Programa para la Enseñanza Integral del Derecho

Departamento de Ciencias Jurídicas
Universidad de Atacama

Acercamiento a la Explicación, de los principales fenómenos de la Carrera de Derecho, UDA

Compilador

Ps. Juan Rubio González

Copiapó, enero de 2019

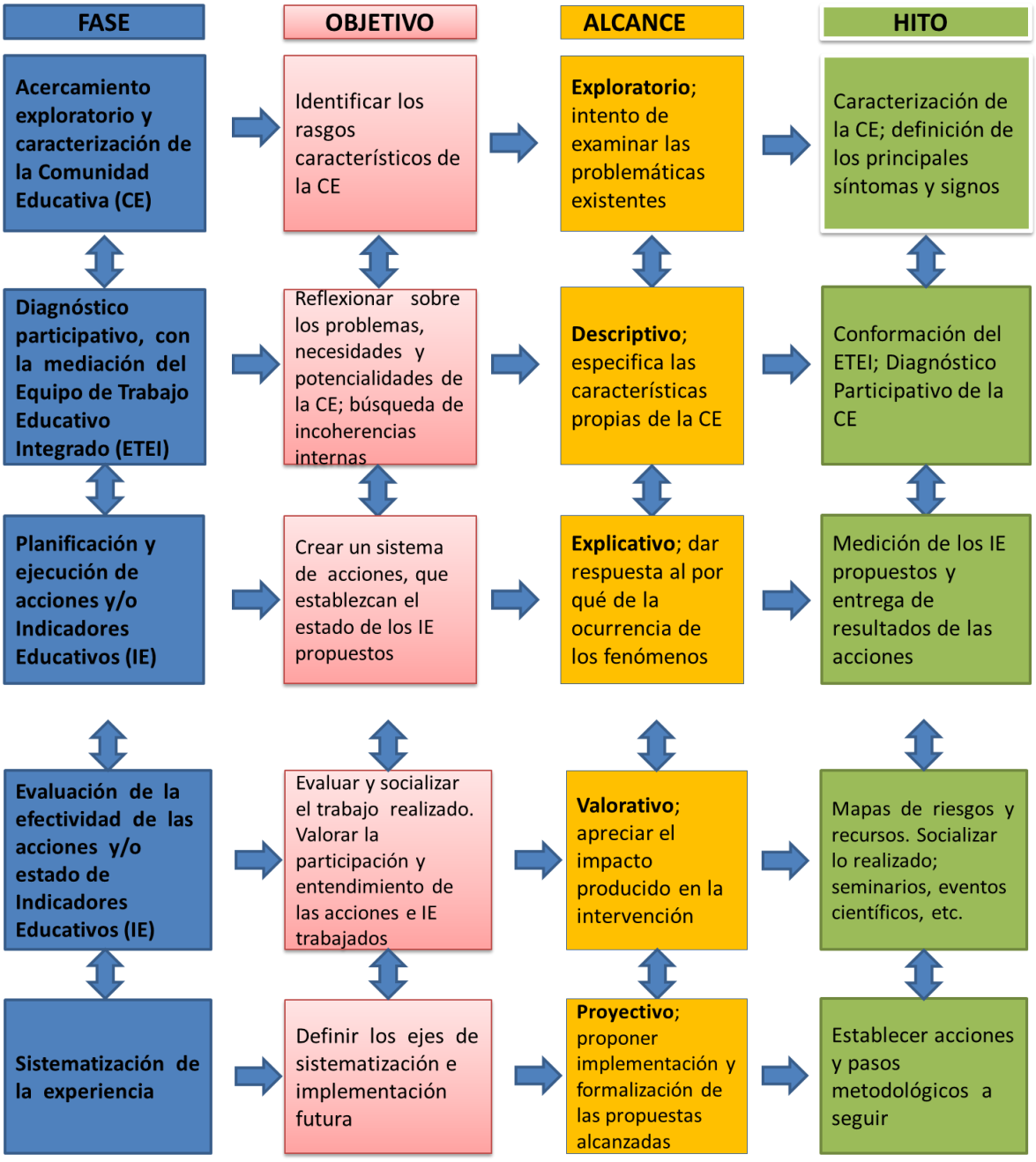
CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN 3
2. METODOLOGÍA APLICADA 9
2.1 Diseños, Técnicas y Unidades de Análisis 9
2.1.1 Con Docentes de la Carrera de Derecho 9
2.1.2 Con Estudiantes de la Carrera de Derecho 10
2.2 Procedimiento 11
2.3 Análisis de los datos 11
2.4 Recolección de la Información Cualitativa 11
2.4.1 La Observación Participativa 11
2.4.2 La Lectura de Contexto 12
2.4.3 Recopilación y Análisis de la Información 12
3. RESULTADOS OBTENIDOS DE LOS INSTRUMENTOS CUANTITATIVOS 13
3.1 Configuración descriptiva de los Docentes de la Carrera de Derecho, UDA 13
3.2 Resultados del Cuestionario de Evaluación de la Metodología Docente y Evaluativa de los Profesores Universitarios (CEMEDEPU) 16
3.2.1 Fiabilidad del instrumento 19
3.2.2 Correlaciones 19
3.2.3 Niveles de las variables estudiadas en función de características sociodemográfica del docente 21
3.2.4 Regresión Lineal Múltiple –RLM- 22
3.3 Configuración descriptiva de los Estudiantes de la Carrera de Derecho, UDA 23
3.4 Resultados del Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (MSLQ) 25
3.4.1 Fiabilidad del instrumento 31
3.4.2 Correlaciones 31
3.4.3 Niveles de las variables estudiadas en función de características sociodemográfica del estudiante 34
3.4.4 Regresión Lineal Múltiple –RLM- 38
4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES SOBRE LOS PRINCIPALES RESULTADOS DE LAS INVESTIGACIONES CON ESTUDIANTES Y DOCENTES 43
5. BIBLIOGRAFÍA 46

1. INTRODUCCIÓN

La propuesta investigativa-interventiva del PEID para el periodo 2018, se propuso como objetivo central el tratar de explicar los principales fenómenos que están ocurriendo en la Comunidad Educativa (CE) de la Carrera de Derecho. Esta finalidad explicativa se desprende de la lógica metodológica general que asume el Programa, la que se explica en la figura 1:

Figura 1: *Propuesta Metodológica para el PEID (Basada en la IAP)*

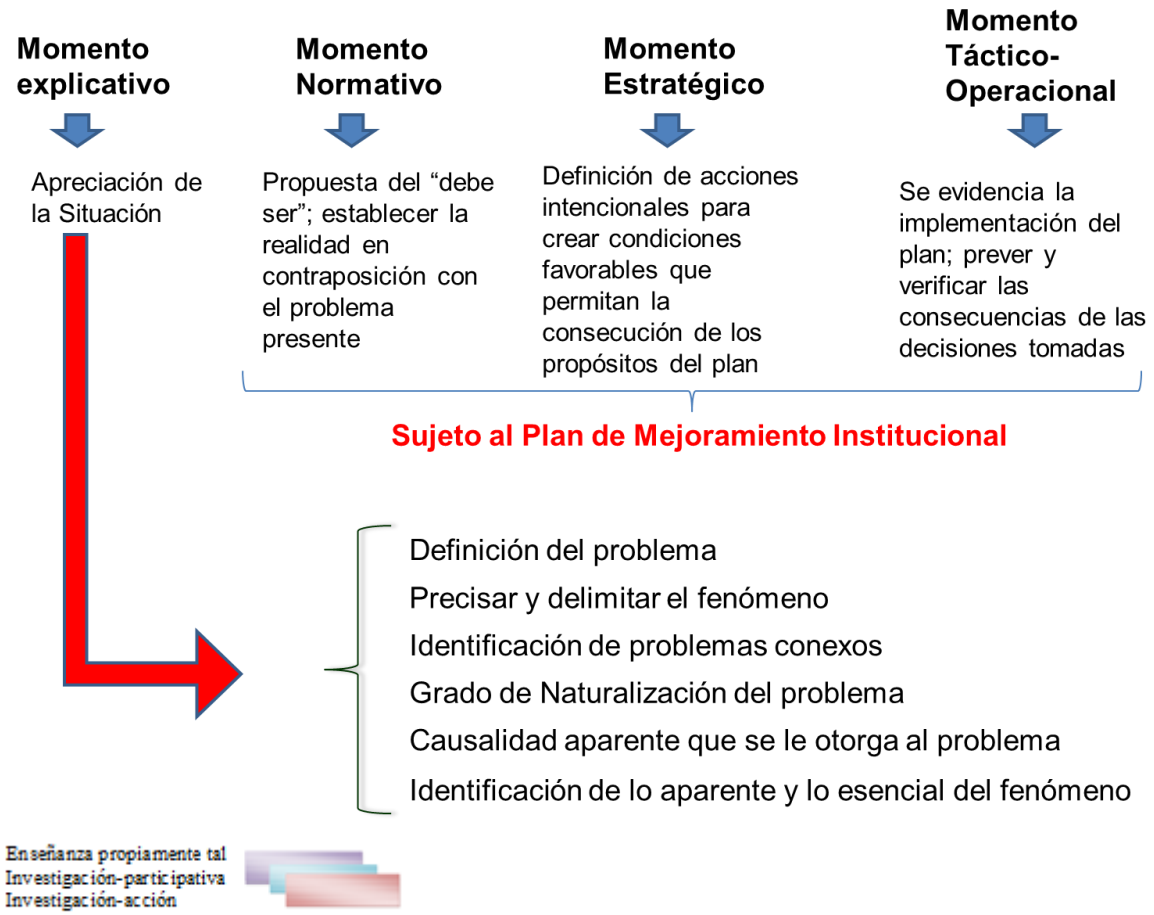


Enseñanza propiamente tal
Investigación-participativa
Investigación-acción

De la figura señalada, se desprende que el alcance explicativo de la investigación-intervención para este periodo, busca dar respuesta al ¿por qué de la ocurrencia de los fenómenos más distintivos de esta CE?, de ahí que el interés se centra en explicar la complejidad de los mismos; a qué se relacionan y en qué condiciones se dan, lo que implicaba medir y cuantificar los principales *Indicadores Educativos* que se habían definido en la fase previa, donde se desarrolló el Diagnóstico Participativo de la Cerrera de Derecho.

Para dar respuesta a lo anterior, el ETEI define -a principios de este periodo- realizar una Explicación Situacional de lo que está ocurriendo en esta CE, basado en la lógica de la Planificación Estratégica Situacional (PES), propuesta por Carlos Matus (1987). En ese sentido, la Explicación Situacional se propone intencionar un dialogo con el Diagnóstico Participativo realizado en el periodo anterior, vale decir, situar ese diagnóstico en términos contextuales, desde la voz de los protagonistas, para así poder reconstruir de manera simplificada los diversos procesos que generan las problemáticas encontradas, y a partir de ello establecer una conexión de elementos que componen los procesos, reconociendo de paso, la incertidumbre como un factor propio de los sistemas sociales, lo que los hace en parte, definirlos como sistemas complejos.

Figura 2: *Fases de una PES (Basado en Matus, 1987)*



Enseñanza propiamente tal
Investigación-participativa
Investigación-acción

De acuerdo a la figura 2, la Explicación Situacional se ubica en el primer momento o fase de una PES, de ahí su relevancia como instrumento guía o insumo estratégico, para orientar el resto de las acciones tomadas por los directivos responsables, al interior de una CE, como lo es la Carrera de Derecho. Es así como el momento explicativo, como su nombre lo indica, intenta explicar las problemáticas existentes en una realidad social determinada. Al respecto, Matus (1987) señala que entender la situación inicial por la que atraviesa una organización, implica tener una visión de síntesis del conjunto de las problemáticas existentes y saber además, el sistema de factores que están generándolas, pues existe una lógica dialéctica que opera a la base de las problemáticas que pueden actuar como consecuencia o causal de otros, y a la vez como refuerzo o disminución de los mismos.

Desde esa perspectiva, una Explicación Situacional debería responder a la pregunta ¿Dónde estamos?, la que implica generar un análisis situacional de las problemáticas, desde donde surgirá una sistematización del conocimiento de las posibles causas que están generando un problema –que corresponde al alcance práctico del PEID en este periodo-, para luego establecer soluciones y explicaciones de los diversos actores involucrados en la CE (Gutiérrez et al., 2016).

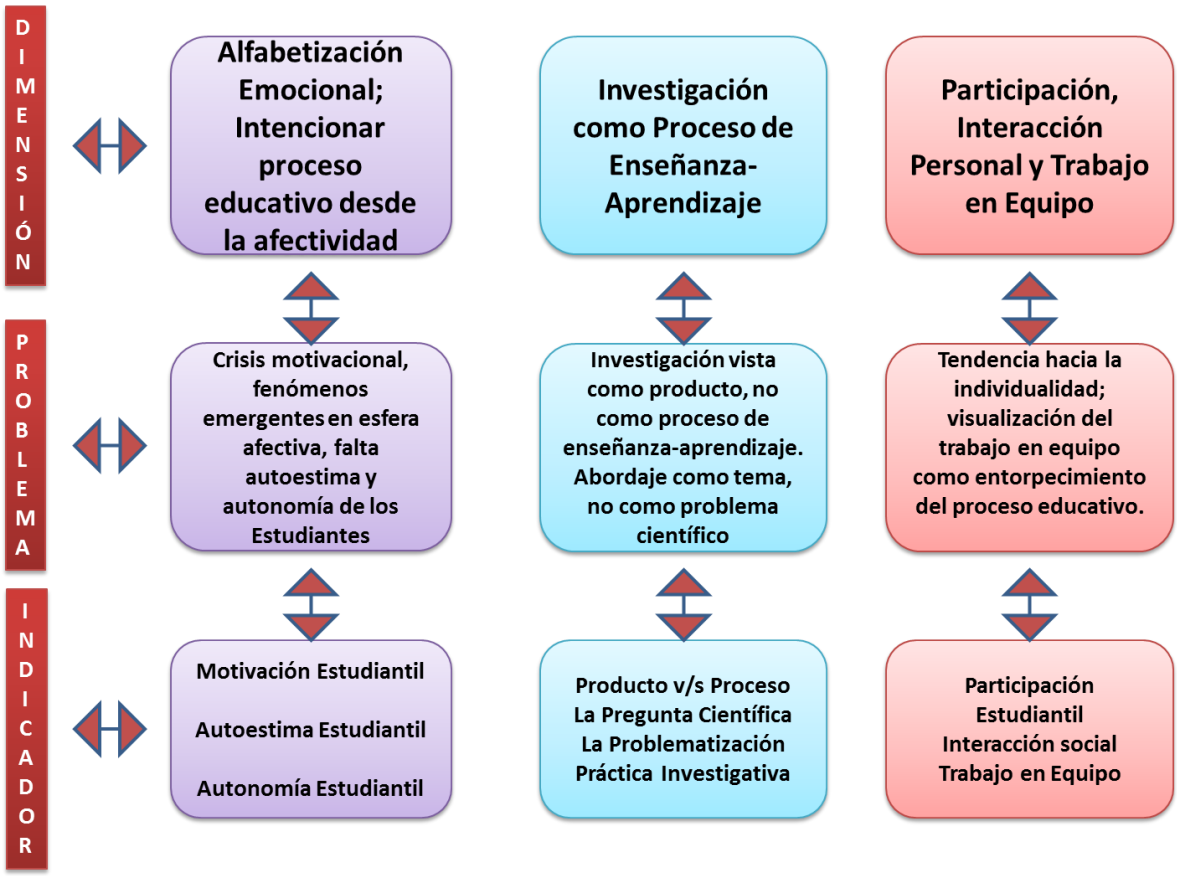
Para dar a conocer las causas de una problemática o fenómeno, se utiliza la técnica denominada "flujograma situacional del problema", que de acuerdo a Alizo (2005) corresponde a una representación gráfica detallada de cada problemática y jerarquizada de acuerdo a su prioridad, de lo que se desprende la explicación situacional, que sería el análisis que esclarece las causales de los problemas y donde se sistematizan las reflexiones respecto a los factores intrínsecos y extrínsecos que provocan el surgimiento, reproducción y permanencia de dichas problemáticas (Gutiérrez et al., 2016).

Considerando lo anterior, ¿Cuáles aparecen como las principales problemáticas a ser explicadas en la Carrera de Derecho de la UDA? Al respecto, en el trabajo realizado por el Equipo de Trabajo Educativo Integrado –ETEI- del PEID, que dio origen a un Diagnóstico Participativo en el periodo anterior, se concluye que fundamentalmente existen factores relacionados a la implementación del proceso de enseñanza-aprendizaje, desde donde emergen problemáticas que se visualizan en una crisis de las esferas afectivas del estudiante de Derecho, sumado a una tendencia a no considerar la investigación y el trabajo en equipo, como los determinantes pedagógicos que definen la praxis jurídica.

En la figura 3 de dan a conocer de manera sistematizada, las dimensiones donde estarían alojados estos fenómenos, las principales problemáticas que de

ello se desprenden y los indicadores estudiantiles que era necesario medir, para buscar explicaciones al respecto.

Figura 3: *Dimensiones, problemas e indicadores de los fenómenos educativos a explicar en la Carrera de Derecho, UDA*.



A partir de ello, ¿Por qué el PEID configura estos fenómenos como los fundamentales a explicar? La respuesta se origina en los postulados epistemológicos y paradigmáticos en los que se basa el Modelo Educativo propuesto por la Universidad de Atacama (UDA, 2010), en las líneas pedagógicas y curriculares asumidas por el Departamento de Ciencias Jurídicas, y por los criterios estratégicos definidos por el PEID, que posiciona al estudiante como el centro del proceso educativo, de ahí la relevancia de entender los postulados del Constructivismo Social y del enfoque histórico-cultural implementado en el ámbito educativo.

Al respecto, uno de los autores basales de estos principios epistemológicos y paradigmáticos es el psicólogo Lev Vygotski, quien postula que:

> El pensamiento no nace de sí mismo ni de otros pensamientos, sino de la esfera motivacional de nuestra conciencia, que abarca nuestras inclinaciones y nuestras necesidades, nuestros intereses e impulsos, nuestros afectos y emociones. Detrás de cada pensamiento hay una tendencia afectiva volitiva. Solo ella tiene la respuesta al último ¿por qué? en el análisis del proceso de pensar (Vygotski, 1998)

Desde esa perspectiva, la esfera afectiva, la emocionalidad del sujeto que aprende, es la base fundamental que debe ser cimentada para poder enseñar.

A lo anterior, se suma que el conocimiento humano es un producto social (Gómez y Rubio, 2017), vale decir, que este no surge desde la individualidad, de sujetos alejados de la práctica cotidiana, sino que más bien sería una construcción democrática y participativa; no una imposición directiva, ahistórica y lineal, de ahí la necesidad de propiciar espacios colaborativos e intencionar procesos de enseñanza-aprendizaje tendientes a la vinculación y no a la atomización de los sujetos, pues los seres humanos aprendemos en contextos sociales dialógicos, a partir de mediaciones y sobre la base de motivaciones y necesidades, determinadas por las condiciones afectivas de los sujetos.

Lo anterior, nos lleva a contrariar las posiciones tradicionales que se han esgrimido en torno al aprendizaje humano, que posicionan a la transformación de la conducta y la cognición como la base de todo proceso enseñanza, y se coloca a la esfera emocional como el motor de todo proceso cognitivo y de desarrollo humano

> …, ya que la cognición, como proceso del desarrollo humano, no puede ser separada de la emocionalidad del sujeto. En los procesos llamados cognitivos convergen la información sobre el mundo con el estado emocional de quien piensa, lo que es definitorio de la mayor o menor sensibilidad del sujeto hacia esa información, cuyo significado integra la fantasía, la imaginación y los estados emocionales dominantes del sujeto que piensa... (González, 2009, p. 14).

En ese contexto, la orientación de la Explicación Situacional busca responder y definir las principales causas que estarían propiciando un conjunto de procesos que desencadenan en los problemas educativos al interior de esta CE. Así entonces, esta presente compilación da cuenta del material de insumo que se necesita para realizar la Explicación Situacional –que por cierto, es una actividad colectiva pendiente a la fecha-, que consiste en entregar los resultados obtenidos en la aplicación de dos instrumentos de lógica

cuantitativa, en la CE de la Carrera de Derecho, los que consideraban la mayor parte de los indicadores propuestos a ser evaluados. Cabe señalar que este informe está pendiente de ser finalizado, una vez que el ETEI defina colectivamente la Explicación Situacional en la que se encuentra la Carrera.

2. METODOLOGÍA APLICADA

Esta Explicación Situacional, se inserta en la tercera fase metodológica, tal como se señala en la figura 1, dada a conocer. En ese sentido, se intenta dar respuesta a los ¿Por qué? de la ocurrencia de los principales fenómenos y problemáticas existentes en esta CE. Así entonces, el objetivo que se buscaba era analizar y explicar los principales factores que están provocando la ocurrencia de los fenómenos de crisis en las esferas afectivas del estudiante de Derecho, sumado a una tendencia a no considerar la investigación y el trabajo en equipo como determinantes pedagógicos que definen la praxis jurídica.

Dada esta situación, se planificó para este periodo un tipo de investigación-intervención desde un enfoque mixto o integrado, ya que combina tanto el enfoque cuantitativo como el cualitativo, resultando éste último como auxiliar del primero, en la lógica de poder interpretar los fenómenos estudiados. Desde esa perspectiva, se establece un estudio de tipo descriptivo e interpretativo, que tiene como producto final el Flujograma Situacional de la CE de la Carrera de Derecho, que está pendiente de realizar.

2.1 Diseños, Técnicas y Unidades de Análisis

Desde el enfoque cuantitativo la investigación-intervención presenta un diseño no experimental transeccional, empleando dos estrategias muestrales y dos instrumentos de recolección de información. A saber:

2.1.1 Con Docentes de la Carrera de Derecho

Se desarrolló un muestreo no probabilístico, con la participación de 28 docentes de la Carrera de Derecho, cuyas características descriptivas se analizarán en el apartado Resultados de este informe. Los participantes contestaron una encuesta conformada de un cuestionario sociodemográfico y una escala. El primero consultaba sobre sexo, edad, años de experiencia docente, titulación académica, situación administrativa/profesional, y si ejercen la profesión de abogado(a) en áreas relacionadas con la(s) asignatura(s) que imparten en la Carrera. En tanto la Escala que respondieron los participantes, se trata del Cuestionario de Evaluación de la Metodología Docente y Evaluativa de los Profesores Universitarios (CEMEDEPU), instrumento tipo escala Likert (escalar de 5 niveles desde totalmente en desacuerdo hasta totalmente de acuerdo), consistente en 51 ítems o reactivos, elaborado y validado en España por Gargallo, Suárez, Garfella & Fernández (2016) y que permite diagnosticar qué procedimientos de enseñanza y evaluación utilizan los profesores en sus asignaturas, y qué habilidades docentes manejan, utilizando la opinión de los

propios docentes. Las dimensiones y factores en que se construye el CEMEDEPU se explican en el apartado resultados de este informe.

2.1.2 Con Estudiantes de la Carrera de Derecho

Se desarrolló un muestreo probabilístico, del tipo estratificado proporcional al tamaño del estrato, de ahí que el tamaño de la muestra debía ser proporcional a la cantidad de estudiantes por nivel que cursan la Carrera, considerando una población total de 350 estudiantes de acuerdo a información proporcionada por la Dirección de Pregrado de la UDA. Para realizar el cálculo muestral se consideró un Coeficiente de Confianza del 95% y un Margen de error del 7%, siguiendo el siguiente protocolo:

a) Para establecer el tamaño total de la muestra, desde la que luego se estimaron las proporciones se realizó a partir de la siguiente fórmula:

$$n = \frac{N \cdot Z^2 \cdot p \cdot (1-p)}{(N-1) \cdot e^2 + Z^2 \cdot p \cdot (1-p)}$$

N: Población = 350 Estudiantes
Z: Coef. de Confianza= 95% = 1,96
p: Proporción = 50% = 0,5
*p**(1-*p*)= 0,5*0,5 = 0,25
e: Margen de error = 7% = 0,07
n: 126 Estudiantes

b) Para establecer las muestras por cada estrato (en este caso los Niveles de la Carrera) se tomaron n_i elementos, calculados mediante la fórmula:

$$n_i = n \cdot \frac{N_i}{N}$$

siendo N el número de elementos de la población, n el de la muestra, N_i el del estrato i

NIVEL	Población Total	Muestra Teórica	Muestra Real
100	162	58	59
200	53	19	22
300	72	26	28
400	51	18	20
500	12	5	6
TOTAL	**350**	**126**	**135**

Los participantes contestaron una encuesta conformada de un cuestionario sociodemográfico y una escala. El primero consultaba sobre sexo, edad, nivel que cursa, año de ingreso, procedencia escolar, con quién vive, si trabaja o no, si ese trabajo está relacionado con lo que estudia y si tiene personas bajo su cuidado. En tanto la Escala que respondieron los participantes, se trata del Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje -MSLQ-, creado por Pintrich, Smith, García y McKenchie en el año 1991, y adaptado y validado en Chile por la Universidad del Bio-Bio (Burgos & Sánchez, 2012). Este

instrumento, como su nombre lo refiere, se centra en la medición del uso de diferentes estrategias cognitivas y metacognitivas, así como la disposición de los alumnos para alcanzar una determinada meta. Las dimensiones y factores del instrumento se explicarán en detalle en el apartado Resultados.

2.2 Procedimiento

Se contactó a los estudiantes mediante correos y de manera presencial, informándoles que a través de la plataforma Moodle se encontraba disponible la encuesta. Mientras que en el caso de los docentes, la participación se produce de manera directa procediendo a responder el instrumento. El plazo de la aplicación de ambas encuestas, se produce en un tiempo aproximado de dos meses.

2.3 Análisis de los datos

Los datos se analizaron mediante el programa IBM SPSS 22.0. En una primera fase se realizó un análisis de confiabilidad de los instrumentos aplicados y correlaciones de Pearson para las variables medidas en cada instrumento. Además, se aplicó análisis de varianza (ANOVA) para determinar la existencia de diferencias entre las variables, según las variables sociodemográficas consideradas en cada encuesta. También se realizaron Regresiones Lineales con el objetivo de desarrollar ecuaciones lineales con fines predictivos.

2.4 *Recolección de la Información Cualitativa*

Desde el enfoque cualitativo se aplicaron diversas estrategias y técnicas de acercamiento, que permitieron contextualizar por un lado y recoger información por otro. De partida, el documento que propicia el contexto general desde el cual partir, es el *Diagnóstico Participativo -mediado por el ETEI-, de la Carrera de Derecho, UDA* (Rubio, 2017), donde se plantean los principales fenómenos encontrados en la CE, considerando los instrumentos y técnicas trabajadas en el periodo anterior, consistente fundamentalmente en la Observación Participante, Grupos Focales, el Sociograma y la Matriz FODA (Rubio, 2017).

Para desarrollar la Explicación Situacional, como medios cualitativos auxiliares a los instrumentos cuantitativos ya tratados con anterioridad, se pueden mencionar los siguientes:

2.4.1 ***La Observación Participativa***

Se estableció la Observación Participativa, como técnica investigativa del periodo, realizada principalmente por el Equipo PEID, desde donde se desarrolla la presencia del investigador en terreno, observando directamente la

realidad de la CE, permitiendo describir situaciones existentes, establecer significaciones, que eran retroalimentadas en periódicas reuniones con los miembros del ETEI.

El instrumento que sistematiza la información proveniente de esta técnica, es el **Diario de Campo**, donde se plasmaron las experiencias y significaciones, en las diversas acciones emprendidas en el periodo, al interior de la CE.

2.4.2 ***La Lectura de Contexto***

La Lectura de Contexto, permitió penetrar el entramado cultural, utilizando una diversidad de instrumentos que permitieron realizar una lectura y análisis del contexto sociocultural de la CE, a partir de la identificación de fortalezas, debilidades, datos, circunstancias, eventos, situaciones convencionales y no convencionales, que sirvieron para configurar las principales unidades de análisis.

2.4.3 ***Recopilación y Análisis de la Información***

Corresponde a la compilación, procesamiento y sistematización de los datos cualitativos, antecedentes e información recabada y obtenida durante esta fase, que permite la interpretación y discusión colectiva de esta Explicación Situacional. Dentro de los antecedentes de apoyo, de los cuales se extraen datos e información relevantes, contamos con:

- Informe caracterización de estudiantes de primer año, Cohorte 2018, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad de Atacama, realizado por el Complejo Tecnológico de Aprendizaje –CTA-, en marzo de 2018.

- Caracterización Sociocultural de la Comunidad Educativa, Carrera de Derecho, UDA, realizado en diciembre de 2016, por Equipo PEID, compilación realizada por el Psicólogo Juan Rubio González.

- Diagnóstico Participativo -mediado por el ETEI-, de la Carrera de Derecho, UDA, realizado en enero de 2018, por Equipo PEID, compilación realizada por el Psicólogo Juan Rubio González.

- Actas de Reunión Formal del ETEI, desde marzo a diciembre de 2018.

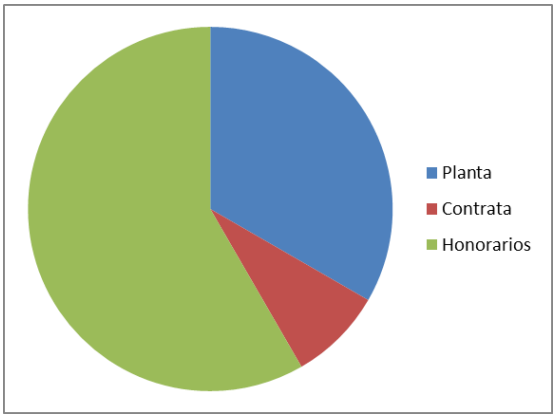
3. RESULTADOS OBTENIDOS DE LOS INSTRUMENTOS CUANTITATIVOS

En esta instancia, corresponde revisar los resultados estadísticamente significativos que arroja el análisis descriptivo e inferencial de datos realizados, considerando separadamente lo obtenido con los docentes y con los estudiantes.

3.1 *Configuración descriptiva de los Docentes de la Carrera de Derecho, UDA*

De acuerdo a la información entregada por el Departamento de Ciencias Jurídicas, en el año 2018, 36 docentes se desempeñaron en la Carrera de Derecho. De ellos, la relación administrativa con el Departamento es la siguiente:

Situación	Cantidad	Porcentaje
Planta	12	33%
Contrata	3	8%
Honorarios	21	59%
Total	36	100%



De la muestra constituida por 28 participantes las principales características descriptivas del docente de la Carrera de Derecho se pueden desprender de la tabla 1:

Tabla 1: *Principales Estadísticos de la muestra de docentes*

		Sexo	Edad	Experiencia en docencia	Titulación académica	Ejerce como abogado
N	Válido	28	28	28	28	28
Media		1,18	1,82	2,79	1,86	1,32
Moda		1	2	1	2	1
Desviación estándar		,390	,819	1,424	,756	,476
Asimetría		1,775	,789	,158	,249	,809
Error estándar de asimetría		,441	,441	,441	,441	,441

De la tabla 1 se desprende que los docentes presentan un promedio de edad entre los 41 a 50 años, que son mayoritariamente hombres, de ahí que la principal asimetría se ubica en el sexo de los docentes (*As*= 1,775) factor que se refuerza al observar la

		Porcentaje
Válido	Hombre	82,1
	Mujer	17,9
	Total	100,0

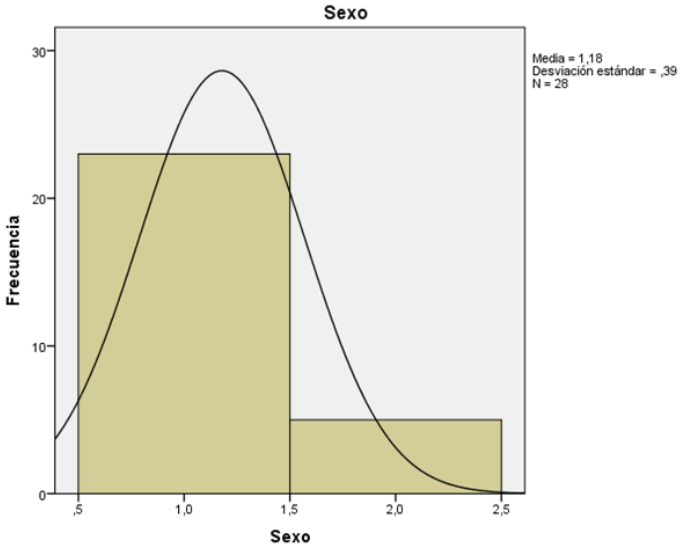
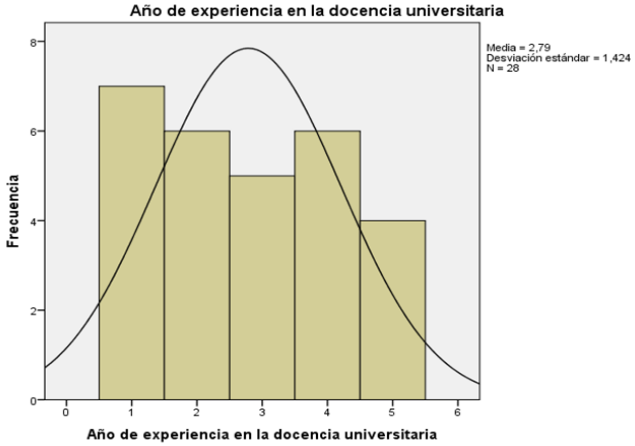


tabla de frecuencia de esta categoría, donde los hombres representan el 82,1% de los docentes, mientras que las mujeres sólo alcanza el 17,9%. El gráfico de curva de histograma permite observar este grado de asimetría existente entre hombres y mujeres, que imparten docencia en la Carrera de Derecho de la UDA.

La tabla 1, también muestra que la menor asimetría se encuentra en la variable *Experiencia en Docencia* (*As*= 0,158), lo que si se contrasta con los datos obtenidos, se observa que existe una distribución bastante simétrica de docentes con diversos años de experiencia ejerciendo la docencia universitaria, destacando que quienes llevan de 0 a 5 años ejerciendo,

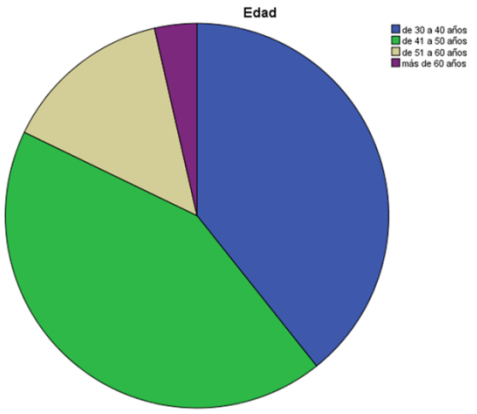
		Porcentaje
Válido	de 0 a 5 años	25,0
	de 6 a 10 años	21,4
	de 11 a 15 años	17,9
	de 16 a 20 años	21,4
	más de 20 años	14,3
	Total	100,0



corresponden al 25% de los docentes, mientras que aquellos que llevan más de 20 años ejerciendo docencia corresponden al 14,3% de los profesores. El gráfico de curva del histograma da cuenta de la simetría explicada en esta

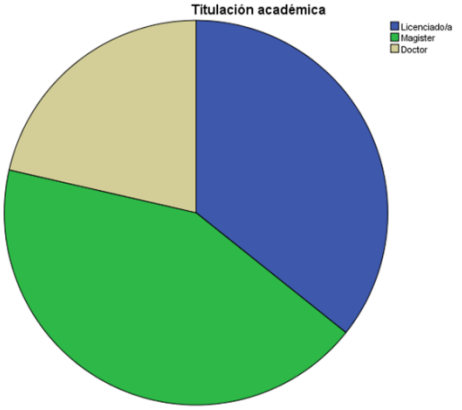
variable.

Otros datos relevantes que permiten describir las características del docente de Derecho, dice relación con la edad de estos, puesto que una mayoría (82,2%) tiene entre 30 y 50 años de edad, y el porcentaje restante sobrepasa los 50 años.



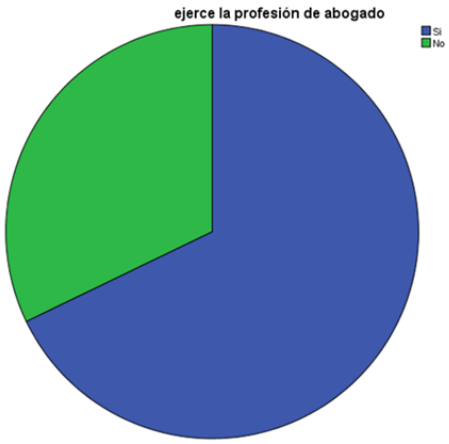
		Porcentaje
Válido	de 30 a 40 años	39,3
	de 41 a 50 años	42,9
	de 51 a 60 años	14,3
	más de 60 años	3,6
	Total	100,0

Además, se observa que en relación a su formación académica, más del 64% de los docentes presenta una formación de postgrado, siendo un 42,9% de grado Magister y un 21,4% de grado Doctor.



		Porcentaje
Válido	Licenciado/a	35,7
	Magister	42,9
	Doctor	21,4
	Total	100,0

Mientras que una mayoría (67,9%) de los consultados declara que ejerce su profesión de abogado, en paralelo a sus actividades como docente universitario.

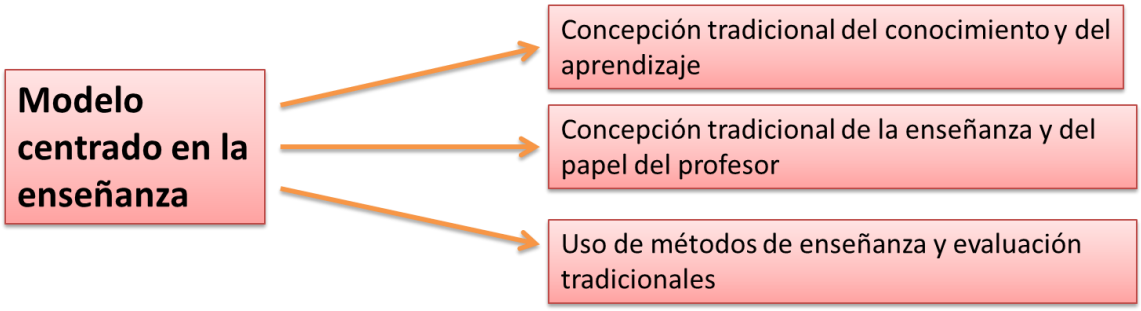


		Porcentaje
Válido	Si	67,9
	No	32,1
	Total	100,0

3.2 ***Resultados del Cuestionario de Evaluación de la Metodología Docente y Evaluativa de los Profesores Universitarios (CEMEDEPU)***

El CEMEDEPU es un instrumento que permite conocer y diagnosticar qué procedimientos de enseñanza y evaluación utilizan los profesores en sus asignaturas, y qué habilidades docentes manejan. Se trata de una escala auto aplicada, vale decir que son los propios docentes que entregan su opinión respecto a estas características nombradas. El CEMEDEPU se construye en base a tres dimensiones (Escalas) cada una de las cuales se desagregan en factores que a continuación se detallan[1].

Figura 4: *Dimensión Modelo Centrado en la Enseñanza y sus factores*



Modelo centrado en la enseñanza, que permite evaluar la manera tradicional de ejercer la docencia universitaria, esa que se centra en el profesor como dueño y transmisor de información, configurando un estudiante (entendido como alumno) pasivo. Esta escala se divide en 3 factores, que se detallan a continuación:

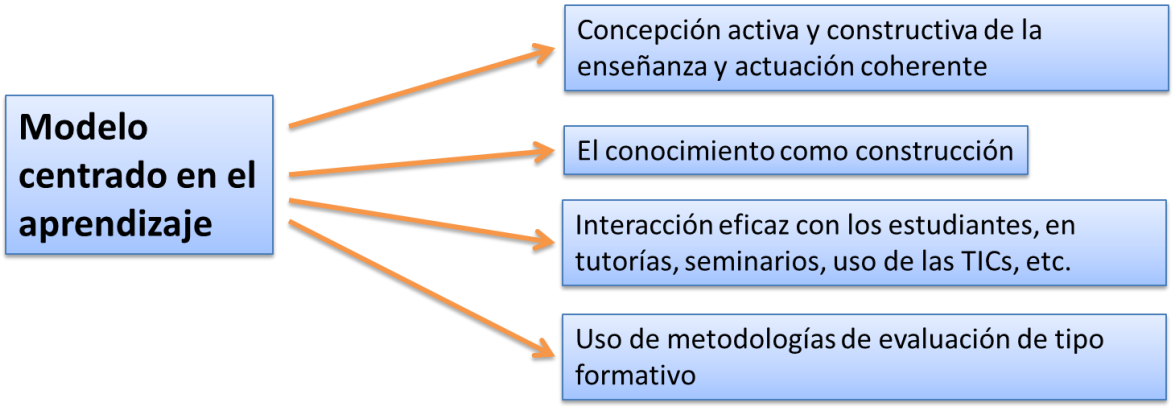
a) *Factor I: Concepción tradicional del conocimiento y del aprendizaje*. Esta visión del docente, establece que en la universidad la tarea del alumno es aprender y comprender los conocimientos científicos de la disciplina, no ir más allá. Aprender entonces, sería incrementar los conocimientos disponibles. El trabajo del profesor bajo esa lógica, sería transmitirlos.

b) *Factor II: Concepción tradicional de la enseñanza y del papel del profesor*. Esta visión establece que el buen profesor el que sabe la materia, el que explica bien, el que organiza bien los conocimientos y los presenta a los alumnos de modo comprensible. En las sesiones de clase teórica su obligación es explicar bien los contenidos. Es un planteamiento coherente con la concepción de profesor transmisor, explicitada en el primer factor.

[1] Descripción realizada a partir de Gargallo, Suárez, Garfella & Fernández (2016)

c) *Factor III: Uso de métodos de enseñanza y evaluación tradicionales.* Desde esta perspectiva, el profesor entiende que la lección magistral (clase expositiva), es la metodología fundamental en las clases de teoría. En esa lógica, los alumnos en clase deben atender, tomar apuntes y responder a preguntas o plantear dudas. Se trata, pues, de un papel poco activo. El mejor método para evaluar a los alumnos es el examen (que en ocasiones adopta el formato de prueba objetiva), que debe centrarse en la valoración de los conocimientos adquiridos.

Figura 5: *Dimensión Modelo Centrado en el Aprendizaje y sus factores*



Modelo centrado en el aprendizaje, permite evaluar la docencia desde una perspectiva constructivista, aquella que se centra en el estudiante –ya no alumno-, donde el profesor realiza un rol de facilitador del aprendizaje, configurando un estudiante con características activas en la formación de su proceso educativo. Esta escala se divide en 3 factores que se detallan a continuación:

a) *Factor I: Concepción activa y constructiva de la enseñanza y actuación coherente*. Evalúa la concepción de un profesor mediador, donde el estudiante cumple un activo y constructivo. Se busca la aplicación del conocimiento a la realidad y se muestran aplicaciones de la teoría a los problemas reales. Uso de metodologías variadas y complementarias. La clase se dispone como un entorno de aprendizaje activo para fomentar la participación de los estudiantes: usando preguntas, resolución de problemas, estudio de casos.

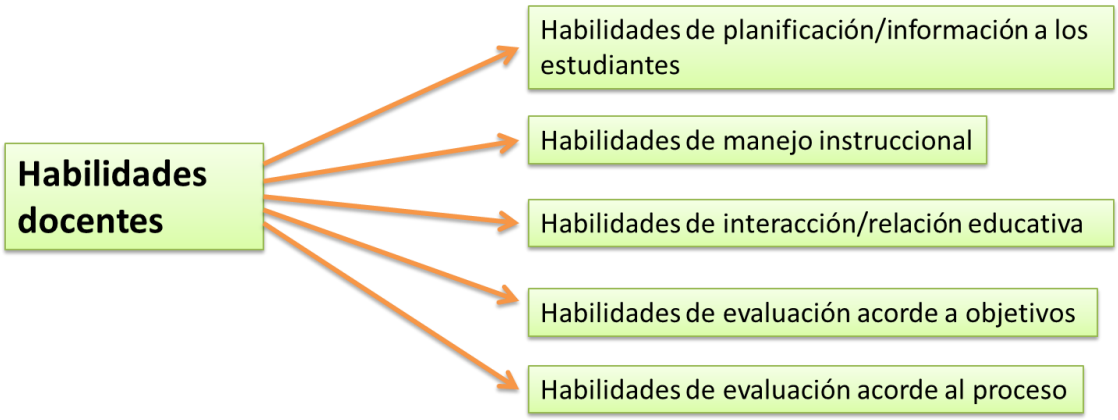
b) *Factor II: El conocimiento como construcción*. Visualiza una concepción constructivista del aprendizaje. Aprender es construir personalmente significados con ayuda del profesor; el buen profesor

es el que favorece esa reconstrucción, no dando los conocimientos como algo cerrado.

c) *Factor III: Interacción eficaz con los estudiantes, en tutorías, seminarios, uso de las TICs, etc*. Visualiza al docente como abierto a nuevas didácticas y metodologías; a la realización de seminarios. Uso planificado y sistemático de la tutoría. Utilización de las TICs para potenciar la interactividad y la participación. Utilización del contrato pedagógico.

d) *Factor IV: Uso de metodologías de evaluación de tipo formativo*. Evalúa al docente que al utilizar el examen como elemento evaluador, además utilizan procedimientos complementarios de tipo formativo. Por lo tanto, se evalúa para mejorar el proceso.

Figura 6: *Dimensión Habilidades Docentes y sus factores*



Habilidades docentes, permite evaluar las habilidades docentes fundamentales del profesor universitario competente, que de acuerdo a la literatura se concretan en tres grandes "espacios": la planificación, la actuación/interacción en clase y fuera de clase con los estudiantes, y la evaluación. Esta escala se divide en 5 factores que se detallan a continuación:

a) *Factor I: Habilidades de planificación/información a los estudiantes*. Visualiza al profesor que planifica la asignatura. Se establecen con claridad los objetivos de la materia. Se informa a los estudiantes del programa, de los objetivos y de la bibliografía pertinente.

b) *Factor II: Habilidades de manejo instruccional*. Evalúa al docente con capacidad para seleccionar contenidos acorde con criterios adecuados. Uso de variedad de recursos en clase. Comunicación de

objetivos de la sesión o del tema, recuerdo de lo tratado en la clase anterior y realización de síntesis al terminar la clase.

c) *Factor III: Habilidades de interacción/relación educativa*. Evalúa al docente que trabaja para promover el interés de los estudiantes por la materia. Se procura crear un buen clima de relaciones interpersonales y el profesor se interesa por los estudiantes como personas.

d) *Factor IV: Habilidades de evaluación*. Se visualiza si la evaluación es acorde con objetivos, con criterios explícitos y con información a los estudiantes. Se evalúa de acuerdo con los objetivos establecidos en la fase de planificación. Se establecen criterios de evaluación que se dan a conocer a los alumnos. Se informa a los alumnos de los métodos de evaluación y de los criterios de corrección.

e) *Factor V: Habilidades de evaluación*. Se focaliza en la evaluación inicial, continua y formativa. Se realiza una evaluación inicial. Se utilizan procedimientos de evaluación continua. La orientación de la evaluación es formativa, utilizando la información adquirida para asesorar a los alumnos y modificar la propia acción docente.

3.2.1 ***Fiabilidad del instrumento***

En esta aplicación, el Cuestionario de Evaluación de la Metodología Docente y Evaluativa de los Profesores Universitarios (CEMEDEPU) presentó una confiablidad alta (α = 0,85), mientras que las dimensiones que lo integran tuvieron un comportamiento similar: la Escala Modelo centrado en la enseñanza presento una alta confiabilidad (α = 0,89), lo mismo que la Escala Modelo centrado en el aprendizaje (α = 0,83) y la Escala Habilidades docentes (α = 0,86).

3.2.2 **Correlaciones**

Mediante el coeficiente de correlación lineal de Pearson se relacionó el *Modelo centrado en la enseñanza, el Modelo centrado en el aprendizaje y las Habilidades docentes*. De acuerdo a la tabla 2, la variable *Modelo centrado en la enseñanza* no correlacionó con las *Habilidades docentes*, ni tampoco con el Modelo centrado en el aprendizaje. Al correlacionarse los factores del Modelo centrado en la enseñanza, ninguno de ellos correlacionó con los factores de las Habilidades docentes.

Tabla 2: *Correlación Modelo centrado en la enseñanza y habilidades docentes*

Dimensión	HD	HP/IE	HMI	HI/RE	HEAO	HEAP	(1)	(2)	(3)	(4)
HD	1	0,820**	0,848**	0,283	0,693**	0,836**	0,064	0,066	0,122	-0,035
HP/IE		1	0,717**	-0,025	0,513**	0,616**	0,118	0,059	0,125	0,070
HMI			1	0,229	0,416*	0,634**	0,210	0,238	0,244	0,038
HI/RE				1	-0,163	0,299	0,000	-0,029	0,015	0,113
HEAO					1	0,403*	0,020	-0,020	0,009	-0,006
HEAP						1	-0,110	-0,016	0,047	-0,277
MCE (1)							1	0,879**	0,842**	0,858**
CTCA (2)								1	0,796**	0,560**
CTEPP (3)									1	0,494**
UMEET (4)										1

HD: Habilidades Docentes; HP/IE: Habilidades de planificación/información a los estudiantes; HMI: Habilidades de manejo instruccional; HI/RE: Habilidades de interacción/relación educativa; HEAO: Habilidades de evaluación acorde a objetivos; HEAP: Habilidades de evaluación acorde al proceso; MCE: Modelo centrado en la enseñanza; CTCA; Concepción tradicional del conocimiento y aprendizaje; CTEPP: Concepción tradicional de la enseñanza y papel del profesor; UMEET: Uso de métodos de enseñanza y evaluación tradicional; ** La correlación es significativa en el nivel 0,01; *La correlación es significativa en el nivel 0,05

En tanto, considerando la tabla 3, se encontró una relación estadísticamente significativa (p= 0,008), positiva y moderada (r= 0,491), entre el *Modelo centrado en el aprendizaje y las Habilidades docentes*. De ello se desprende, que mientras los docentes sostengan una mayor percepción de desarrollar un modelo educativo constructivista, mayores serán sus habilidades docentes, las que se concentran en tres grandes áreas: la planificación, la actuación/interacción en clase y fuera de ésta con los estudiantes, y la evaluación formativa.

Mientras que al correlacionar los factores del *Modelo centrado en el aprendizaje* y los factores de las *Habilidades docentes*, en la tabla 3 se observa una relación de moderada a fuerte (r= 652) entre las *Habilidades de interacción/relación educativa* y el factor *Concepción activa y constructiva de la enseñanza*, vale decir que mientras el docente tenga una mayor percepción que su rol en el proceso educativo es la de mediador del mismo –no de un instructor de contenidos- mayor trabajo realizará para promover el interés de los estudiantes por la materia, procurará crear un buen clima de relaciones interpersonales y tendrá un interés integral por sus estudiantes.

De la misma manera, se observa una relación de moderada a fuerte (r= 623) entre las *Habilidades de evaluación acorde al proceso* y el factor *Concepción*

activa y constructiva de la enseñanza, vale decir que a mayor percepción del docente de su rol como mediador, tenderá a utilizar procedimientos de evaluación continua, vale decir que ésta será de carácter formativa, utilizando la información adquirida para asesorar a los alumnos y modificar la propia acción docente.

También se observa una relación moderada (*r*= 490) entre las *Habilidades de evaluación acorde al proceso* y el factor *Uso de metodologías de evaluación tipo formativa*. Lo que implica que mientras más amplia sea la variedad de formas e instrumentos utilizadas para evaluar por el docente, mayor capacidad tendrá en centrarse en valorar el proceso formativo, y no se centrará sólo en evaluar productos –sólo con instrumentos tipo examen u otra prueba-.

Tabla 3: *Correlación Modelo centrado en el aprendizaje y habilidades docentes*

Dimensión	HD	HP/IE	HMI	HI/RE	HEAO	HEAP	(1)	(2)	(3)	(4)
HD	1	0,820**	0,848**	0,283	0,693**	0,836**	0,491**	0,491**	0,289	0,368
HP/IE		1	0,717**	-0,025	0,513**	0,616**	0,203	0,203	0,064	0,154
HMI			1	0,229	0,416*	0,634**	0,409*	0,409*	0,286	0,143
HI/RE				1	-0,163	0,299	0,652**	0,652**	0,196	0,127
HEAO					1	0,403*	0,032	0,032	0,222	0,330
HEAP						1	0,623**	0,623**	0,264	0,490**
MCA (1)							1	1,000**	0,295	0,478*
CACE (2)								1	0,295	0,478*
CCC (3)									1	0,313
UMETF (4)										1

HD: Habilidades Docentes; HP/IE: Habilidades de planificación/información a los estudiantes; HMI: Habilidades de manejo instruccional; HI/RE: Habilidades de interacción/relación educativa; HEAO: Habilidades de evaluación acorde a objetivos; HEAP: Habilidades de evaluación acorde al proceso; MCA: Modelo centrado en el aprendizaje; CACE; Concepción activa y constructiva de la enseñanza; CCC: Conocimiento como construcción; UMETF: Uso de metodologías de evaluación tipo formativa; ** La correlación es significativa en el nivel 0,01; *La correlación es significativa en el nivel 0,05

3.2.3 **Niveles de las variables estudiadas en función de características sociodemográfica del docente**

Se determinaron los niveles de los Modelos centrados en la enseñanza y en el aprendizaje, y las Habilidades docentes, en función de las variables sociodemográficas sexo, edad, años de experiencia docente, titulación académica, situación administrativa/profesional, y si ejercen la profesión de abogado(a) en áreas relacionadas con la(s) asignatura(s) que imparten en la

Carrera, calculando mediante análisis de varianza de un factor (ANOVA) la existencia de diferencias significativas de media.

No se observaron diferencias de media significativas en las variables medidas, según el sexo, edad, años de experiencia docente, titulación académica, y si ejercen la profesión de abogado(a) en áreas relacionadas con la(s) asignatura(s) que imparten en la Carrera. Lo anterior, presumiblemente se debe a que el número de muestras (n= 28) es estadísticamente bajo para realizar dichas inferencias.

Sin embargo, el análisis realizado arrojó diferencias de media significativa en el factor del Modelo centrado en la enseñanza, *Concepción tradicional de la enseñanza y papel del profesor*, en función de la Situación administrativa/profesional del docente, evidenciándose que aquellos docentes en calidad de Honorarios (M= 4,38; p= 0,023) presentan una mayor visión que configura al buen profesor como aquel que sabe la materia, que explica y organiza bien los conocimientos y los transfiere a sus alumnos, que el profesor en calidad de Contrata (M= 3,00) y el de Planta (M= 3,89).

3.2.4 **Regresión Lineal Múltiple –RLM-**

Con la finalidad de obtener un modelo predictor lineal de las Habilidades Docentes, se recurre a la RLM la que permitirá entender la relación funcional entre la variable dependiente (habilidades docentes) y las variables independientes (modelo centrado en la enseñanza y modelo centrado en el aprendizaje). Para el análisis de la RLM se aplicó el procedimiento de selección por pasos sucesivos (Stepwise).

De esa manera y siguiendo lo establecido en la tabla 4, se obtuvo el modelo señalado en la figura 7, que manifiesta en términos sintéticos que el Modelo Centrado en el Aprendizaje, es el que mejor explica las Habilidades Docentes.

Tabla 4: *Regresión Lineal para dos variables independientes*

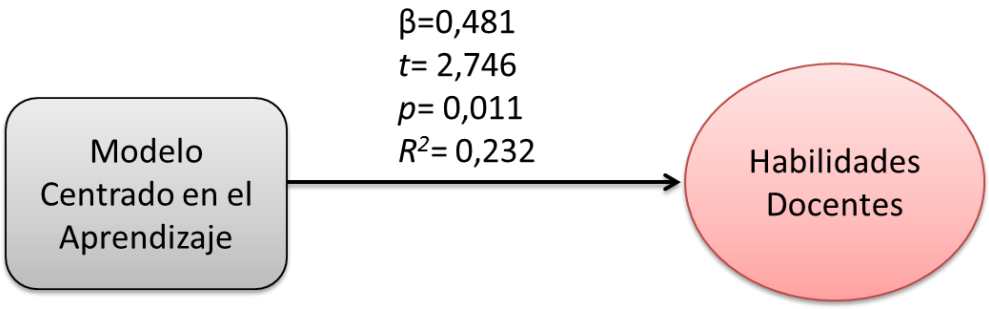
VD	VI	*Beta*	*t*	*F*	R^2	*p*
Habilidades Docentes	Mod. Centra. Enseñanza	0,079	0,442	-	-	0,663
	Mod. Centra. Aprendizaje	0,481	2,746	7,542	0,232	0,011

Los datos recogidos de la tabla 4 muestran que, de las dos variables introducidas en el modelo de RLM, la correspondiente al Modelo Centrado en el Aprendizaje, vale decir del docente constructivista, es el que explica la mayor proporción de la varianza para las Habilidades Docentes. Así, el valor del coeficiente de determinación R^2= 23,2% y la significación del contraste F

global de la regresión (p= 0,011), sugieren que gran parte de la variabilidad de las Habilidades Docentes, se explicaría por el modelo constructivista de ejercer la docencia. Además, si se observa los Coeficientes estandarizados Beta (β=0,481), se comprueba que dicho Modelo Centrado en el Aprendizaje obtiene la mayor capacidad predictiva (t= 2,746).

En tanto el Modelo Centrado en la Enseñanza, no aporta estadísticamente a las Habilidades Docentes, quedando el modelo hipotético como lo señala la figura 7.

Figura 7: *Modelo de Representación del Análisis de RLM*



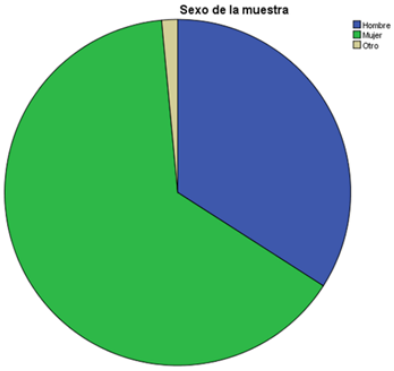
3.3 ***Configuración descriptiva de los Estudiantes de la Carrera de Derecho, UDA***

De acuerdo a información proporcionada por la Dirección de Pregrado de la UDA, la Carrera de Derecho cuenta con una matrícula total de 350 estudiantes, los que se distribuyen de la siguiente manera, de acuerdo a su nivel académico:

NIVEL	Estudiantes	%
100	162	46,3
200	53	15,1
300	72	20,6
400	51	14,6
500	12	3,4
TOTAL	**350**	**100**

De la muestra -cuyas estrategias muestrales fueron explicadas previamente- compuesta por 135 estudiantes, se desprende las siguientes características de quienes cursan la Carrera de Derecho de la UDA:

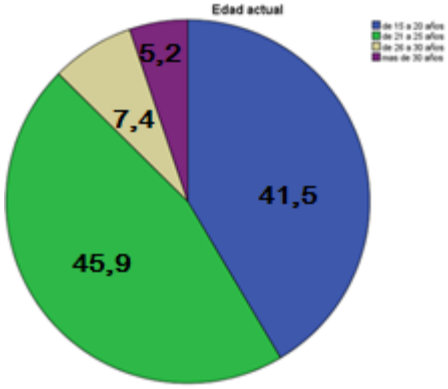
a) **Sexo**: Una mayor parte de los estudiantes de esta carrera está conformada por mujeres (64,4%), un 34,1% por hombres mientras que un 1,5% se declara de otro sexo



Ingreso	Porcentaje
Anterior 2014	7,4
2014	15,6
2015	19,3
2016	8,9
2017	19,3
2018	29,6
Total	100,0

b) **Año ingreso a la Carrera**: De los actuales matriculados, el 29,6% ingresó el año 2018 a la Carrera, mientras que el 7,4% lo hizo antes del año 2014.
Llama la atención el bajo porcentaje de estudiantes ingresados el año 2016 que permanece en la Carrera (8,9%), en tanto los que lo hicieron el año 2015 y 2017, se mantienen con porcentajes similares.

Edad actual: mayoritariamente los estudiantes de la Carrera, tienen entre 15 y 25 años de edad (87,4%) y un 5,2% tiene más de 30 años.

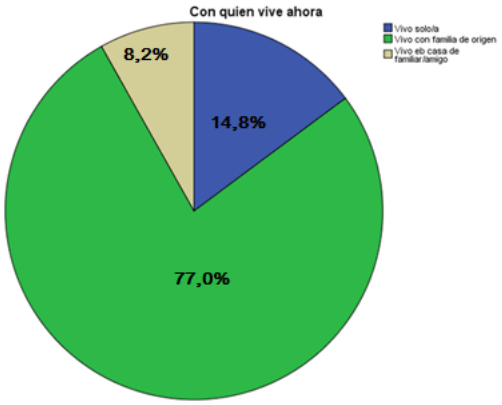


Procedencia escolar	Porcentaje
Colegio público-municipal	33,3
Colegio particular-subvencionado	61,5
Colegio particular	5,2
Total	100,0

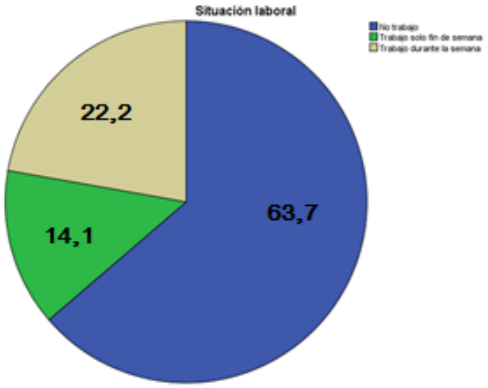
a) **Procedencia escolar**: un 61,5% de los estudiantes de la Carrera proviene de Colegios particular-subvencionados, un 33,3% lo hace de

colegios público-municipales y sólo el 5,2% proviene de colegios particulares.

b) **Con quién vive**: mayoritariamente el estudiante de la Carrera de Derecho vive con su familia de origen (77%), mientras que un 8,2% lo hace en casa de un familiar o amigo, en tanto un 14,8% vive solo.



c) **Situación laboral**: Se consultó a los estudiantes de la Carrera de Derecho, si en paralelo a la actividad académica realizaban algún trabajo remunerado. El 63,7% señala no trabajar, el 14,1% dice que sólo lo hace los fines de semana, en tanto el 22,2% reconoce hacerlo durante toda la semana. En esa misma línea se les consultó si el trabajo realizado (en el caso que así lo hicieran) estaba o no relacionado con el área jurídica que estudian. Al respecto sólo 6,7% reconoce que sí lo hace, en tanto el 93,3% restante señala que se desempeña en otro ámbito.



Trabajo se relaciona con el Derecho	Porcentaje
Si	6,7
No	93,3
Total	100,0

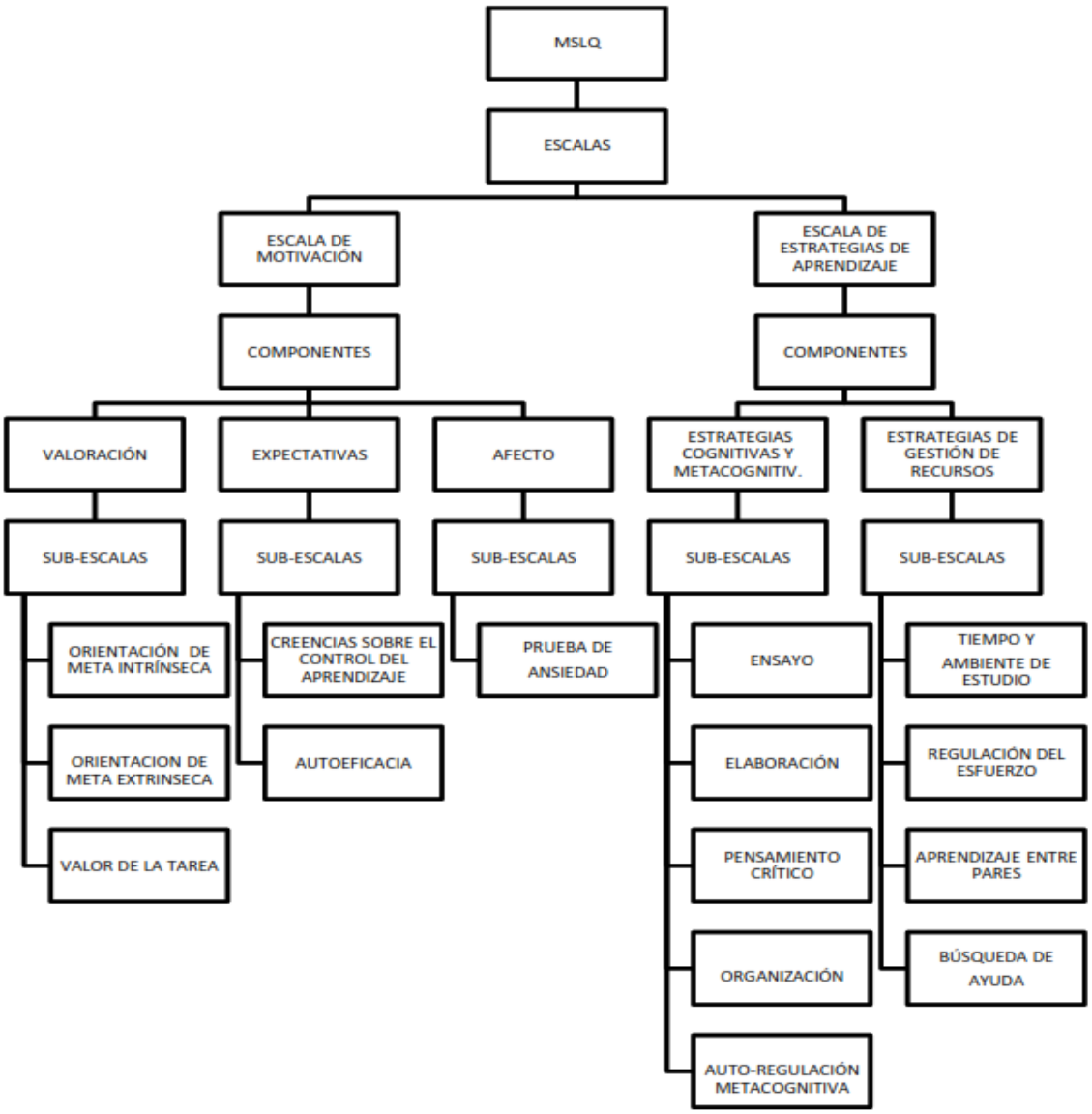
3.4 *Resultados del Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (MSLQ)*

El cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje, también conocido como MSLQ (por sus siglas en ingles), es un instrumento de auto-reporte que permite cuantificar la disposición motivacional y el uso de estrategias de aprendizaje, tanto cognitivas como metacognitivas, en estudiantes universitarios. Fue creado en el año 1991, por Pintrich, Smith, Garcia y Mckenchie de la Universidad de Michigan, basándose en los lineamientos generales de la teoría cognitivo-social y en los aportes realizados por los científicos del procesamiento de la información.

El MSLQ fue adaptado y validado en Chile, por Burgos y Sánchez (2012) de la Universidad del Bio-Bio. La versión aplicada a los estudiantes de Derecho de la UDA, corresponde a la propuesta de Burgos y Sánchez (2012) por lo que fueron adaptados sus 81 reactivos o ítems, tipo Escala Likert (escalar de 5 niveles desde totalmente de acuerdo hasta totalmente en desacuerdo).

El MSLQ se construye en base a dos dimensiones (Escalas de Motivación y Escala de Estrategias de Aprendizaje) cada una de las cuales se desagregan en factores que a continuación se detallan[2] y se grafican en la figura 8:

Figura 8: *Estructura del MSLQ (Fuente: Burgos y Sánchez, 2012)*



[2] Descripción realizada a partir de Pintrich, Smith, Garcia y Mckenchie(1991) y Burgos y Sánchez (2012)

Dimensión Motivación Estudiantil, fue construida sobre los principios del modelo de expectativas y valores desarrollado por el enfoque cognitivista, y se propone evaluar la valoración, las expectativas y los afectos de los estudiantes, respecto a la actividad del estudio.

Respecto a la valoración, ésta se propone medir el interés que los alumnos manifiestan hacia la realización de actividades escolares, incluyendo las razones por las cuales se vinculan con dichas actividades (Pintrich, et al., 1991), lo cual se realiza a través de los siguientes factores:

a) *Factor 1: Orientación de meta intrínseca*: Se refiere a la percepción del estudiante, de las razones por las cuales se vincula con una tarea de aprendizaje y del grado con que éste se percibe a sí mismo en el desempeño de una actividad, considerando razones como desafío, curiosidad o perfección.

b) *Factor 2: Orientación extrínseca*: Esta complementa a la intrínseca y se preocupa del grado con el cual los estudiantes perciben su participación en las tareas con razones como calificaciones, reconocimiento, desempeño, evaluaciones de otro tipo y competencia. Se refiere a la orientación general del curso como un todo.

c) *Factor 3: El valor de la tarea*: Se refiere a las razones por las cuales el estudiante participa de la tarea (¿por qué hago esto?). Un alto resultado en el valor de la tarea se refiere a la percepción de los contenidos de una asignatura, como temas de interés, importancia y utilidad.

Respecto a las expectativas, éstas se refieren al grado en que el alumno confía que posee el control sobre su aprendizaje, y el grado en que considera que gracias a su eficacia personal puede aprender y obtener buenos resultados. Una puntuación alta en este subcomponente, es traducido como una alta expectativa de éxito, y una alta confianza en las propias capacidades para dominar el proceso de aprendizaje (Pintrich et al., 1991). Esto se mide a partir de los siguientes factores:

d) *Factor 4: La confianza en el control del aprendizaje*: Se refiere a la confianza que tienen los estudiantes en que su esfuerzo por aprender les traerá resultados positivos. Se preocupa en la confianza que generan los resultados del esfuerzo personal en contraste con los factores externos como el profesor. Esto significa que si el estudiante siente que puede controlar su desempeño académico, tenderá a poner más esfuerzo en lo que necesita estratégicamente para obtener lo efectos deseados.

e) *Factor 5: Eficacia personal para aprender y para tener buen desempeño*: Los ítems de esta sub-escala dirigen dos aspectos de expectación: expectación por el éxito y la eficacia personal.

En relación al componente afectivo, éste se focaliza en la ansiedad, ya que según los autores del instrumento, ésta es considerada como factor relevante para el rendimiento académico de los alumnos (Pintrich, et als, 1991), de ahí que el componente afectivo se centra en medir el grado de preocupación de los estudiantes frente a la realización de una prueba, y con qué frecuencia surgen pensamientos negativos mientras realizan un examen (Pintrich, et al., 1991). Esto se mide a partir del siguiente factor:

f) *Factor 6: Test de ansiedad*: Se elabora con el fin de relacionarlo negativamente con las expectativas, así como también, con el desempeño académico. Tiene dos componentes: una preocupación o componente cognitivo y un componente emocional. El primero se refiere a los pensamientos negativos que tienen los estudiantes, los cuales interrumpen su desempeño, mientras que el segundo tiene relación con los aspectos emergentes psicológicos y afectivos de la ansiedad.

Dimensión Estrategias de Aprendizaje, se centra en la medición de las estrategias utilizadas por los estudiantes universitarios para procesar la información, mediar la instrucción, hacer uso de recursos internos y del contexto, para ir más allá de la simple recepción de conocimientos y en las habilidades generales para la solución de problemas. En particular la escala mide dos componentes: las estrategias cognitivas y metacognitivas y el componente estrategias de gestión de recursos.

Respecto al uso de estrategias cognitivas y metacognitivas, éstas permiten a los estudiantes regular y mejorar el propio proceso de aprendizaje (Pintrich et als., 1991). Esto se mide a partir de los siguientes factores:

a) *Factor 1: El ensayo, como estrategia cognitiva y metacognitiva*: Las estrategias básicas del ensayo, comprenden enumerar cada ítem en una lista para aprenderlos. Estas estrategias tienen mejores resultados cuando se usan para tareas simples y para la activación de la información en la memoria de trabajo, más que la adquisición de nueva información en la memoria a largo plazo. Estas estrategias influyen en los procesos de atención y codificación, pero no ayudan al estudiante a construir conexiones internas entre la información o integrar la información al conocimiento previo.

b) *Factor 2: La elaboración, como estrategia cognitiva y metacognitiva*: Las estrategias de elaboración ayudan a los estudiantes a almacenar información en la memoria a largo plazo, al construir conexiones internas entre los ítems aprendidos. Las estrategias de elaboración incluyen la paráfrasis, el resumen, la creación de analogías y la generación de apuntes. Esto ayuda al aprendiz a integrar y conectar la nueva información con el conocimiento previo.

c) *Factor 3: La organización, como estrategia cognitiva y metacognitiva*: la organización de las estrategias ayuda al aprendiz a seleccionar la información adecuada, además de construir redes de conexiones entre la información entregada. Ejemplos de estrategias de organización son: agrupación, subrayado y selección de las ideas principales. La organización es un esfuerzo activo que ayuda al estudiante a involucrarse con la tarea, lo que a su vez, debería traducirse en un mejor desempeño.

d) *Factor 4: Pensamiento crítico, como estrategia cognitiva y metacognitiva*: Se refiere al grado con el cual los estudiantes informan la aplicación de conocimiento previo, en situaciones nuevas con el fin de resolver problemas, tomar decisiones o realizar evaluaciones críticas con respecto a los estándares de excelencia.

e) *Factor 5: la autorregulación metacognitiva, como estrategia cognitiva o metacognitiva*: Se refiere al conocimiento, la consciencia, la autorregulación y el control de la cognición. Existen tres procesos generales que preparan las actividades autorregulatorias: la planificación, el seguimiento y la regulación. Las actividades de planificación, tales como la proposición de una meta y el análisis de una tarea ayudan a activar o priorizar aspectos relevantes del conocimiento previo que hacen que sea más fácil organizar y comprender el material. Las actividades de seguimiento incluyen poner atención en lo que uno lee, realizar autoevaluaciones y preguntas; esto permite que el aprendiz entienda el material y lo integre a su conocimiento previo. La regulación se refiere a la afinación y al continuo ajuste de las actividades cognitivas. Las actividades se asumen para mejorar el desempeño asistiendo a los aprendices en la revisión y corrección de sus comportamientos cuando desarrollan una tarea.

En relación a las Estrategias de gestión de recursos, pretenden medir la capacidad de los estudiantes para actuar sobre el medio y sobre el sí mismos,

con el fin de mejorar y potenciar las condiciones de estudio y logro de tareas o resultados. De esta forma una alta puntuación en esta escala implica que el sujeto es un estudiante activo capaz de utilizar de modo adecuado los recursos presentes en su contexto para mejorar o completar una tarea (Pintrich et als., 1991). Esto se mide a partir de los siguientes factores:

f) *Factor 6: Tiempo y ambiente de estudio, como estrategia de manejo de recursos*: El manejo del tiempo incluye la formación de horarios, la planificación y la distribución del tiempo, lo que no sólo significa destinar tiempo para estudiar, sino también saber administrarlos y establecer metas reales. Al estudiar el ambiente de estudios nos referimos al lugar en donde el estudiante realiza su trabajo. Idealmente, este ambiente debe estar organizado, en calma y relativamente libre de distracciones visuales o auditivas.

g) *Factor 7: Regulación del esfuerzo, como estrategia de manejo de recursos*: El manejo del esfuerzo es autorregulación y refleja la obligación de completar las metas de estudio personales, incluso cuando hay dificultades o distracciones. Es importante para el éxito académico, pero también regula el uso continuo de estrategias de aprendizaje.

h) *Factor 8: Aprendizaje paralelo, como estrategia de manejo de recursos*: Se ha demostrado que colaborar con el aprendizaje paralelo trae efectos positivos en el logro de metas. El diálogo con los pares puede ayudar a aclarar el material de la clase y a llegar a comprender cosas que por sí mismo uno no podría.

i) *Factor 9: La búsqueda de ayuda, como estrategia de manejo de recursos*: La ayuda de terceros, es aspecto del ambiente que el estudiante debe aprender a manejar. Esto incluye tanto a los compañeros como a los profesores. Los buenos estudiantes saben cuándo no saben algo y son capaces de identificar quién les puede proveer de la información necesaria para llenar el vacío. Hay muchas investigaciones que indican que la ayuda de los pares, del tutor y del profesor individual facilita el éxito del estudiante.[3]

[3] Pintrich, P; Smith, D; García, T. y Mckeachie, W. (1991). "A Manual for the Use of the Motivational Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)". AnnArbor, MI: NCRIPTAL, The University of Michigan.

Burgos, E. y Sánchez, P. (2012). Adaptación y validación preliminar del cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje, MSLQ (Tesis de Grado). Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades, Departamento de Cs. Sociales, Escuela de Psicología, Chillán, Chile.

3.4.1 ***Fiabilidad del instrumento***

En esta aplicación, el Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (MSLQ) presentó una confiablidad alta (α= 0,92), mientras que las dimensiones que lo integran tuvieron un comportamiento similar: la Escala de la Dimensión Motivación Estudiantil presento una alta confiabilidad (α = 0,81), lo mismo que la Escala Dimensión Estrategias de Aprendizaje (α = 0,91).

3.4.2 **Correlaciones**

Mediante el coeficiente de correlación lineal de Pearson se relacionaron los Factores de la Motivación Estudiantil con los Factores de las Estrategias de Aprendizaje. De acuerdo a la tabla 5, las principales correlaciones estadísticamente significativas son las siguientes:

a) *Orientación de meta intrínseca*, vale decir cómo se percibe el estudiante para enfrentar la actividad de estudiar; su desempeño, cuanto desafío, curiosidad y grado de perfeccionamiento que coloca, correlaciona con:

- Elaboración como estrategia cognitiva y metacognitiva (*r*= 0,434; *p*=0,00), la cual ayuda almacenar información en memoria a largo plazo, puede conectar contenidos e integrar éstos con conocimiento previo.
- Pensamiento crítico como estrategia cognitiva y metacognitiva (*r*= 0,445; *p*=0,00), en la que aplican el conocimiento previo para resolver problemas emergentes; toman decisiones, hacen evaluaciones críticas.
- Autorregulación metacognitiva como estrategia cognitiva y metacognitiva (*r*= 0,377; *p*=0,00), que permite tener conciencia de lo aprendido, lo que permite planificar, seguir y regular los procesos de aprendizaje.

b) *Orientación Extrínseca*, vale decir cómo percibe el estudiante para enfrentar la actividad de estudiar, factores como las calificaciones, el reconocimiento y competir con otro, correlaciona con:

- Ensayo como estrategia cognitiva y metacognitiva (*r*= 0,276; *p*=0,00), la cual ayuda a memorizar tareas simples que pueden activar la memoria de trabajo; no ayudan a realizar conexiones internas o integrar nueva información al conocimiento previo.

Tabla 5: *Correlación Factores Motivación Estudiantil y Factores Estrategias de Aprendizaje*

Factores	MMI	ME	VT	CCA	EPABD	TA	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
MMI	1	-0,012	0,447**	0,199*	0,425**	-0,080	0,039	0,434**	0,149	0,445**	0,337**	0,241**	0,272**	0,195*	0,219*
ME		1	0,158	0,402**	0,059	0,298**	0,276**	0,074	0,145	0,018	0,101	0,093	0,121	0,034	-0,018
VT			1	0,413**	0,506**	-0,084	0,150	0,410**	0,367**	0,176*	0,448**	0,284**	0,353**	0,225**	0,304**
CCA				1	0,326**	0,140	0,157	0,221**	0,078	0,175*	0,191*	0,139	0,053	0,152	0,156
EPABD					1	-0,247**	0,188*	0,361**	0,251**	0,284**	0,447**	0,352**	0,341**	0,374**	0,366**
TA						1	0,099	0,062	0,044	0,059	-0,042	-0,358**	-0,246**	-0,085	-0,089
EN (1)							1	0,396**	0,459**	0,229**	0,456**	0,364**	0,349**	0,428**	0,366**
ELA (2)								1	0,487**	0,551**	0,664**	0,394**	0,341**	0,467**	0,356**
ORG (3)									1	0,196*	0,586**	0,307**	0,425**	0,325**	0,244**
PC (4)										1	0,444**	0,194*	0,115	0,354**	0,192*
AM (5)											1	0,450**	0,599**	0,424**	0,437**
TAE (6)												1	0,648**	0,373**	0,320**
RE (7)													1	0,300**	0,303**
AP (8)														1	0,569**
BA (9)															1

MMI: Motivación de meta intrínseca; ME: Motivación extrínseca; VT: Valor de la tarea; CCA: Confianza en el control del aprendizaje; EPCA: Eficacia personal para aprender y tener buen desempeño; TA: Test de ansiedad; EN: Ensayo como estrategia cognitiva y metacognitiva; ELA; Elaboración como estrategia cognitiva y metacognitiva; ORG: Organización como estrategia cognitiva y metacognitiva; PC: Pensamiento crítico como estrategia cognitiva y metacognitiva; AM: Autorregulación metacognitiva, como estrategia cognitiva o metacognitiva; TAE: Tiempo y ambiente de estudio, como estrategia de manejo de recursos; RE: Regulación del esfuerzo, como estrategia de manejo de recursos; AP: Aprendizaje paralelo, como estrategia de manejo de recursos; BA: Búsqueda de ayuda, como estrategia de manejo de recursos; ** La correlación es significativa en el nivel 0,01; *La correlación es significativa en el nivel 0,05

c) *El Valor de la tarea*, que se refiere a las razones del estudiante para estudiar; mientras más alto sea el valor, mayor será el grado de interés, importancia y utilidad que le da a esa actividad, correlaciona con:

- Elaboración como estrategia cognitiva y metacognitiva (*r*= 0,410; *p*=0,00), la que ayuda almacenar información en memoria a largo plazo, puede conectar contenidos e integrar éstos con conocimiento previo.
- Organización como estrategia cognitiva y metacognitiva (*r*= 0,367; *p*=0,00), la que ayuda al estudiante a seleccionar y conectar la información de manera adecuada; ejemplos, agrupación, subrayado, selección ideas principales, etc.
- Autorregulación metacognitiva como estrategia cognitiva y metacognitiva (*r*= 0,448; *p*=0,00), o sea tener conciencia de lo aprendido, lo que permite planificar, seguir y regular los procesos de aprendizaje.

d) *Confianza en el control del aprendizaje*, que refiere a la confianza en que el esfuerzo realizado al estudiar traerá buenos resultados; contrasta factores internos versus los externos, correlaciona con:

- Elaboración como estrategia cognitiva y metacognitiva (*r*= 0,221; *p*=0,01), la que ayuda almacenar información en memoria a largo plazo, puede conectar contenidos e integrar éstos con conocimiento previo.
- Autorregulación metacognitiva como estrategia cognitiva y metacognitiva (*r*= 0,191; *p*=0,03), que ayuda a tener conciencia de lo aprendido, lo que permite planificar, seguir y regular los procesos de aprendizaje.

e) *Eficacia personal para aprender y tener buen desempeño*, que mide la expectación por el éxito y la eficacia personal, correlaciona con:

- Autorregulación metacognitiva como estrategia cognitiva y metacognitiva (*r*= 0,447; *p*=0,00), que ayuda a tener conciencia de lo aprendido, lo que permite planificar, seguir y regular los procesos de aprendizaje.
- Aprendizaje paralelo como estrategia de manejo de recursos (*r*= 0,374; *p*=0,00), que permite poder dialogar el contenido con los pares; colaborar en el aprendizaje de otros.
- Búsqueda de ayuda como estrategia de manejo de recursos (r= 0,366; p=0,00), que permite buscar la ayuda de terceros (pares, otros

profesores); tiene que ver con identificar que cuando no saben algo, deben buscar e identificar quién les puede proveer de esa información.

f) *Test de ansiedad*, que se compone de la preocupación, pensamientos negativos (componente cognitivo) y aspectos relacionados con la ansiedad (componente emocional), correlaciona con:

- Tiempo y ambiente de estudio como estrategia de manejo de recursos (r= -0,358; p=0,00), que permite formar horarios, planificar, distribuir y administrar el tiempo de manera real y efectiva. Utilizar espacios libre de distracciones para estudiar.
- Regulación del esfuerzo como estrategia de manejo de recursos (r= -0,246; p=0,00), que permite la autorregulación de las capacidades para poder alcanzar un objetivo, incluso cuando se presentan dificultades o distracciones.
- Eficacia personal para aprender y tener buen desempeño (r= -0,247; p=0,00), que mide la expectación por el éxito y la eficacia personal.
- Orientación Extrínseca (r= 0,298; p=0,00), que establece cómo percibe el estudiante para enfrentar la actividad de estudiar, factores como las calificaciones, el reconocimiento y competir con otro.

3.4.3 **Niveles de las variables estudiadas en función de características sociodemográficas del estudiante**

Se determinaron los niveles de los factores de la Motivación Estudiantil y las Estrategias de Aprendizaje, en función de las variables sociodemográficas sexo, edad, nivel que cursa, año de ingreso, procedencia escolar, con quién vive, si trabaja o no, si ese trabajo está relacionado con lo que estudia y si tiene personas bajo su cuidado, calculando mediante análisis de varianza de un factor (ANOVA) la existencia de diferencias significativas de media.

a) En función del **sexo de los estudiantes;** y la **Orientación de meta intrínseca:**

	M (p)
Hombre	**4,01 (0,03)**
Mujer	**3,83 (0,03)**
Otro	**3,14 (0,03)**

b) En función del **sexo de los estudiantes;** y la **Organización como estrategia cognitiva y metacognitiva:**

	M (p)
Hombre	**3,93 (0,00)**
Mujer	**4,33 (0,00)**
Otro	**4,75 (0,00)**

c) En función del **sexo de los estudiantes;** y la **Regulación del esfuerzo como estrategia de manejo de recursos:**

	M (*p*)
Hombre	**3,33 (0,01)**
Mujer	**3,70 (0,01)**
Otro	**3,62 (0,01)**

d) En función del **nivel que cursan los estudiantes;** y la **Orientación Extrínseca:**

	M (*p*)
N 100	**4,15 (0,00)**
N 200	**3,89 (0,00)**
N 300	**3,61 (0,00)**
N 400	**3,35 (0,00)**
N 500	**3,42 (0,00)**

e) En función del **nivel que cursan los estudiantes;** y la **Confianza en el control del aprendizaje:**

	M (*p*)
N 100	**4,04 (0,03)**
N 200	**3,78 (0,03)**
N 300	**3,58 (0,03)**
N 400	**3,73 (0,03)**
N 500	**3,87 (0,03)**

f) En función del **nivel que cursan los estudiantes;** y el **Aprendizaje paralelo como estrategia de manejo de recursos:**

	M (*p*)
N 100	**3,39 (0,04)**
N 200	**2,84 (0,04)**
N 300	**3,09 (0,04)**
N 400	**3,31 (0,04)**
N 500	**4,00 (0,04)**

g) En función del **año de ingreso a la carrera de los estudiantes;** y la **Orientación Extrínseca:**

	M (*p*)
An 2014	**3,27 (0,04)**
2014	**3,60 (0,04)**
2015	**3,74 (0,04)**
2016	**3,75 (0,04)**
2017	**3,95 (0,04)**
2018	**4,14 (0,04)**

h) En función del **año de ingreso a la carrera de los estudiantes;** y la **Confianza en el control del aprendizaje:**

	M (*p*)
An 2014	**3,60 (0,04)**
2014	**3,85 (0,04)**
2015	**3,61 (0,04)**
2016	**3,66 (0,04)**
2017	**3,90 (0,04)**
2018	**4,10 (0,04)**

i) En función del **año de ingreso a la carrera de los estudiantes;** y el **Test de ansiedad:**

	M (*p*)
An 2014	**3,46 (0,02)**
2014	**3,85 (0,02)**
2015	**3,79 (0,02)**
2016	**3,11 (0,02)**
2017	**3,82 (0,02)**
2018	**3,37 (0,02)**

j) En función del **año de ingreso a la carrera de los estudiantes;** y el **Tiempo y ambiente de estudio como estrategia de manejo de recursos:**

	M (*p*)
An 2014	**3,06 (0,00)**
2014	**3,20 (0,00)**
2015	**3,50 (0,00)**
2016	**3,33 (0,00)**
2017	**3,60 (0,00)**
2018	**3,75 (0,00)**

k) En función de la **edad actual de los estudiantes;** y la **Orientación Extrínseca:**

	M (*p*)
15 – 20	**4,07 (0,01)**
21 – 25	**3,81 (0,01)**
26 – 30	**3,25 (0,01)**
Más 30	**3,21 (0,01)**

l) En función de la **edad actual de los estudiantes;** y el **Valor de la tarea:**

	M (*p*)
15 – 20	**4,36 (0,03)**
21 – 25	**4,23 (0,03)**
26 – 30	**4,16 (0,03)**
Más 30	**4,76 (0,03)**

m) En función de la **edad actual de los estudiantes;** y el **Ensayo como estrategia cognitiva y metacognitiva:**

	M (*p*)
15 – 20	**4,17 (0,02)**
21 – 25	**3,87 (0,02)**
26 – 30	**3,70 (0,02)**
Más 30	**3,64 (0,02)**

n) En función de la **edad actual de los estudiantes;** y la **Elaboración como estrategia cognitiva y metacognitiva:**

	M (*p*)
15 – 20	**4,07 (0,03)**
21 – 25	**3,87 (0,03)**
26 – 30	**3,96 (0,03)**
Más 30	**4,50 (0,03)**

o) En función de la **edad actual de los estudiantes;** y el **Tiempo y ambiente de estudio como estrategia de manejo de recursos:**

	M (*p*)
15 – 20	**3,78 (0,00)**
21 – 25	**3,30 (0,00)**
26 – 30	**3,11 (0,00)**
Más 30	**3,60 (0,00)**

p) En función de la **edad actual de los estudiantes;** y la **Regulación del esfuerzo como estrategia de manejo de recursos:**

	M (*p*)
15 – 20	**3,72 (0,02)**
21 – 25	**3,46 (0,02)**
26 – 30	**3,25 (0,02)**
Más 30	**3,85 (0,02)**

q) En función de la **edad actual de los estudiantes;** y el **Aprendizaje paralelo como estrategia de manejo de recursos:**

	M (*p*)
15 – 20	**3,56 (0,01)**
21 – 25	**3,05 (0,01)**
26 – 30	**3,16 (0,01)**
Más 30	**2,76 (0,01)**

r) En función de la **procedencia escolar de los estudiantes;** y la **Regulación del esfuerzo como estrategia de manejo de recursos:**

	M (*p*)
Público	**3,36 (0,00)**
Subvencionado	**3,63 (0,00)**
Particular	**4,21 (0,00)**

s) En función de **con quién viven los estudiantes;** y el **Ensayo como estrategia cognitiva y metacognitiva:**

	M (*p*)
Solo	**3,55 (0,01)**
Familia origen	**4,04 (0,01)**
Amigo/familiar	**4,06 (0,01)**

t) En función de la **situación laboral de los estudiantes;** y la **Orientación Extrínseca:**

	M (*p*)
No Trabaja	**3,99 (0,03)**
Fin Semana	**3,69 (0,03)**
Toda semana	**3,52 (0,03)**

u) En función de la **situación laboral de los estudiantes;** y el **Ensayo como estrategia cognitiva y metacognitiva:**

	M (*p*)
No Trabaja	**3,95(0,03)**
Fin Semana	**4,31 (0,03)**
Toda semana	**3,79 (0,03)**

v) En función de si **el trabajo se relaciona con lo que estudian los estudiantes;** y la **Elaboración como estrategia cognitiva y metacognitiva:**

	M (*p*)
Si	4,44 (0,02)
No	3,96 (0,02)

w) En función de si **el trabajo se relaciona con lo que estudian los estudiantes;** y el **Aprendizaje paralelo como estrategia de manejo de recursos:**

	M (*p*)
Si	3,85 (0,05)
No	3,21 (0,05)

x) En función de si **el trabajo se relaciona con lo que estudian los estudiantes;** y la **Búsqueda de ayuda como estrategia de manejo de recursos:**

	M (*p*)
Si	3,86 (0,03)
No	3,32 (0,03)

y) En función de si **tienen personas bajo su cuidado los estudiantes;** y la **Orientación de meta intrínseca:**

	M (*p*)
Si	4,08 (0,05)
No	3,84 (0,05)

z) En función de si **tienen personas bajo su cuidado los estudiantes;** y la **Orientación Extrínseca:**

	M (*p*)
Si	3,46 (0,02)
No	3,92 (0,02)

aa) En función de si **tienen personas bajo su cuidado los estudiantes;** y el **Ensayo como estrategia cognitiva y metacognitiva:**

	M (*p*)
Si	3,69 (0,03)
No	4,02 (0,03)

bb) En función de si **tienen personas bajo su cuidado los estudiantes;** y la **Autorregulación metacognitiva como estrategia cognitiva y metacognitiva:**

	M (*p*)
Si	3,96 (0,02)
No	3,71 (0,02)

3.4.4 **Regresión Lineal Múltiple –RLM-**

Con la finalidad de obtener un modelo predictor lineal de algunas variables dependientes (ansiedad de los estudiantes, orientación meta intrínseca, pensamiento crítico, aprendizaje paralelo), se recurre a la RLM la que permitirá entender la relación funcional entre estas variables y las variables independientes (factores de las escalas motivación estudiantil y estrategias de aprendizaje). Para el análisis de la RLM se aplicó el procedimiento de selección por pasos sucesivos (Stepwise).

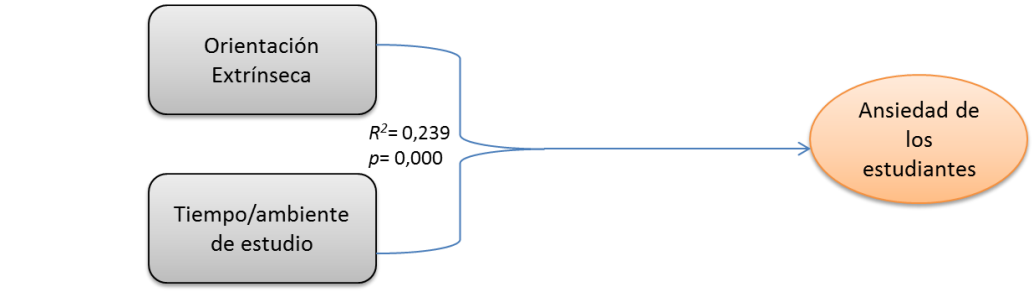
De esa manera y siguiendo lo establecido en la tabla 6, se obtienen los modelos que se describen a continuación.

Tabla 6: *Regresión Lineal para las variables dependientes ansiedad de los estudiantes, orientación meta intrínseca, pensamiento crítico, aprendizaje paralelo*

VD	VI	*Beta*	*t*	*F*	R^2	*p*
Ansiedad en los estudiantes	Orientación Extrínseca	0,334	4,376	20,682	0,239	0,000
	Tiempo/ambiente de estudio	-0,389	-5,101	20,682	0,239	0,000
Orientación Intrínseca	Valor de la tarea	0,297	3,661	24,581	0,360	0,000
	Pensamiento Crítico	0,342	4,694	24,581	0,360	0,000
	Eficacia personal para aprender	0,178	2,133	24,581	0,360	0,000
Pensamiento Crítico	Elaboración	0,483	6,071	26,146	0,360	0,000
	Orientación Intrínseca	0,306	3,772	26,146	0,360	0,000
	Valor de la tarea	-0,160	-1,991	26,146	0,360	0,000
Aprendizaje Paralelo	Búsqueda de ayuda	0,416	5,675	32,733	0,415	0,000
	Elaboración	0,249	3,350	32,733	0,415	0,000
	Ensayo	0,178	2,381	32,733	0,415	0,000

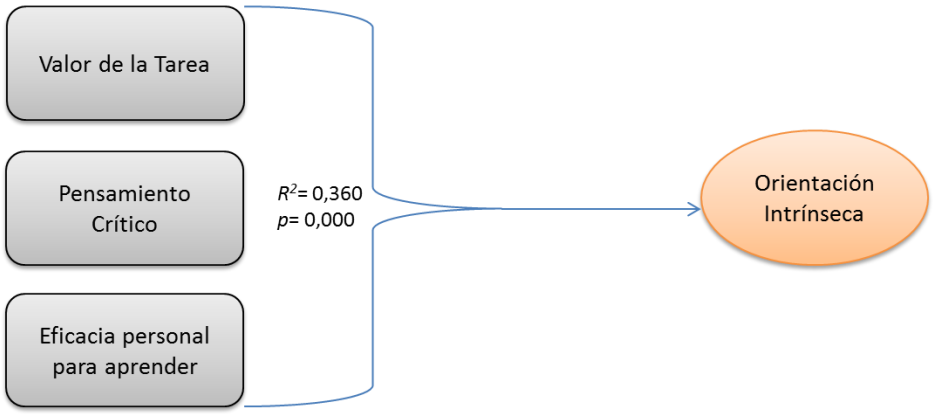
Los datos recogidos de la tabla 6 muestran que, en relación a la **ansiedad de los estudiantes**, ésta queda definida en el modelo de RLM de la figura 9, que expresa que las variables Orientación Extrínseca y la organización del Tiempo y Ambiente para el estudio, explican la mayor proporción de la varianza para la ansiedad de los estudiantes de Derecho. Así, el modelo de estas dos variables define un valor del coeficiente de determinación R^2= 23,9% y la significación del contraste F global de la regresión (p= 0,000), sugieren que gran parte de la variabilidad de Ansiedad de los estudiantes, se explicaría porque estos al momento de enfrentar la actividad de estudiar, están pendientes de factores externos como las calificaciones, el reconocimiento y competir con otro, factores que no les permitirían organizar y administrar su tiempo de estudio de manera real y efectiva; formar horarios, planificar, distribuir el tiempo, sumado a la no utilización de espacios libre de distracciones para estudiar.

Figura 9: *Modelo de Representación del Análisis de RLM de Ansiedad Estudiantil*



Ahora, en relación a la **Orientación Intrínseca de los estudiantes** de Derecho, los datos recogidos de la tabla 6 muestran que ésta queda definida en el modelo de RLM de la figura 10, que expresa que las variables Valor de la tarea, Pensamiento Crítico y Eficacia personal para aprender, explican la mayor proporción de la varianza para esta cualidad que lleva a los estudiantes depender de sus propios recursos al momento de enfrentar la actividad de estudiar. Así, el modelo de estas tres variables define un valor del coeficiente de determinación R^2= 36,0% y la significación del contraste F global de la regresión (p= 0,000), sugieren que gran parte de la variabilidad de la Orientación Intrínseca de los estudiantes, se explicaría por factores relacionados a darle sentido a lo que estudia, lo que aumentará el interés, la relevancia y le encontrará utilidad a la actividad, sumado a la lógica de aplicar conocimientos previos para resolver problemas emergentes, lo cual permitirá tomar decisiones y hacer evaluaciones críticas, y además alcanzar una mayor expectación por el éxito y la eficacia personal.

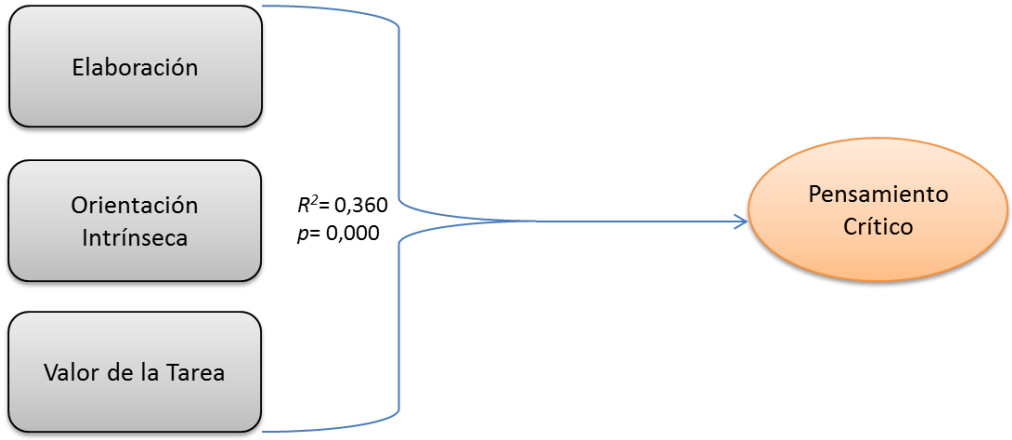
Figura 10: *Modelo de Representación del Análisis de RLM de Orientación Intrínseca de los estudiantes*



Respecto al **Pensamiento Crítico** de los estudiantes de Derecho, los datos recogidos de la tabla 6 muestran que éste queda definido en el modelo de RLM de la figura 11, que expresa que las variables Elaboración como estrategia cognitiva y metacognitiva, Orientación Intrínseca y Valor de la tarea, explican la mayor proporción de la varianza para esta cualidad que lleva a los estudiantes a aplicar conocimientos previos para resolver problemas emergentes, lo cual permitirá tomar decisiones y hacer evaluaciones críticas. Así, el modelo de estas tres variables define un valor del coeficiente de determinación R^2= 36,0% y la significación del contraste F global de la regresión (p= 0,000), sugieren que gran parte de la variabilidad del Pensamiento Crítico de los estudiantes, se explicaría por factores relacionados a la cualidad de almacenar información en memoria a largo plazo, permitiendo

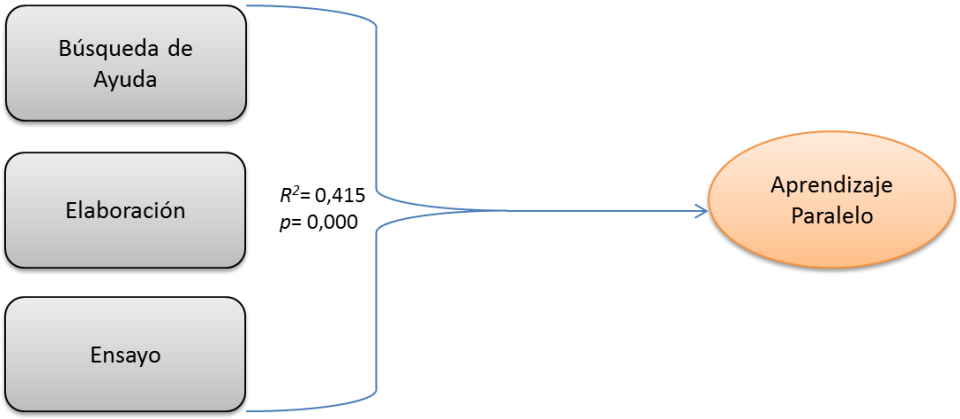
conectar contenidos e integrar éstos con conocimiento previo, sumado a la lógica de depender de sus propios recursos al momento de enfrentar la actividad de estudiar, y además darle sentido a lo que estudia, lo que aumentará el interés, la relevancia y le encontrará utilidad a la actividad.

Figura 11: *Modelo de Representación del Análisis de RLM de Pensamiento Crítico de los estudiantes*



En relación al **Aprendizaje Paralelo** de los estudiantes de Derecho, los datos recogidos de la tabla 6 muestran que éste queda definido en el modelo de RLM de la figura 12, que expresa que las variables Búsqueda de ayuda como estrategia de manejo de recursos, Elaboración y Ensayo como estrategias cognitiva y metacognitiva, explican la mayor proporción de la varianza para esta cualidad que permite a los estudiantes poder dialogar el contenido con los pares y así colaborar en el aprendizaje de otros. En ese sentido, el modelo de estas tres variables define un valor del coeficiente de determinación R^2= 41,5% y la significación del contraste F global de la regresión (p= 0,000), sugieren que gran parte de la variabilidad del Aprendizaje Paralelo de los estudiantes, se explicaría por factores relacionados a la capacidad de buscar la ayuda de terceros (pares, otros profesores) mediadores del proceso de aprendizaje, lo que implica el valor de identificar que cuando no dominan algo, deben buscar e identificar quién les puede proveer de esa información, sumado a la cualidad de almacenar información en la memoria a largo plazo, lo cual les permite conectar contenidos e integrar éstos con conocimiento previo, y además aplicar técnicas que les ayude a memorizar tareas simples que pueden activar la memoria de trabajo.

Figura 12: *Modelo de Representación del Análisis de RLM de Aprendizaje Paralelo de los estudiantes*


Búsqueda de Ayuda
Elaboración
Ensayo
R^2= 0,415
p= 0,000
Aprendizaje Paralelo

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES SOBRE LOS PRINCIPALES RESULTADOS DE LAS INVESTIGACIONES CON ESTUDIANTES Y DOCENTES

De acuerdo a los resultados obtenidos en ambos instrumentos aplicados tanto a docentes, como a estudiantes, se desprenden algunas consideraciones que deben ser analizadas de manera crítica, para que ello se transforme en insumo necesario para la unidad y sus propuestas de mejoramiento del proceso educativo, en cuya finalidad el PEID ya ha venido aportando desde sus inicios como Programa.

En esa lógica, en búsqueda de dar respuestas a los principales fenómenos educativos que emergen en la CE de la Carrera de Derecho, los instrumentos aplicados buscaban configurar a los dos principales protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje: docentes y estudiantes, y a partir de ello, proyectar posibles explicaciones a estas problemáticas.

Es así, como surge la necesidad de hacer converger los principales resultados encontrados, para proporcionar acercamientos explicativos más integrales. Desde esa lógica, no tiene mucho sentido analizar a los sujetos por separado, sino establecer una configuración de la relación existente, desde donde se desprenden los principales fenómenos educativos.

Al respecto, se debe entender entonces, que es de la relación docente-estudiante-contexto, de donde podemos encontrar las posibles respuestas a las preguntas del ¿por qué? están emergiendo ciertas problemáticas a abordar.

En ese sentido, en lo concerniente a la **motivación, autoestima y autonomía estudiantil**, los factores predictores que arrojan los resultados analizados, son meridianamente claros al plantear que las habilidades docentes, en relación a potenciar estos aspectos viene dada por desarrollar un modelo educativo constructivista, cuestión que parte por entender los aspectos teóricos, epistemológicos y metodológicos elementales de esta concepción educativa, pues los resultados dejan ver una brecha en la percepción del docente entre "lo que es el modelo, las iniciativas del docente y lo que realizan en la práctica".

De lo anterior se desprende, que el docente mientras mayor conocimiento tenga del rol mediador –no de instructor- en el proceso educativo, podrá potenciar de mejor manera sus habilidades de interacción/relación educativa, elemento clave que le permitirá promover estrategias educativas tendientes a provocar el interés de los estudiantes por los contenidos, propiciar la creación de climas educativos estimulantes, donde lo fundamental sea el propiciar

vínculos educativos-afectivos, que a la larga desarrollará sujetos aprendices problematizadores, más motivados, con más autonomía y autoestima y con tendencia al trabajo colectivo. Lo anterior se refuerza al analizar las correlaciones, donde se encuentra que por ejemplo la Orientación Extrínseca del aprendiz, es la única variable que presenta una relación positiva con la ansiedad en los estudiantes, vale decir, que mientras más el estudiante dependa de elicitadores externos, como las cualidades del profesor, el reconocimiento de éste y sus pares, y por cierto las calificaciones tendientes a medir productos y no procesos.

Esto último, aparece como un factor importante en la relación educativa, pues se desprende de los datos analizados, que una de las características docentes que mayormente influyen en procesos educativos constructivistas, dice relación con la utilización de estrategias evaluativas con procedimientos de evaluación continua, vale decir que la acción de calificar el conocimiento del aprendiz tenga carácter formativo dialéctico; que permita asesorar a los estudiantes por un lado, pero también potenciar o modificar –según corresponda- la propia actividad docente. Lo anterior es un antecedente importante desde la perspectiva de la motivación, autoestima y autonomía estudiantil, pues le entrega herramientas de superación al estudiante por un lado, pero también le permite al docente ampliar las formas evaluativas.

En ese sentido, desarrollar habilidades docentes de evaluación de procesos y variedad de instrumentos, implicará un mayor grado de desarrollo de motivación estudiantil con dependencia a sus recursos internos, pues potenciará la **problematización** constante, base del pensamiento crítico, la elaboración propia, el interés y autorregulación del aprendizaje.

De esa misma manera, aparecen como fundamentales las habilidades desplegadas por el docente, en la perspectiva de potenciar el **trabajo en equipo y la interacción de los estudiantes**. Toda vez, que el comprender al modelo constructivista como predictor de las habilidades docentes, implicaría entender la necesidad de propiciar espacios dialogantes estudiante-estudiante, estudiante-docente, lo que llevaría consecuentemente, a fijar el espacio educativo como un contexto integral, que rebasa la sala de clases y se extiende a todos los ámbitos donde la relación educativa se ubica.

De acuerdo a los datos analizados, la búsqueda de ayuda de los estudiantes es una variable predictora del **trabajo en equipo**, de ahí que el rol del docente constructivista sea intencionar los procesos educativos hacia la convergencia y no a la atomización. En última instancia, que la búsqueda de ayuda, encuentre en la práctica pedagógica a un sujeto docente con herramientas destinadas a

potenciar y centrase en su estudiante, y no tanto en su persona, pues de ello dependerá en última instancia la valoración cualitativa del paso del aprendiz por una institución universitaria.

A grandes rasgos, lo analizado sintetiza los hallazgos encontrados y la relación con los principales indicadores educativos destinados a evaluar en el presente periodo. Cabe señalar, que los elementos más específicos, se considerarán en el análisis y elaboración del Flujograma Situacional, a cargo del ETEI como estamento colectivo del PEID.

5. BIBLIOGRAFÍA

ALIZO, María (2005), Planificación Estratégica Situacional, un Enfoque Teórico-Práctico. Venezuela, Escuela de Economía de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad del Zulia. Trabajo de Ascenso.

BURGOS, E. & SÁNCHEZ, P. (2012). Adaptación y validación preliminar del cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje, MSLQ (Tesis de Grado). Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades, Departamento de Cs. Sociales, Escuela de Psicología, Chillán, Chile.

GARGALLO LÓPEZ, B., SUÁREZ RODRÍGUEZ, J., GARFELLA ESTEBAN, P., & FERNÁNDEZ MARCH, A. (2016). El cuestionario CEMEDEPU. Un instrumento para la evaluación de la metodología docente y evaluativa de los profesores universitarios. Estudios sobre Educación, 21, 9-40.

GÓMEZ, Taeli y RUBIO, Juan (2017). Cognición contextualizada: Una propuesta didáctica y psicopedagógica socioconstructivista para la enseñanza-aprendizaje del derecho. Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, 4(2), pp. 40-63. doi:10.5354/0719-5885.2017.47970

GONZÁLEZ, Fernando (2009). La significación de Vygotski para la consideración de lo afectivo en la educación: Las bases para la cuestión de la subjetividad. Revista Actualidades Investigativas en Educación, 9, 1-24.

GUTIÉRREZ, J., ALIZO, M., MORALES, M., & ROMERO, J. (2016). Planificación estratégica situacional: Perspectiva de una unidad científica universitaria. Revista Venezolana de Gerencia, 21 (76), 607-626. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29049487003

MATUS, Carlos (1987), Política, Planificación y Gobierno. Venezuela, Fundación ALTADIR. Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social

RUBIO, Juan (2016). Caracterización Sociocultural de la Comunidad Educativa, Carrera de Derecho, UDA. Investigación no publicada, PEID, Departamento Ciencias Jurídicas, Facultad Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad de Atacama, Copiapó, Chile

RUBIO, Juan (2018). Diagnóstico Participativo -mediado por el ETEI-, de la Carrera de Derecho, UDA. Investigación no publicada, PEID,

Departamento Ciencias Jurídicas, Facultad Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad de Atacama, Copiapó, Chile

UNIVERSIDAD DE ATACAMA (2010). Modelo Educativo. Iquique: Sociedad de Servicios Gráficos y Publicitarios Kuntury Ltda.

VYGOTSKY, Lev (1998). Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires: Fausto.