

**UNIVERSIDAD NACIONAL 'HERMILIO VALDIZÁN'
DE HUÁNUCO**

ESCUELA DE POSGRADO

DOCTORADO EN DERECHO



TITULO:

**INFLUENCIA DE LOS FACTORES PEDAGÓGICOS
EN LA ELABORACIÓN DEL INFORME FINAL DE
INVESTIGACIÓN EN LA E.A.P. DE DERECHO
DE LA UNHEVAL**

Tesista: Mg. César Alfonso Nájar Farro

Asesor: Dr. Jorge Hilario Cárdenas

HUÁNUCO – PERÚ

2016

DEDICATORIA

A mi esposa MARTHA, ejemplo de amor y lealtad.

A mi hija CLAUDIA ANDREA, siempre un motivo de dulzura y esperanza.

A mis amigos PERCY y LUCIO.

AGRADECIMIENTOS

A mis queridos y admirados amigos Leoncio Vásquez y José Mandujano, por su compañía inestimable y compartir conmigo parte de su vida en el aprendizaje universitario.

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo determinar la influencia de los factores pedagógicos relacionados con el aprendizaje en la elaboración del informe final de investigación de los estudiantes de la E.A.P. de Derecho de la UNHEVAL; con el propósito de conocer la cantidad y calidad de las interacciones sociales que se producen entre el docente y el estudiante en la enseñanza de la metodología de la investigación con fines de elaborar el informe final de su tesis y, en qué medida influyen los factores pedagógicos en el aprendizaje. La investigación corresponde al tipo aplicada, nivel descriptivo, donde predominó el método deductivo; en tanto el diseño de investigación corresponde a un diseño no experimental, correlacional; se aplicó un muestreo no probabilístico por conveniencia con una muestra representativa del 40%, dada la exigua producción de informes finales entre los años 2014 – 2015. Los resultados obtenidos dieron cuenta que no existe correlación entre los factores pedagógicos y la elaboración del informe final de investigación presentado por los egresados de la Escuela Académico Profesional de Derecho de la UNHEVAL. Concluyéndose en que uno de los cambios que debe producirse en la selección de nuevos docentes para el dictado de las materias de investigación y metodología de la investigación, es la previa acreditación en investigación formativa. Debiendo el docente de la especialidad de Derecho, recibir una permanente capacitación, sobre todo en investigación pedagógica, con la intención y seguridad de formar docentes.

PALABRAS CLAVES: enseñanza de la investigación, función docente, tesis.

ABSTRACT

The objective of the research was to determine the influence of pedagogical factors related to learning in the preparation of the final research report of the students of the E.A.P. of UNHEVAL; with the purpose of knowing the quantity and quality of the social interactions that take place between the teacher and the student in the teaching of the methodology of the investigation in order to elaborate the final report of his thesis and to what extent they influence the pedagogical factors in learning. The research corresponds to the applied type, descriptive level, where the deductive method predominated; while the research design corresponds to a non-experimental, correlational design; non - probabilistic sampling was applied for convenience with a representative sample of 40%, given the meager production of final reports between the years 2014 - 2015. The results obtained showed that there is no correlation between the pedagogical factors and the preparation of the final report of research presented by the graduates of the Professional Academic School of Law of UNHEVAL. Concluding that one of the changes that must occur in the selection of new teachers for the teaching of research subjects and research methodology, is the previous accreditation in formative research. Should the teacher of the specialty of Law, receive permanent training, especially in pedagogical research, with the intention and security of training teachers.

KEYWORDS: teaching of research, teaching function, thesis.

RESUMO

A pesquisa teve como objetivo determinar a influência de fatores pedagógicos relacionados com a aprendizagem na elaboração dos estudantes do último relatório de pesquisa E.A.P. UNHEVAL de Direito; a fim de saber a quantidade ea qualidade das interações sociais que ocorrem entre professor e aluno em metodologia de pesquisa de ensino com a finalidade de preparar o relatório final de sua tese e em que medida a factores pedagógicos influência na aprendizagem. Corresponde à pesquisa aplicada, nível descritivo, onde predominou o método dedutivo; enquanto o desenho da pesquisa corresponde a uma não-experimental, design correlacional; uma amostra de conveniência não probabilística com uma amostra representativa de 40% foi aplicado, tendo em conta a produção insuficiente de relatórios finais entre 2014-2015. Os resultados percebeu que não existe uma correlação entre os factores pedagógicos e o desenvolvimento do relatório final de inquérito apresentada pelos egressos da Escola acadêmica profissional de Direito UNHEVAL. Concluindo que uma das mudanças que devem ocorrer na seleção de novos professores para o ensino de disciplinas de pesquisa e metodologia de pesquisa, é o pré-credenciamento na pesquisa formativa. Os professores da especialidade de Direito deveriam receber formação contínua, especialmente em pesquisa educacional, com a intenção ea segurança de formar profesores.

PALAVRAS-CHAVE: ensino de pesquisa, função de ensinar, teses.

INTRODUCCIÓN

Usualmente la enseñanza universitaria es considerada como la enseñanza del más alto nivel, siendo uno de sus fines la formación de investigadores en todas las carreras profesionales como es el caso de la especialidad de Derecho; sin embargo se distinguen niveles dentro de esta formación que viene a poseer características que la definen e identifican respecto a otras enseñanzas.

El abordar la problemática de la formación de profesionales en investigación en la especialidad del Derecho, enfrenta un proceso en la adquisición y construcción del saber investigativo, que supone el dominio de conocimientos, métodos y técnicas científicas que deben ser transmitidas críticamente a los estudiantes, quienes a su vez las adquirirán de manera progresiva, empleando su capacidad de reflexión, adaptándose al lenguaje muchas veces especializado y extraño a la especialidad que vienen estudiando, aprendiendo el manejo de las fuentes necesarias y de los instrumentos de investigación; constituyéndose en este caso como un elemento de carácter imprescindible, la comunicación que debe existir con el docente universitario, quien tendrá a su cargo el coherente proceso de enseñanza aprendizaje de la investigación. Lamentablemente en la gran mayoría de los casos, lo antes mencionado, no sucede en la práctica y lo paradójico de esta realidad, es la señalada en alguna ocasión por el profesor (GOLDSCHMIDHT, 1990) citado por (SANTOS, 2015, p. 87), señalando que una de las paradojas de la universidad, es que “investiga sobre cualquier fenómeno, pero se olvida de analizar qué sucede con sus estructuras y funcionamiento”; es decir, no realiza una investigación sobre cómo se lleva adelante la enseñanza, sobre su calidad, sobre la evaluación de la misma;

actividades que son muy escasas y deficitarias en la institución universitaria nacional.

Precisamente a través de la presente investigación se persigue tomar la iniciativa de dirigir la observación hacia los factores pedagógicos que influyen en la elaboración del informe final de investigación en la Escuela Académico Profesional de Derecho de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán.

Se trata pues de una investigación que viene a justificarse por su utilidad práctica, por su ayuda a la solución de un problema ligado a la acción, porque considerando la paradoja de la universidad antes referida “cuando se simplifica el análisis de una realidad tan compleja como la función y el trabajo de la Universidad, se suele empobrecer y tergiversar la comprensión” (SANTOS, 2015, p. 88).

En cuanto a los antecedentes de trabajos similares tenemos el desarrollado por Juan Charry Aysanoa (2008) con la investigación titulada “Factores institucionales y personales relacionados a la capacitación para elaborar proyectos de investigación científica en doctorados de la Universidad Nacional de Educación”, que tenía como propósito evidenciar el bajo nivel de capacitación en la elaboración de los proyectos de tesis de los doctorandos, analizando los factores institucionales y personales de los participantes del doctorado. Investigación que se aproxima a la nuestra, pero en el análisis de otros factores como los institucionales y personales.

El propósito de la investigación, es la confirmación de la hipótesis que establece, que los factores pedagógicos influyen en la elaboración del informe final de los egresados de la E.A.P. de Derecho de la UNHEVAL; cuyo enunciado formal proviene de relaciones concretas observadas en la realidad universitaria y, cuya verificación de estas proposiciones teóricas, han de permitir establecer su relación

con la práctica; tal y conforme lo enuncia el objetivo general de la investigación, señalando al mismo tiempo el tipo de estudio a llevarse a cabo, en función a los conocimientos previos que se tienen de otros autores que han escrito sobre el tema de estudio.

La investigación corresponde al tipo aplicada, de nivel descriptivo, donde predominó el método deductivo; en cuanto al diseño de investigación corresponde a un diseño no experimental, correlacional.

Los resultados obtenidos de la investigación dieron cuenta de la existencia de una correlación estadística mínima en la mayoría de factores pedagógicos analizados y su influencia en la elaboración de los informes finales de los egresados no es significativa; por lo tanto, los factores pedagógicos no vienen a afectar en gran medida la elaboración de los informes finales de investigación, debido probablemente a la intervención de variables extrañas como la actuación del asesor de tesis, la preocupación del investigador por alcanzar su meta, entre otras, que serían materia de otras investigaciones ulteriores.

La tesis se encuentra organizada en cinco capítulos, que a continuación se detallan brevemente.

El primer capítulo corresponde a la fundamentación del problema, mediante su descripción y delimitación, definiéndose los objetivos y las hipótesis, además de justificación, importancia, viabilidad y limitaciones de la investigación.

El segundo capítulo, trata en primer lugar de los antecedentes teóricos de la investigación, tanto nacional como internacional que enfocan el problema tangencialmente. Para en segundo lugar tratar sobre las bases teóricas que toman

en cuenta una gama de enfoques teóricos que vienen a fundamentar las hipótesis propuestas sobre el problema de investigación.

El tercer capítulo, describe la metodología empleada en la investigación.

El cuarto capítulo, analiza los resultados obtenidos como producto de la recolección de datos y la contrastación de las hipótesis.

El quinto capítulo, se refiere a la discusión de los resultados, donde se presenta la contrastación de los resultados del trabajo de campo con los referentes bibliográficos, presentando el aporte científico de la investigación.

Finalmente, la discusión del proceso de enseñanza aprendizaje se produce cuando se plantea una discrepancia en la interacción entre estudiante y docente, que puede ser por diversas causas, una de estas es mencionada por el catedrático de Didáctica y Organización en la Universidad de Málaga (MIGUEL SANTOS, 2015), al señalar que una cosa es saber y otra, muy distinta es saber enseñar, saber despertar el interés por el conocimiento, saber provocar el interés por la investigación. La profesión docente no es inespecífica. Requiere de unos conocimientos y habilidad precisas. No obstante en algunas situaciones suele agravarse dicha situación, debido al irresponsable actuar del docente, que indiferentemente, no manifiesta preocupación por los efectos secundarios en el aprendizaje, que ocasiona.

INDICE

| | |
|---|----------|
| DEDICATORIA | Pág. II |
| AGRADECIMIENTO | Pág. III |
| RESUMEN | Pág. IV |
| ABSTRACT | Pág. V |
| RESUMO | Pág. VI |
| INTRODUCCIÓN | Pág. VII |
| ÍNDICE | Pág. XI |
| Capítulo I. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN | Pág. 1 |
| 1.1 Descripción del problema | Pág. 1 |
| 1.2 Formulación del problema | Pág. 8 |
| 1.2.1 Problema General | Pág. 9 |
| 1.2.2 Problemas Específicos | Pág. 9 |
| 1.3 Objetivo General y Objetivos Específicos | Pág. 9 |
| 1.4 Hipótesis y/o Sistema de Hipótesis | Pág. 11 |
| 1.5 Variables, Dimensiones e Indicadores | Pág. 11 |
| 1.6 Justificación e Importancia | Pág. 14 |
| 1.7 Viabilidad | Pág. 17 |
| 1.8 Limitaciones | Pág. 18 |
| Capítulo II. MARCO TEÓRICO | Pág. 19 |
| 2.1 Antecedentes de la Investigación | Pág. 19 |
| 2.2 Bases Teóricas | Pág. 21 |
| 2.3 Bases o Fundamentos Filosóficos del tema de investigación | Pág. 116 |
| 2.4 Definiciones Conceptuales | Pág. 118 |
| 2.5 Bases Epistémicas | Pág. 123 |

| | |
|---|----------|
| 2.6 Bases Antropológicas | Pág. 128 |
| Capítulo III. METODOLOGÍA | Pág. 132 |
| 3.1 Tipo de Investigación | Pág. 132 |
| 3.2 Diseño y esquema de la investigación | Pág. 133 |
| 3.3 Población y Muestra | Pág. 133 |
| 3.4 Definición operativa del instrumento de recolección de datos | Pág. 133 |
| 3.5 Técnicas de recojo, procesamiento y presentación de datos | Pág. 134 |
| Capítulo IV. RESULTADOS | Pág. 136 |
| 4.1 Presentación de los resultados del trabajo de campo con aplicación estadística, mediante distribución de frecuencias y gráficos | Pág. 138 |
| 4.2 Resultados de la evaluación del Informe Final de Investigación | Pág. 168 |
| 4.3 Contrastación de las Hipótesis | Pág. 215 |
| Capítulo V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS | Pág. 220 |
| 5.1 Contrastación de los resultados del trabajo de campo con los referentes | Pág. 220 |
| 5.2 Aporte científico de la investigación | Pág. 222 |
| CONCLUSIONES | Pág. 225 |
| SUGERENCIAS | Pág. 230 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | Pág. 231 |
| ANEXOS | Pág. 240 |

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

El proceso pedagógico, como lo define la doctora cubana (R. SIERRA SALCEDO, 2003) es aquel proceso “consciente, organizado y dirigido a la formación de la personalidad, en [el] que se establecen relaciones sociales activas, recíprocas y multilaterales entre educador, educando y grupo orientadas al logro de los objetivos planteados por la sociedad, la institución, el grupo y el individuo; donde tiene considerable importancia la cantidad y calidad de interacciones sociales que puedan producirse o incentivarse dentro del mismo proceso. De ahí la importancia y responsabilidad que se derivan y debe de tenerse en consideración en la formación universitaria de las personas.

Precisamente una de las funciones de la universidad peruana, consignada en la propia Ley Universitaria N° 30220 en su artículo 7, numeral 7.2 es la investigación, y dentro de sus fines señalados en el artículo 6, numeral 6.5 “realizar y promover la investigación científica”, a fin de satisfacer las necesidades del país con visión de futuro; ya que como señala César A. BERNAL TORRES “la educación, la ciencia y la tecnología desempeñan una función crítica en la construcción de una nación” (BERNAL, 2006, p. 5).

La presente investigación tiene la finalidad de demostrar en qué medida los factores pedagógicos relacionados con el aprendizaje influyen en la elaboración del informe final de investigación que desarrollan los egresados de

pregrado de la Escuela Académico Profesional de Derecho de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco.

Precisamente uno de los hechos que motivaron la decisión de investigar sobre el tema, fue el constatar en la práctica el mínimo porcentaje de estudiantes que opta por la modalidad de sustentación de una tesis para obtener el título profesional; y de otra parte, el incremento de docentes con grado de maestría y doctorado en los últimos años, que deberían servir de modelo a imitar, haciendo más fácil la elaboración de su informe final de investigación en el campo jurídico.

Según el informe “Perfil estadístico de la profesión del enseñante”, publicada por la UNESCO y la OIT en el año 2002, señala que existe una escasez de maestros en todo el mundo, y señala dos circunstancias principales:

- Por una parte, el rápido crecimiento de la población.
- El deterioro de las condiciones de trabajo de los docentes: bajos salarios y escaso reconocimiento social (ANDER-EGG, 2007, p. 39).

Pero a ésta realidad debe agregarse una tercera circunstancia, que viene a ser la falta de vocación docente, de aquella que se sigue por amor, porque como señala STEINER (s.f.) citado por (SANTOS, 2006, p. 128) “la relación maestro – alumno es una ‘alegoría del amor desinteresado’”. Sin esa vocación no existirá el deseo verdaderamente de enseñar a aquellos que necesitan una especial atención porque parten de una situación de inferioridad de conocimientos convirtiendo la universidad en mecanismo de iniquidad.

Ésta tercera circunstancia nos llevaría igualmente a reflexionar que se trataría de un sistema educativo universitario que viene organizando su actividad de forma que, lo importante no es que el estudiante aprenda, sino que el profesor enseñe únicamente; es decir, por las horas de clase desarrolladas y no por los conocimientos que los estudiantes han adquirido.

También las dificultades en la elaboración de los informes finales de investigación puede deberse a la falta de una adecuada capacitación en el asesoramiento; una capacitación que proporcione meramente información y que de la misma manera sea transmitida al estudiante, de un modo similar a lo que en su oportunidad la calificara Paulo FREIRE una “educación bancaria”; es decir, aquella educación en la cual lo sustancial es transferir información que no es transformada en conocimientos, y menos aún, se traslada y se aplica en la práctica por el docente.

O también puede deberse a la situación ilustrativa que se expresa en la siguiente metáfora que se refiere a la capacitación de los docentes: “Puede que la mejor solución no sea enviar al cirujano jefe a un cursillo que tendrá lugar en Zurich. ¿Y si el problema es que el quirófano está infectado? ¿Y si están mal coordinados el anestesista, el enfermero y el cirujano? ¿Y si el instrumental es inadecuado?” (SANTOS, 2004, p. 8).

Lo que viene a plantear que la solución del problema no es la facilista implementación de una capacitación, producto de una errada concepción utilitarista; dejando de lado la complejidad de todo el proceso pedagógico universitario.

Otro aspecto viene a ser el número excesivo de estudiantes matriculados en la asignatura. Flavia TEGIRINI (s.f) citada por (DE LA VEGA, 2008, p. 42) señala que “la enseñanza es, por supuesto, un problema didáctico, pero antes es un problema político”. Hoy la universidad aparece profundamente tensionada por la necesidad de controlar, ordenar y vigilar la creciente población estudiantil que busca un título profesional para poder conseguir una forma de vida; la enseñanza no es un problema doméstico, no es un problema de estrategias, el problema de la universidad nacional es un problema de condiciones de enseñanza, y la falta de racionalidad de algunas autoridades, que trasciende el tecnicismo y pierde unidireccionalidad.

Parece que se olvidaría algo muy cierto, y es que “nunca podremos hablar de ‘calidad de la educación’ dentro de un determinado sistema educativo si los agentes que forman parte de él no se implican y se esfuerzan por mejorar la educación. Así entendida, la calidad de la educación es cosa de todos: docentes, alumnos y el personal que forma parte de una institución docente” (ANDER-EGG, 2007, p. 29).

El caso es que la institución educativa en general y la universidad en particular, es como un autobús, unos suben y otros bajan; y “la única manera de hacer justicia a los que tienen éxito es sacar del autobús a los que no lo tienen” (COLLINS, 2001, p. 86).

El mismo autor rechaza igualmente “el viejo dicho de que la gente es el mejor activo de una compañía. No toda la gente lo es; sólo los más aptos son su mejor activo” (COLLINS, 2001, p. 83).

Cabría aprovechar el proceso de acreditación de la institución universitaria y sopesar si se quiere realmente “sobresalir”.

Asimismo, la deficiente formación básica con la que llegan los estudiantes a la universidad, que ha logrado filtrarse a través de un examen de admisión cada vez más inadecuado y desfasado que no responde a las exigencias de una sociedad del conocimiento; dejando de lado la medición de la calidad de competencias como comprensión de lectura, redacción, ortografía, semántica; ni qué decir, la formación en valores como la responsabilidad, puntualidad, la actitud positiva, etc. que quedan fuera de la medición, por no ser susceptibles de evaluarse con pruebas como el examen de admisión; dando prioridad a las destrezas matemáticas prioritariamente; siendo las consecuencias, las que redundan precisamente en la falta de predisposición para la elaboración posterior de un informe final de investigación.

De otra parte, la universidad y sus órganos, dan la impresión de que fueran organizaciones que se manejan siguiendo un manual de instrucciones, sin tomarse en consideración “la diversificación de motivaciones, expectativas, valores, capacidades, etc. de los protagonistas, unificando pretensiones y actuando como si la organización universitaria pudiese funcionar en aras de un solo fin, una meta única, de la misma forma y al mismo tiempo para todos” (SANTOS, 2004, p. 29). Incluso a veces la organización universitaria lejos de ser un camino para el avance, podría convertirse en un obstáculo para el progreso, al no tenerse en consideración las prescripciones que llevadas a la práctica en diferentes contextos, en diferentes condiciones y por personas

distintas, podrían dar lugar a situaciones dispares, v.gr. la ubicación de las asignaturas de investigación en el plan de estudios, la distribución de las horas de clase de las asignaturas de investigación, etc.

“Se han realizado construcciones teóricas por especialistas que pocas veces han tenido en cuenta el sentir, el pensar y el actuar de los protagonistas” (SANTOS, 2004, p. 29).

Por eso mismo, las disposiciones académico administrativas, en la medida que sirven para todas las unidades orgánicas de la universidad, no pueden explicar lo que pasa en ninguna de ellas; es decir, lo que se puede estar viviendo en el marco de una Escuela Académico Profesional determinada.

Para la organización universitaria como para sus integrantes, su ambiente institucional se intensifica con el compromiso, incrementando la consistencia del comportamiento de sus integrantes.

Hay que tener en consideración que constituyen una desventaja los valores que no son compartidos por sus integrantes, desfavoreciendo la efectividad de la organización universitaria v.gr. el antagonismo de facciones docentes y entre los mismo estudiantes a raíz de elecciones de autoridades, que vienen a resquebrajar la armonía y evidenciar intereses mezquinos sobre todo por parte de los docentes, cuya imagen se viene a menoscabar. Igualmente la denigración del docente cuando toma represalias contra el estudiante que no apoyó en la contienda electoral. Situaciones que obran en detrimento del ambiente institucional universitario, ello sin mencionar los paros

y huelgas del personal administrativo o docente por la mala vocación de empleador por parte del Estado.

El comportamiento del estudiante que llegó a aprobar el examen de admisión e ingresará,-pero en la mayoría de los casos sin vocación profesional-únicamente instado por una motivación de poder, de impactar, no por una motivación de logro superando retos y obstáculos para alcanzar la meta, que implica un esfuerzo importante por sí mismo, pero no por las recompensas y mayores esfuerzos que lo acompañan. Hay que considerar “que existen dos aspectos o factores principales que están relacionados con esta problemática: la motivación y la influencia de los factores sociales y culturales que configuran el entorno en donde desarrolla su vida cada estudiante. Que la motivación tiene que ver con la acción es evidente y, como tal, es un factor decisivo para realizar lo pensado y lo querido. Lo que no siempre se tiene en cuenta suficientemente es la influencia de los factores socioculturales” (ANDER-EGG, 2007, p. 101).

Las deficiencias en el aprendizaje por el estudiante está también en la universidad, en la organización universitaria, en los métodos de enseñanza, carecer de un proyecto de vida, en los mismos docentes improvisados sin vocación, en el mismo estudiante que no hace preguntas, en la falta de aliento a la creatividad, entre otros. Todas las razones mencionadas, dentro de un listado –que puede ser mucho más amplio –explican parcialmente este factor pedagógico que viene a ser la manifestación de un proceso multicausal con incidencia diferente de cada una de ellas, pero, que en todas las circunstancias, se retroalimentan entre sí. Para ello se requiere de docentes

especialistas, bien remunerados y categorizados en su valía, con experiencias educativas y que reconozcan los centros de interés del estudiante; sólo así habrá la posibilidad de que el estudiante haga el esfuerzo por aprender lo se le propone.

De ahí que el propósito de la investigación es determinar el porqué la dificultad y hasta la deserción para asumir la elaboración de un informe final de investigación en la Escuela Académico Profesional de Derecho.

El problema descrito materia de la presente investigación como se puede apreciar es de tratamiento pluridisciplinario, de significación y responde a las necesidades de lo observado; es decir: tiene vigencia, es novedoso y los resultados a obtenerse serán de utilidad.

De otra parte, el ámbito de investigación se circunscribe a los egresados de la Escuela Académico Profesional de Derecho, que han elaborado su informe final de investigación durante el período 2014 y 2015.

El problema de investigación se encuentra relacionado a la formación de futuros profesionales en la especialidad de Derecho, habiéndose seleccionado precisamente por el conocimiento vivencial del tema, el cual se viene desarrollando en la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco.

1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

En ese contexto decidimos estudiar el fenómeno formulando las siguientes interrogantes:

1.2.1 PROBLEMA GENERAL

¿Los factores pedagógicos relacionados con el aprendizaje influyen en la elaboración del informe final de investigación de los egresados de la E.A.P. de Derecho de la UNHEVAL?

1.2.2 PROBLEMAS ESPECÍFICOS

- ¿La función docente desarrollada en su oportunidad, influye en la elaboración del informe final de investigación de los egresados de la E.A.P. de Derecho de la UNHEVAL?
- ¿Qué relación existe entre la calidad de la enseñanza y la elaboración del informe final de investigación de los egresados de la E.A.P. de Derecho de la UNHEVAL?
- ¿Qué relación existe entre la institución universitaria UNHEVAL y la elaboración del informe final de investigación de los egresados de la E.A.P. de Derecho de la UNHEVAL?
- ¿Qué relación existe entre el comportamiento del estudiante universitario y la elaboración del informe final de investigación de los egresados de la E.A.P. de Derecho de la UNHEVAL?
- ¿Existe relación entre el aprendizaje del estudiante y la elaboración del informe final de investigación de los egresados de la E.A.P. de Derecho de la UNHEVAL?

1.3 OBJETIVO GENERAL Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS

La investigación desarrollada ha sido orientada al cumplimiento de los siguientes objetivos:

1.3.1 OBJETIVO GENERAL

Determinar la influencia de los factores pedagógicos relacionados con el aprendizaje en la elaboración del informe final de investigación de los egresados de la E.A.P. de Derecho de la UNHEVAL.

1.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Establecer qué relación existe entre la función docente desarrollada en su oportunidad y su influencia en la elaboración del informe final de investigación de los egresados de la E.A.P. de Derecho de la UNHEVAL.
- Determinar la relación que existe entre la calidad de la enseñanza y la elaboración del informe final de investigación de los egresados de la E.A.P. de Derecho de la UNHEVAL.
- Conocer la relación que existe entre la institución universitaria UNHEVAL y la elaboración del informe final de investigación de los egresados de la E.A.P. de Derecho de la UNHEVAL.
- Determinar la relación existente entre el comportamiento del estudiante universitario y la elaboración del informe final de investigación de los egresados de la E.A.P. de Derecho de la UNHEVAL.
- Conocer la relación que existe entre el aprendizaje del estudiante y la elaboración del informe final de investigación de los egresados de la E.A.P. de Derecho de la UNHEVAL.

1.4 HIPÓTESIS Y/O SISTEMA DE HIPÓTESIS

1.4.1 HIPÓTESIS PRINCIPAL

Los factores pedagógicos relacionados con el aprendizaje, influyen en la elaboración del informe final de investigación de los egresados de la E.A.P. de Derecho de la UNHEVAL.

1.4.2 HIPÓTESIS SECUNDARIAS

- La función docente desarrollada en su oportunidad, influye en la elaboración del informe final de investigación de los egresados de la E.A.P. de Derecho de la UNHEVAL.
- Existe relación entre la calidad de la enseñanza y la elaboración del informe final de investigación de los egresados de la E.A.P. de Derecho de la UNHEVAL.
- Existe relación entre la institución universitaria UNHEVAL y la elaboración del informe final de investigación de los egresados de la E.A.P. de Derecho de la UNHEVAL.
- Existe relación entre el comportamiento del estudiante y la elaboración del informe final de investigación de los egresados de la E.A.P. de Derecho de la UNHEVAL.
- Existe relación entre el aprendizaje del estudiante y la elaboración del informe final de investigación de los egresados de la E.A.P. de Derecho de la UNHEVAL.

1.5 VARIABLES, DIMENSIONES E INDICADORES

VI: Variable Independiente (x)

Factores pedagógicos relacionados con el aprendizaje.

VD: Variable Dependiente (y)

Elaboración del informe final de investigación.

| VARIABLES | DIMENSIONES | INDICADORES |
|--|--|---|
| <p><u>VARIABLE INDEPENDIENTE</u></p> <p>Factores pedagógicos relacionados con el aprendizaje.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Función docente. | <ul style="list-style-type: none"> • Planificación de la enseñanza. • Ejecución de la enseñanza. • Evaluación de la enseñanza. |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Calidad de la enseñanza. | <ul style="list-style-type: none"> • Cualificación del docente. • Formación del docente. |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Institución Universitaria. | <ul style="list-style-type: none"> • Ambiente institucional. • Calidad de los insumos educativos. |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Comportamiento del estudiante. | <ul style="list-style-type: none"> • Factores socioculturales. • Eficiencia en su rendimiento. |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje del estudiante. | <ul style="list-style-type: none"> • Fija metas y monitorea su propio progreso. • Aliento a la creatividad. |

| <u>VARIABLE DEPENDIENTE:</u> Informe Final de Investigación | | |
|--|---|--|
| DIMENSIONES | SUBDIMENSIONES | INDICADORES |
| <p>Parte Preliminar o de Presentación</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Cubierta o Carátula | <ul style="list-style-type: none"> • Señala el tesista primero sus nombres y luego sus apellidos. • Indica la escuela académico profesional. |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Antepropósito | <ul style="list-style-type: none"> • La ubicación del antepropósito en el informe es el adecuado. • La extensión del agradecimiento es el apropiado. |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Resumen | <ul style="list-style-type: none"> • Agrega un resumen, aludiendo la definición del problema, el método, los resultados y conclusiones. |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Índice | <ul style="list-style-type: none"> • Indica los títulos y capítulos de la tesis. |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Introducción | <ul style="list-style-type: none"> • Consigna la importancia de su investigación, la visión genérica de la tesis y las limitaciones más saltantes. |
| <p>Parte Principal o Central del Informe (Cuerpo)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Problema de Investigación | <ul style="list-style-type: none"> • Se entiende la definición del problema. • Se expresa claramente la formulación del problema. • Se determina claramente los objetivos generales y específicos. • La justificación e importancia se basan |

| | | |
|--|---|---|
| | | <p>en la hipótesis.</p> <ul style="list-style-type: none"> Las limitaciones de la investigación son de importancia. |
| | <ul style="list-style-type: none"> Marco Teórico | <ul style="list-style-type: none"> Se establecen antecedentes teóricos internacionales, nacionales y regionales. Las bases teóricas hacen referencia a teorías. Se incluye el marco conceptual. |
| | <ul style="list-style-type: none"> Hipótesis y Variables | <ul style="list-style-type: none"> Son expresadas claramente las hipótesis. Se determinan explícitamente las variables, dimensiones e indicadores. |
| | <ul style="list-style-type: none"> Marco Metodológico | <ul style="list-style-type: none"> Se señala el nivel de investigación. Se expresa el tipo de investigación. Se consigna el diseño de investigación. La población y muestra es representativa. Se determina apropiadamente las técnicas e instrumentos de investigación. |
| | <ul style="list-style-type: none"> Discusión de Resultados | <ul style="list-style-type: none"> Se consignan los cuadros y gráficos de los resultados de la investigación. Se presentan las interpretaciones que hace el investigador. Se contrastan los resultados con las hipótesis. |
| | <ul style="list-style-type: none"> Conclusiones | <ul style="list-style-type: none"> Son proposiciones concretas que confirman o rechazan las hipótesis. |
| | <ul style="list-style-type: none"> Sugerencias | <ul style="list-style-type: none"> Son planteadas las sugerencias de manera coherente. |
| <p>Parte Complementaria o de Referencias del Informe</p> | <ul style="list-style-type: none"> Bibliografía | <ul style="list-style-type: none"> La bibliografía acompañada se vincula con los temas desarrollados en la tesis. |
| | <ul style="list-style-type: none"> Anexos | <ul style="list-style-type: none"> Se adjunta el instrumento empleado en la investigación. Se adjunta la matriz de consistencia. |

1.6 JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA

1.6.1 JUSTIFICACIÓN EMPÍRICA

En el plan de estudios de la Facultad de Derecho se ha incluido en el año 2007 una tercera asignatura en materia de investigación, denominada Seminario de Tesis; sin embargo, no se observa un crecimiento cuantitativo significativo en la opción para obtener el título de Abogado mediante la modalidad de sustentación de tesis; lo que evidencia a primera vista una alta desmotivación por la realización de un trabajo de investigación y obviamente el desinterés por resolver los problemas que aquejan al sistema jurídico del país y la administración de justicia que perjudica a la ciudadanía y constituye un desprestigio permanente del estado de derecho y el debido proceso en el país.

Además una de las funciones principales de la investigación es la generación y contrastación de teorías, para ello la ciencia trata de describir, comprender y transformar la realidad para poder contrastar empíricamente sus teorías. Autores como Robert MERTON, (s.f.) citado por (ALBERT, 2006, p. 16)) “consideran que las funciones de la investigación científica van más allá de la generación y contrastación de teorías e hipótesis y le concede un papel mucho más activo como el de iniciar, reformar, desviar y clasificar las teorías”; aspecto que requiere con urgencia la ciencia del Derecho, como ciencia social que es, para lograr una mejor armonía y bienestar social, tan venido a menos en nuestros días.

1.6.2 JUSTIFICACIÓN CIENTÍFICA

Es necesario también tener en consideración la contrastación del aspecto teórico sobre la universidad y la práctica vivencial que se evidencia a

diario, cuando se analizan las discrepancias entre el análisis y valoración de profesores y la de los estudiantes, cuando se empieza a explorar las entrañas mismas de los conflictos provocados por el poder entre las partes que conforman el binomio educativo. Cuando los estudiantes universitarios se preguntan ¿qué se está haciendo por mejorar la calidad de la educación en la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas?; ésta simple inquietud, viene a provocar procesos de reflexión, capaces de modificar las relaciones y los modos de acción. Precisamente por esa misma razón son importantes las investigaciones, que asentadas metodológicamente en procesos de observación participante y prolongada en el campo de acción, y en la obtención de la opinión de sus protagonistas a través de la utilización de instrumentos de investigación, permitirá conocer qué es lo que realmente sucede en la institución universitaria o en alguna de sus unidades organizativas, y qué valoración puede hacerse de ello.

“Pretender enderezar los conflictos o deficiencias actuando solamente sobre los alumnos que los protagonizan, es bastante sospechoso, además de ineficaz” (SANTOS, 2004, P. 55).

No hay que olvidar que el factor enseñanza siempre figurará como una de las variables clave para el mejoramiento y la eficacia, y que este factor se encuentra en manos del docente como actor principal.

1.6.3 IMPORTANCIA

De otra parte es importante la presente investigación, ya que permite a las personas interesadas verdaderamente en la calidad de la educación superior y entusiasmadas en la acreditación institucional; tener un referente

sobre la relación existente entre los factores pedagógicos que están asociados al nivel de capacitación tanto de profesores como de estudiantes, para elaborar informes finales de investigación, y adoptarse las medidas necesarias que permitan gestionar adecuadamente dichos factores, con el objetivo de obtener logros académicos concretos.

Hay que tener en consideración igualmente, que nos encontramos viviendo una acelerada dinámica social y se requiere la información, materia prima del conocimiento, que al mismo tiempo constituye la riqueza más importante de una institución universitaria, que requiere conocer qué es lo que viene sucediendo a su alrededor, respecto a la calidad educativa de sus órganos y, sobre todo en elementos esenciales, como son el aprendizaje y la metodología de enseñanza, que en muchos casos, uno de ellos, en la especialidad académica de Derecho, sigue utilizando métodos esencialmente tradicionales, sin tener en consideración que la ciencia es una sola y se encuentra en permanente evolución.

También se debe tener presente que el mayor porcentaje de docentes de educación superior, cuenta con una limitada formación pedagógica, pese a que en otros países de Latinoamérica, la profesionalización docente se considera una prioridad, poniendo el acento en los procesos reflexivos sobre la propia práctica, para llevar a cabo su labor. No hay que perder de vista que un buen abogado, un buen economista o un buen contador no necesariamente es un buen pedagogo; ya que se requiere, además de los conocimientos y habilidades inherentes a su especialidad profesional, conocer y emplear recursos educativos y metodológicos acordes al contexto pedagógico vigente.

Por eso es importante tener en consideración –como correlato de nuestra investigación– el establecimiento de mecanismos de selección para el acceso a la profesión docente, basados en criterios de personalidad y no sólo, como hasta ahora, en criterios de cualificación intelectual, sólo en la especialidad profesional, según (ANDER-EGG, 2007, P. 37), sino también en conocimientos y perfil pedagógico.

Hay que tener presente que el éxito en la docencia depende de una actuación correcta del profesor, que responda al conjunto de condicionantes que influyen en la interacción profesor – estudiante universitario.

Es necesario entonces priorizar el lado humano del estudiante, basándonos en una filosofía de tipo humanista, en la que no prime una relación de tipo vertical, propia de la educación tradicional, sino un tipo de educación que haga posible un clima propicio de aprendizaje, donde el docente actúe como facilitador de dicho proceso.

1.7 VIABILIDAD

La investigación fue viable por las siguientes consideraciones:

- En la evaluación técnica, se contó con la colaboración de colegas expertos en la elaboración de los instrumentos y en la comprobación de su confiabilidad.
- En lo económico, porque se contó con los recursos económicos necesarios para subvenir y solventar todos los gastos en que se incurrieron en el desarrollo de la investigación.

- En la accesibilidad, a través de la Tesiteca de la UNHEVAL, que permitió acceder a la obtención de la información y recolección de datos de las tesis de los estudiantes egresados de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas.
- En la evaluación ético moral, se respetó plenamente las afirmaciones de los entrevistados, tomándose en consideración la privacidad de las mismas. Y de la misma forma la información obtenida de la evaluación de las tesis.

1.8 LIMITACIONES

Sobre el particular debe señalarse que el estudio realizado en la Escuela de Derecho de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UNHEVAL de Huánuco, con una muestra de estudiantes egresados del periodo 2014 – 2015, dado su tamaño relativamente pequeño, viene a plantear una limitación a la investigación, puesto que no podría generalizarse sus resultados.

Al respecto traemos a colación lo expresado por (BUNGE, 1997, p. 27) al indicar que “la ciencia no puede proponerse un objetivo definido como algo último, el objetivo de la ciencia es más bien el perfeccionamiento continuo de sus principales productos (las teorías) y los medios (las técnicas), así como la sujeción de territorios cada vez mayores a su poder”.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

2.1.1 INVESTIGACIONES NACIONALES

Juan Charry Aysanoa (2008), efectúa una investigación intitulada “Factores institucionales y personales relacionados a la capacitación para elaborar proyectos de investigación científica en doctorados de la Universidad Nacional de Educación”

La investigación tuvo como propósito, otorgar una solución al problema que evidencian algunos participantes del doctorado de la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”, La Cantuta, respecto al bajo nivel de capacitación, respecto a la elaboración de proyectos de investigación científica; analizando para ello, factores institucionales y factores personales de los participantes al doctorado.

La investigación efectuada por Gutiérrez Vargas (2002) la cual se titula: “El aprendizaje de la ciencia y de la información científica en la educación superior”; cuyo estudio da cuenta de la transformación que viene sufriendo la educación y en particular la educación superior, debido a las producciones científicas rápidas y multilaterales, por su repercusión en las profesiones.

Por su parte, Pajares Flores (1998) en su investigación titulada: “Programa de enseñanza de investigación científica y su relación con los conocimientos teórico – prácticos en estudiantes de Maestría de universidades de Lima metropolitana 1997 – 1998”; señala que en las escuelas de posgrado

de las universidades de Lima, existe un alto porcentaje de egresados que no logran obtener sus grados de maestría en las diferentes especialidades escogidas, debido a que –según la autora– plantean diversas razones, una de ellas, la carencia del nivel de conocimientos necesarios sobre metodología de la investigación, como también de técnicas y estrategias de investigación.

Adriana Luque Ticona (1998), realizó una investigación titulada “Formadores de profesores como fundamento de la práctica: Docencia – investigación en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohman”, la misma que trata sobre el problema de la deficiencia en la formación de profesores, tomando como aspecto central el rol de los formadores de docentes como fundamento de su práctica docente y en el terreno de la investigación.

El trabajo de investigación efectuado por Elías Mejía Mejía (1996) titulado “Factores del éxito académico en estudios de Post Grado”, en el cual se establece la posibilidad de pronosticar el éxito académico a partir de la medición de las variables: índice académico, organización del tiempo libre y afinidad de la actividad laboral con los estudios.

Por su parte, Elsa Barrientos Jiménez (1999) en su investigación titulada: “El perfil profesional, el Plan de Estudios y el nivel de formación básica en las facultades de Educación de Lima”; concluye que el perfil profesional básico de las escuelas académico profesionales de las facultades de Educación estudiadas, no se relacionan en su totalidad con el plan de estudios. Asimismo, que los planes de estudio de las mismas requieren de una reestructuración a nivel macro y micro, ya que el nivel de formación profesional

de los estudiantes es medio, al tener como base su rendimiento académico, sus cualidades y funciones que pueden ejecutar; aspecto que es relacionado con el perfil profesional, dando como resultado la necesidad de su adecuación con la realidad.

2.1.2 INVESTIGACIONES INTERNACIONALES

RIETVELDT de ARTEAGA, Francis (2012), elaboró la tesis doctoral titulada: “Factores que influyen en el proceso de elaboración de la tesis de grado”, presentada en la Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela.

La investigación tuvo como propósito analizar los factores que influyen en el proceso de la elaboración de la tesis doctoral en el programa de Ciencias de la Educación de la Universidad Rafael Bellosó Chacín; siendo fundamentada en las teorías de la motivación y la actitud. El resultado de la investigación indica que los factores personales y los institucionales obtuvieron muy alta presencia como factores que influyen en el proceso de elaboración de la tesis doctoral, lo que explica su alta producción científica.

2.2 BASES TEÓRICAS

La vida humana que se desarrolla en la sociedad, se compone de un entretendido de actos y de comportamientos de seres humanos y de una serie de circunstancias que se presentan como el inicio y el final de esos actos y comportamientos.

La vida del hombre cuyo carácter es eminentemente social se da en el mundo exterior, donde se producen algunas experiencias que pueden ser calificadas como fenómenos jurídicos; pero para que un hecho reciba tal

calificación –dentro de una concepción normativista del derecho–, es necesario que dicha experiencia tenga trascendencia jurídica –aunque casi nunca una persona se detiene a pensar en ello–, como es el caso de comprar un periódico, tomar el servicio de un medio de transporte y, en otros casos, el alcance jurídico se torna más claro y manifiesto por su carácter perjudicial a nuestros intereses, como sería, ser víctima de un asalto, de la sustracción del teléfono celular, de un atropello, etc. donde la persona tendría que exigir de otros un comportamiento adecuado. Para lo cual deberá existir un conjunto de normas establecidas por las cuales, dados los hechos, debe igualmente existir la posibilidad de respaldar la exigencia de reparación del perjuicio causado a la persona.

Pero, ¿qué debe entenderse por Derecho? Si nos atenemos a su aspecto etimológico, tenemos que la palabra “derecho” alude a “directum” que significa “dirigido”, que es una palabra que constituye gramaticalmente un adjetivo, que se aplica en diferentes actos, hechos y situaciones. Lo derecho viene a entenderse como una expresión que se contrapone a lo torcido, viene a ser lo recto, una solución correcta o la más aceptable.

Definir lo que es el derecho es bastante complejo y la mayoría de los pensadores y juristas conciben al derecho como un mecanismo o un instrumento, adoptando una postura reduccionista, enfocándolo como sistema de normas jurídicas. En tal sentido, hoy día es difícil pensar en el derecho sin vincularlo con la norma. Pero la norma aparece con la civilización, porque probablemente desde los albores de la humanidad, el hombre anheló vivir en un estado de cosas donde prevaleciera la armonía, que hiciera posible la

convivencia. Es por ello que el derecho aparecería no con su faz instrumental, al servicio del hombre, sino como una situación o estado de coexistencia humana donde la norma vendría a constituirse en un medio para la satisfacción de una necesidad, pensando y actuando en función de la justicia. De ahí que coincidimos en parte con la definición del derecho planteada por el profesor argentino Manuel Arauz Castex, quien afirma que “el derecho es la coexistencia humana normativamente pensada en función de justicia”; pero donde el objeto de estudio es la búsqueda de ese estado de coexistencia humana armónica, constituyéndose en uno de los medios más importantes la norma jurídica, en función de la búsqueda de justicia; hasta ahora muy pocas veces alcanzada.

De otra parte la enseñanza del Derecho viene atravesando por una crisis del paradigma cultural sobre el cual se ha diseñado la estructura del derecho y las herramientas para su interpretación obedecen igualmente a esa idea (Academia de la Magistratura, 2008, p. 17).

De esta forma, se plantea la necesidad de que la enseñanza del Derecho requiere de una reforma que persiga la ruptura con el formalismo jurídico, que viene diluyendo cualquier intento de actualización de contenidos en los planes de estudios de las universidades y los cambios actualizados de la metodología de la enseñanza.

Entiéndase por formalismo jurídico, aquella actividad que persigue examinar textos preexistentes, pensando que la interpretación del derecho viene a producir en su generalidad, resultados definitivos o correctos. Y en caso de vacíos, existen formas cognitivamente razonables para cubrirlos,

pensando que la normativa existente está por encima de las realidades, necesidades e intereses; desde una perspectiva esencialmente “codiguera”, reforzada en manuales descriptivos.

Lamentablemente, dada esta realidad, no bastaría el proceso de acreditación universitaria para asegurar los parámetros de formación en una institución universitaria, que cuenta con la especialidad profesional de derecho; por cuanto este problema también implica al docente universitario como podrá apreciarse más adelante, y la forma de enseñanza que deberá incidir en el desarrollo de asignaturas de argumentación jurídica, razonamiento jurídico y técnicas de interpretación. Propiciándose de esta manera un aprendizaje basado en casos problemáticos, a fin de que el estudiante plantee su solución a través de un enfoque multidisciplinario y pluricultural de la realidad social, gracias a una formación de estudios generales previos a la especialidad, centrados en un enfoque humanista y un análisis prospectivo del sistema jurídico vigente que propicie una mejora permanente en la calidad de la administración de justicia.

Obviamente que dicha formación no deberá descuidar la metodología de la investigación, factor indispensable en la educación universitaria y el desarrollo profesional.

Con relación a la investigación en el campo jurídico, debe señalarse, que la asignatura metodología de la investigación jurídica, que recibe en la práctica diferentes denominaciones como: Tesis I, II, III, Investigación Jurídica, etc.; viene a constituirse en una asignatura aburrida para los estudiantes que logran su ingreso a la universidad, pero sin un perfil universitario; es decir, no

han cultivado el hábito lector previo, y mucho menos evidencian una verdadera vocación jurídica; base indispensable para ser un investigador. A lo señalado debe agregarse el hecho de que el pregrado “está destinado al aprendizaje de algún tipo de conocimiento, con la finalidad de formar profesionales en determinada área; por ello, los docentes para el grado, suelen ser profesionales y no investigadores, pues su objetivo es el enseñar a ganarse la vida en algún campo profesional” (SÁNCHEZ, 2001, p. 318); por lo tanto, no debería sorprender al momento de revisar un trabajo de investigación, encontrar deficiencias teóricas, errores metodológicos e inadecuado uso de instrumentos y técnicas de investigación; además de una escasa producción de nuevos conocimientos.

Así mismo, la formación universitaria del futuro abogado es de carácter legalista, donde desde el inicio de los estudios en Derecho se le enseña al estudiante a depender del código y de las leyes vigentes; limitándose al estudiante a poder percibir desde otra perspectiva el fenómeno jurídico; de ahí el hecho de que la asignatura de investigación se constituya para muchos en una tarea bastante inextricable y opten por la modalidad de sustentación de expedientes para obtener el título profesional.

La universidad de hoy enfrenta unos retos de enormes dimensiones que no se pueden evadir, entre estos retos vale la pena señalar, en primer lugar, los notables cambios en las profesiones y las disciplinas que resultan del vertiginoso desarrollo científico y tecnológico que aportan las nuevas interpretaciones (nuevas teorías, nuevos conceptos, nuevos lenguajes) y nuevas estrategias de trabajo

(nuevas herramientas, nuevas formas de organización , nuevas relaciones en el espacio de la producción). Frente a este reto, es necesario asumir una reflexión permanente que es necesario desarrollar para ofrecer a los futuros profesionales alguna probabilidad de éxito (HERNÁNDEZ, 2003, p.186).

Cabe señalar, que otra deficiencia en la enseñanza de los cursos de metodología de investigación jurídica, que entorpece una enseñanza adecuada, es el hecho de que la mayoría de los docentes carece de un adecuado método de enseñanza, además de una falta de capacitación en investigación pedagógica y formativa, planteamiento de ejercicios suficientes y adecuados, vocación docente para comprender al estudiante, evidenciando un adecuado trato y sobre todo paciencia; a fin de no propiciar la incomprensión y el desánimo de los estudiantes.

La investigación formativa en la educación superior es un tema-problema pedagógico. Aborda en efecto, el problema de la relación docencia-investigación o el papel que puede cumplir la investigación en el aprendizaje de la misma investigación. La investigación formativa tiene que ver con la formación para la investigación. Hablar de investigación formativa es hablar de formación investigativa o del uso de la investigación para formar para investigar, pero en la investigación o a través de la investigación, con miras a aprender a investigar investigando, aunque esta actividad no conduzca necesariamente a

descubrimiento de conocimiento nuevo o universal (RESTREPO, 2008, p.3).

La tesis ha venido a convertirse hoy día en un obstáculo con la entrada en vigencia de la nueva ley universitaria N° 30220, que establece como requisito la aprobación de una tesis para la obtención del título profesional, surge entonces una nueva dificultad que es la de comenzar un proyecto de investigación, siendo la elección de un problema de investigación el aspecto más embarazoso, debido fundamentalmente a la falta de creatividad del estudiante y la falta de adecuados asesores de tesis.

Teniendo en consideración que la pedagogía se constituye en un tipo de saber que se encuentra inmanentemente ligada con la práctica, es decir no es tanto una elaboración teórica dirigida a comprender lo que es la educación ; sino a los procesos educativos a un nivel nuclear. Es necesario entenderse la importancia que tiene la investigación pedagógica en la formación del docente universitario dedicado a la enseñanza de la investigación. La investigación pedagógica es “aquella que es realizada por los agentes educativos, esto es los docentes en ejercicio, en procura de comprender y transformar sus propias prácticas pedagógicas” (HERRERA-GONZÁLEZ, 2010, p.9). La investigación pedagógica tiene entonces una intención formadora, es decir que el sujeto (el docente en este caso) según (SACRISTAN & PÉREZ GÓMEZ, 1993) citados por (HERRERA-GONZÁLEZ, 2010, p.9) “puede reconstruir, en medio de una relación pedagógica, sus formas de pensar, de sentir y de actuar”. La formación de los docentes en investigación “no puede hacerse al margen de la investigación pedagógica y puede incluso utilizar herramientas de la

investigación formativa, pero no se reduce a la investigación formativa” (HERNÁNDEZ,2003,p.187).

En el caso del egresado en la especialidad de Derecho, formado en competencia investigativa, proporcionará, como señala (CALVO CHAVES, 2007) citado por (HURTADO, s.a., pp.4-5) aportes “a la solución de los problemas sociales; usar la investigación como herramienta de formación educativa y pedagógica; incitar a duda, a la perplejidad, a la contradicción y a la crítica en el estudio del derecho; producir y transformar el conocimiento dentro de la realidad del orden jurídico y formular los problemas y contradicciones jurídicas que se presentan en la realidad que es objeto de regulación del Derecho”.

En el quehacer de la investigación en derecho, se olvida también en muchos casos los conocimientos impartidos sobre Historia del Derecho con el propósito de conocer los orígenes de las instituciones jurídicas y en otros, tomar como referencias las medidas adoptadas por el legislador de ese entonces, para la solución de los problemas sociales, pudiendo ser mejorados y adaptados a la solución de los problemas actuales. Tampoco se deben olvidar las reflexiones filosóficas, sobre todo para ofrecer alternativas de solución pertinentes, análisis de conceptos y los procedimientos judiciales. Los egresados actuales deben ser investigadores de su propia práctica, en el sentido de exploradores permanentes de su campo de trabajo y, estar siempre preparados para los nuevos problemas y las nuevas oportunidades, con una gran flexibilidad y con disposición crítica y autocrítica.

Pero en todos los casos, hay una exigencia muy clara: se trata de formar profesionales capaces de actualizarse permanentemente y que hayan aprendido a aprender.

Como señala (SÁNCHEZ, 2011, p. 350) “el Derecho es una de las pocas disciplinas, que gracias a su referente, las investigaciones se pueden presentar en diferentes campos y de cualquier forma todo dependerá de la creatividad y talento del autor”. Haciendo al mismo tiempo la aclaración de “cualquier forma”, señalando que no debe entenderse como investigaciones absurdas, sino que existen múltiples posibilidades para la realización de investigaciones jurídicas; así tenemos, en el campo de la Filosofía Jurídica que no se puede circunscribir a los problemas relacionados al conocimiento del derecho, debiendo preocuparse más bien por las relaciones del derecho con la moral y la ética.

En el campo de la investigación jurídica, donde el referente es el derecho, encontramos el interés de ciencias como la Antropología, la Historia, la Sociología y también la Ética, entre otras ciencias, que estudian el fenómeno llamado derecho, buscando su eficacia en una sociedad y su adecuado funcionamiento, proyectándose incluso más allá de la norma jurídica. Por su parte, la ciencia del derecho estudiará diferencialmente al derecho como norma jurídica y sólo se ocupará de ella única y exclusivamente; a diferencia del estudio que realizan del fenómeno derecho las otras ciencias anteriormente mencionadas.

La investigación jurídico doctrinal o dogmática, denominada también investigación jurídica por excelencia, porque busca determinar los principios y

normas para su correcta interpretación, se caracteriza por ser simplemente expositiva. Por último, la investigación jurídico social, se interesa por el cómo viene funcionando el derecho, debiendo el investigador previamente conocer los aspectos fundamentales de la disciplina escogida.

2.2.1 FACTORES PEDAGÓGICOS

Considero que es pertinente iniciar este punto de la investigación, esclareciendo el alcance del concepto de PEDAGOGÍA. La Pedagogía viene a ser “aquella reflexión sistemática en torno a la educación. Se trata de un tipo de reflexión que conlleva una doble dimensión:

- **Dimensión Filosófica:** asociada a una concepción sobre lo que es la educación (el conocimiento y el aprendizaje), una concepción de la sociedad (o el contexto en el que se educa) y, sobre todo, una concepción de los roles que les corresponde jugar al educador y al educando.
- **Dimensión Científica:** referida al uso del método científico para abordar, explicar y comprender la educación” (BAZAN, 2008, p. 18).

La pedagogía actual se encuentra altamente psicologizada, ignorando en muchas oportunidades la preocupación de la persona humana como sujeto relacional o social y por lo tanto, llega a prescindir en su estudio a múltiples variables que influyen en el proceso educativo. Ésta realidad en opinión de (BAZÁN, 2008, p.23) “obliga a aceptar la necesidad de un planteamiento multidisciplinar y holístico en el análisis de los fenómenos educativos”, teniendo en consideración, lo que señala VYGOTSKI (1979) citado por (BAZÁN, 2008, P. 23) que “el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual el sujeto accede a la vida intelectual de aquellos

que lo rodean. Es la apropiación e internalización y signos de un contexto de interacción”.

Lo que viene a significar que los fenómenos educativos se ven influenciados por un conjunto de factores que van a influir en el éxito o en el fracaso de la persona en sus estudios.

Precisamente la investigación psicológica ha logrado identificar factores de riesgo que ponen en peligro el desarrollo psicosocial de la persona y, consecuentemente en sus estudios; algunos autores han identificado la existencia de cuatro factores que afectan el desempeño académico, ellos serían:

- Factores fisiológicos.
- Factores pedagógicos.
- Factores psicológicos.
- Factores sociológicos.

Otros en cambio hacen referencia a un conjunto de factores en sus dimensiones institucionales, sociodemográficas, psicosociales y lingüísticas; estos últimos factores como consecuencia del auge alcanzado por las nuevas tecnologías.

El proceso pedagógico viene a englobar tanto los procesos de enseñanza como el de educación, los mismos que se encuentran orientados a la formación de la personalidad del estudiante; de ahí la importancia de éste proceso que redundará en la sociedad. También debe tenerse en consideración en este proceso la calidad y cantidad de interacciones sociales que puedan

producirse, dentro y fuera del contexto educativo y obviamente referido a la búsqueda de un nuevo conocimiento.

Por ese motivo consideramos la importancia que tiene la mediación del profesor, cuya profesionalización debería ser considerada una prioridad, poniendo el interés en los procesos reflexivos sobre la propia práctica para llevar a cabo su labor.

2.2.1.1 LA FUNCIÓN DOCENTE

Precisamente la dirección del proceso pedagógico es “la actividad de planificación, organización, regulación y control del proceso pedagógico, donde las relaciones de interdependencia entre los sujetos de la educación se desarrollan conscientemente, bajo la orientación del profesor, en busca de una participación activa, creadora y transformadora, teniendo en cuenta los objetivos y las condiciones cambiantes en el contexto de actuación pedagógica” (SIERRA, 2003, p. 31).

A. PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA

El profesor universitario dentro de su campo de competencias deberá poseer la capacidad de analizar, diagnosticar e identificar el nivel de aprendizaje logrado por el estudiante. Pero también deberá encontrarse en la capacidad de producir un aprendizaje planificado en el estudiante, lo cual requerirá tener un dominio de las teorías del aprendizaje humano que le proporcionará una fuente de estrategias, conocimientos, explicaciones y técnicas de instrucción en función a las particularidades educativas, si se persigue la calidad educacional.

Parte del planeamiento educativo es la programación de la enseñanza, puente entre la teoría y la práctica que según SACRISTÁN y PÉREZ GÓMEZ en su libro: La Enseñanza: su teoría y la práctica expresa, señala que la programación de la enseñanza “es realizar un diseño de cómo queremos orientar la acción antes de que ésta ocurra improvisadamente o en forma rutinaria... no existe una técnica concreta de hacer programaciones... el diseño o programación de la enseñanza constituye un eslabón intermedio entre la teoría pedagógica y la acción... El diseño supone un plan que indica lo que se quiere realizar y esto no puede hacerse sin partir de una determinada concepción pedagógica, psicológica, etc.”

Todo docente debe planificar la actividad educativa que va a desarrollar en el aula, partiendo de un conocimiento de la realidad sobre la que debe actuar, considerando determinados conocimientos teóricos, y sobre esta base elaborará un plan que guiará su accionar.

Hay que tener en consideración que el docente tiene como tarea específica enseñar, labor que ejecuta teniendo como base determinadas concepciones personales o supuestos, que son producto de sus aprendizajes teóricos personales y de su experiencia propia.

Adicionalmente tendrá en consideración un Diseño Curricular que ha sido previamente elaborado por un equipo de docentes que orientará el accionar educativo y que responde determinadas interrogantes, que vendrán a constituir el marco teórico y los principios que guiarán el desarrollo curricular de la especialidad universitaria; y que se encuentra

plasmado en el currículo de estudios; donde se establecen los objetivos que los estudiantes deberán lograr, el tipo de experiencias educativas, que se les proveerán, los criterios empleados, los contenidos, actividades, técnicas y pautas a utilizar.

El planeamiento por lo tanto se hace necesario por razones de responsabilidad moral, económica, adecuación laboral y eficiencia, teniendo presente que el docente universitario necesita saber, para llevar a cabo su planeamiento, qué, por qué, a quién y cómo enseñar, a fin de que su labor tenga un sentido objetivo y atienda a las necesidades de los estudiantes.

B. EJECUCIÓN DE LA ENSEÑANZA

Otra de las prácticas de la enseñanza que debe cumplir el profesor dentro de su función docente, viene a ser la EJECUCIÓN DE LA ENSEÑANZA, que no es otra labor que llevar a la práctica lo planificado en el aula. Dicha labor incluye las tareas siguientes:

- Enseñar de acuerdo a los objetivos fijados en el currículo.
- Establecimiento de los lugares y cumplimiento del cronograma académico.
- Enseñar atendiendo las características del estudiante.
- Enseñar los contenidos.
- Seleccionar los recursos materiales y humanos a emplear.
- Seleccionar las estrategias didácticas.
- Evaluar el aprendizaje.

B.1 METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA

Cuando buscamos en el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2001, p. 106) la palabra **metodología** encontramos el siguiente significado: “Ciencia del método.// 2. Conjunto de métodos que se siguen en una investigación científica o en una exposición doctrinal”.

Por otra parte un método es:

- 1) Un conjunto ordenado de operaciones orientadas a la obtención de un resultado;
- 2) Un procedimiento o modo de obrar que tiene cada persona; y
- 3) El conjunto de reglas y ejercicios para enseñar los elementos de una técnica, arte o disciplina.

En lo referente al término **enseñanza** está muy relacionado a didáctica, de ahí que por didáctica se entienda:

- 1) Pertenciente o relativo a la enseñanza; 2) Adecuado para enseñar; y
- 3) Rama de la pedagogía que se ocupa de las técnicas y métodos de enseñanzas. Para los profesionales en educación, el término adecuado vendría a ser **METODOLOGÍA DIDÁCTICA**, derivado de método didáctico, que es la manera apropiada de transmitir los conocimientos.

Al emplear el término **METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA**, nos estamos refiriendo específicamente a la descripción de cómo el docente universitario va a conducir el proceso de enseñanza – aprendizaje. Para dicho propósito, contará “con una amplia gama de modalidades como la clásica y siempre valorada exposición oral, el trabajo grupal, el estudio dirigido, la autoinstrucción, etc., así como una variedad de recursos

educativos y soportes educativos (retroproyectores, proyectores, etc.)” (PALACIOS, 1988).

Pero otro punto clave relacionado con la metodología de la enseñanza, es la puesta en práctica de la enseñanza en el aula; es decir, el desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje, que implica la actividad concreta y práctica del profesor, que necesita conocer anteladamente qué va a enseñar, cómo va a desarrollar el tema que corresponde a la clase y qué tipos de recursos utilizará para estimular a los estudiantes para conseguir el resultado excelente. Se podría pensar que bastaría con informarse bien sobre los contenidos y que eso llevaría a los estudiantes a que se interesen por lo transmitido; pero la realidad es otra, requiriendo por lo tanto el esquema o plan de clase que hace de la enseñanza más sistemática y el aprendizaje más receptivo; siguiendo sobre todo los siguientes pasos, como sugiere PALACIOS RODRÍGUEZ (1998) “motivación, exposición del tema y refuerzo”, a fin de consolidar el aprendizaje mediante ejemplos, ejercicios, problemas, síntesis o alguna situación relacionada con el tema, con el propósito de que el estudiante internalice el mensaje instruccional en forma segura y confiable.

En la **Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI** (1998), se señala explícitamente que es necesario una revisión de los métodos pedagógicos vigentes, trasladando el énfasis puesto actualmente en la transmisión del conocimiento hacia el proceso de su generación; posibilitando de este modo que los alumnos adquieran los instrumentos para aprender a conocer, a convivir y a ser. Asimismo, se reconoce que el personal docente y los estudiantes son los protagonistas

principales de la educación superior, siendo la función de las instituciones de educación superior, formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas, buscar soluciones para los problemas que se planteen a la sociedad, y asumir responsabilidades sociales. Esto implica que los métodos pedagógicos, los materiales didácticos y los métodos de examen, permitan el ejercicio no sólo de la memoria sino también de las facultades de comprensión, la aptitud para las labores prácticas y la creatividad.

Sobre este punto de la metodología de la enseñanza, existe el aporte de las FILOSOFÍAS DE LA EDUCACIÓN en sus diferentes versiones y de las TEORÍAS DEL APRENDIZAJE, que han venido a proporcionar diferentes enfoques a la enseñanza.

“Partiendo de la idea que tienen los profesores de la clase de persona que quieren que lleguen a ser los alumnos y de cómo ayudarlos en ese proceso, GENSTERMACHER y SOLTIS (1998) citados por (PACHECHO, 2004, p. 60) hablan de tres enfoques: el enfoque ejecutivo, el enfoque terapéutico y el enfoque liberacionista”.

El enfoque ejecutivo ve al docente como una persona cuyo propósito es producir ciertos aprendizajes en el estudiante, para lo cual empleará sus mejores destrezas y técnicas de que dispone. Se encuentra influido por el Conductismo y el Positivismo. Actúa como un ejecutivo de producción que elabora un plan, lo ejecuta y evalúa sus esfuerzos, lo revisa y actúa de nuevo; sus estudiantes entran como materia prima y

salen como producto “ensamblado”. Aquí el docente no es parte del proceso, es un “manager” que pone atención en la tarea, en el logro de resultados y no tiene que ver con los intereses de los estudiantes.

El enfoque terapéutico ve al docente como una persona empática, encargada de ayudar al estudiante a crecer como persona y alcanzar altos niveles de realización. Se encuentra influido por la Psicología Humanista, la Filosofía Existencial y se sustenta en el aprendizaje significativo. Persigue convertir al estudiante en una persona capaz de aceptar responsabilidades, de tomar opciones que definan su carácter. El resultado final es la autenticidad; siendo el rol del profesor el guiar y asistir.

El enfoque liberacionista ve al docente como alguien que libera la mente del estudiante de errores conceptuales y prejuicios, desarrollando estudiantes conocedores, racionales y morales. Se apoya en el aprendizaje como procesamiento de la información. El docente considera que la mente sólo puede ser desarrollada y liberada mediante la comprensión de un amplio conjunto de conocimientos, combinados con los rasgos del carácter, intelectuales y morales. Le interesa qué enseñar y cómo hacerlo.

Estos diferentes enfoques determinarán la concepción pedagógica del docente universitario, que indudablemente influirá en el modelo didáctico que elija y que también se encontrará influida por el currículo universitario que puede estar referido a la educación general, a la formación de profesionales o a la formación de científicos o humanistas.

Los modelos didácticos vienen a ser representaciones esquemáticas del proceso de enseñanza – aprendizaje que describen todos los elementos que intervienen en él, así como la relación entre ellos. Los modelos didácticos son útiles tanto para orientar la enseñanza de una asignatura, de una unidad, de un tema específico, como para diseñar y desarrollar materiales instruccionales y para orientar la investigación. Además definen claramente las responsabilidades del docente durante las etapas de planificación, implementación y evaluación de la enseñanza, y funcionan como herramientas para ayudarle a enseñar de manera más sistemática y efectiva (PACHECO, 2004, p. 62).

Existen una variedad de modelos didácticos propuestos tanto por educadores como psicólogos educacionales, dejando su elección a los profesores en función a los objetivos que pretendan alcanzar y a los recursos didácticos disponibles. No obstante, sería muy interesante que cada profesor construya su modelo didáctico a partir de su propia concepción pedagógica.

Hay que tener presente que “la educación ha de mejorar o perfeccionar a la persona, en lugar de degradarla o limitarla, y debe mejorar la persona y a cada persona” (PÉREZ, 2001, p. 25). La educación no puede reducirse a la sola enseñanza o transmisión del saber, debiendo procurarse la formación intelectual, de las actitudes y de los valores; sólo así se podrá conseguir una integración armónica, pero

siempre y cuando se encuentre orientada a una meta que incorpore un fin educativo importante, debiendo encontrarse plasmada en un proyecto educativo, que deberá representar el acuerdo y el compromiso de los miembros de una comunidad educativa.

De otro lado, es necesario que el docente pase de la función de “solista” (como dice la UNESCO) a la de “acompañante”, convirtiéndose ya no tanto en el que imparte conocimientos, sino en el que ayuda y guía a los estudiantes en su proceso formativo; proceso en el cual los valores fundamentales no deberán estar ausentes, si es que aspira a un producto humano y social, menos robotizado.

También resulta tener en cuenta, que se debe optar por una construcción metodológica que no enajene la conciencia del estudiante ni lo distraiga de lo principal de los fines educativos y los objetivos globales del proceso de enseñanza – aprendizaje. Debiéndose perseguir una construcción metodológica que ponga en juego las habilidades del estudiante para observar, pensar, comunicarse, actuar, intuir, abstraer, aplicar y evaluar con sentido crítico, en función y en la dirección del perfil del profesional y de la sociedad que se desea alcanzar.

La estrategia metodológica, como se señalara en el VI Congreso Nacional de Educadores auspiciado por la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, “deberá propiciar la combinación significativa de los procedimientos inductivos, deductivos, analíticos y sintéticos, de modo que la acción educativa sea para el o la estudiante un cúmulo de

oportunidades para su desarrollo integral con autonomía y sentido crítico” (SILVA, 2002, p. 6).

Como es de notar, enseñar constituye un complejo proceso de ponderación de situaciones concretas de trabajo, de tomas de decisiones en torno a mejores estrategias para una mejor asimilación de los estudiantes; ellos llegan a considerar más estimulante una metodología que los inste a buscar respuestas, llenar lagunas o replantear posiciones, antes de recibir textos “perfectos”, para ser repetidos de manera dogmática. Si los estudiantes escuchan y repiten, aprenderán a repetir; si observan, plantean preguntas y problemas, aprenderán comportamientos de exploración y descubrimiento.

No debemos olvidar que la investigación cumple un papel importante en la estrategia metodológica, puesto que permitirá al educando la información actualizada del contenido de la educación, cuando la investigación es bibliográfica, documental o de otras fuentes como el Internet. Desde luego que cuando se realiza investigación de campo, según la naturaleza de los aprendizajes y de las asignaturas, ésta proporcionará información fresca que abonará a favor de la pertinencia de la educación. La pertinencia, al final de cuentas es la humanización del proceso metodológico, en tanto la investigación permite extraer datos que tienen significado real y personal para el estudiante; consecuentemente,

satisfacerá la necesidad y el impulso por el aprendizaje significativo (SILVA, 2002, p. 73).

B.2 INADECUADA COMUNICACIÓN ENTRE DOCENTE Y ESTUDIANTE

“Es necesario, ante todo, saber de lo que estamos hablando. En el discurso educativo el lenguaje sirve a veces para entender y, muchas más para confundirnos” (SANTOS, 2004, p. 85).

Como señala C. LERENA (1997) citado por (SANTOS, 2004, p. 85) “El lenguaje no solamente se utiliza para subir las escaleras de la claridad y de la libertad, sino que, acaso más a menudo, se usa para bajar por las de la confusión y, más a menudo, se usa para bajar por las de la confusión y la dominación”.

En una clase oral (de tipo magistral), el profesor se vale de su propio lenguaje (gestos y palabras) para exponer los conocimientos e ideas que constituyen el mensaje instruccional; pero no sólo recurriendo a la comunicación clara y sencilla, sino también a las anécdotas, ejemplos, experiencias, problemas, etc. que puedan aclarar la exposición; recurriendo igualmente a la pizarra, empleando esquemas, mapas conceptuales, ilustraciones y generando preguntas que permitirán el diálogo y el esclarecimiento de las dudas y la ampliación de la explicación.

De acuerdo con BOSWORTH (1995), citado por (LÓPEZ, et.al., 2001, p. 54) las relaciones profesor – estudiante debe comportar un enfoque humanista, que se manifiesta en los siguientes rasgos:

- “- Demostrar respeto y educación al alumno, lo que implica escucharlo, dedicarle tiempo y voluntad de atenderlo personalmente.
- Valorarlo como individuo, esto es, mantener una relación personal con él, reconociendo sus avances y sus logros.
- Ayudarle en sus problemas personales, es decir, estar disponible para dedicarle tiempo y ayuda en sus dificultades no académicas.
- Apoyarle en sus problemas académicos, animándole y guiándole en sus dificultades o explicándole la materia de forma más comprensible”.

Sobre el particular, se han efectuado investigaciones que incluyen aspectos que aluden a la inadecuada comunicación existente entre el docente y el estudiante; así tenemos la efectuada por Z. CATALDI y F. LAGE en el 2004, en la Universidad de Buenos Aires, entre los alumnos de la facultad de ingeniería, con el propósito de llevar adelante una investigación a fin de determinar el perfil del docente universitario.

Para tal propósito, aplicaron una encuesta en la que el alumno debía indicar los cinco aspectos que deseaba en sus docentes y los cinco que no deseaba. Los aspectos deseados fueron: que sea justo (80%), que sea paciente (75%), que sea claro en sus exposiciones (70%), que explique las veces que sea necesario (68%), que se interese por sus alumnos (65%) y con buena onda (53%). Los aspectos no deseados fueron:

que sepa mucho y que no sepa explicar (75%), que sea soberbio (73%), que fume en clase (68%), que se moleste si tiene que repetir (65%), que sus actitudes sean de superioridad (48%) y que abuse de su poder (45%) (QUEZADA, 2009, p. 9).

B.3 EXCESIVO NÚMERO DE ESTUDIANTES MATRICULADOS EN LA ASIGNATURA

El número de estudiantes con capacidades diferentes y limitaciones diferentes, constituye una dificultad pedagógica cuando es excesivo. Hay que tener en consideración que la tarea meritoria de un profesor no es hacer rendir a un buen estudiante, sino ayudar a salir adelante a un estudiante con dificultades de aprendizaje. Y ello se complica cuando existe un sistema educativo que permite que un profesor desarrolle una clase con sesenta estudiantes, es decir, más del doble de lo conveniente. Ésta situación viene a colocar al profesor en la disyuntiva de enseñar poco e insuficiente o mucho y mal; impidiéndole adicionalmente conocer a sus estudiantes.

Una de las manifestaciones de este problema, incide particularmente en las tareas propias relacionadas con la investigación y la extensión universitaria, que propicia la consolidación académica marcadamente dispar entre las instituciones universitarias.

Cabe remarcar que el exceso numérico de estudiantes viene a ser un atentado a una educación con equidad y más aun con la calidad de la

enseñanza, interfiriendo obviamente con la puesta en marcha del marco de la buena enseñanza.

“Para el año 2002, en el Perú se informaba un total de 448,412 alumnos universitarios matriculados, de los cuales el 59% estudian en universidades públicas y 41% en universidades privadas; siendo el porcentaje de alumnos varones (57%) mayor al de las alumnas mujeres (43%). Con respecto a los docentes para ese mismo año existían un total de 38,301, de los cuales el 73% labora en universidades públicas y el 27% restante en universidades privadas” (QUEZADA, 2009, p. 9).

Se tiene conciencia que el sistema universitario en el Perú, se encuentra en una situación de crisis la cual es percibida como una crisis de calidad dentro de la cual se evidencia el excesivo número de estudiantes matriculados en la asignatura, como es el caso de la Escuela Académico Profesional de Derecho, donde se realiza el desarrollo de la asignatura con 130 estudiantes en la actualidad; situación que viene siendo superada en la actualidad, debido al proceso de acreditación.

Según la DECLARACIÓN DE BOLONIA, acuerdo que en 1999 firmaron los ministros de educación de la Unión Europea en la ciudad italiana de Bolonia, promoviendo la convergencia de los distintos sistemas con el fin de mejorar la transparencia y la compatibilidad de los estudios, títulos y diplomas; se trataron diferentes asuntos entre los cuales se aboga específicamente por una relación más personalizada entre docente y estudiante, preconizando una educación superior basada en el aprendizaje y no en la enseñanza.

Esto significaría la devolución al estudiante del papel central en el proceso educativo; pues el profesor deberá tutorizar a sus alumnos en su asignatura. Con lo cual se estaría favoreciendo y aceptando con beneplácito la existencia de un número reducido de estudiantes que no excedería de 20 por asignatura, tal como se puede apreciar en las estadísticas que muestran las universidades europeas.

B.4 DIFICULTAD DE LAS DISTINTAS MATERIAS

Se refiere a la dificultad de algunos cursos o asignaturas de la especialidad profesional, que puede deberse a distintas causas: como la escasa motivación de los estudiantes, tiempo empleado para el desarrollo de los temas del programa, relación entre lo enseñado y lo evaluado, técnicas de estudio, capacidad de síntesis del estudiante, comprensión de textos, falta de planificación y organización de la asignatura, desarrollo inadecuado de aptitudes específicas acordes con el tipo de carrera elegida, aspectos de índole actitudinal, falta de claridad expositiva, inadecuada evaluación, actividades poco adecuadas, falta de tratamiento individualizado a los estudiantes, falta de dedicación a las tareas docentes.

B.5 HORARIOS DE LAS DISTINTAS MATERIAS

En algunas circunstancias la programación del horario de clase colisiona con el proceso de enseñanza aprendizaje, dada la mayor concentración que demanda una asignatura y disponibilidad del tiempo por parte del docente.

➤ **MARCO ADMINISTRATIVO**

Una de las principales conclusiones que se obtiene del estudio de las instituciones educativas universitarias, es la influencia que ejerce el clima institucional, de una u otra forma en la formación de los estudiantes. Y es precisamente la teoría sociocultural de Lev Semenovich VIGOTSKY que hace referencia a la interacción del individuo con el contexto sociocultural, nos parece de especial relevancia conectarlo con la influencia de la institución educativa universitaria, cuyo contexto ocupa un lugar central sobre el aprendizaje del estudiante, convirtiéndose la interacción social en el motor del desarrollo personal.

Precisamente una de las ideas básicas de Vigotsky es el señalar la relevancia en educación de: **la intervención de otros miembros del grupo social como mediadores entre cultura e individuo**. Dicha interacción promueve los procesos interpsicológicos que posteriormente serán internalizados. La intervención deliberada de otros miembros de la cultura en el aprendizaje de la persona es esencial para el proceso de su desarrollo personal. Por lo tanto, la institución educativa como creación cultural de una sociedad letrada desempeña un papel especial en la construcción del desarrollo integral de los miembros de esas sociedades.

Vigotsky consideraba que el medio social es crucial para el aprendizaje, ya que pensaba que la integración de los factores sociales y personales produce el aprendizaje. Señalando que para él, el contexto social influye en el aprendizaje más que las actitudes y las creencias; teniendo una profunda influencia en el cómo se piensa y en lo que se piensa. El contexto

forma parte del proceso de desarrollo y, en tanto tal, moldea los procesos cognitivos.

Escribía igualmente que el entorno social influye en la cognición por medio de sus “instrumentos”, que vienen a ser sus objetos culturales como: el lenguaje y las instituciones sociales (como las instituciones educativas universitarias).

La posición de Vigotsky dentro del constructivismo social, es porque recalca la interacción de la persona y su entorno, donde la persona es resultado del proceso histórico y social, donde el lenguaje ejerce un papel esencial. Cabe precisar que la teoría constructivista considera que: “el conocimiento no se descubre, se construye”; precisamente la rama del constructivismo social intenta explicar cuál es la naturaleza del conocimiento humano.

Asimismo, Vigotsky (s.f.) citado por (CHÁVEZ, 2001, p. 62) afirma que el sujeto como ser social es un constructor de su propio aprendizaje, ya que de un proceso interpersonal se transforma en otro intrapersonal. Por lo tanto la enseñanza “debe ser constantemente exigente con las estudiantes y los estudiantes y ponerlos ante situaciones que les obliguen a implicarse en un esfuerzo de comprensión y actuación. Además aclara que la enseñanza y el desarrollo son el resultado directo de la actividad de la estudiante y el estudiante en su relación con el mundo circundante”.

➤ **MARCO SOCIOLÓGICO**

El interés sociológico por la educación, reside en sus características como institución que constituye identidades y posiciones sociales que condicionan la forma en que las personas viven en sociedad, sus actitudes, formas de interacción y sus oportunidades vitales.

Para la sociología la educación es una forma estructurada de socialización mediante la cual se transmiten formalmente de una generación a otra el conocimiento, las aptitudes y los valores de una cultura. Y es el aprendizaje el fenómeno que tiene lugar en muchos otros contextos además del escolar, formando parte de muchas actividades e instituciones sociales como la universidad. De ahí que el proceso de enseñanza aprendizaje considerado en nuestra investigación es enfocado desde la rama de la sociología de la organización.

La **SOCIOLOGÍA DE LA ORGANIZACIÓN** es una rama esencial de la sociología, que tiene como objeto de estudio el análisis organizacional.

La organización es una colectividad básica para el funcionamiento de la sociedad. La organización es un ente social, un sistema abierto, adoptado para que el hombre actúe en sociedad; es una estructura en permanente proceso, tanto de evolución (crecimiento y desarrollo) como de involución (entropía negativa, caos, desorden y muerte organizacional).

Cabe puntualizar que el concepto sociológico de organización es muy diferente del concepto económico empresarial de organización, el primero enfoca la formación social como un todo, es decir, abarcando todos los procesos no planificados ni previstos que en la organización tienen lugar. En el

segundo se aprecia a la organización como una actividad, abordando el resultado de la actividad y enfocando la ordenación encaminada a un objetivo.

La sociología de la organización tiene como materia de estudio las organizaciones como la universidad, que tienen una jerarquía, reglamentaciones establecidas, delimitaciones de competencias, formalidades, delegación de autoridad, etcétera.

No hay que olvidar igualmente que la “socialización está en función de la organización social en la que uno participa. Influyendo naturalmente en el desarrollo de la personalidad y comportamiento o conducta social. La socialización es un proceso de formación del ser humano, tanto por la formación explícita del conocimiento y la experiencia, como por la modelación inconsciente de nuestra conducta” (VELAZQUEZ, 2005, p. 49).

La universidad como organización formal es también un grupo social, planeado, diseñado y orientado a conseguir metas específicas que se mantiene integrada por normas y reglamentos específicos; por lo tanto es posible que sea moldeada por su ambiente, tanto como institución como también al grupo social que lo compone. “El ambiente en la organización formal está en función de códigos, reglas sociales, descripciones explícitas del trabajo, organigramas, jerarquías, etcétera” (VELÁZQUEZ, 2005, p. 143).

Pero a la par existe la organización informal, la cual también podría ejercer un moldeamiento del ambiente de la organización formal de la cual forma parte; en el mejor de los casos su influencia podría evitar el trabajo desagradable, hacer frente a situaciones no previstas en la normativa interna oficial de la institución y, también romper reglas que podrían constituirse más

tarde en procedimientos ingeniosos que pueden ser reconocidos posteriormente.

Hoy el desempeño ambiental que es materia de estudio de la sociología de la organización, es considerado cada vez más importante para las partes interesadas de una organización, tanto internas como externas; porque el desempeño ambiental sano favorece el impacto potencial de sus actividades y servicios, para el cual se requerirá del compromiso de la organización hacia un enfoque de sistemas que busque la mejora continua.

C. EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Es la tercera fase de la enseñanza en la cual el docente evaluará la eficacia de la enseñanza que impartió.

Cabe señalar que existe una diferencia entre la evaluación de la enseñanza y la evaluación del aprendizaje; ya que la primera se dirige a evaluar al docente, mientras que la segunda persigue evaluar al estudiante.

La evaluación de la enseñanza vendrá a adquirir especial importancia, precisamente cuando se ha constatado que el estudiante no ha aprendido de acuerdo a las expectativas del docente.

Miguel Ángel SANTOS GUERRA (2004) citado por (ALFARO, s.f., p. 2) sobre el particular dice que “la evaluación no es un proceso de naturaleza descendente que consiste en controlar y en exigir al evaluado, sino es un proceso de reflexión que nos exige a todos el compromiso con el conocimiento y con la mejora”.

Igualmente cabe señalar que compatibilizar el control y la mejora o desarrollo profesional es uno de los grandes problemas a que se enfrentan los sistemas de evaluación vigentes en las universidades. Un hecho importante es de quién parte y cómo se pone en marcha el proceso evaluador. Si la idea de evaluar surge de la administración, suele estar centrada en el control y si parte del interés de los profesores, se concentra en la mejora de la práctica profesional. Si la idea surge de la administración pero la ejecución se basa en la negociación, información y flexibilidad, permitiendo opinar al profesor y participar en el diseño, desarrollo y control de la evaluación, será posible la función formativa o de mejora profesional (ALFARO, s.f., p. 3).

➤ **MARCO PSICOLÓGICO**

Hay que tener presente que la forma de enseñanza viene cambiando desde la década de los ochenta y, con esta nueva forma de entender la enseñanza, las sociedades modernas vienen exigiendo que las instituciones educativas entre las cuales se encuentra la universidad conduzca la formación de los estudiantes universitarios para que estos puedan desarrollar una capacidad de adaptación a los rápidos cambios sociales, considerando el aprendizaje de valores, el desarrollo emocional y cognitivo, el pensamiento crítico, capacidad para someter a juicio y utilizar una cantidad y variedad de información que exige la denominada sociedad del conocimiento. Razón por la cual las políticas educativas de estos países, ponen como pieza clave de los resultados de aprendizaje a la formación docente, teniendo en consideración

que cualquier innovación dependerá de la comprensión que tenga el docente de los significados de dicho propósito plasmado en un programa.

Y es precisamente el pensamiento del docente lo que preocupa a la ciencia, a fin de establecer en alguna medida la relación entre lo que el docente piensa y la realización de la práctica educativa, que echaría al traste la enseñanza aprendizaje y los resultados esperados; v.gr. un docente que evidencia un problema psicológico de autoestima, que denota un complejo de inferioridad insuperable; el cual considera que las autoridades universitarias están en contra de él y por ende toda medida de cambio por la acreditación es desde ya un fracaso y por lo tanto su comportamiento es a todas luces de no participación. La pregunta será: ¿dicha forma de pensar del docente tendrá su correlato con sus prácticas pedagógicas, tendrá un efecto negativo en su quehacer docente y en sus estudiantes?

Como señalara en su oportunidad Vigotsky las relaciones interpersonales juegan un rol importante en el proceso de enseñanza aprendizaje, siendo las funciones psicológicas superiores, consecuencia del desarrollo cultural y no del desarrollo meramente individual.

Siguiendo a Vigotsky, en toda práctica educativa se ha de tener en cuenta no sólo contenidos (qué se enseña) y los mediadores instrumentales (con qué se enseña), sino también los agentes sociales de la educación (quién enseña); entendiendo por agentes sociales no sólo los profesionales de la educación, sino toda persona que se encuentra inmersa en el grupo social al que pertenece, vive y se desenvuelve el estudiante.

Por lo tanto, más allá de los factores de personalidad se encuentran aquellos cuya influencia en el proceso de enseñanza aprendizaje provienen del entorno social en que se desenvuelve tanto el estudiante como el profesor y, más en concreto, el ambiente sociofamiliar, siendo determinante sobre todo para los niveles de ansiedad, aspiraciones, autoconcepto, autoestima, motivación. Haciéndose necesario tomar en consideración el contexto donde se lleva a cabo el desarrollo humano y específicamente el proceso de enseñanza aprendizaje.

Ahora, sin bien el estudiante es responsable de su propio proceso de aprendizaje, el profesor no puede limitarse únicamente a crear las condiciones óptimas para que el estudiante despliegue adecuadamente su actividad mental; sino que también el docente deberá guiar y orientar dicha actividad.

El estudio de las representaciones y los procesos de construcción personal de significados se han centrado principalmente en los mecanismos de elaboración y acción de estas representaciones que permiten a los sujetos explicar, interpretar y ponderar sus relaciones con otras personas y con la realidad, cómo ellos las perciben, denominándolas TEORÍAS SUBJETIVAS docentes sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, las cuales tienen un nivel representacional más profundo y con mayor generalidad, ya que operan al abordar una gama muy amplia de problemas y situaciones.

Estas teorías han llegado a ser clasificadas teniendo en consideración los siguientes dominios o niveles, así tenemos:

- a) **Teorías Subjetivas Declaradas o Explícitas**, que son aquellas que fácilmente son identificables en las verbalizaciones de las personas, es decir, lo que las personas dicen que piensan.
- b) **Teorías Subjetivas Implícitas**, son aquellas de contenido implícito, pero posibles de redescubrir o explicar por el propio sujeto o por el investigador; y
- c) **Teorías Subjetivas Profundas**, son aquellas que sólo son inferibles desde el acceso a las `teorías subjetivas implícitas`; las cuales formarían parte de la dimensión tácita del conocimiento (CASTRO, 2012).

Cabe indicar, que el cambio subjetivo de las personas se ha estudiado en el campo de la psicoterapia en la línea de investigación sobre factores de cambio `inespecíficos´ o (genéricos) por KRAUSE y también por VALDÉS. Por su parte KRAUSE ha descrito diferentes tipos posibles de integración de estos significados, así se tiene:

- a) Aceptación e integración.
- b) Aceptación, pero sin integración suficiente.
- c) No aceptación, ni integración.
- d) Incorporación rígida.

Es necesario entender la importancia que tiene el tema de reclutamiento y selección de docentes pero, de una manera responsable, con la finalidad de atraer y retener a profesores de alta calidad, debidamente preparados en su especialidad profesional, con formación pedagógica y tomar

en consideración y con responsabilidad las realidades que experimentan cuando se embarcan en la carrera docente universitaria.

2.2.1.2 LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA

La calidad de la enseñanza es una definición que en la práctica se toma como sinónimo de calidad educativa, pero en realidad son dos conceptos distintos. Sin embargo, es necesario precisar que hablar sobre el tema de calidad en el ámbito de la educación, es adentrarse por senderos de indefinición y controversia, por el hecho de la inconcreción o relatividad del término: CALIDAD. De tal manera que toda definición será poco precisa debido a las múltiples acepciones de la misma. Como señala acertadamente DE WEERT la calidad no puede hacerse exclusiva referencia a los logros y resultados, sino también a las entradas y procesos.

Un concepto genérico de CALIDAD EDUCATIVA vendría a ser, conseguir que la persona –en este caso el estudiante–, sea capaz de acometer tareas cada vez más complejas. Además el concepto de calidad educativa está relacionado con calidad de acceso, en el producto, en la consecución de metas, en la adecuación de acciones para lograr un fin, y en la eficiencia.

Todo ello se puede deducir de las dimensiones tanto extrínsecas como intrínsecas de plantear la calidad educativa; así tenemos:

DIMENSIONES EXTRÍNSECAS

Que presentan mayor diversidad de perspectivas y generadora de las controversias más extendidas.

- **La calidad como excepción.** Esta conceptualización de calidad se asocia a opiniones de: algo diferente, exclusivo, al logro de estándares altos, etc.
- **La calidad en relación a los recursos.** Toma en consideración profesorado, instalaciones, alumnos, dinero.
- **La calidad como reputación.** Basada en creencias compartidas acerca de cuáles son las instituciones mejores o de mayor calidad, que sirven de base para su jerarquización. En otras palabras la calidad es lo que la gente cree que es.
- **La calidad como aptitud para el logro de objetivos.** Donde la única condición de calidad es la de ser eficaces; es decir, proporción magnitud de objetivos alcanzados.
- **La calidad como eficacia – eficiencia económica.** Que toma en consideración algunos indicadores de calidad:
 - Trayectoria de los estudiantes.
 - Salida de alumnos.
 - Entrada de alumnos.
 - Metas.
 - Currículo.
- **La calidad como adecuación al mercado laboral.** Toma en consideración igualmente algunos indicadores:
 - Trayectoria de los alumnos.
 - Metas.
 - Currículo.

- **La calidad como innovación organizativa.** Considera como indicadores de calidad:
 - Nivel organizativo: (Estructura de la organización).
(Cultura de la organización).
 - Normativa (Gestión de recursos humanos)
 - Garantía interna de calidad.

- **La calidad como satisfacción del usuario.** Considera como indicadores de calidad:
 - Entrada de alumnos.
 - Trayectoria de los alumnos.
 - Currículo.

DIMENSIÓN INTRÍNSECA

- **La calidad como transformación o “valor añadido”.** Toma en consideración la medida en que se produce la transformación en el estudiante. El valor añadido es entendido como los diferenciales del grado de desarrollo intelectual, afectivo, personal y social de los estudiantes alcanzado en sus estudios, como el de los profesores tanto en su dimensión pedagógica como académica y de productividad científica.

En tanto, el concepto de CALIDAD DE LA ENSEÑANZA debe entenderse relacionado con “las exigencias institucionales, ideológicas y técnicas que parten de una concepción de universidad (construcción del conocimiento científico, la investigación, la preparación profesional de la persona y el enriquecimiento personal y social)” (SANTOS, 1990, p. 49).

Como podemos constatar, resulta complejo precisar el concepto de calidad de la enseñanza, más aún si se pretende precisar los niveles de calidad de la misma, o determinar cuándo una institución educativa universitaria evidencia calidad en la enseñanza, teniendo en consideración las exigencias institucionales.

1. EXIGENCIAS INSTITUCIONALES

Son aquellos componentes que se encuentran relacionados con el producto o servicio que pueden brindar en el proceso de funcionamiento y que permitirán determinar que dicha institución universitaria alcanza los niveles de calidad en sus resultados.

Estos indicadores de calidad serían los siguientes: el producto educativo, la satisfacción de los estudiantes, la satisfacción del personal que trabaja en la institución universitaria y el efecto de impacto de la educación alcanzada.

1.1 EL PRODUCTO EDUCATIVO: Que estará relacionado con la eficacia y sobre todo con la eficiencia en el aprovechamiento de los recursos y los procesos para el logro del objetivo educativo que es conseguir que sus estudiantes alcancen niveles educativos de calidad.

GENTO PALACIOS (1996) señala sobre el particular ciertos criterios que a continuación se transcriben:

- **ACOMODACIÓN** al grado de desarrollo de los alumnos (físico, intelectual, social y moral) a sus necesidades, intereses y expectativas.

- RECONOCIMIENTO de los alumnos, padres, personal del centro y cuantas personas reciben el efecto o impacto del producto educativo.
- PERMANENCIA O DURACIÓN del producto o sus efectos en su ámbito social.
- EXCELENCIA O PERFECCIÓN en relación con los fines o metas (objetivos del centro).
- BAJO COSTO DE PRODUCCIÓN que no debe identificarse con presupuesto bajos, sino con el máximo aprovechamiento de los recursos.
- DISPONIBILIDAD O ACCESIBILIDAD en el sentido de que el producto está tan extendido y es tan conocido y las vías para acceder a él son tan asequibles, que cualquier alumno pueda lograrlo.
- CANTIDAD DE PRODUCCIÓN en relación con que lo alcancen o poseen un elevado número de alumnos (CALIDAD EDUCATIVA – OCW USAL, 2014, p. 6).

1.2 LA SATISFACCIÓN DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO: Aspecto que se basará en la atención a sus necesidades y posibilidades educativas y al logro de las expectativas que se le planteen. Este grado de satisfacción tiene en consideración los siguientes ámbitos:

- SATISFACCIÓN POR EL CUMPLIMIENTO DE LAS NECESIDADES BÁSICAS referidas a la habitabilidad del centro, higiene de las instalaciones (ventilación, luz, aire) y de los servicios, espacios para la enseñanza, el estudio y el ocio (aula,

laboratorio, gimnasio, comedor, patio), mobiliario, transporte, etc.

- **SATISFACCIÓN POR SU SEGURIDAD VITAL** que se concreta en la seguridad del edificio, del mobiliario, del transporte, de las zonas de recreo, del gimnasio, etc.
- **SATISFACCIÓN POR LA SEGURIDAD ECONÓMICA** en cuanto se garantiza la no discriminación por motivos económicos en la realización de las actividades educativas del centro..., en los servicios complementarios, en los materiales didácticos, etc.
- **SATISFACCIÓN POR LA SEGURIDAD EMOCIONAL** que le garantice el afecto necesario para el desarrollo equilibrado de su personalidad. Trato afectuoso... de los profesores, del personal del centro, de sus compañeros, etc.
- **SATISFACCIÓN POR LA PERTENENCIA AL CENTRO O CLASE** que se deriva de la realidad de ser miembro del grupo en cuestión. Aceptación de los diferentes miembros de la comunidad educativa.
- **SATISFACCIÓN POR EL SISTEMA DE TRABAJO** en relación con la forma de enseñanza aprendizaje, recursos disponibles, acceso a la biblioteca, uso de medios audiovisuales, acción tutorial, metodología, sistema de evaluación, participación, etc.
- **SATISFACCIÓN POR EL PRESTIGIO O RECONOCIMIENTO DEL ÉXITO PERSONAL** que los

miembros del centro o de la clase tienen sobre sus logros. Reconocimiento por los distintos miembros de la comunidad educativa.

- **SATISFACCIÓN POR LA AUTORREALIZACIÓN PERSONAL** en cuanto a las posibilidades con que cuenta para actuar con arreglo a su condición personal, para desarrollar las aficiones y potencialidades que cree tener, etc. Esta satisfacción se concreta en aspectos como la libertad de que goza en el centro, en el aula, autonomía de trabajo, desarrollo de la creatividad, actividades artísticas, etc.(CALIDAD EDUCATIVA – OCW USAL, 2014, p. 8).

1.4 LA SATISFACCIÓN DEL PERSONAL DE LA ORGANIZACIÓN COMO

INDICADOR DE CALIDAD: Este indicador engloba a las personas que hacen posible el funcionamiento de la institución universitaria, tales como: los profesores, personal administrativo y de mantenimiento, etc. Deberá tenerse en cuenta lo siguiente:

- **SATISFACCIÓN POR LAS CONDICIONES MATERIALES** como retribuciones económicas, vacaciones, seguridad del edificio e higiene, aulas y espacio de enseñanza – aprendizaje, mobiliario, recursos didácticos, horario, etc.
- **SATISFACCIÓN POR LA SEGURIDAD BÁSICA EN LA PROFESIÓN** en relación con la estabilidad laboral, movilidad profesional (dentro del centro y con otros centros), formación inicial, formación continua, etc.

- **SATISFACCIÓN POR LA ESTRUCTURA DEL FUNCIONAMIENTO INSTITUCIONAL** como miembro de la organización, por lo que cabe considerar organización del centro (equipo directivo, servicios de apoyo, servicios de apoyo asistencial, servicios auxiliares, etc.); documentos organizativos... clima de trabajo (relaciones con los distintos miembros y cargos, cauces de participación, trabajo en equipo, coordinación, etc.)
- **SATISFACCIÓN POR LOS RESULTADOS ALCANZADOS** independientemente de la que tengan otros sectores o servicios administrativos en cuanto a valores desarrollados, calificaciones, conocimientos adquiridos, hábitos de estudio, comportamiento general, etc.
- **SATISFACCIÓN POR EL PRESTIGIO PROFESIONAL** en cuanto al reconocimiento social por las sociedades en general, las autoridades administrativas, etc.; reconocimiento institucional interno, la formación desarrollada, el ejercicio profesional, la autonomía de trabajo, etc. (CALIDAD EDUCATIVA – OCW USAL, 2014, p. 8).

1.5 EL EFECTO DEL IMPACTO DE LA EDUCACIÓN COMO INDICADOR

DE CALIDAD: Este aspecto se refiere a la repercusión que la enseñanza aprendizaje de los estudiantes egresados de la universidad han obtenido y su proyección en el desempeño laboral donde brindan su servicio profesional.

Este efecto del impacto de la educación suele analizarse en cuatro ámbitos: el académico, el social, el laboral y el familiar.

- EN EL ÁMBITO ACADÉMICO: Se evidenciará la buena formación profesional exitosa.
- EN EL ÁMBITO SOCIAL: Produciendo un efecto favorable sobre dicho ambiente a través del: comportamiento cívico, clima de respeto y tolerancia social, colaboración y participación ciudadana, nivel cultural, etc.
- EN EL ÁMBITO LABORAL: Su desempeño será bueno por su nivel académico.
- EN EL ÁMBITO FAMILIAR: Influirá en la dinámica de las relaciones de comunicación y afectivas, las actitudes frente a los valores, en las expectativas, etc.

2. CUALIFICACIÓN DEL DOCENTE (EXIGENCIAS IDEOLÓGICAS)

La actividad docente universitaria no se puede simplificar en un ejercicio, indiscriminado, dirigido a un destinatario medio inexistente, ante una numerosa audiencia de alumnos que (como aprendices taquígrafos) recogen en apuntes las ideas del profesor, con el fin de repetirlos el día en que éste decida preguntarle por ellas (del modo que desee, con los criterios de valoración que considere oportunos, etc.) con el fin de ejercer el poder sancionador de las calificaciones que sellarán académicamente el aprendizaje. De hacerlo así, se conseguirá que los alumnos entren en la dinámica del cómo

aprobar adaptándose a las exigencias peculiares de cada profesor (SANTOS, 1990, p. 28).

En tal sentido el profesor universitario deberá tener que cumplir ciertas exigencias ideológicas como las siguientes:

- Considerar la actividad docente no como simplemente un ejercicio expositivo e indiscriminado, sino participativo.
- Utilización de una comunicación en el aula, desposeída de sensibilidad sobre las inquietudes que surgen en el estudiante.
- Asunción del docente de los riesgos del proceso de enseñanza – aprendizaje dejando de lado la autodefensa, permaneciendo abierto a las observaciones, examinándolas y corrigiéndolas.
- El docente debe ser un conocedor de la disciplina que desarrolla, pero también debe ser abierto a la investigación y a la actualización del conocimiento.
- El docente no solamente debe ser un experto conocedor de su disciplina sino un especialista en el diseño, desarrollo, análisis y evaluación de su propia práctica.
- Debe tenerse presente que el proceso de enseñanza aprendizaje no tiene forma única para facilitar la construcción del conocimiento ya que cada aula es un escenario diferente, impredecible, dinámico. “De ahí que se equivocan quienes entienden la didáctica como el dominio de técnicas y de las secuencias normativas para actuar en cualquier situación y momento. De ahí que no sirve para mucho el conocimiento de las teorías pedagógicas, ya que su carácter abstracto no las hace

válidas para la comprensión y explicación plena de las situaciones particulares” (SANTOS, 1990, pp. 29 – 30).

- Pretender que la enseñanza es unidireccional el MAGISTER DIXI y que la respuesta de los estudiantes no tiene postura magistral, porque dicho planteamiento hace difícil el enfoque compartido en la construcción del conocimiento y se condenan estrategias valiosas como: la contrastación, la crítica, el debate, la discrepancia, el rebatir, la opinión, etc.

En cuanto al modelo de docente:

- Capacidad para plantear estrategias de intervención.
- Actitudes hacia la tarea y los alumnos.
- Formas de comportamiento.
- Valoración del lenguaje.
- Dirección de las prácticas profesionales.
- Capacidad de actuación autónoma (que sepa diagnosticar la situación del aula, el ritmo de desarrollo de los alumnos, las peculiaridades del proceso de aprendizaje, las exigencias del conocimiento académico disciplinar o interdisciplinar).
- Equilibrio entre comprensibilidad y atención particular a las diferencias individuales dentro del aula.

El profesor ha de ser un conocedor de la disciplina que desarrolla, un especialista en el campo del saber, permanentemente abierto a la investigación y a la actualización del conocimiento. Pero ha de saber también, qué es lo que sucede en el aula, cómo aprenden los alumnos, cómo se puede organizar para ello el espacio y el tiempo, qué estrategias de intervención pueden

ser más oportunas en ese determinado contexto. El profesor, pues, no es sólo un experto conocedor de una disciplina sino un especialista en el diseño, desarrollo, análisis y evaluación de su propia práctica (SANTOS, 2004, p. 29).

3. EXIGENCIAS TÉCNICAS

El hecho de considerar que dos personas saben ahora lo que antes conocía sólo una de ellas, requiere el cumplimiento de ciertas exigencias técnicas que debe conocer el profesor, no sólo como experto en una parcela del saber, sino como investigador de ella, así tenemos:

- La manera de formulación de las hipótesis.
- El planteamiento de conclusiones generalizables.
- El dominio de teorías elaboradas por especialistas.
- El dominio de principios básicos de la investigación.
- La capacidad en su actuación de carácter instrumental.
- La elaboración de la tesis que... “se plantean como trabajos de carácter individual, en lo que no se acepta fácilmente por motivos viciados, un tratamiento compartido” (SANTOS, 2004, p. 30), que debería ser promocionado porque se instauran pautas de comunicación entre los estudiantes, se implantan criterios de valor, se estimula comportamientos, etc.; limitando de esta forma el aprendizaje.

Como señala STENHOUSE, citado (SANTOS, 2004, p. 31) “lo importante de las formas de conocimiento, más allá de la simple acumulación de información, es que se pueda pensar con ellas y a través de ellas y que

haga más libres a los individuos al favorecer el pensamiento creativo y proporcionar estructuras para el juicio crítico”.

FORMACIÓN DOCENTE: CONSECUENCIA DE LA FALTA DE VOCACIÓN DOCENTE DE LOS PROFESORES

En principio, un grupo de personas mal avenidas, escasamente motivadas y poco emprendedoras, generarán una dinámica empobrecida en cualquier organización, pero cuyas consecuencias en una institución educativa son imprevisibles socialmente.

La falta de vocación docente de los profesores, tiene incuestionablemente de primera intención una dimensión ética, que tiene que ver con la cuestión de los valores, tanto en el plano individual como en el colectivo, cuya repercusión incide en la calidad de la enseñanza, en particular, y de las organizaciones humanas en general.

En las instituciones educativas, las relaciones entre las personas que la integran se fundamentan en principios de respeto a la dignidad del individuo, de lealtad, es decir corrección ética y de confianza recíproca.

El problema reside en la tendencia del hombre de vivir, como muy certeramente aprecia Susana GUIÑAZÚ (s.f.) citada por (BARRALE, 2006, p. 10) “transitando por la vida, evitando los sobresaltos, el esfuerzo, el compromiso, el dolor ante lo inevitable... así su vida transcurre transitando, simplemente “transitando” sin zozobras, ni desvelos, sin metas claras y sin tropiezos, sometido a las leyes del consumo y sin recursos internos para hacer frente a los avatares de la vida”. Encontrando en el ejercicio de la docencia una

forma de sobrevivir, sin pretender conducir sus acciones individuales hacia la obtención de los mejores resultados educativos posibles; trayendo consigo el debilitamiento de las instituciones educativas, el pésimo concepto del usuario del servicio educativo y la disminución de la consideración social de la figura del docente.

El docente no se improvisa, tampoco se inicia su formación en la Facultad de Educación, que tiene específicamente ese propósito; su formación como aprecia Lilibian SANJURJO (s.f.) citada por (ANDER – EGG, 2000, p. 34) es “como un proceso que comienza mucho antes de nuestro ingreso en el instituto formador, en nuestras propias experiencias escolares, y continúa durante toda nuestra vida profesional”; en otras palabras, tener mística.

El problema de la falta de vocación docente y por ende formación pedagógica del profesorado universitario, ha sido investigado en Centroamérica por Alejandrina MATA SEGREDA de la Universidad de Costa Rica, señalando que:

Los estudiantes universitarios de todo el mundo demandan de sus profesores una formación pedagógica que les permita orientar y conducir de la mejor manera la enseñanza, acompañada del conocimiento pertinente que afecte positivamente su desarrollo y formación ética y profesional, tal como fue evidente en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de la UNESCO, celebrada en París en octubre de 1998. Por otra parte la universidad ha renovado su función trascendiendo la mera transmisión de conocimientos hacia la búsqueda y construcción de nuevos

conocimientos mediante la investigación y la acción social, y la formación de profesionales capaces de una actualización permanente en vista de la imposibilidad de poseer todo el conocimiento que se requiere para un ejercicio profesional responsable e innovador (MATA, 1992, p. 160).

Lo dicho anteriormente se confirma con la investigación efectuada por M. CABRERA y C. GONZÁLES (s.a.) citados por (QUEZADA, 2009, p. 7) “sobre las competencias que debe poseer el docente universitario para el ejercicio de su función en tres campos: conocimientos, actitudes y habilidades didácticas del docente”. La muestra estuvo conformada por un grupo de 9 expertos, todos ellos autoridades y/o docentes de una universidad de Lima y un grupo de 8 líderes de opinión, todos ellos especialistas en el área educativa del nivel superior de la ciudad de Lima; las investigadoras informaron los siguientes hallazgos:

- **Los conocimientos relevantes** que debe poseer el docente universitario se puede dimensionar en: conocimientos sobre el alumno (desarrollo cognoscitivo y cultura del alumno), conocimientos del contenido temático y conocimientos de los fines educativos. Siendo considerados los dos primeros como los más importantes.
- **Las actitudes ético – morales** que debe manifestar el docente universitario, referidas: hacia el alumno (actitud de aceptación y respeto, actitud de empatía, orientación al alumno, afecto y estima, así como expectativas positivas hacia los alumnos) y hacia la profesión docente (vocación docente,

actitud de investigación, actitud apertura al cambio, actitud de trabajar en equipo).

- **Las habilidades didácticas** que debe manejar el docente universitario, que se consideran son: habilidades esenciales para enseñar, habilidad de comunicación, habilidad de organización, habilidad de retroalimentación, habilidad de monitoreo y habilidad de revisión y cierre. Asimismo el manejo de diversas estrategias pedagógicas para un mejor aprendizaje” (QUEZADA, 2009, p. 7)

➤ **MARCO ADMINISTRATIVO**

La gestión de la calidad es una estrategia de la gestión administrativa orientada a crear conciencia de calidad en todos los procesos organizacionales. La gestión de calidad ha sido ampliamente utilizada en el campo de la educación.

Una caracterización más amplia de la gestión de calidad es el hecho de que se base en una serie de principios específicos que, de forma explícita o implícita están presentes en la teoría de Calidad Total o en su forma de aplicación; pero al respecto se debe incidir previamente en dos aspectos:

- a) Que el grado de intensidad con que se lleve adelante su aplicación dependerá de la naturaleza de la organización que vienen a condicionarla y de su dirección.
- b) Que el conjunto de principios constituyen desde ya un sistema. Ellos son:

- **Principio de atención a la satisfacción del cliente.** A través del cual se pone esmero en el resultado en el producto o servicio, en la satisfacción del cliente (deseos y necesidades).
- **Principio de liderazgo y compromiso de la dirección con calidad,** donde se tendrá que evidenciar un compromiso sobre todo de la alta dirección de llevar adelante un sistema de calidad.
- **Principio de participación y compromiso de los miembros de la organización,** es un principio de los más importantes sobre el cual se sustenta la gestión de calidad total y se supone que todas las personas de una organización se involucren en los objetivos y políticas de la institución en materia de calidad.
- **Principio de Cambio Cultural,** necesario para poder iniciar la senda del compromiso y la cooperación que permita la implantación del sistema de calidad.
- **Principio de cooperación en el ámbito interno de la organización.** Característica necesaria para que se propicie la participación, el compromiso y las relaciones de confianza. Hay que tener en consideración que la cooperación dependerá en gran medida de un clima organizativo donde predomine las relaciones de confianza.
- **Principio de Trabajo en Equipo,** que permitirá la resolución de problemas.
- **Principio de Cooperación con clientes y proveedores,** que viene a ser la exteriorización de la cooperación existente en el ámbito interno de la institución.

- **Principio de Formación**, que implica la necesidad de que todos los integrantes de la organización reciban la información suficiente sobre el sistema de gestión de calidad implementado.
- **Principio de Gestión de Procesos**, quiere significar que obtener buenos resultados es actuar sobre los procesos que posibilitarán su obtención con calidad.

Hay que tener presente que para definir un sistema de gestión de calidad total se debe considerar su dimensión más importante que es su filosofía de gestión, que se encuentra precisamente definida en los principios que se acaban de mencionar.

2.2.1.3 LA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA

La institución educativa –en el caso de la presente investigación, **la universidad**– es aquel establecimiento donde se ofrece servicio de enseñanza superior, que tiene un reconocimiento de carácter oficial, dispone de una infraestructura material y administrativa, soportes pedagógicos, medios educativos adecuados; debe combinar recursos para brindar una educación superior de calidad, la evaluación permanente, el mejoramiento continuo del servicio educativo y los resultados del aprendizaje en el marco de su plan institucional.

Dentro de su perfil organizativo la universidad tiene que tener en cuenta:

- El sentido de la misión, en otras palabras, la finalidad o razón de ser de la misma.
- La estructura organizativa.

- Principios de funcionamiento:
 - Autonomía institucional.
 - Horizontalidad de las estructuras jerárquicas.
 - Clima relacional.
 - Mejora e innovación continua.
- Documentos de planificación:
 - Plan estratégico.
 - Currículo de estudio.
 - Estatuto.
 - Reglamento General.
 - Reglamentos Internos por Facultad.
- Adecuación al contexto:
 - Aprovechamiento adecuado de los recursos humanos.
 - Empleo adecuado de los recursos institucionales.
 - Adecuada gestión de los recursos materiales.
 - Estructura integral del sistema educativo en relación con el marco normativo.
 - Promoción directa de la calidad educativa con acciones como la investigación, proyectos de innovación, evaluación, etc.
- Gestión de recursos materiales:
 - Edificaciones e instalaciones.
 - Mobiliario.
 - Materiales didácticos.
 - Biblioteca.
 - Hemeroteca.

- Impulso a la mejora continua:
 - Conocimiento de las necesidades y expectativas de los estudiantes y de su grado de satisfacción.
 - Conocimiento de las necesidades y expectativas del profesorado y demás personas de la universidad.
 - Grado de satisfacción de las personas que trabajan.
 - La autoevaluación como requisito indispensable para conocer la realidad institucional y el servicio que presta.
 - Formación continua de las personas que trabajan en la universidad.
 - Comunicación fluida y transparencia de la gestión.
 - Reconocimiento de los esfuerzos y de los avances realizados.

1. AMBIENTE INSTITUCIONAL

Las instituciones educativas universitarias al cumplir su rol primario que es la docencia universitaria; es decir, formar para el desempeño eficaz de una carrera profesional de sus estudiantes, requieren de establecimientos adecuados que van a servir para contribuir a la formación de un clima institucional que favorezca la enseñanza de los actores: estudiantes, docentes y personal administrativo en el desempeño de su labor.

Este clima institucional ejercerá de una u otra forma, su influencia en la formación de los estudiantes, en la percepción de los docentes y del personal administrativo que forman parte de la institución, contribuyendo directa o indirectamente en la preparación de los futuros profesionales.

Surge entonces la necesidad de conocer cuál es la influencia que genera la estructura de la institución universitaria (cantidad de reglas,

procedimientos, trámites y otras limitaciones a que se ven enfrentadas las personas en el desarrollo de su actividad) y su relación con la formación académica.

Se tiene conocimiento que el clima institucional implica los siguientes elementos:

- Características del medio ambiente de labor, que en el caso de la universidad serán percibidas de diferente manera por la comunidad universitaria, que genera a su vez;
- Las repercusiones en el comportamiento de los actores, y su
- Repercusión en el rendimiento académico.

El **clima institucional** viene a ser la percepción que tiene la persona que forma parte de una organización como la universidad, de las estructuras y procesos que ocurren en un medio institucional, el cual ejerce influencia directa en el comportamiento de sus miembros.

Obviamente que el clima institucional va a influir determinadamente en la **SOCIALIZACIÓN INSTITUCIONAL** que tiene que ver con el proceso por el cual las personas van adquiriendo progresivamente aspectos actitudinales, comportamentales, valorativos y las representaciones sociales, que les permitirán incorporarse a la actividad a desarrollarse en la institución universitaria en este caso.

La repercusión del clima institucional en el rendimiento académico constituye un factor imprescindible y fundamental que tiene que ver también con la valoración de la calidad educativa. Constituyen sus indicadores: las calificaciones obtenidas por el estudiante que vienen a certificar el logro

alcanzado en los diferentes componentes del aprendizaje, que incluyen aspectos personales, académicos y sociales.

Cada universidad y –en la mayoría de los casos– cada docente determina el criterio evaluativo a aplicarse; de ahí que las calificaciones son producto de condicionantes, tanto de tipo personal del estudiante, como didácticas del docente, contextuales e institucionales; que influyen en el resultado académico.

De otra parte, el rendimiento académico es un factor multicausal que inmiscuye distintos aspectos y espacios temporales que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje. Estos aspectos son divididos en tres categorías: personales, sociales e institucionales; en ésta ocasión se incidirá en los **determinantes institucionales** que vienen a ser “componentes no personales” que intervienen en el proceso educativo, donde al interactuar con los “componentes personales, influyen en el rendimiento académico alcanzado. Dentro de estos se encuentran: metodología de enseñanza del docente, horario de las distintas materias, cantidad de alumnos por profesor, dificultad de las distintas materias, entre otros...” (GARBANZO, 2007, p. 56)

2. CALIDAD DE LOS INSUMOS EDUCATIVOS

Hace referencia como señaláramos anteriormente a la SATISFACCIÓN POR LAS CONDICIONES MATERIALES como: seguridad del edificio e higiene, aulas y espacio de enseñanza – aprendizaje, mobiliario, recursos didácticos, horario, etc.

Igualmente, la SATISFACCIÓN POR LA ESTRUCTURA DEL FUNCIONAMIENTO INSTITUCIONAL como miembro de la organización, por lo

que cabe considerar organización del centro (equipo directivo, servicios de apoyo, servicios de apoyo asistencial, servicios auxiliares, etc.); documentos organizativos... clima de trabajo (relaciones con los distintos miembros y cargos, cauces de participación, trabajo en equipo, coordinación, etc.)

2.1 DESARROLLO DE LOS CONTENIDOS

Una asignatura sea cual fuere, está integrada de contenidos y estos deberán guardar una estrecha relación con los objetivos que se pretenden alcanzar y las competencias que se tratan de obtener; por lo tanto los contenidos deben estar a la par con los intereses y necesidades del estudiante universitario y de la profesión.

Sin embargo, lamentablemente en ciertos casos y dada la inidoneidad de algunos profesionales que incursionan en la docencia universitaria, dejan de lado el aporte de ciertos principios del aprendizaje, como sería ordenar los contenidos de los más simples a los más complejos; por ejemplo: la secuencialidad, como es el aprendizaje del prerrequisito antes de la asignatura que lo exige, la reiteración, que consiste en la necesidad de repetir ciertos aprendizajes con el propósito de obtener una mayor fijación y comprensión; la interrelación y transparencia de los aprendizajes, ya que con cierta frecuencia se tocan contenidos similares en asignaturas que es importante interrelacionarlas, etc.

Los contenidos vienen a ser uno de los componentes del sílabo y “presentan una visión global y completa de los principales temas que serán desarrollados” (ROSSI, 2006, p. 211).

Vienen a expresar los grandes temas involucrados generalmente en los objetivos específicos.

La selección de contenidos, “es un proceso de toma de decisiones sobre la base de criterios explícitos que corresponden a la significación lógica, representatividad, actualidad, relevancia y contextualización” (MARCELO, 2001, p. 59).

Asimismo, los contenidos “deben poseer un amplio nivel de generalización y transferibilidad. De esta manera debemos pretender que los contenidos que seleccionemos permitan que los alumnos puedan aplicar lo que aprenden a otras situaciones” (MARCELO, 2001, p. 60).

ROSALES LÓPEZ señala que “existe la creencia, muy acendrada en la universidad, de que el dominio de los contenidos científicos de la asignatura a impartir constituye la mejor garantía para tener éxito en la enseñanza” (ROSALES, 2001, p. 115).

El mismo autor afirma que los profesores de la universidad alemana, consideran que el estudiante universitario “debe ser capaz de desarrollar actitudes de objetividad e independencia de juicio, así como capacidad para un uso riguroso de métodos y habilidades para el aprendizaje independiente no sólo de su profesión, sino también en su vida” (ROSALES, 2001, p. 115), precisamente como consecuencia de que los profesores han hecho suya dicha creencia antes mencionada.

No hay que olvidar que la adecuada construcción de los contenidos por el profesor, implica necesariamente el desarrollo de capacidades

intelectuales, motoras o de otro tipo, que se estimulan y acrecientan a la par que los conocimientos sean incorporados.

2.2.1.4 COMPORTAMIENTO DEL ESTUDIANTE

JACQUES DELORS en alguna ocasión señaló: “La educación tiene una misión, de permitir a todos sin excepción, hacer fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal”.

La conducta que manifiesta el estudiante universitario en una situación de enseñanza aprendizaje, viene a constituir el comportamiento nuclear, que puede encontrarse motivado o no, y el docente es el llamado a percibirlo y saber aprovecharlo para optimizar sus esfuerzos a fin de conseguir los objetivos propuestos de antemano. Por su parte el estudiante se interesa por actividades de aprendizaje que motiven sus metas o que se limitan a lo que se le evaluará.

Lamentablemente es cierto que el docente universitario no toma en consideración el comportamiento del estudiante, menos su perfil cognitivo y emocional; es decir, no toma en consideración que aquellos estudiantes a su cargo han crecido en una CULTURA ICÓNICA –como lo califica Noemí ALLIDIÉRE en su obra: El vínculo profesor - alumno–, con indudable predominio en sus vidas, de la imagen y el uso de códigos visuales. “Esa lectura precoz de íconos condicionó su posterior aprendizaje de la lectoescritura. La palabra escrita pasó, de ese modo, a ser percibida desde el vamos como si fuese una figura, un dibujo con escaso o nulo contenido simbólico” (ALLIDIÉRE, 2004, p. 68). Como agrega Giovanni SARTORI (s.a.),

mencionado por (ALLIDIÉRE, 2004, p. 68) “se convirtió en un adolescente o adulto sordo de por vida a los estímulos de la lectura y del saber transmitidos por la cultura escrita. Los estímulos ante los cuales responde cuando es adulto son casi exclusivamente audiovisuales”. Convirtiéndose de esta manera la lectura en casi un imposible para las generaciones posmodernas, ya que el joven o adulto requerirá de un gran esfuerzo, tiempo, paciencia, atención y capacidad de simbolización.

De otra parte, cabe destacar en los estudiantes de la actualidad, “la nula conciencia que parecen tener acerca del esfuerzo del trabajo intelectual de otras personas y de la violación de la propiedad intelectual que su accionar conlleva” (ALLIDIÉRE, 2004, p. 80).

A todo lo mencionado deberá agregarse la visualización de los proyectos profesionales de parte de los jóvenes estudiantes, su bajo rendimiento académico; sumándose también la percepción de un incremento de la desocupación, la ocupación poco calificada –no obstante tener título profesional– y en el extremo, la emigración; que lo llevan a pensar en un mundo desconcertante y un futuro confuso e incierto.

Desde un punto de vista sociológico, la problemática de la juventud más allá de vivir en una sociedad de consumo y competitiva, podrían citarse adicionalmente algunas apreciaciones que incrementan su problemática personal; así tenemos:

- Los jóvenes en general hoy día, perciben unas instituciones sociales que no funcionan de acuerdo a lo que establecen las normas jurídicas y que vienen estudiando temas v.gr. sobre el estado de derecho, la democracia, la

igualdad y otros temas más; que vienen a considerar como una especie de incoherencia institucional y un menosprecio por la ley y la norma en general, acompañado por un desacatamiento cultural de las leyes.

- Aprecian una sociedad incongruente que protege al joven, pero al mismo tiempo no le permite trabajar, retardando su ingreso al proceso de producción y, constatar que de nada le sirvió terminar la secundaria para desempeñarse laboralmente, a diferencia de las generaciones anteriores que sí lo hacían (secundaria comercial e industrial).
- Los nuevos jóvenes son muy exigentes ante otros para que respeten sus derechos; pero no son recíprocos en el cumplimiento de sus responsabilidades y deberes, como consecuencia de la pérdida de la noción de jerarquía y autoridad.

Desde una perspectiva antropológica la juventud viene a plantear una subcultura sin significaciones, ajena a valores, creencias y actitudes positivas que debería plantear una gran preocupación; practicante de un sociolecto coprolalomaniaco¹ sin respeto a los demás, que desdice la enseñanza y educación por ellos recibida, aspecto que concuerda con la crisis generalizada del rol del adulto, que ha dejado sin modelos referenciales positivos a niños y jóvenes. Allí podría estar la clave que pueda ayudar al investigador para comprender a la juventud actual.

EVA GIBERTI sentencia al respecto: “Algunos datos de la historia indican permisividades nuevas –referidas a lo prohibido– y desfallecimientos éticos respecto de los que consideran cánones recomendables. Colocados en

¹ Obsesión por decir obscenidades.

un mundo que los adultos construyen como pueden, quebrantando lo que sea necesario para impulsar la tecnología y el consumismo, los adolescentes actuales testimonian lo faltante de una época”.

Por su parte el estudiante universitario del siglo XXI en Huánuco, no muestra gran interés –sobre todo en los primeros años de estudio– por tomar conciencia de sus aprendizajes, tampoco se esmeran por desarrollar un pensamiento crítico para resolver problemas y tomar decisiones apropiadas para cada situación dentro y fuera de la universidad.

Esta realidad trae a colación, lo que en cierta ocasión KARL MARX experimentara al verse precisado a utilizar el término ALIENACIÓN, para describir la falta de conciencia del grupo de campesinos que eran explotados por los burgueses con posterioridad a la revolución industrial; en este caso, es el estudiante universitario de nuestros días que plantea falta de conciencia por tomar en serio sus aprendizajes, propiciar el hábito de estudio y de lectura, el desarrollo de su autonomía y pensamiento crítico; pues no sabe que es responsable de cuanto quiere aprender.

El organismo internacional de la UNESCO desde el 2005 recomienda impulsar “a los estudiantes universitarios a hablar de sus deseos, anhelos, ambiciones relacionados con su formación académica, gestándose así la autonomía” (ZUÑIGA, 2012, p. 8). Lo afirmado por la UNESCO tiene su correlato con lo escrito por AMARTYA SEN, quien confirma que, “el desarrollo humano es inconcebible sin la libertad de expresión”.

Es el caso que en la Universidad Autónoma de Nuevo León en México “creen que la asistencia a clase debería dejar de ser obligatoria, pues

dependerá del logro de madurez exigido a los alumnos para acceder a la universidad” (ZUÑIGA, 2012, p. 9). Y dichas decisiones no son nuevas en nuestro país, porque la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, desde el siglo pasado nunca los docentes tuvieron la obligación de controlar la asistencia a sus estudiantes, los cuales trabajaban y estudiaban.

“De modo que, hablar acerca de autonomía del estudiante, también es hablar de manejo de sí, como una competencia que trata de dotar a los alumnos de las actitudes, habilidades y conocimientos que les permitan buscar el desarrollo profesional y personal a través de la reflexión, el discernimiento y el diálogo que conduzca a un proyecto de vida autónomo, comprometido y congruente” (ZUÑIGA, 2012, p. 9).

A. FACTORES SOCIOCULTURALES

Tampoco los estudiantes universitarios de hoy ostentan un pensamiento crítico, entendiéndose por tal, aquel que manifiesta “diferentes disposiciones como: disposición a la osadía mental, hacia la curiosidad intelectual, a clarificar y perseguir la comprensión, planificar y diseñar estrategias, ser intelectualmente cuidadoso y evaluar razones y ser meta cognitivo” (ZUÑIGA, 2012, p. 10); característica esta última, para realizar investigaciones.

Parecería contradictorio, sin embargo es una realidad en la Escuela Académico Profesional de Derecho de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, que existiendo un número importante de docentes con grado académico de maestría, no se constituyan en agentes activos de la promoción de la investigación jurídica. Este hecho se puede evidenciar en la deficiente

calidad del reducido número de trabajos de investigación que se presentan para optar por el título profesional –como se demostrará en su momento–.

El hecho podría tal vez interpretarse como la vigencia de un aspecto que afecta de lleno –en la actualidad– al docente como profesional, como dice SANTOS GUERRA, citado por (ANDER – EGG, 2007, p. 77) “realizan un trabajo sin preguntarse la naturaleza del mismo, por sus repercusiones y por sus efectos secundarios”. De hecho dicha realidad se debe a que el tema de la ‘vocación’ ha quedado en un segundo plano, siendo las razones en que se funda la elección por la carrera docente universitaria, de carácter meramente instrumentales como son: conseguir un ingreso adicional ‘fácil’, – un “cachuelo” – que demande poco tiempo.

Hoy día a consecuencia del logro de la “acreditación”, se viene poniendo énfasis en atender los aspectos cualitativos de la enseñanza universitaria; es decir, conseguir la obtención de una enseñanza de mayor calidad en todas sus formas y modalidades en cada institución universitaria.

Se recurre entonces a la capacitación del docente, que viene a equipararse a un principio fundamental que para estos casos a la hora de pensar en la capacitación del docente universitario, “ningún programa de formación puede ser válidamente elaborado a priori sin la participación activa de sus destinatarios” (FERRY, 2004, p. 12).

En nuestro medio se sigue pensando en la capacitación, donde en algunos casos, el docente recibe una especie de “sobreinformación” que a fin de cuentas no puede “digerir”, pensándose que la capacitación producirá en los participantes un cambio de expectativas. Otros docentes participan en cursos

de capacitación, pensando que al adquirir mayor conocimiento, recibirán un aumento de remuneraciones en concordancia con aquella capacitación. Al no coincidir su expectativa con la realidad, se produce en el docente una desmotivación en su esfuerzo por mejorar su tarea docente. Entre muchas otras situaciones más, que se traducen a fin de cuentas en la siguiente situación: “lo que aprenden no se traduce en innovaciones en el aula y, a veces no hay mejoras significativas en la práctica educativa” (ANDER – EGG, 2001, p. 32)

Por ese motivo la tendencia actual sobre la capacitación parece ser otra, como la propuesta por la antropóloga Brigitte JORDAN, entre otros pedagogos, considerando que la capacitación deberá llevarse a cabo “en las mismas instituciones docentes, es decir, una formación ‘hecha a medida’ en el lugar mismo de trabajo” (ANDER – EGG, 2001, p. 33).

B. EFICIENCIA EN SU RENDIMIENTO

Como bien decía Emilé DURKHEIM, citado por (ROJAS, 1995, p. 86) “cada sociedad en un momento determinado de su desenvolvimiento posee un régimen educativo. La sociedad es la que marca el derrotero, estableciendo para cada momento de su evolución histórica un tipo regulador de educación del cual no podemos apartarnos”.

En nuestros días la sociedad y la cultura pública vive un aspecto muy característico que Guillermo NUGENT considera ‘la PARADOJA EDUCATIVA’ en el Estado; por una parte desea que perdure ésta singular situación de crecimiento económico que vive el Perú, frente a la crisis económica global mundial; pero por otra, destina para el sector educación, menos del tres por

ciento del presupuesto general, que genera la vigencia de prácticas pedagógicas rígidas, programas desactualizados, profesores mal pagados y cada vez más deficiente formación básica de los estudiantes.

Argumentos empíricos afirman que el Estado es pésimo gerente en todos los rubros y sobre todo en materia de educación, llegándose incluso a negar el aforismo: “el ojo del amo engorda al caballo”, en el sentido de que al parecer lo que engorda es el ojo del amo y todo él, mientras el potro de la educación se convierte en famélico caballo.

Otro aspecto es lo CONTRACULTURAL, entendido como aquello que contradice o quiere destruir lo cultural; que siempre se constituye en un camino que se esboza desde los bordes de lo cultural, y que posee un carácter transgresor. Es el caso de las academias “camufladas” de colegio, cuyo objeto es la preparación para la universidad, a través del reforzamiento matemático; desnaturalizando así el modelo de la educación integral, tratando de una forma marginal, de romper desde los bordes, el sistema educativo y crear “algo nuevo”, generándose un daño formativo de la niñez y la adolescencia, al propiciarse su deshumanización con consecuencias imprevisibles para la sociedad del futuro cercano. Lamentablemente, este acontecer es secundado por algunas universidades a través de su examen de admisión antipedagógico y tendencioso.

Noam CHOMSKY, experto lingüista norteamericano, señalaba que “el lenguaje es la facultad específica de la mente exclusivamente humana, ya que el uso normal del lenguaje es una actividad creadora que la distingue de cualquier sistema de comunicación animal. Establece que somos capaces de

comprender un número infinito de expresiones y de producir otras nuevas” (CERDA, 2003, p. 67).

Hay que tener presente que el concepto de **competencia lingüística** fue creado por CHOMSKY y se refiere a la capacidad con que cuenta el hablante para producir enunciados y frases coherentes.

Siendo un aspecto pedagógico que se viene conculcando y las evidencias se pueden comprobar en la falta de hábito de lectura y deficiente formación básica en gramática y redacción de los estudiantes que ingresan a seguir estudios superiores y, constituyéndose en una dificultad para la elaboración de proyectos de investigación científica e informes finales de investigación.

➤ **MARCO PEDAGÓGICO**

El factor pedagógico del comportamiento del estudiante, trae a colación el **PRINCIPIO PEDAGÓGICO de la unidad entre LA ACTIVIDAD, LA COMUNICACIÓN Y LA PERSONALIDAD**. Este principio viene a significar que la personalidad del sujeto –en este caso el estudiante universitario– se forma y se desarrolla en la actividad y en el proceso de comunicación.

Y es precisamente frente al problema que vive la juventud de hoy, donde son partícipes de una cultura icónica, el docente deberá poner en práctica las técnicas didácticas necesarias para hacer efectiva la comunicación como única vía para alcanzar el desarrollo integral del estudiante.

Las actividades que deberán efectuarse en aplicación del principio pedagógico de la unidad entre la actividad, la comunicación y la personalidad, pueden ser las siguientes:

- Concertar con el grupo de estudiantes la realización de actividades en relación a una técnica pedagógica previamente seleccionada por el docente y de aprobación por el grupo.
- El estilo de dirección a utilizar por el docente deberá ser con la debida tolerancia del caso, pero siempre enmarcada en el respeto, propiciando discusiones, sin evadir ningún tema de análisis.
- Es recomendable el empleo de la comunicación asertiva por parte del profesor, constituyéndose en un modelo de observación e imitación por parte de sus estudiantes.
- La comunicación deberá propiciarse de manera fluida, concentrada en el tema de discusión o análisis, con la confianza y respeto pertinente.
- Emplear técnicas didácticas sustentadas en el método correspondiente, formas de organización y evaluación, que permitan cada vez más la cohesión grupal y comunicación, y de esta manera ir consolidando equipos de trabajo.
- El profesor deberá concretar su autoevaluación tomando como base la opinión que se tiene de él por parte de sus estudiantes, a fin de efectuar las correcciones respectivas. Facilitando también la imagen que tienen de ellos mismos, sin dañar su personalidad.
- Establecer una adecuación armónica entre la exigencia académica, la cordialidad, la sinceridad, la inteligencia y el control emocional; evitando los prejuicios que son manifestación de inmadurez.

- El profesor deberá orientar cualquier actividad con solvencia, claridad y conocimiento de los medios que dispone y la forma como evaluará dicha actividad de enseñanza.

El factor pedagógico del aprendizaje del estudiante encuentra estrecha correlación al **PRINCIPIO PEDAGÓGICO de la unidad de lo COGNITIVO Y LO AFECTIVO**, principio que viene a significar “que el proceso pedagógico ha de estructurarse sobre la base de la unidad, de la relación que existe entre las condiciones humanas: la posibilidad de conocer el mundo que le rodea y su propio mundo y al mismo tiempo, la posibilidad de sentir, de actuar, de ser afectado por ese mundo” (CAÑEDO, s.a.).

Este principio asimismo se encuentra sustentado por el hecho que la personalidad – en este caso del estudiante investigador – manifiesta dos ámbitos, el primero de los cuales se encuentra referido a la regulación inductora (afectivo volitivo) y el otro, que viene a ser la regulación ejecutora, (referido a lo cognitivo instrumental).

El investigador es una persona que inicia su formación abarcando conocimientos, habilidades, destrezas, valores, creencias que se construyen a través de la interacción con otros estudiantes, investigadores y docentes. Es una persona que realiza en forma habitual trabajos de investigación (ámbito afectivo volitivo) porque le agrada hacerlo, no lo hace por obligación.

La investigación es una actividad cuyo propósito es la obtención de conocimientos y la búsqueda permanente de alternativas que resulten novedosas, de acuerdo a las tendencias científicas y los cambios sociales.

En dicha tarea, el investigador tendrá la posibilidad de conocer el mundo que lo rodea y también la posibilidad de cambiarlo (ámbito cognitivo instrumental). De tal manera que investigar puede generar múltiples estados afectivos desde la satisfacción y felicidad por las metas y objetivos logrados, y caso contrario llegar a la frustración, experimentar la decepción, la tristeza y hasta el temor (ámbito afectivo volitivo).

Formar investigadores no es tarea fácil, puesto que requiere la confluencia de múltiples factores, así tenemos: la existencia de un contexto favorable a la investigación, una cultura académica deseable, manifestación de una capacidad para construir y mantener equipos, entre otros factores; como también cualidades personales: actitud cognitiva (apertura al conocimiento), actitud moral (honestidad y responsabilidad), actitud reflexiva (sentido crítico), actitud objetiva (disposición al estudio), habilidad en el manejo de métodos y técnicas de investigación, ser ordenado y ser perseverante.

De otra parte, la unidad funcional de lo cognitivo y lo afectivo está implícita en la definición de motivo, es decir, la forma en que la personalidad del estudiante investigador asume sus distintas necesidades; las que elaboradas y procesadas por ellas encuentran su expresión en sus distintas manifestaciones concretas que requiere el proceso de investigación, tales como de tipo conductual, reflexivas y valorativas, que den sentido, fuerza y dirección a la personalidad del investigador. Como puede apreciarse la unidad está en la definición misma de motivo.

2.2.1.5 EL APRENDIZAJE DEL ESTUDIANTE

En la actualidad casi todo docente conoce o debería conocer con certeza las características de su intervención, con el propósito de brindar la ayuda a sus estudiantes para que puedan alcanzar el éxito en el aprendizaje; tales como:

- La organización de los contenidos a desarrollarse en clase.
- Presentación del tema a desarrollarse.
- Partir de los conocimientos previos del tema a tratar, a fin de motivar a quienes aprenden.
- Estimular el análisis de los aciertos y errores para facilitar la comprensión.
- Preocuparse con antelación de que los materiales y ayudas sean los aparentes para reforzar la clase.

Instituciones educativas como la universidad durante mucho tiempo se interesaron sobre todo en la transmisión del conocimiento y la adquisición de habilidades cognitivas; pero hoy se estima que eso no es suficiente para que el estudiante pueda transformar la realidad, es preciso que desarrolle su capacidad para utilizar ese conocimiento adquirido, desarrollando a su vez otros campos de su inteligencia práctica, afectiva y de relación, etc. que le permitan orientar su comportamiento.

Se puede constatar con desazón cómo estudiantes que en años iniciales llevaron asignaturas de Metodología de la Investigación no lo aplican en el desarrollo de los trabajos de investigación de otras asignaturas. Todo ello es la expresión de que las explicaciones no han sido asumidas, no se han convertido en referencias para analizar y actuar con propiedad; lo que les

impide responder adecuadamente ante las situaciones académicas que se les presentan.

Como escribe Colette DUGUA CHATAGNER “el concepto de proceso de enseñanza aprendizaje generalmente ha otorgado excesiva importancia a la enseñanza, es decir, al papel del profesor mientras que tanto desde la perspectiva constructivista como hermenéutica, el responsable del proceso es el estudiante, porque él es el interesado en aprender. El profesor aunque necesario, no es más que el mediador, el guía de su aprendizaje. Esta consideración nos lleva a plantear desde un inicio que no hay aprendizaje ni conocimiento posible sin interés, sin motivación, sin finalidad de parte del que aprende” (DUGUA, 2007, p. 133).

A. FIJA LAS METAS DEL ESTUDIANTE Y MONITOREA SU PROPIO APRENDIZAJE

El aprendizaje conduce al conocimiento y al autoconocimiento que viene a ser un proceso constructivo, discursivo y dialéctico, que permite al estudiante reformular continuamente su visión y su relación con el mundo. El aprendizaje es un proceso dinámico, reflexivo y trascendental porque se dirige en busca del significado, siendo su producto el conocimiento.

Es por eso que hoy día se hace necesario que el aprendizaje del estudiante universitario debe expresarse en términos de procesos y resultados y no sólo en la formulación de objetivos docentes por parte del profesorado. En tal sentido, “los modelos formativos deberían reunir dos condiciones básicas: la primera, que la actividad del profesorado esté centrada en generar condiciones óptimas para el aprendizaje del estudiante, la segunda, que el estudiante no

solo aprenda saberes sino que aprenda a movilizar estos saberes para abordar con eficacia situaciones reales y la tercera, sin la que es imposible atender las dos primeras, que el profesorado adquiera consciencia de que en este modelo formativo su función es más importante y clave que en los modelos de información enciclopédica y fundamentalmente expositivos” (MARTINEZ, 2008, p. 221).

El modelo formativo por competencias implica concebir los objetivos de la docencia de forma más dinámica y completa, ya que las competencias no se aprenden de igual forma que los conocimientos, las destrezas, las habilidades o las actitudes. Las competencias vienen a integrar estos recursos en una situación singular, siendo expresadas en una situación singular y mediante comportamientos complejos y que se aprenden mediante la enseñanza y la práctica cotidiana.

La adopción de este modelo formativo por competencias “es un cambio que afecta a cuestiones próximas a los hábitos, las condiciones, las costumbres y la cultura profesional del profesorado. Es un tipo de cambio complejo que no puede abordarse con precipitación ni a título individual, requiere un compromiso institucional y un proceso de implicación y formación en el que el profesorado se autoperciba actor del mismo. Es un cambio que requiere más dedicación, más tiempo docente del profesional y consecuentemente más reconocimiento a su dedicación docente en el nuevo marco de su tiempo académico: docencia, investigación y servicio a la institución” (MARTINEZ, 2008, p. 223).

B. ALIENTO A LA CREATIVIDAD DEL ESTUDIANTE

La enseñanza universitaria se encuentra en un momento de cambio, persiguiendo la búsqueda de un nuevo sentido del conocimiento presionado por la realidad social y la demanda de la calidad. Y es en este proceso de cambio, donde la creatividad viene a alimentar de problemas, crisis y situaciones de cambio a la tarea de investigación. No obstante cabe precisar que la creatividad en el marco de la educación universitaria implica tanto a la persona del estudiante como a la del profesor.

R.J. STENBERG “considera que la creatividad es una decisión, una actitud hacia la vida, una cuestión de habilidad” (ORTEGA, s.a.). Este autor plantea doce técnicas de las cuales consideramos las más apropiadas para la investigación en el proceso de enseñanza, las siguientes:

- 1) Redefinir los problemas.
- 2) Cuestionar y analizar las presunciones.
- 3) Animar a la generación de ideas.
- 4) Apoyar a los estudiantes a identificar y superar obstáculos.
- 5) Asistir a la aceptación prudente de riesgos.
- 6) Ayudar a los estudiantes a desarrollar su autoconfianza.
- 7) Apoyar a los estudiantes a encontrar lo que más les gusta hacer.
- 8) Proporcionar un entorno que fomente la creatividad.

Lamentablemente en nuestro medio no existe una cultura real de la investigación, porque de ser así existiría una actitud constante hacia la búsqueda de conocimientos que generen mejoras en beneficio de la colectividad huanuqueña. Adicionalmente se plantean ciertas dificultades en el

ejercicio de la labor investigativa para el estudiante que desea incursionar en esta especialidad, ellas son las siguientes:

- No se investigan – por falta de una adecuada orientación – los problemas identificados como prioridad en las distintas áreas de la especialidad profesional o áreas del conocimiento científico o de la realidad.
- No todos los estudiantes están preparados para identificar los problemas científicos, establecer prioridades y buscar efectivas soluciones.
- Se viene comprobando que en muchos casos los resultados obtenidos se orientan a la solución de problemas específicos y no de manera general, que le venga a otorgar una solución definitiva o medianamente definitiva al problema en cuestión, limitando su desarrollo y propagación.
- Insuficiente número de investigadores por vocación.

Es necesario en consecuencia la formación de estudiantes que busquen investigar de manera crítica, que sea un autogestor, capaz de interactuar en equipo con personas de otras especialidades y, autosuficiente para proponer alternativas con argumentación y espíritu de ayuda hacia la sociedad y su entorno.

Un proceder que ayudará mucho en el proceso del estudiante investigador es la práctica de la autoevaluación personal, que le permitirá reflexionar y tomar consciencia acerca de sus propios aprendizajes y de los factores que en ellos intervienen; lo cual vendría a ser una contrastación del nivel de aprendizaje con los logros esperados en los diferentes criterios que señala el currículo de estudios; detectando avances y dificultades y, adoptando acciones correctivas. Este accionar permitirá que el estudiante aprenda a valorar su desempeño con responsabilidad. Sin embargo, hay que considerar la

conveniencia de introducir en su práctica de manera gradual hasta que el universitario se habitúe a ella. También es interesante la práctica de la coevaluación, que es la evaluación entre pares.

En la actualidad la enseñanza universitaria viene otorgándole mayor intensidad a la actividad investigadora, encontrándose muy relacionada a procesos de cambio e innovación, persiguiendo comprometer a los estudiantes como responsables de su proceso de formación, tomando en consideración la investigación. No obstante, ello viene a implicar la necesidad de una mejora en la preparación y formación de los estudiantes y para lo cual deberá repararse en la evaluación, de si el cambio viene modificando o ha modificado realmente los programas y formas de enseñanza aprendizaje, aspecto que resulta ser lo más difícil de evaluar, ya que viene a ser complicado constatar que los datos que proporcionen las respuestas a las preguntas sobre: cómo sabemos si los estudiantes aprenden más y mejor, y si un determinado método de enseñanza hace más productivo el aprendizaje, etc.

Sin embargo, a fin de fortalecer la práctica investigativa la universidad debería establecer la formación obligatoria de unidades y equipos de investigación en las diferentes carreras universitarias, propiciando la investigación holística y la flexibilidad investigativa, en el tratamiento de los problemas científicos; facilitándose el establecer contacto con la realidad a fin de que se conozca mejor y formulándose nuevas teorías o modificar las ya existentes.

2.2.2 EL INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN

El informe final de investigación es el documento que contiene el producto final de un proceso de investigación cuyo propósito es informar sobre los resultados obtenidos en la investigación científica efectuada, enmarcada dentro de una estructura lógica y ostentando una organización claramente delimitada que viene a constituir la forma del informe y, su contenido, la exposición teórica que se elabora en base a una normativa previamente establecida.

El informe final de investigación también denominado Tesis, es el documento que se utiliza para difundir los conocimientos producidos, empleando para ello un lenguaje impersonal, aprovechando el uso de verbos en tiempo pasado y apartándose de la utilización innecesaria de los gerundios.

El contenido del informe final de investigación se encuentra direccionado hacia dos contextos señalados por Santiago VALDERRAMA MENDOZA: contexto académico y no académico.

“a. En el CONTEXTO ACADÉMICO, los resultados se presentarán a un grupo de profesores – investigadores, alumnos de una institución de educación superior, lectores con niveles educativos elevados, Jurados de Sustentación y miembros de una agencia de investigación.

b. En el CONTEXTO NO ACADÉMICO, los resultados serán presentados con fines comerciales al público en general” (VALDERRAMA, 2002, p. 247).

Coincidiendo con el maestro Pedro BARRIENTOS GUTIÉRREZ “es necesario distinguir entre el Proyecto o Plan de Investigación y el Informe de Investigación, el primero corresponde a la planificación de la investigación y se

elabora antes de la ejecución del trabajo de campo; mientras que el Informe de Investigación es el resultado de la investigación, que se elabora después del trabajo de campo” (BARRIENTOS, 2006, p. 155).

No existe modelo único de informe final de investigación ya que se trata de una propuesta flexible, es decir que puede ser modificada o reajustada según la institución de enseñanza superior o en su caso por las necesidades de la investigación o investigador.

ESTRUCTURA DEL INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN

Existen diferentes puntos de vista en lo referente a las partes en que se encontraría dividida la estructura de un informe final de investigación. A continuación presentamos la siguiente división estructural.

Un informe final tendría las siguientes partes:

A) PARTE PRELIMINAR también denominada por algunos autores PRESENTACIÓN, que vendrían a anteceder a los elementos esenciales del informe y que van a constituir la parte principal o central, también denominada CUERPO como añoranza al trabajo monográfico. Se encuentra integrada por los siguientes elementos:

- **CUBIERTA o CARÁTULA**

Contiene el nombre y el logotipo de la institución universitaria, el título de la tesis, el título profesional a optar, el nombre y apellido del autor de la tesis, el nombre y apellido del asesor y el año.

- **ANTEPROPÓSITO** contiene:

- Una página destinada a la DEDICATORIA (generalmente familiares o personas de gran significación para el autor de la tesis.

- Otra página destinada al AGRADECIMIENTO (a la persona o personas que colaboraron en la realización del trabajo de investigación).
- **RESUMEN** viene a contener la información más importante del trabajo de investigación, su extensión es variable según la normativa de la institución universitaria que regula su exigencia (ya sea en número de palabras o líneas que componen el párrafo). Comprenderá fundamentalmente las variables que han sido materia de estudio, el procedimiento que se ha seguido, los principales resultados y conclusiones.
- **ABSTRACT**
Es el texto condensado del informe final de investigación redactado en idioma extranjero, generalmente el inglés; obviamente incluye la importancia de la investigación, el propósito, los principales argumentos, los métodos, los resultados y las conclusiones.
- **ÍNDICE GENERAL**
Es la sección donde se indicará cada uno de los capítulos, temas, párrafos que incluye el informe final; se señala igualmente la numeración de la página correspondiente para facilitar la ubicación del tema.
- **INTRODUCCIÓN**
Es la sección del informe donde se destaca el propósito de la investigación efectuada, las razones de su importancia, lo que se espera demostrar o realizar. La introducción es completa “cuando se da un

panorama general del trabajo de tal manera que el lector, al leerlo, obtiene una idea clara de su contenido y metodología del trabajo de investigación” (ALVAREZ, 2006, p. 139).

B) PARTE PRINCIPAL DE INFORME también denominada CENTRAL o también (CUERPO) viene a contener las partes esenciales de la investigación y donde se desarrollan sistemáticamente los contenidos del trabajo de investigación. Se encuentra integrada por las siguientes secciones:

- **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

El planteamiento del problema, “va a establecer la dirección del estudio para lograr ciertos objetivos, de manera que los datos pertinentes se recolectan teniendo en mente esos objetivos a fin de darles el significado que les corresponde” (TAMAYO, 1990, p. 87).

Es la fase más importante del proceso de elaboración del proyecto de investigación, ya que en la misma se contestará a la pregunta esencia: ¿por qué se considera a una determinada situación de dificultad como problema?. Por esa misma razón el investigador deberá tener la información necesaria para cuestionarse el nivel de conocimientos existentes sobre el problema.

El planteamiento del problema pone de manifiesto dos aspectos que son considerados por la mayoría de autores, ellos son:

- a. LA DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA**

También se le suele denominar definición del problema “cuando se describe un problema se hace ambientación de todas aquellas

características que presentan incidencia en el tratamiento del problema” (TAMAYO, 1990, p. 88). Presenta todos aquellos puntos que unen circunstancia – problema en relación con la investigación.

b. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Realizada la definición del problema se hace necesario formularlo en base a las necesidades descritas y sus elementos que se han detectado, con el objeto de que queden precisados.

La formulación del problema “es la fase en donde el investigador debería tener claro qué es exactamente lo que le interesa estudiar y tendría, por tanto, una idea precisa del problema, debiendo expresarla de manera correcta, tal y como hemos dicho, de forma concreta, a modo de interrogante, y manifestando claramente la relación entre variables que deberán ser susceptibles de una definición operativa y bajo una relación explícita” (ALBERT, 2007, p. 45).

c. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Frida ORTIZ URIBE señala que “los objetivos de la investigación es responder a la pregunta: ¿para qué se hace?” Es decir, se trata de indicar el destino o los efectos que se pretenden alcanzar con su realización. Conforman un elemento fundamental del diseño de la investigación, porque en ellos se expresan los logros que se pretenden alcanzar” (ORTIZ, 2008, p. 79).

Como señala la misma autora, en no pocas oportunidades se logra confundir la finalidad (impacto) del proyecto de investigación con los objetivos (efectos).

Los objetivos se dividen en:

- **Objetivo General**, que viene a ser el propósito central del proyecto.
- **Objetivos Específicos**, también denominados **ESPECÍFICOS, INMEDIATOS o COMPLEMENTARIOS**, que vienen a ser especificaciones que se pretenden alcanzar y que pueden permitir la consolidación del objetivo general.

Al formular los objetivos se deberá tener en consideración que deben encontrarse al alcance de las posibilidades del investigador; debiendo evitar que dependan de la acción de quien los formula y más bien de la consecución de resultados por la acción del investigador.

Los objetivos deberán ser planteados utilizando el infinitivo de los verbos, que señalen acción de parte del investigador.

Con respecto al número de objetivos propuestos, no se puede precisar con exactitud, ya que dependerá del alcance y propósitos del estudio y del criterio del investigador. Al plantearse un objetivo u objetivos de carácter general, deberá tenerse en consideración que deberá plantearse uno o más objetivos específicos, ya que estos últimos vendrán a permitir alcanzar el objetivo general.

d. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Consiste en la determinación de las motivaciones que han llevado al investigador a desarrollar el proyecto. Para ello se debe dar respuesta a la pregunta ¿por qué se investiga?

“Las motivaciones pueden ser de carácter teórico, metodológico o práctico” (MENDEZ, 2003, p. 103).

- **Justificación Teórica**, cuando las razones que se argumentan pretenden verificar, rechazar o aportar aspectos teóricos.
- **Justificación Metodológica**, cuando las razones que se persiguen es la creación de instrumentos y modelos de investigación.
- **Justificación Práctica**, cuando las motivaciones que se expresan propenden la solución de problemas o en la toma de decisiones.

También la justificación va a permitir “explicar la importancia del problema seleccionado y de la investigación a realizarse, considerando su relevancia social, científica, personal, institucional, etc.” (BARRIENTOS, 2006, p. 127).

e. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Son aquellas demarcaciones dentro de las cuales se realizará la investigación; éstas pueden referirse a:

- **Limitaciones de Tiempo**, cuando se refiere a un hecho o a una situación acontecida en determinado período, sea retrospectivo o prospectivo, en que se realizará el estudio.
- **Limitaciones de Espacio o Territorio**, se refieren a las demarcaciones, al espacio geográfico dentro del cual se efectuará la investigación.
- **Limitaciones de Recursos**, se refieren a la disponibilidad de recursos financieros para efectuar el proyecto de investigación.

Estas limitaciones deberán ser explicitadas por el investigador con el propósito de manifestar su viabilidad.

Si bien es cierto que la mayoría de autores de libros sobre metodología de investigación e investigación se encuentran de acuerdo en señalar estas limitaciones; debemos señalar que compartimos al respecto lo que señala CRESWELL (2003), citado por (AVOLIO, 2015, p. 41) que “las limitaciones de un estudio son potenciales debilidades y que están fuera de control del investigador”; por lo tanto estas limitaciones podrían presentarse en el momento de aplicación de los métodos de recolección de datos y su análisis, o de los procedimientos estadísticos, etc., que específicamente tienen que ver con el trabajo de campo y la labor estadística; por tanto, las limitaciones deberían señalarse a nivel de Presentación de Resultados en el Informe Final de la Investigación y mucho menos cabría su exigencia en el Proyecto de Tesis.

- **MARCO TEÓRICO**

Consiste en la determinación de las teorías, los enfoques teóricos, las investigaciones y los antecedentes en general, que se consideren válidos para el correcto encuadre de la investigación.

Pedro BARRIENTOS (2006, p. 130), al referirse al marco teórico, dice que es “como los linderos teóricos dentro de los que se va a investigar, se elabora previa revisión de la literatura seleccionada”.

TAMAYO y TAMAYO (1990, p. 72), indica que el marco teórico cumple las siguientes funciones:

“- Delimitar el área de la investigación; para ello habrá que seleccionar los hechos que tengan relación entre sí, mediante una teoría que dé respuesta al problema en cuestión.

- Sugerir guías de investigación, para encontrar nuevas alternativas de solución del problema.
- Compendiar conocimientos existentes en el área que se esté investigando.
- Expresar proposiciones teóricas generales, postulados, leyes que habrán de servir como base para la formulación más “adecuada” de la hipótesis, su operacionalización, e incluso para su determinación de los indicadores”.

El marco teórico deberá comprender:

a. ANTECEDENTES DEL ESTUDIO

Que constituye la revisión de todos aquellos trabajos de investigación relacionados con el problema planteado por el investigador.

Como señala VALDERRAMA MENDOZA (2002, p. 126) “se trata de hacer una síntesis conceptual de las investigaciones o trabajos realizados sobre el problema formulado con el fin de determinar el enfoque metodológico de la misma investigación”.

b. BASES TEÓRICAS

Vienen a constituir este rubro, los conocimientos científicos existentes sobre la investigación, ya se trate de teorías, modelos teóricos, doctrinarios y normativos que serán utilizados de fundamento teórico del problema.

En ésta etapa se deberá tener especial precaución con anotar correctamente la información.

c. MARCO CONCEPTUAL

Viene a ser “el significado de los términos (lenguaje técnico) que van a emplearse con mayor frecuencia y sobre los cuales convergen las fases del conocimiento científico (observación, descripción, explicación y predicción)” (MÉNDEZ, 2003, p. 112).

Teniendo en consideración lo recomendado por el maestro Edwyn ORTEGA (2008, p. 53) “el marco conceptual debe contener:

1. La selección de términos básicos que empleará en su trabajo, para que no exista confusión.
2. Teniendo en cuenta el marco teórico establecido será necesario listar los términos fundamentales que manejará en la investigación.
3. La utilización de los términos básicos se recomienda en lo posible que sean citados al pie de página.
4. De esta manera teniendo en cuenta la experiencia del investigador se habrá formado el marco conceptual en relación al tema de investigación”.

d. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

Es una suposición, un enunciado o “una proposición que establece la existencia de una relación entre dos o más variables expresadas como hechos, fenómenos o factores o entidades, y que debe ser sometida a prueba para ser aceptada como válida” (CORPORACIÓN AMERICANA DE DESARROLLO, s.a., p. 17).

Además la hipótesis ha de ser:

- “a) Provisional.
- b) Gozar de elevado nivel de probabilidad.

- c) Expresar una relación entre dos o más variables.
- d) Expresar sentido de relación.
- e) Implica causalidad.
- f) Presentar la posibilidad de avanzar predicciones.
- g) Ha de referirse a una situación real.
- h) Los términos (variables) de las hipótesis deben ser comprensibles, precisos y lo más concretos posibles. La relación entre las variables propuestas por una hipótesis debe ser clara y verosímil” (ALBERT, 2007, p. 52).

Las hipótesis tienen como punto de partida un conjunto de conocimientos y existentes, que han servido de base al investigador para la formulación del problema y los objetivos de la investigación. A partir de estos conocimientos, se procederá a deducir una serie de nuevas soluciones a problemas nuevos que surgen, teniendo como soporte científico los antecedentes científicos de estudio y el marco teórico.

De tal manera que, en una investigación deberá existir una relación estrecha entre la formulación de un problema, los objetivos y el marco teórico.

Las hipótesis presentan ciertas características:

- “- Las hipótesis científicas son construidas para ser validadas o rechazadas por la investigación metódica y sistemática que contrasta con los hechos.
- Las hipótesis científicas al probarse sirven para interpretar el comportamiento de un conjunto de acontecimientos, no se ocupan de singularidades. Lo singular no interesa a la ciencia en términos de

hechos únicos e inconfundibles. La ciencia no busca establecer diferencias entre los fenómenos, por el contrario trata de buscar regularidades y constantes y, a partir de la observación de éstas, proponer un conjunto de leyes.

- Si bien las hipótesis pueden surgir en un inicio mediante un proceso inductivo, propiamente hablando, no surgen de la observación pura. Las hipótesis son siempre el fruto de la teoría.
- Las hipótesis sirven como ideas directrices del proceso investigatorio. Es decir, que todos los esfuerzos que realiza el investigador están en función de probar o rechazar un supuesto hipotético” (CORPORACIÓN AMERICANA DE DESARROLLO, s.a., p. 17).

En cuanto a la formulación de la hipótesis ALBERT GÓMEZ recomienda tener en cuenta lo siguiente:

- Formularlas después de haber revisado las fuentes.
- Enunciar varias hipótesis como posibles soluciones del problema que se investiga.
- Redactarlas en forma de proposición afirmativa.
- El enunciado ha de ser correcto y operativo sin perder claridad.
- Que se pueda contrastar, confirmar o rechazar.
- Definir con claridad cada término de la hipótesis.
- Recurrir a hipótesis múltiples que ayuden a redefinir el problema.
- Evitar juicios de valor (ALBERT, 2007, p. 53).

e. VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN

Una variable dice WALABONSO RODRÍGUEZ (1997, p. 47), “es un aspecto, característica o propiedad de una realidad, hecho o fenómeno

que por su misma naturaleza, nos permite distinguir entre un elemento y otro, pues tiende a variar o a adoptar distintas magnitudes, distinguibles cuantitativa o cualitativamente”.

Las variables deben plantearse utilizando términos claros, precisos, que puedan permitir su operacionalización.

Entre las características que manifiestan las variables es que:

- Tienen su referente en la comprobación empírica, es decir, pueden verificarse y demostrarse sus resultados.
- Se caracterizan por representar las condiciones de causa y efecto.
- Son observables directa o indirectamente.
- Son susceptibles de variación cuantitativa o cualitativa por tratarse de una magnitud en proceso.

En la solución de las variables el investigador deberá tomar en consideración 3 criterios:

a) Criterio de Atingencia, consiste en que las variables deberán tener una relación directa, aplicando el mecanismo lógico de la deducción (relación premisa o premisas y conclusión).

b) Criterio de Observabilidad, para poner en práctica éste criterio, Alejandro CABALLERO (2000, p. 249) sostiene que se deberá formular dos preguntas: “¿Tenemos a los datos del dominio de ésta variable? ¿Los datos del dominio de ésta variable son objetivos?”.

c) Criterio de Mediabilidad, está referido a la claridad y precisión de los datos que se van a obtener para contrastar las hipótesis; para ello se tienen que tener en consideración dos preguntas: “¿Los datos del dominio de ésta variable pueden cuantificarse?”

¿Los datos del dominio de esta variable pueden expresarse en algún tipo de escala jerárquica?” (CABALLERO, 2000, p. 249).

f. CONCEPTUALIZACIÓN Y OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES

Se entiende por CONCEPTUALIZAR, la definición que se hace de cada una de las variables con el propósito de clarificar qué se entiende por ella. Para ello se procederá a definirla dentro del enfoque o concepción elegida, mostrando su coherencia y claridad.

En tanto que OPERACIONALIZACIÓN significa traducir la variable a indicadores, es decir, traducir las variables de investigación a unidades de medición. Esto se logra mediante un proceso que consiste en descomponer la variable en otras específicas llamadas DIMENSIONES, de las que a su vez, serán desprendidas otras subvariables denominadas INDICADORES que permitirán su control, manipulación, medición y evaluación, ya que son conceptos cualitativos que pueden ser cuantificados.

“La operacionalización de las variables es importante porque constituyen elementos básicos para la elaboración de los ítems, preguntas o reactivos, los cuales van a servir para elaborar el instrumento definitivo de la recolección de datos” (BARRIENTOS, 2006, p. 135).

g. POBLACIÓN Y MUESTRA

La **población** “es el conjunto de datos o unidades elementales observables, a su vez susceptible de medición, que tienen características generales, donde el investigador racionalmente puede

manejar lo que le interesa” (ORTEGA, 2008, p. 63); y de las cuales se persigue obtener una información. En tanto que la muestra viene a ser un conjunto de datos o unidades elementales observables extraídos de la población, seleccionados por algún método de muestreo.

- **MARCO METODOLÓGICO**

Se consignará el método o métodos que el investigador empleará en el proceso de la investigación científica, realizando una serie de pasos lógicamente estructurados y relacionados entre sí.

También se indicarán las técnicas de investigación, que vienen a ser según Víctor Hugo ABRIL, un “conjunto de mecanismos, medios o recursos dirigidos a recolectar, conservar, analizar y transmitir los datos de los fenómenos sobre los cuales se investiga”. Por lo tanto las **técnicas** son procedimientos de los cuales hace uso el investigador para aproximarse a los hechos e incursionar en su conocimiento. Las técnicas vienen a proporcionar variedad de **instrumentos de investigación**, el mismo que se trata de un recurso del que puede valerse el investigador para la obtención de los datos de manera efectiva de las fuentes consultadas.

Tanto la técnica como el instrumento de investigación serán seleccionados teniendo en consideración los indicadores de la variable en estudio. Su administración deberá encontrarse planificada para lograr una adecuada sistematización.

- **DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

Viene a ser la parte central o fundamental de un trabajo de investigación, lográndose realizar a partir de los resultados obtenidos como producto del trabajo de campo y recolección de datos efectuado con antelación por el investigador.

Precisamente en esta parte del desarrollo del informe final, el investigador deberá ser bastante crítico y sobre todo honesto con la información contenida en los resultados.

La discusión de resultados consta de las siguientes fases de desarrollo:

- a) La **comprobación de la calidad de la validez interna** de los resultados obtenidos donde se evaluará el método empleado en la investigación, si los instrumentos utilizados han sido los adecuados, si se ha realizado una prueba de ensayo, qué limitaciones se han superado, si se ha completado la muestra adecuadamente; entre otros aspectos.
- b) La **comprobación de la calidad de la validez externa** de los resultados, es decir, pueden ser aplicados los resultados obtenidos en otros contextos, en otras variables.
- c) La **comparación de resultados**, en este punto se comprobará si los resultados obtenidos pueden encajar con la bibliografía utilizada y los antecedentes de la investigación.
- d) La **contrastación de la hipótesis**, viene a confirmar o rechazar la hipótesis a través de su contrastación con los resultados obtenidos en el trabajo de campo realizado; para lo cual se emplearán cuadros y

tablas donde aparecerán detalladas las hipótesis y sus resultados confirmatorios o respectivo rechazo.

- e) Los **resultados obtenidos ameritan nuevos estudios**, a este nivel se indicará si los resultados obtenidos vienen a generar nuevas hipótesis que vendrían a plantear otras tantas investigaciones.

De cumplirse satisfactoriamente con todos los aspectos tratados en la discusión de resultados, el investigador procederá a elaborar con toda solvencia las conclusiones a las cuales se ha arribado, seguidas de las recomendaciones pertinentes.

- **CONCLUSIONES**

Constituyen la interpretación de los datos obtenidos en el proceso de investigación, manteniendo una relación directa con las variables planteadas en el problema de investigación y pueden confirmar o no las hipótesis formuladas.

Las conclusiones se plantean en función de los objetivos o de las hipótesis de la investigación. Su formulación no consiste en el resumen de los resultados o de la repetición de las ideas importantes, sino que se señalarán las ideas que se infieren como resultado de la investigación

La enunciación de las conclusiones deberá efectuarse de manera aseverativa y enunciando las premisas en que se basa, de manera breve.

- **RECOMENDACIONES**

Su inclusión depende en gran medida de la reglamentación establecida por la institución universitaria.

La recomendación viene a ser una sugerencia que el investigador propone, teniendo como base los hallazgos efectuados y señalados en las conclusiones.

Las recomendaciones se redactan como si se tratara de acciones, es decir, adoptan la forma de cómo se enuncia un objetivo.

Estas recomendaciones deberán aparecer en la investigación en un acápite independiente de las conclusiones.

B) PARTE COMPLEMENTARIA O DE REFERENCIAS DEL INFORME

BIBLIOGRAFÍA

Viene a ser la relación o lista de un conjunto de libros o escritos utilizados como material de consulta o soporte documental de una investigación; otorga validez y rigurosidad a los trabajos de investigación.

La bibliografía sirve para indicar los datos editoriales de las fuentes consultadas y tiene como propósito proporcionar los datos de la fuente para que otros investigadores interesados en el tema profundicen el tema de estudio (función referencial)

ANEXOS

Son los documentos complementarios que se incluyen al informe final, tales como: la matriz de consistencia, formulario del instrumento de investigación, etc.

2.3 BASES O FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DEL TEMA DE INVESTIGACIÓN

El sistema educativo bajo la racionalidad del modelo neoliberal propende tres ideas fundamentales: eficiencia, eficacia y calidad, que no son otras ideas que las que enarbolará en otra ocasión el denominado “EFICIENTISMO INDUSTRIAL” estadounidense, que viene a trasladarlo al campo pedagógico, equiparando el sistema educativo con el aparato pedagógico, subordinando los intereses del primero a los del segundo; concibiendo de esta manera la educación como un producto: el CAPITAL HUMANO. Por lo tanto, toda inversión en el ámbito educativo tiene que ser rentable en términos económicos.

Es bajo esta filosofía, que la educación plantea un elevado costo y por lo tanto la persona deberá invertir en su educación, constituyéndose en tal sentido en una opción individual..

Pero no es el modelo neoliberal quien viene a considerar al hombre como una persona, sino el modelo socialcristiano, el cual coloca en el centro, principio y fin de toda acción en su dimensión cultural al hombre y por lo tanto, la educación vendría a impulsar el desarrollo del ser humano y su humanización.

Cuando se habla de humanización, se hace referencia a procesos integrales de formación donde el hombre llegue a mirar a la persona con dignidad y respeto, teniendo en cuenta sus dimensiones, tanto intelectual, como en lo afectivo, social y cultural. Es obviamente romper con los paradigmas que viene globalizando el neoliberalismo, que busca cosificar al hombre. En tal sentido, un primer plano de este proceso vendría a ser en el

subsistema universitario, el docente quien debe previamente humanizarse, teniendo en consideración que su práctica docente no puede transmitir únicamente conocimientos, preparar al estudiante en el terreno de la investigación; ya que dicha labor debe encontrarse imbuida que lo primero es el ser y luego la conciencia, buscando dentro del aula universitaria la humanización progresiva de los estudiantes.

La práctica docente humanizada implica el apoyo dentro y fuera de los espacios académicos del estudiante, evitando sólo la búsqueda de resultados académicos, sino también el afianzamiento de su seguridad y su compromiso con su proyecto de vida, a fin de que pueda contribuir el estudiante al bienestar social con responsabilidad.

Precisamente como señalara en alguna ocasión el maestro Manuel GÓNGORA PRADO haciendo alusión al docente universitario de nuestros días, que es “la carencia de una base filosófica basada en la ciencia, su desconocimiento de la teoría científica del conocimiento que le sirva de base para todas sus formulaciones teóricas, conduce inevitablemente a la alienación ideológica, social, cultural, educativa y gnoseológica, a una educación deformada, con la que sólo logramos formar profesores en serie, como soldaditos de plomo, sin una clara conciencia nacional y así avanzamos en la pérdida de identidad. Hemos trabajado, sin darnos cuenta, para la alienación de la masa, la deformación de la conciencia y la deshumanización del ser humano” (GÓNGORA, s.a.).

Sin embargo MORÍN nos dice “que más que conocimiento se requiere de una formación, una transformación del modelo convencional desde la

concepción del futuro docente, una constante autorreflexión sobre la práctica del docente en el aula”.

El docente humanizado es aquel profesional que está comprometido, más que la comprensión de un conocimiento científico, en tomar conciencia de que el futuro depende de lo que enseña, de la verdad extraída del mundo real, que cuando se teoriza mal su labor resulta fatal porque se ha complicado la vida de los estudiantes y porque se ha sembrado la desgracia de quienes depositaron su confianza en el docente.

Desde la vereda de enfrente, donde se encuentra ubicado el estudiante universitario, el proceso educativo humanizante, no implicará únicamente estudiar, es también aprender a ser libre, es aprender a tomar decisiones, a ser consecuente, buscar su autorrealización, tener sed de conocimientos y descubrir su entorno, es tener la ilusión de formarse, buscar su desarrollo humano y establecer relaciones académicas y personales equilibradas con su docente y demás colegas de estudio.

2.4 DEFINICIONES CONCEPTUALES

▪ APRENDIZAJE

Es el proceso mediante el cual un sujeto adquiere destrezas o habilidades prácticas, incorpora contenidos informativos y adopta nuevas estrategias para aprender y actuar. Además incluye la modificación de actitudes, enriquece las propias perspectivas y reflexiones, permite desarrollar perspectivas innovadoras y abordar con sentido crítico los hechos y las creencias.

- **CALIDAD DE LA ENSEÑANZA**

Concepto controvertido, que alude a un conjunto de propiedades inherentes a la enseñanza, consideradas con criterio de valoración, que permiten apreciarlas como buenas o malas siempre y cuando persiga un proceso o producto educativo; donde se compara la realidad observada con un término deseable, en los “criterios de calidad educativa”, como lograr el pleno desarrollo de la persona y su crecimiento ético, lograr un desarrollo transpersonal, cultivando el respeto y los valores sociales, que impliquen la preocupación por el otro y desarrollar los valores culturales de respeto al medio ambiente.

- **EDUCAR**

Es formar en ideas y creencias, estimular el espíritu crítico sin caer nunca en el adoctrinamiento; es promover, transmitir valores como el esfuerzo, respeto, ciudadanía, etc. La función de educar piensan algunos padres es una obligación ineludible de la escuela, encontrándose delegando su responsabilidad. Es por eso que dada la gran dispersión del fenómeno educativo, el Estado se fija como objetivo concreto la formación de ciudadanos educados.

- **ENSEÑAR**

Es construir una serie de conocimientos, de saberes, fijados y programados por niveles cuya práctica sí recae con responsabilidad y en alto grado sobre el docente. Implica dominar códigos de comunicación, metodología y tecnología educativa. Lo razonable y conveniente sería enseñar y educar dado que si no se logra un alumnado educado será imposible enseñar y hoy esto es lo que viene generando conflicto.

- **ESTRATEGIA DIDÁCTICA**

Es un sistema de planificación aplicable a un conjunto articulado de acciones para llegar a una meta. De manera que no se puede hablar de estrategia cuando no hay una META hacia donde se orienten las acciones. La estrategia tiene que estar fundamentada en un método. La estrategia puede hacer uso de una serie de técnicas para conseguir la meta perseguida.

- **FACTORES PEDAGÓGICOS**

Son aquellos elementos que tienen que ver con la función docente, la calidad de la enseñanza y las instituciones educativas, que influyen en gran medida en el comportamiento como en el aprendizaje del estudiante.

- **INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN**

Es el documento que contiene el producto final de un proceso de investigación, cuyo propósito es informar sobre los resultados obtenidos en la investigación científica efectuada, enmarcada dentro de una estructura lógica y una organización claramente delimitada que vienen a constituir la forma del informe y, su contenido la exposición teórica; que se elabora en base a una normativa previamente establecida.

El informe final de investigación es el documento que se utiliza para difundir los conocimientos producidos, empleando para ello un lenguaje impersonal, aprovechando el uso de verbos en tiempo pasado y apartándose de la utilización innecesaria de los gerundios.

- **PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE**

Es un proceso de interacción donde la actividad cognoscitiva tanto del estudiante con su protagonismo, actitud y la motivación que actuará como catalizador y, de otra parte, el docente ocupando un lugar de importancia a

cargo de la dirección, logran resultados positivos en el desarrollo de las actividades educativas; ambos impulsados por lograr como único objetivo el aprendizaje del estudiante, al permitirle conocer, comprender y desarrollar su personalidad. Para lo cual deberá existir como requisito indispensable de esa interacción, una disposición de aprender por parte del estudiante y de enseñar, por parte del docente.

▪ **PROCESO EDUCATIVO**

Es el proceso intencional que implica una actividad directiva, finalista y rectora, que persigue la transmisión de valores, pautas de conducta, actitudes, modos de relacionarse socialmente, modelos culturales y saberes, condicionados por la cultura que permite a la persona realizarse doblemente: en lo personal y socialmente. Es un proceso esencialmente de acción y operación, que no implica necesariamente un aprendizaje previsto explícitamente, pero que siempre tendrá algún resultado (aprendizaje total, parcial u otro no previsto).

Puede ser practicado por un padre de familia, un docente o una autoridad, etc.; es decir podrá ser de carácter formal o informal.

▪ **PROCESO DE ENSEÑANZA**

Es el proceso que establece una relación entre dos personas que implica la acción de comunicar algún conocimiento, habilidad o experiencia a alguien, con la intención de que esa persona construya su propio saber (relación de ayuda a aprender), para lo cual el docente utilizará un conjunto de métodos, técnicas y diferentes recursos que considere apropiados para cumplir con tal finalidad; a fin de desarrollar una forma de hacer (de actuar).

▪ **PROCESO PEDAGÓGICO**

En nuestro medio vendría a ser el equivalente a PROCESO EDUCATIVO, utilizándose proceso pedagógico, pero pluralizadamente – PROCESOS PEDAGÓGICOS – entendiéndose como sinónimo de ESTRATEGIAS de ENSEÑANZA (conjunto de actividades que desarrolla el docente de manera intencional con el objeto de mediar en el aprendizaje del estudiante).

La connotación diferencial entre proceso pedagógico y proceso educativo se encontraría en la calidad de la persona que dirige el proceso, ya se trate de un pedagogo (profesional que cuenta con conocimientos psicosociales con especialización en psicología, sociología, antropología y filosofía educativa) y un licenciado en educación, abocado precisamente a la educación, en tanto que el primero se encuentra dispuesto a llegar al terreno de la explicación experimental.

El proceso pedagógico es aquel proceso consciente, organizado y dirigido a la formación de la personalidad, en el que se establecen relaciones sociales activas, recíprocas y multilaterales entre educador, educando y grupo, orientadas al logro de los objetivos planteados por la sociedad, la institución, el grupo y el individuo (R. Sierra Salcedo); y donde tiene considerable importancia la cantidad y calidad de interacciones sociales que puedan producirse o incentivarse dentro del mismo proceso.

▪ **TÉCNICA DIDÁCTICA**

Es el procedimiento lógico y con fundamento psicológico destinado a orientar el aprendizaje del estudiante.

2.5 BASES EPISTÉMICAS

LA TEORÍA DE SISTEMAS

El presente trabajo de investigación se sustenta en la Teoría General de Sistemas planteada por el biólogo alemán LUDWING VON BERTALANFFY, quien publicara entre 1950 y 1968 “La teoría de sistemas abiertos en Física y Biología” (1950), “Teoría General de Sistemas” (1951), “Teoría General de Sistemas” (1956) y “Teoría General de Sistemas” (1968); buscando producir teorías y formulaciones conceptuales que puedan crear condiciones de aplicación en la realidad empírica.

Cabe precisar, que si bien es cierto nuestra área de interés no es propiamente la Teoría General de Sistemas, sino las características y parámetros que ella establece para todos los sistemas, como es el caso del sistema educativo universitario; en tal sentido en vez de hablar de la Teoría General de Sistemas nos referiremos a la Teoría de Sistemas.

Debe tenerse en consideración que la Teoría de Sistemas permite reconceptualizar los fenómenos dentro de un enfoque global, para lograr la interrelación e integración de aspectos que son, la mayor parte de las veces, de naturaleza completamente diferente.

“El enfoque de sistema, también denominado enfoque sistémico, significa que el modo de abordar los objetos y fenómenos no puede ser aislado, sino que tienen que verse como parte de un todo. No es la suma de elementos, sino un conjunto de elementos que se encuentran en interacción, de forma integral, que produce nuevas cualidades con características diferentes, cuyo resultado es superior al de los componentes que lo forman y provocan un salto de calidad” (ROSELL, s.a.).

CONCEPTO DE SISTEMA

El término sistema tiene muchas acepciones, sin embargo, generalmente hace referencia al “conjunto de elementos interdependientes e interactuantes; grupo de unidades combinadas que forman un todo organizado” (CHIAVENATO, 1999, p. 771). En otras palabras viene a ser “un todo organizado o complejo; un conjunto o combinación de cosas o partes que forman un todo complejo y unitario” (CHIAVENATO, 1999, p. 771); partes o elementos que presentan propiedades y características propias que no se encuentran en ninguno de los elementos aislados. Es lo que se suele denominar especializadamente como EMERGENTE SISTÉMICO, es decir, que una propiedad o característica existe en el sistema como un todo y no en sus elementos particulares.

Existen dos conceptos que manifiestan dos características básicas de un sistema, ellos son:

- 1) Propósito u objetivos, un sistema tiene uno o varios propósitos u objetivos, como por ejemplo la universidad. Las unidades o elementos – que vendrían a ser las Facultades y Escuelas Académico Profesionales–; así como las relaciones entre los elementos, definen una distribución que tratan de alcanzar un objetivo.
- 2) Globalismo o totalidad. Todo sistema tiene una organicidad, por tal motivo, una acción que produzca un cambio en una unidad del sistema, muy probablemente producirá cambios en todas las demás unidades del sistema. El efecto total de todos esos cambios que llegaran a producirse en el sistema, generará un ajuste de todo el sistema, que siempre

reaccionará globalmente a cualquier estímulo producido en cualquier parte o unidad; debido a que entre las diferentes partes del sistema existe una relación de causa y efecto.

Todo sistema en general tiene 4 propiedades fundamentales que lo caracterizan: los componentes, la estructura, las funciones y la integración. Estas propiedades deben tenerse en consideración cuando se aplica el enfoque sistémico.

En el caso de los **componentes**, son todos los elementos que constituyen el sistema, por ejemplo en el proceso pedagógico los componentes “no personales” son el objetivo, el contenido, el método, el medio, la forma de enseñanza y la evaluación.

En lo referente a la **estructura**, ésta comprende las relaciones que se establecen entre los elementos del sistema, por ejemplo: el estudiante universitario y el docente, estos con la institución universitaria y el grupo social. Está basada en un ordenamiento lógico de los elementos.

Las **funciones**, son las acciones que puede desempeñar el sistema, tanto de subordinación vertical, como de coordinación horizontal.

La **integración**, viene a corresponder a los mecanismos que aseguran la estabilidad del sistema y se apoyan en el control, la comunicación y la dirección. Lo cual viene a confirmarse mediante los controles evaluativos que permiten la retroalimentación.

El concepto de sistema puede aplicarse en diversos niveles: el individual, el grupal, la organización o la sociedad, yendo desde un microsistema hasta un macrosistema.

En el caso de la educación, ésta viene a ser un sistema que se caracteriza por su complejidad, funcionalidad probabilística y dinamicidad.

La complejidad aparece ante la interrelación de diversos individuos que aportan sus diferencias individuales, sociales, metodológicas y teleológicas, así como la aparición de diversas fuentes de aprendizaje y la conjunción de experiencias pasadas muy diferentes.

La funcionalidad probabilística se explica por el hecho de que los 'productos' logrados sólo son susceptibles de predicción en límites muy reducidos.

En cuanto a la dinamicidad, puede concluirse que la educación, al ser un sistema dinámico, goza de la doble versatilidad de sistema abierto y cerrado.

La educación es un sistema abierto en sus relaciones con el medio social, ya que posee unas entradas (contenidos, estudiantes, personal, ingresos económicos, etc.), y entrega unas salidas a la sociedad (individuos "educados"), con todas las implicaciones que este nuevo aporte de información supone para la sociedad.

En tanto es un sistema cerrado en sus relaciones consigo mismo, ya que tiene capacidad reguladora propia y puede administrar los contenidos, propósitos, procesos que indican el curso de acción de sus entradas de acuerdo a los objetivos que tiene propuestos, que indican qué es lo que quiere obtener.

Se comporta también como un sistema de comunicación en sus relaciones con los sujetos involucrados, ya que es el proceso comunicativo el que permite la función social de la educación.

En el caso específico del acto educativo, en el cual se da la interacción educador–educando, tiene una naturaleza de hecho social, pues “se trata de una coparticipación” (SOLÍS, 1992, p. 102). De tal manera que la educación viene a ser un fenómeno, que dentro de una globalidad sistémica viene a ser un subsistema del sistema total que es el social, que involucra otros componentes que la condicionan y a su vez influye su acción ocasionando efectos modificadores.

Por otra parte, el acto educativo es un producto humano, constituyendo un elemento cultural y reflejo de una realidad histórica que se aprende, comunica y comparte; y al mismo tiempo es un instrumento de cambio en el progreso del hombre, desde el nacimiento de la cultura, persiguiendo el logro de fines y objetivos; formando parte en consecuencia del subsistema cultural que forma a su vez parte del sistema social.

De ahí que “el sistema educativo, dado el carácter cultural que comporta, es exclusivamente humano; tanto como producto cuando por la acción que ejerce, con un rasgo distintivo que lo tipifica en su papel de medio o vehículo para comunicar y posibilitar el aprendizaje, el desarrollo y la supervivencia de la cultura, y con ello la continuidad de la sociedad humana total” (SOLÍS, 1972, p. 107).

2.6 BASES ANTROPOLÓGICAS

Como puede apreciarse de la etimología del término ANTROPOLOGÍA viene a significar: la ciencia del ser humano. Sin embargo, hoy día el campo de acción de la antropología es amplio y variado, ello se debe en parte a la “creencia de que debería ser posible aplicar muchos momentos y lugares de la existencia humana, cualquier generalización o explicación posible de alguna característica del ser humano, de su cultura o de su biología” (EMBER, 1997, p. 2).

La ciencia antropológica sufre precisamente durante el siglo XIX una división artificial del estudio de lo humano, pero en la actualidad las cosas han cambiado y los antropólogos estudian al ser humano en sociedad partiendo del concepto de cultura, concepto que desde ya es infinito y para poder manejar la investigación cultural, se hace necesario su desagregación. Para lo cual se ha definido el concepto de RASGO CULTURAL, que puede ser un objeto, una idea o una actitud, etc. Y de otra parte, se suele denominar COMPLEJO CULTURAL a un grupo de rasgos claramente diferenciables.

En tal sentido se podría considerar el proceso pedagógico como un complejo cultural que viene a darse en el aula universitaria y que forma parte del proceso general del aprendizaje, que comporta una gama de factores que intervienen en la formación de la personalidad del estudiante; proceso en el cual se dan relaciones sociales activas, recíprocas y multilaterales entre el docente, estudiante universitario, y el grupo; orientadas dichas relaciones sociales al logro de los objetivos planteados por la sociedad, la institución universitaria, el grupo y el individuo. Comportando al mismo tiempo un conjunto

de elementos culturales que se transmiten de acuerdo con los patrones, valores y expectativas de cada sociedad.

Pero este proceso pedagógico que se encuentra referido a patrones y valores del grupo, comporta en su contexto cierta relatividad; es decir, la educación puede encontrarse sustentada en valores y premisas falsas e inauténticas.

La mayoría de la gente entiende por educación el tipo de actividades que se desarrollan en las instituciones educativas, escuelas, colegios, institutos o universidades, o por un género de actividades ´no escolarizadas` que se llevan a cabo de acuerdo con una política educativa institucionalizada. Pero para el científico social la educación constituye un proceso mucho más amplio y de mayores alcances que comprende todas las formas de enseñanza, institucionalizada o no, oficial o no, cuyo resultado es la adquisición de la cultura – esto es, de todo lo que significan las formas de la vida social – por el individuo para la formación de su personalidad y su socialización, es decir, la enseñanza para acondicionarlo a vivir del mejor modo posible como miembro de una determinada sociedad. De todo lo cual se desprende una cuestión fundamental: la educación no es un fin en sí misma sino un medio para transmitir conocimientos (SILVA SANTIESTEBAN, 1998, pp. 255 – 256).

De lo cual se puede determinar, que la educación es un proceso complejo, pero donde “el educador, es entonces, un ser privilegiado en la construcción no sólo de la cultura, sino, como consecuencia de ella, de la

sociedad, de la manera cómo sus alumnos ven al mundo, de las distintas perspectivas con que interpretan a este mundo, a la sociedad y a su existencia social e individual que otorgan un orden a su convivencia” (CABRERA, s.a.).

Una de las ramas especializadas de la ciencia antropológica es precisamente la ANTROPOLOGÍA PEDAGÓGICA que al tratar el tema de los estudiantes egresados de las universidades, señala que “es habitual, en los egresados de las universidades, el argumento sobre la dificultad que encuentran para aplicar lo aprendido en una carrera, y sobre la poca utilidad que esto les representa, debido en gran parte, a la práctica repetitiva y a la falta de reflexión. En tal sentido, BOZHOVICH plantea que: `Es posible hablar de una completa adquisición del conocimiento sólo cuando este conocimiento es transformado en punto de vista, es decir, cuando cambia la concepción acerca de la realidad y la actitud hacia ella” (HOYOS, s.a., p. 118).

Hay que tomar en consideración la apreciación que realiza LITWIN: “Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda” (HOYOS, s.a., p. 119).

También es necesario que un docente que toma a su cargo la enseñanza de una asignatura de investigación, no únicamente se limite a impartir la materia, sino que dentro de su función docente debe educar integralmente al estudiante universitario, teniendo en consideración que la universidad es el último escalón que provocará en la persona valoraciones

éticas sobre el ejercicio de la ciencia que profesará. De ahí que ciertos autores afirman que “la enseñanza deberá caracterizarse no sólo por su carácter instructivo, sino también provocar procesos de formación integra. Ello implica la generación de ambientes que propicien, además del conocimiento teórico y la aplicación, la incorporación en el estudiante de valoraciones éticas en su futuro ejercicio profesional” (HOYOS, s.a., p. 119).

BÁRCENA por su parte sostiene que: “La dirección de la formación de los educadores ha descuidado, en general, el desarrollo de su capacidad para conversar, comprender, y estar abierto a un genuino interés por los estudiantes como seres humanos, situación ésta que favorece la formación, no sólo desde los contenidos de instrucción, sino desde la posibilidad que se abre de ayudarles a dar forma a su carácter a partir del aprendizaje que despierte su interés por buscar más armonía en su vida personal” (HOYOS, s.a., p. 119).

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

La investigación desarrollada corresponde al tipo de investigación aplicada, porque busca la generación de conocimientos con aplicación directa al problema investigado, respecto a cómo los Factores Pedagógicos relacionados con el aprendizaje influyen en la elaboración del Informe Final de Investigación de los egresados de la E.A.P. de Derecho de la UNHEVAL.

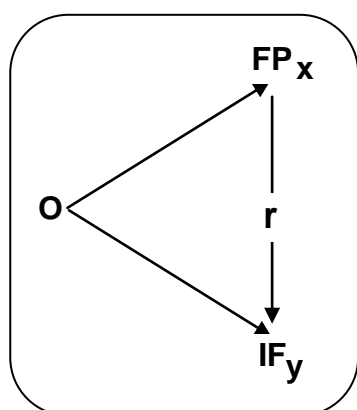
Asimismo, la investigación es de tipo descriptivo correlacional, ya que se trata de correlacionar el grado de relación existente entre las variables de estudio.

Cabe acotar que el enfoque otorgado a la investigación es cuantitativo el que se apoya en la filosofía realista, según la cual el mundo se puede captar tal como es; predominando en consecuencia el método deductivo. En tanto que la indagación científica se produce formulando la hipótesis, a partir de la teoría, cuyo valor se contrasta al comparar sus consecuencias deductivas con los resultados de las observaciones controladas (BARRIENTOS, 2006, p. 54).

“El enfoque cuantitativo utiliza igualmente la recolección de datos y el análisis de datos para contestar las preguntas de [la] investigación y probar [la] hipótesis formuladas previamente además confía en la medición de variables e instrumentos de investigación, con el uso de la estadística descriptiva como inferencial, en la prueba de hipótesis, y tratamiento estadístico; la formulación de hipótesis estadísticas, el diseño formalizado de los tipos de investigación, el muestreo, etc.” (ÑAUPAS, 2009, p. 62).

3.2. DISEÑO Y ESQUEMA DE LA INVESTIGACIÓN

El esquema de la investigación corresponde a un diseño no experimental, ya que establece la relación entre la variable factores pedagógicos y su influencia en el informe final de investigación.



Donde:

FP = Factores Pedagógicos (Variable Independiente)

IF = Informe Final de Investigación (Variable Dependiente)

r = Correlación entre las variables **X** e **Y**

O = Observación

3.3 POBLACIÓN Y MUESTRA

La población objeto de estudio estuvo constituida por los egresados de la E.A.P. de Derecho de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, período 2014 – 2015.

La muestra obtenida fue del tipo no probabilístico, intencionada, ya que respondió a los intereses del investigador. Se trabajó con los borradores de informes finales de investigación de (6) seis egresados de la E.A.P. de Derecho dada la exigua producción de tesis entre los años 2014 – 2015.

3.4 DEFINICIÓN OPERATIVA DEL INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

La definición operativa del instrumento de recolección de datos viene referirse al conjunto de procedimientos que describe las actividades del

investigador para la utilización adecuada del instrumento de investigación para la recolección de información y proceder a la medición de la variable.

El instrumento de investigación empleado en primer lugar, fue el Cuestionario, para la medición de la variable independiente; cuyo texto preparado de antemano y sometido a la opinión de expertos en la elaboración de instrumentos, permitió determinar las facetas y dimensiones de la información.

El Cuestionario se desarrolló de manera individual, en un solo encuentro y de forma presencial, debido a que no fue posible encontrar una fecha para fijar la reunión de todos los egresados, por motivos laborales. El desarrollo del cuestionario se realizó previa explicación de la temática, objeto de estudio de la investigación, y absolviendo las dudas que pudieron presentarse durante su desarrollo.

Con relación a la medición de la variable dependiente se utilizó como instrumento la Guía de Evaluación o de Observación estructurada que permitió encausar la acción de observación y favoreció la organización de los datos recogidos de los informes finales. El instrumento fue administrado por el investigador.

3.5 TÉCNICAS DE RECOJO, PROCESAMIENTO Y PRESENTACIÓN DE DATOS

La técnica de recojo de datos empleada en la investigación para el caso de la variable independiente fue la entrevista, para obtener las referencias acerca de los factores pedagógicos y la relación que mantienen con la elaboración del informe final de investigación.

Con relación a la segunda variable se empleó como técnica la observación, que consiste en la medición y registro de los hechos observables. La actividad realizada empleando dicha técnica se hizo en forma objetiva por el investigador evitando que factores ajenos a la investigación influyeran en su labor técnica.

El procedimiento de la presentación de datos se efectuó haciendo uso de cuadros y gráficos estadísticos para explicitar la información, tendencias y explicaciones respectivas.

El análisis se realizó para cada cuadro y gráfico, determinando la frecuencia y promedio más significativo y que fueron orientados a dar respuesta al problema planteado.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL TRABAJO DE CAMPO CON APLICACIÓN ESTADÍSTICA, MEDIANTE DISTRIBUCIÓN DE FRECUENCIAS Y GRÁFICOS

A continuación se realiza la presentación de los cuadros estadísticos que contienen los resultados obtenidos de la administración de las técnicas e instrumentos dirigidos a un total de seis egresados de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán de la provincia y departamento de Huánuco.

Los datos obtenidos vienen a constituir base fundamental para el conocimiento de la problemática planteada, que al mismo tiempo hoy en día viene a constituir una paradoja en un momento donde se vive de manera práctica el concepto de calidad de la enseñanza a través de la acreditación; que viene a impulsar a las autoridades universitarias y docentes, a la obtención de grados académicos, reduciendo en muchos casos la obtención de resultados, a la medición de los mismos, obtenidos por los estudiantes, y no se investiga como denuncia GOLDSCHMIDT (s.a.) mencionado por (SANTOS, 2015, p. 87) sobre lo que “sucede con sus estructuras y funcionamiento” de la institución universitaria, al aspecto más relevante de la formación como sería la función docente y la labor universitaria, que en muchos casos suele empobrecer y tergiversar la comprensión v.gr. metodología de enseñanza, relación del profesor estudiante, saber despertar el interés por el conocimiento y la investigación, etc.

La problemática planteada precisamente pretende conocer si los factores pedagógicos influyen en la elaboración del informe final de los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Derecho de la UNHEVAL, específicamente en los egresados objeto de la muestra, permitiendo que los resultados de la investigación venga a contribuir ulteriormente a tomar decisiones para procurar el cambio; ya que la producción de conocimientos no persigue su archivamiento en anaqueles, sino convertirse en un motivo que incite al cambio, a través de su puesta en práctica y la obtención de beneficios en el mejoramiento continuo del proceso de acreditación.

No debe olvidarse que: “Una cosa es saber y otra, muy distinta, es saber enseñar, saber despertar interés por el conocimiento, saber provocar interés por la investigación. La profesión docente no es inespecífica. Requiere de unos conocimientos y habilidades precisas” (SANTOS, 20145, P. 89).

4.1 RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DIRIGIDO A LOS EGRESADOS DE LA E.A.P. de DERECHO

4.1.1 PREGUNTA N° 1: ¿El docente se encuentra en la capacidad de producir un aprendizaje planificado en el estudiante?

Cuadro N° 4.1.1
¿El docente se encuentra en la capacidad de producir un aprendizaje planificado en el estudiante?

| Alternativas | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------------------|------------|------------|
| Totalmente en desacuerdo | 1 | 16,7 |
| En desacuerdo | 2 | 33,3 |
| De acuerdo | 3 | 50,0 |
| Totalmente de acuerdo | - | - |
| Total | 6 | 100,0 |

Figura N° 4.1.1



Fuente: Cuadro Nro. 4.1.1

ANÁLISIS: Según los resultados que aparecen en el cuadro 4.1.1 número uno, representados en el gráfico del mismo número, el 50% de egresados consideran que

el docente se encuentra capacitado para producir un aprendizaje planificado en el estudiante de metodología de la investigación jurídica; sin embargo, también se puede percibir que el 16.7% se encuentra totalmente en desacuerdo con esa capacidad mostrada por el docente y que sumándola con el 33.3% que manifiesta su desacuerdo, resulta interesante comprobar que prácticamente el otro 50% demanda una mejor capacidad del docente para producir un aprendizaje planificado.

INTERPRETACIÓN: Podrían interpretarse que tales resultados se deben al hecho de que la mitad de egresados que se encuentran de acuerdo, es debido al hecho de que al haber concluido sus estudios adoptan sobre el particular una posición de indiferencia frente a la realidad. En tanto que la otra mitad, aquellos que ese muestran en total desacuerdo, consideran que existen deficiencias en la planificación docente, al haber percibido la falta de coherencia en los temas desarrollados, la falta de información impartida sobre el sentido del trabajo universitario a desarrollar, la falta de precaución del docente para dejar lecturas complementarias al alcance del estudiante, etc. Todo lo cual viene a constituir operaciones de planificación docente, como parte de su actuación.

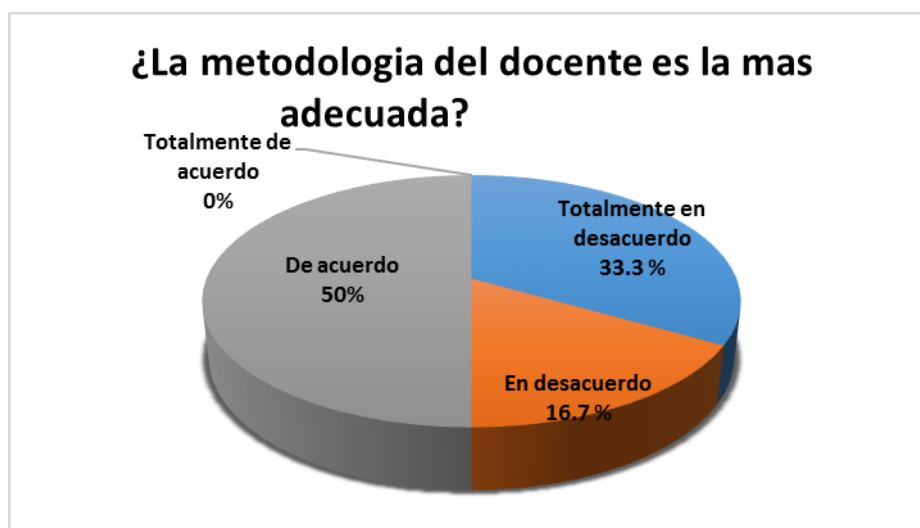
De otro lado, los egresados que están en desacuerdo, están considerando probablemente como deficiencia en la planificación docente, la falta de importancia otorgada al dominio de las herramientas de aprendizaje, ya que ésta se limitaría únicamente a la acumulación de contenidos, sin tomar en consideración el aspecto situacional que condiciona v.gr. conocimientos previos del estudiante, falta de hábito de lectura, tiempo disponible, la misma preparación del docente para conseguir un aprendizaje de calidad y la utilización de recursos didácticos.

4.1.2 PREGUNTA N° 2: ¿La metodología del docente es la más adecuada?

Cuadro N° 4.1.2
¿La metodología del docente es la más adecuada?

| Alternativas | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------------------|------------|------------|
| Totalmente en desacuerdo | 2 | 33,3 |
| En desacuerdo | 1 | 16,7 |
| De acuerdo | 3 | 50,0 |
| Totalmente de acuerdo | - | - |
| Total | 6 | 100,0 |

Figura N° 4.1.2



Fuente: Cuadro Nro. 4.1.2

ANÁLISIS: En cuanto a los resultados del estudio realizado entre los egresados entrevistados sobre si la metodología empleada por el docente es la más adecuada, señalada en el cuadro número dos; el 50% reconoce que está de acuerdo, mientras que en el otro extremo, el 33.3% se encuentra en total desacuerdo, en tanto que el 16.7% está en desacuerdo. No se muestra entonces una relación mayoritaria con la adecuada metodología empleada por el docente en el desarrollo de la asignatura de metodología de la investigación jurídica, como un aspecto relevante.

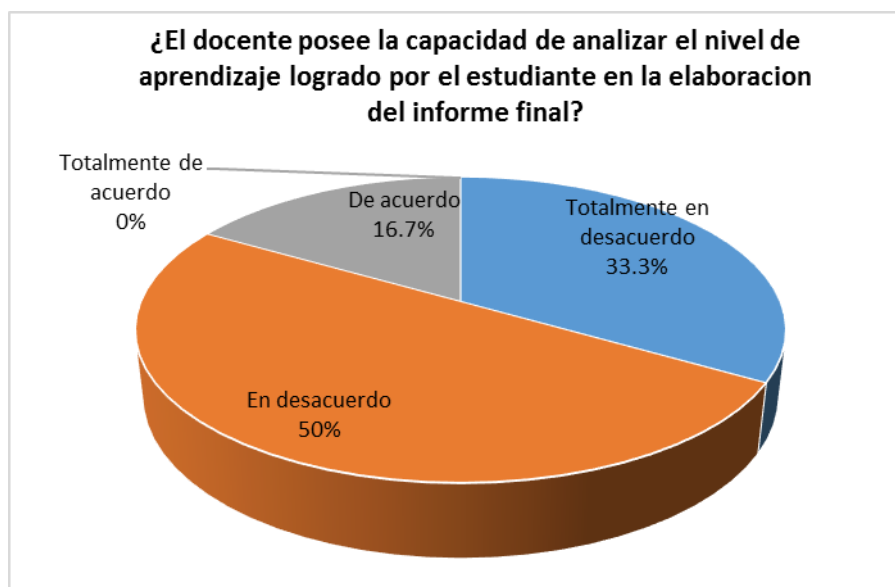
INTERPRETACIÓN: De esta forma de acuerdo con las entrevistas realizadas, el nivel de calidad de la metodología empleada por el docente no es el aceptable y esto se debe al desconocimiento por parte del docente y la carencia de formación didáctica del profesor y no solamente eso, ya que ni siquiera vive con preocupación esa carencia, ya que se la considera en la mayoría de casos como algo innecesario. Hay que tener en consideración que la metodología de la investigación es un ámbito del conocimiento disciplinar que se refiere a la forma de proceder con la ciencia, ocupándose específicamente de la manera de construir y desarrollar conocimiento en el campo del Derecho. Ahora, enseñar a investigar es un proceso complejo donde concurren muchas operaciones referidas a lo que se enseña al enseñar a investigar, y cómo se enseña a investigar; y en algunos casos la falla radica en enseñar a investigar de manera conceptual y no de manera práctica; tampoco se enseña a investigar de manera general y en abstracto, como si hubiera un procedimiento único y repetible. Es necesario en tal sentido cambiar la didáctica de la investigación, a un de práctica, basada en la capacitación y el entrenamiento en cada una de las operaciones del proceso de producción del conocimiento científico.

4.1.3 PREGUNTA N° 3: ¿El docente posee la capacidad de analizar el nivel de aprendizaje logrado por el estudiante en la elaboración del informe final de investigación?

Cuadro N° 4.1.3
¿El docente posee la capacidad de analizar el nivel de aprendizaje logrado por el estudiante en la elaboración del informe final de investigación?

| Alternativas | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------------------|------------|------------|
| Totalmente en desacuerdo | 2 | 33,3 |
| En desacuerdo | 3 | 50,0 |
| De acuerdo | 1 | 16,7 |
| Totalmente de acuerdo | - | - |
| Total | 6 | 100,0 |

Figura N° 4.1.3



Fuente: Cuadro Nro. 4.1.3

ANÁLISIS: Según el estudio realizado el 50% de los egresados considera que el docente no posee la capacidad para analizar el nivel del aprendizaje logrado por el estudiante en la elaboración del informe final. En tanto que el 33.3% considera que

el docente se encuentra en total incapacidad; mientras que el 16.7% señala que sí posee la capacidad para analizar el nivel de aprendizaje logrado por el estudiante.

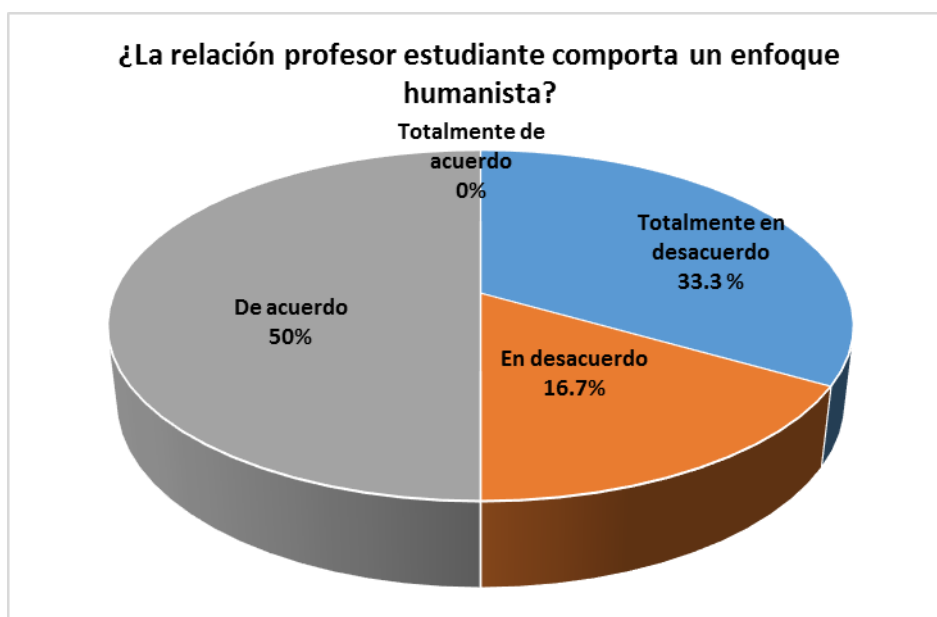
INTERPRETACIÓN: El docente debe encontrarse en condiciones de suministrar información para detectar fácilmente y conducirlo a efectuar un análisis de los factores que podrían obstaculizar el progreso en el aprendizaje de los estudiantes. Utilizando esta información para reformular objetivos y procedimientos, enriquecer metodologías y técnicas de enseñanza, que permitan superar estos problemas y lograr las metas educacionales.

4.1.4 PREGUNTA N° 4: ¿La relación profesor estudiante comporta un enfoque humanista?

Cuadro N° 4.1.4
¿La relación profesor estudiante comporta un enfoque humanista?

| Alternativas | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------------------|------------|------------|
| Totalmente en desacuerdo | 2 | 33,3 |
| En desacuerdo | 1 | 16,7 |
| De acuerdo | 3 | 50,0 |
| Totalmente de acuerdo | - | - |
| Total | 6 | 100,0 |

Figura N° 4.1.4



Fuente: Cuadro Nro. 4.1.4

ANÁLISIS: Según el cuadro número cuatro, el 50% de egresados considera que la relación profesor estudiante comporta un enfoque humanista; mientras el 33.3% de los encuestados está en total desacuerdo y el 16.7% se encuentra en desacuerdo.

INTERPRETACIÓN: Cabe señalar que en algunos casos la presencia del docente en su relación con los estudiantes, no siempre es bien valorada por todos los actores, fundamentalmente porque a su juicio ésta situación no se traduce en una mayor cercanía o relación con el estudiante.

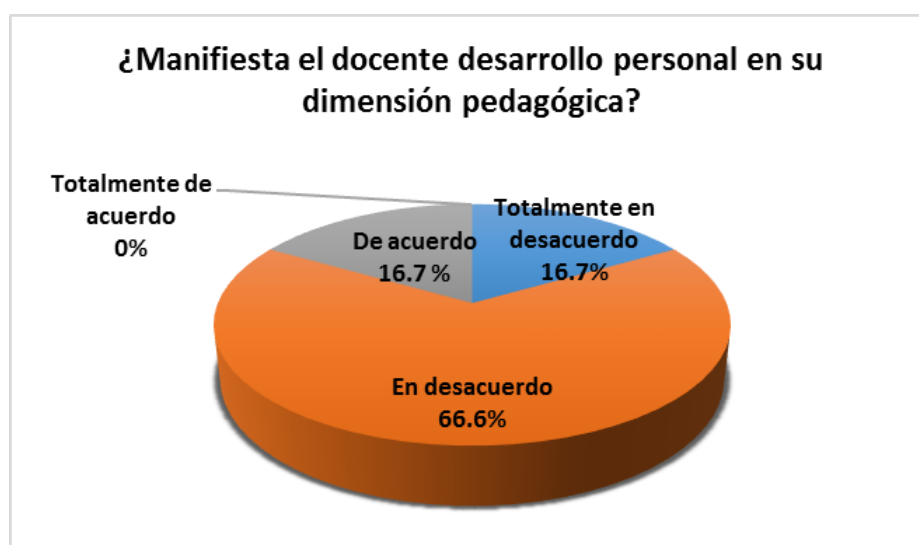
De otra parte, la relación del docente y el educando dentro del proceso de enseñanza es importante, requiriendo incluso que el docente muestre empatía con el estudiante, de tal manera que pueda colaborar en todas las dificultades que se le presenten en relación con el aprendizaje de la materia de estudio; ya que su función es orientar y promover la interacción y una relación satisfactoria, propiciando un ambiente que implique diálogo, aceptación y ayuda mutua.

4.1.5 PREGUNTA N° 5: ¿Manifiesta el docente desarrollo personal en su dimensión pedagógica?

Cuadro N° 4.1.5
¿Manifiesta el docente desarrollo personal en su dimensión pedagógica?

| Alternativas | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------------------|------------|------------|
| Totalmente en desacuerdo | 1 | 16,7 |
| En desacuerdo | 4 | 66,6 |
| De acuerdo | 1 | 16,7 |
| Totalmente de acuerdo | - | - |
| Total | 6 | 100,0 |

Figura N° 4.1.5



Fuente: Cuadro Nro. 4.1.5

ANÁLISIS: De acuerdo a la encuesta realizada sobre el docente a cargo de la asignatura de investigación, el 66.6% de los encuestados consideran que el docente no manifiesta desarrollo personal en su dimensión pedagógica; mientras que el 16.7% piensa que manifiesta desarrollo personal en su dimensión pedagógica.

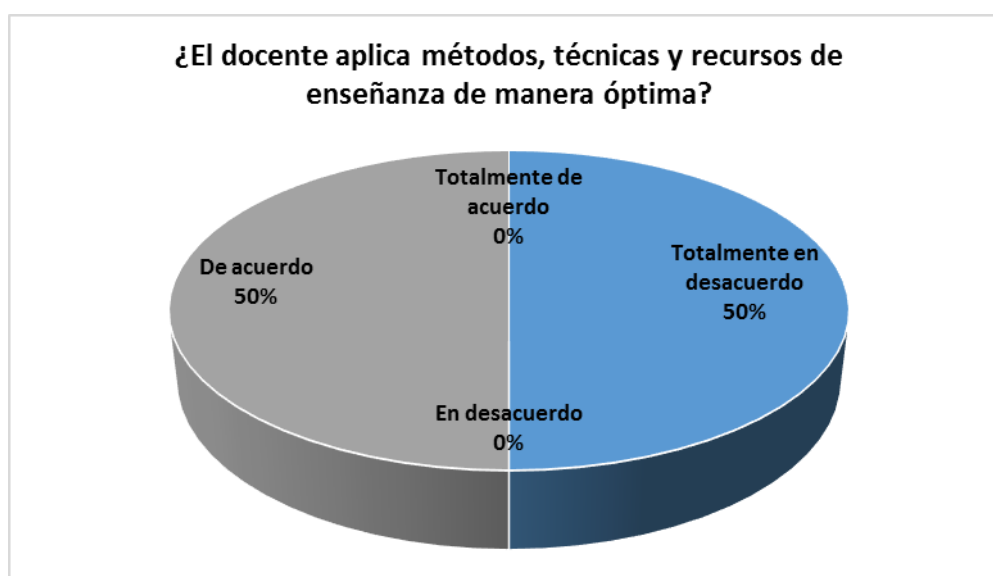
INTERPRETACIÓN: En la práctica docente el profesor descuida su competencia en el manejo adecuado de la pedagogía y la didáctica; ya que su actuación docente no se resuelve solo a partir del saber científico de su especialidad, más bien se orienta a integrar el saber académico con el saber de la experiencia; teniendo presente que el rol como docente universitario es especializado y ante todo es un docente que no es una profesión liberal.

4.1.6 PREGUNTA N° 6: ¿El docente aplica métodos, técnicas y recursos de enseñanza de manera óptima?

Cuadro N° 4.1.6
¿El docente aplica métodos, técnicas y recursos de enseñanza de manera óptima?

| Alternativas | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------------------|------------|------------|
| Totalmente en desacuerdo | 3 | 50,0 |
| En desacuerdo | - | - |
| De acuerdo | 3 | 50,0 |
| Totalmente de acuerdo | - | - |
| Total | 6 | 100,0 |

Figura N° 4.1.6



Fuente: Cuadro Nro. 4.1.6

ANÁLISIS: La percepción de los entrevistados nuevamente se polariza respecto a si el docente aplica métodos, técnicas y recursos de enseñanza de manera óptima; mientras un 50% se encuentra en total desacuerdo, el otro 50% considera estar de acuerdo. Lo que demuestra una tendencia bastante fluctuante en la percepción sobre este respecto.

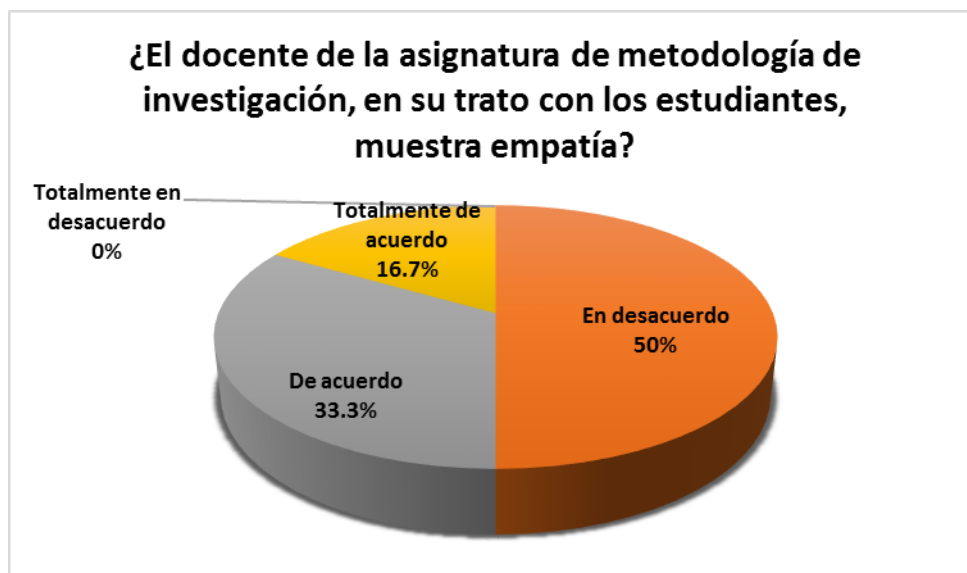
INTERPRETACIÓN: En el ámbito universitario el docente debe manifestar un dominio de una diversidad de métodos, teniendo en consideración los contenidos que tendrá que desarrollar, el ambiente de la clase, etc.; sabiendo aplicar unos y otros en la oportunidad debida. Ello determinará la forma de enseñanza de la asignatura de investigación por parte del docente e igualmente redundará en el tipo de comunicación, participación y manifestación del estudiante.

4.1.7 PREGUNTA N° 7: ¿El docente a cargo de la asignatura de metodología de la investigación demuestra actualización de conocimientos en el desarrollo de los temas?

Cuadro N° 4.1.7
¿El docente a cargo de la asignatura de metodología de la investigación demuestra actualización de conocimientos en el desarrollo de los temas?

| Alternativas | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------------------|------------|------------|
| Totalmente en desacuerdo | 1 | 16,7 |
| En desacuerdo | 4 | 66,6 |
| De acuerdo | - | - |
| Totalmente de acuerdo | 1 | 16,7 |
| Total | 6 | 100,0 |

Figura N° 4.1.7



Fuente: Cuadro Nro. 4.1.7

ANÁLISIS: Los resultados obtenidos mostrados en el cuadro número siete, consideran que el docente a cargo de la asignatura de metodología de la

investigación no demuestra actualización de conocimientos en el desarrollo de los temas; percepción que es sostenida por el 66.6% de los encuestados.

INTERPRETACIÓN: Hoy existe –dada la importancia de la formación docente– un área diferenciada en Educación, denominada precisamente Formación Docente, puesto que la formación por parte del docente es una actividad permanente, orientada a la conservación y mejoramiento de los niveles de enseñanza superior; sobre todo teniendo en consideración que una gran mayoría sin tener un conocimiento pedagógico y didáctico se dedican a una labor propia de los profesionales en educación; lo que tendría que ser materia de preocupación por el efecto y consecuencia producidas en el aprendizaje del estudiante.

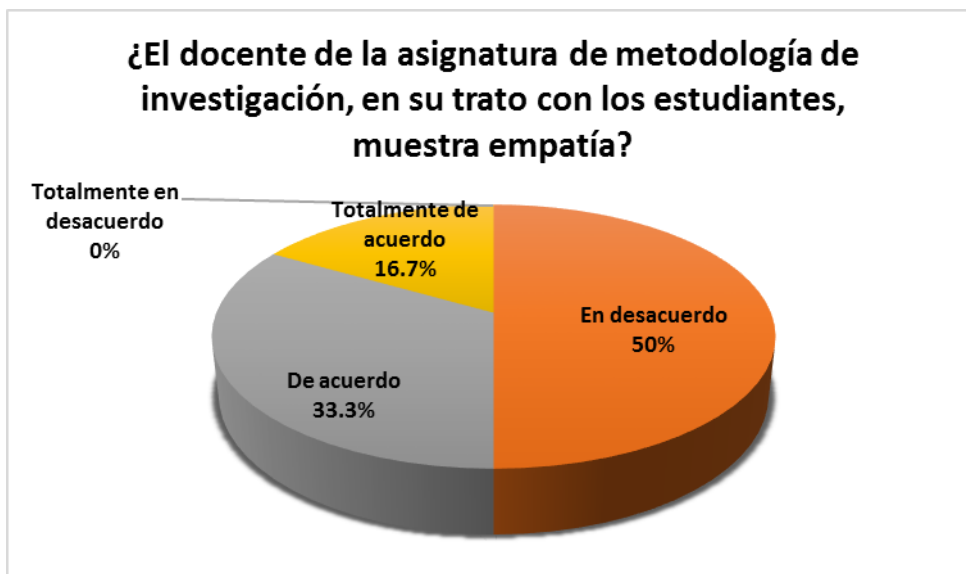
Pero también es una actividad permanente de perfeccionamiento en su especialidad, para avanzar en la conceptualización y en la definición de lineamientos concretos para el desarrollo, comprensión y transformación de su campo de saber, sobre todo en el campo de la investigación, ámbito doblemente relevante. Pero si bien debe existir una responsabilidad personal del docente, no debe soslayarse la imperiosa responsabilidad institucional educativa, de contribuir en la formación del docentado, y no atribuir únicamente la responsabilidad de la formación de profesores, como si se tratara de una tarea individual asociada con el esfuerzo y el mérito; tampoco basta con reforzar los conocimientos del docente, puesto que habrá que suministrarle un conjunto de competencias, capacidades, desarrollar sus habilidades, etc. que le puedan permitir un rol efectivo en el proceso de enseñanza aprendizaje.

4.1.8 PREGUNTA N° 8: ¿El docente de la asignatura de metodología de investigación, en su trato con los estudiantes, muestra empatía?

Cuadro N° 4.1.8
¿El docente de la asignatura de metodología de investigación, en su trato con los estudiantes, muestra empatía?

| Alternativas | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------------------|------------|------------|
| Totalmente en desacuerdo | - | - |
| En desacuerdo | 3 | 50,0 |
| De acuerdo | 2 | 33,3 |
| Totalmente de acuerdo | 1 | 16,7 |
| Total | 6 | 100,0 |

Figura N° 4.1.8



Fuente: Cuadro Nro. 4.1.8

ANÁLISIS: Los resultados obtenidos en el cuadro número ocho, muestran que el 50% de los encuestados se encuentran en desacuerdo con la pregunta, al considerar que el docente de la asignatura de investigación no muestra empatía en su trato, mientras un 33.3% se encuentra de acuerdo y un 16.7% totalmente de

acuerdo; lo que demuestra una tendencia bastante fluctuante en la percepción sobre este aspecto.

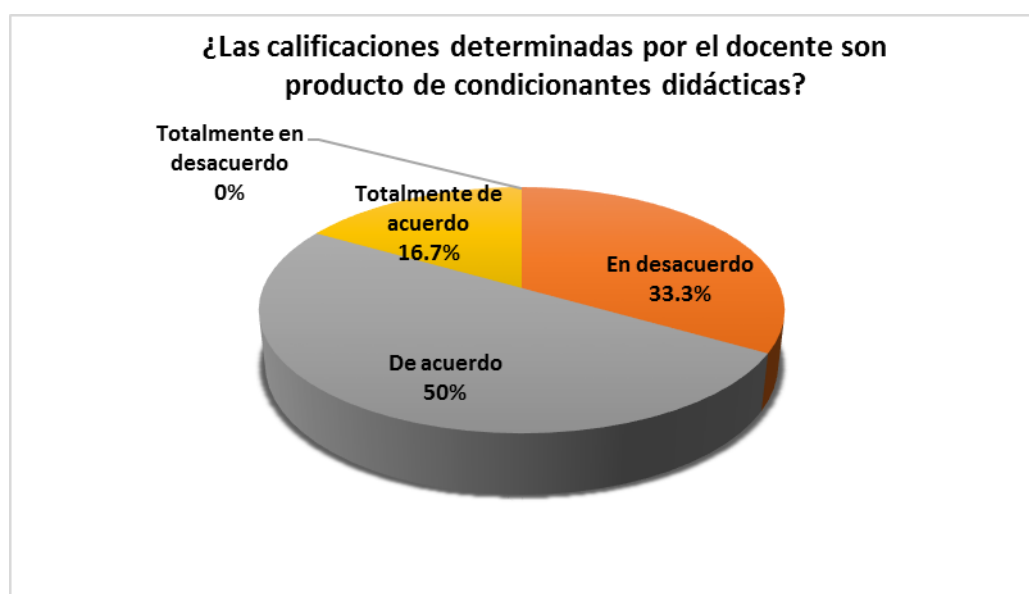
INTERPRETACIÓN: El asumir el dictado de una asignatura por parte del docente y sobre todo de investigación, no lo es todo; ello requiere del docente a cargo del curso, la utilización de la empatía cuya importancia en el mejoramiento de la motivación y las habilidades académicas del estudiante han sido ya demostradas. Viene a ser un factor importante en la interacción profesor estudiante. Es además un condicionante de la personalidad del docente, del cual depende el éxito o fracaso de los estudiantes en la ejecución de sus estudios; ya que al parecer los estudiantes tienden a estudiar más aquellas asignaturas en que el docente les transmite fortalecimiento, simpatía, a diferencia de otras con las que no ocurre lo mismo. Hay que tener en consideración que la capacidad empática del docente no tiene nada que ver con la brillantez académica, no con la capacidad intelectual. En tal sentido, el docente debe poseer entre una de las competencias pedagógicas de su perfil, la empatía para poder contribuir al desarrollo intelectual del estudiante.

4.1.9 PREGUNTA N° 9: ¿Las calificaciones determinadas por el docente son producto de condicionantes didácticas?

Cuadro N° 4.1.9
¿Las calificaciones determinadas por el docente son producto de condicionantes didácticas?

| Alternativas | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------------------|------------|------------|
| Totalmente en desacuerdo | - | - |
| En desacuerdo | 2 | 33,3 |
| De acuerdo | 3 | 50,0 |
| Totalmente de acuerdo | 1 | 16,7 |
| Total | 6 | 100,0 |

Figura N° 4.1.9



Fuente: Cuadro Nro. 4.1.9

ANÁLISIS: El resultado del cuestionario referido al reactivo número nueve, señala que un 50% de entrevistados se encuentra de acuerdo en que el docente realiza las calificaciones en base a las condicionantes didácticas; resultado que entra en contradicción con la respuesta otorgada a la pregunta tres, contenida en el cuadro

número tres, al señalar mayoritariamente que el docente no posee la capacidad de analizar el nivel de aprendizaje logrado.

INTERPRETACIÓN: Las calificaciones obtenidas por un estudiante son producto de un proceso de enseñanza que determina qué se enseña, cómo se enseña, qué se aprende y cómo se aprende; respondiendo a la necesidad de formular juicios sobre el nivel del proceso educativo y persiguiendo ciertos objetivos. Por lo tanto la evaluación de la enseñanza no puede concebirse al margen de la evaluación del aprendizaje. El docente al establecer unos objetivos didácticos deberá indicar las capacidades que específicamente se pretenden conseguir con los contenidos y que le permitirán establecer el grado de aprendizajes logrados. Obviamente que esto exigirá que los objetivos sean indicadores observables del resultado de cada unidad didáctica.

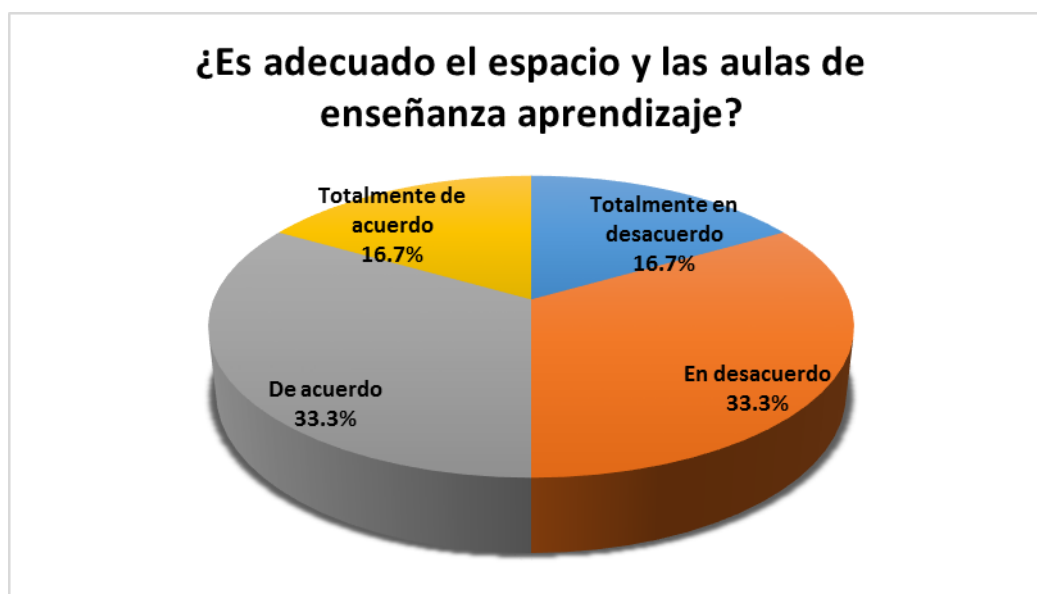
Sobre el resultado obtenido, debe señalarse que las respuestas obtenidas se deben al desconocimiento especializado de conocimientos en educación por parte de los entrevistados, probablemente a la errónea identificación de medición con evaluación, o entre objetividad técnica y objetividad educativa, implicando ésta última una actitud crítica que analice las diversas causas del rendimiento, la individualización de la instrucción, la detección de las deficiencias del aprendizaje y persiguiendo que todos aprendan hasta lograr los niveles esperados. Estos condicionantes didácticos son entre otros, la interacción profesor estudiante, técnicas de almacenamiento de información producto de la observación en clase, revisión de trabajos, actividades y ejercicios, etc.

4.1.10 PREGUNTA N° 10: ¿Es adecuado el espacio y las aulas de enseñanza aprendizaje?

Cuadro N° 4.1.10
¿Es adecuado el espacio y las aulas de enseñanza aprendizaje?

| Alternativas | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------------------|------------|------------|
| Totalmente en desacuerdo | 1 | 16,7 |
| En desacuerdo | 2 | 33,3 |
| De acuerdo | 2 | 33,3 |
| Totalmente de acuerdo | 1 | 16,7 |
| Total | 6 | 100,0 |

Figura N° 4.1.10



Fuente: Cuadro Nro. 4.1.10

ANÁLISIS: El resultado de las entrevistas denota una tendencia bastante fluctuante en la percepción sobre este aspecto. Apreciándose que un 16.7% se encuentra totalmente en desacuerdo considerando que no es adecuado el espacio y las aulas de enseñanza.

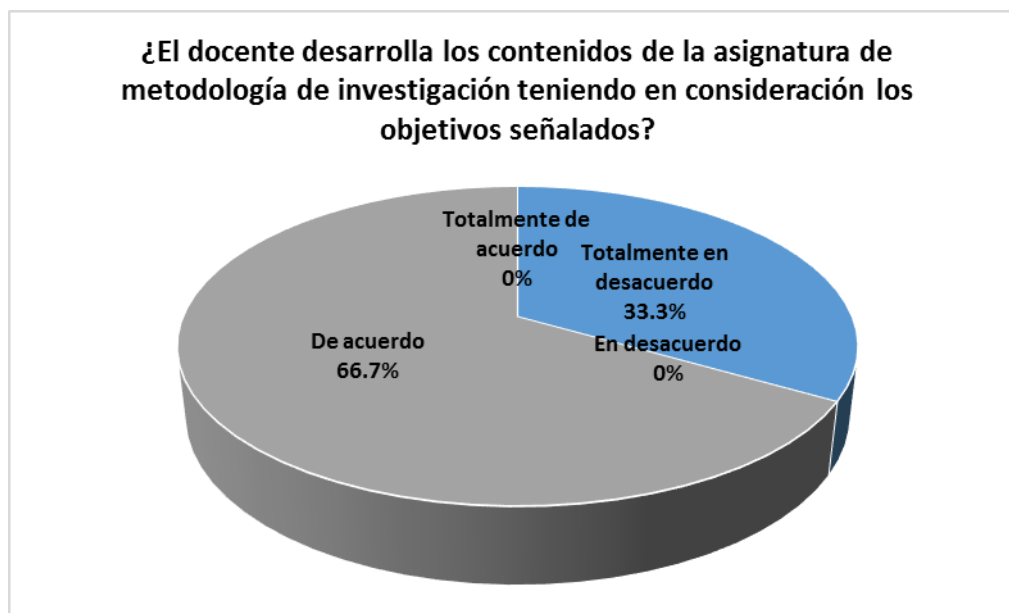
INTERPRETACIÓN: El ambiente de las aulas o clima es descrita en términos de percepciones que los agentes educativos hacen referencia respecto a características físicas, procesos de relación socioafectiva e instructiva, el tipo de trabajo instructivo, las reglas y normas de la institución universitaria; constituyendo en sí un objetivo educativo. Este ambiente se va constituyendo de manera progresiva, siendo por lo tanto una característica diferencial de cada aula. Sin embargo este ambiente influye en los resultados educativos y donde el docente también influye a través de su metodología y gestión en el aula.

4.1.11 PREGUNTA N° 11: ¿El docente desarrolla los contenidos de la asignatura de metodología de investigación teniendo en consideración los objetivos señalados?

Cuadro N° 4.1.11
¿El docente desarrolla los contenidos de la asignatura de metodología de investigación teniendo en consideración los objetivos señalados?

| Alternativas | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------------------|------------|------------|
| Totalmente en desacuerdo | 2 | 33,3 |
| En desacuerdo | - | - |
| De acuerdo | 4 | 66,7 |
| Totalmente de acuerdo | - | - |
| Total | 6 | 100,0 |

Figura N° 4.1.11



Fuente: Cuadro Nro. 4.1.11

ANÁLISIS: De acuerdo al estudio efectuado el 66.7% de los encuestados consideran que el docente desarrolla los contenidos de la asignatura de

investigación, teniendo en consideración los objetivos señalados; mientras que solamente el 33.3% piensan que no lo hace.

INTERPRETACIÓN: El objetivo que se pretende alcanzar en el campo de la educación constituye un parámetro de evaluación, pues es el punto de inicio para seleccionar, organizar y desarrollar los contenidos de una asignatura de metodología de la investigación. Viene a ser una guía para determinar el orden de prelación de los contenidos y cuál ha sido el progreso del estudiante.

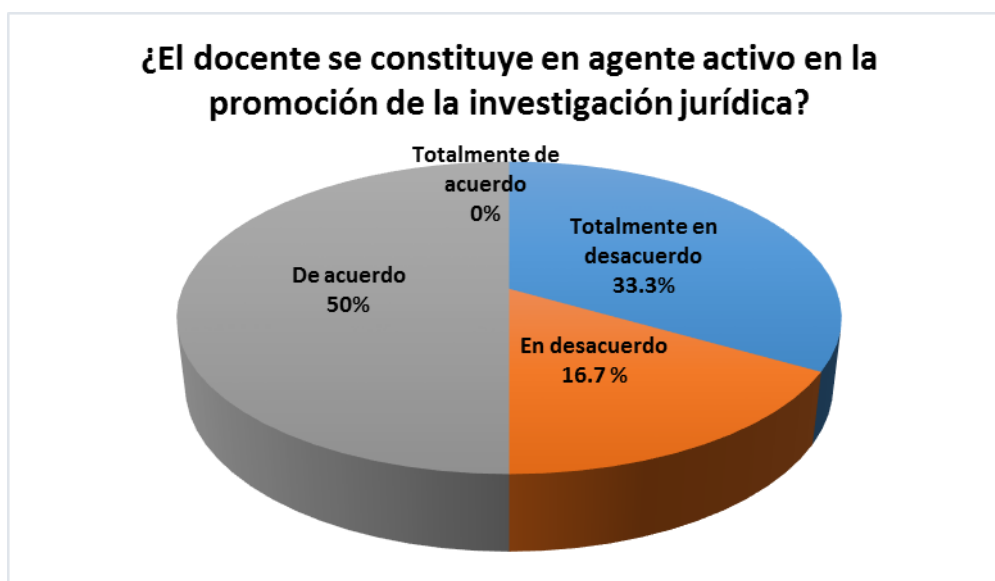
El desarrollo de los contenidos señalados en los objetivos deberán encontrarse en estrecha relación con las necesidades e intereses de los estudiantes; de tal manera que lo ideal es que su construcción se realice una vez efectuado un diagnóstico previo del grupo de estudiantes.

4.1.12 PREGUNTA N° 12: ¿El docente se constituye en agente activo en la promoción de la investigación jurídica?

Cuadro N° 4.1.12
¿El docente se constituye en agente activo en la promoción de la investigación jurídica?

| Alternativas | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------------------|------------|------------|
| Totalmente en desacuerdo | 2 | 33,3 |
| En desacuerdo | 1 | 16,7 |
| De acuerdo | 3 | 50,0 |
| Totalmente de acuerdo | - | - |
| Total | 6 | 100,0 |

Figura N° 4.1.12



Fuente: Cuadro Nro. 4.1.12

ANÁLISIS: Este aspecto de estudio dio como resultado, que el 50% de los encuestados señalan encontrarse de acuerdo en que el docente a cargo del curso de investigación, se constituye en agente activo en la promoción de su materia; mientras el 33.3% se encuentra en total desacuerdo.

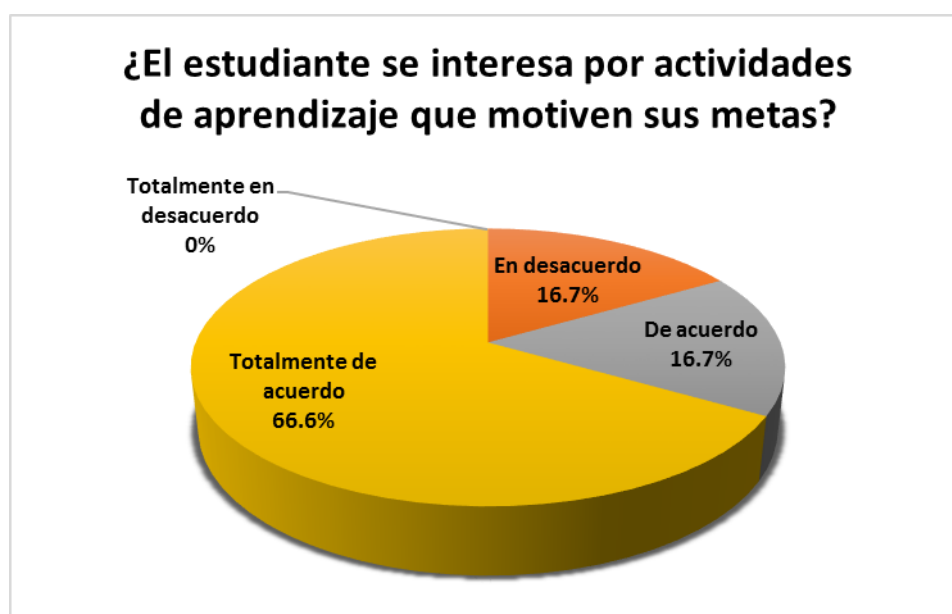
INTERPRETACIÓN: El quehacer docente al interior del aula universitaria, que en otras palabras viene a constituir la práctica docente, se enfoca especialmente al proceso de enseñar; viniendo a distinguirse de la práctica institucional global y de la práctica social del docente. La teoría educativa señala que el docente debe dominar dos tipos de conocimientos; el conocimiento del contenido de la asignatura y el conocimiento pedagógico general y, que el resultado de la interacción de estos viene a ser el conocimiento pedagógico de la asignatura. Es por lo tanto indiscutible que el trabajo docente incluya la promoción de su asignatura, constituyéndose en agente activo de la misma, evidenciando al mismo tiempo cuan involucrado y responsable se siente de su asignatura.

4.1.13 PREGUNTA N° 13: ¿El estudiante se interesa por actividades de aprendizaje que motiven sus metas?

Cuadro N° 4.1.13
¿El estudiante se interesa por actividades de aprendizaje que motiven sus metas?

| Alternativas | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------------------|------------|------------|
| Totalmente en desacuerdo | - | - |
| En desacuerdo | 1 | 16,7 |
| De acuerdo | 1 | 16,7 |
| Totalmente de acuerdo | 4 | 66,6 |
| Total | 6 | 100,0 |

Figura N° 4.1.13



Fuente: Cuadro Nro. 4.1.13

ANÁLISIS: Los encuestados en un 66.6% consideran que el estudiante se interesa por sus actividades de aprendizaje que motiven sus metas, en tanto que un 16.7% se encuentra en total desacuerdo con tal percepción.

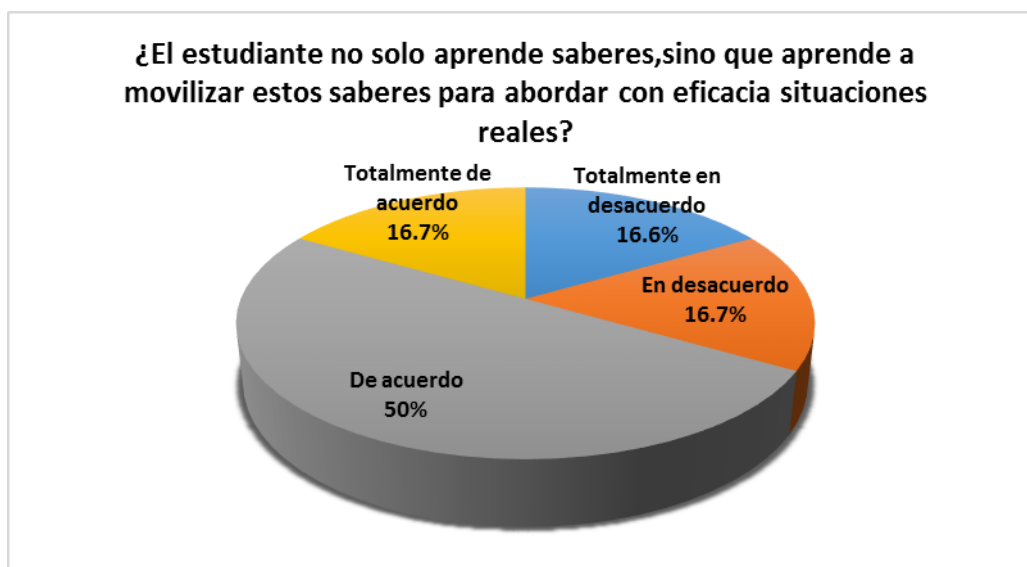
INTERPRETACIÓN: El interés se puede adquirir a través de la motivación, este interés puede igualmente mantenerse o aumentarse en función a elementos ya sea intrínsecos o extrínsecos. El interés viene a ser lo que hace el profesor para que los estudiantes se vean motivados. En tal sentido, el profesor tiene que perseguir en su gestión de enseñanza un triple objetivo en su acción motivadora: suscitar el interés, dirigir y lograr mantener el esfuerzo desplegado por el estudiante en las actividades de aprendizaje y lograr el objetivo de aprendizaje prefijado. Cabe señalar que cada estudiante se motiva por razones diferentes, teniendo en ese sentido sus metas personales que espera alcanzar; por tal razón es importante buscar y realizar actividades de aprendizaje motivadoras que impliquen una mayor participación del estudiante en concordancia con las metas que busca alcanzar el estudiante con el aprendizaje de la asignatura.

4.1.14 PREGUNTA N° 14: ¿El estudiante no sólo aprende saberes, sino que aprende a movilizar estos saberes para abordar con eficacia situaciones reales?

Cuadro N° 4.1.14
¿El estudiante no sólo aprende saberes, sino que aprende a movilizar estos saberes para abordar con eficacia situaciones reales?

| Alternativas | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------------------|------------|------------|
| Totalmente en desacuerdo | 1 | 16,7 |
| En desacuerdo | 1 | 16,7 |
| De acuerdo | 3 | 50,0 |
| Totalmente de acuerdo | 1 | 16,6 |
| Total | 6 | 100,0 |

Figura N° 4.1.14



Fuente: Cuadro Nro. 4.1.14

ANÁLISIS: De acuerdo con el estudio realizado y los resultados obtenidos el 50% de los encuestados, se encuentra de acuerdo con la afirmación de que estudiante no sólo aprende saberes, sino que aprende estos saberes para abordar con eficacia

situaciones reales; en otras palabras, es consciente del esfuerzo cognitivo que realiza, preparándose para una actuación eficaz en situaciones reales.

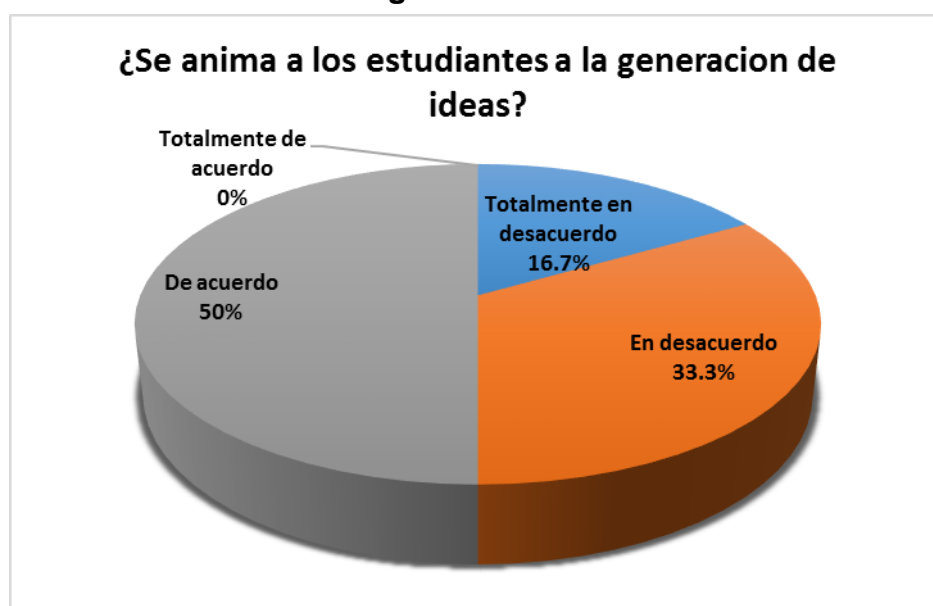
INTERPRETACIÓN: La propuesta educativa intenta lograr que los estudiantes, además de aprender determinados contenidos curriculares, desarrollen habilidades, actitudes favorables hacia el estudio y el trabajo académico; la capacidad de reflexionar conscientemente para explicarse el significado de los problemas que van apareciendo y tomar decisiones sobre su posible resolución, adoptando estrategias, en todo momento, encontrándose consciente de sus propósitos y cuando se produzca una desviación de ellas, es capaz de orientar o regular su acción.

4.1.15 PREGUNTA N° 15: ¿Se anima a los estudiantes a la generación de ideas?

Cuadro N° 4.1.15
¿Se anima a los estudiantes a la generación de ideas?

| Alternativas | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------------------|------------|------------|
| Totalmente en desacuerdo | 1 | 16,7 |
| En desacuerdo | 2 | 33,3 |
| De acuerdo | 3 | 50,0 |
| Totalmente de acuerdo | - | - |
| Total | 6 | 100,0 |

Figura N° 4.1.15



Fuente: Cuadro Nro. 4.1.15

ANÁLISIS: El resultado de la encuesta señala que el 50% de entrevistados considera estar de acuerdo con el hecho de animarse a los estudiantes a la generación de ideas por parte del docente; mientras que el 33.3% señala estar en desacuerdo porque eso no se produce en la práctica.

INTERPRETACIÓN: En la actualidad y sobre todo en la asignatura de investigación se debe propiciar el desarrollo del potencial creativo de los estudiantes en la generación de ideas, la flexibilidad o habilidad para seleccionar soluciones de problemas entre muchas posibilidades, promover el desarrollo del pensamiento divergente o creativo, estimular la percepción del medio y su transformación; ya que cualquier actividad humana puede mejorar mediante la incorporación de ideas nuevas, originales, es decir, creativas. También es importante que en la formación docente se estimule el desarrollo del pensamiento creativo, con la finalidad de adaptar a su actividad docente la resolución de problemas y tomar decisiones bajo un proceso razonado y reflexivo.

4.2 RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DEL INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN

4.2.1 INDICADOR Nº 1: ASPECTOS FORMALES

OBJETIVOS: Saber si los egresados de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UNHEVAL, al elaborar los Aspectos Formales de su Informe Final, éstos se encuentran de acuerdo a los estándares exigidos.

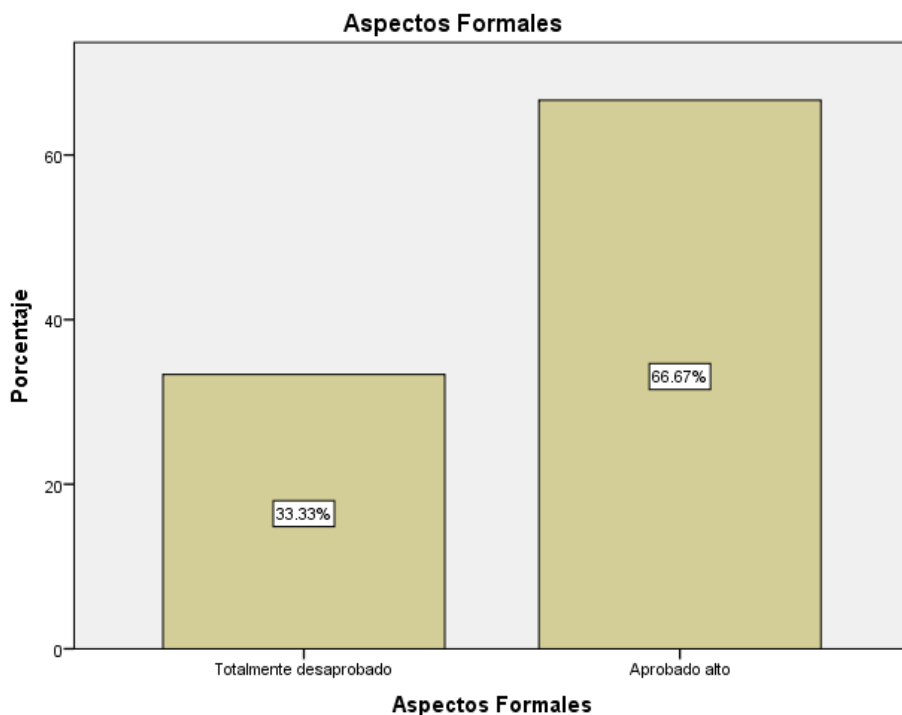
ALTERNATIVAS:

| | | | | |
|--------------------------|-------------|---------------|----------------|---------------|
| 0,0 | 0,2 | 0,3 | 0,4 | 0,5 |
| Totalmente desaprobadado | Desaprobado | Aprobado Bajo | Aprobado Medio | Aprobado Alto |

Cuadro Nº 4.2.1 Aspectos Formales

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|--------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Totalmente desaprobadado | 2 | 33.3 | 33.3 | 33.3 |
| | Aprobado alto | 4 | 66.7 | 66.7 | 100.0 |
| | Total | 6 | 100.0 | 100.0 | |

Gráfico N° 4.2.1



Fuente: Cuadro N° 4.2.1

ANÁLISIS: Según el gráfico 4.2.1 y el cuadro respectivo se puede apreciar que el 66.67% de los egresados de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UNHEVAL, en lo referente a la elaboración de los Aspectos Formales del borrador del Informe Final de su tesis; estos se encuentran de acuerdo a los estándares exigidos. Tan solo un 33.33% de los informes finales tienen la condición de desaprobados totalmente.

INTERPRETACIÓN: Los resultados evidencian que más del cincuenta por ciento de egresados de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, han logrado desarrollar los Aspectos Formales del borrador del Informe Final de la tesis, tomando en consideración todas las recomendaciones y precisiones señaladas en clase; encontrándose estos de acuerdo a los estándares exigidos.

4.2.2 INDICADOR Nº 2: DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

OBJETIVOS: Conocer si los egresados de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UNHEVAL formulan satisfactoriamente la Definición del Problema de su Informe Final, encontrándose dentro de los estándares exigidos

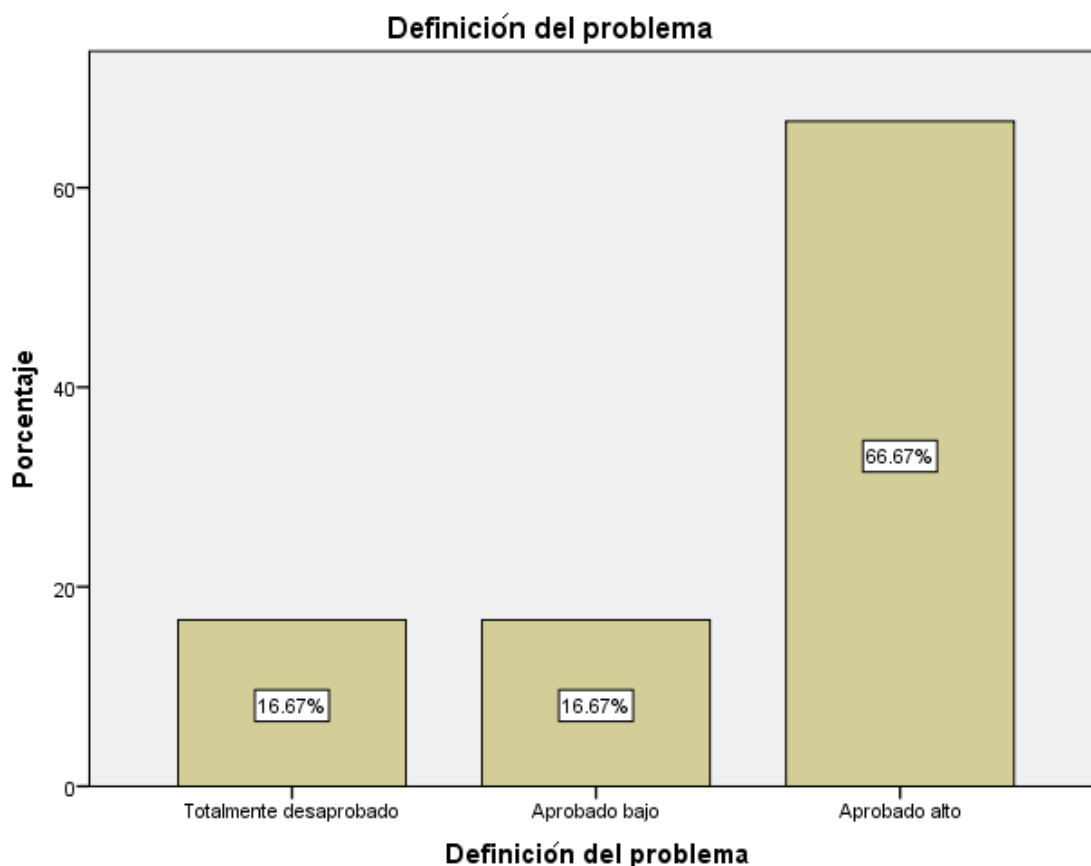
ALTERNATIVAS:

| | | | | |
|------------------------|-------------|---------------|----------------|---------------|
| 0,0 | 0,2 | 0,3 | 0,7 | 1,0 |
| Totalmente desaprobado | Desaprobado | Aprobado Bajo | Aprobado Medio | Aprobado Alto |

Cuadro Nº 4.2.2 Definición del problema

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Totalmente desaprobado | 1 | 16.7 | 16.7 | 16.7 |
| | Aprobado bajo | 1 | 16.7 | 16.7 | 33.3 |
| | Aprobado alto | 4 | 66.7 | 66.7 | 100.0 |
| | Total | 6 | 100.0 | 100.0 | |

Gráfico N° 4.2.2



Fuente: Cuadro N° 4.2.2

ANÁLISIS: Como se puede apreciar en el gráfico 4.2.2 el 66.67% de los egresados de la Escuela de Derecho de la UNHEVAL, formulan satisfactoriamente la Definición del Problema en los borradores de sus informes finales, encontrándose dentro de los estándares exigidos; cabe mencionar que un 16.67% de los borradores de informes finales, también se encuentran aprobados, pero no se encuentran dentro de los estándares exigidos, habiendo recibido una aprobación baja.

INTERPRETACIÓN: Los resultados ponen de manifiesto que más del cincuenta por ciento de los egresados, han logrado desarrollar adecuadamente la definición del problema de sus borradores de informes finales y se encuentran dentro de los estándares exigidos.

4.2.3 INDICADOR Nº 3: FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

OBJETIVOS: Saber si los egresados de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UNHEVAL elaboran satisfactoriamente la Formulación del Problema de su Informe Final, de acuerdo a los estándares exigidos.

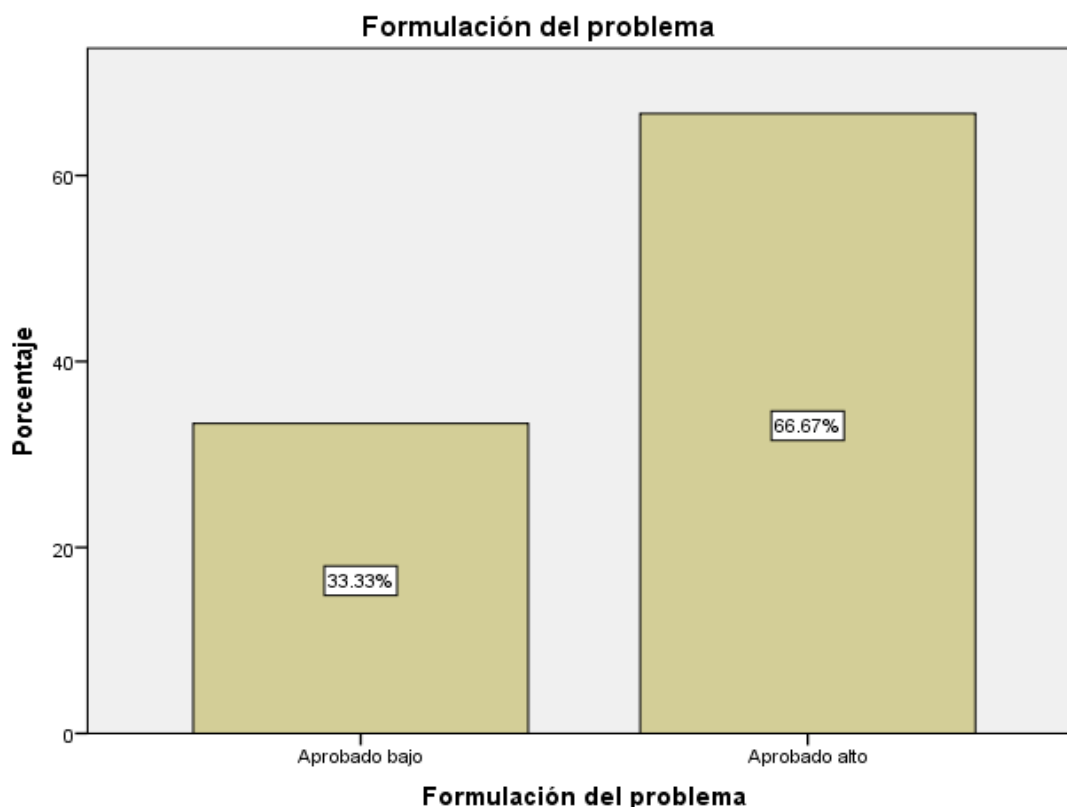
ALTERNATIVAS:

| | | | | |
|--------------------------|-------------|---------------|----------------|---------------|
| 0,0 | 0,5 | 1,0 | 1,5 | 2,0 |
| Totalmente desaprobadado | Desaprobado | Aprobado Bajo | Aprobado Medio | Aprobado Alto |

Cuadro Nº 4.2.3 Formulación del problema

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|---------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Aprobado bajo | 2 | 33.3 | 33.3 | 33.3 |
| | Aprobado alto | 4 | 66.7 | 66.7 | 100.0 |
| | Total | 6 | 100.0 | 100.0 | |

Gráfico N° 4.2.3



Fuente: Cuadro N° 4.2.3

ANÁLISIS: Teniendo como referente el cuadro 4.2.3 se puede observar que el 66.67% de los informes finales presentados por los egresados de la Escuela de Derecho de la UNHEVAL, han obtenido un calificativo de aprobado alto, al cumplir con los estándares exigidos. Porcentaje que contrasta con un número minoritario de los borradores de informes finales 33.33% que no han cumplido con los estándares exigidos.

INTERPRETACIÓN: Estos resultados indican que más del cincuenta por ciento de egresados de la Escuela Académico Profesional de Derecho de la UNHEVAL, formulan el problema de investigación dentro de los estándares exigidos, en sus borradores de informes finales.

4.2.4 INDICADOR Nº 4: OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS

OBJETIVOS: Conocer si los egresados de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UNHEVAL, al elaborar los Objetivos Generales y Específicos de su Informe Final, éstos se encuentran de acuerdo a los estándares exigidos.

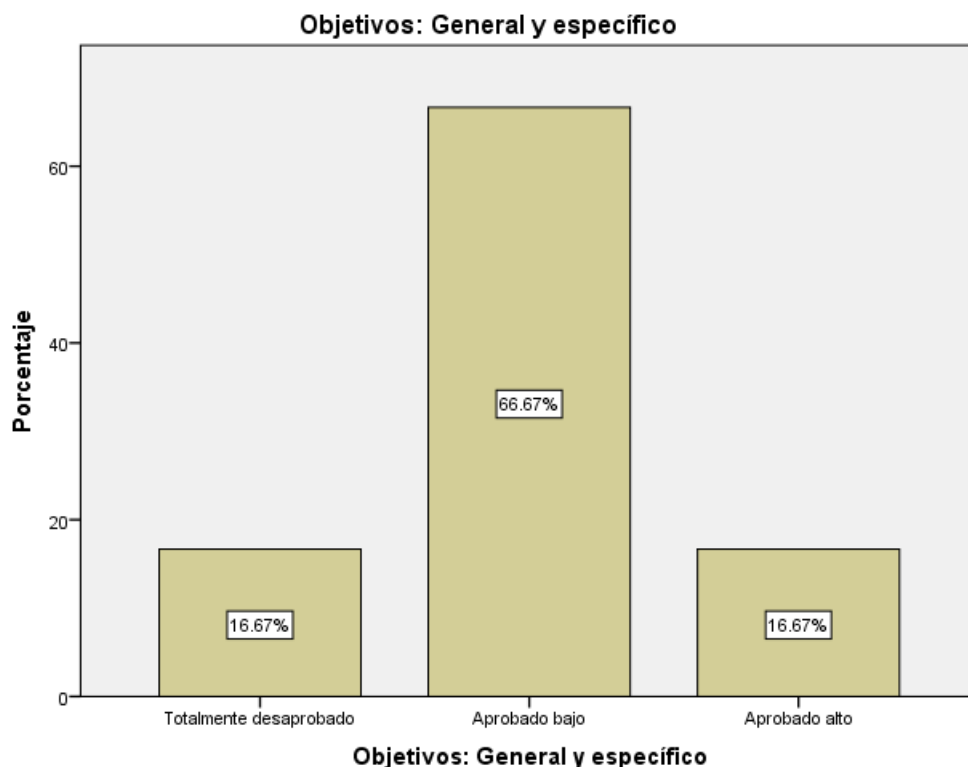
ALTERNATIVAS:

| | | | | |
|--------------------------|-------------|---------------|----------------|---------------|
| 0,0 | 0,5 | 1,0 | 1,5 | 2,0 |
| Totalmente desaprobadado | Desaprobado | Aprobado Bajo | Aprobado Medio | Aprobado Alto |

Cuadro Nº 4.2.4 Objetivos General y específico

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|--------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Totalmente desaprobadado | 1 | 16.7 | 16.7 | 16.7 |
| | Aprobado bajo | 4 | 66.7 | 66.7 | 83.3 |
| | Aprobado alto | 1 | 16.7 | 16.7 | 100.0 |
| | Total | 6 | 100.0 | 100.0 | |

Gráfico N° 4.2.4



Fuente: Cuadro N° 4.2.4

ANÁLISIS: Según se puede apreciar del gráfico 4.2.4 que trata sobre los objetivos, tanto general como específicos, los borradores de sus informes finales de los egresados de la Escuela de Derecho en un 66.67%, han obtenido una calificación de aprobado bajo, al no cumplir con los estándares exigidos; tan solo el 16.67% de informes finales cumple con los estándares exigidos.

INTERPRETACIÓN: Los resultados muestran que sólo un 16.67% de los borradores de sus informes finales presentan un desarrollo adecuado de los objetivos, tanto general como específicos y por lo tanto, se encuentran dentro de los estándares exigidos.

4.2.5 INDICADOR N° 5: JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA

OBJETIVOS: Saber si los egresados de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UNHEVAL, al elaborar la Justificación e Importancia de su Informe Final, ésta se encuentra de acuerdo a los estándares exigidos.

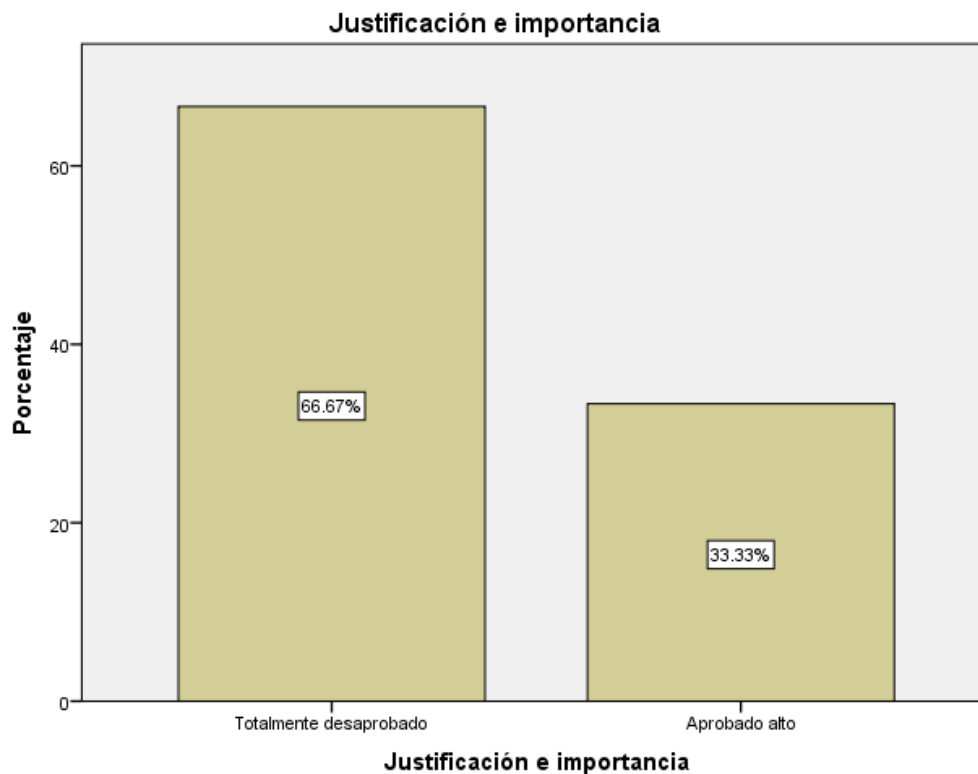
ALTERNATIVAS:

| | | | | |
|--------------------------|-------------|---------------|----------------|---------------|
| 0,0 | 0,2 | 0,3 | 0,4 | 0,5 |
| Totalmente desaprobadado | Desaprobado | Aprobado Bajo | Aprobado Medio | Aprobado Alto |

Cuadro N° 4.2.5 Justificación e importancia

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|--------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Totalmente desaprobadado | 4 | 66.7 | 66.7 | 66.7 |
| | Aprobado alto | 2 | 33.3 | 33.3 | 100.0 |
| | Total | 6 | 100.0 | 100.0 | |

Gráfico N° 4.2.5



Fuente: Cuadro N° 4.2.5

ANÁLISIS: Como puede observarse en el gráfico 4.2.5 los borradores de los informes finales presentados por los egresados de la Escuela Académico Profesional de Derecho de la UNHEVAL, en un 66.67%, tanto la justificación e importancia no se encuentran dentro de los estándares exigidos; solamente un 33.33% de los borradores de sus informes finales cumplen con dichos estándares.

INTERPRETACIÓN: Los resultados han venido a evidenciar que más del cincuenta por ciento de los borradores de sus informes finales de los egresados presentaban deficiencias en la redacción de la justificación e importancia de la investigación y no cumplía con los estándares exigidos.

Si bien la justificación y la importancia están relacionadas entre sí; sin embargo, la justificación expresa los motivos que han llevado al investigador a realizar la investigación, pero dichos motivos deben ser científicos y no personales. En cambio la importancia es el argumento de la justificación.

4.2.6 INDICADOR N° 6: VIABILIDAD Y LIMITACIONES

OBJETIVOS: Saber si los egresados de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UNHEVAL, al elaborar la Viabilidad y Limitaciones de su Informe Final, éstas se encuentran de acuerdo a los estándares exigidos.

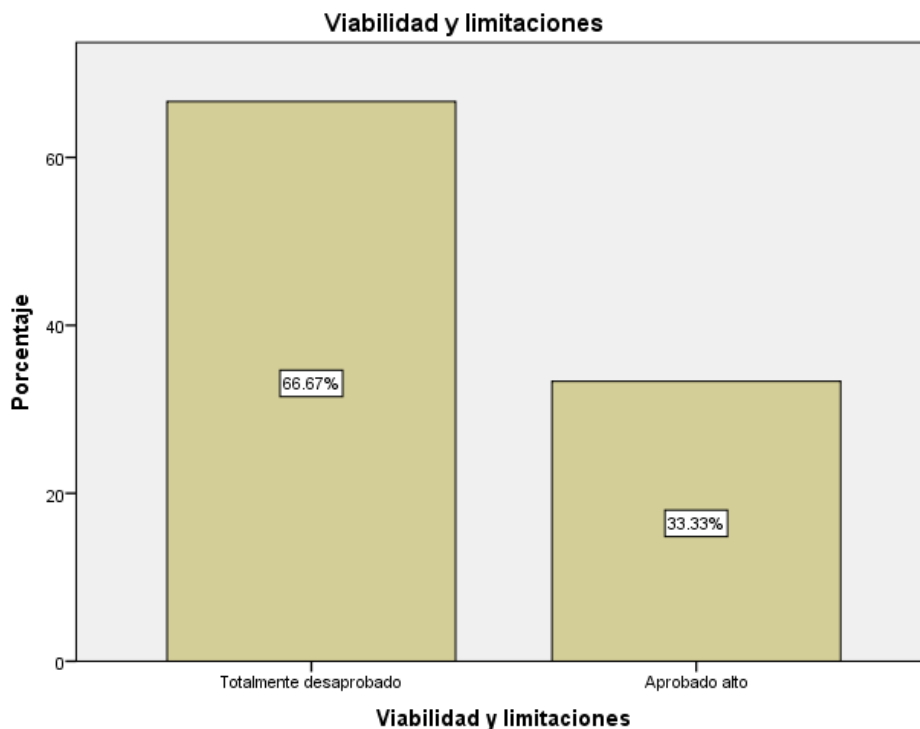
ALTERNATIVAS:

| | | | | |
|------------------------|-------------|---------------|----------------|---------------|
| 0,0 | 0,2 | 0,3 | 0,4 | 0,5 |
| Totalmente desaprobado | Desaprobado | Aprobado Bajo | Aprobado Medio | Aprobado Alto |

Cuadro N° 4.2.6 Viabilidad y limitaciones

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Totalmente desaprobado | 4 | 66.7 | 66.7 | 66.7 |
| | Aprobado alto | 2 | 33.3 | 33.3 | 100.0 |
| | Total | 6 | 100.0 | 100.0 | |

Gráfico N° 4.2.6



Fuente: Cuadro N° 4.2.6

ANÁLISIS: Teniendo en consideración el gráfico 4.2.6 se puede observar que los borradores de los informes finales presentados por los egresados de la Escuela Académico Profesional de Derecho de la UNHEVAL, el 66.67% ha merecido una calificación de totalmente desaprobadado en relación con los estándares exigidos para el desarrollo de la Viabilidad y las limitaciones de una investigación. Tan solo el 33.33% ha cumplido con los estándares exigidos.

INTERPRETACIÓN: Los resultados señalan que tan solo el 33.33% de los informes finales presentados por los egresados han cumplido con los estándares exigidos para el desarrollo de la Viabilidad y las limitaciones de la investigación; en tanto que más del 50% de los borradores de los informes finales han recibido la calificación de totalmente desaprobadados.

4.2.7 INDICADOR N° 7: ANTECEDENTES TEÓRICOS

OBJETIVOS: Saber si los egresados de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UNHEVAL, al elaborar los Antecedentes Teóricos de su Informe Final, éstos se encuentran de acuerdo a los estándares exigidos.

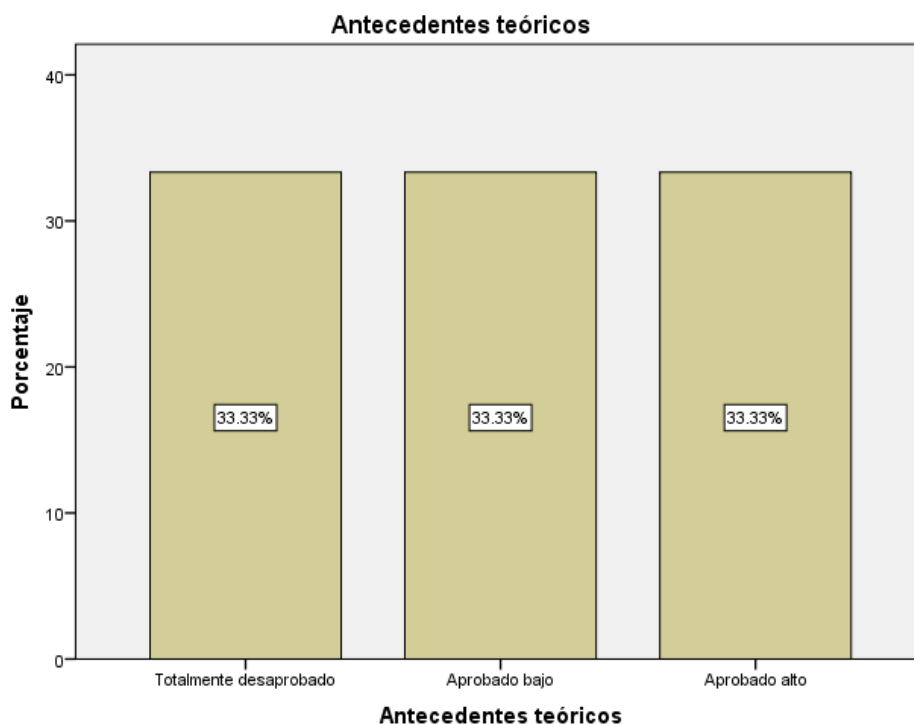
ALTERNATIVAS:

| | | | | |
|------------------------|-------------|---------------|----------------|---------------|
| 0,0 | 0,2 | 0,3 | 0,7 | 1,0 |
| Totalmente desaprobado | Desaprobado | Aprobado Bajo | Aprobado Medio | Aprobado Alto |

Cuadro N° 4.2.7 Antecedentes teóricos

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Totalmente desaprobado | 2 | 33.3 | 33.3 | 33.3 |
| | Aprobado bajo | 2 | 33.3 | 33.3 | 66.7 |
| | Aprobado alto | 2 | 33.3 | 33.3 | 100.0 |
| | Total | 6 | 100.0 | 100.0 | |

Gráfico N° 4.2.7



Fuente: Cuadro N° 4.2.7

ANÁLISIS: Como puede apreciarse en el gráfico 4.2.7 sólo el 33.33% de los borradores de los informes finales presentados por los egresados de la Escuela Académico Profesional de Derecho de la UNHEVAL han cumplido con los estándares exigidos; no obstante un porcentaje similar de informes finales han sido aprobados pero de manera baja por no cumplir con todos los estándares exigidos en lo que se refiere a la redacción de los Antecedentes Teóricos de la investigación.

INTERPRETACIÓN: Los resultados denotan que más del cincuenta por ciento de los borradores de los informes finales muestran deficiencias en cuanto a la redacción de los Antecedentes Teóricos, motivo por lo cual no cumplen con los estándares exigidos.

4.2.8 INDICADOR N° 8: BASES TEÓRICAS

OBJETIVOS: Saber si los egresados de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UNHEVAL, al elaborar las Bases Teóricas de su Informe Final, éstas se encuentran de acuerdo a los estándares exigidos.

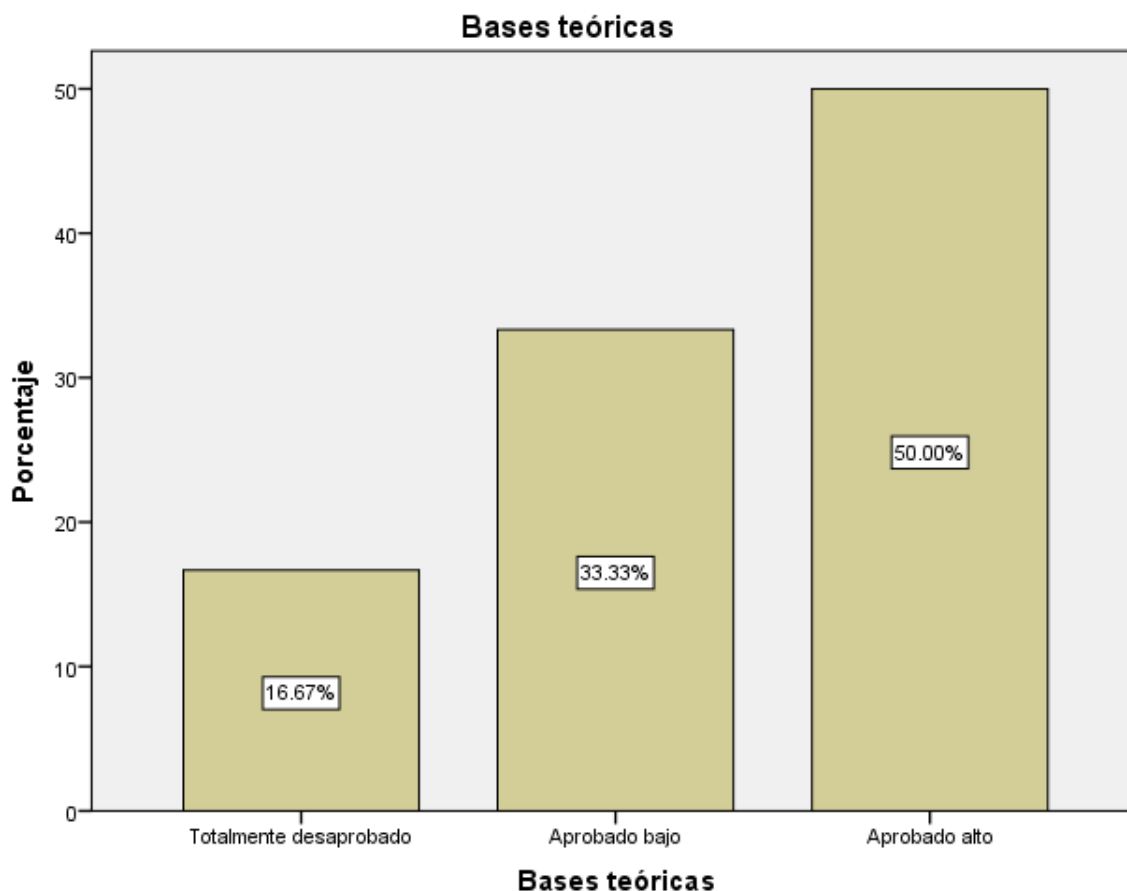
ALTERNATIVAS:

| | | | | |
|--------------------------|-------------|---------------|----------------|---------------|
| 0,0 | 0,5 | 1,0 | 1,5 | 2,0 |
| Totalmente desaprobadado | Desaprobado | Aprobado Bajo | Aprobado Medio | Aprobado Alto |

Cuadro N° 4.2.8 Bases teóricas

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|--------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Totalmente desaprobadado | 1 | 16.7 | 16.7 | 16.7 |
| | Aprobado bajo | 2 | 33.3 | 33.3 | 50.0 |
| | Aprobado alto | 3 | 50.0 | 50.0 | 100.0 |
| | Total | 6 | 100.0 | 100.0 | |

Gráfico N° 4.2.8



Fuente: Cuadro N° 4.2.8

ANÁLISIS: Según se aprecia en el gráfico 4.2.8 las Bases Teóricas de los borradores de los informes finales presentados por los egresados de la Escuela de Derecho de la UNHEVAL han obtenido el calificativo de Aprobación Alta en un 50% por haber cumplido los estándares exigidos, mientras que 33.33% de los borradores de los informes finales han sido también aprobados, pero con una puntuación baja por no cumplir con las exigencias establecidas.

INTERPRETACIÓN: El resultado que puede obtenerse nos indica que el 50% de informes finales presenta un desarrollo satisfactorio de las Bases Teóricas; sin

embargo el otro cincuenta por ciento de borradores de los informes presenta un desarrollo con observaciones (33.33% y otro, totalmente desaprobatorio (16.67%).

4.2.9 INDICADOR N° 9: DEFINICIÓN DE TÉRMINOS BÁSICOS

OBJETIVOS: Saber si los egresados de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UNHEVAL, al elaborar la Definición de Términos Básicos de su Informe Final, éstos se encuentran de acuerdo a los estándares exigidos.

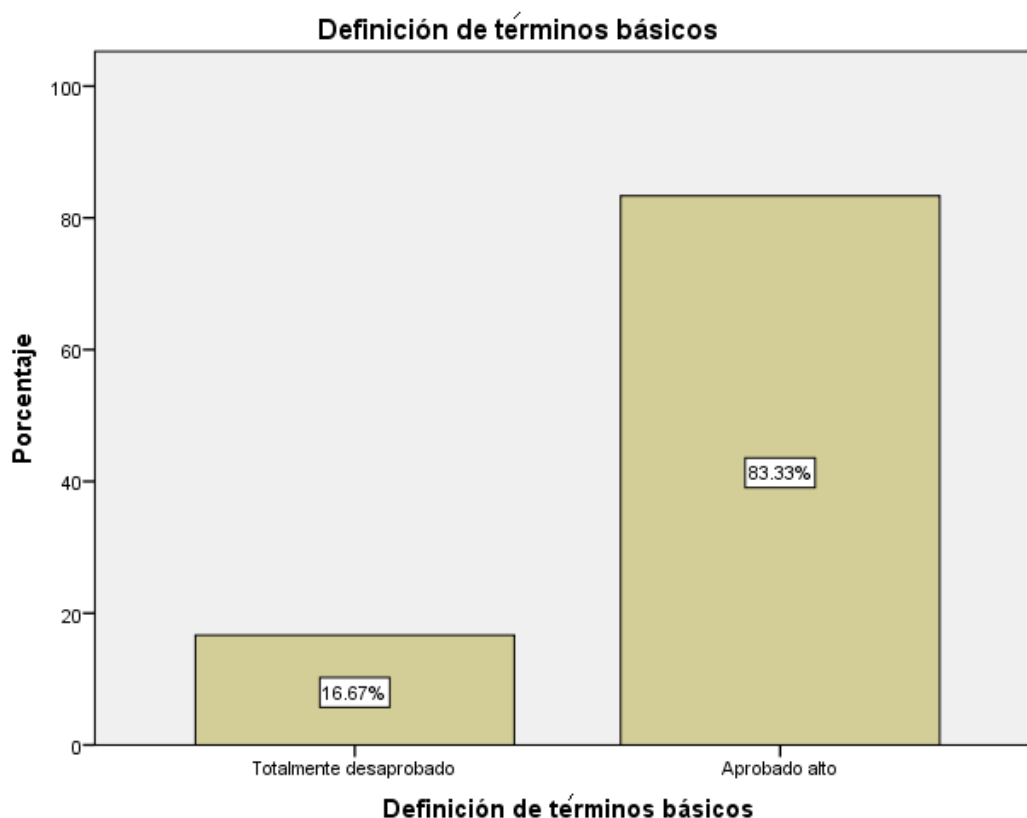
ALTERNATIVAS:

| | | | | |
|--------------------------|-------------|---------------|----------------|---------------|
| 0,0 | 0,5 | 1,0 | 1,5 | 2,0 |
| Totalmente desaprobadado | Desaprobado | Aprobado Bajo | Aprobado Medio | Aprobado Alto |

Cuadro N° 4.2.9 Definición de términos básicos

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|--------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Totalmente desaprobadado | 1 | 16.7 | 16.7 | 16.7 |
| | Aprobado alto | 5 | 83.3 | 83.3 | 100.0 |
| | Total | 6 | 100.0 | 100.0 | |

Gráfico N° 4.2.9



Fuente: Cuadro N° 4.2.9

ANÁLISIS: Teniendo como referente el cuadro 4.2.9 se puede apreciar que los borradores de los informes finales presentados por los egresados de la Escuela Académico Profesional de Derecho y específicamente en el desarrollo de la Definición de términos básicos de la investigación el 83.33% cumple con los estándares exigidos; siendo el 16.67% de los borradores de los informes finales, totalmente desaprobados.

INTERPRETACIÓN: El resultado viene a mostrar que la redacción de la Definición de los términos básicos de la investigación es desarrollada satisfactoriamente por los egresados que han presentado sus borradores de los informes finales, constituyendo una mayoría (83.33%).

4.2.10 INDICADOR Nº 10: HIPÓTESIS

OBJETIVOS: Saber si los egresados de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UNHEVAL, al elaborar la Hipótesis de su Informe Final, ésta se encuentra de acuerdo a los estándares exigidos.

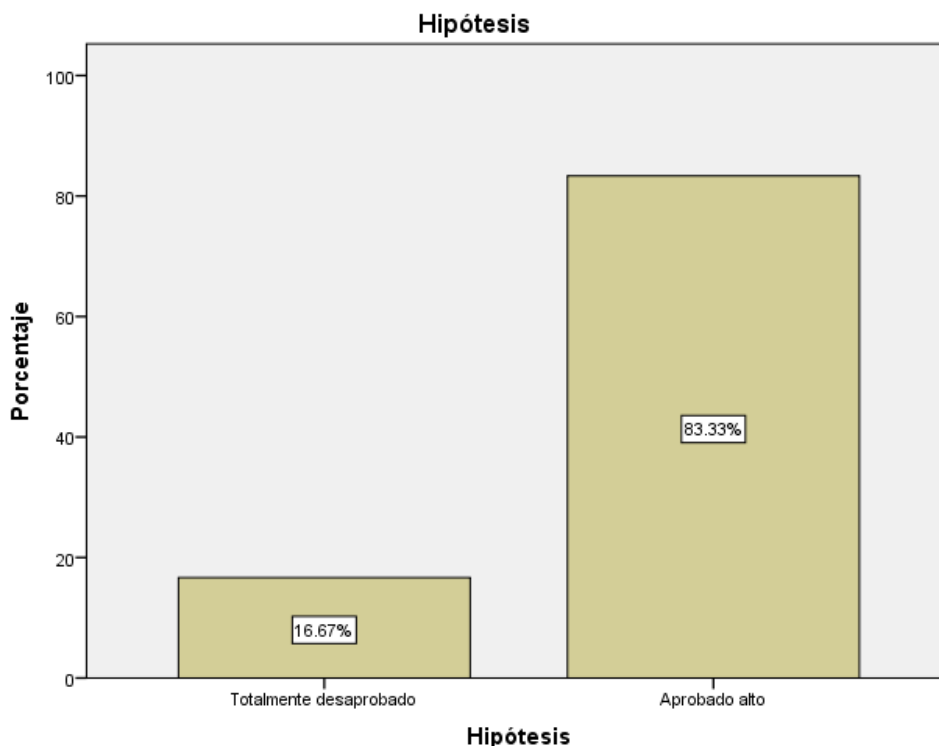
ALTERNATIVAS:

| | | | | |
|--------------------------|-------------|---------------|----------------|---------------|
| 0,0 | 0,2 | 0,3 | 0,4 | 0,5 |
| Totalmente desaprobadado | Desaprobado | Aprobado Bajo | Aprobado Medio | Aprobado Alto |

Cuadro Nº 4.2.10 Hipótesis

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|--------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Totalmente desaprobadado | 1 | 16.7 | 16.7 | 16.7 |
| | Aprobado alto | 5 | 83.3 | 83.3 | 100.0 |
| | Total | 6 | 100.0 | 100.0 | |

Gráfico N° 4.2.10



Fuente: Cuadro N° 4.2.10

ANÁLISIS: Como puede apreciarse en el gráfico 4.2.10 los borradores de los informes finales presentados por los egresados de la Escuela Académico Profesional de Derecho de la UNHEVAL, presentan su Hipótesis de acuerdo a los estándares establecidos en un 83.33%, es decir mayoritariamente; sólo el 16.67% no cumple con las exigencias establecidas.

INTERPRETACIÓN: El resultado obtenido de la recolección de datos nos permite apreciar que la mayoría de los borradores de los informes finales (83.33%) cumple con los estándares exigidos para el desarrollo de la Hipótesis de la investigación.

4.2.11 INDICADOR N° 11: CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS VARIABLES

OBJETIVOS: Saber si los egresados de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UNHEVAL, al elaborar la Conceptualización de las Variables de su Informe Final, ésta se encuentra de acuerdo a los estándares exigidos.

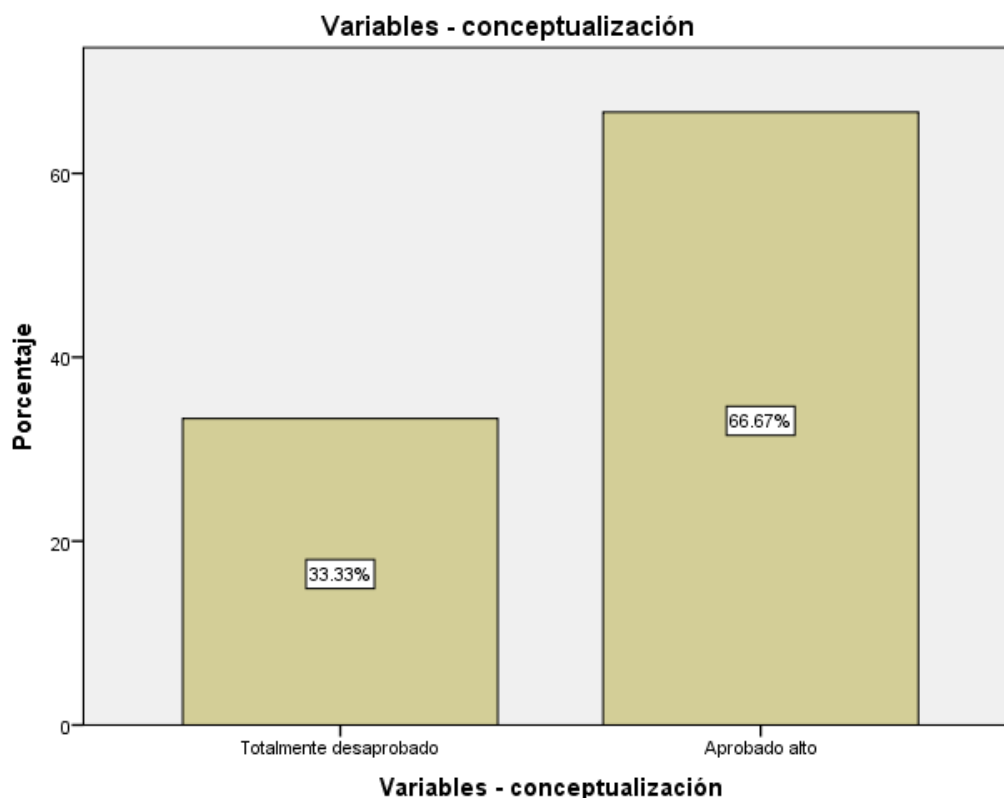
ALTERNATIVAS:

| | | | | |
|--------------------------|-------------|---------------|----------------|---------------|
| 0,0 | 0,2 | 0,3 | 0,4 | 0,5 |
| Totalmente desaprobadado | Desaprobado | Aprobado Bajo | Aprobado Medio | Aprobado Alto |

Cuadro N° 4.2.11 Variables - conceptualización

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|--------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Totalmente desaprobadado | 2 | 33.3 | 33.3 | 33.3 |
| | Aprobado alto | 4 | 66.7 | 66.7 | 100.0 |
| | Total | 6 | 100.0 | 100.0 | |

Gráfico N° 4.2.11



Fuente: Cuadro N° 4.2.11

ANÁLISIS: Teniendo en consideración la gráfica 4.2.11, el 66.67% de los borradores de informes finales de los egresados de la Escuela Académico Profesional de Derecho de la UNHEVAL, cumple con los estándares de exigencia establecidos para las Variables y su Conceptualización, es decir las definiciones conceptuales.

INTERPRETACIÓN: El resultado nos permite apreciar que el rubro de Variables y la Conceptualización de los borradores de los informes finales presentados por los egresados de la Escuela Académico Profesional de Derecho, en su mayoría (66.67%) cumple con los estándares de exigencias para su aprobación,

4.2.12 INDICADOR N° 12: DIMENSIONES E INDICADORES

OBJETIVOS: Conocer si los egresados de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UNHEVAL, al elaborar las Dimensiones e Indicadores de su Informe Final, éstos se encuentran de acuerdo a los estándares exigidos.

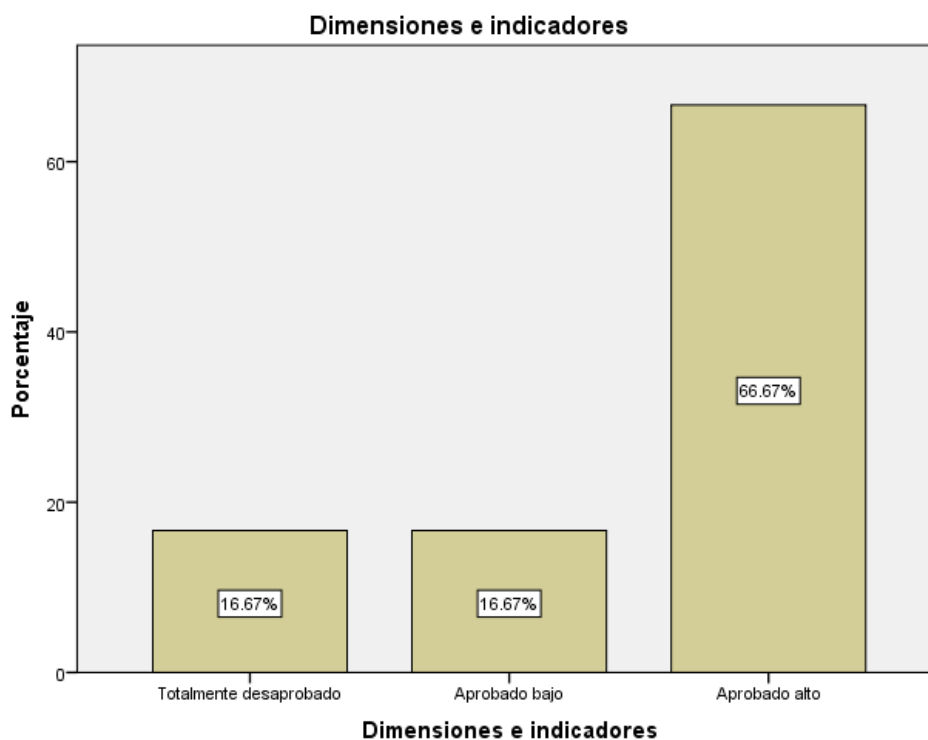
ALTERNATIVAS:

| | | | | |
|--------------------------|-------------|---------------|----------------|---------------|
| 0,0 | 0,2 | 0,3 | 0,7 | 1,0 |
| Totalmente desaprobadado | Desaprobado | Aprobado Bajo | Aprobado Medio | Aprobado Alto |

Cuadro N° 4.2.12 Dimensiones e indicadores

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|--------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Totalmente desaprobadado | 1 | 16.7 | 16.7 | 16.7 |
| | Aprobado bajo | 1 | 16.7 | 16.7 | 33.3 |
| | Aprobado alto | 4 | 66.7 | 66.7 | 100.0 |
| | Total | 6 | 100.0 | 100.0 | |

Gráfico N° 4.2.12



Fuente: Cuadro N° 4.2.12

ANÁLISIS: Teniendo en consideración la gráfica 4.2.12, los borradores de los informes finales presentados por los egresados de la Escuela de Derecho de la UNHEVAL, se puede apreciar, que en cuanto a la determinación de las Dimensiones e Indicadores, existe un 66.67% que cumplen con los estándares exigidos; sin embargo un 16.67% de informes han sido aprobados pero de manera baja por no cumplir con las exigencias establecidas. Existiendo por último otro grupo de borradores de informes finales (16.67%) que han sido totalmente desaprobados.

INTERPRETACIÓN: El resultado obtenido nos indica que más del cincuenta por ciento de los borradores de informes finales de los egresados determinaron satisfactoriamente las Dimensiones e Indicadores de su investigación, cumpliendo de este modo con los estándares exigidos.

4.2.13 INDICADOR N° 13: TIPO DE INVESTIGACIÓN

OBJETIVOS: Saber si los egresados de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UNHEVAL, al elaborar el Tipo de Investigación de su Informe Final, éste se encuentra de acuerdo a los estándares exigidos.

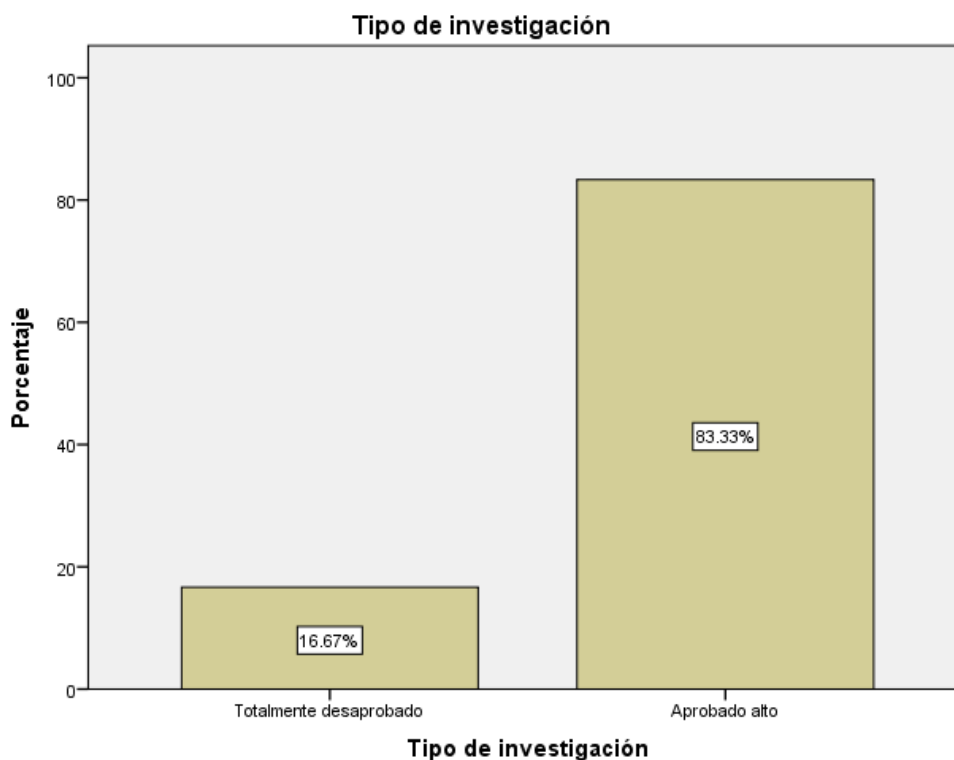
ALTERNATIVAS:

| | | | | |
|------------------------|-------------|---------------|----------------|---------------|
| 0,0 | 0,2 | 0,3 | 0,4 | 0,5 |
| Totalmente desaprobado | Desaprobado | Aprobado Bajo | Aprobado Medio | Aprobado Alto |

Cuadro N° 4.2.13 Tipo de investigación

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Totalmente desaprobado | 1 | 16.7 | 16.7 | 16.7 |
| | Aprobado alto | 5 | 83.3 | 83.3 | 100.0 |
| | Total | 6 | 100.0 | 100.0 | |

Gráfico N° 4.2.13



Fuente: Cuadro N° 4.2.13

ANÁLISIS: Según puede observarse de la gráfica 4.2.13, el 83.33% de los borradores de informes finales de los egresados de la Escuela Académico Profesional de Derecho de la UNHEVAL, han determinado adecuadamente el Tipo de Investigación a desarrollar, cumpliendo de este modo con las exigencias establecidas por los estándares correspondientes. Tan solo un 16.67% de los informes finales no han cumplido con dicha exigencia mereciendo una calificación de totalmente desaprobados.

INTERPRETACIÓN: El resultado observado muestra que los borradores de informes finales presentados por los egresados de la E.A.P de Derecho de la UNHEVAL, en su mayoría (83.33%) cumple con los estándares exigidos, en cuanto al señalamiento del Tipo de Investigación a desarrollar en su tesis.

4.2.14 INDICADOR N° 14: NIVEL DE INVESTIGACIÓN

OBJETIVOS: Conocer si los egresados de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UNHEVAL, al elaborar el Nivel de Investigación de su Informe Final, éste se encuentra de acuerdo a los estándares exigidos.

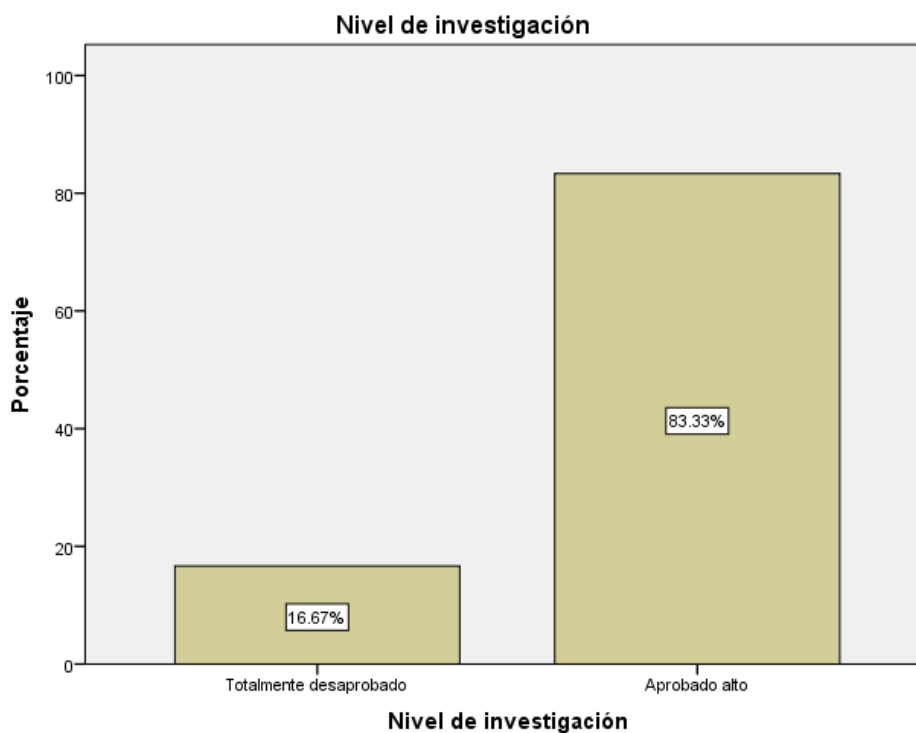
ALTERNATIVAS:

| | | | | |
|--------------------------|-------------|---------------|----------------|---------------|
| 0,0 | 0,2 | 0,3 | 0,4 | 0,5 |
| Totalmente desaprobadado | Desaprobado | Aprobado Bajo | Aprobado Medio | Aprobado Alto |

Cuadro N° 4.2.14 Nivel de investigación

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|--------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Totalmente desaprobadado | 1 | 16.7 | 16.7 | 16.7 |
| | Aprobado alto | 5 | 83.3 | 83.3 | 100.0 |
| | Total | 6 | 100.0 | 100.0 | |

Gráfico N° 4.2.14



Fuente: Cuadro N° 4.2.14

ANÁLISIS: Al tener en consideración los datos presentados en el cuadro 4.2.14 podemos apreciar que los borradores de informes finales presentados por los egresados de la Escuela de Derecho de la UNHEVAL, en su mayoría (83.33%), tienen determinado dentro de los estándares exigidos el Nivel de Investigación de sus informes. Existiendo un 16.67% de informes que han recibido la calificación de totalmente desaprobados.

INTERPRETACIÓN: El resultado obtenido puede mostrarnos que más del cincuenta por ciento de los borradores de los informes finales de los egresados han cumplido con determinar adecuadamente el Nivel de Investigación en sus borradores de informes finales, cumpliendo de esta manera con los estándares exigidos.

4.2.15 INDICADOR N° 15: DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

OBJETIVOS: Saber si los egresados de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UNHEVAL, al elaborar el Diseño de Investigación de su Informe Final, éste se encuentra de acuerdo a los estándares exigidos.

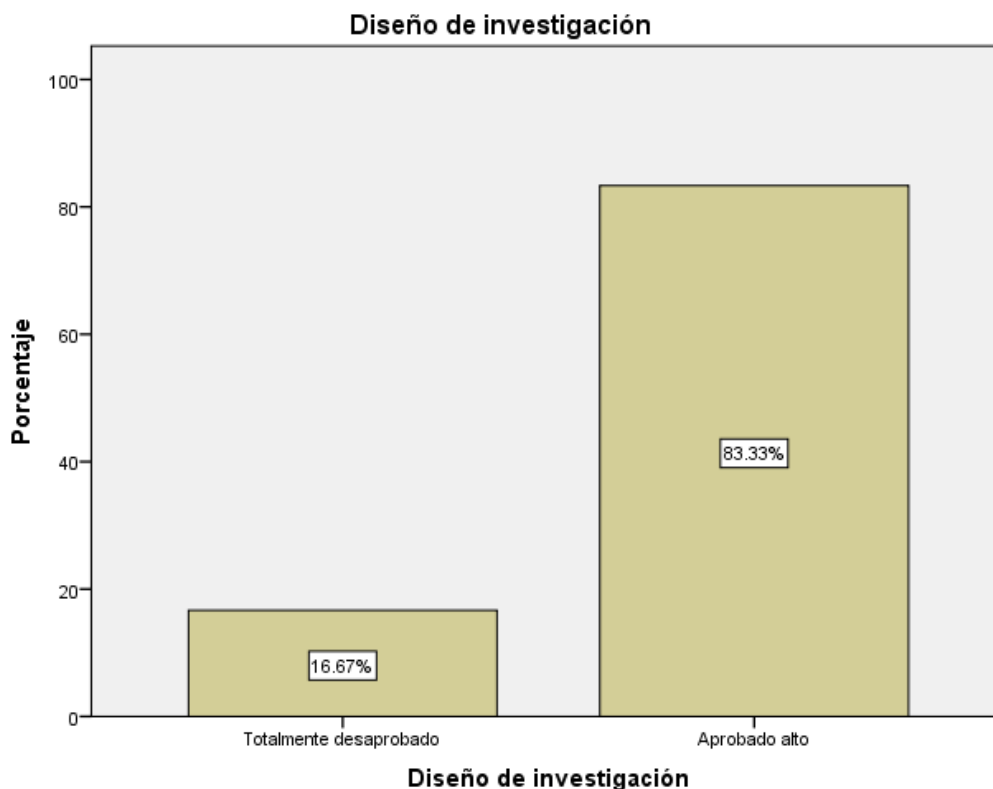
ALTERNATIVAS:

| | | | | |
|--------------------------|-------------|---------------|----------------|---------------|
| 0,0 | 0,2 | 0,3 | 0,4 | 0,5 |
| Totalmente desaprobadado | Desaprobado | Aprobado Bajo | Aprobado Medio | Aprobado Alto |

Cuadro N° 4.2.15 Diseño de investigación

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|--------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Totalmente desaprobadado | 1 | 16.7 | 16.7 | 16.7 |
| | Aprobado alto | 5 | 83.3 | 83.3 | 100.0 |
| | Total | 6 | 100.0 | 100.0 | |

Gráfico N° 4.2.15



Fuente: Cuadro N° 4.2.15

ANÁLISIS: Como se puede observar en el gráfico 4.2.15 los borradores de informes finales de los egresados de la Escuela Académico Profesional de Derecho de la UNHEVAL, en su mayoría (83.33%) han cumplido con incluir el diseño de investigación de conformidad con los estándares establecidos y, solamente un 16.67% han recibido la calificación de totalmente desaprobados.

INTERPRETACIÓN: El resultado nos permite señalar, que más de ochenta por ciento de los borradores de informes finales presentados por los egresados incluyen el diseño de investigación de conformidad con los estándares establecidos.

4.2.16 INDICADOR N° 16: POBLACIÓN Y MUESTRA

OBJETIVOS: Saber si los egresados de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UNHEVAL, al determinar la Población y Muestra de su Informe Final, éstas se encuentran de acuerdo a los estándares exigidos.

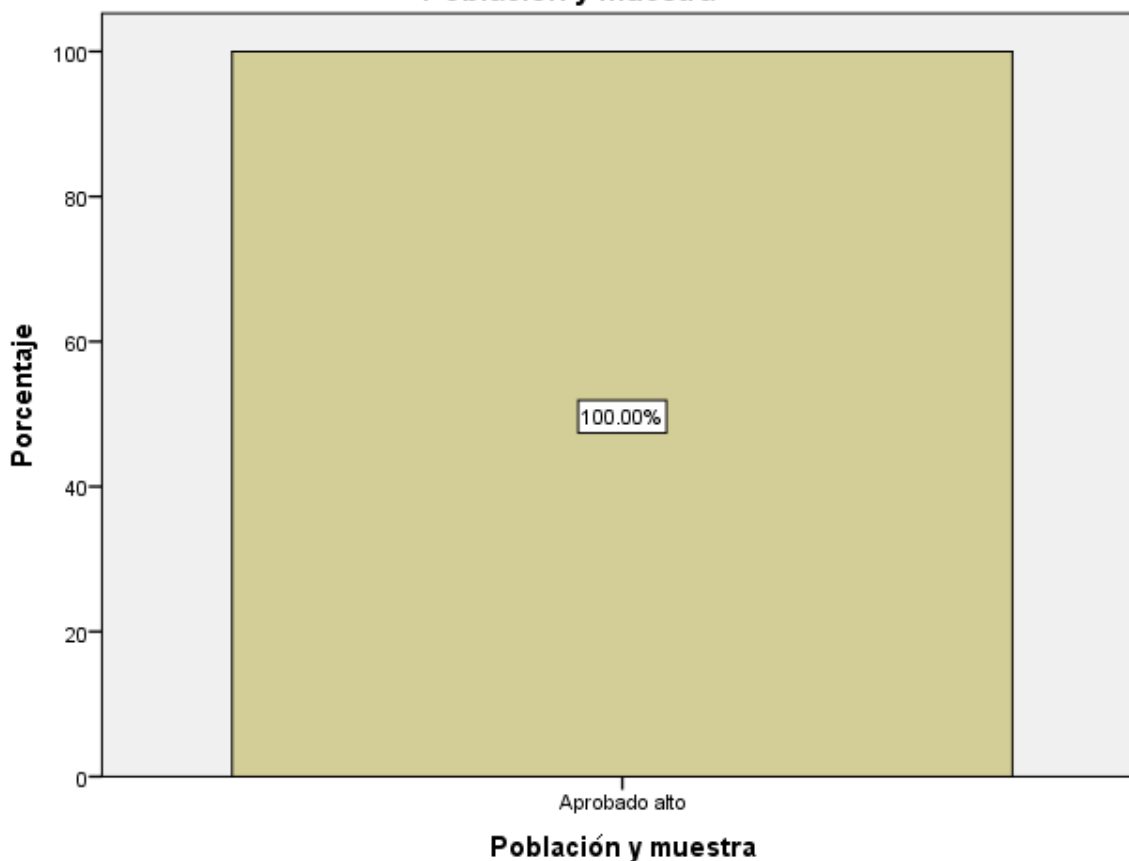
ALTERNATIVAS:

| | | | | |
|--------------------------|-------------|---------------|----------------|---------------|
| 0,0 | 0,2 | 0,3 | 0,4 | 0,5 |
| Totalmente desaprobadado | Desaprobado | Aprobado Bajo | Aprobado Medio | Aprobado Alto |

Cuadro N° 4.2.16 Población y muestra

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido Aprobado alto | 6 | 100.0 | 100.0 | 100.0 |

Gráfico N° 4.2.16
Población y muestra



Fuente: Cuadro N° 4.2.16

ANÁLISIS: Según se aprecia en el gráfico 4.2.16 los borradores de los informes finales de los egresados de la Escuela Académico Profesional de Derecho de la UNHEVAL, han presentado los datos sobre Población y Muestra de manera satisfactoria en un 100%, cumpliendo con los estándares exigidos.

INTERPRETACIÓN: El resultado nos muestra que los borradores de los informes finales presentados por los egresados de la Escuela de Derecho, en el rubro Población y Muestra, en un 100% cumplen con los estándares establecidos.

4.2.17 INDICADOR N° 17: TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

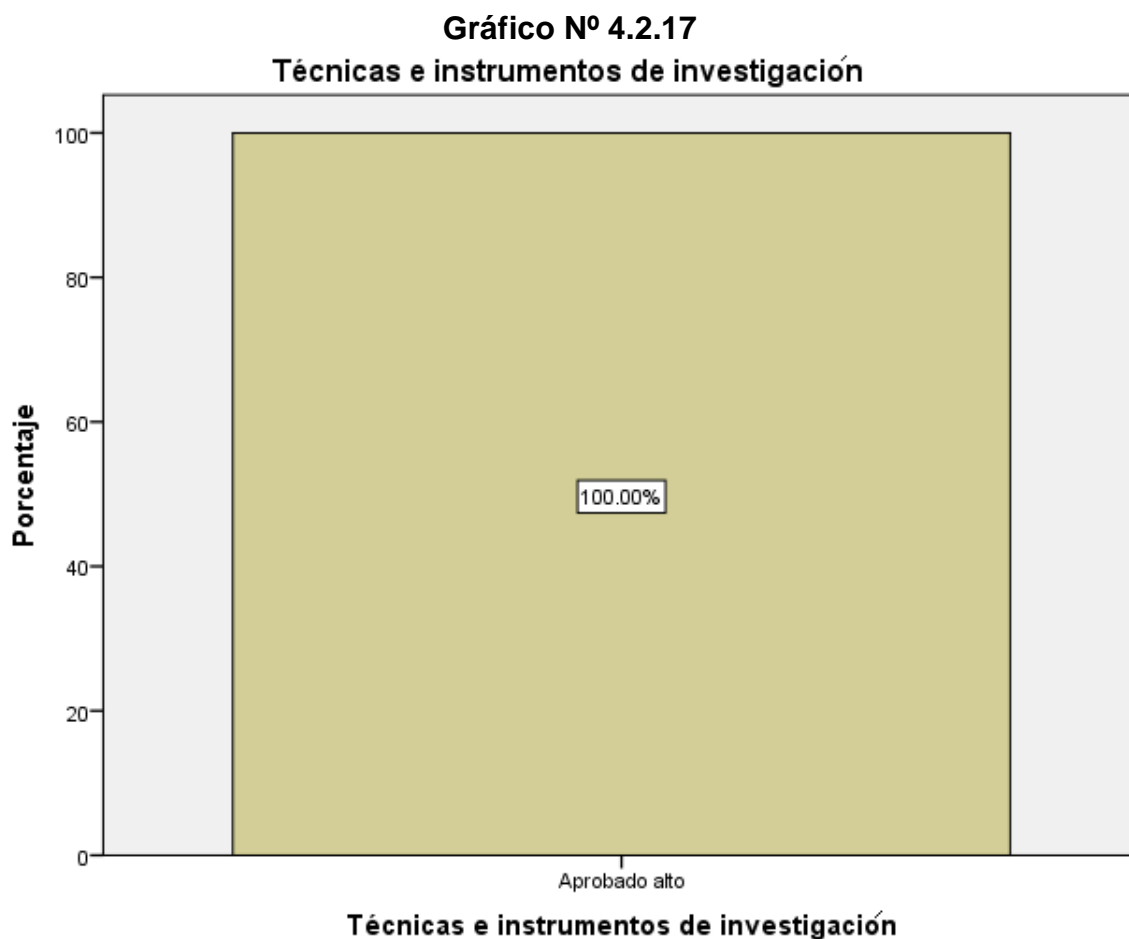
OBJETIVOS: Saber si los egresados de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UNHEVAL, al seleccionar las Técnicas e Instrumentos de Investigación de su Informe Final, éstas se encuentran de acuerdo a los estándares exigidos.

ALTERNATIVAS:

| | | | | |
|--------------------------|-------------|---------------|----------------|---------------|
| 0,0 | 0,2 | 0,3 | 0,4 | 0,5 |
| Totalmente desaprobadado | Desaprobado | Aprobado Bajo | Aprobado Medio | Aprobado Alto |

Cuadro N° 4.2.17 Técnicas e instrumentos de investigación

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido Aprobado alto | 6 | 100.0 | 100.0 | 100.0 |



Fuente: Cuadro N° 4.2.17

ANÁLISIS: Teniendo como referente el cuadro 4.2.17 los borradores de informes finales de los egresados de la Escuela de Derecho de la UNHEVAL, determinan las Técnicas e Instrumentos de Investigación de acuerdo a los estándares exigidos en un 100%.

INTERPRETACIÓN: El resultado viene a evidenciar que el 100% de los borradores de informes finales de los egresados de la E.A.P. de Derecho de la UNHEVAL, presentan las Técnicas e Instrumentos de Investigación, de acuerdo con los estándares exigidos.

4.2.18 INDICADOR N° 18: RESULTADOS DEL TRABAJO DE CAMPO

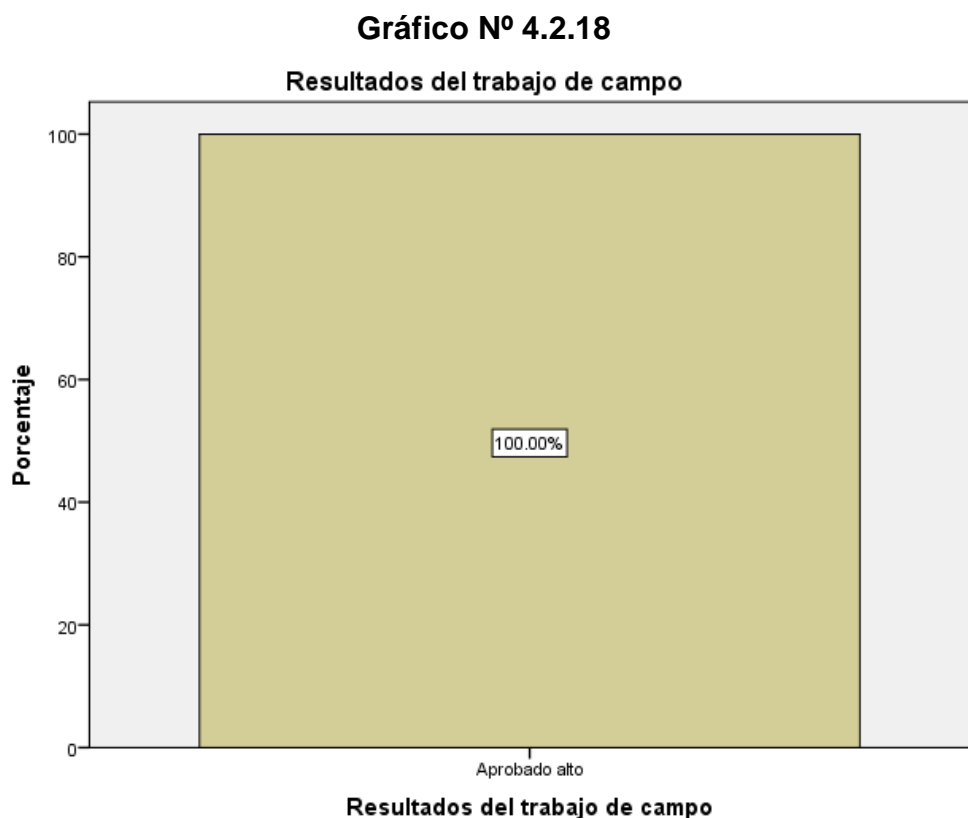
OBJETIVOS: Saber si los egresados de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UNHEVAL, al elaborar los Resultados del Trabajo de Campo de su Informe Final, éstos se encuentran de acuerdo a los estándares exigidos.

ALTERNATIVAS:

| | | | | |
|--------------------------|-------------|---------------|----------------|---------------|
| 0,0 | 0,2 | 0,3 | 0,4 | 0,5 |
| Totalmente desaprobadado | Desaprobado | Aprobado Bajo | Aprobado Medio | Aprobado Alto |

Cuadro N° 4.2.18 Resultados del trabajo de campo

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido Aprobado alto | 6 | 100.0 | 100.0 | 100.0 |



Fuente: Cuadro N° 4.2.18

ANÁLISIS: Teniendo como referencia el gráfico 4.2.18, el 100% de los egresados de la Escuela de Derecho de la UNHEVAL que han presentado los borradores de sus informes finales, han incluido los Resultados del trabajo de campo, de acuerdo a los estándares de exigencia.

INTERPRETACIÓN: Los resultados indican que el 100% de los borradores de los informes finales presentados por los egresados de la E.A.P. de Derecho de la UNHEVAL han incluido en ellos los Resultados del trabajo de campo, de acuerdo a los estándares de exigencia.

4.2.19 INDICADOR Nº 19: CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS

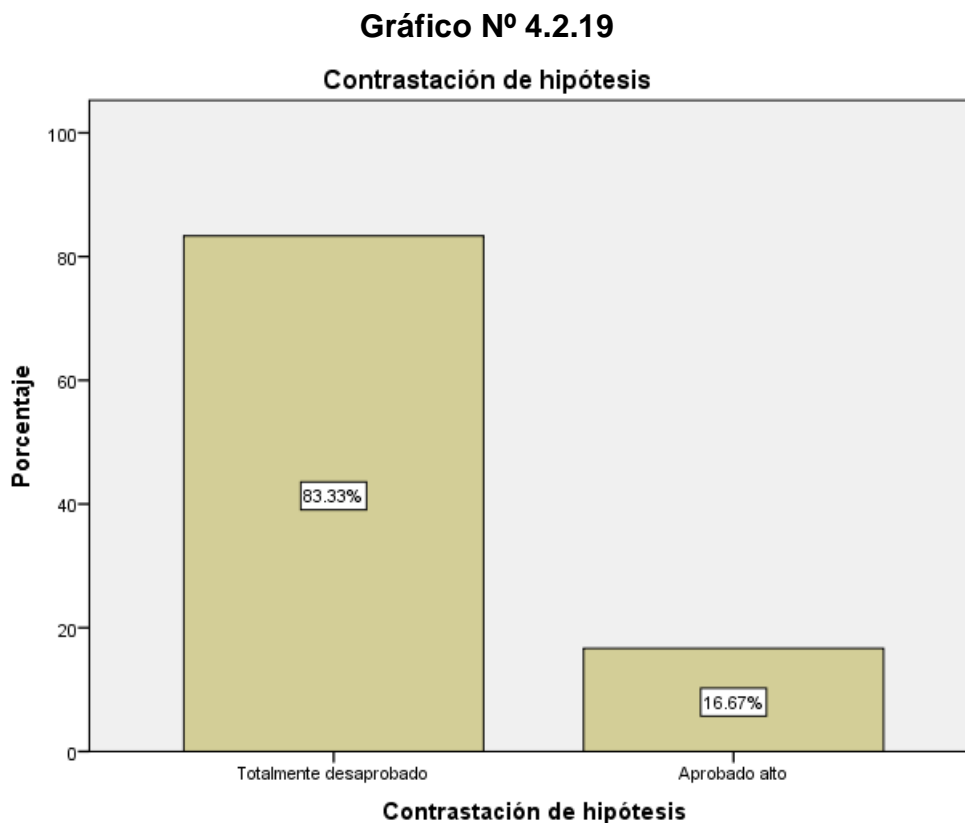
OBJETIVOS: Saber si los egresados de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UNHEVAL, al elaborar la Contrastación de Hipótesis de su Informe Final, ésta se encuentra de acuerdo a los estándares exigidos.

ALTERNATIVAS:

| | | | | |
|--------------------------|-------------|---------------|----------------|---------------|
| 0,0 | 0,3 | 0,5 | 0,7 | 1,0 |
| Totalmente desaprobadado | Desaprobado | Aprobado Bajo | Aprobado Medio | Aprobado Alto |

Cuadro Nº 4.2.19 Contrastación de hipótesis

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|--------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Totalmente desaprobadado | 5 | 83.3 | 83.3 | 83.3 |
| | Aprobado alto | 1 | 16.7 | 16.7 | 100.0 |
| | Total | 6 | 100.0 | 100.0 | |



Fuente: Cuadro N° 4.2.19

ANÁLISIS: Según el gráfico 4.2.19 se puede apreciar que el 83.33% de los borradores de los informes finales presentados por los egresados de la E.A.P. de Derecho de la UNHEVAL no cumplen con las exigencias que establecen los estándares de aprobación con respecto a la Contrastación de Hipótesis, solamente un 16.6% ha obtenido la calificación de aprobado alto.

INTERPRETACIÓN: El resultado observado viene a señalar que más del ochenta por ciento de los borradores de informes finales presentados por los egresados de la Escuela de Derecho, no cumplen con los estándares exigidos con respecto a la Contrastación de la Hipótesis, reduciéndose a un 16.67% los borradores de informes finales que han merecido la calificación de aprobado alto.

4.2.20 INDICADOR N° 20: CONTRASTACIÓN DE RESULTADOS

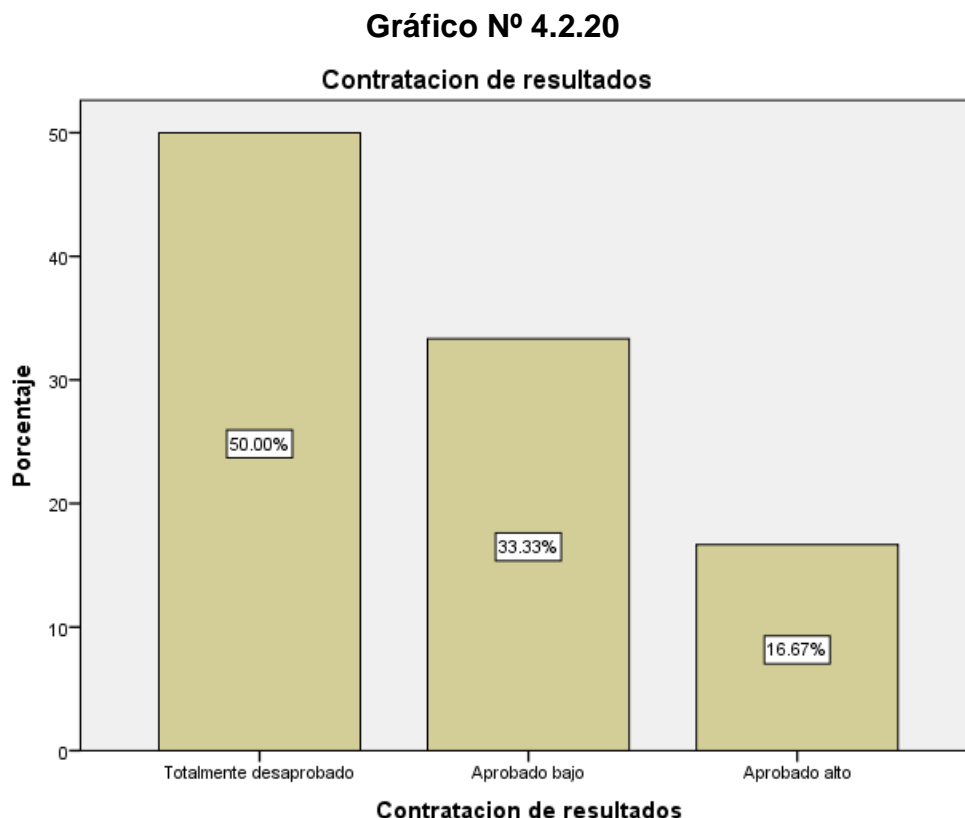
OBJETIVOS: Saber si los egresados de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UNHEVAL, al elaborar la Contrastación de Resultados de su Informe Final, ésta se encuentra de acuerdo a los estándares exigidos.

ALTERNATIVAS:

| | | | | |
|------------------------|-------------|---------------|----------------|---------------|
| 0,0 | 0,3 | 0,5 | 0,7 | 1,0 |
| Totalmente desaprobado | Desaprobado | Aprobado Bajo | Aprobado Medio | Aprobado Alto |

Cuadro N° 4.2.20 Contrastación de resultados

| | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|-------------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido Totalmente desaprobado | 3 | 50.0 | 50.0 | 50.0 |
| Aprobado bajo | 2 | 33.3 | 33.3 | 83.3 |
| Aprobado alto | 1 | 16.7 | 16.7 | 100.0 |
| Total | 6 | 100.0 | 100.0 | |



Fuente: Cuadro N° 4.2.20

ANÁLISIS: Considerando la información proporcionada por el gráfico 4.2.20, podemos observar que el 50% de borradores de informes finales presentados por los egresados de la Escuela de Derecho de la UNHEVAL, no cumple con los estándares exigidos para la Contratación de Resultados, constituyendo un 16.67% los que han cumplido con los estándares de aprobación y un 33.33% que han sido aprobados, pero con un calificativo bajo.

INTERPRETACIÓN: El resultado obtenido demuestra que el cincuenta por ciento de los borradores de informes finales presentados por los egresados de la E.A.P. de Derecho, en el rubro Contratación de resultados, no cumple con los estándares de exigencia establecidos; únicamente un 16.67% ha merecido la calificación de aprobación alta.

4.2.21 INDICADOR Nº 21: CONCLUSIONES

OBJETIVOS: Saber si los egresados de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UNHEVAL, al elaborar las Conclusiones de su Informe Final, éstas se encuentran de acuerdo a los estándares exigidos.

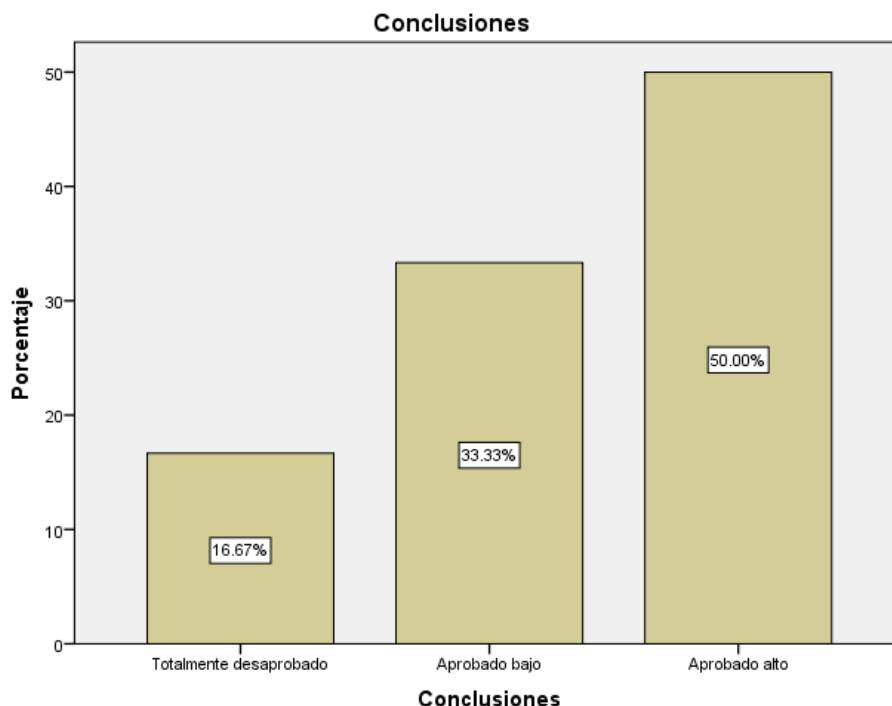
ALTERNATIVAS:

| | | | | |
|--------------------------|-------------|---------------|----------------|---------------|
| 0,0 | 0,3 | 0,5 | 0,7 | 1,0 |
| Totalmente desaprobadado | Desaprobado | Aprobado Bajo | Aprobado Medio | Aprobado Alto |

Cuadro N° 4.2.21 Conclusiones

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|--------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Totalmente desaprobadado | 1 | 16.7 | 16.7 | 16.7 |
| | Aprobado bajo | 2 | 33.3 | 33.3 | 50.0 |
| | Aprobado alto | 3 | 50.0 | 50.0 | 100.0 |
| | Total | 6 | 100.0 | 100.0 | |

Gráfico N° 4.2.21



Fuente: Cuadro N° 4.2.21

ANÁLISIS: Según lo evidencia el cuadro 4.2.21, el 50% de los borradores de informes finales presentados por los egresados de la Escuela de Derecho de la UNHEVAL, en lo referente al rubro Conclusiones, cumple con los estándares exigidos. Un 33.33% ha sido aprobado, pero no cumple con las exigencias establecidas, mientras que un 16.67% ha obtenido la calificación de totalmente desaprobados.

INTERPRETACIÓN: El resultado nos indica que la mitad del total de borradores de informes finales presentados por los egresados de la Escuela de Derecho de la UNHEVAL, con relación a las Conclusiones, cumple con los estándares exigidos. No habiendo cumplido con las exigencias establecidas un 33.33% de borradores de informes, habiendo obtenido aprobación baja y un 16.67% que fue totalmente desaprobado.

4.2.22 INDICADOR Nº 22: SUGERENCIAS

OBJETIVOS: Saber si los egresados de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UNHEVAL, al elaborar las Sugerencias de su Informe Final, éstas se encuentran de acuerdo a los estándares exigidos.

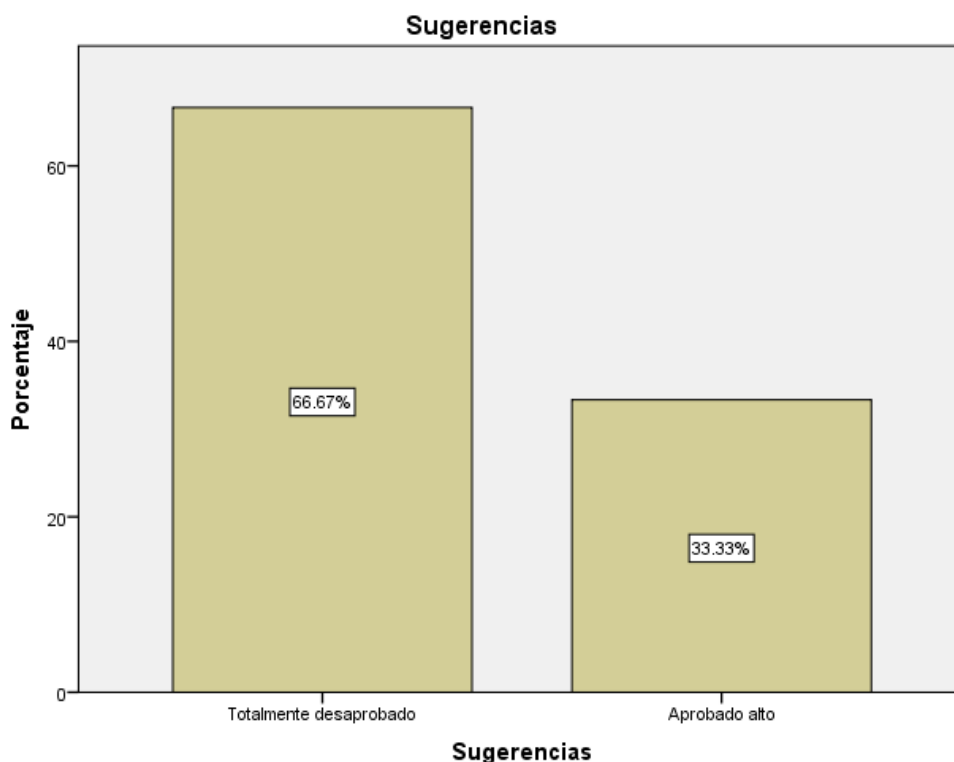
ALTERNATIVAS:

| | | | | |
|--------------------------|---------------|---------------|----------------|---------------|
| 0,0 | 0,5 | 1,0 | 1,5 | 2,0 |
| Totalmente desaprobadado | Desaprobadado | Aprobado Bajo | Aprobado Medio | Aprobado Alto |

Cuadro Nº 4.2.22 Sugerencias

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|--------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Totalmente desaprobadado | 4 | 66.7 | 66.7 | 66.7 |
| | Aprobado alto | 2 | 33.3 | 33.3 | 100.0 |
| | Total | 6 | 100.0 | 100.0 | |

Gráfico N° 4.2.22



Fuente: Cuadro N° 4.2.22

ANÁLISIS: De la información que nos proporciona el cuadro 4.2.22m se puede establecer, que el 66.67% de borradores de informes finales presentados por los egresados de la E.A.P. de Derecho de la UNHEVAL, en lo concerniente al rubro Sugerencias no se encuentran de acuerdo a los estándares exigidos; siendo un 33.33% de borradores de informes finales los que han alcanzado un calificativo de aprobación alta.

INTERPRETACIÓN: El resultado obtenido nos indica que más del cincuenta por ciento de borradores de informes finales presentados por los egresados de la Escuela de Derecho de la UNHEVAL, en el rubro concerniente a Sugerencias no cumplen con los estándares de exigencia establecidos; siendo un número menor de borradores (33.33%) los que sí han alcanzado un calificativo aprobatorio alto.

4.2.23 INDICADOR N° 23: BIBLIOGRAFÍA

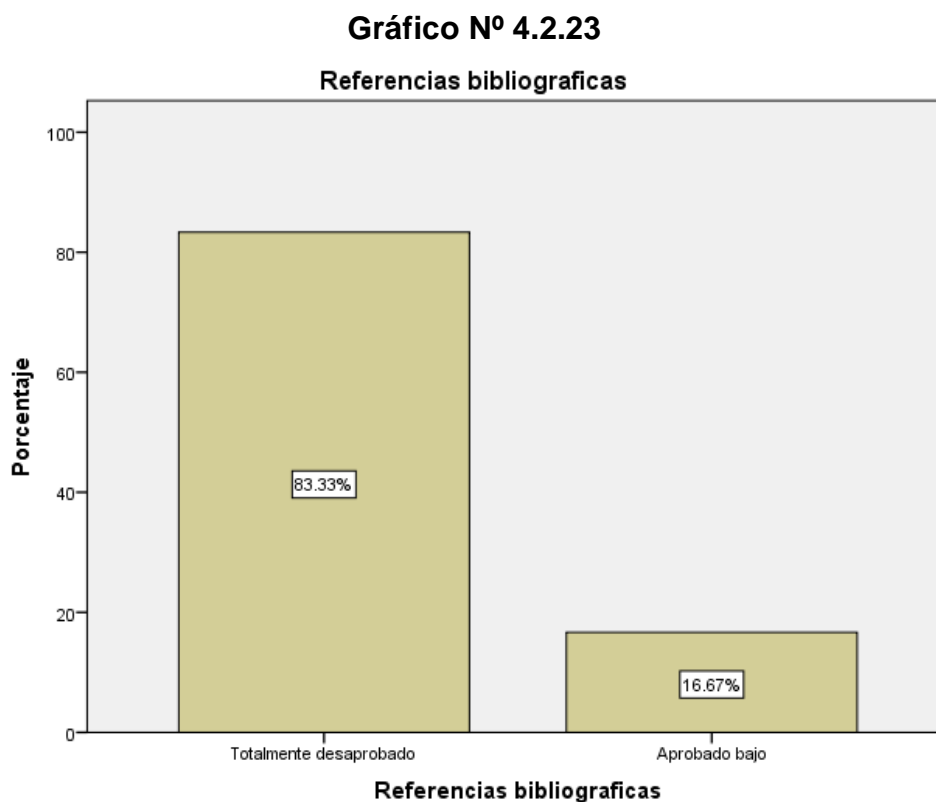
OBJETIVOS: Saber si los egresados de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la UNHEVAL, al elaborar la Bibliografía de su Informe Final, ésta se encuentra de acuerdo a los estándares exigidos.

ALTERNATIVAS:

| | | | | |
|--------------------------|-------------|---------------|----------------|---------------|
| 0,0 | 0,5 | 1,0 | 1,5 | 2,0 |
| Totalmente desaprobadado | Desaprobado | Aprobado Bajo | Aprobado Medio | Aprobado Alto |

Cuadro N° 4.2.23 Referencias bibliográficas

| | | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|--------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válido | Totalmente desaprobadado | 5 | 83.3 | 83.3 | 83.3 |
| | Aprobado bajo | 1 | 16.7 | 16.7 | 100.0 |
| | Total | 6 | 100.0 | 100.0 | |



Fuente: Cuadro N° 4.2.23

ANÁLISIS: Teniendo en consideración el gráfico 4.2.23, se observa que el 83.33% de los borradores de los informes finales presentados por los egresados de la Escuela Académico Profesional de Derecho de la UNHEVAL, no cumplen con los estándares exigidos en lo concerniente a las Referencias Bibliográficas; siendo un mínimo de ellos (16.67%) los que han obtenido un calificativo aprobatorio bajo, al no cumplir con las exigencias establecidas.

INTERPRETACIÓN: El resultado obtenido nos indica que más del ochenta por ciento de los borradores de los informes finales presentados por los egresados de la Escuela de Derecho de la UNHEVAL, no cumple con los estándares exigidos en lo referido al rubro Referencias Bibliográficas y, solamente un 16.67% de los borradores de informes finales han sido aprobados con calificación baja por incumplir con las exigencias establecidas.

4.3 CONTRASTACION DE LAS HIPÓTESIS

4.3.1 Hipótesis Específica 01

La función docente desarrollada en su oportunidad, influye en la elaboración del informe final de investigación de los estudiantes de la E.A.P. de Derecho de la UNHEVAL.

Cuadro N° 4.3.1
Función docente – Informe final de tesis

| | | Promedio Función Docente | Evaluación del informe final de tesis |
|---------------------------------------|------------------------|--------------------------|---------------------------------------|
| Promedio Función Docente | Correlación de Pearson | 1 | .569 |
| | Sig. (bilateral) | | .239 |
| | N | 6 | 6 |
| Evaluación del informe final de tesis | Correlación de Pearson | .569 | 1 |
| | Sig. (bilateral) | .239 | |
| | N | 6 | 6 |

En el cuadro N° 4.3.1, respecto al análisis de correlación, observamos una correlación estadísticamente mínima (0.569) entre la Función Docente y la Elaboración del Informe final de Investigación, (a un 5% de significancia), por lo tanto no se valida la hipótesis específica 01.

Tomando en cuenta en siguiente cuadro de correlaciones:

Valores de Correlación

| Correlación | r |
|--------------------|---|
| Perfecta | r=1 |
| Excelente | cuando r es mayor de 0,90 y menor de 1 |
| Aceptable | cuando r se encuentra entre 0,80 y 0,90 |
| Regular | cuando r se encuentra entre 0,60 y 0,80 |
| Mínima | cuando r se encuentra entre 0,30 y 0,60 |
| No hay correlación | para r menor de 0,30 y mayor a 0 |

Fuente: Martínez Bencardino C. Estadística y Muestreo. 12^{ava} ed. Colombia, Bogotá: ECOE. 2005. p 636

4.3.2 Hipótesis Específica 02

La calidad de la enseñanza influye en la elaboración del informe final de investigación de los egresados de la E.A.P. de Derecho de la UNHEVAL

Cuadro N° 4.3.2
Calidad de enseñanza – Informe final de tesis

| | | Promedio Calidad de enseñanza | Evaluación del informe final de tesis |
|---------------------------------------|------------------------|-------------------------------|---------------------------------------|
| Promedio Calidad de enseñanza | Correlación de Pearson | 1 | .473 |
| | Sig. (bilateral) | | .344 |
| | N | 6 | 6 |
| Evaluación del informe final de tesis | Correlación de Pearson | .473 | 1 |
| | Sig. (bilateral) | .344 | |
| | N | 6 | 6 |

En el cuadro N° 4.3.2, respecto al análisis de correlación, observamos una correlación estadísticamente mínima (0.473) entre la Calidad de la enseñanza y la Elaboración del Informe final de Investigación, (a un 5% de significancia), por lo tanto no se valida la hipótesis específica 02.

4.3.3 Hipótesis Específica 03

Existe relación entre la institución universitaria UNHEVAL y la elaboración del informe final de investigación de los egresados de la E.A.P. de Derecho de la UNHEVAL.

Cuadro N° 4.3.3
Institución universitaria – Informe final de tesis

| | | Promedio Institución universitaria | Evaluación del informe final de tesis |
|---------------------------------------|------------------------|------------------------------------|---------------------------------------|
| Promedio Institución universitaria | Correlación de Pearson | 1 | .376 |
| | Sig. (bilateral) | | .463 |
| | N | 6 | 6 |
| Evaluación del informe final de tesis | Correlación de Pearson | .376 | 1 |
| | Sig. (bilateral) | .463 | |
| | N | 6 | 6 |

En el cuadro N° 4.3.3, respecto al análisis de correlación, observamos una correlación estadísticamente mínima (0.376) entre la Institución universitaria y la Elaboración del Informe final de Investigación, (a un 5% de significancia), por lo tanto no se valida la hipótesis específica 03.

4.3.4 Hipótesis Específica 04

Existe relación entre el comportamiento universitario y la elaboración del informe final de investigación de los egresados de la E.A.P. de Derecho de la UNHEVAL.

**Cuadro N° 4.3.4
Comportamiento del estudiante – Informe final de tesis**

| | | Promedio Comportamiento del estudiante | Evaluación del informe final de tesis |
|---|------------------------|--|--|
| Promedio Comportamiento del estudiante | Correlación de Pearson | 1 | .775 |
| | Sig. (bilateral) | | .070 |
| | N | 6 | 6 |
| Evaluación del informe final de tesis | Correlación de Pearson | .775 | 1 |
| | Sig. (bilateral) | .070 | |
| | N | 6 | 6 |

En el cuadro N° 4.3.4, respecto al análisis de correlación, observamos una correlación estadísticamente regular (0.775) entre la Comportamiento del estudiante y la Elaboración del Informe final de Investigación, (a un 5% de significancia), por lo tanto se valida la hipótesis específica 04.

4.3.5 Hipótesis Específica 05

Existe relación entre el aprendizaje del estudiante y la elaboración del informe final de investigación de los egresados de la E.A.P. de Derecho de la UNHEVAL.

Cuadro N° 4.3.5
Aprendizaje del estudiante– Informe final de tesis

| | | Promedio Aprendizaje del estudiante | Evaluación del informe final de tesis |
|---------------------------------------|------------------------|-------------------------------------|---------------------------------------|
| Promedio Aprendizaje del estudiante | Correlación de Pearson | 1 | -.028 |
| | Sig. (bilateral) | | .958 |
| | N | 6 | 6 |
| Evaluación del informe final de tesis | Correlación de Pearson | -.028 | 1 |
| | Sig. (bilateral) | .958 | |
| | N | 6 | 6 |

En el cuadro N° 4.3.5, respecto al análisis de correlación, observamos una correlación estadísticamente mínima inversa (-0.028) entre el Aprendizaje del estudiante y la Elaboración del Informe final de Investigación, (a un 5% de significancia), por lo tanto no se valida la hipótesis específica 05.

4.3.6 Hipótesis General

Los factores pedagógicos relacionados con el aprendizaje, influyen en la elaboración del informe final de investigación de los egresados de la E.A.P. de Derecho de la UNHEVAL.

Cuadro N° 4.3.6
Factores pedagógicos – Informe final de tesis

| | | Promedio General de Factores Pedagógicos | Evaluación del informe final de tesis |
|--|------------------------|--|---------------------------------------|
| Promedio General de Factores Pedagógicos | Correlación de Pearson | 1 | .570 |
| | Sig. (bilateral) | | .237 |
| | N | 6 | 6 |
| Evaluación del informe final de tesis | Correlación de Pearson | .570 | 1 |
| | Sig. (bilateral) | .237 | |
| | N | 6 | 6 |

En el cuadro N° 4.3.6, respecto al análisis de correlación, observamos una correlación estadísticamente mínima (0.570) entre los Factores pedagógicos y

la Elaboración del Informe final de Investigación, (a un 5% de significancia), por lo tanto no se valida la hipótesis general.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

5.1 CONTRASTACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL TRABAJO DE CAMPO CON LOS REFERENTES

Los antecedentes teóricos del problema materia de investigación, vienen a permitirnos generar afirmaciones o negaciones con relación a las conclusiones a las cuales arribaron en su oportunidad los investigadores que nos precedieron.

Cabe puntualizar que el enfoque otorgado a las investigaciones demuestran que sólo una de ellas viene a tratar sobre los factores institucionales y personales, pero relacionados a la capacitación para elaborar proyectos de investigación; no así, tratan directamente sobre la influencia de los factores pedagógicos en la elaboración de los informes finales del trabajo de investigación, lo que demuestra a todas luces que no existe interés y preocupación por los efectos secundarios del aprendizaje en materia de investigación para la elaboración de los informes finales en los estudiantes por egresar o egresados de la Escuela Académico Profesional de Derecho.

Entre las investigaciones nacionales cabe referirse a la investigación realizada por Juan Charry Aysanoa (2008) y que tiene como título: "Factores institucionales y personales relacionados con la capacitación para elaborar proyectos de investigación científica en doctorados de la Universidad Nacional de Educación", investigación que tuvo como propósito plantear una solución al problema que evidencian los doctorandos de la Universidad Nacional de

Educación “Enrique Guzmán y Valle”, La Cantuta, debido al bajo nivel de capacitación en la elaboración de proyectos de investigación científica. Investigación que no llega a considerar los factores pedagógicos en el aprendizaje y su influencia en la elaboración del informe final presentado por los egresados de la E.A.P. de Derecho de la UNHEVAL.

Por otra parte, se tiene también la investigación de Margarita Pajares Flores (1998) que recibe el título de “Programa de enseñanza de investigación científica y su relación los conocimientos teórico – prácticos en estudiantes de Maestría de universidades de Lima Metropolitana 1997 – 1998, la cual proporciona información sobre el alto porcentaje de egresados que no logran obtener sus grados de maestría en las diferentes especialidades escogidas; planteando al mismo tiempo diversas razones, siendo primordialmente la causa la carencia de nivel de conocimientos necesarios sobre metodología de investigación y técnicas, como también estrategias de investigación. En el caso de la presente investigación que se circunscribe a los egresados de la E.A.P. de Derecho de la UNHEVAL de Huánuco, viene a constatar la prevalencia de una situación sui generis, en la cual los egresados pese a un actuación de los factores pedagógicos, en algunos casos no aceptables, lograr elaborar sus informes finales de investigación cumpliendo son sus metas personales.

La investigación de Adriana Ticona Luque (1998) titulada “Formadores de profesores como fundamento de la práctica: Docencia – Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohman de Tacna; investigación que se refiere al problema de la deficiencia en la formación profesores, enfocando como aspecto central el rol

que deben cumplir los formadores de docentes en el terreno de la investigación. En tanto la presente investigación toca tangencialmente la deficiencia formativa de los docentes universitarios como un aspecto que forma parte de la función docente como factor pedagógico.

En el grupo de investigaciones internacionales encontramos la realizada por Francis Rutveldt Arteaga (2012) titulada: “Factores que influyen en el proceso de elaboración de la tesis de grado”, presentada en la Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela; en la cual el investigador incide en los factores personales y los institucionales, señalando que estos factores influyen en el proceso de elaboración de la tesis doctoral, lo que explica –según el autor– su alta producción científica. En el caso de la presente investigación se aborda los factores pedagógicos en el proceso de elaboración del informe final de tesis de los egresados de pregrado y su casi nula influencia en su logro.

5.2 APOORTE CIENTÍFICO DE LA INVESTIGACIÓN

El aporte científico de la investigación desarrollada se encuentra en el plano pedagógico, respecto a los estudios en materia de investigación desarrollados en la Escuela Académico Profesional de Derecho de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán; que se vienen dando, sin que los mismos sean evaluados en cuanto a la eficacia y calidad de la enseñanza por la propia institución universitaria. Sobre todo teniéndose en consideración que los profesionales dedicados al ejercicio de la docencia, carecen en su mayoría de una formación pedagógica y formativa.

Parece haberse olvidado que uno de los aspectos imprescindibles en la educación universitaria viene a constituir la integración de una manera coherente del proceso educativo con la investigación y se hace necesario mejorar las prácticas de enseñanza, incidiendo en la investigación específica sobre el proceso de enseñanza.

Lamentablemente el docente universitario que enseña durante años una determinada asignatura, no destina parte de su tiempo a la investigación sobre los distintos aspectos del proceso de enseñanza aprendizaje de su curso y, más aún en la especialidad de Derecho y en materia de investigación. Mucho menos suele existir preocupación en el docente, sobre los efectos secundarios que puede provocar en el aprendizaje del estudiante, como podría ser la aversión a la materia de investigación.

Hay que tener presente, que la misión de la universidad es ante todo social, porque su finalidad es educacional y formativa de ciudadanos al servicio de la sociedad. En tal sentido la formación profesional debe ser entendida como un proceso sistemático que persigue lograr transformaciones hasta cierto punto duraderas y positivas en el comportamiento de las personas expuestas a su influencia. Estas transformaciones corresponden a conocimientos, actitudes, destrezas, habilidades que se requieren para el ejercicio de una carrera profesional y habilitan a la persona en el desempeño de los roles y funciones propias de la profesión. Lamentablemente, no siempre el sistema educativo diseñado para lograr lo perseguido logra su cometido, sea por factores dependientes a la propia estructura y composición de la organización, de la aplicación o puesta en ejecución, o también derivada de la intencionalidad de

sus ejecutores; lo cual relleva la importancia de la evaluación pedagógica, que permitirá poner sobre el tapete las concepciones, las actitudes, los principios de actuación y los sentimientos de los docentes, en su práctica educativa.

Hay que tener en consideración el hecho de que cuando se menosprecia en su importancia el análisis de una realidad tan compleja como la función y la labor universitaria, se suele empobrecer y tergiversar su comprensión. Esto precisamente sucede cuando se piensa erróneamente en que la evaluación debe estar circunscrita a los estudiantes, sin tener en consideración que el proceso de formación educativo viene a ser un fenómeno complejo que requiere en muchos casos un enfoque holístico de todos los aspectos intervinientes en una determinada situación, derivada del proceso.

Tampoco deberá olvidarse que la evaluación como proceso técnico que permite comprender, diagnosticar, juzgar, etcétera; es ante todo un proceso moral, persiguiendo un tratamiento de los resultados, a fin de esclarecer los errores y deficiencias y, garantizar la eficacia del proceso formador y eficiente desde el punto de vista de la enseñanza.

Pero otro punto que no debe soslayarse, es que cada vez el estudiante actual, procura no una efectiva educación, sino en su lugar, una formación imbuida en una concepción técnico formativa de la contextualidad de la formación universitaria que persiga lo inmediato; en este caso, la profesionalización. Este acontecer implicaría al mismo tiempo, una transformación de la idea educativa y su relación con la percepción del docente educador respecto de la persona del estudiante. Problema que podría ser materia de otra investigación.

CONCLUSIONES

En este punto de la investigación, retomaremos los resultados obtenidos en los capítulos anteriores con el objeto de poder establecer las conclusiones del trabajo investigativo llevado a cabo.

Los resultados obtenidos en la investigación efectuada con la muestra constituida por los borradores de los informes finales presentados por los egresados de la Escuela Académico Profesional de Derecho de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán, vienen a negar la hipótesis general, estableciéndose que los factores pedagógicos en este caso, no influyen en la elaboración de los informes finales de investigación; ya que del análisis realizado, los factores pedagógicos no vienen a afectar la elaboración de los informes finales, probablemente en gran medida por la intervención de variables extrañas que en esta oportunidad no han sido tomadas en cuenta, como sería: el trabajo del asesor de tesis, preocupación perseverante del investigador, entre otras.

CONCLUSIONES SOBRE LOS ASPECTOS TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN

- Como resultado del análisis presentado en la investigación, nos permite afirmar que si bien las universidades nacionales se enfrentan a un proceso de cambio de calidad educativa debido a la acreditación; sin embargo sincrónicamente se viene a colocar en entredicho algunos de los aspectos más importantes de su misión institucional, como es la responsable selección de sus docentes y estudiantes y la capacitación permanente de sus docentes en pedagogía, teniendo en consideración que su condición profesional requiere de una segunda especialización en el campo de la educación universitaria.

- Hoy día la enseñanza del Derecho vive una crisis del paradigma cultural sobre el cual se ha construido la estructura del derecho, situación que viene planteando una urgente reforma que implique sobre todo, que la enseñanza promueva una ruptura con el formalismo jurídico, el cual viene obstaculizando cualquier intento de cambio en los planes de estudio en las universidades.
- La enseñanza del Derecho deberá incidir en el desarrollo de asignaturas de argumentación jurídica, razonamiento jurídico y técnicas de interpretación, propiciándose el aprendizaje de la especialidad en el estudio de casos problemáticos, desde un enfoque multidisciplinario y pluricultural de la realidad social. Teniendo como base una formación en estudios generales centrados en su enfoque humanista.
- La enseñanza del Derecho deberá igualmente analizar prospectivamente el sistema jurídico vigente, persiguiendo su reestructuración y el mejoramiento de la calidad de la administración de justicia.
- La enseñanza en la especialidad de Derecho tampoco deberá descuidar la metodología de la investigación y la investigación propiamente dicha, factor indispensable en la educación universitaria y el desarrollo profesional; donde sus egresados demuestren en la práctica profesional encontrarse preparados para explorar permanentemente en el campo de trabajo nuevos problemas científicos y lograr su solución a través de la investigación científica.
- Uno de los cambios que debe producirse en la selección de futuros docentes para el dictado de las materias de investigación y metodología de la investigación, es

que se encuentren premunidos de conocimientos en investigación formativa, que tiene que ver con la formación del estudiante para la investigación.

- Simultáneamente el docente universitario de la especialidad de Derecho deberá recibir una permanente capacitación, sobre todo en investigación pedagógica que tiene una intención formadora de docentes investigadores, formando su competencia investigativa.
- En el terreno de la investigación, el Derecho viene a ser una disciplina sui generis, porque debido a su referente social, la investigación se plantea en diferentes campos, dependiendo de la creatividad e iniciativa del investigador; así tenemos: en el campo de la Filosofía del Derecho, en el campo de las Ciencias Jurídicas, en el campo jurídico doctrinal y en el campo jurídico social interesándose por el cómo viene funcionando el derecho.

CONCLUSIONES SOBRE LOS RESULTADOS EMPÍRICOS DE LA TESIS

- El objetivo general de la investigación fue determinar la influencia de los factores pedagógicos relacionados con el aprendizaje en la elaboración del informe final de investigación de los egresados de la Escuela Académico Profesional de Derecho; habiéndose obtenido como resultado que no existe relación entre los factores pedagógicos y la elaboración del informe final.
- Respecto de la función docente desarrollada en su oportunidad y su influencia en la elaboración del informe final por los egresados de la E.A.P. de Derecho de la UNHEVAL, se puede advertir que los egresados consideran que sus docentes presentan deficiencias en el aprendizaje planificado en el estudiante, en la metodología, en la capacidad de poder analizar el nivel de aprendizaje logrado,

sin embargo, se comprobaría una superación de los egresados en la elaboración del informe final de investigación; diferencia que se puede apreciar en el análisis de correlación entre las dos variables (0.569), la cual estadísticamente es mínima.

- Resulta interesante apreciar que en cuanto a la calidad de enseñanza y su influencia en la elaboración del informe final de investigación de los egresados de la E.A.P. de Derecho de la UNHEVAL; que no obstante manifestar que existen limitaciones en la interacción docente – estudiante, en cuanto a la aplicación de métodos, técnicas y recursos de enseñanza, en la actualización de sus conocimientos por el docente, en el desarrollo de los temas y la falta de demostración de empatía; se puede apreciar una superación en la elaboración de los informes finales presentados por los egresados; diferencia que se puede constatar en los resultados de la correlación estadística (0.473) que es mínima en cuanto a su significancia.
- También, siempre en el análisis de la relación de los factores pedagógicos con el aprendizaje y su influencia en la elaboración de los informes finales de los egresados, en cuanto al factor institución universitaria donde se evaluó si las calificaciones determinadas por el docente eran producto de determinantes didácticos, espacios y aulas de enseñanza, si desarrolla los contenidos de la asignatura de investigación, obteniéndose resultados preponderantemente ambivalentes; no obstante, los informes finales presentados por los egresados muestran cierto adelanto en su elaboración, reflejando un contrasentido que se observa en la correlación estadísticamente mínima (0.376) obtenida en relación a su significancia.

- Asimismo, la relación existente entre el comportamiento universitario y la elaboración del informe final de los egresados de la E.A.P. de Derecho de la UNHEVAL; donde se evaluó si el docente se constituye en un agente activo en la promoción de la investigación jurídica y si el estudiante se interesa por actividades de aprendizaje relacionadas con la investigación que motive sus metas, viniendo los resultados a demostrar una cierta contraposición; pese a lo cual, los informes finales presentados por los egresados demuestran progreso cognitivo, lo que plantea una discordancia que se verifica en el análisis correlacional estadístico regular (0.775) con un cinco por ciento significancia.
- En cuanto a la relación existente entre el aprendizaje del estudiante y la elaboración del informe final de investigación de los egresados de la E.A.P. de Derecho de la UNHEVAL, donde se evaluó si el aprendizaje obtenido redundaba para abordar con eficacia situaciones reales y si los anima a la generación de ideas; obteniéndose también resultados en contraposición; sin embargo los informes finales elaborados por los egresados evidencian en varios rubros encontrarse dentro de los estándares exigidos; lo que viene a demostrar una diferencia que se evidencia en el análisis correlacional estadístico que proporciona un resultado correlacional mínimo inverso de (-0.028) en cuanto a su significancia.
- Tomando en consideración las conclusiones antes señaladas, puede apreciarse que los egresados de la E.A.P. de Derecho de la UNHEVAL, pese a los factores pedagógicos en contra de su aprendizaje, no influyen en la elaboración de sus informes finales de investigación de manera determinante y que sirva para contrarrestar el logro de sus metas.

- Finalmente hay que tener en consideración que cuando se trata de una investigación que toma como tema la enseñanza y el aprendizaje, desde ese momento se convierte en un asunto de carácter complejo y más aún cuando se le articula con algún aspecto del aprendizaje de la investigación, ya que este último también es un proceso donde el sujeto aprende, pero también desaprende y también reaprende, constituyéndose en un proceso continuo, respecto del objeto materia de aprendizaje; lo que viene a confirmarlo en proceso no lineal precisamente por los cambios que se suscitan.

SUGERENCIAS

- Es impostergable que la enseñanza en la especialidad de Derecho, que vive una crisis del paradigma sobre el cual se ha construido su estructura, provoque el interés por la investigación científica y sobre todo incidir en el análisis prospectivo de nuestro sistema jurídico –que valga el caso remarcar, nunca se ha hecho–; con el propósito de examinar el porqué del deterioro de la administración de justicia, cuál es el futuro que nos depara a los ciudadanos la vigencia de una crisis irreparable que propicia que día a día se incremente la injusticia, a los ojos de una administración estatal sin capacidad de gestión punitiva.
- Deben adoptarse los mecanismos necesarios en la selección del personal docente de la Escuela Académico Profesional de Derecho, con verdadera vocación por la enseñanza del Derecho y la investigación; donde el Estado debe comprender que un país es como es, debido a la calidad de su educación y a la preocupación de quienes les corresponde conducir el destino de una nación. Es imperativa por lo tanto la recategorización del docente universitario, formador de profesionales en Derecho y en Ciencia Política, tan venida a menos; aquilatar su labor docente y permitir su desarrollo profesional con dignidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERT GÓMEZ, María José (2006). La investigación educativa: Claves teóricas.
España: Ed. Mc GrawHill.

ALBERT GÓMEZ, María José (2007). La investigación educativa: claves teóricas.
España: Ed. Mc Graw Hill.

ALFARO FERNÁNDEZ, Antonio . Evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje
de la Facultad de Educación en el centro asociado de la Universidad de
Educación a distancia de Albacete. Disponible en: <http://www.um.es/ead/red/27>.

ALLIDIÉRE, Noemí (2004). El vínculo profesor – alumno. Una lectura psicológica.
Buenos Aires, Argentina: Ed. Biblos.

ALVAREZ MARTÍNEZ, J.; et.al. (s.a.) La Tutoría. Una estrategia para mejorar la
calidad de la educación superior. México: Secretaría General Ejecutiva de la
Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
(ANUIES).

ÁLVAREZ MAURICIO, Octavio (2006). Método para optar el título profesional y los
grados de Magister y Doctor. Lima: Grupo Editorial Megabyty

ANDER – EGG, Ezequiel (2007). Debates y propuestas sobre la problemática
educativa. Algunas reflexiones sobre los retos del futuro inmediato. Argentina:
Ed. Homo Sapiens.

ANDER – EGG, Ezequiel (2007). La escasez de maestros en el mundo. Debates y
propuestas sobre la problemática educativa. Argentina: Ed. Homo Sapiens,

ANDER – EGG, Ezequiel. La necesidad de mejorar la calidad de la educación.

ANDER – EGG, Ezequiel (2001). Los desafíos de la educación en el siglo XXI. Argentina: Ed. Homo Sapiens,

AVOLIO ALECCHI, Beatrice (s.a.). Métodos cualitativos de investigación: una aplicación al estudio de caso. México: Ed. CENGAGE learning.

BARRALE, M. y DIAZ S., M. (2006). Enseñar y aprender sin stress. Técnicas de dinámica de grupo. Sus implicancias psicológicas y educativas. Argentina: Ed. Brujas.

BARRIENTOS GUTIÉRREZ, Pedro (2006). La investigación científica. Enfoques metodológicos. Lima: Ed. Graph S.A.C.

BARRIENTOS JIMÉNEZ, Elsa (1999). El perfil profesional, el Plan de Estudios y el nivel de formación básica en las facultades de Educación de Lima. Revista del Instituto de Investigaciones Educativas, Año 3, N° 4, Facultad de Educación de la UNMSM, Lima.

BAZÁN CAMPOS, Domingo (2008). El oficio del pedagogo. Argentina: Ed. Homo Sapiens.

BERNAL TORRES, César A (2006). Metodología de la Investigación. México: Pearson – Educación.

BLANCO LÓPEZ, Ángel (2004). Relaciones entre la educación científica y la divulgación de la ciencia. Universidad de Málaga, Facultad de Ciencias de la Educación. Revista Eureka sobre Enseñanza y divulgación de las Ciencias. Vol. 1, N° 2, España.

CABALLERO ROMERO, Alejandro F. (2000). Metodología de la Investigación Científica: Diseños con hipótesis explicativas. Perú: Ed. UDEGRAF S.A.

CABRERA GUERRA, Ivis, et.al. La educación un fenómeno social complejo. Disponible en: <http://www.sociedad de la información.com>

CALIDAD EDUCATIVA – OCW USAL. Disponible en: ocw.usal.es>contenidos> Calidad.

CAÑEDO IGLESIAS, Carlos M., et.al. Fundamentos teóricos para la implementación de la didáctica en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Disponible en: www.eudeme.net

CASTRO CARRASCO, Pablo et.al. Cambio de teorías subjetivas de profesores respecto a la educación en valores. Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/>

CERDA GUTIÉRREZ, Hugo (2003). La nueva evaluación educativa. Desempeños, logros, competencias y estándares. Colombia: Ed. Cooperativa Editorial Magisterio.

CHARRY AYSANOVA, Juan (2008). Factores institucionales y personales relacionados a la capacitación para elaborar proyectos de investigación científica en doctorados de la Universidad Nacional de Educación. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.

CHAVES SALAS, Ana L. (2001). Implicancias educativas de la Teoría Sociocultural del Vigotsky. En: Rev. Educación, V. 25(2), 59-65-2001, Costa Rica. Disponible en: <http://redalcy.uaemex.mx>

CHIAVENATO, Idalberto (1999). Introducción a la Teoría General de la Administración. Bogotá: Ed. Mc Graw Hill.

COLLINS, Jim (2011). Empresas que sobresalen. Bogotá: Ed. Norma.

Corporación Americana de Desarrollo Metodología de la Investigación y Proyección de Tesis, s.e. (s.a.). Módulo I, Unidad 2. Perú.

DE LA VEGA, Eduardo (2008). Las trampas de la escuela integradora. Argentina: Ed. Noveduc.

DIAZ, Frida, et.al. (1998). Metodología de Diseño Curricular para educación superior. México: Ed. Trillas, México.

DUGUA CHATAGNER, Colette (2007). La cultura en el aprendizaje escolar. Elementos para una pedagogía dentro y fuera del aula. México: Ed. Trillas.

EMBER, Carol R., et.al. (1997). Antropología Cultural. Madrid: Ed. Prentice Hall.

FERRY, Gilles (2004). Pedagogía de la Formación. Argentina: Ed. Novedades Educativas, Universidad de Buenos Aires.

GARBANZO VARGAS, Guiselle M. Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación pública.

GARCÍA – RINCÓN CASTRO, César (2006). Educar la mirada. Arquitectura de una mente solidaria. Madrid: Ed. Narcea S.A.

GÓNGORA PRADO, Manuel. Fundamentos filosóficos para la humanización. La educación tarea de humanización. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

GUTIÉRREZ VARGAS, Martha E. (2002). El aprendizaje de la ciencia y de la información científica en la educación superior. Universidad Autónoma Metropolitana: Avaluos de Documentación N° 05, México.

HERNÁNDEZ, Carlos Augusto (2003). Investigación e Investigación Formativa. Revista Nómadas N° 18, Mayo. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. www.redalyc.org/pdf/1051/105117890018.pdf

HERNÁNDEZ SAMPIERI, et.al. (2003). Metodología de la Investigación. México: Ed. Mc Graw-Hill.

HOYOS GONZÁLEZ, Ana J. Aportes de la Antropología Pedagógica a la formación y a la enseñanza. Disponible en: <https://aprendeenlinea.udes.co>

HURTADO CASTRILLÓN, Luisa Fernanda. La investigación formativa para el estudiante de derecho. Proyectos de aula como estrategia de investigación formativa sociojurídica. Colombia: DERCO de la Universidad Libre de Colombia. www.uss.edu.pe/.../LA_INVESTIGACION_FORMATIVA_PARA_EL_ESTUDIANTE_DE_DERECHO.

LÓPEZ RUPÉREZ, Francisco (2001). Gestión de calidad y mejora escolar. Contexto, fundamento y políticas. Hacia una educación de Calidad. Gestión, instrumentos y evaluación. Madrid: Ed. Narcea S.A.

LUQUE TICONA, Adriana. (1998). Formadores de profesores como fundamento de la práctica: Docencia – investigación en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohman, Tacna.

MARCELO GARCÍA, Carlos (2001). El proyecto docente: Una ocasión para aprender. Didáctica Universitaria. Madrid: Ed. La Muralla, S.A.

MARTINEZ BENCARDINO C. (2005). Estadística y muestreo 12ava ed. Colombia Bogotá: ECOE.2005.

MARTÍNEZ MARTÍN, M., et.al. (2008). Reflexiones sobre aprendizaje y docencia en el actual contexto universitario. Rev. de Educación, número extraordinario. Disponible en: centrodesarrollo.universidad.net/

MATA SEGREDA, Alejandrina (1992). La Formación Pedagógica del profesorado universitario: el caso de Centroamérica. Costa Rica: Ed. Facultad de Educación, Universidad de Costa Rica.

MEJÍA MEJÍA, Elías (1996). Factores de éxito académico en estudios de Post Grado. Revista Peruana de Educación. Lima: Ed. Optimice, Nº 1, Año 1.

MÉNDEZ ALVAREZ, Carlos E. (2003). Metodología. Diseño y desarrollo del proceso de investigación. Colombia: Ed. Mc Graw Hill, Colombia.

ÑAUPAS PAITÁN, Humberto (2009). Metodología de la investigación científica y asesoramiento de tesis. Lima: Ed. Gráfica Retal S.A.C.

OJEDA, Mariana y et.al. (2005). La enseñanza en las aulas universitarias. Una mirada desde las cátedras: Aspectos curriculares que inciden en las prácticas de los equipos docentes. Universidad Nacional del Nordeste, Argentina.

ORTEGA GALARZA, Edwyn T. (2008). Metodología de la Investigación. Huánuco: Ed. Universidad Nacional Hermilio Valdizán.

ORTEGA NERI, Hilda M. La creatividad en la enseñanza del docente universitario de la Universidad Autónoma de Zacatecas, México. Disponible en: eprints.ucm.es>...

ORTIZ URIBE, Frida Gisela (2008). Metodología de la Investigación. El Proceso y sus Técnicas. México: Ed. LIMUSA, México.

PACHECHO VÁSQUEZ, Amelia (2004). Aprendiendo a enseñar, enseñando a aprender en la Universidad. Lima.

PAJARES FLORES, Margarita (1998). Programa de enseñanza de investigación científica y su relación con los conocimientos teórico – prácticos en estudiantes de Maestría de universidades de Lima Metropolitana 1997 – 1998. Congreso Sudamericano de Investigación Educativa, Lima.

PALACIOS RODRÍGUEZ, Raúl, et.al. (1998). Didáctica Universitaria. 2ª Edición, Publicaciones de la Universidad de Lima.

PÉREZ JUSTE, Ramón (2001). La calidad de la educación. Hacia una educación de calidad. Gestión, instrumentos y evaluación. Madrid: Ed. Narcea S.A.

QUEZADA ZEVALLOS, Jenny (2009). Retos en la docencia universitaria del Siglo XXI. Universidad Femenina del Sagrado Corazón, Lima.

REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA. Diccionario de la Lengua Española. España: Ed. ESPASA, Vigésima Segunda Edición.

RESTREPO GÓMEZ, Bernardo (2008). Formación investigativa e investigación formativa: Asepciones y operacionalización de ésta última y contraste con la

investigación científica en sentido estricto. web.unap.edu.pe/.../Formacion-investigativa-e-Investigacion-formativa.pdf

RODRÍGUEZ A, Walabonso (1997). Elaboración de Proyectos de Investigación Educativa. Lima: Ed. RARPA.

ROJAS, José, et.al. (1995). Planificación Curricular. Lima: Ed. Universidad Nacional "José F. Sánchez Carrión", Huacho.

ROSALES LOPEZ, Carlos (2001). Comunicación didáctica en la universidad. Didáctica Universitaria. Madrid: Ed. La Muralla, S.A.

ROSELL PUIG, Washington, et.al. El enfoque sistémico en el contenido de la enseñanza. Disponible en: www.bvs.sid.cu/revistas/ems/vol17.2.2003.htm

ROSSI QUIROZ, Elías Jesús (2006). Construcción y evaluación del Plan Curricular en la Universidad. Lima: Ed. Hozlo S.R.L.

SANTOS GUERRA, Miguel A. (2006). La estrategia del caballo. Argentina: Ed. Homo Sapiens.

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (2004). Enseñar o el oficio de aprender. Argentina: Ed. Homo Sapiens.

SIERRA SALCEDO, R. (2003). Modelación y Estrategia: algunas consideraciones desde una perspectiva pedagógica. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.

SILVA SANTIESTEBAN, Fernando (1998). Antropología. Perú: Ed. Fondo de Cultura Económica. Universidad de Lima.

SILVA MERINO, Jorge (2002). Enfoque pedagógico y opción metodológica. Memorias de la conferencia expuesta en VI Congreso Nacional de Educadores en la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Julio 2002, Vol. II.

SOLÍS ESPINOZA, Ciro (1992). Teoría de la Educación. Estudio sobre las ciencias de la educación. Lima: Ed. Escuela Nueva S.A.

TAMAYO y TAMAYO, Mario (1990). El proceso de investigación científica. México: Ed. LIMUSA.

VALDERRAMA MENDOZA, Santiago (2002). Pasos para elaborar proyectos y tesis de investigación científica. Lima: Ed. San Marcos.

VELÁZQUEZ MASTRETTA, Gustavo (2005). Sociología de la Organización. México: Ed. Limusa – Noriega editores.

ZÚÑIGA SÁNCHEZ, María (2011). Los estudiantes universitarios del siglo XXI en México: de la pasividad a la autonomía y al pensamiento crítico. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Disponible en: mzsegz@hotmail.com.

Anexos

Anexo 01

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE FACTORES PEDAGÓGICOS Y SU INFLUENCIA EN LA ELABORACIÓN DEL INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN EN LA E.A.P. DE DERECHO DE LA UNHEVAL

Instrucciones:

- Lea detenidamente y conteste la pregunta de manera veraz.
- Conteste la pregunta marcando con una aspa (x) la valoración que otorgue a cada interrogante.
- No debe dejar de marcar ninguna pregunta, en caso de duda pregunte al evaluador.

| FACTORES PEDAGÓGICOS | CRITERIOS | VALORES | | | |
|--------------------------------------|--|---------|---|---|---|
| Función Docente | 1. El docente se encuentra en la capacidad de producir un aprendizaje planificado en el estudiante. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| | 2. La metodología del docente es la más adecuada. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| | 3. El docente posee la capacidad de analizar el nivel de aprendizaje logrado por el estudiante en la elaboración del informe final de investigación. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Calidad de Enseñanza | 4. La relación profesor estudiante comporta un enfoque humanista. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| | 5. Manifiesta el docente desarrollo personal en su dimensión pedagógica. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| | 6. El docente aplica métodos, técnicas y recursos de enseñanza de manera óptima. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| | 7. El docente a cargo de la asignatura de metodología de investigación demuestra actualización de conocimientos en el desarrollo de los temas. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| | 8. El docente de la asignatura de metodología de investigación en su trato con los estudiantes, muestra empatía. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Institución Universitaria | 9. Las calificaciones determinadas por el docente son producto de condicionantes didácticas. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| | 10. Es adecuado el espacio y las aulas de enseñanza aprendizaje. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| | 11. El docente desarrolla los contenidos de la asignatura de metodología de investigación teniendo en consideración los objetivos señalados. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Comportamiento del Estudiante | 12. El docente se constituye en agente activo en la promoción de la investigación jurídica. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| | 13. El estudiante se interesa por actividades de aprendizaje que motiven sus metas. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| Aprendizaje del Estudiante | 14. El estudiante no sólo aprende saberes, sino que aprende a movilizar estos saberes para abordar con eficacia situaciones reales. | 4 | 3 | 2 | 1 |
| | 15. Se anima a los estudiantes a la generación de ideas. | 4 | 3 | 2 | 1 |

Tabla de Valoración:

1 = Totalmente en desacuerdo

2 = En desacuerdo

3 = De acuerdo

4 = Totalmente de acuerdo

Anexo 02

**FORMATO DE
GUÍA DE EVALUACIÓN DE INFORME FINAL**

Fecha: _____

DATOS DEL PROFESOR REVISOR

Apellidos y Nombre(s):

DATOS DE INTERESADO

Apellidos y Nombre(s):

Título del Informe:

| Nº | INDICADORES | PUNTAJE ESPERADO | PUNTAJE OBTENIDO |
|----|---|------------------|------------------|
| 1. | <p>ASPECTOS FORMALES El informe final contiene: Hoja de respeto, portada (título y mención del asesor), dedicatoria, agradecimiento, resumen, summary, introducción, índice.</p> <p>Indicaciones: La numeración hasta el Índice debe ser en número romanos, con numeración no visible la portada. Con numeración arábica a partir del primer capítulo. El título debe ser conciso, atractivo, informativo sin exceder las (15) palabras y evitar frases como: “un estudio de...”, “una investigación de...”. El resumen tiene como límite 250 palabras. La ubicación de la numeración de las hojas debe ser en la parte superior y al centro.</p> | Hasta 0.50 | |
| | <p>I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA La redacción del informe final debe ser en tiempo pasado.</p> | | |
| 2. | <p>Definición del Problema</p> | Hasta 1.00 | |
| 3. | <p>Formulación del Problema El problema es planteado en forma de pregunta, evita que la posible respuesta al problema se pueda realizar sin previa investigación.</p> | Hasta 2.00 | |
| 4. | <p>Objetivos: Generales y Específicos Los objetivos generales y específicos deben ser redactados en infinitivo y manera concisa; desprendiéndose de ellos un estudio o tarea de investigación.</p> | Hasta 2.00 | |

| | | | |
|-----|--|------------|--|
| 5. | Justificación e Importancia La investigación se justifica porque se trata de algo que enriquece el conocimiento, resuelve un problema de interés social, permite un desarrollo metodológico o un desarrollo teórico, o es novedoso. | Hasta 0.50 | |
| 6. | Viabilidad y Limitaciones | Hasta 0.50 | |
| | II. MARCO TEÓRICO | | |
| 7. | Antecedentes Teóricos Son aquellas investigaciones (regionales, nacionales o internacionales) que antecedieron a la investigación. | Hasta 1.00 | |
| 8. | Bases Teóricas | Hasta 2.00 | |
| 9. | Definición de términos básicos | Hasta 0.50 | |
| | III. HIPÓTESIS, VARIABLES – OPERACIONALIZACIÓN | | |
| 10. | Hipótesis Debe mostrar una construcción lógica, con una relación de causa efecto, que vendrá a responder el problema de investigación y que deberá ser demostrado en el desarrollo de la investigación. | Hasta 0.50 | |
| 11. | Variables – Conceptualización | Hasta 0.50 | |
| 12. | Dimensiones e Indicadores | Hasta 1.00 | |
| | IV. MARCO METODOLÓGICO Describirá el tipo, nivel y diseño a llevarse a cabo, la población y muestra a emplearse y las técnicas e instrumentos a utilizarse. | | |
| 13. | Tipo de investigación | Hasta 0.50 | |
| 14. | Nivel de investigación | Hasta 0.50 | |
| 15. | Diseño de investigación | Hasta 0.50 | |
| 16. | Población y muestra | Hasta 0.50 | |
| 17. | Técnicas e instrumentos de investigación | Hasta 0.50 | |
| | V. RESULTADOS Debe incluir el análisis gráfico, estadístico utilizado, incluyendo los datos recopilados y el análisis de los datos con el suficiente detalle para fundamentar las conclusiones o rechazar la hipótesis. Las gráficas y tablas deben encontrarse debidamente numeradas. | | |
| 18. | Resultados del trabajo de campo | Hasta 0.50 | |
| | VI. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Se evidencia la validez de la hipótesis al lograrse la solución del problema, justificada teórica y conceptualmente. | | |

| | | | |
|-----|---|------------|--|
| 19. | Contrastación de Hipótesis | Hasta 1.00 | |
| 20. | Contrastación de Resultados | Hasta 1.00 | |
| 21 | CONCLUSIONES Se aprecia pertinencia y justificación de las conclusiones a partir del análisis de los resultados obtenidos. No se confunde resultados con conclusiones, ni plantea opiniones como conclusiones; identificando la contribución e implicaciones de la investigación. | Hasta 1.00 | |
| 22 | SUGERENCIAS | Hasta 1.00 | |
| 23 | BIBLIOGRAFÍA | Hasta 1.00 | |
| | PUNTAJE TOTAL: | 20.00 | |

Anexo 03

| Datos de la aplicación del instrumento: Evaluación de Factores Pedagógicos | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|---|---|---|--------------------------------|---|---|---|---|---|-------------------------------------|---|----|----|--|----|----|--|----|----|--|---|
| Alumno | 1 | 2 | 3 | Promedio Función Docente | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | Promedio calidad de enseñanza | 9 | 10 | 11 | Promedio Institución universitaria | 12 | 13 | Promedio Comportamiento del estudiante | 14 | 15 | Promedio Aprendizaje del estudiante | Promedio General de Factores Pedagógicos |
| 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 1 | 3 | 3 | 2 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| 4 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 1 | 2 | 1 | 4 | 3 | 1 | 2 | 2 | 2 |
| 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 |
| 6 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 1 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 2 | 3 | 3 |

Anexo 04

Datos de la aplicación del instrumento: Guía de evaluación del informe final.

| Alumno | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | Promedio |
|--------|-----|-----|---|---|-----|-----|-----|---|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|----|-----|-----|----|-----|----------|
| 1 | 0.5 | 1 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0.5 | 1 | 0.5 | 0.5 | 0.5 | 1 | 0.5 | 0.5 | 0.5 | 0.5 | 0.5 | 0.5 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 13.5 |
| 2 | 0.5 | 1 | 2 | 1 | 0.5 | 0.5 | 0.5 | 1 | 0.5 | 0.5 | 0 | 0.5 | 0 | 0.5 | 0.5 | 0.5 | 0.5 | 0.5 | 0 | 0.5 | 0.5 | 0 | 0 | 12 |
| 3 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0.5 | 0.5 | 0 | 2 | 0.5 | 0.5 | 0.5 | 1 | 0.5 | 0.5 | 0.5 | 0.5 | 0.5 | 0.5 | 0 | 0.5 | 1 | 1 | 0 | 13 |
| 4 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | 0.5 | 0.5 | 0.5 | 1 | 0.5 | 0 | 0 | 0.5 | 0.5 | 0.5 | 1 | 1 | 0.5 | 1 | 0.5 | 14.5 |
| 5 | 0.5 | 0.5 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0.5 | 0.5 | 0.5 | 0.5 | 0.5 | 0.5 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 6 |
| 6 | 0.5 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 | 1 | 2 | 0.5 | 0.5 | 0.5 | 1 | 0.5 | 0.5 | 0.5 | 0.5 | 0.5 | 0.5 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 14 |

ANEXO 05

CONFIABILIDAD DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACION

Confiabilidad del cuestionario de evaluación de factores pedagógicos y su influencia en la elaboración del informe final de investigación en la E.A.P. de Derecho de la Universidad Nacional Hermilio Valdizan

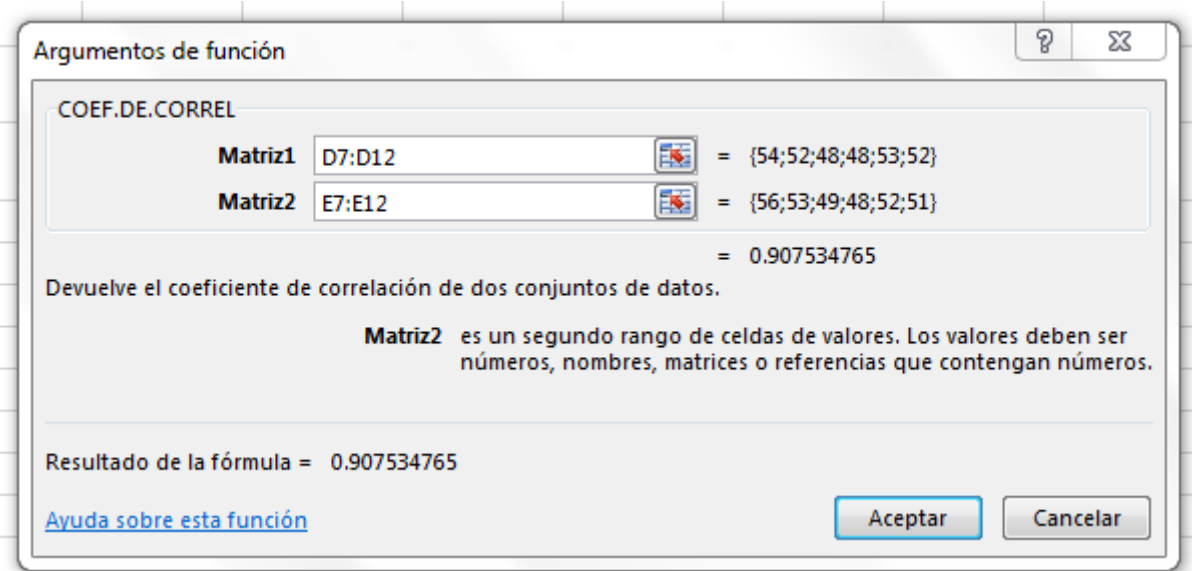
Para hallar la confiabilidad el instrumento para medir los factores pedagógicos se aplicó la metodología del test retest. El coeficiente de estabilidad (test retest), “consiste en aplicar el instrumento en dos momentos diferentes para obtener un índice de correlación. Es la correlación obtenida como resultado de relacionar los puntajes de una primera con una segunda aplicación a un mismo grupo de sujetos y bajo las mismas condiciones”.²

Para determinar la confiabilidad se aplicó el cuestionario a una muestra piloto correspondiente a seis alumnos³ asignados al azar que llevaron la asignatura de seminario de tesis en el ciclo 2015 I. Los resultados son los siguientes:

²Sánchez Carlessi H. Reyes Meza C. Metodología y Diseño en la Investigación Científica. 2da ed. Perú Lima: Visión Universitaria. 2009. p 155.

³ Intencionada, a criterio del investigador.

| Puntajes obtenidos con la aplicación del cuestionario Factores Pedagógicos | | |
|--|------------------------------------|------------------------------------|
| Nº | Primera aplicación (09/05/2016) | Segunda aplicación (06/06/2016) |
| 1 | 54 | 56 |
| 2 | 52 | 53 |
| 3 | 48 | 49 |
| 4 | 48 | 48 |
| 5 | 53 | 52 |
| 6 | 52 | 51 |



Resultado de la formula = 0.907534765

Dado el valor obtenido (0.907534765) la aplicación del instrumento Factores Pedagógicos, posee una confiabilidad Aceptable.