, no 38, p. 75.

contrario, es de primera importancia en tanto va a influir en el tipo de estudiantes que se van a formar en una institución universitaria y en los profesionales del futuro que van a ejercer la disciplina. En este sentido hay diversos elementos que son relevantes tener en cuenta al enfrentarse al desafío de la pedagogía jurídica. Dentro de estos, están la forma de entender el perfil profesional que se busca potenciar en un egresado de Derecho, tal como la propuesta realizada por la Facultad sirve de insumo para esto. Esta se traduce en la decisión de darle una mayor importancia a la integralidad de los conocimientos, el cual es propio de un saber general, o a la especialización profesional, propia de saberes específicos. Otro elemento es la interdependencia existente entre la metodología de clases implementada, las competencias que se busquen desarrollar y/o los conocimientos que se deseen inculcar con el tipo profesional que busca ser potenciado. Por esto las competencias usadas para elegir el perfil de egreso que se está impulsando en la Facultad se basan en el diagnóstico formulado por esta, existiendo una relación entre los problemas diagnosticados, las competencias que se buscan desarrollar y las metodologías docentes que se usen para perseguir estos fines.

Ahora bien, a medida en que el tiempo ha ido transcurriendo, se ha transitado desde metodologías tradicionales hacia otras metodologías de carácter activo, las cuales requieren de la participación directa y activa de los estudiantes, siendo este el foco educativo para lograr un mejor aprendizaje. A su vez, la clase magistral puede subdividirse en (1) meramente expositiva, (2) experta (propriadamente tal) o (3) trascendente. La primera consiste en la *“expresión de una práctica docente caracterizada por el verbalismo o uso intensivo del discurso”*<sup>15</sup>, relegando al alumno a un rol pasivo y al profesor a un mero transmisor de conocimiento. La segunda, la clase magistral experta consiste en *“la lección que imparte un profesor de destacada trayectoria, sobre una materia en la que es reconocido como una persona experta”*<sup>16</sup>, y *“se caracteriza por ser expositiva y por no dar espacio a preguntas de*

---

<sup>15</sup> ELGUETA ROSAS, María Francisca; PALMA GONZÁLEZ, Eric Eduardo. Una propuesta de clasificación de la clase magistral impartida en la Facultad de Derecho. *Revista chilena de Derecho*, 2014, vol. 41, no 3, p. 910.

<sup>16</sup> *Ibid.* p. 909

los asistentes”<sup>17</sup>. La tercera es aquella que incorpora el diálogo profesor/a-estudiante, conectando la clase con la realidad social del estudiante, lo que permite escapar de la mera exposición. De esta manera, prueba la compatibilidad entre enseñanza y aprendizaje. Si bien la tercera es una forma de rescatar la clase magistral frente a las críticas que se le hace, esta no es la única y ahí surgen las metodologías activas. Carlos Gandía señala que *“aunque la lección magistral permite proporcionar bastante información de forma arreglada y sistematizada en poco tiempo y es la apropiada en las materias con un amplio contenido teórico, no fomenta la participación de los estudiantes. Lo que se traduce quizá en falta de atención o acaso esta sea mínima”*.<sup>18</sup>

La importancia que se le asigna a la participación estudiantil en clases apunta a combatir el rol pasivo que muchas veces asumen y en el cual descansan, entonces el uso de elementos audiovisuales en la sala de clases apunta hacia combatir el mal de la pasividad del estudiante. Precisamente ese ánimo de fomentar la participación es lo que promueven las metodologías activas, las cuales consisten en *“el proceso que indica que, para realizar un aprendizaje significativo, el alumno debe ser protagonista de su propio aprendizaje, mientras el docente asume el rol de facilitador de este proceso [...] Esto genera una mayor comprensión, motivación y participación del estudiante en su proceso de aprendizaje”*<sup>19</sup>. Para esto se busca *“que desarrollen una reflexión crítica, un pensamiento creativo, y una comunicación efectiva en el proceso de aprendizaje”*<sup>20</sup>.

Parte de estos objetivos educativos forman parte de las competencias del perfil de egreso, las cuales buscan generar y desarrollar estas en la sala de clases, y el material audiovisual se vuelve un vehículo para impulsar a esta.

---

<sup>17</sup> *Íbid.* p. 910

<sup>18</sup> GANDÍA, Carlos Gil. La enseñanza del Derecho Internacional a través de las artes. *Academia: revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, 2021, vol. 19, no 38, p. 77

<sup>19</sup> SERNA GÓMEZ, Humberto; DÍAZ PELÁEZ, Alejandro. Metodologías activas del aprendizaje. Recuperado de <http://www.fumc.edu.co/wp-content/uploads/publicaciones/metodologias.pdf>, 2013.

<sup>20</sup> *Íbid.* p. 22

A su vez, para desarrollar correctamente una metodología activa, es necesario cumplir con las siguientes características: “1) *el método debe estar centrado en la transmisión del conocimiento y en los estudiantes*; 2) *las clases deben estructurarse de conformidad con la metodología establecida en la guía docente*; 3) *el método debe ser claro y preciso*; 4) *la necesidad de seguir aprendiendo ha de despertarse*; 5) *el fomento de la enseñanza cooperativa entre los alumnos debe ser la norma, no la excepción*”<sup>21</sup>.

Estas 5 características se pueden conectar con el uso de distintos medios audiovisuales, entre ellos el cine y la teleserie, en la medida en que se inserte meticulosamente en un momento del semestre que permita cumplir con objetivos específicos en la planificación docente del curso en cuestión. Seleccionar un fragmento de un contenido audiovisual que permite enseñar o complementar el aprendizaje respecto a un tema en específico del caso y dividir a los alumnos para que discutan entre sí posibles soluciones a un problema jurídico representado en una pieza audiovisual permitiría cumplir con la primera, cuarta y quinta característica. En cuanto a la segunda y la tercera, estas se cumplen en la medida en que la planificación docente del semestre sea detallada, clara y permita desarrollar aquellas competencias que se proponen enseñar.

A partir de lo anterior, cabe preguntarse sobre la relación existente entre la docencia universitaria y el uso del cine en la sala de clases. En primer lugar, el cine es un medio de innovación docente, la que consiste en “*Un proceso que implica la introducción de cambios que producen mejora, cambios que responden a un proceso planeado, deliberado, sistematizado e intencional*”<sup>22</sup>. Este busca combatir el ausentismo a partir de novedosas formas de enseñanza, por lo que también apuntaría a responder frente al diagnóstico mencionado en el subtítulo anterior.

---

<sup>21</sup> GANDÍA, Carlos Gil. La enseñanza del Derecho Internacional a través de las artes. *Academia: revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, 2021, vol. 19, no 38, p. 79

<sup>22</sup> OTERO CRESPO, M., ALONSO SALGADO, C. (Dir.), VALIÑO CES, A. Y RODRÍGUEZ ÁLVAREZ, A. (Coords.), *Investigación y Docencia en Derecho: nuevas perspectivas*. A Coruña: Colex, p. 19) en CES, Almudena Valiño. Estudio del acoso escolar y la responsabilidad penal de los menores al hilo de la película «Bullying»: un aprendizaje del Derecho penal de menores a través del cine. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE Nueva Época)*, 2020, no 21, p. 80

En segundo lugar, existe la discusión sobre si el uso del cine es una metodología educativa o un recurso docente. En cuanto a esto, *“a pesar de que el cine está presente en las aulas de todas las etapas educativas, no se usa como metodología de aprendizaje, sino únicamente como recurso”*<sup>23</sup>. Estos mismos académicos plantean que puede ser interesante plantear el cine como una metodología docente, pero hasta ahora se está de acuerdo en que se ha usado como un recurso que sirve más bien para complementar la clase magistral que tratarse de una metodología propiamente tal. En tanto Derecho es una carrera con un fuerte contenido teórico-conceptual, este debe ser enseñado previamente a realizar las actividades que involucren el uso del cine para mejorar su aprendizaje y desarrollar diversas competencias. La planificación docente del curso se vuelve central para que se cuente con los tiempos de enseñar el conocimiento disciplinar y luego poder aplicar esos conocimientos en aquellas situaciones representadas en la pantalla, las cuales conllevan el desarrollo de competencias disciplinares mencionadas anteriormente.

En tercer lugar, es importante comprender que *“el 88 % de nuestro nivel de percepción se concentra en lo audiovisual; de hecho, nuestra percepción es eminentemente visual”*<sup>24</sup>, tal como se señala en esta tabla:

Tabla 1  
Nivel de percepción de los sentidos

Técnica de contacto	Nivel de percepción
Visual: vista	75 %
Auditivo: oído	13 %
Corporal: tacto	6 %
Olfativo: olfato	4 %
Gustativo: gusto	2 %

Fuente: O'Connor y McDermott (1997), citados por Velázquez et al. (2007) 25

Esto es interesante para justificar el uso de medios audiovisuales no tan sólo para la enseñanza en general, sino que para la docencia jurídica en particular. Al estar

<sup>23</sup> DÍAZ-HERRERO, Sivia; GÉRTRUDIX-BARRIO, Manuel. El cine como metodología didáctica. Análisis sistemático de la literatura para un aprendizaje basado en el cine (ABC). 2021. p. 239

<sup>24</sup> *Ibid.* p. 229.

<sup>25</sup> Velázquez, S., Díaz, J. J., y Velásquez, R. (2007). La ergonomía cognitiva; accedando a la percepción visual-auditivo-corporal. Ergonomía Ocupacional: Investigaciones y Aplicaciones, 1, 218-238.

constantemente expuestos a lo audiovisual y entender los sentidos predominantes en la percepción humana, se puede llegar a una mejor pedagogía que precisamente entienda los contextos perceptivos e instrumentalizarlos para obtener un aprendizaje integral y fructífero. Si la vista y el oído son los principales sentidos por los cuales conocemos el mundo, entonces las creaciones audiovisuales tales como las películas, las obras de teatro, las series o las teleseries, adquieren un valor crucial. Aprovechar los sentidos a partir de los cuales tendemos a percibir la realidad permite construir una mejor pedagogía, por eso es un rumbo que vale la pena seguir. Esto también es relevante porque a través de la vista podemos percibir imágenes, siendo una de las virtudes del cine el sustentarse sobre algo tan atractivo como lo es la imagen. De hecho, *“Como primera vía de acercamiento a una materia, es más fácil captar la atención de cualquier alumno con la proyección de una película que con una exposición de diapositivas repletas de esquemas y comentarios escritos en un ámbito tan específico como el jurídico, caracterizado por una vertiente teórica muy marcada”*<sup>26</sup>. Esta facilidad de captar la atención del estudiantado puede servir para motivarlos a participar y retener de mejor manera los contenidos impartidos, lo que efectivamente logra un aprendizaje integral y duradero. Por cierto, *“El lenguaje audiovisual les es cercano y cotidiano, por lo que se convierte en un medio muy eficaz para aproximarnos a nuestro alumnado, aumentar su motivación y mejorar el rendimiento académico”*.<sup>27</sup> De esta manera, *“se pretende profundizar en la capacidad analítica del alumnado en la convicción de que la visibilización práctica de determinadas cuestiones favorezcan su motivación y comprensión de los contenidos de la materia”*<sup>28</sup>. Por esto mismo lo audiovisual sobre los estudiantes *“incrementa su creatividad y cultura, y también mejora sus habilidades y competencias a fin de entender la idea-fuerza por medio de la imagen*

---

<sup>26</sup> RUIZ, Juan Cámara. Herramientas y técnicas para la docencia del Derecho Procesal. En *El aprendizaje del Derecho procesal: nuevos retos de la enseñanza universitaria*. JM Bosch Editor, 2011. p. 293-304.

<sup>27</sup> DÍAZ-HERRERO, Sivia; GÉRTRUDIX-BARRIO, Manuel. El cine como metodología didáctica. Análisis sistemático de la literatura para un aprendizaje basado en el cine (ABC). 2021. p. 232.

<sup>28</sup> CES, Almudena Valiño. Estudio del acoso escolar y la responsabilidad penal de los menores al hilo de la película «Bullying»: un aprendizaje del Derecho penal de menores a través del cine. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE Nueva Época)*, 2020, no 21, p. 96.

y el lenguaje narrativo”<sup>29</sup>, siendo la imagen y la narración dos elementos centrales del cine susceptibles de análisis crítico. Estos permiten retener de mejor manera el conocimiento disciplinar del curso en el que se implemente.

En cuarto y último lugar, y continuando con esta idea, es importante identificar las competencias que se buscan desarrollar a partir del cine en tanto *“La nueva relevancia que cobra el estudiante con objeto de adquirir las competencias necesarias para su realización personal y su incorporación al mercado laboral determina, en efecto, que las metodologías de enseñanza-aprendizaje deban ser adaptadas en aras de la consecución de este objetivo”*<sup>30</sup>. Es decir, la metodología obedece a los tipos de competencias que se busquen inculcar en los estudiantes. Algunas competencias que el cine es capaz de desarrollar son:

- a) *“La adquisición de los conocimientos técnico-jurídicos necesarios para el posterior desarrollo de la praxis jurídica.*
- b) *La utilización de nuevos instrumentos docentes para la enseñanza práctica del Derecho Procesal.*
- c) *Complementar los conocimientos teóricos y manejo de la bibliografía, legislación y jurisprudencia, con el análisis de casos reales y supuestos, que permitan configurar en tiempo real situaciones jurídicas diferentes que requieran la aplicación de los conocimientos jurídicos adquiridos con anterioridad.*
- d) *Mejorar la capacidad de análisis y síntesis por los estudiantes de las situaciones jurídicas propuestas.*
- e) *El desarrollo por los estudiantes de un espíritu crítico personal, y de las habilidades relativas a la argumentación jurídica, exposición y al diálogo en público.*

---

<sup>29</sup> GANDÍA, Carlos Gil. La enseñanza del Derecho Internacional a través de las artes. *Academia: revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, 2021, vol. 19, no 38, p. 90.

<sup>30</sup> GONZÁLEZ, Elsa Marina Álvarez. El cine como recurso docente aplicable a la enseñanza del Derecho administrativo. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE Nueva Época)*, 2015, no 11, p. 98.

- f) *La potenciación de la motivación y el autoaprendizaje de los estudiantes, profundizando en la aplicabilidad práctica de los conocimientos jurídicos que previamente han adquirido en clase.*
- g) *Mejora de las capacidades de trabajo en grupo.*
- h) *La adquisición y el ejercicio por los estudiantes de competencias diversas: competencias instrumentales -capacidad de análisis y síntesis; capacidad de gestión de la información; y capacidad de toma de decisiones y resolución de problemas-, competencias interpersonales -capacidad de crítica y autocrítica; capacidad de apreciación y respeto de la diversidad; y compromiso ético y profesional-, y competencias sistemáticas -capacidad para aplicar los conocimientos jurídicos adquiridos; capacidad para la investigación; y capacidad para el autoaprendizaje”.*<sup>31</sup>

En cuanto al punto a), el aprendizaje de la normativa nacional propia de los Códigos sigue siendo tarea de la clase magistral, pero *“el estudio de instituciones, principios y conceptos jurídicos mediante películas conlleva un paso más en el desarrollo de nuevas metodologías, que favorecen el aprendizaje completo a través de la aplicación práctica”*<sup>32</sup>, volviéndose aspectos susceptibles de ser aprendidos de una mejor manera al verlo representado por actores y actrices de carne y hueso en historias narradas y visualizadas por los estudiantes.

El punto b) hace referencia al carácter innovador del uso docente del cine, lo cual se mencionó previamente en contraposición a la clase magistral. Los puntos c) y d) apuntan al carácter representativo que tiene el cine, del cual se desprende una dimensión jurídica que permite ser analizado a partir de las herramientas conceptuales impartidas previamente en la clase tradicional. Esta se conecta con la segunda competencia del perfil de egreso de nuestra Facultad, en tanto ambas

---

<sup>31</sup> PICÓ, Rubén López. El cine y la prensa escrita como medios de innovación docente en la enseñanza del Derecho Procesal. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE Nueva Época)*, 2019, no 19, p. 28.

<sup>32</sup> CES, Almudena Valiño. Estudio del acoso escolar y la responsabilidad penal de los menores al hilo de la película «Bullying»: un aprendizaje del Derecho penal de menores a través del cine. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE Nueva Época)*, 2020, no 21, p. 80

apuntan a el análisis de casos, sean reales o ficticios, desde una perspectiva normativa y fáctica, en la cual los estudiantes logren proponer alternativas a la resolución del conflicto en base a esta situación dada.

Por ejemplo, para desarrollar estas competencias, se podría analizar el delito de homicidio calificado con alevosía cometido por Amy Dunne contra Desi en la película *Gone Girl*, una vez que ya se haya realizado la clase magistral correspondiente a ese tipo de delito. Ahí se visualiza el delito representado en la pantalla y se puede debatir si concurre o no dicho delito.

A propósito de las múltiples relaciones que se pueden entablar entre el cine y el Derecho, hay 3 formas que menciona el texto de Elsa Álvarez, las cuales son (1) el Derecho en el cine, (2) el Derecho como cine y (3) el Derecho del cine. La primera busca “*analizar la presencia del fenómeno jurídico en los relatos cinematográficos*”<sup>33</sup>, la segunda se centra en “*los aspectos de dramatización propios del Derecho (sobre todo del proceso)*”<sup>34</sup>, y la tercera en “*las normas jurídicas que regulan en sus diversos aspectos el fenómeno cinematográfico*”<sup>35</sup>. Aquel que posibilita su uso docente es el Derecho en el cine, en el cual “*(1) se cuentan historias en las que predomina algún tema relacionado con el Derecho 2) se utilizan técnicas narrativas que, de una manera u otra, contienen argumentaciones jurídicas; y 3) se pretende [...] tratar directamente aspectos de la realidad relacionados con el Derecho en un sentido amplio, o llegar a suplantar la realidad a través de la ficción*”<sup>36</sup>.

Es precisamente en el segundo rasgo del Derecho en el cine en el cual se conecta con el punto e) en tanto los estudiantes pueden desarrollar habilidades argumentativas al debatir sobre cómo solucionar cierto problema jurídico que aparezca en la película, e incluso puede aprender de las argumentaciones vertidas

---

<sup>33</sup> GONZÁLEZ, Elsa Marina Álvarez. El cine como recurso docente aplicable a la enseñanza del Derecho administrativo. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE Nueva Época)*, 2015, no 11, p. 101

<sup>34</sup> *Íbid*

<sup>35</sup> *Íbid*

<sup>36</sup> SANZ, Mario Ruiz. La enseñanza del Derecho a través del cine: implicaciones epistemológicas y metodológicas. *Revista de educación y Derecho*, 2010. p. 6 y 7.

en la película misma. Esto se condice con la segunda y tercera competencia, en especial con el enfoque crítico y la importancia de desarrollar argumentos convincentes para un problema de relevancia jurídica. Además, en su potencialidad para el análisis crítico, Almudena Valiño usa la película “*Bullying*” para reflexionar sobre el acoso escolar y señala que el uso del cine en la enseñanza jurídica “*nos permite profundizar y constatar las posibles debilidades y fortalezas que presenta el sistema de justicia penal de menores* <sup>37</sup>”. Esto es extrapolable a otras áreas, conceptos o instituciones jurídicas mientras se mantenga este espíritu crítico. Lo mismo con el punto f) en tanto permite aplicar los conocimientos previamente enseñados en la clase magistral a partir de escenas de una película, siendo una herramienta útil para motivar a los estudiantes a aprender los contenidos disciplinarios y las competencias que el curso se plantea inculcar.

El elemento g), es decir, el trabajo en equipo puede ser fortalecido en la medida en que las actividades o evaluaciones que se desprendan del uso del cine en el aula universitaria sean realizadas en grupo. Esto va en concordancia con la octava competencia del perfil de egreso, la cual fomenta el trabajo en equipo que potencien la colaboración entre estudiantes, en especial para dar soluciones creativas y flexibles.

En cuanto al elemento h), varias de estas competencias se pueden subsumir en las anteriores, pero destaca la adquisición de un compromiso ético y profesional, el cual se sustenta en el fin de la quinta competencia del perfil de egreso de nuestra Facultad. Las disyuntivas éticas pueden contribuir a identificar formas de ejercer críticamente la profesión e incluso evaluar críticamente el ejercicio práctico de la abogacía, si uno se va a la novena competencia.

A modo complementario, Gandía es otro defensor de las ventajas del uso educativo del cine en contextos jurídicos en tanto sirve “*para potenciar el trabajo colaborativo entre el alumnado y de las interacciones sociales con el profesorado, así como*

---

<sup>37</sup> CES, Almudena Valiño. Estudio del acoso escolar y la responsabilidad penal de los menores al hilo de la película «Bullying»: un aprendizaje del Derecho penal de menores a través del cine. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE Nueva Época)*, 2020, no 21, p. 95.

*también la promoción de la autonomía de los estudiantes y el desarrollo de autoaprendizaje, y la transferencia de otros saberes diferentes del Derecho que avivan la creatividad y el pensamiento divergente, no exclusivamente el lineal*<sup>38</sup>. Es precisamente en el desarrollo de esta autonomía en la cual se combate la pasividad estudiantil.

Cabe detenerse en la importancia de formar abogados y abogadas que sean personas creativas. Es importante aplicar la creatividad en el contexto educacional, la cual puede ser entendida como *“la producción de alta calidad, original y elegante de soluciones a problemas mal definidos [esto es, abiertos], complejos, nuevos y pobremente estructurados”*<sup>39</sup>. A su vez, la creatividad presenta 3 elementos: (1) El conocimiento, el cual se centra en el significado y la comprensión, y puede ser técnico, procedimental o intelectual; (2) el pensamiento creativo, el cual se da cuando el pensamiento *“está enfocado hacia la resolución flexible e imaginativa de problemas”*<sup>40</sup>; y (3) la motivación intrínseca.

Para profundizar en esto, el modelo de multidimensionalidad de la creatividad de Klaus Urban considera elementos cognitivos (pensamiento divergente, conocimiento general de base y conocimiento específico) y de personalidad (motivación, compromiso y tolerancia a la ambigüedad). Es particularmente beneficioso el pensamiento divergente, en tanto este permite mantener una mirada flexible frente a las distintas soluciones jurídicas que se puedan plantar en vez de encerrarse en una sola estrategia judicial. Permite ir más allá de la mera memorización y darle protagonismo al estudiante, por eso es una virtud que las metodologías activas buscan desplegar en los estudiantes. A la vez, la motivación es clave para aprender los contenidos de una mejor manera, potenciar la autonomía de los estudiantes y que adquieran su rol protagónico en su propio proceso de aprendizaje.

---

<sup>38</sup> GANDÍA, Carlos Gil. La enseñanza del Derecho Internacional a través de las artes. *Academia: revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, 2021, vol. 19, no 38, p. 77.

<sup>39</sup> CAMILLONI, Alicia. La enseñanza del Derecho orientada al desarrollo de la creatividad. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 2019, vol. 6, no 1, p. 9

<sup>40</sup> *Ibid.* p. 11

Lo anterior ocurre en las etapas de preparación, incubación, iluminación y verificación. Primero se define el problema, se recopila la información a explicar y establecen criterio de aceptabilidad de la solución. Luego, se toma distancia y se piensa en las distintas posibilidades de solucionar el problema. Posterior y súbitamente, se ilumina una respuesta creativa. Finalmente se contrasta el resultado de la iluminación con el grado de satisfacción del problema, cuya conclusión puede ser positiva o negativa.

Visto lo anterior, una ventaja de potenciar la creatividad en la enseñanza jurídica es su accesibilidad en tanto no depende ni de factores genéticos ni exclusivamente a factores de talento, sino que puede ser desarrollado en la sala de clases al ser una potencialidad de todas las personas. Además, las etapas del proceso creativo pueden implementarse en clases, especialmente a través del imaginario que permite el cine, y, en especial el paso de incubación permite ampliar la mirada de los estudiantes del Derecho para evitar que caigan en la memorización de una respuesta única. De esta manera se estimula su razonamiento, flexibilidad y apertura frente al cambio. Otra virtud de la estimulación de la creatividad es la posibilidad de orientar la educación hacia su integralidad y humanismo, en tanto *“esta nueva metodología jurídico-artística (de carácter interdisciplinar) [...] pone de relieve que [...] Lo más adecuado y oportuno que puede hacerse para la aproximación al estudio del Derecho es leer, ver filmes e, incluso, observar pinturas relacionadas con la justicia [...] formando así un pensamiento claro y preciso”*<sup>41</sup>.

Agrega Agudelo, *“la educación como proceso de formación integral, tiene como misión moldear el alma, para afinar el perfil de persona humana, base fundamental de toda sociedad democrática”*<sup>42</sup>, lo que se sustenta en la educación humanística y artística, algo que se permite profundizar a partir de la introducción del cine en el aula. La integralidad que permite la introducción de las artes y, concretamente el cine en tanto creación audiovisual es aportar un imaginario y una forma de ver las instituciones y conflictos jurídicos que vaya más allá de una mera constatación de

---

<sup>41</sup> GANDÍA, Carlos Gil. La enseñanza del Derecho Internacional a través de las artes. *Academia: revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, 2021, vol. 19, no 38, p. 79.

<sup>42</sup> AGUDELO, Carlos. El teatro en el escenario jurídico. *Advocatus*, 2015, no 25, p. 249

las normas. Esto permite que se *“comprenda e interprete la asignatura mencionada desde otra perspectiva y desde otro lenguaje diferente del jurídico, aunque con perspectiva jurídica. De este modo, el alumnado relaciona conceptos con imágenes y vidas narradas por medio de la lectura, motivando su curiosidad y fomentando su creatividad<sup>43</sup>”*.

Por lo tanto, el cine es una herramienta exitosa para desarrollar una diversidad de destrezas y competencias en la medida en que es correctamente implementado. Para esto no se puede insertar forzosamente el cine en una clase sólo por un capricho del profesorado, sino que hay distintos elementos que cabe tener en consideración. El primero es la minuciosa selección de películas porque *“el objetivo es transmitir una idea compleja de forma sencilla y, además, hacer ver al alumnado la utilidad del método”* <sup>44</sup>. De esta manera, se debe conectar la temática de la película con alguno de los conceptos o instituciones que se busquen reforzar en la clase, lo que a su vez debe obedecer a una planificación docente. El segundo elemento consiste en *“las características del grupo en cuestión al que van dirigidas las enseñanzas<sup>45</sup>”*, lo que motiva a *“definir muy bien los objetivos en la guía docente, así como el contenido de la misma, los materiales y las tareas primarias y complementarias<sup>46</sup>”*. Acá puede resultar relevante realizar las actividades en grupos más pequeños de estudiantes o distribuirlos en grupos para que resulte funcional, y que *“en clase solamente se visualizará o leerá la parte concreta de la herramienta artística manejada<sup>47</sup>”*, por lo que sólo se deben mostrar los fragmentos adecuados de la película que se tornan relevantes para el aprendizaje y el sentido de la actividad.

También es relevante el grado de interacción existente entre el profesorado y los estudiantes en la cátedra correspondiente, el cual se traduce en *“el debate que se genera de forma posterior a la proyección de la película, planteando diferentes*

---

<sup>43</sup> GANDÍA, Carlos Gil. La enseñanza del Derecho Internacional a través de las artes. *Academia: revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, 2021, vol. 19, no 38, p. 90.

<sup>44</sup> *Ibid.*

<sup>45</sup> *Ibid.* p. 76

<sup>46</sup> *Ibid.*

<sup>47</sup> *Ibid.* p. 82

*cuestiones, resolviendo las dudas que pudiesen invadir a los alumnos y facilitándoles a éstos últimos los materiales que les son necesarios para su participación en el desarrollo de ambas actividades de innovación docente*<sup>48</sup>. Por esto mismo “el éxito o el fracaso de estas dos actividades de innovación docente dependerán en gran medida del nivel de interacción alcanzado entre el profesorado y los alumnos que en ellas participan <sup>49</sup>”. Por eso una buena orientación y planificación de las instancias de participación se vuelven cruciales para convertir “*las clases prácticas de la asignatura en una actividad dinámica y atractiva para ellos, así como en una oportunidad para potenciar y fomentar su capacidad crítica y de autoaprendizaje*” <sup>50</sup>.

Para finalizar su aplicación, es vital reflexionar sobre la actividad, volviéndose “*oportuno analizar los resultados y los quizá posibles cambios que deba de introducir en la asignatura. Siempre [...] contando con la participación del alumnado, cuya voz es imprescindible para saber si ha sido o no eficaz el método utilizado, pues es aquel el sujeto receptor de la docencia*<sup>51</sup>”.

#### **1.4 Narratividad, materiales audiovisuales y enseñanza jurídica**

Otra de las utilidades del cine consiste en que se permite valorar “[...] *la integración del cine en los procesos de aprendizaje y su impacto en la configuración, no solo de imaginarios colectivos al servicio de los sistemas de información cultural (SIC), sino como verdaderos aparatos culturales que son capaces de transferir conocimientos profundos de la realidad social*<sup>52</sup>”. Esto último genera un aporte sumamente valioso al entendimiento del Derecho en tanto la forma en la que la pieza audiovisual represente representar una determinada situación va a obedecer a un punto de vista

---

<sup>48</sup> PICÓ, Rubén López. El cine y la prensa escrita como medios de innovación docente en la enseñanza del Derecho Procesal. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE Nueva Época)*, 2019, no 19, p. 37.

<sup>49</sup> *Ibid.*

<sup>50</sup> *Ibid.*

<sup>51</sup> GANDÍA, Carlos Gil. La enseñanza del Derecho Internacional a través de las artes. *Academia: revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, 2021, vol. 19, no 38, p. 76.

<sup>52</sup> DÍAZ-HERRERO, Sivia; GÉRTRUDIX-BARRIO, Manuel. El cine como metodología didáctica. Análisis sistemático de la literatura para un aprendizaje basado en el cine (ABC). 2021. p. 228

creativo, lo que a su vez habla sobre la realidad social y, de hecho, puede impactarla. Por eso, la relación entre cine y Derecho también es relevante en tanto *“ha de tenerse en cuenta tanto el dato objetivo de la aparición del Derecho en el relato cuanto el dato subjetivo de la perspectiva desde la que se observa la película, con lo que no sólo importa el material fílmico que se examina sino el punto de vista que se adopta precisamente para verla”*<sup>53</sup>.

Se le agrega otra dimensión cuando nos hacemos conscientes de que *“las emociones que produce el séptimo arte pueden despertar el interés del alumno por un tema jurídico, la identificación que genera entre sujeto y objeto potencia el aprendizaje significativo e, igualmente, el cine aporta la baza fundamental para el aprendizaje motivador de enseñar deleitando”*<sup>54</sup>.

A su vez, en tanto medio audiovisual, el factor de la imagen tiene un rol preponderante en la que su *“apertura a un juego casi ilimitado de usos e interpretaciones, la vuelven un instrumento tan atractivo como difícil de imaginar con fines educativos”*.<sup>55</sup>

En esta dirección, *“las imágenes en movimiento y el uso de los medios audiovisuales posibilitan otras dimensiones más complejas del aprendizaje, ligadas a su cualidad emocional”*<sup>56</sup>. Estas imágenes ya están presentes en la sala de clases. Cuando un profesor organiza el contenido en mapas conceptuales en una pizarra, usa presentaciones de Power Point o muestra un video en clases. Sin embargo, el enganche pictórico-emotivo que se da por las producciones audiovisuales también tiene una capa narrativa que facilita ese nexo emocional con los estudiantes, quiénes también serían los espectadores de la creación

---

<sup>53</sup> GONZÁLEZ, Elsa Marina Álvarez. El cine como recurso docente aplicable a la enseñanza del Derecho administrativo. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE Nueva Época)*, 2015, no 11, p. 101.

<sup>54</sup> SOUTO, Miguel Abel. Desde la literatura, ópera, cine y televisión hasta las ciencias jurídicas y el Derecho penal mediante la nueva técnica pedagógica del aprendizaje basado en problemas. *Dereito: revista xurídica da Universidade de Santiago de Compostela*, 2011, vol. 20, no 2. p. 192.

<sup>55</sup> COSTA, Laura Malosetti. Algunas reflexiones sobre el lugar de las imágenes en el ámbito escolar. *Educación y Pedagogías de la Imagen*, 2006, p. 157.

<sup>56</sup> MATEUS, Julio César. Las teleseries también educan. Una defensa de las ficciones televisivas como dispositivos de aprendizaje. *Ficciones cercanas. Televisión, narración y espíritu de los tiempos*, 2017, p. 183.

audiovisual. Esto permitiría una mejor retención de los conocimientos curriculares y un factor influyente en el éxito de estas innovaciones pedagógicas.

Un caso paradigmático de la introducción de lo audiovisual en la enseñanza es el del médico argentino Alejandro Posadas. Él *“filmó procedimientos quirúrgicos desde el patio de un hospital en Buenos Aires [...] concibiendo su performance como una propuesta didáctica que se evidencia en los movimientos indicativos, repeticiones o la ubicación de los médicos que lo asistían respecto al tiro de cámara”*<sup>57</sup>. Este fue un paso para avanzar hacia la televisión instruccional, la cual permitió que, a través de ver un procedimiento, concebido como una performance, es decir, una manifestación artística, se podía concebir una enriquecedora forma de enseñar.

---

<sup>57</sup> MATEUS, Julio César. Las teleseries también educan. Una defensa de las ficciones televisivas como dispositivos de aprendizaje. *Ficciones cercanas. Televisión, narración y espíritu de los tiempos*, 2017, p. 184.

## 2. Capítulo 2: La teleserie: Formato, características y usos pedagógicos

### 2.1. Concepto y características

Si antes se mencionó que el carácter audiovisual de ciertos formatos artísticos se volvía una ventaja para el aprendizaje en un mundo en el que las personas percibimos principalmente a través de la vista y la escucha, y además mencionamos que esto no es exclusivo del cine, entonces cabe indagar sobre el potencial educativo de otro producto cultural: La teleserie.

Las teleseries, también llamadas telenovelas, aparecen en distintos países, horarios y con temáticas cada vez más diversas. Es un formato que intuitivamente funciona bien en Latinoamérica. Más allá de si una persona ve o no ciertas teleseries, o incluso si le gustan o disgustan, saben que existen y que cada cierta cantidad de meses se estrenan algunas producciones y finalizan otras. Incluso en las redes sociales se puede encontrar a sus fanáticos subiendo publicaciones de Instagram o comentando sus teorías. En este sentido, *“el carácter transmedial, la cultura participativa y la eclosión del fenómeno fan también han contribuido a que la ficción televisiva se considere el acontecimiento audiovisual más relevante de los últimos años<sup>58</sup>”*. En el caso chileno, esto incluye teleseries en horario diurno, vespertino y nocturno -u horario prime-, las cuales van desde “Amanda” (2016-2017), teleserie diurna emitida por MEGA, pasando por “El amor lo manejo yo”, una teleserie vespertina, y terminando con la teleserie nocturna Vuelve Temprano, ambas siendo emitidas el año 2014 por TVN. A pesar de que la época de oro de las teleseries ya pasó y que los ratings son considerablemente menores que antes, los distintos canales nacionales siguen invirtiendo en sus áreas dramáticas y siguen siendo uno de los tipos de producto artístico con mayor presencia en la televisión, en contraposición a las series u otros tipos de producciones audiovisuales.

---

<sup>58</sup> MATEOS-PÉREZ, Javier; LACALLE, Charo; ROCHA, Simone María. Presentación. Audiencias, públicos, consumo, recepción y representaciones sociales en la ficción televisiva. *Comunicación y Sociedad*, 2022, p. 2

En base a las estadísticas del Consejo Nacional de Televisión, las teleseries representaron el 13,5% de la oferta televisiva en el año 2019<sup>59</sup>; un 13,7% en el año 2020<sup>60</sup>; un 10,1% en el año 2021<sup>61</sup>; y un 9,7% en el año 2022<sup>62</sup>; ubicándose entre el tercer y el quinto puesto de los géneros televisivos más vistos por los chilenos. Esto los vuelve el producto de ficción más consumido de la televisión chilena en la actualidad.

A propósito de lo anterior, no tiene sentido preguntarse sobre el rol educativo que puedan llegar a tener las teleseries si no se les define con claridad qué son.

Entonces ¿Qué son las teleseries? Para responder esto, vale la pena retroceder un poco para llegar a los conceptos mismos de formato y género en un contexto televisivo. En cuanto al formato, este es un “conjunto de características formales específicas de un programa determinado que permiten su distinción y diferenciación con respecto a otros programas sin necesidad de recurrir a los contenidos de cada uno como criterio de demarcación<sup>63</sup>”. Se puede desprender un carácter formal de las creaciones artísticas televisivas, el cual también se aprecia en la definición de género televisivo, el cual consiste en un “conjunto de características formales que son comunes a un amplio espectro de programas, según el cual [...] pueden ser agrupados bajo una misma categoría general un considerable número de diferentes formatos, en base a ciertas semejanzas formales; y [...] pueden ser distinguidos amplios grupos de programas atendiendo a sus características formales, sin necesidad de recurrir a los contenidos de cada uno de ellos<sup>64</sup>”. Esto presupone una

---

<sup>59</sup> CNTV (2019). Anuario estadístico. Oferta y consumo de televisión 2019. Recuperado de [https://www.cntv.cl/wp-content/uploads/2020/10/anuario\\_estadistico\\_de\\_oferta\\_y\\_consumo\\_2019 .pdf](https://www.cntv.cl/wp-content/uploads/2020/10/anuario_estadistico_de_oferta_y_consumo_2019.pdf) : Consejo Nacional de Televisión.

<sup>60</sup> CNTV (2020). Anuario estadístico. Oferta y consumo de televisión 2020. Recuperado de <https://www.cntv.cl/wp-content/uploads/2021/04/ANUARIO-ESTADISTICO-DE-OFFERTA-y-CONSUMO-2020-4.pdf> : Consejo Nacional de Televisión.

<sup>61</sup> CNTV (2021). Anuario estadístico. Oferta y consumo de televisión 2021. Recuperado de <https://www.cntv.cl/wp-content/uploads/2022/03/ANUARIO-ESTADISTICO-DE-OFFERTA-y-CONSUMO-2021.pdf> : Consejo Nacional de Televisión.

<sup>62</sup> CNTV (2022). Anuario estadístico. Oferta y consumo de televisión 2020. Recuperado de <https://cntv.cl/wp-content/uploads/2023/03/ANUARIO-ESTADISTICO-DE-OFFERTA-y-CONSUMO-2022.pdf> : Consejo Nacional de Televisión.

<sup>63</sup> CAMPOS, Ángel Carrasco. Teleseries: géneros y formatos. Ensayo de definiciones| Tv series: genres and formats. *Miguel Hernández Communication Journal*, 2010, no 1. p. 180.

<sup>64</sup> *Ibid.* p. 181

distinción entre forma y fondo que podría parecer inexistente. De hecho, pareciera que distinguir entre forma y fondo televisivo no tiene mucho sentido desde un punto de vista práctico. A fin de cuentas, en el mundo real ambos se entremezclan, dando lugar a numerosas posibilidades y propuestas audiovisuales. En vez de ser independientes, se podría decir que *“las condiciones formales que imponen los formatos y géneros específicos facilitan o determinan el recurso a ciertos contenidos determinados (y viceversa: determinados contenidos exigen y reclaman ser puestos en pantalla a través de determinados formatos)”*<sup>65</sup>, lo que le da una suerte de retroalimentación. De hecho, es difícil encontrar programas de televisión basados en formatos puros. A pesar de esto, sí vale la pena distinguir entre forma y fondo, y con ello, también inmiscuirse en la taxonomía de los distintos programas televisivos, por la utilidad que trae en términos de guía conceptual.

Para perseguir los objetivos de la investigación, el género televisivo relevante es el de la ficción, el cual está *“destinado al entretenimiento de las audiencias a través de la narración de relatos inventados, cuya distribución enlatada posibilita su programación en muy diversas franjas horarias de la parrilla”*<sup>66</sup>. Dentro de este, se puede encontrar el telefilm, la miniserie y la serie. Dentro de esta última, se subdivide en drama y comedia, las cuales a su vez se vuelven a dividir en soap opera, telenovela y drama, por un lado, y sitcom y dramedy, por otro. El drama es una categoría que se define de manera negativa, es decir, en contraposición a la comedia. Entonces el drama consiste en una *“serie de ficción de televisión, de estructura abierta o cerrada, cuyos contenidos no están orientados hacia el humor o la comedia como forma principal de entretenimiento”*<sup>67</sup>.

En cuanto a estructura, la distinción entre telefilm, serie y miniserie obedece a la estructura narrativa, la distinción entre drama y comedia a la naturaleza se guía según sus contenidos, y la subdivisión propia del drama y de la comedia apunta al formato de la serie.

---

<sup>65</sup> *Íbid.*

<sup>66</sup> *Íbid.* 182.

<sup>67</sup> *Íbid.* p. 184

Es precisamente el formato dramático de la telenovela el cual es relevante definir. Esta es *“de emisión regular en capítulos de 35-40 minutos, destinado a su consumo por audiencias adultas en horarios de sobremesa, tarde e incluso prime time. Consta de repartos fijos y de tramas cerradas en las que se narran complejas historias de amor, aunque con final feliz”*<sup>68</sup>. El target para el cual están diseñadas es generalmente para los adultos y, por lo mismo, sus tramas suelen estar completamente predefinidas, llegando a conocerse incluso el final, lo que permite ser más eficiente en términos de gasto de recursos económicos.

La telenovela entonces es un formato *“típicamente latinoamericano, el cual representa a su vez el principal motor de la industria televisiva del continente, tanto a nivel de producción y consumo domésticos, como de exportaciones”*<sup>69</sup>, lo que le da una impronta marcadamente regional, e incluso a partir de la década de 1990 *“ha desplazado al cine norteamericano como principal fuente proveedora de relatos ficcionales en la televisión regional”*<sup>70</sup>. De hecho, “telenovela” evoca un imaginario propio de lo más cliché cuando alguien piensa en Latinoamérica, en la que aparecen *“elementos de identidad regional que son reconocidos por los latinoamericanos”*<sup>71</sup>. Es un elemento cultural que está presente en México, Colombia, Brasil, Chile, entre otros países latinoamericanos, pero el término usado no es telenovela en cada uno de estos. En este sentido, si uno revisa la publicidad que los canales de televisión chilenos difunden o incluso las noticias publicadas por los medios periodísticos chilenos, no se habla de telenovela, sino que de teleserie. Y precisamente apunta al tipo de formato dramático que se analiza en esta memoria. Por esto, los términos teleserie y telenovela se van a usar indistintamente en tanto apuntan a lo mismo, y, con ello, la definición de telenovela aplicaría a la de teleserie.

Ahora bien, la definición anteriormente enunciada parece ser incompleta para abarcar al escenario chileno. Si la historia de amor debe ser el corazón de la teleserie, entonces varios ejemplos de estas quedarían fuera de este concepto. El

---

<sup>68</sup> *Íbid.* p. 187

<sup>69</sup> *Íbid.* p. 186

<sup>70</sup> FUENZALIDA, Valerio. La apropiación educativa de la telenovela. *Diálogos de la Comunicación*, 1996, vol. 44, p. 91.

<sup>71</sup> *Íbid.* 92.

caso particular, el cual suele usar el horario prime, es el de las teleseries nocturnas. Si bien no siempre tratan estos temas, ha sido una constante instalar las historias de misterio, suspenso y lo derivado del género policíaco en ese horario, el cual es particularmente útil para mostrar escenas más violentas respecto a lo que se permite en los horarios diurnos o vespertinos porque se emite después de las 22:00 hrs, horario en el que los niños y niñas probablemente estén durmiendo. Entonces, las teleseries van tratándose sobre distintos temas según las posibilidades que su horario de emisión les brinda. Además, el éxito comercial local y transnacional de las teleseries la ha llevado a estar *“sufriendo serios síntomas de hibridación”*<sup>72</sup>, lo que se traduciría en una apertura en las temáticas que efectivamente tocan. Ya no es tan sólo el amor, sino que se abre al suspenso, al misterio, al thriller y a lo policíaco. Basta con pensar en ficciones locales tales como *“Vuelve temprano”* (2014), la cual se promocionó en la prensa como una teleserie, siendo uno de esos titulares *“Este lunes se estrena “Vuelve Temprano”, nueva teleserie nocturna de TVN”*<sup>73</sup>. Por eso, uniendo el concepto de telenovela previamente enunciado con las características propias de aquellas emitidas en horario prime, se podría definir a la teleserie nocturna como aquella ficción típicamente latinoamericana, con una estructura dramática predefinida y fácilmente comercializable, que es emitida en horario prime y destinada a audiencias adultas, cuyas temáticas predilectas son el drama policíaco y el misterio.

En este sentido, *“el horario de transmisión de las telenovelas [...] es un factor importante a la hora de analizarlas al predefinir las características del público ideal al que se dirige y determina, entre otras cosas, el tipo de temas y cómo se pueden abordar, lo que se exhibe o no”*<sup>74</sup>.

En base a lo anterior, una definición más precisa de teleserie es dada por Juan Pablo Sánchez *“el formato de una producción cultural de ficción, típicamente*

---

<sup>72</sup> *Íbid.* 187.

<sup>73</sup> Charpentier, Denisse. “Este lunes se estrena “Vuelve Temprano”, nueva teleserie nocturna de TVN”. *Bio Bio Chile*. 06 de enero de 2014.

<sup>74</sup> ANTEZANA, Lorena; CABALIN, Cristian; ANDRADA, Pablo. Ciudadanía y representaciones sociales en telenovelas chilenas. Un contexto para la formación de audiencias juveniles. *Comunicación y sociedad*, 2022, vol. 19. p. 8

*latinoamericano, con una estructura narrativa fragmentada en episodios que desarrolla una historia principal desde la cual se desprenden historias secundarias, las cuales se caracterizan por tratar desde lo melodramático temáticas del día a día*<sup>75</sup>.

En cuanto a las características de la telenovela, el autor Jorge Sánchez propone 3: Ser un producto mediático, ser un género específicamente televisivo y tener una naturaleza dramático-teatral.

Un producto mediático consiste en “*cada una de las unidades susceptibles de ser aisladas en la programación de los medios radio y televisión*<sup>76</sup>”, dentro del cual la telenovela sería un producto mediático general.

Es un género específicamente televisivo porque “*sus estructuras y estrategias de producción y consumo están determinadas por los rasgos históricos, empresariales, organizacionales y comunicacionales del medio televisivo*<sup>77</sup>”. A fin de cuentas, la televisión es el espacio en el cual se transmite la telenovela y, por tanto, se condiciona a su existencia. Esto causa que sea un género que sólo este en televisión y no en otros formatos. En otras palabras, no se puede encontrar una telenovela en un libro o en una obra de teatro.

En cuanto a su naturaleza dramático-teatral está dada por los antecedentes históricos, los cuales son “*(a) el género literario dramático y, (b) el género espectacular teatral*<sup>78</sup>”. Esto se refiere a que, si se buscara encasillar la teleserie dentro de los géneros de ficción, la forma en la que esta narra los acontecimientos en su historia, se asemeja al género teatral, destacando el drama en la forma de contar y presentar la historia.

---

<sup>75</sup> SÁNCHEZ, Juan Pablo; SILVA, Alejandro Bruna. El melodrama de la telenovela chilena en tiempos de pandemia: análisis narrativo y estético de Historias de Cuarentena. *Millcayac-Revista Digital de Ciencias Sociales*, 2022, vol. 9, no 17, p. 213.

<sup>76</sup> VILLARROEL, Jorge Sánchez. Análisis y funcionalización pedagógica de la telenovela. *Horizontes Educativos*, 2005, no 10, p. 96

<sup>77</sup> *Ibid.*

<sup>78</sup> *Ibid.*

Finalmente, las “*modas y tendencias modifican permanentemente los modelos de producción disponibles para la creación de telenovelas*”<sup>79</sup>, volviéndolas un factor relevante que influye sobre la producción y consumo de la telenovela. Las teleseries requieren de financiamiento para lograr ser escritas, actuadas y exhibidas en televisión, por lo que deben pensar en fórmulas narrativas exitosas para que valga la pena crearlas desde un punto de vista económico. Por esto mismo el estudio de las audiencias y aquello que el público destaca de ciertas teleseries marca la pauta para crear las próximas teleseries que se desarrollen.

Esto trae como consecuencia que los espectadores “*deben readecuar -cada nueva temporada- sus horizontes de expectativas previamente formados respecto a cada nueva telenovela*”<sup>80</sup>.

## **2.2. Uso educativo de la teleserie**

La relación entre el rol educativo que puede tener la televisión en general y la manera en la que estos medios transmiten mensajes a públicos que ejercen una mayor resistencia o absorben de manera inconsciente los contenidos de la televisión ha sido una discusión. El dramaturgo mexicano Miguel Sabido propuso las telenovelas pro-desarrollo, las cuales surgen en la década de 1970 y buscan “*suscitar en la audiencia actitudes y conductas favorables a valores pro-sociales como la alfabetización de adultos, enseñanza sexual a los adolescentes, mejor trato a los niños*”<sup>81</sup>, buscando activamente educar a la ciudadanía y explotar el carácter fuertemente identitario que denotan estas producciones culturales. Sin embargo, las conductas que buscaban inculcar en los televidentes mexicanos fueron infructuosas en tanto el público no era tan receptivo ni influenciado por los pedagogos de la televisión como lo esperaban.

Las deficiencias del modelo de telenovela pro-social pueden condensarse en que:

---

<sup>79</sup> *íbid*

<sup>80</sup> *Íbid*

<sup>81</sup> FUENZALIDA, Valerio. La apropiación educativa de la telenovela. *Diálogos de la Comunicación*, 1996, vol. 44, p. 96

- a) *Supone erróneamente que la audiencia es pasiva e inerte*
- b) *El modelo [...] parece impositivo de conductas y actitudes definidas externamente a la audiencia como deseables*
- c) *El modelo de producción de la telenovela proviene de una época anterior a los estudios de recepción.* <sup>82</sup>

En cuanto a la deficiencia a), la noble intención educativa de este modelo televisivo fracasa por ser un modelo demasiado rudimentario, el cual no logró en entender que *“las conductas son muy resistentes al cambio porque se aprenden y se reproducen socialmente y se internalizan en hábitos [...] a menudo sucede que una persona actitudinalmente acepte una nueva conducta como mejor y deseable y sin embargo no la adopta en su vida diaria por falta de sustento en la red de interacción cotidiana”*<sup>83</sup>.

Esto lleva a ponderar el peso con el que la televisión influye sobre la audiencia, la cual se limita a dar nuevas perspectivas, pero el entramado de relaciones culturales y sociales es más fuertes que el de la comunicación televisiva, la cual blindada de cambios fuertes en la mentalidad de las personas.

Lo anterior se basa en una teoría hipodérmica, la cual plantea que *“el espectador era una esponja absorbente de todo cuanto el medio emitía”* <sup>84</sup>, lo cual se refuta y se aboga por un prosumidor, es decir, *“un sujeto que abandona su rol pasivo frente a los contenidos para, más bien, adaptarlos a sus propios intereses. Estamos hoy ante una televidencia social que puede apropiarse de los medios y construir con ellos una relación más compleja”*<sup>85</sup>. De hecho, este cambio de visión respecto a la actitud que tienen los espectadores de un programa televisivo es el que contribuye a usarlo de mecanismo de fomento de participación en el aula. En tanto los espectadores pueden evaluar críticamente un producto televisivo y no asumen

---

<sup>82</sup> *Íbid.* p. 96-97

<sup>83</sup> *Íbid.* p. 97

<sup>84</sup> MATEUS, Julio César. Las teleseries también educan. Una defensa de las ficciones televisivas como dispositivos de aprendizaje. *Ficciones cercanas. Televisión, narración y espíritu de los tiempos*, 2017, p. 183.

<sup>85</sup> *Íbid.*

automáticamente la veracidad de lo que se afirma en la teleserie, se puede usar en contextos pedagógicos en los estudiantes puedan observarlas críticamente.

Un escenario en el que se muestra el rol activo de los prosumidores es el de las interacciones por redes sociales que se dan para comentar algún momento puntual de la teleserie. Algunas personas crean páginas de Instagram para publicar actualizaciones, spoilers o reacciones de los nuevos capítulos, o cuentas de Twitter que difunden y discuten teorías sobre quién podría ser el villano de la historia o de una pareja que les gusta ver en pantalla. Eso demuestra que en la medida en que la teleserie se conecta con sus intereses, estos toman un rol activo y se motivan en continuar relacionándose con la teleserie.

En cuanto a la deficiencia b), al momento de ser impositivo en la elección de las temáticas y, en especial, las formas en las que van a ser representadas, se corre el riesgo de convertirse en una *“forma de sutil manipulación por parte de planificadores”*<sup>86</sup>. En estricto rigor, se podría dar un incentivo perverso a distintos grupos para influir sobre la opinión de la ciudadanía. Si bien, no necesariamente se traduciría en cambios concretos en las conductas de las personas, sí podría afectar sobre qué consideran deseable.

En cuanto a la deficiencia c), este modelo de telenovela no toma en cuenta *“los intereses del receptor ni las condiciones de recepción ni los procesos de reconocimiento y apropiación educativa que activamente ocurren en la audiencia”*<sup>87</sup>. Esto los hace creer que los televidentes son una masa pasiva e inerte, lo que no es así, sino que, por el contrario, se relacionan activamente con lo que ven en la pantalla.

A diferencia de lo propuesto por la telenovela pro-desarrollo, Fuenzalida afirma que *“la eficiencia educativa de los mensajes televisivos depende mucho más de la percepción de los televidentes que de las (buenas) intenciones del emisor, aun cuando sea fundamental el adecuado manejo del medio”*<sup>88</sup>. En este sentido, el foco

---

<sup>86</sup> FUENZALIDA, Valerio. La apropiación educativa de la telenovela. *Diálogos de la Comunicación*, 1996, vol. 44, p. 97.

<sup>87</sup> *Ibid.*

<sup>88</sup> *Ibid.*

se invierte y es el receptor, en este caso el público, a quién se debe centrar. Complementa que *“el público ha pasado de ser un espectador cautivo [...] a convertirse en otro tipo de receptor, selectivo, que atomiza tanto las comunidades como las propuestas de ficción televisiva que se ofrecen<sup>89</sup>”*.

Este foco en el público receptor lo lleva a distinguir entre un aprendizaje analítico-racional y otro narrativo-experiencial. El primero conlleva un lenguaje conceptual y el segundo uno lúdico-afectivo. Este último le da un carácter más masivo a la teleserie y que llegue a un público más variado, el de la adultez, e incluso algunos adolescentes. Esto en tanto los programas televisivos se caracterizan por usar un lenguaje narrativo sustentado en la imagen, lo que permite que sean usadas para lograr un aprendizaje narrativo-experiencial que sea duradero y que motive a los estudiantes.

El autor distingue 3 procesos distintos que realiza del receptor, siendo estos:

- a) El reconocimiento
- b) Los procesos de comparación y discusión
- c) La apropiación educativa

Respecto del punto a), *“las personas reconocen parecido con la realidad; y con una realidad que es sentida parte significativa de sus vidas<sup>90</sup>”,* es decir, la identificación se produce con lo propio y significativo. Cuando los personajes que aparecen en pantalla son lo suficientemente similares a la audiencia, permiten este proceso de identificación con el que *“se relaciona activamente desde su propio mundo de significaciones con los personajes de la TV<sup>91</sup>”*. Este proceso de reconocimiento media entre el personaje y la modelación del receptor, el cual se facilita a través del uso de una estética de lo cotidiano en la narración de la telenovela, la cual consiste en *“aquellas condiciones sensibles que posibilitan una experimentación estética de aquello que llevamos a cabo en el tiempo, y que genera un proceso de construcción*

---

<sup>89</sup> MATEOS-PÉREZ, Javier; LACALLE, Charo; ROCHA, Simone María. Presentación. Audiencias, públicos, consumo, recepción y representaciones sociales en la ficción televisiva. *Comunicación y Sociedad*, 2022, p. 2.

<sup>90</sup> *Ibid.* p. 99

<sup>91</sup> *Ibid.*

de identidad, desde donde la persona se vuelve más consciente de sí misma<sup>92</sup>. A partir de esta estética de lo cotidiano, ofrecen una representación de la realidad de una sociedad.

Respecto del punto b), *“la audiencia dialoga interna o grupalmente con la trama para criticarla, aprobar o discrepar con las decisiones y conductas de los personajes, sugerir otras alternativas, reírse o burlarse de ciertos estereotipos”*<sup>93</sup>. Este proceso es más consciente que el anterior, lo que se traduce en reunirse a ver la teleserie en familia y en discutir sobre esta.

Respecto del punto c), muchos televidentes *“perciben como educativos programas que presentan situaciones, conducta información, que ellos sienten necesarias para conducirse en la vida diaria, colectiva y personal”*<sup>94</sup>. Esta no coincide *“con la definición que el programado de TV tiene acerca de los programas educativos y culturales. Tampoco coincide con la concepción educativa del planificador escolar o del profesor; ni con lo que se estima como programa cultural en los sectores académicos y en los estratos sociales altos”*<sup>95</sup>.

Parte central de la apropiación educativa de la telenovela es la resemantización educativa, la cual modifica la forma en la que se piensa la relación entre la televisión y la educación. En un principio se pensaba que la televisión era *“el remedio que iba a curar la falta de interés y de entusiasmo de los alumnos y quizás también las dificultades comunicativas de los profesores”*<sup>96</sup>. Además, como se vio previamente, se pretendía crear producciones audiovisuales diseñadas con propósitos educativos para impactar de una mejor manera a los televidentes, pero esta idea cedió hacia una en la que la educación puede usar a las creaciones audiovisuales

---

<sup>92</sup> SÁNCHEZ, Juan Pablo; SILVA, Alejandro Bruna. El melodrama de la telenovela chilena en tiempos de pandemia: análisis narrativo y estético de Historias de Cuarentena. *Millcayac-Revista Digital de Ciencias Sociales*, 2022, vol. 9, no 17, p. 216.

<sup>93</sup> FUENZALIDA, Valerio. La apropiación educativa de la telenovela. *Diálogos de la Comunicación*, 1996, vol. 44. p. 100.

<sup>94</sup> *Íbid.*

<sup>95</sup> *Íbid.*

<sup>96</sup> CLAREMBEAUX, Michel. Televisión y educación, una pareja al borde de un ataque de nervios. *Comunicar*, 2005, no 25.

como la telenovela incluso si su propósito nunca fue estar dotadas de un contenido educativo.

La resemantización educativa defiende que *“el aprendizaje ocurre desde el interior de la situación espacio-temporal de recepción [entretención] y más por vía de identificación emocional que por razonamiento analítico-conceptual<sup>97</sup>”*. Por ende, las telenovelas que entretengan pueden ser recursos didácticos útiles en tanto, al captar la atención del estudiantado a través de sus retóricas y recursos persuasivos de identificación personal, puede lograr una mejor interiorización de los contenidos y un mejor aprendizaje.

Para que efectivamente sea útil, *“el aprendizaje requiere de la participación y el interés activo de la audiencia en relación con la temática exhibida [...] y no avala el antiguo supuesto de un receptor pasivo y alienado ante un texto de omnipotencia dominante y determinística<sup>98</sup>”*. Esto requiere de la motivación estudiantil para que así los estudiantes participen y con ello es importante que adquieran una actitud crítica frente a la telenovela.

Adicionalmente, los procesos de recepción del público se vuelven cruciales para la implementación docente de estos: Al entender cómo se transmiten ciertos discursos y representaciones sociales, se puede desarrollar una actitud crítica para observar de qué manera se representa de manera errada una situación o incluso el sistema jurídico. Esta es *“el espacio-tiempo socio-cultural desde donde se realiza la actividad de interpretación de las audiencias [...] releva el contexto social desde donde interpreta el receptor y el capital cultural de la audiencia, con cuyos recursos se interactúa con el texto televisivo<sup>99</sup>”*. Al focalizarse en esto, se puede llegar a un mejor análisis del fenómeno de las telereseries.

Esta actitud crítica se demuestra cuando los estudiantes son *“capaces de neutralizar lo potencialmente “nocivo” y capitalizar lo potencialmente “positivo” de la*

---

<sup>97</sup> FERNÁNDEZ, Valerio Fuenzalida. Resignificar la educación televisiva: desde la escuela a la vida cotidiana. *Comunicar*, 2011, p. 21

<sup>98</sup> *Íbid.*

<sup>99</sup> *Íbid.* p. 22.

*televisión*<sup>100</sup>. De hecho, *“los jóvenes son receptores activos con las competencias necesarias para leer vivaz y conscientemente los mensajes de la televisión”*<sup>101</sup>, respecto de los cuales resulta *“enriquecedor tratar de construir socialmente, colectivamente, sus sentidos de lectura crítica, en el contexto del aula de clase”*<sup>102</sup> para desarrollar la competencia de la capacidad crítica.

A fin de cuentas, esta apropiación educativa que el público hace no puede ser prevista totalmente por quienes crean la cultura, sino que es una relación mediada por los puntos a) y b), vinculándose con sus propias necesidades e identidad, y los distintos usos que se les pueda dar. Es la propia cátedra la cual le puede asignar un valor pedagógico a ciertas teleseries previamente seleccionadas para introducirlas en la sala de clases y potenciar este recurso en la enseñanza del contenido curricular. Esto a partir de las situaciones que se muestran en la teleserie, las cuales pueden ser especialmente ilustrativas para desarrollar ciertos contenidos o darles una aplicación práctica.

Siguiendo el eje temático, la forma de identificación del espectador con los personajes no es un proceso puramente racional, sino más bien es uno emocional y afectivo. Esto permite constatar que *“para el televidente es formativo el reconocimiento simbólico y emocional del mal libera a los guionistas de la obligación moralista de tener que presentar siempre situaciones y personajes ejemplares”*<sup>103</sup>.

En aquellos productos culturales televisivos, *“la experiencia testimonial (ficcional o real) es más valorada como educativa por la audiencia que exposiciones conceptuales de expertos académicos con reglas generales”*<sup>104</sup>. En este sentido, el proceso de identificación que se genera entre los personajes de la telenovela y el televidente, se facilitan a través del testimonio de experiencias, algo que se

---

<sup>100</sup> GONZÁLEZ, José Fernando, et al. Formación de teleaudiencias críticas juveniles: interlocución, la mejor retroalimentación. *Luciérnaga Comunicación*, 2012, vol. 4, no 7, p. 2.

<sup>101</sup> *Ibid.* p. 4

<sup>102</sup> *Ibid.*

<sup>103</sup> FUENZALIDA, Valerio. La apropiación educativa de la telenovela. *Diálogos de la Comunicación*, 1996, vol. 44. p. 101

<sup>104</sup> FERNÁNDEZ, Valerio Fuenzalida. Resignificar la educación televisiva: desde la escuela a la vida cotidiana. *Comunicar*, 2011, p. 21.

demuestra en las vivencias de los personajes, en especial porque el televidente observa el arco de transformación del personaje a lo largo de la historia.

Esto no tan sólo evita que los personajes deban atenerse a un estándar moralmente alto, sino que también las tramas en las que se desenvuelve la historia. Estas no deben representar necesariamente la realidad de la manera en la que debiera funcionar. Por ejemplo, no necesariamente los procedimientos judiciales que se muestren deben ser calcados del Código Procesal Penal y la Constitución para que merezcan ser representados y sean útiles para el aprendizaje, sino que las representaciones erradas pueden mostrar cierta similitud con la realidad para generar el nexo emocional con los televidentes, y, a partir de ahí, demostrar por qué esto está errado y qué protocolo o normativa se debió haber cumplido en vez de lo que efectivamente se realizó. Esto en tanto *“es necesario subrayar el dramatismo emocional de los casos legales”*<sup>105</sup>.

A su vez, *“la emoción del interés y la curiosidad emergen ante diferentes soluciones por problemas habituales”*<sup>106</sup> y refirma que *“la audiencia se apropia educativamente de aquello en lo que se reconoce y hacia lo cual siente motivaciones; y esto no siempre coincide con las temáticas o necesidades definidas por los burócratas y planificadores”*<sup>107</sup>.

Otro autor recalca el paso de un paradigma de televisión instruccional a uno de entretenimiento, el cual fue *“tomando mayor conciencia del potencial educativo de las ficciones o narrativas dramáticas”*<sup>108</sup>, el cual tenía un afán pedagógico concreto. Ahora se considera que la televisión *“educa independientemente de sus intenciones”*<sup>109</sup> y mantiene una relación bidireccional con la academia en tanto *“cada vez más guiones se inspiran en ideas, posturas y hallazgos científicos”*<sup>110</sup>. A

---

<sup>105</sup> FUENZALIDA, Valerio. La apropiación educativa de la telenovela. *Diálogos de la Comunicación*, 1996, vol. 44. p. 101.

<sup>106</sup> *Íbid* 102.

<sup>107</sup> *Íbid*.

<sup>108</sup> MATEUS, Julio César. Las teleseries también educan. Una defensa de las ficciones televisivas como dispositivos de aprendizaje. *Ficciones cercanas. Televisión, narración y espíritu de los tiempos*, 2017, p. 185.

<sup>109</sup> *Íbid*. 186.

<sup>110</sup> *Íbid* 189.

su vez, la enseñanza de las nuevas teorías, en este caso jurídicas, pueden nutrirse de la representación de situaciones delictivas desarrolladas en la teleserie nocturna.

A primera vista pareciera que los medios audiovisuales *“ingresan al aula como ilustradores de realidades, pero, bajo esa retórica, no es posible hacer estallar sus cualidades narrativas”*<sup>111</sup>. Por eso es importante usar los medios audiovisuales de una manera que permita obtener la riqueza de su narración dramática. La relación entre la conexión que da la imagen-movimiento de la teleserie, con el nexo emocional que se genera, puede ser aquello que permita potenciar la motivación de los estudiantes, uno de los pilares de las metodologías activas, a partir de las cuales *“surgen requerimientos conceptuales, teóricos, racionales, que habrán de operar como “llaves” que permitan “abrir” mejor y acceder plenamente al contenido de lo que estamos consumiendo”*<sup>112</sup>. Y, tras esto, se puede discutir la percepción popular que se tenga sobre lo jurídico, tanto sobre cómo se representan ciertos delitos o actores del proceso penal como por la recepción que tenga en la ciudadanía. Incluso se podría mostrar escenas en las que se comete algún delito y compararla con las cifras nacionales respecto a la frecuencia con la que se comete dicho delito. Las posibilidades de uso de la teleserie son variadas y dependen fundamentalmente de la planificación docente, la cual va a asignarle determinado valor e implementarla en algún momento del semestre.

A pesar de las virtudes de la introducción de estas innovaciones docentes, hay 4 ideas que vale la pena tener en mente al momento de implementarlas en la sala de clases. Estas son:

- 1) La heterogeneidad y diversidad de la televisión
- 2) Se debe evitar que el prejuicio hacia la televisión impida su uso educativo
- 3) Cada televidente adquiere una visión única del programa audiovisual
- 4) La crítica audiovisual no equivale a la valoración audiovisual.

El punto 1) es agudo en tanto comprende que no cualquier medio audiovisual, en este caso la teleserie, produce el mismo interés y, con ello, conexión emocional con

---

<sup>111</sup> Íbid.

<sup>112</sup> Íbid.

el estudiante-televidente, ni toda teleserie requiere de la misma atención, sino que va variando caso a caso dependiendo de sus recursos narrativos y las situaciones presentes en sus arcos argumentales.

El punto 2 busca evitar *“la mala práctica de prejuzgar a partir de la ignorancia del medio”*<sup>113</sup>. Esto evita que el docente genere un rechazo por el uso de la teleserie como recurso educativo y comprenda que los estudiantes pueden aprender a partir de estos programas televisivos.

El punto 3) se refiere a que cada persona tiene una *“experiencia única y distinta al observar un programa”*<sup>114</sup>. Este último punto permite una discusión crítica a partir de los distintos puntos de vista que sostengan los estudiantes en el ejercicio de alguna actividad en el aula. Esto enriquece la mirada que se le da a los problemas jurídicos representados y, con ello, a llegar a mejores respuestas.

Finalmente, el punto 4) pone el foco en *“desarrollar argumentos que nos permitan sustentar nuestras reacciones”*<sup>115</sup>, lo que a su vez permitirá sacarle provecho a la introducción de escenas de teleseries para potenciar la motivación y, con ello, el aprendizaje. También cobra relevancia considerar que acá se defiende el aprendizaje mediante teleseries de contenidos jurídicos. Por eso el análisis estético y medial no tiene un carácter central y se deja de lado para estos propósitos, siendo lo central aquello que se limita a analizar una situación representada audiovisualmente desde una óptica jurídica.

Lo anterior requiere del desarrollo de una *“competencia mediática que nos permita vincularnos con los medios de forma crítica”*<sup>116</sup>, lo que se traduce en la gestión de las emociones fruto de la interacción con las pantallas en las que se transmite la teleserie.

---

<sup>113</sup> Íbid. p. 192.

<sup>114</sup> Íbid.

<sup>115</sup> Íbid.

<sup>116</sup> Íbid. 191.

### 2.3 Funcionalización pedagógica de la teleserie

Otro enfoque importante desde el cual se puede analizar la teleserie en contextos didácticos es la funcionalización pedagógica de productos mediáticos, el cual consiste en el “*proceso de selección, evaluación, análisis, procesamiento y posterior utilización en la enseñanza institucionalizada de la lengua materna, la literatura y la comunicación de cualquiera de las unidades susceptibles de ser aisladas en las programaciones o secciones de los medios masivos de comunicación*”<sup>117</sup>. Si bien este artículo se centra en la enseñanza de lenguaje, literatura y comunicación propios de la Educación Media, también se refiere a la formación profesional en comunicación audiovisual. Sin embargo, esto podría aplicarse a otras disciplinas tales como el Derecho, en las cuales se apliquen dichos procesos respecto a algún producto mediático, entre ellas, las teleseries.

Además, se vuelve fundamental “el desarrollo de instrumentos descriptivos para el procesamiento de productos que [...] deberán ser transformados en recursos didácticos a través de un proceso de funcionalización pedagógicas en el contexto de la enseñanza institucionalizada”

A su vez, hay 3 dimensiones de descripción e interpretación de las telenovelas, las cuales sirven de paso previo para su uso docente. Estas son (1) la dimensión dramática, (2) la dimensión teatral y (3) la dimensión mediática. La primera consiste en el componente literario de la telenovela, el segundo al componente espectacular de la telenovela y, el tercero, comprende la naturaleza específicamente televisiva, caracterizada por la audiovisualidad<sup>118</sup>.

Además, se vuelve fundamental “*el desarrollo de instrumentos descriptivos para el procesamiento de productos que [...] deberán ser transformados en recursos didácticos a través de un proceso de funcionalización pedagógicas en el contexto de la enseñanza institucionalizada*”<sup>119</sup>

---

<sup>117</sup> VILLARROEL, Jorge Sánchez. Análisis y funcionalización pedagógica de la telenovela. *Horizontes Educativos*, 2005, no 10, p. 95.

<sup>118</sup> *Ibid* p. 96.

<sup>119</sup> *Ibid* p.99

Para poder introducir el uso de telenovelas como recurso docente, Jorge Sánchez propone la siguiente forma de implementarlo.

En primer lugar, se debe seleccionar y evaluar las telenovelas que se vayan a usar. En segundo lugar, se procede al análisis y procesamiento de las telenovelas. Y, finalmente, está el uso pedagógico. En tercer lugar, está resumida en 3 subetapas “(a) resumir y ampliar el análisis de la telenovela, (b) relacionar los contenidos de los ejes curriculares del Subsector Lengua Castellana y Comunicación con los resultados del análisis de la telenovela; y (c) construcción de una matriz de planificación<sup>120</sup>”.

Tal como se mencionó respecto al uso de otros recursos audiovisuales tales como lo son el cine, la selección del material con el que se va a trabajar en clases es fundamental. Cada teleserie representa de cierta manera a la sociedad y aborda temáticas específicas, lo que tiende a estar marcado por el horario en el que es emitida (diurna, vespertina, nocturna). En *Dama y Obrero*, teleserie diurna de TVN del año 2012, no se tratan ni los mismos temas ni de la misma manera que en *¿Dónde está Elisa?*, teleserie nocturna de TVN del mismo año. Por eso la selección se vuelve importante, en tanto obedezca a algún objetivo pedagógico diseñado previamente. Si se aterriza a la enseñanza del Derecho, entonces uno podría buscar aquellas teleseries que aborden ciertos delitos o que representen de cierta manera al sistema jurídico o aquellas que se centran en temáticas que puedan ser analizadas desde el punto de vista del delito. A propósito de esto, salta a las teleseries nocturnas con temáticas ligadas al thriller o al suspenso, en tanto suelen centrarse en misterios, desapariciones, asesinatos, entre otros, esto porque su horario permite tratar temáticas que involucren más violencia. Por eso mismo las teleseries nocturnas se vuelven enriquecedoras para seleccionarlas como recurso docente, pudiendo reflexionar tanto en base a las temáticas que plantea como sobre las situaciones en específico, las cuales pueden suscitar discusiones jurídicas enriquecedoras para la enseñanza universitaria.

---

<sup>120</sup> Íbid. p. 100

Efectivamente cada teleserie representa de cierta manera la realidad social de una sociedad generalmente latinoamericana, respecto de la cual “*no es posible pensar ni analizar una telenovela [...] desligándola de sus condiciones de producción y recepción [...] porque su configuración depende de las condiciones económicas, técnicas y productivas de una empresa y no de un sujeto*”<sup>121</sup>. Estos calzan con los canales de televisión (Chilevisión, Televisión Nacional de Chile, Canal 13, Megavisión, entre otros), los cuales contratan a un equipo creativo compuesto por guionistas, actores, directores, directores ejecutivos, entre otros, con el objetivo de producir una teleserie y dichas decisiones artísticas se basan en ciertas concepciones de la sociedad chilena y, a su vez, esto va construyendo el mensaje que van a recibir la audiencia en calidad de receptores del producto televisivo.

Tras haber seleccionado la teleserie a usar y haber evaluado de qué manera se puede entrelazar con los objetivos que se busca desarrollar en alguna cátedra, lo que sigue es el análisis y procesamiento pedagógico. Este análisis puede subdividirse en 3: Un análisis dramático, un análisis teatral y otro análisis mediático. Cada uno apunta a dimensiones distintas de la telenovela a partir de las cuales podemos repensar sus usos pedagógicos.

Después de lo anterior, se va directamente al uso pedagógico de la telenovela. En una primera etapa, se realiza un resumen y ampliación del análisis de la telenovela. Se propone iniciar con una “*lluvia de ideas a partir de la visión que los alumnos tienen de las telenovelas*”<sup>122</sup>, lo que podría ser fructífero para poner en marcha una actitud crítica respecto a estos productos mediáticos, usando de insumo qué ven en estas y lo que aprecian los estudiantes al verlas. O, por el contrario, su desconocimiento frente a estas. Esto sirve para motivar a los estudiantes a participar desde sus propias experiencias para posteriormente relacionar de mejor manera el contenido que se imparta en base a este recurso audiovisual.

Alguna de las preguntas que podrían formularse son:

---

<sup>121</sup> ALFARO, Salvador Orlando. Identidades narrativas, los usos sociales de lo popular y la telenovela. *Realidad: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 2006, no 109, p. 451

<sup>122</sup> VILLARROEL, Jorge Sánchez. Análisis y funcionalización pedagógica de la telenovela. *Horizontes Educativos*, 2005, no 10, p. 100.

1. ¿Qué los ha impactado más, la idea, el tratamiento formal? ¿Por qué?
2. ¿Qué entienden por teleserie?
3. ¿De qué manera se representa al sistema jurídico en las teleseries? ¿Se respetan los derechos de las personas en los procedimientos mostrados en pantalla?

Tras realizar esta lluvia de ideas, se debe centrar en analizar el tipo de telenovela que se escogió para la clase. Esto permite comparar las telenovelas de distintos tipos, en tanto no sería lo mismo una que se centre en una historia de amor que una de tipo policial. Son precisamente estas últimas las cuales son directamente útiles para usarse de recurso docente, en tanto aparece el fenómeno delictual.

Luego surge el análisis de las dimensiones de la telenovela: dramática, teatral y mediática. El análisis dramático es posible “*mediante el empleo de categorías analíticas y modelos aportados por la teoría literaria del drama*<sup>123</sup>”, lo cual está dado por la forma en la que se despliega la dramaticidad. Esto incluye un análisis del nivel agencial, del accional y del indicial.

En el nivel agencial, “*se analizan las entidades participantes en una telenovela*<sup>124</sup>”, lo que incluye a los personajes y a los agentes que participan en la historia. Se centra en las relaciones entre los personajes en relación a una temática. En cuanto a su aplicación en la pedagogía jurídica, uno podría ver al personaje del detective Feliciano Fernández en *Pacto de Sangre* y ver de qué manera se representan las policías en dicha teleserie o a Benjamín Vial, desde el punto de vista de la representación del perfil de homicida, el cual se muestra calculador y despiadado.

En el nivel accional se centra en que “las acciones de una telenovela se organizan conforme a [...] proyectos de acción”<sup>125</sup>, en la cual “todos los personajes de una telenovela [...] están supeditados al proyecto de uno o más personajes principales”<sup>126</sup>. En este sentido, a través de los personajes que representan a las policías o detectives, se relaciona con acciones propias del sistema jurídico: Cómo

---

<sup>123</sup> Íbid. p. 96

<sup>124</sup> Íbid. p. 97

<sup>125</sup> Íbid

<sup>126</sup> Íbid.

se persiguen los delitos, si se respetan los derechos procesales de los sospechosos y de los imputados. O el perfil de los sospechosos que realizan acciones que pueden configurar ciertos delitos son otra forma de aplicación del nivel accional.

En cuanto al nivel indicial, éste está formado por *“todos aquellos atributos psicológicos, biográficos, caracteriales y sociales de personajes, ambientes y situaciones comprometidos en una telenovela”*<sup>127</sup>. Esto se relaciona directamente con las representaciones sociales desde las cuales se diseñan las teleseries. En tanto estas obedecen a ciertos contextos sociales en las que se producen, el análisis indicial permite reflexionar sobre de qué manera los valores sociales representados en la pantalla se corresponden o no con la realidad. En su materialización en el discurso jurídico, este tiende representarse de manera errada y omitiendo el respeto a procedimientos y derechos que nuestro sistema jurídico exige. Esto es frecuente que se dé con detectives que arresten al villano en base a pruebas obtenidas ilegalmente, o reteniéndolo en algún lugar no autorizado o incluso ejercer violencia, todo para clausurar el caso y “obtener justicia”.

El análisis teatral está estructurado en base a la teatralidad audiovisual, siendo este el ámbito en el que se puede concebir a las telenovelas como *“constructos creativos y productivos que un elenco pone en escena en un sistema de locaciones y que se construye, para nuestra percepción, en la tridimensionalidad virtual del espacio escénico televisivo”*<sup>128</sup>. Para esto se debe tener en cuenta *“(a) las relaciones entre personajes, (b) el análisis semiótico de la representación visual escénica de los universos en relación o en conflicto, y la (c) intertextualidad, la cual pone el enfoque en establecer con los diversos contextos que enmarcan la producción y consumo de las telenovelas”*<sup>129</sup>.

Además, cabe agregar que esta *“narra con imágenes no con palabras, por lo que aquí lo discursivo enlaza indisolublemente con lo visual (montaje de escenas), y lo*

---

<sup>127</sup> Íbid

<sup>128</sup> Íbid. p. 98

<sup>129</sup> Íbid.

sonoro, no sólo parlamentos, sino música, ruidos, sonidos<sup>130</sup>". Esto se da por el carácter eminentemente audiovisual de un producto mediático como lo es la telenovela, en el cual el vehículo de la narración es la imagen y el sonido. La música suele ayudar a construir un ambiente tenso y las tomas de las cámaras tienden a enfocar cierto plano para este mismo propósito.

El análisis mediático se centra en la programación televisiva como discurso desde un "análisis de naturaleza sociocrítica y sociosemiótica<sup>131</sup>". Esto requiere "observar la telenovela [...] en cuanto producto mediático específico"<sup>132</sup>, siendo consciente de sus particularidades en relación con otros formatos televisivos. Estas especificidades se dan por ser de carácter "*efímero y fungible, determinado por el aquí y ahora del momento cultural y social del país, del cual no sólo se extrae sus temáticas y obtiene su contextualización, sino también la base de su interpretación y telón de fondo para sus procesos de significación*<sup>133</sup>".

Después de lo anterior, se debería realizar un análisis discursivo en el cual se permita valorar la creatividad de las propuestas que sustentan la telenovela analizada desde un sentido expositivo, narrativo, argumentativa y ver de qué manera se interactúe. El discurso de la telenovela tiene que ver con qué y cómo se representa en una historia. Para la pedagogía jurídica hay ciertos discursos que se tornan más relevantes, el cual es el discurso sobre lo jurídico y sobre el fenómeno criminal. De qué maneras los personajes actúan, por qué cometen ciertos delitos, y de qué manera las instituciones jurídicas son representadas desde una óptica garantista o una favorable al castigo.

Le sigue los mecanismos de telenovelización, en el cual se deben "*delimitar la presencia de mecanismos persuasivos: emocionales, racionales, imaginarios, etc*<sup>134</sup>". Una vez que se entiende qué tipos de personajes se representan, las acciones que realizan y los discursos que se promueven, se vuelve importante

---

<sup>130</sup> ALFARO, Salvador Orlando. Identidades narrativas, los usos sociales de lo popular y la telenovela. *Realidad: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 2006, no 109, p. 450

<sup>131</sup> *Íbid.*

<sup>132</sup> *Íbid.*

<sup>133</sup> *Íbid.* 99

<sup>134</sup> *Íbid.* p. 101

comprender cuáles son los recursos de esos discursos y representaciones que nos permiten seducirnos y atraernos en calidad de receptores televisivos. Explicitar estos mecanismos puede lograr desarrollar una actitud crítica frente a este tipo de representaciones, nutrida por el conocimiento teórico de la cátedra que se enseña en la clase de Derecho, lo cual da herramientas jurídicas para enfrentarse a estos discursos en la realidad. A su vez, permite reflexionar qué procedimientos se realizaron con vulneraciones de garantías fundamentales o cómo se lleva a cabo un proceso judicial en contra de un supuesto delincuente. Permite cuestionar los mecanismos de identificación que buscan quiénes producen telenovelas y habilitaría a *“evaluar la veracidad de la telenovela desde el punto de vista de los valores<sup>135</sup>”*.

En esta misma dirección, *“analizar la relación entre el tipo de retórica utilizada (intelectual, popular, directa o indirecta, etc) y el tipo de destinatario de la telenovela (nivel social, cultural, edad, sexo)<sup>136</sup>”*. Esto enriquece el análisis artístico de la telenovela que puede dotar de contexto desde el cual pensar la representación de los aspectos jurídicos o criminológicos.

La transversalidad, la cual apunta a *“establecer las relaciones con los objetivos transversales [...] analizar cómo se concretan y qué visión se da de ellos en la telenovela analizada”*. Se relaciona los distintos aspectos previamente mencionados con los objetivos pedagógicos que se establezcan en la planificación del curso.

Las distintas instancias de este primer paso apuntan a *“desarrollar la capacidad de análisis sobre las técnicas que utiliza la telenovela [...] y alfabetizar a los estudiantes en el uso de medios de comunicación y el consumo de sus productos<sup>137</sup>”*. En este sentido, *“el análisis de las teleseries potencia la actitud crítica de la audiencia y permite entrar más fácilmente en una profundización de los mensajes que determina la configuración de modelos sociales<sup>138</sup>”*.

---

<sup>135</sup> Íbid. 102.

<sup>136</sup> Íbid.

<sup>137</sup> Íbid.

<sup>138</sup> Íbid. p. 103

En una segunda etapa, se relaciona alguna variable del cronograma del curso con alguna virtud del recurso didáctico invocado, en este caso, la telenovela. De esta manera, se justifica pedagógicamente el uso de las telenovelas, en el que cada instancia tiene una razón de ser. Se puede armar una trenza entre el contenido que se debe impartir, la competencia que se busca desarrollar y el fragmento de la teleserie que se elige usar en clases. De esta manera, el uso de estas últimas no es arbitrario, sino que se sustenta pedagógicamente en la planificación docente del curso realizada a inicios de semestre.

En la tercera etapa, se construye una matriz de planificación. Aquí es posible *“relacionar los componentes del proceso pedagógico: objetivos, contenidos, aprendizajes esperados, actividades, evaluación con los recursos empleados”*<sup>139</sup>. De esta manera, podrá ser útil como insumo didáctico que puede ser almacenado y guardado para aplicarlo y replicarlo en distintos semestres en el que se dicte el curso.

Una forma de implementar el recurso de las telenovelas en el aula es reflexionar sobre las acciones de los personajes respecto a cómo se debería actuar jurídicamente. Esto sigue la lógica de que *“la audiencia a menudo realiza un proceso de conversación familiar, comparado entre la propia experiencia vital con la experiencia ficcional de las personas reales-personajes representados y, a menudo se discute grupalmente acerca de cuál sería la propia actuación ante situaciones similares”*<sup>140</sup>. Entonces, el docente podría dividir al curso en grupos para que analicen de qué manera cierta escena respeta o transgrede los derechos procesales de las partes o si la terminología jurídica usada en la narración es la correcta.

Por ejemplo, una forma de implementar la teleserie en la sala de clases podría ser la siguiente. En el curso de Derecho Penal III Parte Especial, la metodología docente que se podría plantear es el uso de la clase magistral trascendente para la

---

<sup>139</sup> Íbid. p. 104

<sup>140</sup> FERNÁNDEZ, Valerio Fuenzalida. Resignificar la educación televisiva: desde la escuela a la vida cotidiana. *Comunicar*, 2011, p. 17.

enseñanza de tipos penales y el análisis de fragmentos de escenas de teleseries para darle una aplicación práctica a los contenidos y fomentar las habilidades resolutorias de los estudiantes frente a una situación de relevancia jurídica. Tras la enseñanza de determinada cantidad de delitos, se procede a mostrar una serie de escenas para reflexionar sobre el tipo penal en el que se pueden subsumir los hechos de la escena, y relacionarlos con los contenidos vistos previamente en el curso de Derecho Penal Parte General I y Derecho Penal Parte General II, tales como los grados de participación del delito o los distintos tipos de dolo.

Entonces, una vez que se hayan enseñado los distintos tipos de homicidio, se puede mostrar una escena del primer capítulo de *Pacto de Sangre* entre el minuto 22:58 y el minuto 24:14, escena en la cual los 4 amigos protagonistas matan a Daniela Solís. Respecto a esta, se les muestra esa escena en clases, la cual está disponible en la plataforma de Youtube, lo que facilita su uso en la sala de clases. Después de mostrarla, el profesor guía una dinámica en la que le pregunta a los estudiantes bajo qué tipo de delito de los enseñados hasta ahora es el que cometen estos personajes. Además, pueden preguntarse sobre los grados de participación en el delito de cada uno de los protagonistas de la escena. Luego indagar sobre la presencia o ausencia de dolo penal y el tipo que podría aplicarse, y calcular la pena que correspondería según los antecedentes previamente mencionados. Estos últimos temas forman parte de los contenidos impartidos en los primeros 2 cursos de la cátedra de Derecho Penal, pero resultan interesantes de ser recordados a la hora de identificar el delito que se cometió en aquella escena.

Después de lo anterior, se podría dividir a un hipotético curso de 80 personas en 16 grupos de 5 personas para que discutan sobre las distintas estrategias de defensa que son posibles de realizar, pidiéndole a algunos de esos grupos que se pongan en el escenario de defender a la víctima y a otro de tener que defender a alguno de los partícipes del delito. Para esto, sería útil que desglosen los hechos del caso y algunas normas jurídicas aplicables. En esta parte se estaría desarrollando la octava competencia de reconocer al otro para construir una sociedad diversa, en

tanto el trabajo en equipo que se realizaría en esta instancia es una forma de inculcar la colaboración entre estudiantes para lograr un aprendizaje más fructífero.

Además, la primera y segunda competencia, las cuales apuntan a (1) comprender críticamente al sistema jurídico y (2) a aplicar normas jurídicas a casos concretos, también se desarrollan a partir de esta actividad en clases. Identificar las normas jurídicas aplicables al caso concreto es una forma de desarrollar la primera competencia, y el análisis de las dimensiones fácticas y normativas, en relación con la formulación de argumentos a favor de cierta vía de acción permite desarrollar la segunda competencia.

## Conclusiones

Pensar sobre las distintas formas posibles de enseñar Derecho a estudiantes universitarios es una pregunta fundamental en tanto un aspecto central de la universidad es la docencia. Por eso tomar de insumo la propuesta de perfil de egreso elaborado por la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile, en la cual se realiza un diagnóstico del aprendizaje de sus egresados y una respectiva propuesta de las competencias que se propusieron desarrollar en la nueva malla curricular. Esto sirve de antecedente y permite identificar un contexto en el cual se enseña y se piensa la pedagogía jurídica. Este diagnóstico permite pensar en formas de innovación docente que combatan la pasividad y ausentismo estudiantil, y desarrolle las 9 compuestas contenidas en dicha propuesta. Ahí las experiencias docentes del uso del cine sirven de antecedente para proponer a las teleseries como recurso docente útil en la pedagogía jurídica. Esto constituye una metodología activa en la que se pone en el centro del aprendizaje al estudiante, destacando su rol protagónico en este proceso.

Las teleseries se caracterizan por ser un programa televisivo de ficción arquetípicamente latinoamericano, el cual representa la realidad social de un país a través de tramas que aborden dramas amorosos, el género policíaco o cualquier otra temática de interés social. Si bien muchas veces no representan el mundo ideal o no son creadas por fines pedagógicos, estas pueden ser resignificadas para darles un fin educativo.,

Al momento de implementar la teleserie como un recurso docente hay distintas condiciones que se requieren para que su uso sea fructífero. Entre ellas destacan (1) la importancia de una buena planificación docente que tome en cuenta las competencias que se busca desarrollar; (2) la correcta selección del fragmento o escena de la teleserie con la que se busque trabajar en la sala de clases; (3) determinar el momento del semestre en el cual implementarla, dependiendo de si se busca usar este recurso docente para introducir un contenido disciplinar o para aplicar una materia concreta que requiera haber enseñado previamente algunos conceptos o temáticas jurídicas. También (4) la cantidad de estudiantes óptimos

para aprovechar integralmente de esta herramienta pedagógica, en la cual pueden dividirse en pequeños grupos para que la discusión interna sea fructífera; (5) los temas que aborda, lo que es útil para saber de qué manera relacionarla con el contenido curricular y con las competencias que se busquen enseñar.

Su uso permite combatir el rol pasivo del estudiante, el ausentismo y desarrollar competencia ligadas al análisis crítico, a subsumir una situación de hecho en el presupuesto de una norma jurídica, enfrentar disyuntivas éticas, aplicar la perspectiva de género y reconocer al otro como condición para construir una sociedad diversa.

Por lo tanto, el uso de fragmentos de la teleserie en la sala de clases es un aporte a una pedagogía jurídica basada en las competencias presentes en la propuesta de perfil de egreso que se implementó para la nueva malla curricular, cuya aplicación empezó el año 2022.

## Bibliografía

1. AGUDELO, Carlos. El teatro en el escenario jurídico. *Advocatus*, 2015, no 25, p. 231-252.
2. ALFARO, Salvador Orlando. Identidades narrativas, los usos sociales de lo popular y la telenovela. *Realidad: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 2006, no 109, p. 441-453.
3. ANTEZANA, Lorena; CABALIN, Cristian; ANDRADA, Pablo. Ciudadanía y representaciones sociales en telenovelas chilenas. Un contexto para la formación de audiencias juveniles. *Comunicación y sociedad*, 2022, vol. 19.
4. APODACA, Pedro, et al. (ed.). *Calidad en la universidad: orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes, 1997.
5. CAMILLONI, Alicia. La enseñanza del derecho orientada al desarrollo de la creatividad. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 2019, vol. 6, no 1, p. 5-22.
6. CAMPOS, Angel Carrasco. Teleseries: géneros y formatos. Ensayo de definiciones| Tv series: genres and formats. *Miguel Hernández Communication Journal*, 2010, no 1
7. CES, Almudena Valiño. Estudio del acoso escolar y la responsabilidad penal de los menores al hilo de la película «Bullying»: un aprendizaje del derecho penal de menores a través del cine. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE Nueva Época)*, 2020, no 21, p. 79-98.
8. Charpentier, Denisse. “Este lunes se estrena “Vuelve Temprano”, nueva teleserie nocturna de TVN”. *Bio Bio Chile*. 06 de enero de 2014.
9. CLAREMBEAUX, Michel. Televisión y educación, una pareja al borde de un ataque de nervios. *Comunicar*, 2005, no 25.
10. CNTV (2019). Anuario estadístico. Oferta y consumo de televisión 2019. Recuperado de <https://www.cntv.cl/wp>

[content/uploads/2020/10/anuario\\_estadistico\\_de\\_oferta\\_y\\_consumo\\_2019 .pdf](https://www.cntv.cl/wp-content/uploads/2020/10/anuario_estadistico_de_oferta_y_consumo_2019.pdf) : Consejo Nacional de Televisión.

11. CNTV (2020). Anuario estadístico. Oferta y consumo de televisión 2020. Recuperado de <https://www.cntv.cl/wp-content/uploads/2021/04/ANUARIO-ESTADISTICO-DE-OFFERTA-y-CONSUMO-2020-4.pdf> : Consejo Nacional de Televisión.
12. CNTV (2021). Anuario estadístico. Oferta y consumo de televisión 2021. Recuperado de <https://www.cntv.cl/wp-content/uploads/2022/03/ANUARIO-ESTADISTICO-DE-OFFERTA-y-CONSUMO-2021.pdf> : Consejo Nacional de Televisión.
13. CNTV (2022). Anuario estadístico. Oferta y consumo de televisión 2020. Recuperado de <https://cntv.cl/wp-content/uploads/2023/03/ANUARIO-ESTADISTICO-DE-OFFERTA-y-CONSUMO-2022.pdf> : Consejo Nacional de Televisión
14. COSTA, Laura Malosetti. Algunas reflexiones sobre el lugar de las imágenes en el ámbito escolar. *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*, 2006, p. 155-164.
15. DÍAZ-HERRERO, Sivia; GÉRTRUDIX-BARRIO, Manuel. El cine como metodología didáctica. Análisis sistemático de la literatura para un aprendizaje basado en el cine (ABC). 2021.
16. ELGUETA ROSAS, María Francisca; PALMA GONZÁLEZ, Eric Eduardo. Una propuesta de clasificación de la clase magistral impartida en la Facultad de Derecho. *Revista chilena de derecho*, 2014, vol. 41, no 3, p. 907-924.
17. FERNÁNDEZ, Valerio Fuenzalida. Resignificar la educación televisiva: desde la escuela a la vida cotidiana. *Comunicar*, 2011, p. 15-24.
18. FUENZALIDA, Valerio. La apropiación educativa de la telenovela. *Diálogos de la Comunicación*, 1996, vol. 44, p. 91-104.

19. GANDÍA, Carlos Gil. La enseñanza del Derecho Internacional a través de las artes. *Academia: revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires*, 2021, vol. 19, no 38, p. 73-91.
20. GONZÁLEZ, Elsa Marina Álvarez. El cine como recurso docente aplicable a la enseñanza del derecho administrativo. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE Nueva Época)*, 2015, no 11, p. 97-109.
21. GONZÁLEZ, José Fernando, et al. Formación de teleaudiencias críticas juveniles: interlocución, la mejor retroalimentación. *Luciérnaga Comunicación*, 2012, vol. 4, no 7, p. 1-11.
22. MATEOS-PÉREZ, Javier; LACALLE, Charo; ROCHA, Simone María. Presentación. Audiencias, públicos, consumo, recepción y representaciones sociales en la ficción televisiva. *Comunicación y Sociedad*, 2022, p. 1-5.
23. MATEUS, Julio César. Las teleseries también educan. Una defensa de las ficciones televisivas como dispositivos de aprendizaje. *Ficciones cercanas. Televisión, narración y espíritu de los tiempos*, 2017, p. 179-195.
24. Modelo Educativo de la Universidad de Chile 2021 p. 13
25. PICÓ, Rubén López. El cine y la prensa escrita como medios de innovación docente en la enseñanza del Derecho Procesal. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE Nueva Época)*, 2019, no 19, p. 25-38.
26. Propuesta de plan de formación de pregrado: Plan de licenciatura en Ciencias Jurídicas y Sociales, 2018.
27. PULIDO, Carlos Bernal. Clases de Derecho para estudiantes activos. *Academia: revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires*, 2013, vol. 11, no 21, p. 15-42.
28. RUIZ, Juan Cámara. Herramientas y técnicas para la docencia del Derecho Procesal. En *El aprendizaje del derecho procesal: nuevos*

- retos de la enseñanza universitaria*. JM Bosch Editor, 2011. p. 293-304.
29. SÁNCHEZ, Juan Pablo; SILVA, Alejandro Bruna. El melodrama de la telenovela chilena en tiempos de pandemia: análisis narrativo y estético de Historias de Cuarentena. *Millcayac-Revista Digital de Ciencias Sociales*, 2022, vol. 9, no 17, p. 210-230.
30. SANZ, Mario Ruiz. La enseñanza del Derecho a través del cine: implicaciones epistemológicas y metodológicas. *Revista de educación y derecho*, 2010.
31. SERNA GÓMEZ, Humberto; DÍAZ PELÁEZ, Alejandro. Metodologías activas del aprendizaje. *Recuperado de <http://www.fumc.edu.co/wp-content/uploads/publicaciones/metodologias.pdf>*, 2013.
32. SOUTO, Miguel Abel. Desde la literatura, ópera, cine y televisión hasta las ciencias jurídicas y el derecho penal mediante la nueva técnica pedagógica del aprendizaje basado en problemas. *Dereito: revista xurídica da Universidade de Santiago de Compostela*, 2011, vol. 20, no 2.
33. TURULL, Max, et al. Las causas del absentismo de los estudiantes de Derecho según su propia opinión. *Revista de Educación y Derecho*, 2019, no 19.
34. VELÁZQUEZ, S.; DIAZ, J. J.; VELÁSQUEZ, R. La ergonomía cognitiva; accedendo a la percepción visual-auditivo-corporal. *Ergonomía Ocupacional: Investigaciones y Aplicaciones*, 2007, vol. 1, p. 218-238.
35. VILLARROEL, Jorge Sánchez. Análisis y funcionalización pedagógica de la telenovela. *Horizontes Educativos*, 2005, no 10, p. 95-106.