

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

Autorregulación del aprendizaje en estudiantes de derecho de primer año: Un diseño preexperimental

*Autorregulação da aprendizagem em estudantes do primeiro ano de direito:
Um desenho préexperimental*

Self-regulation of Learning in First Year Law Students: A preexperimental design

Carmen Gloria Covarrubias Apablaza 

Universidad Central de Chile

Maribel Veas Alfaro 

Universidad de La Serena, Chile

Israel González Marino 

Universidad Central de Chile

RESUMEN El objetivo de este estudio es analizar el efecto en la autorregulación del aprendizaje en un grupo de estudiantes universitarios de primer año, tras cursar la asignatura Taller de Técnicas y Metodologías de Estudio de la carrera de Derecho en la Universidad Central de Chile, región de Coquimbo. La metodología es cuantitativa, con un diseño preexperimental de pretest-postest con un grupo y con una recolección de datos transversal. La muestra no probabilística e intencional estuvo compuesta por 59 estudiantes para el pretest y por 59 para el postest, quienes respondieron el Inventario de estrategias de autorregulación en estudiantes universitarios de Cleary y Platten al inicio y al final del curso. Los resultados de ambas mediciones en los estudiantes revelaron escasas diferencias para la dimensión «búsqueda de información», mientras que en «organización de la tarea» es posible apreciar alzas. Se concluye la necesidad de fortalecer la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de primer año de la carrera de Derecho, con acciones sistemáticas e intencionadas emanadas desde la institución y la práctica docente.

PALABRAS CLAVE Autorregulación del aprendizaje, búsqueda de información, didáctica del derecho, estudiantes universitarios, organización de la tarea.

RESUMO O objetivo deste estudo foi analisar o efeito na autorregulação da aprendizagem em um grupo de estudantes universitários do primeiro ano, após a conclusão da disciplina Oficina de Técnicas e Metodologias de Estudo do curso de Direito na Universidade Central do Chile, Região de Coquimbo. A metodologia é quantitativa, com desenho pré-experimental pré-teste-pós-teste com grupo, e coleta de dados transversal. A amostra não probabilística e intencional foi composta por 59 alunos para o pré-teste e 59 para o pós-teste, que responderam ao Inventário de estratégias de autorregulação em universitários de Cleary e Platten no início e no final do curso. Os resultados de ambas as medidas revelaram poucas diferenças para as ações dos alunos na dimensão de busca de informações, enquanto na organização da tarefa é possível perceber aumentos. Conclui-se a necessidade de fortalecer a autorregulação da aprendizagem nos alunos do primeiro ano de Direito com ações sistemáticas e intencionais emanadas da instituição e do ensino.

PALABRAS-CHAVE Autorregulação da aprendizagem, busca de informações, didática do direito, universitários, organização de tarefas.

ABSTRACT The objective of this study was to analyze the effect on the self-regulation of learning in a group of first-year university students, after completing the subject Workshop on Study Techniques and Methodologies of the Law degree at the Central University of Chile, Coquimbo Region. The methodology is quantitative, with a pre-experimental pretest-posttest design with a group, and cross-sectional data collection. The non-probabilistic and intentional sample consisted of 59 students for the pretest and 59 for the posttest, who answered the Inventory of self-regulation strategies in university students by Cleary and Platten at the beginning and end of the course. The results of both measurements revealed few differences for the actions of the students in the information search dimension, while in the organization of the task it is possible to appreciate increases. The need to strengthen the self-regulation of learning in first-year law students with systematic and intentional actions emanating from the institution and teaching is concluded.

KEYWORDS Self-regulation of learning, search for information, didactics of law, university students, task organization.

Introducción

El ingreso a la universidad supone, por un lado, desafíos para los jóvenes que han optado por cursar estudios superiores y, por otro, oportunidades para las instituciones en cuanto a la generación y a la promoción del capital humano y cultural de una nación (Zahner y otros, 2021). Por lo mismo, las oportunidades de aprendizaje para la heterogeneidad de los estudiantes que acceden a la formación universitaria se han traducido en la impartición de cursos que entregan herramientas para el afronta-

miento del trabajo académico, considerando el saber, el saber hacer, el saber ser y el saber estar (Covarrubias y otros, 2019; Delors, 1996; Díaz-Mujica y otros, 2017).

En el ámbito de la educación jurídica, González Aguilar (2020) ha constatado una escasez de estudios asociados al desarrollo de la autorregulación del aprendizaje, pese a que la literatura la ha catalogado como una de las mejores variables en la predicción del desempeño académico (Hoyle, 2013). Lo anterior incluso se corrobora en el tema que convoca, ya que Hernández y Camargo (2017), en una revisión sistemática de autorregulación del aprendizaje, no reportan estudios con estudiantes de la carrera de Derecho. Esto es muestra de que, al parecer, el diálogo entre los modelos universitarios en la enseñanza y en los aprendizajes en derecho requieren reparación (Benfeld, 2016). Esta reparación podría considerar la promoción del aprendizaje autónomo y la construcción del conocimiento en los estudiantes, donde los buenos pedagogos actúan como facilitadores e investigadores del proceso (Biggs y Tang, 2011; Turull Rubinat, 2020).

Cabe señalar que, con la llegada de la pandemia del covid-19, los espacios formativos fueron desafiados para responder, en un tiempo acotado, a una educación remota de emergencia, transformando no solo los espacios de aprendizaje, sino también las interacciones entre profesores y estudiantes. Dicho de otra manera, las aulas universitarias debieron trasladar la impartición de la enseñanza desde lo presencial a lo virtual, donde los aprendizajes no solo se mediaban a través de una pantalla, sino que también requerían de condiciones mínimas como una buena conectividad, dispositivos adecuados y una buena ubicación geográfica (Arenas, 2020). Sin embargo, este cambio abrupto reveló las deficiencias del sistema universitario en materia de plataformas tecnológicas, en la formación en competencias digitales y en las estrategias de enseñanza para escenarios virtuales de aprendizaje (Villaruel y otros, 2021).

En este contexto de educación remota de emergencia, se han formulado algunas recomendaciones por parte de expertos, que incluyen promover habilidades en los estudiantes para la autogestión y el aprendizaje autónomo (Cicero, 2021). Hoy, más que nunca, el estudiante, como agente activo, requiere tener conocimientos de su aprendizaje y saber gestionarlo con la creencia de que puede hacerlo. De esta manera, responde a los ámbitos personales, formativos y, más adelante, laborales (Cerezo y otros, 2019). En esta labor, las universidades cumplen un rol clave, pues la literatura advierte que el aprendizaje autorregulado puede ser enseñado y aprendido, así como también cambiado y mejorado (Rosário y otros, 2015). Aún más, desde una mirada continental, América Latina es la que presenta la brecha más amplia en la capacidad para aprender activamente (Beneitone y Yarosh, 2021).

En el contexto chileno, el primer estudio nacional de caracterización de estudiantes de derecho reveló una autopercepción del desempeño académico positiva (57,9%), atribuida a la gestión del tiempo para el estudio (68%), el interés por el tema (54%) y el uso de métodos de estudio propios (46%). Por el contrario, una atribución negativa

del desempeño académico está asociada al cansancio, al nerviosismo o a la ansiedad (61%) y a la falta de estudio (59%). Asimismo, un 39,1% de los estudiantes de derecho estudia solo ante una prueba, y un 77,5% considera como prioridad en su vida los estudios (Elgueta Rosas y otros, 2015). Esta caracterización estaría develando una grieta en los procesos de aprendizaje en los estudiantes, ya que, al parecer, podrían desconocer estrategias para afrontar el estudio.

Dado lo anterior, este estudio tiene como objetivo analizar la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de primer año de la carrera de Derecho de la Universidad Central de Chile, en la región de Coquimbo, que cursaron la asignatura Taller de Técnicas y Metodologías de Estudio en modalidad de educación remota de emergencia durante la pandemia. El aporte es teórico, metodológico y práctico. Teórico, por cuanto nutre el saldo pendiente de conocimiento acerca de los procesos de autorregulación del aprendizaje que experimentan los estudiantes de primer año en esta área disciplinar. Si bien, en general, los estudios en esta materia son abundantes, el lente con foco en las carreras de Derecho es un camino que recién comienza (Betancourth y otros, 2019). Desde lo metodológico, considera el avance de la literatura en intervenciones (Hernández y Camargo, 2017), con una asignatura en particular y sus respectivas evaluaciones al inicio y al final. Y, lo práctico, estriba en el desafío por responder a la heterogeneidad de los estudiantes en el ámbito universitario.

En el siguiente apartado se abordará la autorregulación del aprendizaje, considerando definición, características y avances de su investigación, con especial énfasis en la didáctica del derecho. A continuación, se describe el escenario y la implementación de la estrategia didáctica, para luego dar paso al marco metodológico, a los resultados y tanto a la discusión como a las conclusiones del estudio.

Autorregulación en estudiantes universitarios

La autorregulación del aprendizaje es un constructo psicológico propuesto por Zimmerman (2000) con base en la teoría social cognitiva (Bandura, 1997). Se define como un proceso compuesto por pensamientos, sentimientos y acciones que, planificados y adaptados a los diversos contextos de desempeño, permiten la consecución de los objetivos personales (Zimmerman, 2013). De esta manera, los estudiantes asumen un rol activo con sus aprendizajes, involucrándose en el establecimiento de sus metas y gestionando sus niveles cognitivos, motivacionales y conductuales para lograrlas (Da Fonseca Rosário y otros, 2016). Por lo tanto, un estudiante que autorregula su aprendizaje toma conciencia y manifiesta interés por alcanzar lo que se ha propuesto (Panadero y Alonso-Tapia, 2014).

Conviene señalar que el proceso de autorregulación del aprendizaje no tiene, necesariamente, una estructura lineal de antes, durante y después, ya que, por sus características, es complejo identificar las fronteras en sus fases (Núñez y otros, 2015).

Tampoco tiene orientación exclusiva hacia el aprendizaje, dado que los estudiantes, deliberadamente, la utilizan con los cursos favoritos, mientras que en los menos favoritos la voluntad y el esfuerzo son inferiores (Ben-Elinyahu y Linnenbrink-García, 2015; Panadero, 2017). De ahí la necesidad de prepararlos en competencias que les permitan afrontar el estudio con éxito, especialmente, en contextos virtuales de aprendizaje (Díaz-Mujica y otros, 2017). Ahora bien, dicho entrenamiento requiere del dominio de quien enseña, por cuanto debe poner en práctica las habilidades de autorregulación para luego promoverlas en los estudiantes (Aguilar y otros, 2020).

En la actualidad, una de las metas centrales de las universidades es lograr que las y los estudiantes controlen su proceso de estudio y adquieran competencias que les sean útiles dentro y fuera de las aulas, proporcionando una formación que garantice su ajuste a la sociedad del conocimiento, cuyo eje central gira en torno al aprendizaje autónomo y a lo largo de la vida, es decir, en torno al aprendizaje autorregulado (Fernández y otros, 2013). De ahí que, en el ámbito de la educación superior, se ha destacado la importancia de implementar estrategias de enseñanza y asesoramiento que promuevan el desarrollo de habilidades de autorregulación (Heikkilä y Lonka, 2006).

En el contexto de la didáctica del derecho, se ha dicho que la autorregulación constituye, en sí misma, una competencia clave, que es esencial para seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida (Rivas Alberti y Espinoza Russeo, 2021). Los reportes en la materia revelan que los estudiantes de derecho presentan un menor control en las creencias de aprendizaje y dificultades para buscar ayuda cuando lo requieren (Gravini-Donado y otros, 2016). Incluso, presentan dificultades en el reconocimiento de los objetivos o de las metas indicadas por los profesores, aun cuando pueden fortalecer acciones destinadas a la realización de tareas y a la autoevaluación del desempeño en el ámbito de la argumentación (Betancourth y otros, 2019).

Por lo anterior, cabe preguntarse qué estrategias pueden utilizarse en contextos universitarios para promover la intencionalidad, la autonomía y la efectividad de los procesos de autorregulación del aprendizaje en los estudiantes universitarios (Panadero y Alonso-Tapia, 2014). Las intervenciones con estrategias de autorregulación reportadas son diversas y abarcan desde la utilización de rúbricas hasta actividades didácticas, unidades temáticas o un curso completo, con énfasis en el desarrollo de la planificación (establecimiento de objetivos y metas), la ejecución (estrategias de estudio) y la evaluación (autoevaluación de aprendizajes); todas ellas fases del constructo (Hernández y Camargo, 2017). No obstante, conviene señalar que los estudiantes juzgan sus aprendizajes en función de las tareas asignadas y de los procesos de evaluación de sus cursos, y no necesariamente en función del aporte teórico y práctico que podría brindarles la autorregulación del aprendizaje (Cerezo y otros, 2019).

Contexto institucional y descripción de la estrategia didáctica implementada

La Universidad Central de Chile es una institución de educación superior de carácter nacional y privado, sin fines de lucro, fundada en 1982 en Santiago, con sede en la región de Coquimbo desde 2003. Se encuentra acreditada en nivel avanzado por la Comisión Nacional de Acreditación hasta enero de 2026. La institución adhiere a un modelo curricular de enfoque por competencias que compromete una metodología de aprender haciendo para generar una experiencia de aprendizaje auténtica y significativa. Dentro de su oferta educativa se encuentra la carrera de Derecho, que otorga el grado académico de licenciado o licenciada en Ciencias Jurídicas y Sociales.

Producto de la pandemia del covid-19, la institución dispuso realizar todas las actividades formativas a través de medios digitales, bajo la modalidad que se ha denominado como *educación remota de emergencia*. Para ello, se estableció la utilización sistemática de la plataforma Moodle para alojar los materiales de estudio, las actividades y las evaluaciones. Las clases, en tanto, se desarrollaron mediante sesiones de trabajo sincrónicas a través de la plataforma Microsoft Teams y quedaron grabadas.

La investigación se enmarca en el desarrollo de las cuatro secciones del Taller de Técnicas y Metodologías de Estudio del primer año de la carrera de Derecho, impartidas durante el primer semestre de 2021, con un total de 98 estudiantes participantes. El programa de este taller busca que los estudiantes adquieran métodos de estudio y aprendan a aprender. Para ello, contempla un total de ocho horas de dedicación semanal desplegadas en catorce semanas lectivas.

Como estrategia didáctica y evaluativa del taller se decidió implementar el portafolio digital, empleando para ello Google Sites, una herramienta gratuita que permite crear sitios web. Esta decisión se tomó por varias razones: i) la interfaz moderna, simple e intuitiva (Pujolà y del Mar Suárez, 2019); ii) el acceso de todos los estudiantes —por estar matriculados en la universidad— a una cuenta de Gmail institucional; iii) la posibilidad que entrega para revisar el historial completo de cambios, y iv) su amplio uso como estrategia didáctica y evaluativa, entre cuyas ventajas se encuentra la posibilidad de promover la autorregulación y la autonomía de las y los estudiantes (González Marino y otros, 2021).

Para llevar a cabo las tareas del curso, al inicio del semestre, las y los estudiantes del taller tuvieron que crear y personalizar su portafolio digital en Google Sites, fijando metas en tres dimensiones: i) bienestar físico, ii) bienestar mental y iii) estrategias de aprendizaje. Durante las catorce semanas del semestre, las y los estudiantes debieron cargar y describir una serie de evidencias relacionadas con cada dimensión, cuyas exigencias mínimas se encontraban especificadas en una planilla de avances disponible en línea —lo que permitió entregar retroalimentación constante—, además de una rúbrica de evaluación detallada que se aplicó a la mitad y al final del semestre.

Metodología

A la luz de la revisión de la literatura, el objetivo del estudio fue analizar el efecto en la autorregulación del aprendizaje en un grupo de estudiantes universitarios de primer ingreso, tras cursar la asignatura Taller de Técnicas y Metodologías de Estudio de la carrera de Derecho en la Universidad Central de Chile, región de Coquimbo. Dado lo anterior, el enfoque más pertinente para este estudio es desde la perspectiva cuantitativa, con un diseño preexperimental de pretest-postest con un grupo y con una recolección de datos de corte transversal. De acuerdo con Sans (2009: 185), este diseño contempla la aplicación de «un pretest (O) a un grupo de sujetos, después el tratamiento (X) y finalmente el postest (O)», como se representa en la **tabla 1**:

Tabla 1. Diseño de pretest-postest con un grupo

| Grupo | Asignación | Pretest | Tratamiento | Postest |
|-------|------------|---------|-------------|---------|
| E* | no R | O | X** | O |

*E: Experimental **X: Variable independiente

La hipótesis de este estudio es la siguiente: se espera que existan diferencias entre las medidas del pretest y postest del Taller de Técnicas y Metodologías de Estudio en la autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de primer año de la carrera de Derecho.

Muestra

La muestra no probabilística e intencional, de participación voluntaria, está compuesta, para pretest y postest, por 59 estudiantes de la carrera de Derecho de primer año de una universidad privada chilena, que corresponde a un 60,2% del total de estudiantes inscritos en las cuatro secciones del taller (98). La composición de la muestra es de 37 mujeres (62,7%) y 22 hombres (37,3%), con edades comprendidas entre 18 y 41 años (M= 20,19 y DT= 4,019). Todo esto se puede ver en la **tabla 2**.

Tabla 2. Caracterización sociodemográfica

| | VARIABLES | % |
|------|---------------|------|
| Sexo | Mujer | 62,7 |
| | Hombre | 37,3 |
| Edad | 18-21 | 86,4 |
| | 22-25 | 3,4 |
| | 26-30 | 6,8 |
| | 31-35 | 1,7 |
| | 36 años o más | 1,7 |

Instrumento

El instrumento seleccionado para llevar a cabo el estudio ha sido el Inventario de estrategias de autorregulación en estudiantes universitarios (Cleary y Platten, 2013), validado y adaptado para Chile por Zambrano-Matamala y otros (2020). Cabe señalar que el instrumento cumple con el criterio de fiabilidad (valores iguales o mayores a $\alpha = 0.70$) para las Ciencias Sociales propuesto por Nunnally y Bernstein (1994), ya que alcanza una consistencia interna global de $\alpha = 0.88$. Esta escala cuenta con dieciséis ítems distribuidos equitativamente en cuatro dimensiones: i) hábitos inadecuados de regulación (por ejemplo, «me rindo fácilmente cuando no entiendo algo»); ii) organización del entorno (por ejemplo, «intento estudiar en un sitio tranquilo»); iii) búsqueda de información (por ejemplo, «cuando no comprendo algún tema le pregunto al profesor»), y iv) organización de la tarea (por ejemplo, «hago un horario para organizar mi tiempo de estudio»). Las respuestas para cada ítem presentaron una escala Likert con cinco opciones donde 1 correspondía a nunca y 5 a siempre. Es importante señalar que, para efectos del estudio y en sintonía con los objetivos del taller, se seleccionaron las dimensiones 3 y 4 con sus respectivos ítems, los que aplicados en la fase pretest y postest arrojaron consistencias internas que superan el punto de corte 0.70 para estudios en las ciencias sociales (Nunnally y Bernstein, 1994). La exclusión de las dimensiones 1 y 2 se debe a resultados inesperados, por cuanto no se superaron los índices de fiabilidad requeridos. Todo esto se puede ver en la **tabla 3**.

Tabla 3. Alfa de Cronbach

| Dimensión | Fases | α |
|--|---------|----------|
| Hábitos inadecuados de regulación (cuatro ítems) | Pretest | .652 |
| | Postest | .580 |
| Organización del entorno (cuatro ítems) | Pretest | .559 |
| | Postest | .785 |
| Búsqueda de información (cuatro ítems) | Pretest | .768 |
| | Postest | .795 |
| Organización de la tarea (cuatro ítems) | Pretest | .851 |
| | Postest | .857 |

Recolección y análisis de datos

El proceso de recolección de datos se llevó a cabo durante el primer semestre del 2021 en el contexto del Taller de Técnicas y Metodologías de Estudio, curso distribuido en cuatro secciones y destinado para estudiantes de primer año de la carrera Derecho de la Universidad Central de Chile. Dicho proceso contó con dos etapas de medición: i) pretest, en marzo, al inicio del taller, y ii) postest, en junio, al final del taller. Las me-

diciones se realizaron en modalidad virtual mediante la plataforma Google Forms, con un tiempo de una semana destinado para que las y los estudiantes respondieran el formulario. Se siguieron los aspectos éticos de la investigación orientados por los principios: i) respeto por la autonomía de las personas, ii) beneficencia, iii) no maleficencia y iv) justicia. Todos ellos han sido materializados en un consentimiento informado, el que ha sido firmado por todos los participantes del estudio tanto en el pretest como en el postest. Una vez recolectados los datos, se procedió a su análisis mediante SPSS (v. 28) para Windows, utilizando estadística descriptiva. A continuación, se exponen los resultados de este estudio.

Resultados

Conviene señalar que el análisis de los datos de este estudio consideró dos de las cuatro dimensiones del Inventario de estrategias de autorregulación en estudiantes universitarios (Cleary y Platten, 2013): búsqueda de la información y organización de la tarea. Dicha decisión estriba en que ambas dimensiones, como ya se indicó, lograron fiabilidades superiores al punto de corte 0.70 según Nunnally y Bernstein (1994). A continuación, se detallan los resultados por dimensión.

Dimensión 3: Búsqueda de información

Como se aprecia en la **figura 1**, con respecto a la afirmación «Cuando no comprendo algún tema le pregunto al profesor», en el pretest un 11,9% seleccionó la opción «casi nunca», un 27,1% «regularmente», un 39% «casi siempre» y un 22% «siempre». En tanto, en el postest un 1,7% seleccionó la opción «nunca», un 16,9% «casi nunca», un 30,5% «regularmente», un 32,2% «casi siempre» y un 18,6% «siempre».

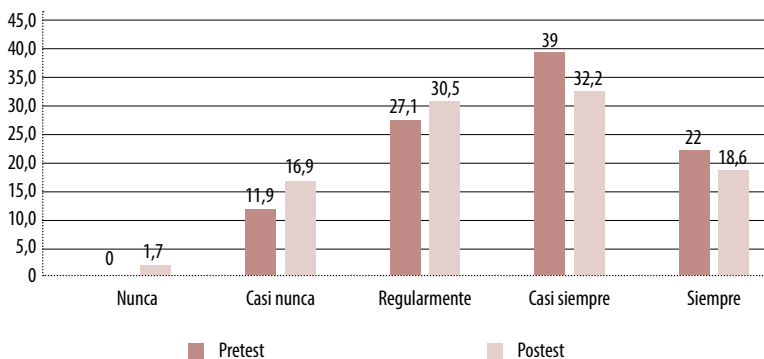


Figura 1. Afirmación «Cuando no comprendo algún tema le pregunto al profesor».

Como se aprecia en el **figura 2**, ante la afirmación «Realizo búsquedas bibliográficas adicionales que me ayuden a comprender los temas de clase», en el pretest un 1,7% seleccionó la opción «nunca», un 22% «casi nunca», un 25,4% «regularmente», 30,5% «casi siempre» y un 20,3% «siempre». En tanto, en el postest un 1,7% seleccionó la opción «nunca», un 25,4% «casi nunca», un 27,1% «regularmente», un 25,4% «casi siempre» y un 20,3% «siempre».

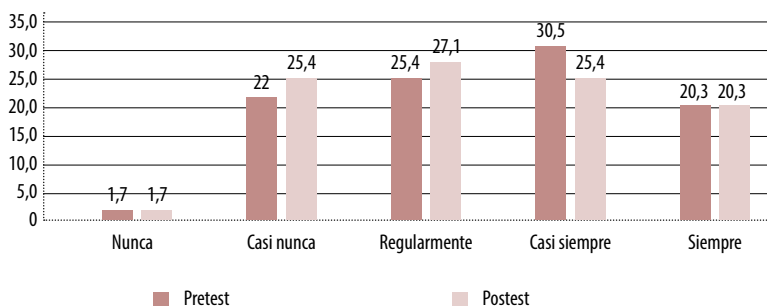


Figura 2. Afirmación «Realizo búsquedas bibliográficas adicionales que me ayuden a comprender los temas de clase».

Como se aprecia en la **figura 3**, frente a la afirmación «Busco material complementario de los temas vistos en clase», en el pretest un 16,9% seleccionó la opción «casi nunca», un 22% «regularmente», un 39% «casi siempre» y un 22% «siempre». En tanto, en el postest un 1,7% seleccionó la opción «nunca», un 18,6% «casi nunca», un 27,1% «regularmente», un 33,9% «casi siempre», y un 18,6% «siempre».

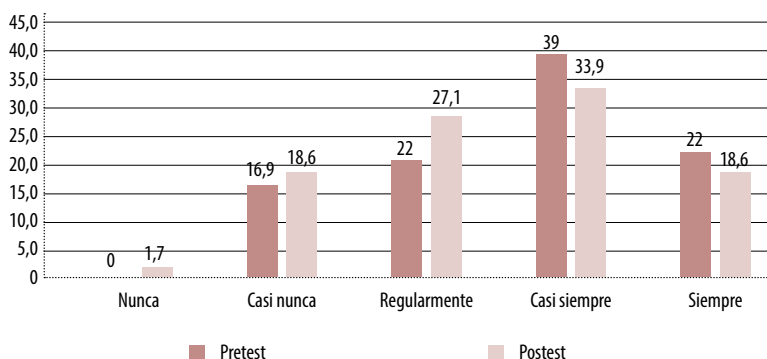


Figura 3. Afirmación «Busco material complementario de los temas vistos en clase».

Como se aprecia en la **figura 4**, con respecto a la afirmación «Investigo cuando no entiendo algo sobre las tareas que me asignan», en el pretest un 3,4% seleccionó la opción «casi nunca», un 13,6% «regularmente», un 33,9% «casi siempre» y un 49,2% «siempre». En tanto, en el postest un 6,8% seleccionó la opción «casi nunca», un 16,9% «regularmente», un 47,5% «casi siempre» y un 28,8% «siempre».

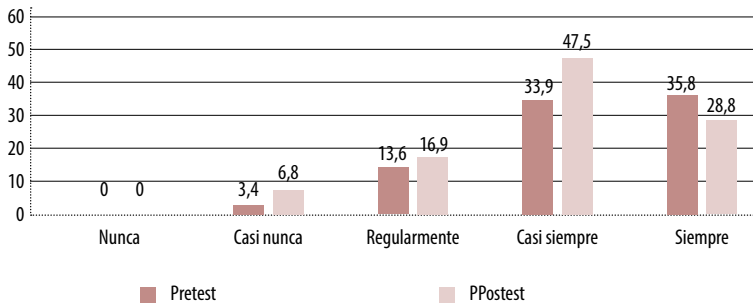


Figura 4. Afirmación «Investigo cuando no entiendo algo sobre las tareas que me asignan».

En definitiva, con respecto a los ítems de la dimensión 3 del instrumento, llaman la atención leves disminuciones, en el postest, en las alternativas «casi siempre» y «siempre». Así, ante la afirmación «Cuando no comprendo algún tema le pregunto al profesor», las respuestas «casi siempre» disminuyen en un 6,8%, mientras que las respuestas «siempre» bajan en un 3,4%. Ante la afirmación «Realizo búsquedas bibliográficas adicionales que me ayuden a comprender los temas de clase», las respuestas «casi siempre» disminuyen en un 5,1%. Ante la afirmación «Busco material complementario de los temas vistos en clase», las respuestas «casi siempre» disminuyen en un 5,1%, mientras que las respuestas «siempre» bajan en un 3,4%. Finalmente, ante la afirmación «Investigo cuando no entiendo algo sobre las tareas que me asignan», las respuestas «siempre» disminuyen en un 20,4%, aunque las respuestas «casi siempre» se elevan en un 13,6%.

Dimensión 4: Organización de la tarea

Como se aprecia en la **figura 5**, ante la afirmación «Planifico en qué orden realizaré mis actividades académicas», en el pretest un 3,4% seleccionó la opción «nunca», un 3,4% «casi nunca», un 23,7% «regularmente», un 33,9% «casi siempre» y un 35,6% «siempre». En tanto, en el postest un 3,4% seleccionó la opción «nunca», un 18,6% «regularmente», un 44,1% «casi siempre» y un 33,9% «siempre».

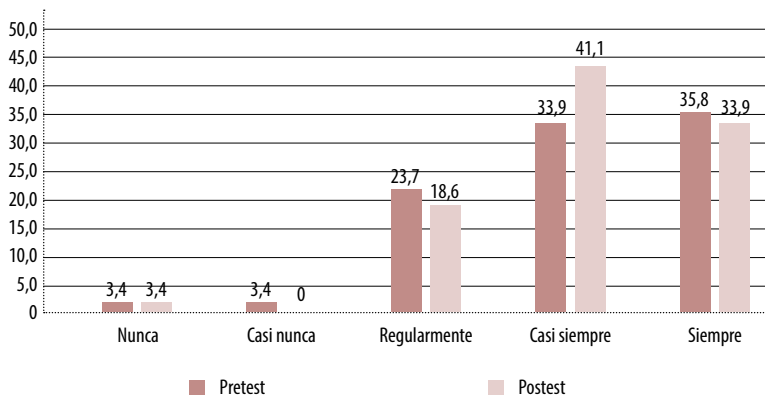


Figura 5. Afirmación «Planifico en qué orden realizaré mis actividades académicas».

Como se aprecia en la **figura 6**, frente a la afirmación «Coordino mi tiempo de acuerdo con las actividades académicas asignadas», en el pretest un 1,7% seleccionó la opción «nunca», un 3,4% «casi nunca», un 28,8% «regularmente», un 28,8% «casi siempre» y un 37,3% «siempre». En tanto, en el posttest un 3,4% seleccionó la opción «nunca», un 19,6% «regularmente», un 47,3% «casi siempre» y un 40,7% «siempre».

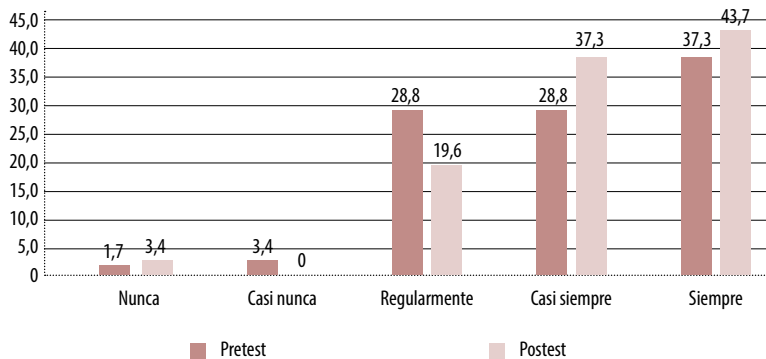


Figura 6. Afirmación «Coordino mi tiempo de acuerdo con las actividades académicas asignadas».

Como se aprecia en la **figura 7**, con respecto a la afirmación «Hago un horario para organizar mi tiempo de estudio», en el pretest un 6,8% seleccionó la opción «nunca», un 13,6% «casi nunca», un 13,6% «regularmente», un 27,1% «casi siempre» y un 39% «siempre». En tanto, en el postest un 3,4% seleccionó la opción «nunca», un 3,4% «casi nunca», un 18,6% «regularmente», un 35,6% «casi siempre» y un 39% «siempre».

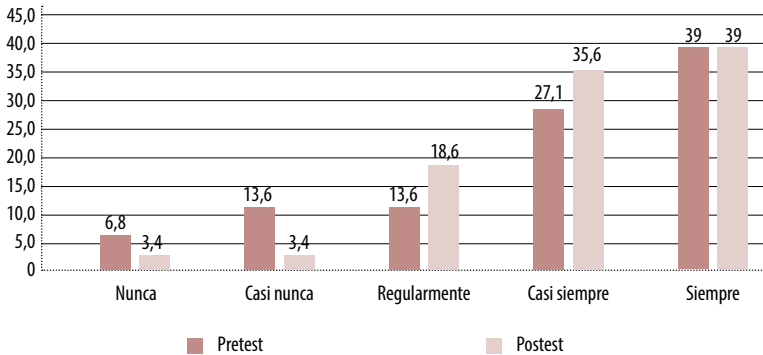


Figura 7. Afirmación «Hago un horario para organizar mi tiempo de estudio».

Finalmente, como se aprecia en la **figura 8**, ante la afirmación «Uso algún método para mantener en orden el material de mis clases», en el pretest un 5,1% seleccionó la opción «nunca», un 11,9% «casi nunca», un 16,9% «regularmente», un 30,5% «casi siempre» y un 35,6% «siempre». En tanto, en el postest un 5,1% seleccionó la opción «casi nunca», un 23,7% «regularmente», un 32,2% «casi siempre» y un 39% «siempre».

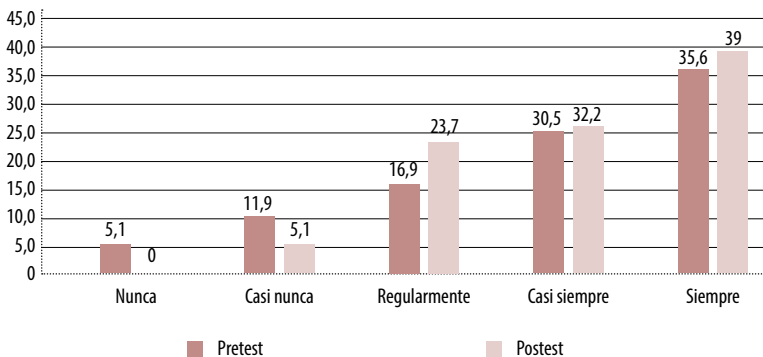


Figura 8. Afirmación «Uso algún método para mantener en orden el material de mis clases».

En suma, con respecto a los ítems de la dimensión 4 del instrumento, es posible destacar que, ante la afirmación «Planifico en qué orden realizaré mis actividades académicas», las respuestas «casi siempre» se elevaron en un 10,2%. Ante la afirmación «Coordino mi tiempo de acuerdo con las actividades académicas asignadas», las respuestas «casi siempre» se elevaron en un 8,5%, mientras que las respuestas «siempre» experimentaron un alza de un 3,4%. Ante la afirmación «Hago un horario para organizar mi tiempo de estudio», las respuestas «casi siempre» se elevaron en un 8,5%, mientras que las respuestas «nunca» y «casi nunca» disminuyeron en un 3,4% y 10,2%, respectivamente. Finalmente, ante la afirmación «Uso algún método para mantener en orden el material de mis clases», las respuestas «regularmente» se elevaron en un 6,8%, las respuestas «casi siempre» en un 1,7% y las respuestas «siempre» en un 3,4%. A ello se suma que las respuestas «nunca» y «casi nunca» disminuyeron en un 5,1% y 6,8%, respectivamente.

Discusión y conclusiones

El estudio realizado se enmarca en la importancia del desarrollo de la autorregulación en estudiantes de la carrera de Derecho (Rivas Alberti y Espinoza Russeo, 2021), así como en la necesidad de llevar a cabo investigaciones en la materia, toda vez que, en el contexto Iberoamericano, Chile representa un 2,3% de publicaciones y ninguna da cuenta de la realidad en el ámbito de la educación jurídica (Hernández y Camargo, 2017). Si bien en la literatura es posible encontrar un estudio de caracterización de estudiantes de la carrera de Derecho (Elgueta Rosas y otros, 2015) y se ha dado cuenta de la implementación de variadas estrategias didácticas en el ámbito de la educación jurídica (González Aguilar, 2020), no se identificaron trabajos con diseños preexperimentales de pretest y postest, a diferencia de lo que ocurre en otras disciplinas, como salud (Santelices y otros, 2014) o ingeniería (Gargallo y otros, 2015).

En cuanto a los resultados de este estudio, los ítems relativos a la dimensión 3 arrojaron pocas variaciones en pretest y postest, a diferencia de lo expuesto por Santelices y otros (2014), quienes sostienen que las metodologías de autorregulación del aprendizaje son adecuadas para promover la adquisición de conceptos científicos en los estudiantes de salud de cursos iniciales (por ejemplo, Gestión de la Información). Esto podría explicarse dado que en varias sesiones del taller se resaltó la importancia de plantear inquietudes y dudas a los profesores (Obiols, 2004), así como de efectuar búsquedas de información en bases de datos —para lo cual se llevó a cabo una sesión práctica completa—, sin embargo, no se asignaron tareas específicas asociadas a esta dimensión en la elaboración del portafolio. A ello se suma que el pretest se aplicó al inicio de la vida universitaria, de manera que las respuestas podrían dar cuenta solo de las intenciones de las y los estudiantes en relación con la búsqueda de información frente a esta nueva etapa formativa y/o sus experiencias en la educación

escolar. Del mismo modo, los estudiantes de primer año en la universidad podrían saber y sentirse capaces de utilizar estrategias de autorregulación en la medida que las perciben como útiles para las demandas académicas de la carrera (Ben-Elinyahu y Linnenbrink-García, 2015; Usher y Schunk, 2018).

A diferencia de la dimensión 3 del instrumento, en la dimensión 4 se aprecian alzas en las respuestas «casi siempre» y «siempre» en el postest. Esto podría explicarse por el desarrollo de actividades más sistemáticas en esta dimensión durante el desarrollo del taller. En efecto, se resaltó la importancia de determinar conscientemente dónde y cuándo estudiar como uno de los elementos que tienen incidencia en los factores relativos a la situación de aprendizaje (Undurraga Infante, 2013; Obiols, 2004). Dentro de las actividades desarrolladas durante el taller, podemos mencionar que las y los estudiantes debieron elaborar un horario que contuviera sus horas de trabajo en aula y de trabajo autónomo; también, debieron sistematizar sus tareas pendientes, desagregadas en acciones acotadas, que permitieran controlar su seguimiento y gestión, a través de listas de pendientes, planificadores, etcétera. Todo esto, a partir de que se ha evidenciado que estudiantes con mayor desempeño académico implementan estrategias como diarios, horarios, calendarios y listas de actividades (Reyes-González y otros, 2022). Además, durante el taller se presentaron y pusieron en práctica las funcionalidades de Google Drive y sus distintas aplicaciones para almacenar, organizar y crear contenidos útiles para el ámbito académico. Asimismo, las y los estudiantes aprendieron a elaborar y llevaron a cabo organizadores gráficos y resúmenes (Pimienta Prieto, 2012) para sistematizar sus materiales de estudio.

Como limitaciones del estudio, cabe precisar que si bien las actividades del taller se encuentran, entre otras cosas, directamente relacionadas con el desarrollo de la autorregulación, no es posible atribuir a esta instancia la causalidad de todos los resultados obtenidos. En tal sentido, podría resultar valioso efectuar estudios similares en el contexto de retorno a las actividades presenciales, en cursos impartidos por otros docentes, en otras sedes, en otras instituciones e incluso en otras carreras, ampliando la muestra y recolectando los datos de manera longitudinal. También, abordar la problemática del estudio con un enfoque mixto, con el propósito de capturar la esencia de los procesos de autorregulación del aprendizaje en los estudiantes de derecho.

En cualquier caso, los aportes de este estudio son de carácter: i) teórico, al abordar los procesos de autorregulación del aprendizaje que experimentan los estudiantes de primer curso en el ámbito de la educación del derecho, un área de estudio escasamente explorada; ii) metodológico, al considerar la intervención en una asignatura y sus respectivas evaluaciones al inicio y final, y iii) práctico, al asumir la responsabilidad universitaria por responder a la heterogeneidad de los estudiantes, colaborando en los procesos de mejora continua del taller en particular y de la educación del derecho. En definitiva, se resalta la importancia de promover de manera sistemática e intencionada la autorregulación de los aprendizajes como factor clave en el logro académico.

Referencias


- AGUILAR, Francisco, Daniel García-Gallardo, Sergio Moreno, César Canales y Mitzi Hernández (2020). «Autorregulación y desarrollo académico». En Claudio Carpio y Virginia Pacheco (coordinadores), *Regulación y autorregulación del aprendizaje en estudiantes universitarios* (pp. 105-122). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- ARENAS, Mónica (2020). «Cámaras e imágenes personales en el proceso de aprendizaje universitario». *Revista de Educación y Derecho*, 22: 1-19. DOI: <https://doi.org/10.1344/REYD2020.22.32349>.
- BANDURA, Albert (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. Nueva York: Freeman.
- BEN-ELIYAHU, Adar y Lisa Linnenbrink-García (2015). «Integrating the regulations of affect, behavior, and cognition into self-regulated learning paradigms among secondary and post secondary students». *Metacognition Learning*, 10: 15-42. DOI: [10.1007/s11409-014-9129-8](https://doi.org/10.1007/s11409-014-9129-8).
- BENEITONE, Pablo y María Yarosh (2021). «A comparative analysis of global competences within the framework of internationalized curricula». *Tuning Journal for Higher Education*, 8 (2): 25-53. DOI: [10.18543/tjhe-8\(2\)-2021pp25-53](https://doi.org/10.18543/tjhe-8(2)-2021pp25-53).
- BENFELD ESCOBAR, Johann (2016). «La discusión sobre la enseñanza del derecho en Chile dentro del nuevo paradigma universitario: Una tarea pendiente». *Revista de Derecho*, 23 (1): 143-171. Disponible en <https://bit.ly/3IWJTzE>.
- BETANCOURTH, Sonia, Taeli Gómez, Alejandra Hormaza y Andrea Martínez (2019). «Desarrollo de la argumentación mediante el fortalecimiento del aprendizaje autorregulado en estudiantes de derecho en Chile». *Informes Psicológicos*, 20 (2): 185-200. DOI: [10.18566/infpsic.v20n2a13](https://doi.org/10.18566/infpsic.v20n2a13).
- BIGGS, John y Catherine Tang (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. Maidenhead: McGraw-Hill.
- CEREZO, Rebeca, Estrella Fernández, Natalia Amieiro, Antonio Valle, Pedro Rosário y José Carlos Núñez (2019). «El papel mediador de la autoeficacia y la utilidad entre el conocimiento y el uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje». *Revista de Psicodidáctica*, 24 (1): 1-8. DOI: [10.1016/j.psicod.2018.08.001](https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.08.001).
- CICERO, Nidia Karina (2021). «Ejes para pensar la virtualidad en la enseñanza del Derecho en Latinoamérica». *Revista de Educación y Derecho*, 23: 1-26. DOI: <https://doi.org/10.1344/REYD2021.23.34436>.
- CLEARY, Timothy. J. y Peter Platten (2013). «Examining the correspondence between self-regulated learning and academic achievement: A case study analysis». *Education Research International*, 23: 1-18. DOI: [10.1155/2013/272560](https://doi.org/10.1155/2013/272560).
- COVARRUBIAS, Carmen Gloria, Hedy Acosta y Michelle Mendoza (2019). «Relación de autorregulación del aprendizaje y autoeficacia con las metas académicas de es-


- tudiantes universitarios». *Formación Universitaria*, 12 (6): 103-114. DOI: [10.4067/S0718-50062019000600103](https://doi.org/10.4067/S0718-50062019000600103).
- DA FONSECA ROSÁRIO, Pedro, Sonia Fuentes, Marianne Beuchat y Antonietta Ramacciotti (2016). «Autorregulación del aprendizaje en una clase de la universidad: Un enfoque de infusión curricular». *Revista de Investigación Educativa*, 34 (1): 31-49. DOI: [10.6018/rie.34.1.229421](https://doi.org/10.6018/rie.34.1.229421).
- DELORS, Jacques (1996). *La educación encierra un tesoro*. París: Unesco.
- DÍAZ-MUJICA, Alejandro, María Victoria Pérez-Villalobos, Julio Antonio González-Pianda y José Carlos Núñez Pérez (2017). «Impacto de un entrenamiento en aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios». *Perfiles Educativos*, 39 (157): 87-104. Disponible en <https://bit.ly/3WPHtV>.
- ELGUETA ROSAS, María Francisca, Francisco Zamorano Figueroa y Eric Palma González (2015). *Primer estudio nacional de caracterización de estudiantes de derecho*. Santiago: Lom.
- FERNÁNDEZ, Estrella, Ana Bernardo, Natalia Suárez, Rebeca Cerezo, José Núñez y Pedro Rosário (2013). «Predicción del uso de estrategias de autorregulación en educación superior». *Anales de Psicología*, 29 (3): 865-875. DOI: [10.6018/analesps.29.3.139341](https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.139341).
- GARGALO, Bernardo, Isabel Morera y Eloína García (2015). «Metodología innovadora en la universidad: Sus efectos sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes universitarios». *Anales de Psicología*, 31 (3): 901-915. Disponible en <https://bit.ly/3NegYsd>.
- GONZÁLEZ AGUILAR, Hugo Augencio (2020). «Aportes a la enseñanza-aprendizaje del derecho de la *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 7 (2): 205-230. DOI: [10.5354/0719-5885.2020.57796](https://doi.org/10.5354/0719-5885.2020.57796).
- GONZÁLEZ MARINO, Israel, Maribel Veas Alfaro y Carmen Gloria Covarrubias Apablaza (2021). «Portafolio digital mediante Google Sites: Experiencia de un curso de técnicas y metodologías de estudio de la carrera de Derecho». En *Memorias CIIE Congreso Internacional de Innovación Educativa* (pp. 267-274). Monterrey: Tecnológico de Monterrey. Disponible en <https://bit.ly/3C82DIy>.
- GRAVINI-DONADO, Marbel, Myriam Esther Ortiz-Padilla y Lilia Angélica Campo-Tertera (2016). «Autorregulación para el aprendizaje en estudiantes universitarios». *Revista Educación y Humanismo*, 18 (31): 326-342. DOI: [10.17081/eduhum.18.31.1382](https://doi.org/10.17081/eduhum.18.31.1382).
- HEIKKILÄ, Annamari y Lonka Kirsti (2006). «Studying in higher education: Students' approaches to learning, self-regulation, and cognitive strategies». *Studies in Higher Education*, 31 (1): 99-117. DOI: [10.1080/03075070500392433](https://doi.org/10.1080/03075070500392433).


- HERNÁNDEZ, Aldo y Ángela Camargo (2017). «Autorregulación del aprendizaje en la educación superior en Iberoamérica: Una revisión sistemática». *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49: 146-160. DOI: [10.1016/j.rlp.2017.01.001](https://doi.org/10.1016/j.rlp.2017.01.001).
- HOYLE, Rick (2013). *Handbook of personality and self-regulation*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- NUNNALLY, Jum C. y Ira H. Bernstein (1994). *Psychometric theory*. Nueva York: McGraw-Hill.
- NÚÑEZ, José Carlos, Natalia Amieiro, David Álvarez, Trinidad García y Alejandra Dobarro (2015). «Escala de Evaluación de la autorregulación del aprendizaje a partir de textos (ARATEX-R)». *European Journal of Education and Psychology*, 8 (1): 9-22. DOI: [10.1016/j.ejeps.2015.10.002](https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.10.002).
- OBIOLS, Guillermo (2004). *Cómo estudiar: Metodología del aprendizaje*. 3.^a ed. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- PANADERO, Ernesto (2017). «A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research». *Frontiers in Psychology*, 8: 422. DOI: [10.3389/fpsyg.2017.00422](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422).
- PANADERO, Ernesto y Jesús Alonso-Tapia (2014). «Teorías de autorregulación educativa: Una comparación y reflexión teórica». *Psicología Educativa*, 20 (1): 11-22. DOI: [10.1016/j.pse.2014.05.002](https://doi.org/10.1016/j.pse.2014.05.002).
- PIMIENTA-PRIETO, Julio (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje*. México: Pearson.
- PUJOLÀ, Joan-Tomàs y María del Mar Suárez (2019). «El potencial del portafolio digital: Plataformas y herramientas». En Joan-Tomàs Pujolà (editor), *El portafolio digital en la docencia universitaria* (pp. 67-85). Barcelona: Octaedro.
- REYES-GONZÁLEZ, Nicolás, Alba L. Meneses-Báez y Alejandro Díaz-Mujica (2022). «Planificación y gestión del tiempo académico de estudiantes universitarios». *Formación Universitaria*, 15 (1): 57-72. DOI: [10.4067/S0718-50062022000100057](https://doi.org/10.4067/S0718-50062022000100057).
- RIVAS ALBERTI, Jhenny y Alezander Espinoza Rausseo (2021). «La evaluación por competencias». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 8 (1): 263-282. DOI: [10.5354/0719-5885.2021.64072](https://doi.org/10.5354/0719-5885.2021.64072).
- ROSÁRIO, Pedro, José Carlos Núñez, Luisa Trigo, Carina Guimarães, Estrella Fernández, Rebeca Cerezo, Sonia Fuentes, Marcela Orellana, América Santibáñez, Celso Fulano, Ângelo Ferreira y Mirela Figueiredo (2015). «Transcultural analysis of the effectiveness of a program to promote self-regulated learning in Mozambique, Chile, Portugal, and Spain». *Higher Education Research and Development*, 34 (1): 173-187 DOI: [10.1080/07294360.2014.935932](https://doi.org/10.1080/07294360.2014.935932).
- SANS, Antoni (2009). «Métodos de investigación de enfoque experimental». En Rafael Bisquerra Alzina (coordinador), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 167-193). Madrid: La Muralla.

- SANTELICES, Lucía, Carolina Williams, Mauricio Soto y Alberto Dougnac (2014). «Efecto del enfoque de autorregulación del aprendizaje en la enseñanza de conceptos científicos en estudiantes universitarios en ciencias de la salud». *Revista Médica de Chile*, 142 (3): 375-381. DOI: [10.4067/S0034-98872014000300013](https://doi.org/10.4067/S0034-98872014000300013).
- USHER, Ellen y Dale Schunk (2018). «Social cognitive theoretical perspective of self-regulation». En Dale H. Schunk y Jeffrey A. Greene (editores), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 19-35). Nueva York: Routledge.
- TURULL RUBINAT, Max (2020). «Docencia en tiempos de covid-19». *Revista de Educación y Derecho*, 22: 1-5. DOI: [10.1344/REYD2020.22.32347](https://doi.org/10.1344/REYD2020.22.32347).
- UNDURRAGA INFANTE, Consuelo (2013). ¿Cómo aprenden los adultos?: Una mirada psicoeducativa. 2.ª ed. Santiago: Universidad Católica de Chile.
- VILLARROEL, Verónica, Carlos Pérez, Cristian Rojas y Ricardo García (2021). «Educación remota en contexto de pandemia: Caracterización del proceso educativo en las universidades chilenas». *Formación Universitaria*, 14 (6): 65-76. DOI: [10.4067/S0718-50062021000600065](https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000600065).
- ZAHNER, Doris, Dirk Van Damme, Roger Benjamin y Jonathan Lehrfeld (2021). «Measuring the generic skills of higher education students and graduates: Implementation of CLA+ international». En Susan A. Nolan, Christopher M. Hakala y R. Eric Landrum (editores), *Assessing undergraduate learning in psychology: Strategies for measuring and improving student performances* (pp. 219-241). Washington D. C.: American Psychological Association. DOI: [10.1037/0000183-015](https://doi.org/10.1037/0000183-015).
- ZAMBRANO-MATAMALA, Carolina, Alejandro Díaz-Mujica, María Victoria Pérez-Villalobos y Darío Rojas-Díaz (2020). «Análisis de estrategias de autorregulación en estudiantes de pedagogía de una universidad chilena». *Formación Universitaria*, 13 (5): 223-232. DOI: [10.4067/S0718-50062020000500223](https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000500223).
- ZIMMERMAN, Barry (2000). «Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective». En Monique Boekaerts, Paul Pintrich y Moshe Zeidner (editores), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Burlington: Academic Press.
- . (2013). «From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path». *Educational Psychologist*, 48: 135-147. DOI: [10.1080/00461520.2013.794676](https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676).

Sobre los autores

CARMEN GLORIA COVARRUBIAS APABLAZA es doctora en Psicología Escolar y Desarrollo por la Universidad Complutense de Madrid, magíster en Administración Educacional, licenciada en Educación y profesora de Historia y Geografía por la Universidad de Playa Ancha. Además, es académica e investigadora de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Central de Chile. Su correo electrónico es carmen.covarrubias@ucentral.cl.  <https://orcid.org/0000-0002-5982-849X>.

MARIBEL VEAS ALFARO es magíster en Derecho, mención Derecho Tributario por la Universidad de Chile, abogada y licenciada en Ciencias Jurídicas por la Universidad Católica del Norte. Además, es académica del Departamento de Ciencias Jurídicas de la Facultad de Ciencias Sociales, Empresariales y Jurídicas de la Universidad de La Serena. Su correo electrónico es maribel.veas@userena.cl.  <https://orcid.org/0000-0001-7368-5627>.

ISRAEL GONZÁLEZ MARINO es máster en Derecho Animal y Sociedad por la Universidad Autónoma de Barcelona, magíster en Desarrollo Curricular y Proyectos Educativos por la Universidad Andrés Bello, abogado y licenciado en Ciencias Jurídicas por la Universidad Católica del Norte. Además, es académico de la Facultad de Derecho y Humanidades de la Universidad Central de Chile, región de Coquimbo. Su correo electrónico es israel.gonzalez@ucentral.cl.  <https://orcid.org/0000-0002-8769-4425>.

REVISTA DE PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA Y DIDÁCTICA DEL DERECHO

La *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho* (RPUDD) es una publicación científica semestral que contribuye a la reflexión multidisciplinaria sobre pedagogía universitaria y didáctica del derecho, para la formación y consolidación de esta área de investigación; así como a la difusión de prácticas innovadoras en la enseñanza-aprendizaje del derecho considerando el contexto nacional e internacional. Es una publicación electrónica internacional con una codirección entre Brasil y Chile.

DIRECTORA

María Francisca Elgueta Rosas
Universidad de Chile

DIRECTOR

Renato Duro Dias
Universidad Federal de Rio Grande, Brasil

SITIO WEB

pedagogiaderecho.uchile.cl

CORREO ELECTRÓNICO

rpedagogia@derecho.uchile.cl

LICENCIA DE ESTE ARTÍCULO

Creative Commons Atribución Compartir Igual 4.0 Internacional



La edición de textos, el diseño editorial
y la conversión a formatos electrónicos de este artículo
estuvieron a cargo de Tipografía
(www.tipografica.io)