

LA AUTORREGULACIÓN Y LA METACOGNICIÓN AL INTERIOR DE LA CLASE DE METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN JURÍDICA Y SOCIO JURÍDICA. CASO PROGRAMA DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD DEL NORTE

Judith Sofia ECHEVERRÍA MOLINA*

NOTA DEL AUTOR

Este proyecto forma parte del programa “Transformación de Curso” dirigido por el Centro para la Excelencia Docente (CEDU) que es una estrategia que busca transformar la práctica pedagógica en la planeación, desarrollo y evaluación de una asignatura, con el fin de mejorar las experiencias de aprendizaje de los estudiantes. La convocatoria de Transformación de Cursos tiene una duración de un año académico. Asimismo, este trabajo contó con el apoyo de Loraine Stephany Bruges Martínez, psicóloga asistente de investigación en la Unidad de Investigación e Innovación del CEDU, Luis Carlos Santamaría Durán, estudiante de Comunicación Social y Periodismo de la Universidad del Norte y Carlos Andrés Rincón Macea, estudiante de Psicología de la Universidad del Norte.

SUMARIO: I. *Introducción*. II. *Justificación*. III. *Planteamiento del problema*. IV. *Objetivos de investigación*. V. *Fundamentación teórica*. VI. *Metodología*. VII. *Procedimiento*. VIII. *Resultados*. IX. *Conclusiones*. X. *Bibliografía*.

I. INTRODUCCIÓN

Este proyecto se gesta desde el CEDU de la Universidad del Norte para lograr que los profesores de distintos programas de la universidad consigan

* La correspondencia con relación a este proyecto debe dirigirse a Judith Sofia Echeverría Molina, Departamento de Derecho, Universidad del Norte al correo: jechever@uinorte.edu.co.

implementar en sus clases, estrategias que permitan que sus estudiantes sean “aprendices autorregulados que puedan planear, monitorear y evaluar su aprendizaje” (Nilson, 2013: citado por Estrada & Ramos, 2019).¹

Ese reto no es fácil, ya que no todos los planes de estudio, en especial el plan de estudio del Programa de Derecho cuenta con la posibilidad de implementar de forma uniforme las estrategias, así como tampoco los estudiantes recién egresados de sus colegios, llegan a la universidad con la conciencia de la importancia de ser autorregulados en el aprendizaje.

Sin embargo, es una preocupación de todas las universidades, y específicamente en el programa de derecho de la Universidad del Norte, la entrega de herramientas a los estudiantes para el desarrollo de competencias adecuadas a este mundo laboral, donde actualmente se combina conocimiento en abundancia y el ejercicio profesional del derecho. Es sabido que, en tiempo pasado, el conocimiento y las habilidades para recordar y aplicar normas para casos concretos, eran las competencias y habilidades exigidas e ideales para todo abogado, destrezas y competencias que probablemente aún permanecen o se fortalecen en algunas facultades del país. Por tal razón, y para estar de la mano con las últimas tendencias y necesidades del entorno, “se ha incrementado notablemente la preocupación de educadores y psicólogos por abordar el problema del aprendizaje y del conocimiento desde la perspectiva de una participación activa de los sujetos, cuyo eje básico lo constituyen: la reflexividad, meta cognición y el autocontrol” Osses & Jaramillo (2008, p. 188),² quizá buscando herramientas para adaptar todos estos fenómenos a las nuevas tendencias. Una de esas herramientas que señalan los autores mencionados, es el desarrollo de las habilidades metacognitivas, que queremos verificar en este trabajo de investigación en el aula.

De esta manera, con el apoyo del CEDU, que para este proyecto se constituye en un apoyo y en una herramienta que facilita el logro de algunas soluciones que se evidencian luego del diagnóstico y resultados del proyecto, se busca identificar en una asignatura que requiere de muchos elementos tanto metacognitivos como motivacionales para el logro de cada uno de sus objetivos.

Por su parte, este proyecto es viable en la medida que cuenta con el apoyo del CEDU y se desarrolla al interior de una asignatura donde se utilizan o se pueden utilizar diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje, lo cual acepta encontrar resultados que consiguen fortalecer la capacidad

¹ Nilson, L. B. (2013), ¿Qué es el aprendizaje autorregulado y cómo mejora el aprendizaje?, Capítulo 1.

² Osses Bustingorry, S. y Jaramillo Mora, S. (2008), “Meta cognición: un camino para aprender a aprender”, *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), pp. 187-197.

del estudiante para poder identificarse dentro de la taxonomía de Bloom,³ el poder avanzar dentro de los niveles de aprendizaje planteados en esta y, al mismo tiempo, el desarrollo de conductas que permitan al estudiante el aumento de su desempeño dentro del aula.

II. JUSTIFICACIÓN

Este proyecto se justifica porque en estos momentos de excesivos distractores, es necesario que la autorregulación del aprendizaje sea apropiada (asimilada) por el estudiante como parte de su sentir y su quehacer no solo académico, sino en la vida en general.

El proceso de enseñanza-aprendizaje en las universidades se nutre de mucha información, lo cual en el caso de la Universidad del Norte es compartida a los profesores a través de oficinas que preparan a los docentes para impartir sus cátedras con estrategias, les permite identificar qué modelo de aprendizaje usar frente a sus estudiantes para poder desarrollar, descomponer y compartir entender los conceptos o planteamientos teóricos, ante ellos. Este hecho hace más fácil la retroalimentación de conocimiento entre estudiante-profesor, pero a la vez invita, a la necesidad de validar si los procesos llevados a cabo cumplen de manera completa o con gran amplitud la certificación de la formación académica para con el estudiante.

Por tal razón, es necesario que los docentes encuentren, a partir de todos los insumos que reciben por parte de la institución, las estrategias para que los estudiantes que cuentan con información a la mano sepan tomar aquella de calidad y a la vez con responsabilidad.

Esta tarea requiere docentes con más conocimientos y destrezas, ya que en este momento no solo es necesario ser idóneo de un área o disciplina, sino conocedor de lo que puede hacer y ser como abogado, siendo capaz de evaluar competencias para ser un referente diferente frente a un mundo donde la información esta de primera mano para cualquier estudiante.

El reto actual es que el docente logre que el estudiante sea autónomo, y tenga la capacidad de planificar, monitorear y evaluar su propio aprendizaje, ya que frente a los métodos tradicionales de aprender el derecho, como

³ “A lo largo de décadas, docentes de todo el mundo han utilizado la Taxonomía de Bloom como herramienta para establecer objetivos de aprendizaje. A pesar de las ideas simplistas atribuidas a Bloom, así como la asociación equivocada que se le hizo a su taxonomía con el conductismo, esta sigue teniendo tanta validez hoy en día que recientemente se le han hecho dos actualizaciones”, disponible en: *URI: <http://metabase.uaem.mx//handle/123456789/1366>*.

el denominado “por recepción” Monroy (1999, p. 172)⁴ (donde el estudiante recibía del profesor todo el conocimiento), hoy existe todo tipo de información, lo que obliga a asumir otro rol del docente y por ende del estudiante.

Existe un mundo lleno de información, y en este sentido no solo es encontrar la información en la red o en las bibliotecas, sino saber qué hacer con ella. Una de las estrategias elegidas para lograr la meta cognición es la prelectura en clases o que el estudiante asuma un rol de instructor frente a sus otros compañeros de aula, para explicar a su grupo qué entendió, o cuáles son los alcances de la(s) lectura o tareas asignada(s).

Adicionalmente, se busca una didáctica que

...logre motivar en los estudiantes respuestas que desde su individualidad sean constructoras de colectividades menos mediatizadas y más propositivas, y en este punto fundamental destacar que el trabajo de la pedagogía crítica genera impactos positivos, no solo en el sujeto en formación y el grupo de alumnos, sino que de manera amplia y beneficiosa, estos resultados se convierten en alternativas para la construcción de sociedades más justas y libres, menos pasivas, y por el contrario participantes en la búsqueda de caminos reales y pacíficos de democracia social (Flórez, 2018, p. 5).⁵

También para redireccionar las estrategias que hasta ahora se desarrollan al interior de esta asignatura por parte de la profesora, su quehacer, y verificar el rol de los estudiantes y del docente frente a este reto.

Lo anterior justifica la realización de este proyecto, no solo por las respuestas que se obtengan del desarrollo de los objetivos y de los interrogantes, sino de lo que estos generen en los estudiantes para su desempeño personal y profesional futuro.

III. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La educación ha sido siempre considerada como uno de los pilares de la sociedad, lo cual se ve contemplado en el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia (Const.) (1991, artículo 67), resaltando que el artículo 69 de la Carta Política (1991, artículo 69) considera la educación como un servicio público. Adicionalmente y apoyándonos la Corte Constitucional Colombia-

⁴ Monroy, G (1999) Inicio vol. 1, Núm. 1 (1999), Monroy-Cabra Estudios Socio-Jurídicos ISSN-e: 2145-4531ISSN: 0124-0579.

⁵ Florez, N. *et al.* (2018), “Investigación formativa: elementos y propuesta para una didáctica desde el aula; más allá de una tendencia”, *Revista Espacios*, vol. 39, núm. 25, año 2018, p. 9.

na, Sentencia de Tutela (T-002, 1992), considera la educación como un derecho fundamental. En la misma línea la Corte Constitucional Colombiana, Sentencia de Tutela (T-588, 1998) en mención se ratifica que existe en Colombia, la libertad de cátedra como derecho del docente.

La Corte Constitucional Colombiana, sentencia de tutela (T-598, 1998) señala que “es un derecho del cual es titular el profesor o docente, con independencia del ciclo o nivel de estudios en los que desempeñe su magisterio”. Asimismo, la Corte Constitucional Colombiana [sentencia de Tutela Poner sala que la expide] (T-598, 1998), en esta misma sentencia, se estima que

...la independencia y autonomía que la libertad de cátedra otorga al docente está sujeta a los límites que surgen del respeto de otros derechos constitucionales y de la conformación misma del proceso de aprendizaje. Este proceso se desenvuelve en un sentido abiertamente participativo y dinámico del que hacen parte los profesores, los estudiantes, los padres de familia y, en general, los miembros de la comunidad (T-598).

Es por ello que con el ánimo de mejorar el desempeño de los alumnos, buscando mayor innovación y conciencia en su proceso de aprendizaje, se propone en este proyecto cumplir con espacios abiertos de aprendizaje, de mayor autonomía y de apropiación del conocimiento por parte de los estudiantes.

De otro lado, es de gran relevancia mencionar que dentro del principio de autonomía universitaria, el programa de derecho de la Universidad del Norte, y con el fin de fortalecer el proceso formativo de sus abogados, desde el año 2009 ha venido trabajando en la implementación de un enfoque basado en competencias, el cual se encuentra complementado con el proyecto VISA,⁶ liderado por el CEDU de la Universidad del Norte.

Con base en esas experiencias, que se han visto reflejadas en el currículo y planes de estudio del programa, se ha trabajado por identificar las competencias, así como el saber hacer y saberes⁷ que requiere un abogado para desempeñarse adecuadamente en el contexto profesional, o para cubrir las necesidades del entorno social en el que se van a desarrollar una vez concluya su formación como abogados.

⁶ Es el proceso mediante el cual se “valora” y “retroalimenta” el logro de los resultados de aprendizaje previstos en los perfiles de egreso de cada programa académico y de los propósitos institucionales.

⁷ “El llamado informe Delors de la UNESCO, publicado en 1994 establece cuatro pilares básicos de la educación del S.XXI: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a aprender” (Ordoñez y Mohedano, 2019, p. 19).

Partiendo de estas premisas, se ha escogido el grupo de estudiantes y la asignatura que se propone estudiar, Metodología de la Investigación Jurídica y Socio jurídica, impartida en tercer semestre del programa de derecho de la Universidad del Norte (ver Apéndice A).

Esta asignatura tiene dos competencias básicas institucionales:

...la competencia comunicativa y la competencia de formación para la investigación. A su vez, se busca alcanzar dos objetivos concretos con la exploración, conceptualización y aplicación de estas competencias: por un lado, la posibilidad de generar nuevo conocimiento jurídico que sea transmitido a la comunidad académica y al público en general; y por otro, la completa comprensión de un problema de la realidad, teorizado, hipotetizado y resuelto como insumo o valor agregado de la realización de los proyectos de investigación realizados por los estudiantes (ver Apéndice B). Plan de Asignatura.

Haciendo una revisión de lo que sucede y lo que se visiona para una asignatura de Metodología de la Investigación Jurídica y Socio jurídica, la primera hipótesis que surge en relación con la Meta cognición, y qué factores pueden influir en la falta de autorregulación en algunos estudiantes para el desarrollo anticipado de sus tareas de búsqueda y análisis de información, es la falta de formación recibida en los colegios uno de los principales causantes de esa desmotivación y de autorregulación.

Por otra parte, algunas asignaturas que reciben los estudiantes en los tres primeros semestres de la carrera de derecho (ver Apéndice A) son de fuerte contenido teórico (válido y acertado para la disciplina), donde la mayor parte se trabaja con las tareas precisas e instrucciones y donde el estudiante espera más información de su profesor.

La idea es, en palabras de Osses & Jaramillo (2008),⁸ pasar del aprendizaje receptivo al aprendizaje de descubrimiento, entendido como aquel donde el alumno recibe directamente del profesor la información de la que debe apropiarse (común en los estudios de derecho) y esta información la recibe básicamente de los libros, códigos y una clase magistral; y llegar a los aprendizajes de descubrimiento significativos donde, y gracias a la autonomía del estudiante, sea él el artífice de la búsqueda, la cual es consciente, racional, con un propósito y sobre todo con un interés preciso donde el profesor será para ellos un facilitador del proceso. Lamentablemente no es una tarea fácil para los profesores, debido a que

⁸ Osses Bustingorry, S. y Jaramillo Mora, S. (2008), "Meta cognición: un camino para aprender a aprender", *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), pp. 187-197.

La mayor parte del alumnado universitario pertenece a la llamada generación de los millennials que, a diferencia de quienes los han precedido, se caracterizan por tener un vínculo muy cercano a la tecnología, y particularmente a la web, a la que reconocen como principal fuente para satisfacer sus necesidades de conocimiento. Cicero (2018, p. 93).⁹

Este hecho que requiere de una mayor creatividad de los profesores para llegar a los estudiantes, sobre todo en una asignatura como ya se hizo mención que no es disciplinar y que en muchos casos los alumnos no le ven la relación con el ejercicio de su vida profesional.

Con base en lo anterior surge el siguiente interrogante:

¿Cuál es el efecto de una didáctica basada en estrategias meta cognitivas sobre la autorregulación de los estudiantes de la asignatura de Metodología de la Investigación Jurídica y Socio jurídica de la Universidad del Norte?

IV. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

1. *Objetivo principal*

Describir cual es el efecto de la didáctica basada en estrategias meta cognitivas sobre la autorregulación de los estudiantes de la asignatura de Metodología de la Investigación Jurídica y Socio jurídica de la Universidad del Norte.

2. *Objetivos específicos*

- a) Caracterizar a través de un pretest las habilidades metacognitivas de los estudiantes previo a la implementación de la estrategia.
- b) Determinar si a partir de la intervención realizada se generaron cambios en las variables de estudio especialmente la autorregulación.
- c) Identificar la percepción de los estudiantes frente a la implementación realizada.
- d) Identificar la percepción de los estudiantes frente al efecto de la implementación realizada sobre su proceso de aprendizaje en la asignatura.

⁹ Cicero, N. (2018), “Innovar la enseñanza del derecho. ¿Solo se trata de tecnologías de la información y comunicación?”, Universidad de Buenos Aires, Argentina, vol. 5, núm. 2 (2018), pp. 91-109, DOI 10.5354/0719-5885.2018.51976, *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*.

V. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1. *Marco conceptual*

El marco conceptual de este trabajo debe iniciar con la identificación y explicación de conceptos y teorías que introduzcan en el tema del aprendizaje, ya que estamos frente a un tema novedoso y dirigido a abogados lo que implica una mayor ilustración frente a temas como la autorregulación y Meta cognición qué son las variables centrales del estudio. Asimismo, es preciso trabajar sobre conceptos a la investigación formativa.

Es por ello que primero se abordarán teorías que abordan aspectos de carácter conductual y cognitivo, para luego sí entrar en el análisis y comprensión de estrategia y las variables dependientes de este proyecto. Y de igual forma, identificar las estrategias de Meta cognición que utilizan los estudiantes de la asignatura de Metodología de la Investigación Jurídica y Socio jurídica y las variables que se identifican de esa teoría tales como: el compromiso con la asignatura, la asistencia a clases, los resultados de los productos, etc.

2. *Investigación Formativa*

Es importante iniciar haciendo mención sobre la misión y visión del programa de derecho, ya que de estos soportes se desprende toda la estrategia del programa, y es por ello que la asignatura objeto de este estudio está incluida como parte de las estrategias de la investigación formativa, siendo necesario conocer sus distintos conceptos. Paz (2018)¹⁰ la considera cómo:

...una estrategia de gran importancia en la formación de los futuros profesionales. A través de esta, el estudiante relaciona los conocimientos construidos en los diferentes espacios académicos para aplicarlos en situaciones de mayor relevancia y generar soluciones a problemas propios de su quehacer profesional (p. 3).

De otra parte, Nieto (s.f.) afirma que la investigación formativa es:

...el espacio de formación de investigadores que, mediante el desarrollo del conjunto de actividades relacionadas con la investigación, dotan a los estu-

¹⁰ Paz, J. (2018), "Currículo oculto en la investigación formativa del Programa de Licenciatura en Educación Física", disponible en: [///C:/Users/jchever/Downloads/9425-Texto%20del%20art%C3%ADculo-23105-1-10-20190205%20\(4\).pdf](///C:/Users/jchever/Downloads/9425-Texto%20del%20art%C3%ADculo-23105-1-10-20190205%20(4).pdf).

diantes de todos los niveles de las habilidades necesarias para la producción académica (citado en Alarcón, 2014, p. 175).¹¹

La investigación en la educación superior, en palabras de Flórez (2018)¹² no debe ser una tendencia, para ello es necesario que abandone esa imagen de “exclusividad y tomar aires de necesidad; establecerse sobre bases sólidas para quedarse, ya que de nada sirve a una institución interesarse por generar procesos investigativos en sus facultades y programas si estos no tendrán como fin último la generación de la cultura del conocimiento propio, del conocimiento más cercano a lo práctico y con tintes menos teóricos e impositivos, con una participación del estudiante más marcada y activa, que termine por destruir el rígido concepto que ubica al docente como poseedor único del conocimiento” (p. 4). Es por ello que se quiere que los estudiantes se apropien de los propósitos de la investigación, pero que a la vez el sector externo o que se nutre de los profesionales, la valoren como necesaria y pertinente para el desarrollo profesional.

Sin embargo existen autores que hacen reflexionar sobre la pertenencia de esta asignatura dentro de un plan de estudios y es por ello que Fuentealba (2005) dice que muchos investigadores “encontraron que la asignatura de investigación no ha contribuido a la formación de investigadores y lo atribuye a las tendencias didácticas y a los supuestos que soportan el ejercicio de la docencia, centrados en el enfoque tradicional transmisionista” (citado en Aldana, 2012, p. 370).¹³ Enfoque o estilo que predomina en la mayoría de los docentes de pregrado ya que aún subsiste la idea que la universidad es solo para formar profesionales para el ejercicio y desempeño práctico, pero aún falta por apropiarse el concepto y la competencia de la investigación formativa.

En este caso por ejemplo, “la investigación formativa, en efecto, aborda el problema de la investigación como aprendizaje de la investigación misma y en este sentido el rol del docente sería el de fomentar una cultura investigativa mediada por acciones” (Saby, 2012, p. 26).¹⁴ En este caso se busca

¹¹ Alarcón, A. (2014), “La Investigación en la Enseñanza del Derecho Para la formación de Abogados. Caso Universidad de Cartagena Indias Periodo 1994-2014”, disponible en: <https://revistas.unilivre.edu.co/index.php/saber/article/view/2068>, recuperado 29 de mayo de 2019.

¹² *Idem*.

¹³ Aldana de Becerra, Gloria Marlen (2012), “La formación investigativa: su pertinencia en pregrado”, *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, núm. 35, Fundación Universitaria Católica del Norte. Medellín, Colombia, febrero-mayo de 2012, pp. 367-379.

¹⁴ Saby, J. (2012), “El rol del docente-investigador en el marco de la Investigación formativa”, *Revista Papeles*, ISSN 0123-0670, volumen 4, núm. 8, julio-diciembre de 2012, pp. 23-30.

que el docente el docente plantee situaciones problémicas, dejando ese trabajo al estudiante, para que logre aprender haciendo (Saby, 2012).

También se puede entender según García (2015)¹⁵ como los:

...espacios para la formación en investigación y la promoción del talento estudiantil, por medio de un proceso de motivación, participación y aprendizaje continuo que permita a los estudiantes, participar en actividades para reflexionar y discernir sobre temas científicos de trascendencia en el campo disciplinar específico. Es en palabras de Restrepo Gómez (2004)¹⁶ busca formar para la investigación y tiene un fin esencialmente pedagógico (Citado por Estrada, 2019, p. 198).¹⁷

En la actualidad, es muy probable que existan universidades que cuenten con buenas investigaciones que hayan generado nuevo e importante conocimiento, pero en su interior curricular no existe esa formación para sus estudiantes de pregrado, la cual busca que estos aborden de otra forma el contenido de sus trabajos y vayan desde muy jóvenes, asumiendo la investigación y todas sus técnicas, como parte de su quehacer como profesionales.

Lo anterior justifica la inclusión de esta asignatura, con un importante número de créditos y al inicio de la carrera profesional, para que el abogado esté en capacidad de asumir los retos que la vida profesional exige y no se encuentre rezagado a dichas exigencias.

3. *Meta cognición*

El concepto y tema central de este trabajo de investigación se centra en la meta cognición no sólo en la profundización de las teorías que le acompañan, sino en el fin último a alcanzar en los estudiantes de la asignatura de metodología de la investigación jurídica y socio jurídica.

¹⁵ Estrada García, A. D. y Estrada García, J. (2019), “La investigación formativa desde la transdisciplinariedad, para la reforma del pensamiento dentro de la formación profesional”, *Unidades Episteme*, 6(2), pp. 194-216.

¹⁶ Restrepo Gómez (2004), “Formación investigativa e investigación formativa: Aceptaciones y Operacionalización de esta última”, disponible en: <http://planmaestroinv.udistrital.edu.co/documentos/PMICI-UD/InvestigacionFormativa/Formaci%C3%B3n%20Investigativa%20e%20investigaci%C3%B3n%20Formativa.pdf>, recuperado el 22 de octubre de 2019.

¹⁷ Estrada García, A. D. y Estrada García, J. (2019), “La investigación formativa desde la transdisciplinariedad, para la reforma del pensamiento dentro de la formación profesional”, *Unidades Episteme*, 6(2), pp. 194-216.

Este concepto se le atribuye a Flavell (1976)¹⁸ quién dice que “la habilidad metacognitiva debe ser entendida como conocimiento y capacidad de regulación de cualquier actividad cognitiva y —como tal— es una de las tendencias evolutivas propias de la “tercera infancia y de la adolescencia” (Crespo, 2000, p. 98).

Luego, Bara (2001)¹⁹ dice: “la meta cognición de acuerdo con la definición clásica se refiere a dos dominios: conocimiento de los procesos cognitivos y regulación de los mismos” (p. 68). Este autor, citando a Brown (1977, 1978, 1980) define a la meta cognición como:

...el control efectuado de una forma deliberada y consciente de la propia actividad cognitiva. Partiendo de esta propuesta podemos afirmar que las actividades meta cognitivas suponen mecanismos de autorregulación y de control que le sirven al sujeto cuando se muestra activo en la resolución de problemas (Citado por Bara, 2001, p. 68).

Adicionalmente, durante el proceso de aprendizaje de cualquier estudiante son muchos las emociones y pensamientos que este experimenta para ser independiente o para autorregularse y según Bara (2001) pueden ser descritos como habilidades metacognitivas, al darse cuenta de que no comprende, y en ese caso toma como medidas o respuestas, aumentar deliberadamente su concentración para bloquear las distracciones ambientales, o usar conscientemente, tan frecuentes en este entorno.

De otra parte Osses y Jaramillo (2008)²⁰ y con base en los conceptos anteriores indica que

El conocimiento metacognitivo se refiere: a) al conocimiento de la persona. En este caso, se trata del conocimiento que tenemos de nosotros mismos como aprendices, de nuestras potencialidades y limitaciones cognitivas y de otras características personales que pueden afectar el rendimiento en una tarea; b) conocimiento de la tarea. Hace alusión al conocimiento que poseemos sobre los objetivos de la tarea y todas aquellas características de ésta, que influyen sobre su mayor o menor dificultad, conocimiento muy importante, pues ayuda al aprendiz a elegir la estrategia apropiada; c) conocimiento de las

¹⁸ Flavell, R. B. (1976), “A new goal programming formulation”, *Omega*, 4(6), pp. 731 y 732.

¹⁹ Bara, M. (2001), “Estrategias metacognitivas y de aprendizaje: estudio empírico sobre el efecto de la aplicación de un programa metacognitivo y el dominio de las estrategias de aprendizaje en estudiantes de E.S.O, B.U.P y universidad memoria para optar al grado de doctor”, Madrid.

²⁰ Osses Bustingorry, S. y Jaramillo Mora, S. (2008), “Meta cognición: un camino para aprender a aprender”, *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), pp. 187-197.

estrategias. El aprendiz debe saber cuál es el repertorio de estrategias alternativas que le permitirán llevar a cabo una tarea, cómo se aplicarán y las condiciones bajo las cuales las diferentes estrategias resultan más efectivas (p. 191).

Recientemente, Triguero y Navarro (2019)²¹ afirman que “las estrategias de meta cognición son aquellas que permiten al estudiante observar su propio proceso de aprendizaje utilizando para ello diversos recursos que le sirven para planificar, controlar y evaluar su propio progreso” (p. 140). De esta definición los autores traen como ejemplo de esas estrategias, la realización de mapas conceptuales, resúmenes, lectura reflexiva. A lo anterior se pueden agregar el trabajo colaborativo, la lectura previa, el parafraseo, entre otros aspectos, desprendiéndose que el concepto meta cognición lleva implícita también la noción de autorregulación. Se puede decir entonces que la meta cognición es ese conocimiento, esa comprensión, esa autopercepción que tiene un estudiante sobre su capacidad cognitiva, es la apreciación de su responsabilidad, de su motivación hacia el estudio y de todo lo que utiliza para alcanzar los saberes de su disciplina.

4. *Autorregulación*

Para que exista meta cognición, es necesario que no solo el estudiante tenga la conciencia y/o la certeza de sus compromisos y capacidades, si no que se requiere para ello de otro elemento, este es la autorregulación, la cual se puede definir como: “...una capacidad fundamental para tener éxito académico al permitir controlar y dirigir lo que se piensa, se hace, se siente e, incluso, la motivación para realizar la tarea” (Panadero & Romero, 2012, p. 4),²² así como la “...acción reguladora que una persona ejerce en los distintos momentos de su proceso de aprendizaje” García Martín 2012, citado por (García, Castañeda & Mansilla, 2018, p. 139), es decir, es en un “...proceso consciente que ayuda al estudiante a ser proactivo en su aprendizaje y por tanto entendemos que partir del estilo de aprender, facilitará el control y la regulación de las estrategias que permiten al alumno alcanzar las metas propuestas” (García, Castañeda & Mansilla, 2018, p. 139).²³

²¹ Navarro Gómez, N. y Triguero Ramos, R. (2019), “Estigma en los profesionales de la Salud Mental: una revisión sistemática”.

²² Panadero, E. y Romero, M. (2012), “Uso de las rúbricas evaluación para fomentar el aprendizaje autorregulado/autónomo”, *Revista CIDUI*, 2012, Vila Universitaria. Local F2.1. Campus UAB – Bellaterra.

²³ García, C. *et al.* (2018), “Experiencia de innovación en el aula desde la autorregulación y los estilos de aprendizaje”, Centro Universitario de Magisterio Escuni, *Revista Tendencias Pedagógicas*, Universidad Autónoma de Madrid.

Dentro de este concepto es preciso detenernos en los sujetos centro de este trabajo, que son los alumnos autorregulados o no regulados. Pero antes de continuar es preciso saber ¿qué se entiende por estudiante regulado? Según Torrano, Fuentes y Soria (2016)²⁴ un alumno autorregulado es:

1) Es aquel que suelen tener grandes dosis de conocimientos previos, con un alto grado de elaboración y diferenciación, y son capaces de buscar más activa y eficazmente en su memoria tales conocimientos antes de llevar a cabo la tarea; 2) conocen y saben utilizar un conjunto de estrategias cognitivas que les ayudan a organizar e integrar (con sus conocimientos previos) el nuevo material de aprendizaje; 3) entienden dónde, cuándo y por qué hay que utilizar tales estrategias; 4) saben cómo gestionar (planificar, controlar y dirigir) sus procesos mentales hacia el logro de sus metas personales (meta cognición); 5) presentan un conjunto de creencias motivacionales adaptativas, así como la capacidad para controlarlas y modificarlas, ajustándose a los requerimientos de la tarea y del contexto; 6) planifican y controlan el tiempo y el esfuerzo que van a emplear en las actividades, y saben crear ambientes favorables de aprendizaje, tales como encontrar un lugar adecuado para estudiar y buscar ayuda de los profesores y compañeros cuando se encuentran con dificultades (help seeking); 7) presentan mayores intentos por participar en el control y regulación de las tareas académicas, el clima y la estructura de la clase; 8) y son capaces de poner en marcha una serie de estrategias volitivas, orientadas a evitar las distracciones externas e internas, para mantener su concentración, su esfuerzo y su motivación durante la realización de las tareas académicas (pp. 162 y 163).

De los anteriores elementos y definiciones se desprenden otros componentes como la motivación, la estimulación y el aprendizaje, los cuales iremos desarrollando en este capítulo y que se analizaron en detalle para identificar todos los elementos.

Asimismo, Lanz (2006) dice que “la autorregulación suele entenderse (y éste es el concepto al cual adherimos) como una forma de control de la acción que se caracteriza por la integración de: conocimiento metacognitivo, regulación de la cognición y motivación” (p. 3).

5. *Motivación*

Al igual que la autorregulación, existe otro ingrediente muy subjetivo que también interviene en el logro de la meta cognición y en la capacidad de ser autorregulado, está es la motivación.

²⁴ Torrano, F. *et al.* (2016), “Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos”, *Perfiles Educativos*, vol. XXXIX, núm. 156, 2017 | IISUE-UNAM.

Esta es una noción de la psicología, pero para este proyecto se ha identificado como insumo importante qué medida el logro de la meta cognición. En este caso, es importante identificar si este evidentemente es un elemento esencial en el logro de la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes de derecho, objeto de este estudio. Al consultar los autores que trabajan el concepto, se encuentra que es coincidente hablar de dos tipos de motivación: la intrínseca y la extrínseca. La primera de ellas hace referencia a “aquellas acciones realizadas por el interés que genera la propia actividad, considerada como un fin en sí misma y no como un medio para alcanzar otras metas” (Lamas, 2008, p. 16),²⁵ es decir, que el estudiante está motivado por el proceso en sí, más que por los logros, más que por las notas (situación que no es fácil, pero no imposible) esta motivación lleva al alumno a estudiar por la materia, por el interés de la misma y el estudiante lo expresa, lo evidencia en la clase como una condición propia.

En cuanto a la motivación extrínseca, hace referencia a la realización de tareas o actividades para “satisfacer otros motivos que no están relacionados con la actividad en sí misma, sino más bien con la consecución de otras metas que en el campo escolar suelen fijarse en obtener buenas notas, lograr reconocimiento por parte de los demás, evitar el fracaso, ganar recompensas, etc” (Lanz, 2006, p. 5).²⁶ De parte este autor también dice: “que lleva al individuo a realizar una determinada conducta para satisfacer otros motivos que no son la actividad en sí misma, por ejemplo: obtener recompensas, premios, incentivos, reconocimiento o afecto” (Lanz, 2006, p. 5).

Sin embargo, independientemente si esta es intrínseca o extrínseca:

...la motivación por aprender es la que posibilita que el alumno se preocupe por su propio proceso de aprendizaje de manera permanente y lo considere como un proceso gratificante, que lo estimula a investigar, a actualizar sus conocimientos sistemáticamente, desarrollar su creatividad y su independencia cognoscitiva. De manera que no solo se preocupa por aprobar, sino por aprender (Valdivia, De Oca, & Amayuela, 2019, p. 196).²⁷

²⁵ Lamas, H. (2008), “Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico”, Lima (Perú), Sociedad Peruana de Resiliencia, Liberabit.

²⁶ Lanz, M. (2006), “Hacia la comprensión del aprendizaje autorregulado”, *El aprendizaje autorregulado. Enseñar a aprender en diferentes entornos educativos*, Argentina, Noveduc, pp. 7-21, 2006, pp. 1-14.

²⁷ Valdivia, D. *et al.* (2019), “Las tareas de aprendizaje contextualizadas y el desarrollo de la motivación”, *Olimpia*, 16(54), pp. 188-205. Retrieved from <https://revistas.udg.co.co/index.php/olimpia/article/view/717/1303>.

En este caso,

...el profesor debe buscar incrementar el nivel de motivación intrínseca del alumno, despertando su curiosidad ante nuevos aprendizajes y haciéndolo sentir competente conforme se avanza en el programa académico. Sin embargo, esta estrategia no funcionará siempre. Hay momentos durante el proceso en los que se precisa la utilización de incentivos y estímulos externos. Si bien es cierto que lo ideal es el nutrir la motivación intrínseca, es deseable asegurar también un nivel de motivación extrínseca correcto (Valdivia *et al.*, 2019, p. 196).

Estos incentivos pueden ser en palabras de Valdivia *et al.* (2018):

Practicar por ejemplo el reconocimiento privado o público del trabajo realizado por los estudiantes, lo más inmediato posible a la acción realizada. Ello permitirá que el estudiante valore su trabajo y comprenda la importancia que tiene para él aprender.

Estimular a los estudiantes para que logren buenos resultados docentes, que significa prepararlos con un mayor nivel científico profesional.

Brindar un tratamiento diferenciado a los estudiantes y promover su participación en las diferentes actividades del PEA²⁸ (p. 200).

Se puede agregar que los estímulos deben ser asociados a los propósitos académicos de la asignatura y del programa de derecho y que guardan relación con lo que se espera de un abogado, es decir que estos estímulos deben apuntar al fortalecimiento de los saberes, el quehacer, el ser y a las competencias propias de un abogado.

VI. METODOLOGÍA

Esta investigación se realiza bajo un enfoque cuantitativo, debido a su carácter secuencial y probatorio y a que el objetivo es medir las variables de estudio a partir de una intervención realizada en donde existe una hipótesis respecto a el comportamiento de las variables después de la implementación (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2014).²⁹

²⁸ “Proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA)”, Valdivia *et al.*, 2019, p. 191.

²⁹ Hernández-Sampieri y Mendoza (2014), “Metodología de la Investigación”, México, Sexta Edición, McGraw-Hill/Interamericana Editores.

1. *Diseño de investigación*

El diseño de esta investigación es cuasiexperimental con un alcance explicativo entendido como o aquel que no solo se enfoca en describir el comportamiento de las variables y va más allá de la descripción y del establecimiento de la relación entre las mismas, el interés de este alcance está en explicar el porqué de un fenómeno teniendo en cuenta la influencia que una o más variables tienen sobre el mismo (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2014).

2. *Muestra*

El muestreo en esta investigación es intencional y no probabilístico, debido a que los estudiantes que participaron en el estudio fueron aquellos que matricularon la asignatura y el criterio para seleccionarlos fue la disponibilidad de estos. Las edades de estos estudiantes oscilan entre los 18 y 20 años de edad, para los estudiantes matriculados en el tercer semestre de la asignatura en estudio.

3. *Técnicas e instrumentos de recolección de la información*

Las técnicas e instrumentos de recolección de los datos son las siguientes:

Se realizó revisión bibliográfica sistemática, para precisar y profundizar en los conceptos asociados a esta investigación como es de Meta cognición, motivación, autorregulación e investigación formativa, así como la técnica de la investigación cualitativa como entrevistas, dirigidas a los estudiantes que cursan al asignatura y la técnica de investigación cuantitativa como la aplicación del Cuestionario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje [Motivated Strategies for Learning Questionnaire] (MSLQ) el cual fue “construido desde un marco socio-cognitivo de la motivación y la, autorregulación, el modelo asume que la motivación del estudiante está vinculada con su habilidad de auto-regular sus actividades de aprendizaje” (Curione & Huertas, 2016, p. 56).³⁰

Es importante resaltar, que teniendo en cuenta a los aspectos técnicos que implica la toma de información de los estudiantes en la aplicación del

³⁰ Huertas, J. A. y Curione, K. (2016), “Revisión del MSLQ: veinticinco años de evaluación motivacional”.

MSLQ y de las entrevistas, se advirtió e informó a los alumnos sobre del alcance de su participación y la protección de la información que ellos suministraron a este proyecto.

Por tal razón se contó con un formato de consentimiento donde se les explicó el procedimiento, y los fines del estudio.

VII. PROCEDIMIENTO

Una vez iniciada la etapa de alistamiento de este proyecto, con el apoyo del CEDU se trabajó en la alineación constructiva de los objetivos de la asignatura a fin de ajustarlo a los propósitos del programa VISA y los propósitos de este, como es “trabajar el ciclo completo con una Competencia partiendo de la Reestructuración de las parcelaciones de los cursos que tributan al desarrollo de la competencia seleccionada y el curso control” (CEDU, 2019,).

Adicionalmente aparte de la aplicación de distintos instrumentos “como metodología se consideró también el conocimiento y explicación de la teoría que existe alrededor de este trabajo investigativo.

Los datos obtenidos de la aplicación de los instrumentos cuantitativos arrojaron información, que permitieron identificar el efecto de la aplicación de las estrategias para el logro de la autorregulación y meta cognición en los estudiantes matriculados en la asignatura objeto de estudio.

También cada uno de los objetivos planteados y resueltos hasta este momento, producto de la aplicación de las técnicas para responderlos objetivos de esta investigación, los cuales conducen a identificar las estrategias de meta cognición de los estudiantes de derecho de la Universidad del Norte, es importante destacar que los resultados de estos instrumentos haciendo triangulación con lo expresado por los alumnos en las entrevistas.

Vale resaltar que del análisis documental, sobre los conceptos asociados a la investigación se presentó en la página 12 de fundamentos teórico del presente trabajo.

1. *Descripción del paso a paso de la intervención en el aula*

A. *Diagnóstico de la clase*

Como ya se ha hecho mención, debido a las particularidades de este curso y la disciplina académica al cual va unido, es importante ambientar sobre las características de los estudiantes que cursan esta asignatura.

Existen connotaciones muy particulares de esta clase, debido a que, si bien forma parte del ciclo básico de la carrera de derecho, su contenido no atiende a los requerimientos esenciales de la disciplina del derecho. Sin embargo, en esta asignatura se les entrena en el desarrollo de habilidades y competencias para la comprensión, conocimiento y aplicación de las normas, preceptos o contenidos del ordenamiento jurídico para casos concretos o cercanos a su vida profesional o al entorno social. De la misma manera, al estudiante a partir del contenido eminentemente práctico de la asignatura, se le ayuda a desarrollar destrezas para abordar problemas de investigación jurídica y socio jurídica, y sobre todo adelantar investigaciones atendiendo a los rigores del método científico. Adicionalmente a lo anterior, el estudiante adquiere o desarrolla otras habilidades para el desempeño académico y profesional.

Esta asignatura se imparte en cuatro horas semanales en un periodo de dieciséis semanas, cuenta con cuatro créditos y se encuentra ubicada en el tercer semestre de la carrera de derecho (ver apéndice 1).

B. Explicación del método de la profesora con sus estudiantes

La profesora en la primera semana de clases plantea a sus alumnos de manera clara (textual conforme al plan de asignatura y en diapositivas que se proyectan en el aula) todas las tareas y actividades que en las 16 semanas de clases se deben desarrollar para el cumplimiento de cada uno de los objetivos del curso (ver apéndice 2).

Adicionalmente, la profesora presenta las tareas que se realizarán clase por clase para evaluar el nivel de avance y desempeño de cada uno de ellos o de los grupos, según el caso.

La profesora tiene material audiovisual debidamente seleccionado para que los estudiantes identifiquen los temas a investigar y se sensibilicen con él. Es importante resaltar que la docente cuida especialmente que ese material sea equilibrado desde el punto de vista ideológico, político y de género para lograr una información equitativa que forme entre ellos el mejor criterio para avanzar en su curso.

Siguiendo la misma línea, la profesora plantea las tareas que cada grupo va a desarrollar en cada sesión y semana y el porcentaje de valoración de cada tarea sobre la nota final.

Una de las novedades de este curso es ofrecerles como estímulo, la posibilidad de participar en concursos de investigación nacional y/o regional donde los estudiantes puedan presentar los avances de sus trabajos y si el ju-

rado de orden regional o local clasifica la investigación, ellos tendrán cinco (5.0) en el 50% de la nota del curso.

Todas estas estrategias se diseñan y se realizan debido a que hoy el estudiante cuenta con mucha información en las redes, donde el conocimiento impartido por un docente no es la única fuente de conocimiento. En este caso, si todo está al alcance de su mano, en sus dispositivos electrónicos, el profesor debe ser creativo y lograr que el estudiante construya a partir de lo que tiene a su alrededor ya su disposición, organice de manera individual su conocimiento.

C. *Organización de los grupos de trabajo*

La profesora organiza varios grupos. Estos son de 6 personas máximo. Es decir que en curso puede haber entre tres y seis grupos. Es importante destacar que les deja en libertad de hacer sus grupos de tres estudiantes y luego ella une al azar los grupos para conformar finalmente grupos de 6. Por lo general quedan en un curso entre 5 y 7 grupos de 6 estudiantes aproximadamente. Para evitar que los alumnos “interactúen de manera tradicional, donde solo uno o dos integrantes realizan todo el trabajo” (Cazares, 2016, p. 136),³¹ se les indica que dentro el grupo hay una nota individual, una nota en grupo y que el promedio de las dos, será la nota de todos.

Esto ha hecho que se den liderazgos y se salga del tradicional trabajo en grupo y para ser más colaborativo, ya que el líder o líderes velarán por el desempeño de todo el grupo y el fomento del trabajo de cada miembro el equipo. El resultado de esta estrategia ha sido exitoso.

Esta tarea ha permitido que las personas empiecen a trabajar con personas que ya conocen, pero a la vez entran en su grupo estudiantes que no fueron elegidos por una parte del grupo. Esto busca acercarse a la realidad de la vida profesional, en la medida en que en las organizaciones ya encontramos grupos o equipos conformados para desarrollar tareas.

D. *Estrategias utilizadas al interior de clase*

Luego de explicar cómo se conforman los grupos, se procede a explicar cuáles son las estrategias que fomentan el trabajo en grupos, reforzando

³¹ Cazares, C. (2016), “Trabajo colaborativo para la iniciación a la investigación Jurídica, una aplicación educativa de la ofimática en la nube”, disponible en: <https://biblio.juridicas.unam.mx/bjv/detalle-libro/4295-pasos-hacia-una-revolucion-en-la-ensenanza-del-derecho-en-el-sistema-romano-germanico-tomo-i>.

para ello las estrategias propias para lograr un trabajo más colaborativo entre los estudiantes.

Luego se comparten las siguientes estrategias para lograr una mayor comprensión y abordaje de los contenidos de la asignatura:

- a) *El parafraseo*. De manera dinámica pero no explícita, se fomenta el parafraseo como estrategia de comprensión y apropiación de conceptos, en este caso los textos asignados para comprender conceptos se, explican reemplazando vocablos complejos y de esta manera se logra la comprensión del texto. Esto se hace de preferencia al interior de los grupos.
- b) *La retroalimentación*. Todo avance y trabajo desarrollado por los estudiantes es expuesto por un miembro del grupo, para recibir la retroalimentación de sus demás compañeros de clases y por último de la profesora.

Esta estrategia ha brindado excelentes resultados, ya que ofrece a los estudiantes acercarse a una realidad con trabajos investigativos, ya que no solo el grupo que expone, sino los que hacen la crítica, mejoran paso a paso sus contenidos.

E. *Rediseño de los objetivos del Plan de Asignatura frente a la Taxonomía de Bloom. Revisión de la metodología aplicada en la clase, frente a los Resultados de Aprendizaje Esperado (RAE) Y Resultados de Aprendizaje Propuesto (RAP).*

Al inicio de este proyecto y para alinearse con los propósitos de esta investigación, se trabajó con el CEDU para lograr el rediseño de la asignatura y con esta actividad se surte la segunda etapa de este proceso.

En el primer semestre del 2019, CEDU. Este acercamiento y sus tareas trajeron como resultado el rediseño y ajuste de la asignatura de Metodología de la Investigación Jurídica y Socio jurídica para los propósitos de este proyecto de investigación o de transformación de curso.

Como primer, paso el CEDU sugiere empezar el proceso de ajuste con el uso de la taxonomía de Bloom para el rediseño de los resultados de aprendizaje.

Si bien esta asignatura contaba con un plan de trabajo basado en competencias,³² lo que implicaba un buen nivel de avance frente a los pro-

³² “La formación por competencia es entendida como un proceso de enseñanza y aprendizaje que está orientado a que las personas adquieran habilidades, conocimientos y destrezas

pósitos de la aplicación era necesario, ajustar o alinear el contenido del plan de asignatura a los propósitos del presente proyecto.

El ejercicio de acompañamiento permitió el rediseño del plan de asignatura y se repensaron los resultados de aprendizaje apoyándonos en los lineamientos de la taxonomía de Bloom, tal como se puede verificar en la siguiente tabla.

TABLA 1
MATRIZ RESULTADOS DE APRENDIZAJE-ACTIVIDADES
DE APRENDIZAJE Y VALORACIÓN

<i>Resultados de Aprendizaje de la asignatura Al finalizar la asignatura, los estudiantes deben estar en capacidad de:</i>	<i>Actividades de Valoración asociadas (Indique las actividades que desarrollará Para monitorear la comprensión y avance del RA)</i>	<i>Actividades de Aprendizaje asociadas al resultado de aprendizaje</i>
Interpretar el saber jurídico y la producción del Derecho para sustentar su discurso de forma coherente acorde con sus orígenes.	A través de exámenes escritos o entregables, los estudiantes estarán en capacidad de resolver casos y/o situaciones asociadas con el problema jurídico o socio jurídico a plantear en el desarrollo de la clase	Escritos asociados a la estructuración una propuesta de investigación científica.
Plantear propuestas de investigación jurídica y/o socio jurídico que sirvan de guía para el posterior desarrollo de una investigación o producción de trabajos científicos.	Realizarán ejercicios a partir del taller de redacción de cada uno de los apartes de una propuesta y/o proyecto de investigación	Elaboración, presentación y sustentación de un documento (evaluable) sobre el levantamiento del estado del arte, sobre el tema de investigación.
Evaluar los resultados de la aplicación de los instrumentos y técnicas de investigación científica de acuerdo con los objetivos propuestos en la investigación	Validarán ante expertos las rúbricas e instrumentos que se han diseñado para la obtención de información primaria para el proyecto de investigación.	Elaboración, presentación y sustentación de rúbricas para la obtención de información primaria/o secundaria para el logro de los objetivos del Proyecto

empleando procedimientos o actitudes necesarias para mejorar su desempeño y alcanzar los fines de la organización y/o institución” (Cejás, 2009, p. 95), para el caso del Programa de Derecho de la Universidad del Norte las competencias identificadas al interior del Programa de Derecho de la Universidad del Norte son las siguientes: Competencia para el pensamiento sistemático en el derecho, Competencia para el pensamiento jurídico crítico Competencia para el conocimiento histórico y filosófico del derecho Competencia para la comunicación jurídica, Competencia para relacionar los asuntos jurídicos y el comportamiento con la responsabilidad social y Competencia para el pensamiento ético en el ejercicio de la profesión del derecho.

<i>Resultados de Aprendizaje de la asignatura Al finalizar la asignatura, los estudiantes deben estar en capacidad de:</i>	<i>Actividades de Valoración asociadas (Indique las actividades que desarrollará Para monitorear la comprensión y avance del RA)</i>	<i>Actividades de Aprendizaje asociadas al resultado de aprendizaje</i>
Ejecutar uno o dos de los objetivos del proyecto de investigación, teniendo en cuenta el planteamiento del problema, los objetivos de investigación y/o las hipótesis planteadas.	Redactarán un artículo que incluya el resultado de los avances de al menos un objetivo de los planteados en la clase.	Los estudiantes tienen la oportunidad de presentar para publicación el artículo que desarrolla o responde a uno de los objetivos de la investigación planteada en la clase. Así mismo, pueden participar si es de su interés, en eventos de (concursos de Investigación) investigación donde puedan poner a prueba los conocimientos adquiridos en el curso. También para compartir sus experiencias para socializar proyectos de investigación.

FUENTE: elaboración propia.

F. Estrategias identificadas en la metodología de la clase

Visto lo anterior y a partir de lo sugerido por McGuire (2015)³³ en su libro y su conferencia impartida en el verano de 2019 en la Universidad del Norte, al interior de la asignatura de Metodología de la Investigación Jurídica y Socio jurídica se han identificado las siguientes técnicas y estrategias para lograr la meta cognición:

- a) Parfraseo: este se realiza a partir de la lectura previa de conceptos que son llevados por los estudiantes a la clase. En un escenario dinámico (con un lenguaje simple) se discuten y comparten los conceptos aportados por cada estudiante a esa clase.
- b) Trabajos en grupos: como ya se mencionó, el desarrollo de las actividades de la clase se hace a partir de los grupos que se organizan la primera semana de clases. Es importante resaltar, que las actividades

³³ McGuire, S. Y. (2015), “Teach students how to learn: Strategies you can incorporate into any course to improve student metacognition, study skills, and motivation”, Stylus Publishing, LLC.

realizadas por los grupos (talleres, avances, rúbricas etcétera) se evalúan de forma oral o escrita.

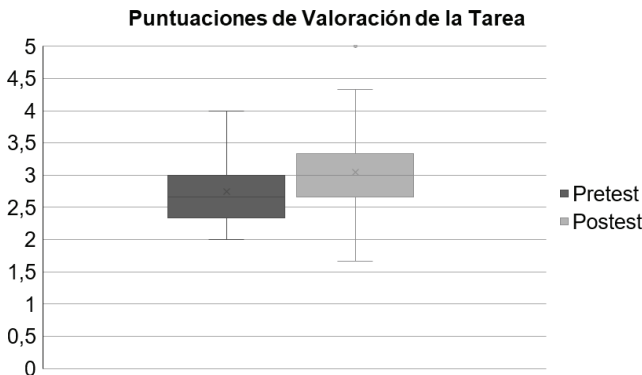
- c) Presentaciones orales: una de las competencias que esta asignatura fomenta y de la cual se apropian los estudiantes es la competencia comunicativa, por lo tanto, en todas las sesiones de clases algún miembro del grupo escogido al azar sustentará en público el contenido del trabajo escrito que recibirá retroalimentación de la profesora y de los estudiantes.

G. Estrategias al interior del aula

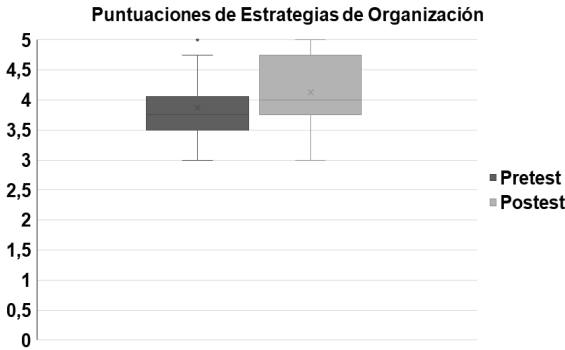
- a) Reconocer la visión jurídica a través de la investigación, permite al estudiante tener una mayor claridad con respecto al cómo debe ir encaminada la pregunta problema de la investigación. Es por ello, que se exige para no desbordarse hacia otros temas que el tema tenga una delimitación jurídica.
- b) Para ello se dan pautas muy precisas y claras para la delimitación del tema.
- c) La profesora presenta los insumos que puede llegar a obtener el estudiante por medio de su rendimiento en los proyectos de la clase.
- d) Retroalimentación constante en todas las clases, a través de las presentaciones orales.

VIII. RESULTADOS

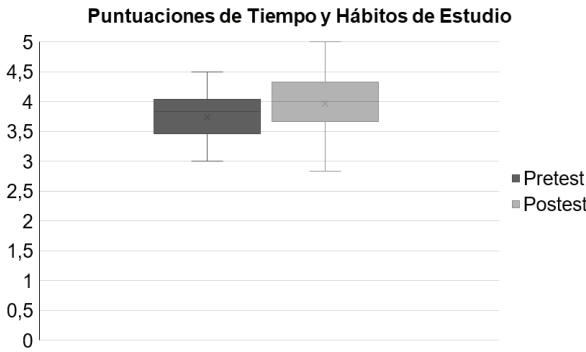
Posterior al levantamiento de la información cuantitativa con el instrumento MSLQ, los análisis realizados permitieron arrojar los siguientes resultados:



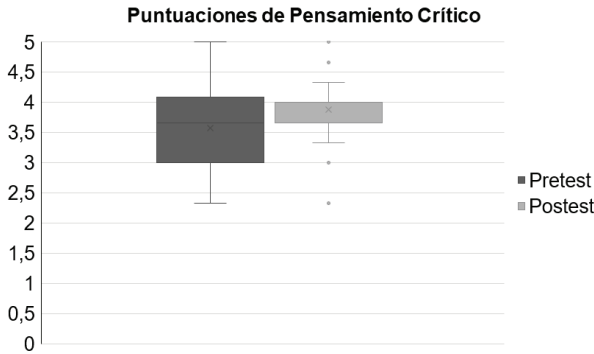
Con relación a la dimensión de valoración en la tarea, entendida esta como la impresión de los estudiantes con relación a los materiales presentados en el curso en términos de la utilidad, se puede identificar un relativo aumento tanto para los estudiantes con un rendimiento promedio y con un rendimiento alto, a excepción de los estudiantes de rendimiento bajo que tuvieron una leve disminución en los puntajes de dicha dimensión. Lo anterior, quiere decir que más de la mitad de los estudiantes presenta una leve mejora respecto al interés, la importancia y la utilidad referida a los materiales, indicando entonces que dicho grupo, posterior a la intervención realizada, ha aumentado su participación en su propio aprendizaje y su evaluación frente a los recursos, tareas y materiales trabajados en la clase.



En lo que respecta a la dimensión de estrategias de organización, es posible determinar una notable tendencia al aumento para todo el grupo de estudiantes. Esto quiere decir que la implementación llevada a cabo en dicho grupo permitió una mejora en los niveles de selección de información, así como en la construcción de conexiones de la distinta información. En esta dimensión, es de destacar el aumento de los estudiantes con puntajes promedios, lo que parecería indicar entonces que la intervención de dicha estrategia es bien aceptada, altamente eficiente e influyó positivamente en la manera en la cual los estudiantes organizaban el conocimiento para resolver una tarea.

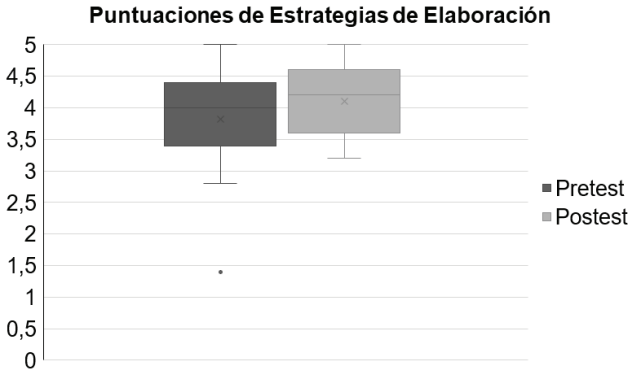


En cuanto a la dimensión de tiempo y hábito de estudio, la intervención realizada pone en evidencia una mejora de los grupos en niveles promedios y altos. No obstante, no fue así con relación al grupo de estudiantes en niveles bajos que continuaron igual. Así, teniendo en cuenta lo anterior, los resultados indican entonces que más de la mitad del grupo tiene capacidades notables con relación a la gestión del tiempo, lo que les permitiría programar, planificar y ejecutar de manera consciente su aprendizaje.



Para el caso del pensamiento crítico, que hace alusión a la aplicabilidad de los conocimientos previos a las situaciones novedosas por parte de los estudiantes, los análisis indican un aumento muy notable del grupo, a niveles generales, posterior a la intervención propuesta. En este sentido, se logra identificar casos de estudiantes en los que sus puntajes con respecto a este componente fueron por encima de lo presentado por el grupo, pero al mismo tiempo, se encontraron estudiantes donde sus puntajes fueron más bajos que los de dicho grupo. Esto, señalaría entonces que casi la totalidad de los estudiantes, gracias a la intervención, poseen alta capacidad de tomar

decisiones o evaluaciones críticas que respondan a los estándares de excelencia establecidos.



En tanto a la dimensión de las estrategias de elaboración, los análisis reflejan resultados muy favorables en sus puntajes, gracias a la intervención realizada. De esta manera, se esperaría una mejoría de los estudiantes en función a su capacidad para almacenar información en su memoria, potencializado por las conexiones establecidas con los conocimientos previos y la información nueva.

IX. CONCLUSIONES

El propósito principal de esa investigación fue identificar el efecto de una didáctica basada en estrategias meta cognitivas sobre la autorregulación de los estudiantes del Programa de Derecho de la asignatura de Metodología de la Investigación Jurídica y Socio jurídica de la Universidad del Norte

Luego de obtener los resultados del análisis documental, de la aplicación de las entrevistas se puede concluir que para el caso de esta asignatura, la profesora rompe con el esquema tradicional de impartir las clases en un programa de derecho, ya que todos los instrumentos aplicados a los estudiantes coinciden en afirmar que el papel de la docente es novedoso y motivador.

De los resultados de la aplicación de los instrumentos también se evidencia una importante aceptación de los estudiantes frente a la asignatura, su contenido y sus resultados, lo cual también implica un reto para este proyecto frente a los desafíos que se enfrenta a estas nuevas generaciones.

Así mismo, se evidenció que en esta signatura los estudiantes se encuentran muy motivados por situaciones intrínsecas como extrínsecas, ejemplo de ello es la participación en los concursos de investigación y los excelentes trabajos presentados en la feria de investigación de fin de curso.

Este trabajo muestra que la tarea de investigar al interior del aula como parte de la formación de estudiantes de pregrado, requiere de estrategias y de mucha creatividad del docente, ya que esta tarea debe ser asimilada por el estudiante por dos circunstancias, una de ellas es la apropiación en la formación (como parte de las necesidades del entorno) y la otra, el cumplimiento de unos contenidos del plan de estudios.

De otra parte y como se ha mencionado en este artículo, los estudiantes de esta asignatura se encuentran en 3 semestre y un alto porcentaje de ellos no había tenido contacto con el contenido de una asignatura de metodología de la Investigación Jurídica y socio jurídica, hecho que se constituye en un reto y una oportunidad para la docente para seguir explorando más estrategias e innovación.

Algunas recomendaciones recogidas a partir de los resultados de la aplicación de los instrumentos se refieren a la importancia de revisar la conformación o tareas al interior de los grupos, de trabajo, ya que dentro de lo obtenido en las entrevistas, en alguna de ellas los estudiantes consideraron como inconveniente la dinámica interna de los grupos, como aspecto a mejorar.

X. BIBLIOGRAFÍA

- ALARCÓN, A. (2014), “La Investigación en la Enseñanza del Derecho Para la formación de Abogados”, Caso Universidad de Cartagena Indias Periodo 1994-2014, disponible en: <https://revistas.unilivre.edu.co/index.php/saber/article/view/2068>, recuperado el 29 de mayo de 2019.
- ALDANA DE BECERRA, Gloria Marlen (2012), “La formación investigativa: su pertinencia en pregrado”, *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, núm. 35, Medellín, Colombia, Fundación Universitaria Católica del Norte, febrero-mayo de 2012.
- BARA, M. (2001), “Estrategias metacognitivas y de aprendizaje: estudio empírico sobre el efecto de la aplicación de un programa metacognitivo, y el dominio de las estrategias de aprendizaje en estudiantes de E.S.O, B.U.P y universidad memoria para optar al grado de doctor Madrid”.

- CAZARES, C. (2016), Trabajo Colaborativo para la iniciación a la investigación Jurídica, una aplicación educativa de la ofimática en la nube. <https://biblio.juridicas.unam.mx/bjv/detalle-libro/4295-pasos-hacia-una-revolucion-en-la-ensenanza-del-derecho-en-el-sistema-romano-germanico-tomo-i>.
- CEJAS, M. *et al.* (2019), “Formación por competencias. Reto de la educación superior”, *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*, Universidad del Zulia, enero-marzo de 2019.
- CICERO, N. (2018), “Innovar la enseñanza del derecho. ¿Solo se trata de tecnologías de la información y comunicación?”, Universidad de Buenos Aires, Argentina, vol. 5, núm. 2 (2018), DOI 10.5354/0719-5885.2018.51976, *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*.
- Corte constitucional MP Cienfuentes Muñoz, Eduardo. Sentencia T-588/98.
- CRESPO, Nina María (2000), “La Meta cognición: las diferentes vertientes de una Teoría”, *Revista Signos*, 33(48), disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342000004800008>.
- ESTRADA GARCÍA, A. D. y ESTRADA GARCÍA, J. (2019), “La investigación formativa desde la transdisciplinariedad, para la reforma del pensamiento dentro de la formación profesional”, *Uniandes Episteme*, 6(2).
- ESTRADA, J. y RAMOS, R. (2019), “Estrategias de autorregulación para apoyar el aprendizaje basado en Proyectos en el Aula”, 2o. Congreso de Latinoamericano de Ingeniería.
- FLAVELL, R. B. (1976), “A new goal programming formulation”, *Omega*, 4(6).
- FLOREZ, N. *et al.* (2018), “Investigación formativa: elementos y propuesta para una didáctica desde el aula; más allá de una tendencia”, *Revista Espacios*, vol. 39, núm. 25, 2018.
- FUENTES, M. G. L. (2014), “El aprendizaje basado en la resolución de problemas y su efectividad en el desarrollo de la Meta cognición/Problem-based learning and its effectiveness in the development of metacognition”, *Educatio Siglo XXI*, 32(3). Retrieved from <https://ezproxy.uninorte.edu.co:2167/docview/1658734819?accountid=41515>.
- GARCÍA, C. *et al.* (2018), “Experiencia de innovación en el aula desde la autorregulación y los estilos de aprendizaje”, Centro Universitario de Magisterio Escuni. *Revista tendencias Pedagógicas Universidad Autónoma de Madrid*.
- HERNÁNDEZ-SAMPIERI y MENDOZA (2014), “Metodología de la Investigación”, Sexta Edición, México, McGraw-Hill/Interamericana Editores.

- HUERTAS, J. A. y CURIONE, K. (2016), “Revisión del MSLQ: veinticinco años de evaluación motivacional”.
- JURISPRUDENCIA de la Corte Constitucional Colombiana Martínez Caballero A. Sentencia T-002/92.
- LAMAS, H. (2008), “Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico”, Lima (Perú), Sociedad Peruana de Resiliencia, Liberabit.
- LANZ, M. (2006), “Hacia la comprensión del aprendizaje autorregulado”, *El aprendizaje autorregulado. Enseñar a aprender en diferentes entornos educativos*, Argentina, Noveduc, 2006.
- LÓPEZ, J. (2015), “La taxonomía de Bloom y sus actualizaciones”, disponible en: <http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomCuadro.php3>.
- MCGUIRE, S. Y. (2015), “Teach students how to learn: Strategies you can incorporate into any course to improve student metacognition, study skills, and motivation”, Stylus Publishing, LLC.
- MONROY, G. (1999), Inicio, vol. 1, núm. 1 (1999), Monroy-Cabra Estudios Socio-Jurídicos ISSN-e: 2145-4531 ISSN: 0124-0579.
- NAVARRO GÓMEZ, N. y TRIGUERO RAMOS, R. (2019), “Estigma en los profesionales de la Salud Mental: una revisión sistemática”.
- NILSON, L. B. (2013), “¿Qué es el aprendizaje autorregulado y cómo mejora el aprendizaje?”, Capítulo 1.
- ORDOÑEZ, E. y MOHEDANO, I. (2019), “El aprendizaje significativo como base de las metodologías innovadoras”, Universidad Católica de Ávila, España, *Revista Educativa Hekademos*, 26, Año XII, junio de 2019.
- OSSES BUSTINGORRY, S. y JARAMILLO MORA, S. (2008), “Meta cognición: un camino para aprender a aprender”, *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 34(1).
- PANADERO, E. y ROMERO, M. (2012), “Uso de las rúbricas evaluación para fomentar el aprendizaje autorregulado/autónomo”, *Revista CIDUI*, 2012 Vila Universitària. Local F2.1. Campus UAB–Bellaterra.
- PAZ, J. (2018), “Currículo oculto en la investigación formativa del Programa de Licenciatura en Educación Física”, disponible en: [///C:/Users/jechever/Downloads/9425-Texto%20del%20art%C3%ADculo-23105-1-10-20190205%20\(4\).pdf](///C:/Users/jechever/Downloads/9425-Texto%20del%20art%C3%ADculo-23105-1-10-20190205%20(4).pdf).
- RESTREPO GÓMEZ (2004), “Formación Investigativa e investigación Formativa: Acepciones y Operacionalización de esta última”, Tomado de <http://planmaestroinv.udistrital.edu.co/documentos/PMICI-UD/InvestigacionFormativa/Formaci%C3%B3n%20Investigativa%20e%20investigaci%C3%B3n%20Formativa.pdf>, recuperado el 22 de octubre de 2019.

- SABY, J. (2012), “El rol del docente-investigador en el marco de la Investigación formativa”, *Revista Papeles*, ISSN 0123-0670, volumen 4, núm. 8, julio-diciembre de 2012.
- TORRANO, F. *et al.* (2016), “Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos”, *Perfiles Educativos*, vol. XXXIX, núm. 156, 2017 | IISUE-UNAM.
- VALDIVIA, D. *et al.* (2019), “Las tareas de aprendizaje contextualizadas y el desarrollo de la motivación”, *Olimpia*, 16(54). Retrieved from <https://revistas.udg.co.cu/index.php/olimpia/article/view/717/1303>.