

INFORME ACERCA DE LAS ACTIVIDADES DE  
CAPACITACION PEDAGOGICA REALIZADAS  
POR EL INSTITUTO DE DOCENCIA E  
INVESTIGACION JURIDICAS.

BEATRICE A VALOS D.

LUIS EDUARDO GONZALEZ F.

Septiembre, 1974.

# I N D I C E

Pág.

## INTRODUCCION

I	Características de las actividades de perfeccionamiento pedagógico del Instituto de Docencia e Investigación Jurídicas	4
	1. Objetivos generales de las actividades de capacitación pedagógica.	7
	2. El Seminario Largo	11
	2.1. Objetivos	11
	2.2. Descripción	13
II	Diseño de la Evaluación	16
	1. Objetivos	16
	2. Variables consideradas para la medición.	17
	2.1. Planificación y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje	17
	2.2. Participación de los alumnos en el proceso docente.	18
	2.3. Desarrollo de una actitud de reflexión personal, y de criticidad en los alumnos.	19
	3. Método de obtención y análisis de los datos.	19
	4. Hipótesis.	22
	5. Universo y Muestra.	23

III La situación de los Profesores Capacitados antes de 1973 (Método A). Presentación y Análisis de los datos.	25
1. Características de las muestras de profesores y alumnos.	25
2. Opinión de alumnos y profesores acerca del desarrollo de las actividades docentes.	29
2.1. Planificación y Desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.	29
2.1.1. Enunciación de objetivos.	30
2.1.2. Presentación organizada de los contenidos.	32
2.1.3. Métodos	35
2.1.4. Evaluación	37
2.1.5. Comentarios	39
2.2. Participación de los alumnos en el proceso docente.	40
2.2.1. Posibilidad de aportar ideas al desarrollo de la clase.	42
2.2.2. Uso de métodos que susciten par- ticipación de los alumnos.	43
2.2.3. Posibilidad de estudio independiente a través de trabajos de investigación personal.	44
2.2.4. Comentarios	47

2.3. Desarrollo de una actitud de reflexión personal y de criticidad en los alumnos.	48
2.3.1. Existencia de objetivos que enfatizan actividad crítica en los alumnos.	49
2.3.2. Uso de métodos que estimulen crítica de casos jurídicos presentados en clase.	51
2.3.3. Uso de métodos que estimulen la reflexión personal sobre la norma jurídica.	52
2.3.4. Comentarios.	53
3. Análisis de los factores que pudieran afectar los resultados de la capacitación.	53
3.1. Opinión de los profesores acerca de aspectos positivos del "Seminario Largo de Capacitación"	54
3.2. Relación entre la opinión de los profesores acerca de los aspectos positivos del Seminario Largo y la realización de estos mismos aspectos en la docencia según percepción de profesores.	57
3.3. Opinión de los profesores acerca de los aspectos deficitarios del Seminario Largo.	59

3.4. Relación entre deficiencias observadas por los profesores en el Seminario Largo y su realización de estos aspectos en la docencia.	62
3.5. Comentarios.	63
I.V. Situación de la docencia de los profesores capacitados en 1973 (Método B), según opinión de los alumnos. Presentación y análisis de los datos.	67
1. Características de los profesores y muestra de alumnos.	67
2. Opinión de los alumnos acerca del desarrollo de las actividades docentes de los profesores del grupo experimental y control.	71
2.1. Planificación y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.	72
2.1.1. Formulación de Objetivos.	72
2.1.2. Presentación organizada de contenidos.	73
2.1.3. Métodos	75
2.1.4. Evaluación	76
2.1.5. Comentarios.	77
2.2. Participación de los alumnos en el proceso docente.	79

2.2.1.	Posibilidad de aportar ideas al desarrollo del curso.	79
2.2.2.	Uso de métodos que susciten participación.	79
2.2.3.	Posibilidad de estudio independiente.	80
2.2.4.	Posibilidad de contribuir a la fijación de objetivos de curso.	81
2.2.5.	Participación general del alumno en el desarrollo de los cursos.	82
2.2.6.	La actitud participativa del profesor a través del análisis de su modo de interacción	82
2.2.7.	Comentarios.	86
2.3.	Desarrollo de una actitud de reflexión personal y de criticidad en los demás.	87
2.3.1.	Existencia de objetivos que enfatizan actividad crítica de los alumnos.	87
2.3.2.	Uso de métodos que estimulen crítica a los casos jurídicos presentados.	88
2.3.3.	Uso de métodos que permitan obtener elementos de juicio para analizar la realidad jurídica.	88

2.3.4. Uso de métodos que estimulen reflexión personal sobre norma jurídica	89
2.3.5. Comentarios.	89
V. Características de la Docencia en las Escuelas de Derecho de las Universidades estudiadas. Relación entre esta situación general y la docencia de los profesores capacitados en el Seminario Largo.	110
1. Descripción de la docencia en las Escuelas de Derecho.	113
1.1. Planificación y Organización de la Docencia	113
1.2. Participación	113
1.3. Reflexión personal y criticidad.	114
2. Relación entre la docencia de los profesores capacitados en Seminarios Largos y la situación general de la Escuela respectiva.	114
VI. Situación comparativa de los profesores capacitados antes y durante 1973 (Grupos A y B).	120
VII Resumen y Conclusiones.	127
1. Planificación y Organización de la Docencia	128
2. Participación de los alumnos en el proceso docente.	130

	<u>Pág.</u>
3. Desarrollo de una actitud de reflexión personal y criticidad.	131
4. Conclusiones.	133
4.1. Comparando los grupos capacitados con la situación de la Escuela.	133
4.2. Comparando el Grupo B con el Grupo Control	133
4.3. Comparando respuestas de profesores y alumnos en el Grupo A.	133
5. Algunos factores explicativos de los resultados	134
6. Comentarios y Sugerencias	135

ANEXO



-MIII-

INDICE DE CUADROS.

Pág.

CUADROS N°

1.	Caracterización de los profesores capacitados antes de 1973.	25
2.	Caracterización de los alumnos de los profesores capacitados. Distribución por Universidad.	27-28
3.	Formulación de Objetivos (generales o específicos). Opinión de profesores y alumnos.	31
4.	Curso organizado en torno a esquema. Opinión de profesores y alumnos.	33
5.	Características de los cursos en cuanto a organización. (Opinión de los alumnos).	34
6.	Uso de métodos variados en clase.	35
7.	Uso de métodos que permitan relacionar contenidos con el contexto social (relación teoría y práctica).	36
8.	Relación entre Evaluación y los Objetivos del Profesor.	37
9.	Uso de variedad de instrumentos de evaluación	38
10.	Posibilidad de aportar ideas, por parte de los alumnos, al desarrollo de la clase.	42
11.	Uso de métodos que susciten participación.	44
12.	Posibilidad de realizar trabajos de investigación.	45
13.	Opinión de los alumnos acerca de su participación en los cursos.	47
14.	Existencia de objetivos que enfatizen actividad crítica en los alumnos.	50
15.	Uso de métodos que estimulan crítica de casos jurídicos.	51

CUADROS N°:

16. Uso de métodos que estimulen reflexión personal.	52
17. Percepción de los profesores acerca de los aspectos de mayor utilidad del Seminario Largo.	55
18. Sugerencias de cambios al Seminario (opinión de profesores).	60
19. Dificultades para implementar lo aprendido en el Seminario.	64
20. Distribución de los profesores por Universidad según tipo de dedicación a ella.	68
21. Caracterización de los alumnos del grupo experimental y control. Distribución por Universidad.	69-70
22. Formulación de Objetivos al comienzo de la clase.	91
23. Clases organizadas en torno a esquema.	92
24. Facilidad para distinguir aspectos principales y secundarios del curso.	93
25. Alto grado de organización y claridad en el curso	94
26. Uso de métodos variados en clase.	95
27. Relación entre Contenido y Contexto Social (teoría y práctica).	96
28. Relación entre la evaluación y los objetivos del profesor.	97
29. Uso de variedad de instrumentos de evaluación	98
30. Evaluación limitada a pruebas escritas.	99
31. Posibilidad de aportar ideas por parte de los alumnos al desarrollo de la clase.	100
32. Uso de métodos que susciten participación	101
33. Participación de alumnos en elección de objetivos.	102

CUADROS Nº:

34. Posibilidad de realizar trabajos de investigación	103
35. Estímulo a la realización de variadas actividades fuera de clase.	104
36. Participación general de los alumnos.	105
37. Interacción en el aula de los profesores del grupo experimental.	84
38. Existencia de objetivos que enfatizen actividad crítica de los alumnos.	106
39. Uso de métodos que estimulan análisis crítica de casos jurídicos presentados.	107
40. Presentación de diversos elementos de juicio para analizar la realidad jurídica.	108
41. Uso de métodos que estimulan reflexión personal.	109
42. Caracterización de la muestra de alumnos de las Escuelas de Derecho.	111-112
43. Situación respecto a planificación de la docencia de los profesores (Método A) y profesores (Método B), en relación a la situación general de las Escuelas. Diferencias significativas según prueba K/S	115
44. Situación respecto a participación de los alumnos, en la docencia de los profesores (Método A y B) en relación a situación general de las Escuelas.	117
45. Situación respecto al estímulo a la reflexión y criticidad, en la docencia de los profesores. (métodos A y B) en relación a la situación general de las Escuelas. Diferencias significativas según Prueba K/S.	119

CUADROS N°:

46. Situación comparativa entre profesores capacitados antes de 1973 y en 1973 (métodos A y B), respecto a la variable Planificación de la Docencia. 121
47. Situación comparativa entre profesores capacitados antes de 1973 y en 1973. (Métodos A y B), respecto a la variable Participación. 124-125.
48. Situación comparativa entre profesores capacitados antes de 1973 y en 1973 (Método A y B), respecto a la variable , Estimula a la Reflexión y Criticidad. 126.

## INTRODUCCION

En el año 1973, la dirección del Instituto de Docencia e Investigación Jurídicas\* encargó al Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (P.I.I.E.) la realización de un proyecto de evaluación de las actividades de perfeccionamiento pedagógico realizadas por dicho Instituto para docentes de las Escuelas de Derecho de las Universidades chilenas. El PIIE propuso un proyecto de evaluación cuyo objetivo central, sería el de proporcionar al Instituto la información necesaria para la toma de decisiones respecto a la labor futura del Instituto en este campo, pero también con el ánimo de contribuir al conocimiento de los efectos que produce la capacitación pedagógica en docentes universitarios.

Desde el año 1970, el Instituto de Docencia e Investigación Jurídicas había venido realizando una serie de actividades de preparación pedagógica de profesores de las Escuelas de Derecho, que se centraban en el llamado "Seminario Largo"; como se verá más adelante, se pretendía lograr con éste seminario cambios significativos en

---

\* De aquí en adelante, se le hará referencia como "Instituto"

la metodología docente de las Escuelas de Derecho, y procurar adecuarlas a las reformas estructurales que se iban realizando en ellas. De aquí, el interés de las autoridades de dicho Instituto por conocer el resultado de sus esfuerzos, y en todo caso, por poder identificar algunas de las variables que pudieran estar afectando estos resultados. Por otra parte, era interesante notar que los esfuerzos del Instituto habían constituido un avance pionero en este campo de la pedagogía universitaria en Chile, mereciendo por tanto ser divulgado y en todo caso, mereciendo un análisis de sus resultados que pudiera servir no sólo a ellos, sino a los muchos grupos que hoy día se interesan por esta actividad.

El problema específico que se planteó pues a los investigadores, fue el de procurar conocer los efectos de la acción del Instituto de Docencia e Investigación Jurídicas, en dos grupos distintos de profesores capacitados: Los que participaron de las actividades de perfeccionamiento pedagógico antes de 1973 y los que asistieron al Seminario Largo en 1973. Junto con esto, y en relación particularmente con el primer grupo, se quiso conocer algunos posibles factores que pudieran haber afectado los efectos estudiados.

Este Informe resume los resultados del trabajo propuesto. Sus partes principales incluyen una descripción de las actividades de perfeccionamiento pedagógico del Instituto de Docencia e Investigaciones Jurídicas y de sus objetivos, el diseño mismo de la evaluación, la presentación y análisis de datos en forma separada para los grupos anteriores a 1973 y para el de 1973, y finalmente un capítulo de conclusiones y sugerencias.

Los investigadores responsables agradecemos la colaboración continua prestada por las autoridades del Instituto, en particular, por Andrés Cuneo, y por los mismos profesores participantes de la capacitación que en todo momento estuvieron llanos a proporcionarnos la información requerida y a sufrir nuestras continuas interrupciones en sus clases y tiempo libre. Agradecemos también a las numerosas personas que nos ayudaron en el proceso de recolección de datos, al personal del Centro de Computación de la Universidad Católica (CECICO) y a Carolina Kenrick quien ha copiado este informe.

Beatrice Avalos D.

Luis Eduardo González E.

Santiago, 30 de Agosto de 1974.

I. CARACTERISTICAS DE LAS ACTIVIDADES DE PERFECCIONAMIENTO PEDAGOGICO DEL INSTITUTO DE DOCENCIA E INVESTIGACION JURIDICAS.

El Instituto es una organización independiente, que tiene entre otras de sus funciones, la de contribuir a mejorar la enseñanza del Derecho en las Universidades, promoviendo actividades de capacitación para docentes, estudiando problemas relacionados, estimulando la producción de materiales didácticos por parte de los profesores. Esta tarea la realiza en estrecha vinculación con las Facultades de Derecho, considerando sus requerimientos, y la situación real de su personal y los recursos con que ellas cuentan.

El Instituto comenzó su programa de capacitación desde su fundación en 1968, y en el curso de este tiempo se han ido diseñando ciertos rasgos que caracterizan su acción, y que son producto de su experiencia.<sup>1</sup>

a) Énfasis en la enseñanza activa. En el comienzo, las actividades de capacitación pedagógica se centraron en la

---

<sup>1</sup> La descripción de las actividades del Instituto en este rubro está tomada del documento de Andrés Cuneo, "Programa de Capacitación Docente del Instituto de Docencia e Investigación Jurídicas", Stgo., 1973, Mimeo.



discusión en torno a las ventajas y desventajas de la clase activa versus la clase magistral. Más tarde, esta discusión se transformó en un estudio de la clase activa como método en un contexto de planificación docente centrada en objetivos.

- b) Progresiva apertura a los problemas de la planificación educacional. Se nota a través del tiempo, que va aumentando la dedicación a estudiar estos problemas en los Seminarios de capacitación pedagógica para docentes.
- c) La capacitación se desarrolla en niveles diferenciados: Jornadas o seminarios desde un nivel bastante elemental hasta un nivel avanzado. El programa más elemental es el "Seminario Corto" y el programa más avanzado es el "Seminario Largo". También los distintos programas reflejan un grado mayor o menor de especificidad. Los Seminarios cortos se dedican principalmente a los profesores de dedicación horaria mínima, mientras que los Seminarios largos han procurado atender a personal de media jornada o jornada completa.
- d) Énfasis en la aplicación de los conocimientos adquiridos. Cada una de las actividades de capacitación le exige al profesor, la elaboración de materiales o la realización de una clase demostrativa.

El Programa de Capacitación Pedagógica del Instituto se centra, como ya se ha adelantado en tres tipos de actividades: los "Seminarios Cortos", los "Seminarios Largos" y las "Jornadas sobre Pedagogía".

El "Seminario Corto" es un programa específico de capacitación que se desarrolla en aproximadamente 50 horas de trabajo, que se distribuye en dos fines de semana y que tiene por objetivo dar nociones elementales de planeamiento educacional, introducir a los participantes en formas activas de enseñanza y en el manejo del material didáctico.

El "Seminario Largo", será descrito más adelante, ya que constituye el objetivo central de este trabajo.

Las "Jornadas sobre Pedagogía": Sólo se desarrolló una a fines de 1971. Tuvo por objetivo dar una formación en mayor profundidad a quienes habían aprobado los "Seminarios Largos" de docencia jurídica. Se discutió en detalle, temas relacionados con objetivos, actividades y evaluación y se ilustró con las experiencias adquiridas por los egresados de los seminarios en su docencia ordinaria.

1. Objetivos generales de las actividades de capacitación pedagógica.

No le ha sido fácil al Instituto organizar sus actividades de perfeccionamiento pedagógico en torno a ciertos objetivos comunes. Ello se debe principalmente a que la gran diversidad de posiciones ideológicas que ha existido en las Escuelas de Derecho (jurídicas, políticas, filosóficas), ha hecho difícil poder llegar a un consenso acerca del tipo de profesional que se necesita para responder adecuadamente a las necesidades de la sociedad.

A pesar de lo anterior, ha sido posible detectar un consenso mínimo en torno a algunos aspectos importantes, lo que ha permitido diseñar objetivos para la capacitación pedagógica del Instituto. Estas áreas de consenso son las siguientes:

a) Considerar la ley en un marco social amplio. Ello implica que no sólo se toma el texto escrito de la ley, sino también la doctrina que lo sustenta, el espíritu del legislador, las circunstancias en que fue dictada junto a otros elementos como la jurisprudencia y la situación cultural, social y económica del sujeto afectado por la ley. Supone también:

"sustituir al abogado clásico de ejercicio liberal por un especialista que con la debida formación jurí-

dica participe en la planificación, asesoría y ejecución de las complejas tareas relativas al desarrollo nacional"<sup>2</sup>

- b) Comprender la formación del futuro profesional dentro de una concepción pedagógica que enfatice la actividad del estudiante como sujeto de su propio proceso de aprendizaje. Esto implica estimular al estudiante para la toma de posiciones personales en la investigación, elaboración y comunicación del conocimiento. Todo ello buscaría conseguir en el egresado un desarrollo de su creatividad, de su capacidad de formular nuevas normas, de buscar nuevos campos de trabajo y, en general, de desarrollar actividades que reflejen una concepción dinámica del Derecho como de una disciplina en constante transformación.

Tradicionalmente, la enseñanza del Derecho en las Universidades Chilenas se caracterizaba por el uso del método directivo vertical, en que el profesor realizaba una clase expositiva, resumiendo la información recopilada de varios autores, o una clase magistral en que se agregaba a la anterior información, lo elaborado por el propio

---

<sup>2</sup> A. Cuneo y G. Figueroa. "La Reforma operada en la enseñanza del Derecho en Chile". Documentos N°15 del Instituto de Docencia e Investigación Jurídicas, Stgo., 1972, p.133.

profesor<sup>3</sup>. El énfasis estaba, por tanto, en la entrega de contenidos más que en la conducta del alumno. Enseñar en Derecho, era traspasar la más amplia información acerca de las normas vigentes, siendo el objetivo principal del conocimiento jurídico la norma expresada en la ley emanada del Poder Legislativo. La actividad del estudiante se reducía a un estudio memorístico de la información recibida sin que hubiera ningún aporte suyo a la estructuración de la actividad docente y de su propio proceso de aprendizaje.

En la actualidad existe, entre los miembros del Instituto una fuerte tendencia a restar importancia a lo meramente informativo y memorístico, acentuando en cambio la formación en el alumno de un "criterio jurídico" que le permita enfrentarse a situaciones diversas con una posición personal y una mayor gama de recursos para plantear e interpretar diversas soluciones jurídicas.

Esta orientación diferente ha llevado a sugerir ciertos cambios metodológicos. Se acentúan cambios conductuales en el alumno a través del análisis y discusión de los principios legales y sus aplicaciones. Este método supone que el alumno pueda descubrir por sí mismo las fuen-

---

<sup>3</sup> Cf, el documento anterior.

tes de información jurídica, que se le de la oportunidad de analizarlas, valorarlas y utilizarlas en la solución de problemas concretos; que se le permita criticar soluciones existentes, sistematizar los conocimientos adquiridos y evaluar, por último, el ordenamiento jurídico en relación a las necesidades de la sociedad. Junto con la sugerencia de estos cambios, se han llevado a cabo algunos cambios estructurales en las Escuelas de Derecho que se orientan en esta misma dirección; se ha introducido la clase práctica en forma paralela a la clase teórica y se han formado en casi todas las Universidades, centros de Asistencia Jurídica que permiten a los alumnos realizar una práctica profesional junto con un servicio a la comunidad.

A pesar de la existencia de diversos criterios entre los miembros del Instituto, se acepta por la mayoría el hecho de la obsolescencia de la clase tradicional y la necesidad de una participación activa del estudiante en su proceso de enseñanza, así como la integración de teoría y práctica como elemento fundamental en la enseñanza del Derecho.

Ha sido en torno a estos criterios generales, que el Instituto ha organizado específicamente sus actividades de perfeccionamiento pedagógico.

## 2. El Seminario Largo.

Como se ha explicado ya, este Seminario constituye la actividad de perfeccionamiento pedagógico más importante del Instituto. Ha variado algo su estructuración desde sus comienzos en 1970, en que estuvo especialmente centrado en el conocimiento y posibilidades del método activo. Pero en líneas generales, ha incluido siempre dentro de sus objetivos, el conocimiento de formas más adecuadas para planificar la acción docente (desde la formulación de objetivos a la evaluación), y el énfasis en una metodología activa que comprometa la participación del estudiante.

Para una mayor comprensión de esta actividad, se explica a continuación la estructura del Seminario Largo que tuvo lugar en 1973.

### 2.1. Objetivos<sup>4</sup>.

- a) Evaluar lo hecho por las diferentes Escuelas en el proceso de reforma de la enseñanza, investigación y difusión del Derecho de Chile, desde la iniciación de dicho proceso hasta el presente.
- b) Discutir acerca de las finalidades de la enseñanza del Derecho, en las perspectivas del proceso de

---

<sup>4</sup> Instituto de Docencia e Investigación Jurídicas, "Seminario Largo de Docencia Jurídicas en 1973, Esquema Informativo" (Mimeo).

reforma emprendido en Chile.

- c) Conocer el vocabulario, los conceptos y las técnicas de la pedagogía, como ciencia de la enseñanza en general y comprender la incidencia que ella tiene en la enseñanza del Derecho en particular.
- d) Comprender la importancia que tiene la formulación de los objetivos educacionales en sus diferentes niveles, la planificación de las actividades del proceso de enseñanza y aprendizaje y el sistema de evaluación de todo el trabajo pedagógico.
- e) Aplicar la información teórica recibida a la formulación práctica de objetivos educacionales en términos operacionales, a la estructuración de las actividades del proceso de enseñanza y aprendizaje en unidades didácticas y al diseño de instrumentos de evaluación con sujeción a pautas científicas.
- f) Conocer, comprender y analizar los diferentes criterios que se emplean para la planificación del curriculum en general, desde el punto de vista de su organización, de las conductas, y actividades que deben contemplarse en él, como asimismo, aplicar dichos, criterios al curriculum de cada una de las Escuelas de Derecho chilenas y evaluar los regímenes curriculares actualmente vigentes en dichas Escuelas.



- g) Conocer, comprender y analizar los diferentes métodos de enseñanza y aprendizaje, particularmente los aplicables al Derecho.
- h) Aplicar los métodos activos de enseñanza del Derecho en sus diferentes especies.
- i) Finalmente, evaluar las exigencias y consecuencias que implican los diferentes métodos de enseñanza del Derecho.

## 2.2. Descripción de las etapas.

Este Seminario se realizó en tres etapas que se desarrollaron en la siguiente forma:

- a) Jornada intensiva del 26 al 30 de Julio. En esta Jornada se discutió con los profesores, aspectos relativos a los siguientes puntos:
  - Análisis de las reformas operadas en la enseñanza del Derecho en Chile.
  - Aspectos generales del planeamiento de la docencia.
  - El proceso de selección y formulación de objetivos educacionales.
  - Métodos y actividades en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
  - Evaluación y medición en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La Jornada se desarrolló sobre la base de exposiciones, seguidas de discusiones en grupo y mesas redondas. Incluyó además una clase demostrativa y discusión sobre la misma.

A los participantes se les entregó una gran cantidad de materiales sobre los temas, y se solicitó de ellos la preparación de una Unidad de Enseñanza-Aprendizaje que sería discutida en la siguiente sección del Seminario, a desarrollarse en el plazo de un mes.

- b) Jornada corta del 31 Agosto - 2 Septiembre. En esta oportunidad, las actividades se centraron principalmente en la revisión de las Unidades que habían preparado los profesores con anterioridad a la Jornada y en la discusión de aspectos relativos a métodos y actividades, además de algunos principios de psicología del aprendizaje.
- c) Jornada corta del 1 al 4 de Noviembre. Los participantes realizaron en esta Jornada, clases demostrativas con su correspondiente análisis de materiales y crítica. Se atendió también en forma especial a los problemas y a la confección de instrumentos de evaluación.

Todas las jornadas fueron realizadas fuera de Santiago, de manera que los profesores podían dedicarse en forma total al Seminario, salvo el caso de algunos profesores de Valparaíso que por realizarse la primera Jornada en Viña del Mar, tuvieron que abandonar esporádicamente el lugar de reunión, por motivos diversos.

## II. DISEÑO DE LA EVALUACION.

### 1. Objetivos.

En forma general, este estudio pretende evaluar el efecto del Seminario Largo de perfeccionamiento pedagógico del Instituto de Docencia e Investigación Jurídicas sobre la actividad docente de los profesores perfeccionados, en función de los objetivos pedagógicos del Instituto.

En forma concreta, este objetivo se explicita en los siguientes:

- a) Observar los resultados de la capacitación del Seminario a través de cambios conductuales del profesor, susceptibles de ser percibidos por sus alumnos.
- b) Comparar la percepción de los alumnos acerca de los cambios conductuales del profesor, con la propia percepción del profesor (grupo anterior a 1973).
- c) Adelantar algunas explicaciones acerca de los factores que pudieran afectar los resultados obtenidos, en términos de:
  - Tiempo transcurrido desde la capacitación.
  - Opinión favorable de los profesores respecto a los aspectos enfatizados por la capacitación.

-- Opinión de los profesores acerca de las deficiencias del Seminario al que asistieron, en los aspectos de interés al estudio.

## 2. VARIABLES CONSIDERADAS PARA LA MEDICIÓN.

El análisis de los principios generales que inspiran la acción de perfeccionamiento pedagógico del Instituto, de los objetivos del Seminario y de lo que los investigadores observaron al asistir a la realización del Seminario Largo de 1973, permitió formular las siguientes categorías que se consideraron como variables dependientes para medir los efectos del Seminario:

### 2.1. Planificación y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En esta variable se incluyó los aspectos relativos a una mejor organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, de acuerdo a los principios científicos impartidos en el Seminario. Se considera los aspectos relativos a formulación de objetivos para el curso y las clases, sea en forma explícita o implícita (a través de la existencia de un esquema organizativo), la organización de los contenidos (su grado de organización y su vinculación con la realidad jurídica del país), y los métodos de evaluación (su relación con objetivos del curso y el uso de una variedad de instrumentos).

## 2.2. Participación de los alumnos en el proceso docente.

Esta variable incluye lo relativo a métodos que involucran al estudiante en su proceso de aprendizaje (metodología activa). Se incluyen como indicadores, la participación general del estudiante (su percepción de ella), la posibilidad de aportar ideas al desarrollo del curso, de discutir principios legales y sus aplicaciones, de desarrollar actividades personales de investigación, de participar en la formulación de los objetivos del curso, de realizar trabajos personales fuera de clases.

## 2.3. Desarrollo de una actitud de reflexión personal, y de criticidad en los alumnos.

Como su título lo indica, esta variable se refiere a aquello que pueda contribuir a formar al futuro abogado como persona autónoma y responsable, con el suficiente discernimiento para considerar y aplicar la ley en el marco amplio en que ella se inserta. Como indicadores se considera el que el profesor contemple este punto como objetivo de sus clases, que se usen métodos que estimulen la reflexión y crítica más que el aprendizaje pasivo y memorístico, y que se expongan los contenidos presentando diversos elementos de juicio para analizar la realidad jurídica.

Estas variables se interrelacionan entre sí, en la medida en que sin una buena organización de la docencia no es posible cumplir objetivos cualitativos del tipo de la variable 2.3 o lograr, sin una metodología adecuada, la verdadera participación del alumno. Por otra parte, sin involucrar al alumno en el proceso de enseñanza es difícil lograr objetivos relacionados con el desarrollo de una actitud de reflexión personal y crítica.

Además de estas variables dependientes, se consideraron variables intervinientes que pudieran afectar los resultados de la capacitación (variable independiente); ellos son: el tiempo transcurrido desde la capacitación, la opinión favorable o desfavorable de los profesores respecto los aspectos de interés en este estudio, tal como fueron presentados en el Seminario al que asistieron.

### 3. Método de obtención y análisis de los datos.

La evaluación se estructuró conforme a dos diseños parcialmente diferentes, que se llamarán en adelante Método A y Método B:

Método A: Se usó con los profesores que participaron del Seminario Largo antes de 1973. Consistió fundamentalmente

en describir los efectos del Seminario, a través de una entrevista estructurada a los profesores de ese grupo y un cuestionario a sus alumnos, en el primer Semestre de 1973.

La entrevista fue probada una vez, y consistió en una serie de preguntas que se referían a los aspectos de interés a la evaluación, y que pudieran ser clasificados dentro de las mismas categorías que se usarían en el cuestionario a los alumnos (ver apéndice). Contení además preguntas que permitirían medir en este grupo, el efecto de las variables intervinientes ya señaladas. Se hizo también preguntas relativas a características del profesor (dedicación, carga docente, responsabilidades administrativas), pero no se consideraron aquí como variables intervinientes<sup>5</sup>.

El cuestionario a los alumnos, fue el mismo que se usó con el grupo correspondiente al Método B. Consistió en un cuestionario que exigía respuestas en términos de frecuencias: Siempre - A veces - Nunca. Sus ítems habían sido probados en forma separada varias veces, pero no se probó el instrumento en su totalidad, debido a problemas

---

<sup>5</sup> Un estudio anterior permitió constatar el escaso influjo que tienen las características del Profesor en su docencia. Cf. B. Avalos, N. McGinn y J. Pavez, "Reformas Universitarias y Docencia", Estudios PIIE, 1972.



de tiempo. Los datos obtenidos de la aplicación de estos instrumentos se analizaron por variables e indicadores dentro de cada variable. Cuando ello fue posible, se comparó las respuestas de profesores y alumnos, usándose la prueba de chi cuadrado para la significación de diferencias.

Para obtener datos acerca de la influencia de las variables intervinientes, se realizaron cruces entre las respuestas del grupo de profesores, usándose como prueba estadística la prueba de Fisher para muestra pequeñas no relacionadas, y la prueba de McNemar para muestras relacionadas.<sup>6</sup>

Método B: Se usó con los profesores que participaron del Seminario Largo en 1973. Se configuró como un diseño cuasi-experimental, en que se utilizó para cada profesor capacitado un profesor control que dictara un curso con características similares al del experimental. Se buscó además como punto de referencia, la opinión promedio acerca del comportamiento de los profesores de la Escuela de Derecho a la que pertenecía el profesor.

Se usó como único instrumento, el mismo cuestionario aplicado a los alumnos del Método A. Este cuestionario

---

<sup>6</sup> Cf. Sidney Siegel, Diseño Experimental No. Paramétrico. México, Trillas, 1970.

se pasó al inicio del semestre a una muestra aleatoria de cursos de cada Escuela<sup>7</sup>, con el fin de conocer la opinión de los alumnos respecto a las prácticas docentes de la Escuela; se pasó luego, al final del 1er Semestre de 1974 a los alumnos de los profesores experimentales y controles. Se compararon los resultados de ambos grupos, por Universidad, usándose como prueba de significación de diferencia la de Kolmogorov-Smirnov.

Finalmente, se hizo un intento de comparar los resultados de ambos grupos para llegar a las conclusiones generales de la evaluación.

#### 4. Hipótesis.

La hipótesis general de esta evaluación se expresó en la siguiente forma:

Las actividades de capacitación docente realizadas por el Instituto de Docencia e Investigación Jurídicas (Seminario Largo), han contribuido a operar cambios importantes en la docencia que realizan los profesores capacitados pertenecientes a los distintos centros de enseñanza del Derecho en las Universidades Chilenas.

---

<sup>7</sup> Los datos para la Universidad de Chile, se obtuvieron en el segundo semestre de 1973, al administrarse entonces a los alumnos de los profesores experimental y control el mismo cuestionario, pero solicitando respuestas relativas a la generalidad de los profesores. No fue por tanto, una muestra aleatoria.

Por "cambios importantes" se entendió el comportamiento docente del profesor cuando logra un porcentaje superior a 50% de respuestas favorables de sus alumnos en la dirección hipotetizada (Método A), o cuando difiere significativamente en la dirección hipotetizada de un grupo de referencia, control o promedio de la Escuela donde es profesor (Método B).

Expresado en forma específica, los cambios a que se refiere la hipótesis son aquellos producidos en torno a las variables que se señalaron en el punto 2. Por lo tanto, la hipótesis puede expresarse en las siguientes sub-hipótesis:

Los profesores que han participado en el Seminario Largo:

- a) Planifican más el proceso de enseñanza-aprendizaje en términos de formulación de objetivos, organización de los contenidos y métodos de evaluación
- b) Permiten mayormente la participación de los alumnos en el proceso docente, empleando una metodología activa, participativa.
- c) Estimulan más el desarrollo de una actitud de reflexión personal y criticidad en los alumnos.

##### 5. Universo y muestra.

El universo de este estudio lo constituye los profesores y alumnos de las Escuelas de Derecho de las

Universidades de Chile, Católica, Chile de Valparaíso, Católica de Valparaíso y Concepción'.

La muestra del Método A está constituida por 28 profesores de un total de 37 que participaron en los Seminarios Largos entre 1970 y 1972. El resto no pudo ser entrevistado ya que estaba fuera del país (2), enfermo (1), no pudo ser ubicado (2), o dejaron de ser profesores de la respectiva Escuela (7). El grupo de alumnos de estos profesores es de 664.

La muestra del Método B está constituida por 12 profesores de un total de 18 que participaron durante todo el Seminario Largo. De estos, 3 dejaron de ser docentes en sus Escuelas y el resto, no dictó cursos en el Semestre de la medición. Los alumnos del grupo experimental son 349 y los del grupo control 321. El conjunto de alumnos que sirvió para obtener una opinión acerca de la docencia en las Escuelas de Derecho es de 876. Las características de estas muestras, serán presentadas al comenzar la descripción de los datos correspondientes a cada método.

~~20~~

III LA SITUACION DE LOS PROFESORES CAPACITADOS ANTES DE  
1973 (METODO A). PRESENTACION Y ANALISIS DE LOS DATOS.

1. Características de las muestras de profesores y alumnos.

Antes de examinar los datos correspondientes a este grupo, se ha considerado de utilidad incluir la caracterización de la muestra de profesores capacitados antes de 1973 y de los alumnos que siguieron cursos con estos profesores en el primer semestre de 1974.

El siguiente cuadro sintetiza la información acerca del grupo de 28 profesores a quienes se entrevistó:

CUADRO N°1: Caracterización de los profesores capacitados antes de 1973.

A. SEXO		
Hombres	25	89.3
Mujeres	3	10.7

N = 28

B. DEDICACION A LA UNIVERSIDAD		
Jornada Completa	13	46.4
Media Jornada	9	32.2
Horas	6	21.4

N = 28

C. ACTIVIDADES ACADEMICAS		
Carga Docente:		
1 curso	11	39.3
2 cursos	11	39.3
3 cursos	3	10.7
4 cursos	1	3.5
No tiene	2	7.2
Realiza invest.	11	39.3
Tiene responsabilidades administrativas	9	32.1

N = 28

D. DISTRIBUCION POR UNIVERSIDAD		
Univ. de Chile	9	32.1
Universidad Católica	3	10.7
Univ. Chile Valpso.	7	25.0
Univ. Católica Valp.	4	14.31
Univ. Concepción	5	17.9

N = 28

A pesar de que estos profesores aparecen con una elevada dedicación a la Universidad (casi un 80.0% tiene media jornada o jornada completa), en la práctica estos profesores dedican poco tiempo a la Escuela de Derecho respectiva, ya que ejercen sus tareas profesionales con cierta intensidad, siendo considerada esta práctica como algo valioso para sus tareas docentes. Sin embargo, muchos se dan cuenta que este es un factor que limita la posibilidad de una preocupación mayor por la docencia. Junto con este dato, se observa que el 78% no realiza más de uno o dos cursos, correspondiendo al personal de mayor dedicación a la Universidad. Poco más de un tercio dedica tiempo a la investigación y/o a responsabilidades de tipo administrativo (Directores, Jefes de Programa, etc.) En cuanto a la distribución por Universidad, se observa que el mayor número está en las dos Universidades de Chile y la Universidad de Concepción. En la Universidad Católica había un total de 6 profesores capacitados, pero dos se encontraban fuera del país en el momento de la entrevista y un tercero no pudo ser ubicado. La Universidad Católica de Valparaíso tenía 7 profesores capacitados; uno de ellos, estaba enfermo en el momento de la entrevista, otro había dejado de ser profesor de la Escuela, y el tercero fue incluido en el grupo de la Universidad de Chile de Valparaíso, por ser también profesor de esa Escuela y dictar allí un curso más apropiado para la encuesta a los alumnos.

En el Cuadro N°2 se pueden observar las características de los alumnos de los profesores entrevistados. Se eligió un curso por cada profesor.

CUADRO N° 2: Caracterización de los alumnos de los profesores capacitados. Distribución por Universidad.

A. SEXO

	U. de Chile	U. Católica	U. Ch. Valpo.	U. Cat. Valpo.	U. Concepción	N	%					
	%	%	%	%	%							
Hombres	201	63.0	42	67.7	77	58.4	32	57.1	56	60.2	408	61.4
Mujeres	118	37.0	20	32.3	57	42.6	24	42.9	37	39.8	256	38.6
N	319		62		134		56		93		664	

B. EDAD

años	U. de Chile	U. Católica	U. Ch. Valpo.	U. Cat. Valpo.	U. Concepción	N	%					
17 - 20	158	49.5	13	21.0	55	41.0	9	16.0	23	24.7	258	38.8
21 - 25	130	40.8	35	56.3	48	35.8	36	64.3	61	65.6	310	46.7
26 - 30	11	3.4	6	9.6	11	8.2	4	7.2	5	5.4	37	5.6
31 o más	20	6.3	8	12.9	20	15.0	7	12.5	4	4.3	53	7.9
N	319		62		134		56		93		664	

C. SEMESTRE EN LA UNIVERSIDAD

	U. de Chile	U. Católica	U. Ch. Valpo.	U. Cat. Valpo.	U. Concepción	N	%					
1º - 2º	160	50.2	11	17.7	33	61.9	18	32.1	4	4.3	276	41.6
3º - 4º	86	26.9	22	35.5	26	18.6	13	23.2	57	61.3	203	30.6
5º - 6º	53	16.6	14	22.3	4	5.0	3	5.4	3	3.2	77	11.6
7º o más	20	6.3	15	24.2	22	15.5	22	39.3	29	31.2	108	16.2
N	319		62		134		56		93		664	

D. PROMEDIO DE NOTAS

	U. de Chile	U. Católica	U. Ch. Valpo.	U. Cat. Valpo.	U. Concepción	N	%					
	%	%	%	%	%							
Menos 4.5	42	15.2	9	14.7	21	15.7	6	10.7	16	17.2	94	14.1
4.6 a 5.0	127	39.9	22	36.0	31	23.2	5	34.0	41	44.1	260	36.2
5.1 a 5.5	85	26.6	13	21.3	21	15.7	7	12.5	18	19.4	144	21.7
5.6 a 6.0	28	8.8	4	6.6	14	10.4	2	3.5	11	11.8	59	8.9
Más de 6.0	7	2.2	5	8.2	3	2.2	0	0.0	0	0.0	15	2.3
No sabe	29	9.0	4	6.6	27	20.1	17	30.3	6	6.5	83	12.5
No resp.	1	0.4	4	6.6	17	12.7	5	8.9	1	1.0	28	4.3

N 319                      61                      134                      56                      93                      663

Como se ve la mayor parte de los alumnos están en los primeros cuatro semestres de la Universidad, y en su mayoría tienen entre 21 y 25 años. Esta situación indicaría que de acuerdo a su edad deberían ubicarse más allá del tercer semestre, y es presumible que haya un cierto número de repitentes o de personas que trabajan y que estudian a un ritmo más lento. En cuanto a su rendimiento, alrededor del 50% de los alumnos se auto-califican con notas promedio inferiores a 5.0; considerado de otro modo también puede decirse que más del 50% se califica con notas entre 4.8 y 5.5. Es presumible que en cuanto a notas esta población corresponda a una población más o menos normal dentro de la Universidad, tendiendo más a ser jóvenes y con pocos años de estudio universitario.



## 2. Opinión de alumnos y profesores acerca del desarrollo de las actividades docentes.

En esta parte, se quisiera presentar y analizar los datos obtenidos de la entrevista estructurada a profesores y de la encuesta a los alumnos de esos profesores.<sup>8</sup> Los datos se presentarán en forma comparativa en torno a las variables cuando ello sea posible, y se agregarán algunos datos adicionales de los alumnos respecto a cada variable.

### 2.1. Planificación y Desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En esta variable se han considerado los aspectos referidos a:

- Formulación de objetivos (generales y específicos)
- Presentación organizada de los contenidos.
- Uso de métodos: a) variados y activos  
b) que permitan relacionar los contenidos con la realidad jurídica.

---

<sup>8</sup> Estos instrumentos están incluidos en el apéndice. El tipo de respuestas a las preguntas de la entrevista, se codificó en tres categorías: "Explícito", "Vago" y "no responde". Para los efectos del análisis comparativo se han unido las categorías "explícito" y "vago" en la categoría "sí". Las respuestas de los alumnos al cuestionario se dio en cinco categorías: "Siempre", "A veces", "Nunca", "No sé" y "No responde". Para este análisis se ha unido "Siempre", "A veces" en la categoría "sí" y "Nunca" - "no sabe" en la categoría "no".

- Evaluación: a) Relacionada con objetivos  
b) Variada  
c) Frecuente.

### 2.1.1. Formulación de Objetivos.

Uno de los aspectos al que se la ha prestado especial atención en los Seminarios Largos, ha sido el relativo a la preparación de cursos sobre la base de una cuidadosa y explícita formulación de objetivos. Se esperaba que en lo posible, los profesores llegaran a formular objetivos para los cuales se les sugería el método de categorización de Benjamín Bloom<sup>9</sup>. Tanto la entrevista como el cuestionario pretendió averiguar si el profesor formulaba objetivos generales y específicos (entrevista) y con qué frecuencia (cuestionario). Para interpretar las respuestas a ésta y las demás categorías, se presentarán los datos agrupados en cuadros comparativos. A los profesores se les pidió que dieran ejemplos en caso que formularan objetivos generales y específicos, y sus respuestas se clasificaron como "explícito" o "vago". Los alumnos respondieron en términos de frecuencias "siempre", "a veces", o "nunca".

---

<sup>9</sup> Cf. Benjamín Bloom, *Taxonomía de Objetivos Educativos*, Buenos Aires, El Ateneo, 1973.

Para los efectos de comparación, se ha entendido que cuando el profesor explícitamente dice hacer algo, es presumible que el alumno interprete su acción como algo frecuente. Por tanto, se ha considerado la categoría "explícito" como equivalente a "siempre", la categoría "vago" como equivalente a "a veces", y el "no responde" del profesor como equivalente a "nunca" del alumno; en el caso de esta última categoría "nunca", se ha agregado las respuestas "no sabe" de los alumnos, ya que no saber si el profesor realiza o no una acción, es seguramente índice de que el profesor en realidad no la ejecuta.

CIADRO N°3

Formulación de Objetivos (generales o específicos). Opinión de profesores y alumnos.<sup>10</sup>

	Explícito	Siempre	Vago	A veces	No	Nunca	N
Profesores	15	62.5	5	20.8	4	16.7	24
Alumnos	285	44.7	264	41.4	88	13.9	637

Diferencias no son significativas (prueba chi cuadrado)

<sup>10</sup> Para los efectos del análisis comparativo se han excluido del grupo de profesores a cuatro que no dictaron cursos en el primer semestre de 1974 (3 de la Universidad de Concepción y uno de la Universidad de Chile de Valparaíso).

Como se observa en este cuadro, los profesores son optimistas en considerar categóricamente que formulan objetivos. Los alumnos afirman mayoritariamente, que sus profesores formulan objetivos aunque son muy cautos en señalar que ésto sucede siempre. En términos generales, puede decirse que hay un acuerdo de ambos en señalar que se cumple con este paso importante de la planificación curricular; con todo, parece ser que ésto se refiere más a objetivos generales, ya que un 79.1% de los profesores da ejemplos correctos en este campo, mientras sólo un 41.7% da ejemplos correctos respecto a objetivos específicos.

#### 2.1.2. Presentación organizada de los contenidos.

Una evaluación de los contenidos del curso hubiera sido, sin duda alguna, una tarea casi imposible de realizar. Hubiera exigido contar con los programas de cada uno de los profesores, tomar debidamente en cuenta los diversos criterios respecto a posiciones personales y de escuelas jurídicas en cuanto a lo que debe enseñarse, tareas éstas que competen propiamente al especialista en Derecho. Ante esta dificultad, se ha preferido averiguar si en la presentación misma de los contenidos se observan algunos principios pedagógicos que fueron más o menos

enfatisados en el curso de los Seminarios Largos y que se incluyen dentro de los objetivos del Instituto.

En atención a lo anterior, se compara en el cuadro siguiente dos aspectos que inciden en la organización del curso. A los profesores se les preguntó si tenían un programa de curso que entregaban a sus alumnos; la existencia de un programa sería índice de organización del curso. A los alumnos se les hizo tres preguntas en este sentido. La comparación se hace con la primera de ellas que se refiere a la organización frecuente o no del curso en torno a un esquema. A continuación, se presentan los datos acerca de las otras dos preguntas, ya que sirven para aclarar la opinión de los alumnos en este punto.

CUADRO N° 4

Curso organizado en torno a esquema. Opinión de profesores y alumnos.

	Explícito	Siempre	Vago	A veces	No	Nunca	N
Profesores	23	95.8	0	0.0	1	4.2	24
Alumnos	445	69.5	148	23.2	40	6.3	640

Diferencias significativas al 0.05 (chi cuadrado).

Tanto alumnos como profesores muestran acuerdo en señalar una organización para el curso; los alumnos son más cautos para enfatizar que ésto sea algo frecuente, pero en todo caso, el porcentaje de respuestas en este sentido supera bastante el 50% que se consideró como índice de cambios "importantes" en la docencia.

Esta opinión de los alumnos es menos consistente con la que manifiestan en torno a otros dos indicadores de la organización de un curso.

CUADRO N°5

Características de los cursos en cuanto a organización.

+ (opinión de los alumnos).

	Siempre		A Vces		Nunca		No resp.		N
		%		%		%		%	
Alto grado de organización y claridad	247	38.3	352	54.6	37	5.7	9	1.4	645
Facilidad para distinguir aspectos principales de secunadrios	271	40.8	311	46.8	54	8.1	28	4.3	664

Como se observa, los alumnos otorgan con más cautela sus respuestas afirmativas a categorías "siempre";

pero tomando en conjunto esta categoría con "a veces", representan una opinión mayoritaria a favor de algún tipo de organización dentro del curso.

2.1.3. Métodos.

En este punto se ha considerado el uso, por parte de los profesores de una diversidad de métodos que permitan agilizar el transcurso de la presentación de contenidos; por otra parte, se ha considerado también el uso de métodos que permitan relacionar los contenidos del curso con el contexto o realidad social. Se entiende en este último aspecto, el esfuerzo de vincular teoría con práctica.

El primer aspecto muestra la siguiente situación:

CUADRO N° 6.

Uso de métodos variados en clase.

	Explícito	Siempre	Vago	A veces	No	Nunca	N
Profesores	3	12.5	16	66.7	5	20.8	24
Alumnos	239	36.7	332	51.0	80	12.3	651

Diferencias significativas al 0.05 (chi cuadrado)

Para interpretar mejor este cuadro conviene señalar que se consideró como uso explícito de métodos variados, cuando el profesor podía señalar dos métodos diferentes al de la clase conferencia, y vago cuando señalaba uno o dos métodos poco distinguibles entre sí. Esto explica la proporción bastante menor que se observa de respuestas afirmativas categóricas en este punto por parte de los profesores. Tomando en conjunto las dos categorías Explícito/Siempre y Vago/A veces, los resultados de ambos grupos se acercan más.

CUADRO Nº7

Uso de métodos que permitan relacionar contenidos con el contexto social. (relación teoría y práctica).

	Explícito	Siempre	Vago	A veces	No	Nunca	N
Profesores	10	41.7	11	45.8	3	12.5	24
Alumnos	229	37.7	298	49.0	81	13.3	608

Este punto revela también bastante acuerdo entre profesores y alumnos; las diferencias observadas no son significativas. En todo caso, ni profesores ni alumnos sostienen mayoritariamente que se procura siempre vincular.



teoría y práctica en sus cursos; pero como este tipo de relación no es siempre posible tampoco, las respuestas a las dos categorías afirmativas, revelan una proporción satisfactoria.

2.1.4. Evaluación.

La evaluación es uno de los aspectos más importantes del proceso docente, ya que representa la etapa de verificación de la efectividad de la acción docente del profesor. La capacitación realizada por el Instituto ha puesto énfasis en dos aspectos principales: que la evaluación se relacione con los objetivos que ha propuesto el profesor y que se considere una variedad de instrumentos de evaluación, además de la prueba escrita con preguntas-temas.

CUADRO N° 8.

Relación entre la evaluación y los objetivos del profesor.

	Explícitas	Siempre	Vago	A veces	No	Nunca	N
		%		%		%	
Profesores	20	83.3	0	0.0	4	16.7	24
Alumnos	239	40.6	214	36.4	135	23.0	588

Diferencias significativas al 0.001 (chi cuadrado).

El cuadro muestra las respuestas de profesores y alumnos a la pregunta acerca de la relación entre objetivos y evaluación. Los resultados muestran una discrepancia marcada entre las respuestas de profesores y alumnos en la categoría Explícito/Siempre. Sin embargo, esta discrepancia se disipa, cuando se toma en cuenta la categoría "a veces" para las respuestas de los alumnos.

CUADRO N° 9

Uso de variedad de instrumentos de evaluación.

	Explícito	Siempre	Vago	A veces	No	Nunca	N
Profesores	10	41.7	5	20.8	9	37.5	24
Alumnos	209	34.2	249	40.7	154	25.1	612

Diferencia no son significativas (chi cuadrado)

Como se observa en el cuadro, los alumnos discrepan de los profesores en lo que respecta a respuestas categóricas; sin embargo, también aquí la unión de las respuestas "a veces" con las "siempre", permite afirmar que un 74.9% de los alumnos afirma que los profesores usan distintos tipos de instrumentos de evaluación. Con respecto a las respuestas negativas, el mayor optimismo de los alum-

nos puede explicarse en el sentido de que hayan usado un criterio menos estricto que el de los investigadores al codificar las respuestas de los profesores; efectivamente, se consideró los métodos señalados por el profesor que fueran clara o vagamente distintos al de la prueba de ensayo. No se consideró como diferente, a la interrogación oral, que bien pudo haber sido considerado como tal por los alumnos.

#### 2.1.5. Comentarios.

Una mirada a los resultados de esta variable, invita a analizarlos desde dos perspectivas: una más y otra menos estricta.

La perspectiva más estricta toma en cuenta especialmente las respuestas afirmativas categóricas (explícito y siempre). Desde este punto de vista, los resultados permiten señalar marcadas diferencias entre profesores y alumnos y un nivel en las respuestas de los alumnos que no alcanza el 50%, salvo en lo que se refiere a la organización de la clase (cuadro N°4).

La perspectiva menos estricta, es la que toma en cuenta en forma conjunta las respuestas de tipo "explícito-siempre y vago-a veces". Esto permite que se observe

bastante armonía entre respuestas de profesores y alumnos, y porcentajes de respuestas afirmativas en los alumnos que superan holgadamente el 50% que se señaló como índice de "cambios importantes" en la docencia.

Tal vez, otra manera de mirar estos datos, es la de decidir cuáles son los indicadores más importantes de la variable que requerirían una consideración más estricta, y cuáles no lo son tanto. En el primer caso se ubicaría la necesidad de formular objetivos, la organización del curso (existencia de programa, facilidad para distinguir sus aspectos principales y secundarios por parte de los alumnos), y la relación entre evaluación y objetivos. Visto de este modo, sólo se alcanza respuesta satisfactoria con respecto a organización de los cursos. En el segundo grupo, se ubicaría el uso de métodos que permitan relacionar contenidos y contexto social (teoría y práctica) y tal vez, el uso de variados instrumentos de evaluación y de métodos para la presentación de contenidos.

## 2.2. Participación de los alumnos en el proceso docente.

Uno de los aspectos importantes de la concepción pedagógica que subyace a las actividades del Instituto es el énfasis que pone en el proceso de aprendizaje, como un

proceso activo que involucra la interacción profesor-alumno. Es en torno al aprendizaje a través de métodos activos que se han centrado las discusiones sobre mejoramiento pedagógico que ha realizado el Instituto en sus Seminarios de Capacitación.

Este énfasis supone acentuar el rol del estudiante en el proceso de aprendizaje, ya que el papel activo del profesor no se pone en duda. El estudiante es quien debe convertirse a través de su participación activa en el proceso docente, en sujeto de su proceso de aprendizaje.

Para el análisis de esta variable se han considerado los siguientes aspectos:

- Posibilidad de aportar ideas por parte del alumno al desarrollo de la clase.
- Uso de métodos que susciten la participación.
- Posibilidad de estudio independiente, a través de trabajos de investigación personal.
- Posibilidad de participar en la determinación de objetivos del curso y/o de la clase.

Los primeros tres aspectos compararon afirmaciones de profesores y alumnos; el cuarto, recoge la percepción de los alumnos respecto al punto y se agrega además la percepción general que el alumno tiene acerca de su participación.

2.2.1. Posibilidad de aportar ideas al desarrollo de la clase.

Se entendió por "aporte de ideas", al aporte de los alumnos a la materia misma, a la detección de problemas y el planteamiento de nuevas soluciones.<sup>11</sup> A los profesores se les preguntó de qué manera aportan sus alumnos al desarrollo de la clase y se codificaron sus respuestas según si el método señalado era o no conducente a un aporte del alumno. A los alumnos se les preguntó acerca de la posibilidad más o menos frecuente de aportar ideas.

CUADRO N° 10

Posibilidad de aportar ideas, por parte de los alumnos, al desarrollo de la clase.

	Explícito	Siempre	Vago	A veces	No	Nunca	N
Profesores	7	30.4	14	60.9	2	8.7	23
Alumnos	277	44.2	215	34.4	134	21.4	626

Diferencias significativas al 0.05 (chi cuadrado).

<sup>11</sup> No se consideró como participación de este tipo, cuando el profesor indicaba que los alumnos respondían a preguntas hechas por él.

Los profesores señalan mayoritariamente sólo en forma vaga el uso de métodos que estimulen aporte de ideas; ésto muestra cierta relación con el hecho de que si bien los alumnos sostienen que sus profesores les permiten aportar ideas frecuentemente en porcentaje mayor que los propios profesores, también señalan en porcentaje no despreciable y bastante distinto a los profesores, que esa oportunidad nunca existe. Habría pues algún tipo de oportunidad con relativa frecuencia, de poder expresar ideas, pero hay también profesores que no conceden nunca esa posibilidad.

2.2.2. Uso de métodos que susciten participación de los alumnos.

Se analizó las respuestas de los profesores acerca de los métodos usados con el fin de saber si ofrecían o no posibilidades a los alumnos de participar. Estas respuestas se han relacionado con las que dieron los alumnos al preguntárseles acerca de la frecuencia con que podían participar mediante la discusión de principios legales y sus aplicaciones. La pregunta a los alumnos es más específica pero permite conocer la frecuencia con que se realizan discusiones participadas que son uno de los métodos señalados con más frecuencia por los profesores, como usados por ellos.

CUADRO N° 11

Uso de métodos que susciten participación.

	Explícito	Siempre	Vago	A veces	No	Nunca	N
		%		%		%	
Profesores	15	62.5	3	12.5	6	25.0	24
Alumnos	273	42.6	278	43.4	90	14.0	641

Diferencias significativas al 0.01 (chi cuadrado).

La situación respecto a este indicador es curiosa; los profesores indican mayoritariamente el uso de métodos participativos, los alumnos no son tan entusiastas respecto a su uso frecuente. Pero también son más los profesores que sostienen no usar este tipo de métodos, que lo que parecen creer los alumnos. En todo caso, parece que existe claramente algún tipo de método en uso que permite la participación de alumnos.

2.2.3. Posibilidad de estudio independiente, a través de trabajos de investigación personal.

El trabajo de investigación es una instancia de participación importante, en la medida en que le entrega al alumno una mayor responsabilidad en el aprendizaje o



solución de algún problema determinado. Tanto a los profesores como a los alumnos se les preguntó si existía esta posibilidad.

CUADRO N°12

Posibilidad de realizar trabajos de investigación

	Explícito	Siempre	Vago	A veces	No	Nunca	N
Profesores	1	4.2	10	41.7	13	54.1	24
Alumnos	134	21.0	278	43.6	225	35.4	637

Diferencias significativas al 0.001 (chi cuadrado).

Aquí parece haber discrepancias entre lo que los profesores llaman trabajo de investigación y el concepto que de él tienen los alumnos; éstos últimos sostienen, en mayor porcentaje, que tienen "siempre" o "a veces" la posibilidad de realizar un trabajo de investigación (64.6%); sólo un 35.4% dice no tener la posibilidad contra un 54.1% de los profesores que dicen no solicitar dichos trabajos a los alumnos. La poca frecuencia de respuestas explícitas, se debe a que se consideró como tal una frecuencia de dos o más trabajos de investigación por semestre.

Los alumnos también opinaron acerca de la posibilidad frecuente o no de realizar variadas actividades fuera de clase para profundizar lo estudiado. Al respecto, un 33.1% opinó que esto era "siempre" posible y un 41.1% opinó que era posible "a veces". Un 21.2% opinó que nunca existía oportunidad. Como se ve las respuestas guardan consistencia con las que se dieron al indicador anterior.

Otro índice de participación que se consultó fue si los alumnos tenían o no oportunidad de intervenir en la fijación de objetivos para la clase. Las respuestas son menos categóricas en la frecuencia "siempre": 6,8% sostiene que es posible "siempre". Pero tampoco, esto es considerado mayoritariamente como algo que se hace "a veces"; sólo un 17.8% piensa que es posible. Un 69% en cambio piensa que nunca puede contribuir a la fijación de objetivos. Por fin, un 6.4% no responde.

Finalmente, se consultó a los alumnos sobre su percepción en cuanto a la posibilidad general de participación que tienen en los cursos de los profesores capacitados. El cuadro siguiente presenta los resultados:

CUADRO N°13

Opinión de los alumnos acerca de su participación en los cursos.

		%
Siempre	68	49.2
A veces	221	33.3
Nunca	327	10.2
No sabe	9	1.4
No responde	39	5.9
N	664	100.0

2.2.4. Comentarios.

El cuadro anterior resume la opinión de los alumnos sobre su participación. Como se ve, es alto el porcentaje (casi 50%) que opina que "siempre" participa. Si se considera este resultado junto con las respuestas "a veces", el porcentaje sube a 82.5%.

En general, el balance de esta variable es positivo, cuando se considera en forma conjunta las categorías "siempre" y "a veces". No lo es tanto, cuando se emplea el criterio estricto de considerar satisfactorio un 50% de respuestas "siempre". Por otra parte, los alumnos son más positivos al valorar su participación general, que con res-

pecto a los otros indicadores de participación. Ello tal- vez indica una actitud participativa del profesor, más que una frecuencia importante de gestos u oportunidades concre- tas de participación a través del desarrollo de la docencia.

2.3. Desarrollo de una actitud de reflexión personal y de criticidad en los alumnos.

Esta variable responde a uno de los intereses marcados del Instituto, en el sentido de apoyar una acción docente que permita al alumno adoptar posiciones perso- nales en todo el proceso de investigación, elaboración y comunicación del conocimiento. Se espera que en la for- mación del futuro profesional del Derecho, se acentúe la formación de un "criterio jurídico " que le permita enfren- tar situaciones diversas con mayores recursos para inter- pretar y solucionar los problemas jurídicos planteados.

Como indicadores de la existencia de un estímulo al desarrollo de estas actitudes, se consideró lo siguiente:

- Existencia de objetivos adecuados a estos fines.
- Uso de métodos aptos para favorecer el desarrollo de la capacidad crítica.
- Uso de métodos aptos para estimular la reflexión personal.

Estos tres indicadores se presentan comparando respuestas de profesores y alumnos.

#### 2.3.1. Existencia de objetivos que enfatizen actividad crítica en los alumnos.

En la medida en que es importante el desarrollo de una actitud crítica, entendida como una actitud de no aceptación pasiva de los hechos sino de examen personal de ellos, lo es también que el profesor lo crea así y lo considere dentro de sus objetivos. En el cuadro siguiente puede observarse la reacción de profesores y alumnos a este punto. Al señalar los profesores ejemplos de sus objetivos, se analizó si entre ellos había indicadores de objetivos en la dirección que interesa. A los alumnos se les pidió que indicaran la frecuencia con que se atribuía

importancia en los objetivos del profesor al desarrollo de una actividad crítica.

CUADRO N° 14

Existencia de objetivos que enfatizen actividad crítica en los alumnos.

	Explícito	Siempre	Vago	A veces	No	Nunca	N
		%		%		%	
Profesores	9	37.5	0	0.0	15	62.5	24
Alumnos	210	34.9	257	42.7	135	22.4	602

Diferencias significativas al 0.001 (chi cuadrado)

Los profesores no mencionan mayoritariamente objetivos que incluyan el desarrollo de actividad crítica en los alumnos, pero éstos piensan mayoritariamente (77%) que sus profesores siempre o a veces sostienen estos objetivos. La diferencia puede explicarse en el sentido de que no se les preguntó específicamente a los profesores acerca de objetivos de este tipo, sino que se examinó el tipo de objetivos generales o específicos de su curso que señalaban. En todo caso, el balance parece ser positivo para el profesor.

2.3.2. Uso de métodos que estimulen crítica de casos jurídicos presentados en clase.

Sobre este punto, se analizó las respuestas de los profesores a la pregunta acerca de los métodos usados, con el fin de detectar uso de métodos que estimularan crítica; a los alumnos se les preguntó directamente sobre ésto, pidiéndoles responder en términos de frecuencia.

CUADRO N°15

Uso de métodos que estimulan crítica de casos jurídicos.

	Explícito	Siempre	Vago	A veces	No	Nunca	N
Profesores	5	20.8	12	50.0	7	29.2	24
Alumnos	261	43.7	223	37.3	113	19.0	597

Aquí aparece una situación similar a la anterior: los alumnos tienen mejor opinión en la categoría "explícito siempre" que sus profesores, y creen en menor proporción que sus profesores no utilizan métodos que estimulan crítica. Pero tomando en conjunto las categorías "explícito/siempre" y "Vago/a veces", los resultados son similares, no siendo significativas las diferencias observadas.

2.3.3. Uso de métodos que estimulen la reflexión personal sobre la norma jurídica.

Al igual que en el caso anterior, las respuestas de los profesores referidas a métodos fueron analizadas para ver si se usaba métodos que sirvieran para estimular reflexión personal sobre la norma jurídica. A los alumnos se les preguntó directamente sobre la frecuencia de uso de este tipo de métodos.

CUADRO N° 16

Uso de métodos que estimulen reflexión personal.

	Explícito	Siempre	Vago	A veces	No	Nunca	N
Profesores	7	29.2	10	41.6	7	29.2	24
Alumnos	305	48.6	259	41.2	64	10.2	628

Diferencias significativas al 0.01 (chi cuadrado).

Nuevamente, los alumnos opinan mejor que sus profesores y esta vez, las diferencias son significativas. Aún tomando en su conjunto las categorías "explícito/siempre" y "vago/a veces", las opiniones de los alumnos son mejores que lo que dicen los profesores.



#### 2.3.4. Comentarios.

Los resultados respecto a esta variable son interesantes; en general, los alumnos consideran que sus profesores se preocupan de desarrollar su espíritu crítico y de reflexión personal, más de lo que los profesores mismos dicen hacerlo a través de sus objetivos y métodos.

Sin embargo, manteniendo el criterio de un análisis más estricto versus uno menos estricto, se observa que los porcentajes de respuestas afirmativas no llegan al nivel deseado de 50%, salvo en el caso de métodos que estimulen reflexión personal. El criterio menos estricto, permite obtener resultados muy satisfactorios que bordean siempre el 80%. Parecería válido en este caso, utilizar el criterio menos estricto en la medida en que este tipo de objetivos y métodos no necesita ser empleado "siempre" en las clases.

### 3. Análisis de los factores que pudieran afectar los resultados de la capacitación.

Además de presentar los resultados de los instrumentos aplicados a profesores y alumnos en torno a las variables de interés en esta evaluación, se ha querido estudiar algunos de los factores que pudieran estar afectando estos resultados. Estos factores son los siguientes:

- Tiempo transcurrido desde la capacitación.
- Opinión favorable de los profesores respecto a las variables estudiadas como objetivos centrales de la capacitación del Seminario Largo.
- Opinión acerca del tipo de deficiencias que se observó en el transcurso del Seminario Largo.

Respecto al primer punto --tiempo transcurrido desde la capacitación-- se postuló que tendrían mejores resultados aquellos profesores que hubieran sido capacitados más recientemente. Para comprobar ésto, se cruzaron los resultados de los profesores en los indicadores relativos a las tres variables independientes (Planificación, Participación y Criticidad) con los profesores capacitados en 1970 y en 1973. Se aplicó la prueba de Fisher para muestra no relacionadas, no observándose diferencias significativas. Más adelante, se hace una nueva comparación entre los resultados globales de los profesores capacitados antes de 1973 y los capacitados en 1973.

Los dos puntos siguientes serán tratados con más detención.

3.1. Opinión de los profesores acerca de aspectos positivos del "Seminario Largo de Capacitación".

A los profesores se les pidió que señalaran cuáles

eran los aspectos de más utilidad para su docencia que habían encontrado en el Seminario de Capacitación en que participaron.

Los resultados pueden observarse en el siguiente cuadro:

CUADRO N°17

Percepción de los profesores acerca de los aspectos de mayor utilidad del Seminario Largo.

	Explícita	Mención Vaga	No Contesta	N
	%	%	%	
Planificación y organización de la docencia	9 32.1	6 21.4	13 46.5	28
Importancia de formular objetivos	7 25.0	1 3.6	20 71.4	28
Relación entre docencia y práctica	2 7.1	0 0.0	26 92.9	28
Evaluación	11 39.3	0 0.0	17 60.7	28
Metodología activa	13 46.4	4 14.3	11 39.3	28
Capacitación pedagógica general	6 21.4	8 28.6	14 50.0	28
Oportunidad de contacto con otros profesores	5 17.8	0 0.0	23 82.2	28

Como se ve, una mayoría de los profesores destaca en forma explícita o vaga (60.7%), el valor de la metodología activa. Le siguen en importancia, lo que se refiere a aspectos generales de planificación y formulación de objetivos en la docencia. Luego se destaca, ya en un porcentaje menor, la importancia de la evaluación; y por fin, se señalan otros aspectos como el de la oportunidad de tomar contacto con otros profesores, afirmaciones generales en torno al hecho de ser capacitados pedagógicamente y a la importancia de una docencia vinculada con la práctica.

Las respuestas referidas a planificación y organización de la docencia, especifican principalmente el énfasis en la conveniencia de tener un buen esquema organizativo y desarrollar un plan de actividades en forma ordenada durante el curso. En cuanto a evaluación, las respuestas hacen referencia al valor de conocer los procedimientos y la orientación general de la evaluación. La metodología activa se expresa en el uso de variados métodos que comprometan la participación del alumno en el proceso docente.

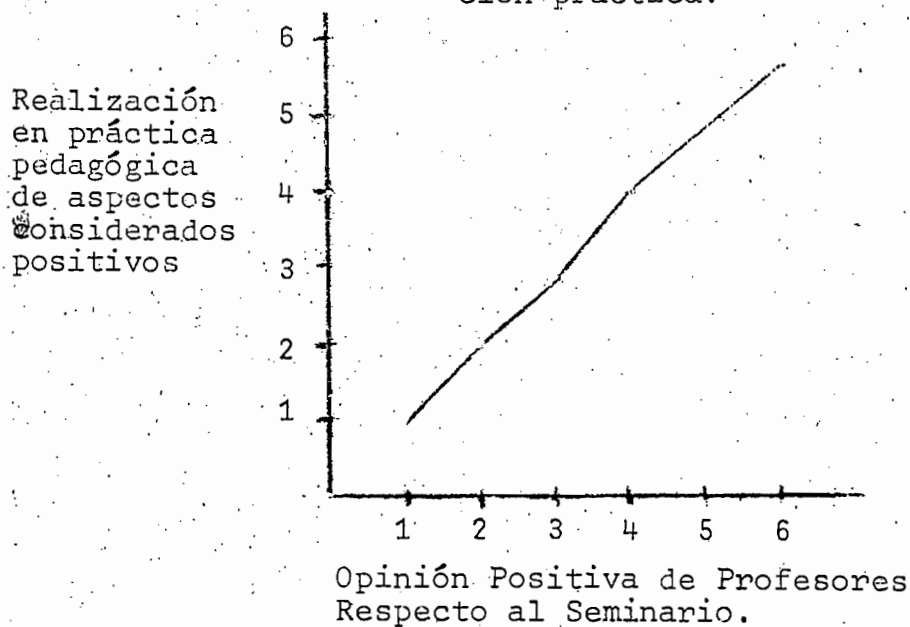
3.2. Relación entre la opinión de los profesores acerca de los aspectos positivos del Seminario Largo y la realización de estos mismos aspectos en la docencia (según percepción de profesores).

Con el fin de conocer el efecto que pudiera tener sobre las tareas docentes de los profesores, su valoración positiva de algunos aspectos tratados en el Seminario Largo, se cruzó la opinión de profesores en estos puntos con la realización de los mismos en la práctica docente (según es vista por los profesores).

Los resultados se ilustran en la Figura 1 que muestra la relación entre opiniones favorables de los profesores en torno a cinco puntos y la realización de éstos en su práctica docente.

FIGURA N° 1

Relación entre opinión positiva del Seminario y realización práctica.



Los números representan los siguientes aspectos que fueron cruzados:

A. Planificación de la Docencia:

1. Quienes consideran útil lo enseñado acerca de planificación de la docencia, también entregan un programa de su curso a los alumnos (93.3%).
2. Los que consideraron útil lo aprendido acerca de formulación de objetivos generales formulan objetivos generales correctos para su docencia (100%).
3. Los que consideraron útil la formulación de objetivos, formulan en un 83% objetivos específicos en sus cursos.
4. Los que encontraron importante la relación entre teoría y práctica, también procuran hacerlo en su docencia (100%).
5. Los que apreciaron lo tratado sobre evaluación, evalúan en relación a objetivos (82%) y usan variados instrumentos de evaluación (90%).

B. Participación de los alumnos (Metodología activa).

6. Los que valoraron el aprendizaje de una metodología activa que permitiera la participación de los alumnos, utilizan en sus clases una variada metodología (69.2%).

En general, los profesores que no señalaron como positivos estos aspectos cambian significativamente respecto a ellos en la docencia.<sup>12</sup>

3.3. Opinión de los profesores acerca de los aspectos deficientes del Seminario Largo.

A los profesores se les pidió que indicaran tres aspectos del Seminario que ellos quisieran modificar si tuvieran la oportunidad de hacerlo y se les pidió que explicaran los motivos de su elección. A través de estas preguntas, se esperaba obtener una opinión respecto a las deficiencias del Seminario mismo percibidas por los alumnos. Las tendencias en este punto, se observan en el cuadro siguiente:

---

<sup>12</sup> Se aplicó a estos cruces la prueba de significación de cambios de Mc Nemar.

60

CUADRO N° 18

Sugerencias de cambios al Seminario (opinión de profesores)

	Mención					N	
	Explícita		Vaga				No responde
		%		%		%	
Organización y planificación general	10	35.7	0	0.0	18	64.3	28
Método de trabajo	9	32.1	1	3.6	18	64.3	28
Tratamiento de "objetivos"	1	3.6	0	0.0	27	96.4	28
Tratamiento de "evaluación"	9	32.1	0	0.0	19	67.9	28
Estudio de "métodos de enseñanza"	2	7.2	1	3.6	25	89.2	28
Práctica en situaciones reales	6	21.4	2	7.2	20	71.4	28
Refuerzo más allá del Seminario	3	10.7	1	3.6	24	85.7	28

Para interpretar este cuadro, es necesario referirse al sentido de las sugerencias de los profesores. La mayor frecuencia aparece aquí referida a organización y planificación general del Seminario y a su método de trabajo. Los profesores se refirieron en este rubro a aspectos administrativos de la organización del Seminario, a lo reducido



del tiempo para tratar la cantidad de temas que se les presentaba, a la necesidad de haber contado en ese momento con mejores materiales de apoyo; en cuanto al método de trabajo, les hubiera gustado que los contenidos se hubiesen desarrollado en forma distinta, sintieron que a veces había problemas de comunicación entre profesores y alumnos del Seminario Largo, además de una cierta unilateralidad en la defensa del método activo.

Es también importante el número de personas que se refieren a deficiencias en el tratamiento de la "evaluación". En su mayoría, estas personas sintieron que siendo éste un tema tan importante, se les entregaba pocos recursos para poder realizar ellos más tarde una evaluación adecuada; consideraron además que hubiera sido muy útil el haber realizado mayores ejercicios de evaluación.

Otro de los puntos que adquiere cierta mención es el que se refiere a la necesidad de darle un poco más de "realismo" al Seminario. Lo que se quiere decir por "práctica en situaciones reales", es que ellos tuvieron la experiencia de profesores haciéndole clases a profesores, lo que hacía que las situaciones pedagógicas fueran un tanto artificiales. Les hubiera gustado en algún momento, tener una confrontación con situaciones reales y alumnos reales.

Por fin, algunos se refieren a la conveniencia de que se les preste asistencia, en los aspectos pedagógicos, más allá del término del Seminario Largo (refuerzo); aisladamente, hay referencia a la necesidad de tratar mejor el problema de los objetivos y conocer una mayor variedad de métodos de enseñanza.

3.4. Relación entre deficiencias observadas por los profesores en el Seminario Largo y su realización de estos aspectos en la docencia.

Era posible que las deficiencias observadas o sentidas por los profesores afectaran su docencia. Por tal motivo, se cruzó las respuestas referidas a deficiencias en cuanto a la forma de tratar la evaluación y a la enseñanza de métodos.

Los números representan los aspectos cruzados; y el significado de la relación es el siguiente:

A. Planificación de la docencia.

1. Quienes consideran que hubo deficiencias en la forma de tratar lo relativo a evaluación, evalúan en un 66.6% con variedad de instrumentos y 33.3% no lo hace; se observa exactamente la misma relación con respecto a evaluación relacionada con objetivos y evaluación frecuente.

## B. Participación

2. Los profesores que consideran que se hizo una insuficiente presentación de posibilidades metodológicas, señalan todos usar métodos que involucran participación.

## C. Crítica y Reflexión personal.

3. Quienes consideran que hubo insuficiente conocimiento de métodos usan en un 33.3% métodos que estimulan crítica de casos jurídicos presentados y en un 66.6% métodos que estimulan reflexión personal.

### 3.5. Comentarios.

El análisis de los factores que pudieran afectar los resultados del trabajo del Instituto, muestra que el factor tiempo transcurrido desde la capacitación no tiene efecto; que existe una relación entre quienes sostienen opiniones favorables respecto al tratamiento de determinados temas durante el Seminario y la realización práctica de los mismos en la docencia; y por fin, que no existe una relación clara entre algunos aspectos percibidos como deficitarios en la capacitación, y la realización de los mismos en la docencia; donde se observa mayor relación y más consistente, es respecto a la percepción de deficiencias en el tratamiento de la evaluación, y la menor realización

de algunas sugerencias importantes en este campo.

Cabría señalar como un último punto en este capítulo, la opinión de los profesores acerca de dificultades que han encontrado en su práctica pedagógica para implementar lo aprendido en el Seminario Largo. No se hicieron cruces con estos datos, pero se estima que pueden servir como elementos de juicio para interpretar la realidad en que se mueve el profesor de Derecho.

CUADRO N° 19

Dificultades para implementar lo aprendido en el Seminario

	Sí	No	No responde	T
Falta de tiempo del profesor	9 32.1	19 67.9		28
Dificultades materiales	16 57.1	12 42.9		28
Poca receptividad de estudiantes	11 39.3	17 60.7		28
Organización de la Escuela	10 35.7	18 64.3		28
Insuficiente preparación pedagógica del profesor	5 17.8	23 82.2		28
Características de la asignatura enseñada	1 3.6	27 96.4		28

Las dificultades materiales aparecen con la mayor frecuencia de mención; se refieren a materiales didácticos, biblioteca inadecuada, falta de apoyo infraestructural (papel, secretarias, facilidades de duplicación). Llama la atención el número de profesores que menciona la falta de receptividad del estudiante; señalan que no encuentran eco en los estudiantes los esfuerzos que hacen por modificar su método de trabajo, hacer la clase activa y conceder participación. Se encuentran incluso con actitudes de rechazo de parte de los alumnos.

El que algunos mencionen como dificultad la falta de tiempo, es comprensible si se considera el factor antes mencionado de la limitada dedicación real del profesor a la Universidad. No son pocos, los que atribuyen dificultades a problemas de la organización general de la Escuela, pero aquí también es interesante mencionar los factores que critican: estructuras tradicionales de los programas de Derecho y en general de la enseñanza del Derecho, falta de comprensión de parte de las autoridades de la Escuela al trabajo que realizan y falta de estímulo a la innovación en materias pedagógicas. Señalan además problemas derivados del recargo de trabajo de los alumnos, de la flexibilidad curricular, falta de apoyo de ayudantes y otros semejantes.

Es interesante notar por fin, que sólo un profesor señala que su asignatura no se presta para la innovación pedagógica.

I.V. SITUACION DE LA DOCENCIA DE LOS PROFESORES CAPACITADOS EN 1973 (METODO B), SEGUN OPINION DE LOS ALUMNOS. PRESENTACION Y ANALISIS DE LOS DATOS.

1. Características de los profesores y muestra de alumnos.

Se incluye aquí una descripción sintética de los profesores capacitados en el Seminario Largo de 1973, y en forma más amplia, las características de los alumnos de uno de los cursos dictados por cada profesor en el primer semestre de 1974.

Como se ha dicho, el número de profesores capacitados en 1973 fue de 18; sin embargo, debido a diversos motivos, algunos de ellos no dictaron cursos en el semestre en que se realizó esta investigación, o habían dejado sus clases en la Universidad; uno de ellos era profesor de una Universidad Argentina y por tanto, no pudo ser incluido en esta evaluación.

Los profesores aparecen distribuidos según el siguiente cuadro:

Cuadro N°20

Distribución de los profesores por Universidad, según tiempo de dedicación a ella.

	U. CHILE	U. CAT.	U. CH. V.	U. CAT. V.	U. CONC.
Jornada Completa	2		1		
Media Jornada		1			
Horas	3	1		3	1
N	5	2	1	3	1

Se tomó igual número de profesores por Universidad con el fin de que sus cursos sirvieran como grupo control. La mayoría de estos profesores tiene dedicación por horas a la Universidad, lo que se equipara a la situación del grupo que se llamará en adelante "experimental", y dictaron en el primer semestre de 1974, cursos de tamaño y naturaleza semejante al de los profesores del grupo experimental.

Las características de los alumnos tanto del grupo experimental como grupo control, se señalan en el siguiente cuadro:



Cuadro N° 21

Caracterización de los alumnos del grupo experimental y control.  
Distribución por Universidad

A. GRUPO EXPERIMENTAL

	U. CHILE	U. CAT.	U. CH. V.	U. CAT. V.	U. CONC.
Sexo:					
Hombres	126 63.0	14 48.3	19 70.4	36 73.5	28 63.6
Mujeres	74 37.0	15 51.7	8 29.6	13 26.5	16 36.4
Edad:					
17-20	95 47.5	11 37.9	1 3.7	2 4.0	2 4.5
21-25	84 42.0	15 51.7	17 63.0	41 83.6	36 81.9
26-30	12 6.0	0 0.0	4 14.8	3 6.2	4 9.1
31 o más	9 4.5	3 10.4	5 18.5	3 6.2	2 4.5
Semestre en la Universidad:					
1-2	126 63.0	2 6.9	10 7.1	21 42.9	1 2.3
3-4	42 21.0	18 62.1	0 0.0	3 6.1	0 0.0
5-6	20 10.0	2 6.9	0 0.0	15 30.6	1 2.3
7 o más	12 6.0	7 24.1	17 62.9	10 20.4	42 95.4
Promedio de Notas:					
Menos 4.6	33 16.5	3 7.1	4 14.8	5 10.2	0 0.0
4.6 a 5.0	69 34.5	10 34.9	9 33.3	20 40.8	8 18.2
5.1 a 5.5	53 26.5	5 17.2	6 22.2	7 14.3	7 15.9
5.6 a 6.0	15 7.5	5 17.2	1 3.7	5 10.2	2 45.5
Más de 6.0	3 1.5	2 6.9	0 0.0	0 0.0	0 0.0
No sabe	27 13.5	14 13.7	4 14.8	11 22.4	25 56.8
No resp.	0 0.0	0 0.0	3 11.2	1 2.1	2 4.6
N	200	29	27	49	44

B. GRUPO CONTROL

	U. CHILE	U. CAT.	U. CH. V.	U. CAT. V.	U. CONC.	N				
<b>Sexo:</b>										
Hombres	106	61.3	22	52.4	17	73.9	42	62.6	11	68.7
Mujeres	67	38.7	20	47.6	6	26.1	25	37.4	5	31.3
<b>edad:</b>										
17-20	94	54.3	5	11.9	1	4.4	14	20.8	5	31.3
21-25	55	31.8	34	81.0	15	65.2	44	65.7	9	56.2
26-30	18	10.4	2	4.7	3	13.0	4	6.0	0	0.0
31 o más	6	3.5	1	2.4	4	17.4	5	7.5	2	12.5
<b>Semestre en la Universidad:</b>										
1 - 2	122	70.5	3	7.1	4	17.4	29	43.3	0	0.0
3 - 4	11	6.4	3	7.1	2	8.7	17	25.4	1	6.2
5 - 6	19	10.9	14	33.4	11	47.8	8	11.9	14	87.6
7 o más	21	12.2	22	52.4	6	26.1	13	19.4	1	6.2
<b>Promedio de Notas:</b>										
Menos 4.6	29	16.8	1	2.4	4	17.4	14	20.8	1	6.2
4.6 a 5.0	67	38.7	13	30.9	8	34.7	16	23.8	6	37.6
5.1 a 5.5	41	23.7	16	38.0	4	17.4	8	11.9	2	12.6
5.6 a 6.0	12	6.9	7	16.7	1	4.4	3	44.8	4	25.0
Más de 6.0	4	2.3	1	2.4	0	0.0	2	3.0	1	6.2
No sabe	2	1.2	0	0.0	1	4.4	4	5.9	1	6.2
No resp.										
N	173		42		23		67		16	670

Como puede observarse, los grupos experimental y control son bastante semejantes en cuanto a sexo y edad; son relativamente semejantes en cuanto a número de semestres de estudio en la Universidad, y promedio de notas. En términos generales, la mayoría de los alumnos están entre los 21 y 25 años, siendo variada la situación relativa a semestre de estudios en la Universidad. Los estudiantes de la Universidad de Chile tienden a tener menos tiempo en la Universidad, mientras que los de la Universidad de Chile de Valparaíso y los de la Universidad de Concepción tienden a estar en los últimos años de Universidad. Los estudiantes de la Universidad Católica de Valparaíso se distribuyen en forma más o menos pareja en cuanto a tiempo en la Universidad. En cuanto a su rendimiento, la mayoría de los alumnos definen su promedio de notas entre un 4.6 y 5.0, salvo el caso de los alumnos del grupo experimental de la Universidad de Concepción, que en un 45.5% se colocan entre 5.6 y 6.0.

2. Opinión de los alumnos acerca del desarrollo de las actividades docentes de los profesores del grupo experimental y control.

En esta sección se presentan los resultados del análisis del cuestionario aplicado a los alumnos de los

grupos experimental y control de profesores. Se sigue el mismo esquema de presentación que fue utilizado para el grupo anterior a 1973; pero, con el fin de facilitar la lectura, se colocan los cuadros comparativos de grupos experimental y control al fin de esta sección. Para la significación de diferencias se ha usado la prueba de Kolmogorov-Smirnov para muestras grandes.

## 2.1. Planificación y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los resultados del cuestionario a alumnos se presentan, como se ha dicho, según los mismos indicadores usados antes.

### 2.1.1. Formulación de Objetivos.

A los alumnos se les preguntó si los profesores formulaban objetivos al comenzar sus clases y con qué frecuencia. Los resultados del Cuadro N°22 permiten observar que para los profesores de las universidades de Chile, de Chile de Valparaíso y de Concepción, la situación es satisfactoria, en la medida en que más del 50% de los alumnos considera que los profesores siempre formulan objetivos. La situación de las Universidades Católicas puede considerarse cercana a lo satisfactorio en la medida en que bordean el 40%, y que las respuestas "siempre" sumadas

a las respuestas "a veces", dan en todo caso cifras mayores que el 80%. Sin embargo, cuando se comparan estos grupos con los cursos control, sólo se observan diferencias significativas entre los profesores de la Universidad Católica de Valparaíso, a favor del grupo experimental.

#### 2.1.2. Presentación organizada de contenidos.

En primer lugar, se procuró conocer la opinión de los alumnos en cuanto a la organización del curso en torno a un esquema, lo que supone indirectamente, el conocimiento por parte de ellos de algún tipo de Programa. Al respecto el cuadro N°23, permite observar más de 50% de respuestas "siempre" para los profesores de las universidades de Chile, Católica y Chile de Valparaíso. Sin embargo, no hay diferencias significativas con los respectivos grupos control y en el caso de las universidades Católica y Chile de Valparaíso, el grupo control aparece mejor que el experimental. La situación de las universidades Católica de Valparaíso y de Concepción, es diferente; los alumnos de la U. Católica de Valparaíso se manifiestan escépticos respecto a la programación de sus profesores, mientras que los alumnos de la U. de Concepción no difieren en cuanto grupo control y experimental en considerar mayoritariamente que sus profesores programan a veces, o no programan.

El cuadro N°24 representa la opinión de los alumnos en cuanto a la facilidad para distinguir con frecuencia los aspectos principales de los secundarios en el curso, lo que es también índice de organización. Como se ve los resultados tampoco son satisfactorios; sólo hay un caso de diferencia significativa con respecto al grupo control y es el de la Universidad Católica de Valparaíso. Sin embargo, si se hace un análisis menos estricto, se observa que si se suman las respuestas "siempre" y "a veces" se obtienen porcentajes de asentimiento superiores al 70.0%.

Por fin, ante la pregunta acerca de si los cursos tienen un alto grado de organización y claridad, el cuadro N°25, vuelve a presentar la misma situación, sin diferencias significativas con los grupos control y en que en algunos casos, como el de la Universidad Católica de Chile, la situación del grupo control en la categoría "siempre" es mejor que la del grupo experimental. Con todo, esta pregunta requiere un criterio de análisis menos estricto en la medida en que al alumno se le pedía describir el curso como teniendo siempre o a veces un "alto" grado de organización y claridad. Visto pues con un criterio más amplio, es decir, considerando conjuntamente las respuestas "siempre" y "a veces", los resultados son mucho mejores,

superando el 80%, pero siempre sin diferir significativamente de los grupos control.

### 2.1.3. Métodos.

Primeramente, se hace referencia al uso por parte de los profesores de métodos variados, distintos al de la clase lectiva tradicional. Al respecto, se observa en el cuadro N°26, que los profesores de la Universidad de Chile y de la Universidad de Chile de Valparaíso obtienen más de un 50% de respuestas "siempre" de sus alumnos, aunque sin diferir significativamente de sus grupos control. Los profesores de la U. Católica se acercan al 50%. La situación, sin embargo, es interesante con respecto a la Universidad Católica de Valparaíso, ya que si bien tiene un bajo porcentaje de respuestas "siempre", el conjunto de respuestas "siempre" y "a veces" es significativamente diferente al mismo conjunto del grupo control.

En segundo lugar, se ha considerado bajo la categoría "métodos" aquellos que procuran vincular teoría y práctica y que le permiten al alumno percibir la relación existente entre contenidos y contexto o realidad. En el cuadro N°27, se observan resultados que denotan una situación insatisfactoria en la categoría "siempre", si bien ella mejora mucho, cuando se considera conjuntamente

las categorías "siempre" y "a veces". Con todo, no se observa en ninguna Universidad, diferencias significativas a favor del grupo experimental.

#### 2.1.4. Evaluación.

Los resultados en lo que respecta a la percepción por parte del alumno de un vínculo entre objetivos del profesor y sus instrumentos de evaluación, muestran una situación satisfactoria para los profesores de la Universidad de Chile de Santiago y de Valparaíso, (cuadro N°28); en este último caso, hay una diferencia significativa a favor del grupo experimental. La situación es poco satisfactoria en el caso de la Universidad de Concepción ya que aún considerando conjuntamente las categorías "siempre" y "a veces" no se alcanza al 50% de respuestas afirmativas. Tampoco es mucho mejor la situación en el caso de la Universidad Católica de Santiago; la Universidad Católica de Valparaíso muestra resultados mejores en la medida en que las categorías "siempre" y "a veces" en conjunto, superan el 80% de respuestas afirmativas, siendo la diferencia con el grupo control significativa casi al 0.05.

En cuanto al uso de variados instrumentos de evaluación (Cuadro N°29), se observan diferencias significativas a favor del grupo experimental, en las Universidades



de Chile de Valparaíso, Católica de Valparaíso y Universidad de Concepción. De éstas, sólo la U. de Chile de Valparaíso obtiene más del 50% de respuestas afirmativas en la categoría "siempre". Las otras dos no llegan al 80% sumando las categorías "siempre" y "a veces". La situación es bastante insatisfactoria en el caso de la Universidad de Chile y algo mejor en el caso de la Universidad Católica cuando se consideran las dos categorías juntas.

Los anteriores resultados pueden relacionarse con los que muestra el cuadro N° 30, que se refiere al uso exclusivo de pruebas escritas con preguntas-temas. Se observa aquí, que los profesores de las Universidades de Chile de Valparaíso y Católica de Santiago, son evaluados en mayor porcentaje como usando "a veces" este tipo de pruebas, pero no siempre; en ambos casos, la diferencia es significativa a favor del grupo experimental, en el sentido de no limitarse al uso de pruebas escritas. La diferencia es casi significativa en el caso de la Universidad de Concepción.

#### 2.1.5. Comentarios.

El análisis de estos datos sugiere tal como sucedió con la descripción del grupo de profesores del Método

A, el uso de un criterio más y menos estricto. Si se considera los indicadores que son más importantes para una adecuada planificación de la docencia y cuya realización debiera ser muy frecuente: cabe aplicar el criterio estricto; ellos son la formulación de objetivos, organización del curso en torno a esquema y facilidad para distinguir aspectos principales y secundarios, y la relación entre objetivos y evaluación. En estos indicadores, la situación de la Universidad de Chile de Valparaíso aparece mejor respecto a los dos primeros indicadores; la mejor situación global es la que hay respecto a la formulación de objetivos, en que tres Universidades ofrecen una situación satisfactoria, y las otras dos, se acercan a ella. No es el caso, del indicador relativo a facilidad para distinguir aspectos principales de los secundarios.

Al aplicar el criterio menos estricto a los demás indicadores, se observa una situación mejor, aún cuando no satisfactoria en todos los casos. Tal vez, el problema mayor resida en que el número de diferencias significativas entre el grupo experimental y control es muy reducido. Sólo hay diferencias significativas en tres indicadores, y en dos de ellos sólo a favor de uno de los grupos experimentales.

## 2.2. Participación de los alumnos en el proceso docente.

### 2.2.1. Posibilidad de aportar ideas al desarrollo del curso.

En primer lugar, se considera la oportunidad que ofrece el curso, para que los alumnos puedan aportar ideas al desarrollo de los contenidos. Como puede verse en el cuadro N°31, son los profesores de la Universidad de Chile de Santiago y de Valparaíso quienes son considerados en forma mayoritaria por los alumnos, como quienes permiten el tipo de participación descrito. En el caso de la Universidad de Chile, la diferencia con el grupo control es significativa. Con respecto a los demás profesores, las situaciones no muestra diferencias entre grupos experimental y control, tomando en conjunto las categorías "siempre" y "a veces", aún cuando obtienen entre 60 y 80% de respuestas afirmativas en estas categorías.

### 2.2.2. Uso de métodos que susciten participación.

Aquí se hace referencia al uso del método de discusión para el análisis de los principios legales y sus aplicaciones. Al respecto se observa una situación muy favorable en el caso de la Universidad de Chile de Valparaíso y de la Católica de Valparaíso (Cuadro N°32). En el primer caso, el 85.2% de los alumnos piensa que se usa

este tipo de método "siempre", y en el segundo caso, un 93% de los alumnos piensa que se usa "siempre" o "a veces"; en ambos casos, la diferencia con los respectivos grupos control es significativa. La situación en la Universidad de Chile, en la Universidad Católica y en la Universidad de Concepción es también satisfactoria cuando se consideran las respuestas a las dos categorías "siempre" y "a veces"; sin embargo, no difieren de los grupos control.

### 2.2.3. Posibilidad de estudio independiente.

Sobre este punto, se consultó a los alumnos acerca de las oportunidades ofrecidas para realizar trabajos de investigación, o actividades de estudio fuera de clases.

En el primer caso, (Cuadro N° 33) los profesores de las Universidades de Chile de Valparaíso, Católica de Valparaíso y de Concepción, muestran diferencias significativas con respecto a sus grupos control. El porcentaje de respuestas "siempre" es más alto en la Universidad de Chile de Valparaíso y en las otras dos, es el conjunto de las respuestas "siempre" y "a veces", lo que permite mostrar un porcentaje favorable superior al 80%. La situación es bastante insatisfactoria para los profesores de la Universidad Católica de Santiago, y un poco mejor, para los de la Universidad de Chile.

Con respecto a oportunidades de estudio fuera de clases, la situación aparece nuevamente favorable a las

dos Universidades de Valparaíso (Cuadro N°34), en la medida en que difieren significativamente de sus grupos control; sin embargo, en el caso de la Universidad Católica de Valparaíso, los alumnos prefieren opinar mayoritariamente que las oportunidades de realizar actividades fuera de clases se ofrecen "a veces". Los profesores del grupo experimental de la Universidad Católica de Santiago son considerados por alrededor de un 70% de los alumnos como ofreciendo oportunidades de este tipo, pero sin diferir del grupo control. Lo mismo sucede con los profesores de las Universidades de Chile y de Concepción.

2.2.4. Posibilidad de contribuir a la fijación de objetivos del curso.

Siendo esta una situación bastante más difícil de lograr, es comprensible que los resultados que muestra el cuadro N°35, sean insatisfactorios para la mayoría de los grupos de profesores. En efecto, sólo la Universidad de Chile de Valparaíso alcanza más de un 55% de respuestas favorables en la categoría "siempre", difiriendo significativamente del grupo control. Le sigue, la Universidad Católica de Santiago que muestra un 50% favorable cuando se consideran las categorías "siempre" y "a veces" en forma conjunta. El resto no alcanza el 20% favorable, cuando se considera conjuntamente las dos categorías de respuestas.

2.2.5. Participación general del alumno en el desarrollo de los cursos.

Al preguntársele a los alumnos acerca de la manera de ver su participación global en el curso, las respuestas (Cuadro N°36) favorecen nuevamente a la Universidad de Chile de Valparaíso (70% de respuestas "siempre") y a la Universidad Católica de Valparaíso (92% de respuestas "siempre" y "a veces"). Ambos grupos experimentales difieren significativamente de sus grupos control. La situación es también favorable en el caso de la Universidad de Chile cuyos profesores son considerados por más de un 50% de los alumnos, como profesores "siempre" participativos; pero la diferencia con el grupo control no es significativa; en el caso de las otras dos universidades, las respuestas en la categoría "siempre" no llegan al 50%.

2.2.6. La actitud participativa del profesor a través del análisis de su modo de interacción.

Con el fin, de obtener otra indicación acerca de la actitud participativa del profesor, se aplicó la

técnica del análisis de interacción de Flanders <sup>12</sup> para conocer el tipo y proporción de la participación verbal de profesores y alumnos en la sala de clase. Los resultados se resumen en el cuadro siguiente:

- 
- 12 Se trata de una técnica basada en el análisis de la interacción verbal de profesores y alumnos, sobre la base de una categorización que contempla los siguientes aspectos:
- A. Participación verbal del Maestro.
    - 1. Aceptación de sentimientos
    - Influen- 2. Elogio o aliento
    - cia Indi- 3. Aceptación o utilización de las ideas
    - recta. de los alumnos
    - 4. Formulación de preguntas
    - Influen- 5. Exposición
    - cia di- 6. Indicación de instrucciones
    - recta- 7. Crítica o justificación de autoridad
  - B. Participación verbal de los alumnos.
    - 8. Participación de los alumnos-respuesta
    - 9. Participación del alumno-iniciativa
  - C. 10. Silencio o confusión.
- Al respecto ver: Edmund J. Amidon y Ned A. Flanders, El papel del Maestro en el Aula. Caracas, Librería Editorial Salesiana, 1971.

Cuadro N°37

Interacción en el aula de los profesores del grupo experimental.

A. UNIVERSIDAD DE CHILE

	Particip. verbal Prof.	Propor. indirecta	Particip. verbal alum.
U. de Chile:	%		
Prof. I	74.65	0.08	19.28
Prof. II	84.34	0.06	9.16
Prof. III	70.7	0.15	23.85
U. Católica:			
Prof. IV	97.07	0.07	0.78
U. Chile Valpo.:			
Prof. V	63.0	0.75	32.3
U. Cat. Valpo.:			
Prof. VI	89.0	0.89	7.3
Prof. VII	59.7	0.67	33.4
Prof. VIII	72.0	0.57	20.6
U. Concepción:			
Prof. IX	49.04	0.24	39.40



El análisis de interacción no se realizó con todos los profesores, debido a causas que no pudieron ser superadas.

El cuadro presenta en la primera columna el porcentaje de participación verbal del profesor en el curso. Se observa que los profesores con menor intervención de este tipo son el profesor de la Universidad de Chile de Valparaíso, uno de los profesores de la Universidad Católica de Valparaíso y el profesor de la Universidad de Concepción.

La segunda columna indica la proporción de enunciados indirectos sobre los directos; en otras palabras indica, si el profesor ha participado más con palabras de aceptación de sentimientos, de elogio, de aceptación o utilización de las ideas de los alumnos, o haciendo preguntas que requieran respuesta. La alternativa es la participación directa a través de exposición de materia, indicación de instrucciones, o a través de crítica o justificación de su autoridad. En este sentido, el cuadro muestra que la mayor participación indirecta la tienen el profesor de la Universidad de Chile de Valparaíso (3 enunciados indirectos por cada directo) y los tres profesores de la Universidad Católica de Valparaíso.

Por fin, la tercera columna muestra el porcentaje de participación verbal de los alumnos, destacándose el profesor de la Universidad de Concepción, uno de los profesores de la Universidad Católica de Valparaíso, y el profesor de la Universidad de Chile de Valparaíso.

Los resultados muestran en general una coincidencia con lo expresado por los alumnos en los otros indicadores de participación, en la medida en que ellos destacan a las Universidades de Valparaíso; la excepción es el caso del profesor de la Universidad de Concepción que se muestra participativo en el análisis de interacción, pero que no es considerado tanto, por sus alumnos.

2.2.7. Comentarios. Salta a la vista después de haber analizado los indicadores de la variable participación, que los profesores de las dos Universidades de Valparaíso son considerados como más participativos por sus alumnos. El indicador que presenta mayores diferencias significativas con los grupos control es el que se refiere a la posibilidad de estudio independiente. El análisis de interacción muestra que los profesores son en general, poco participativos en términos de su expresión verbal; pero en todo caso, aparecen como mejores, los profesores de las Universidades de Concepción, Católica de Valparaíso y Universidad de Chile de Valparaíso. En este último caso, debe se-

ñalarse que se trata de un sólo profesor que aparece en casi todos los indicadores como muy participativo; el profesor de la Universidad de Concepción, como se ha dicho, realizó muy pocas clases en su curso, siendo parte de un equipo. Es posible, que a pesar de haberseles pedido a los alumnos que dieran su opinión respecto a este profesor, lo hayan hecho respecto al equipo completo. Lo cierto, sin embargo, es que el análisis de interacción mostró a este profesor como el más participativo.

2.3. Desarrollo de una actitud de reflexión personal y de criticidad en los alumnos.

2.3.1. Existencia de objetivos que enfaticen actividad crítica de los alumnos. Respecto a este indicador, los profesores de las Universidades de Valparaíso (cuadro Nº 38), muestran diferencias significativas a su favor, con respecto al grupo control. La situación de la Universidad de Chile de Valparaíso es mejor que la Católica en la medida en que logra más del 50% de respuestas afirmativas en la categoría "siempre". En las demás universidades, la situación respecto a la categoría "siempre" es insatisfactoria no alcanzándose más de un 38% en ella; consideradas juntas las categorías "siempre" y "a veces", la situación es mejor en la medida en que se supera el 70%.

2.3.2. Uso de métodos que estimulen crítica a los casos jurídicos presentados.

El cuadro N°39 dibuja una situación satisfactoria en el caso de la Universidad de Chile, cuyos profesores difieren significativamente respecto al uso de estos métodos, con el grupo control; además alcanzan más del 50% de respuestas afirmativas en la categoría "siempre". El profesor de la Universidad de Chile de Valparaíso aparece también con más del 50% de respuestas "siempre", pero sin diferir significativamente de su grupo control; las otras dos universidades de Valparaíso y Concepción, bordean el 40% en la categoría "siempre", y cuando ésta se considera junto a la categoría "a veces" se llega más allá del 80%. El caso de la Universidad Católica de Santiago, muestra sin embargo, una situación invertida; los profesores del grupo de control son mejores que los del experimental, sin diferir significativamente.

2.3.3. Uso de métodos que permitan obtener elementos de juicio para analizar la realidad jurídica.

No se observan diferencias significativas para los profesores de ninguna de las universidades (cuadro N°40); sólo los profesores de la Universidad de Chile se acercan a una situación satisfactoria al obtener casi un 50% de respuestas

"siempre" y alcanzar una diferencia con el grupo control significativa al 0.10. La situación es especialmente insatisfactoria en el caso del profesor de la Universidad de Concepción que sólo logra un 36% de respuestas "siempre" y "a veces" al indicador en cuestión.

2.3.4. Uso de métodos que estimulen reflexión personal sobre norma jurídica.

Nuevamente, son las dos universidades de Valparaíso las que se destacan con diferencias significativas a su favor; es especialmente positiva la situación del profesor de la Universidad de Chile de Valparaíso, quien alcanza un 77% de respuestas afirmativas en la categoría "siempre". La situación de la Universidad de Chile es también muy positiva aún cuando no difiere significativamente de su grupo control. (Ver cuadro N°41).

2.3.5. Comentarios.

Desde el punto de vista más estricto, los resultados de esta variable indican una situación satisfactoria de la Universidad de Chile de Valparaíso en dos indicaciones, y una situación casi satisfactoria sin ser siempre significativa en tres indicadores, de la Universidad de Chile. La situación es poco satisfactoria en el caso de la Universidad

Católica.

En un sentido menos estricto, la situación mejora para todas las Universidades excepto la Universidad Católica de Santiago.

## Cuadro N° 22

## Formulación de Objetivos al Comienzo de la Clase

Experimental										
	U.CH.		U.CAT.		U.CH. V.		U.CAT. V.		U.CONC.	
Siempre	125	62.5	12	41.4	21	77.7	18	36.7	23	52.3
A veces	59	29.5	16	55.2	6	22.2	28	57.1	20	45.4
Nunca	11	5.5	1	3.5	0	0.0	2	4.1	1	2.3
No resp.	5	2.5	0	.0	0	0.0	1	2.1	0	0.0
N	200		29		27		49		44	
Dif. sign.*	--		--		--		0.02			
Control										
	U.CH.		U.CAT.		U.CH. V.		U.CAT. V.		U.CONC.	
Siempre	107	61.8	27	64.3	14	60.8	18	26.9	3	18.8
A veces	59	34.1	12	28.5	7	30.4	26	38.8	8	50.0
Nunca	4	2.4	2	4.8	1	4.4	23	34.3	5	31.2
No resp.	3	1.7	1	2.4	1	4.4	0	.0	0	.0
N	173		42		23		67		16	

\* Según prueba Kolmogorov-Smirnov

Cuadro N°23

Clases organizadas en torno a esquema

Experimental										
	U.CH.		u.CAT.		U.CH. V.		U.CAT. V.		U.CONC.	
Siempre	163	81.5	17	58.6	19	70.4	0		15	34.1
A veces	23	11.5	10	34.4	5	18.5	19	38.7	19	43.2
Nunca	9	4.5	2	7.0	2	7.4	30	61.3	21	18.2
No responde	5	2.5	0		1	3.7	0		2	4.5
N	200		29		27		49		44	
Dif. sign.	--		--		--		--		--	
Control										
	U.CH.		U.CAT.		U.CH. V.		U.CAT. V.		U.CONC.	
Siempre	136	78.6	33	78.5	19	82.6	24	35.9	6	37.5
A veces	26	15.0	5	11.9	4	17.4	21	31.3	7	43.7
Nunca	5	2.9	4	9.6	0	0.0	21	31.3	3	18.8
No resp.	6	3.5	0		0	0.0	1	1.5	0	
N	173		42		23		67		16	



CUADRO N° 24

Facilidad para distinguir aspectos principales y secundarios del curso

Experimental										
	U.CH		U.CAT.		U.CH. V.		U.CAT. V.		U.CONC.	
Siempre	89	44.5	12	41.4	10	37.0	19	38.8	21	47.7
A veces	92	46.0	16	55.2	15	55.5	29	59.2	14	31.8
Nunca	12	51.0	0	0.0	2	7.2	0	0.0	2	4.6
No resp.	7	3.5	1	3.4	0		1	2.0	7	15.9
N	200		29		27		49		44	
Dif. sign.	--		--				0.01		--	
Control										
	U.CH.		U.CAT.		U.CH. V.		U.CAT. V.		U.CONC.	
Siempre	84	48.5	23	54.8	7	30.5	14	20.9	6	37.5
A veces	81	46.8	12	28.6	14	60.9	29	43.3	7	43.6
Nunca	7	4.1	6	14.3	1	4.3	21	31.3	3	18.9
No resp.	1	0.5	1	2.3	1	4.3	3	4.5	0	0.0
N	173		42		23		67		16	

Cuadro N° 25

Alto grado de organización y claridad en el curso.

Experimental										
	U.CH.		U.CAT.		U.CH. V.		U.CAT. V.		U.CONC.	
Siempre	96	48.0	11	37.9	11	40.8	17	34.7	9	20.4
A veces	99	49.5	16	55.2	13	48.1	30	61.2	30	68.2
Nunca	3	1.5	2	6.9	2	7.4	1	2.1	4	9.1
No resp.	2	1.0	0	0.0	1	3.7	1	2.1	1	2.3
N	200		29		27		49		44	
Dif. sign.--			0.05		--		--		--	
Control										
	U.CH		U.CAT.		U.CH. V.		U.CAT. V.		U.CONC.	
Siempre	80	46.2	30	71.4	14	60.9	13	19.4	0	0
A veces	86	49.7	9	21.5	7	30.4	25	37.3	13	81.2
Nunca	4	7.4	1	2.4	0	0.4	27	40.3	3	18.8
No resp.	3	1.7	2	4.7	2	8.7	2	3.0	0	0.0
N	173		42		23		67		10	

Cuadro N° 26

Uso de métodos variados en clase

Experimental										
	UCH		U.CAT.		U.CH. V.		U.CAT. V.		U.CONC.	
Siempre	106	53.0	14	48.3	15	55.5	12	24.5	8	18.2
A veces	77	38.5	11	37.9	9	33.3	35	71.4	28	63.6
Nunca	11	5.5	4	13.8	2	7.5	2	4.1	8	18.2
No resp.	6	3.0	0		1	3.7	0		0	
N	200		29		27		49		44	
Dif. sign.	--		--		--		0.01		--	

Control										
	U.CH		U.CAT.		U.CH. V.		U.CAT. V.		U.CONC.	
Siempre	85	49.1	22	53.4	7	30.4	10	14.9	4	25.0
A veces	85	49.1	14	33.3	16	69.6	35	52.3	10	62.5
Nunca	2	1.2	4	9.5	0	0.0	20	29.8	2	12.5
No resp.	1	0.6	1	2.4	0	0.0	0		0	
N	173		42		23		67		16	

Cuadro N° 27

Relación entre Contenidos y Contexto Social (teoría y práctica).

Experimental										
	U.CH		U.CAT.		U.CH. V.		U.CAT. V.		U.CONC.	
Siempre	90	45.0	9	31.0	9	33.4	10	20.4	3	6.8
A veces	89	44.5	18	62.0	10	37.0	26	53.0	21	47.7
Nunca	9	4.5	1	3.5	3	11.1	11	22.5	16	36.4
No resp.	12	6.0	1	3.5	5	18.5	2	4.1	4	9.1
N	200		20		27		49		44	
Dif. sign	--		--		--		--		--	

Control										
	U.CH		U.CAT.		U.CH. V.		U.CAT. V.		U.CONC.	
Siempre	64	37.0	17	40.4	10	43.5	6	8.9	7	43.7
A veces	81	46.8	15	35.7	8	34.8	41	61.2	8	50.0
Nunca	16	9.3	8	19.1	2	4.3	16	23.9	1	6.3
No resp.	12	6.9	2	4.8	4	17.4	4	6.0	0	0.0
N	173		42		23		67		16	

Cuadro N° 28

Relación entre la evaluación y los objetivos del profesor

Experimental										
	U.CH.		U.CAT.		U.CH. V.		U.CAT. V.		U.CONC.	
Siempre	97	48.5	9	31.0	18	66.6	26	53.1	7	15.9
A veces	64	32.0	9	31.0	1	3.7	17	34.7	14	31.8
Nunca	25	12.5	5	27.3	5	18.5	4	8.1	11	25.0
No resp.	14	7.0	6	20.7	3	11.2	2	4.1	12	27.3
N	200		29		27		49		44	
Dif.sign.	--		--		0.01		--		--	

Control										
	U.CH.		U.CAT.		U.CH. V.		U.CAT. V.		U.CONC.	
Siempre	67	38.7	11	26.2	5	21.7	21	31.3	4	25.0
A veces	67	38.7	18	42.8	4	17.4	23	34.3	11	68.7
Nunca	28	16.2	7	16.7	11	47.8	15	22.4	1	6.7
No resp.	11	6.4	6	14.3	3	13.1	8	12.0	0	0.0
N	173		42		23		67		16	

Cuadro N° 29

Uso de variedad e instrumentos de evaluación

Experimental										
	U.CH.		U.CAT.		U.CH. V.		U.CAT. V.		U.CONC.	
Siempre	40	20.0	4	13.8	15	55.6	17	34.7	16	36.4
A veces	70	25.0	15	51.7	7	25.9	21	42.8	14	31.8
Nunca	77	38.5	3	10.3	1	3.7	10	20.4	7	15.9
No resp.	13	6.5	7	24.2	4	14.8	1	2.1	7	15.9
N	200		29		27		49		44	
Dif. sign.	--		--		0.01		0.01		0.02	
Control										
	U.CH.		U.CAT.		U.CH. V.		U.CAT. V.		U.CONC.	
Siempre	57	32.9	8	19.0	2	8.7	8	11.9	1	6.2
A veces	56	32.4	16	38.1	7	30.4	22	32.8	2	18.8
Nunca	48	27.7	14	33.3	11	47.8	33	49.3	12	75.0
No resp.	12	7.0	4	9.6	3	13.1	4	6.0	0	
N	173		42		23		67		16	

Cuadro N° 30

Evaluación limitada a pruebas escritas

Experimental										
	U.CH		U.CAT.		U.CH. V.		U.CAT. V.		U.CONC.	
Siempre	95	47.5	8	27.6	2	7.5	11	22.5	5	11.4
A veces	91	45.5	13	44.9	10	37.0	33	67.3	11	25.0
Nunca	8	4.0	2	6.8	9	33.3	5	10.2	12	27.3
No resp.	6	3.0	6	20.7	6	22.2	0		16	36.3
N	200		29		27		49		44	
Dif.sign.	--		--		0.001		--		--	
Control										
	U.CH.		U.CAT.		U.CH. V.		U.CAT. V.		U.CONC..	
Siempre	72	41.7	23	54.8	19	82.7	20	29.8	7	43.7
A veces	78	45.1	16	38.1	3	13.0	31	46.3	4	25.0
Nunca	12	6.9	2	4.8	0	0.0	13	19.4	5	31.3
No resp.										
N	173		42		23		67		16	

Cuadro N° 31

Posibilidad de aportar ideas, por parte de los alumnos al desarrollo de la clase.

Experimental										
	U.CH.		U.CAT.		U.CH. V.		U.CAT. V.		U.CONC.	
Siempre	109	54.5	5	17.2	17	63.0	16	32.6	14	31.8
A veces	49	24.5	15	51.7	2	7.4	26	53.1	18	40.9
Nunca	29	14.5	8	27.6	6	22.2	2	4.1	11	25.0
No responde	13	6.5	1	3.5	2	7.4	5	10.2	1	2.3
N	200		29		27		49		44	
Dif. Sign.	0.05		--		--		--		--	

Control										
	U.CH.		U.CAT.		U.CH. V.		U.CAT. V.		U.CONC.	
Siempre	70	40.5	9	21.4	8	34.8	26	38.8	4	25.0
A veces	57	32.9	20	47.6	8	34.8	26	43.3	9	56.3
Nunca	32	18.5	11	26.2	4	17.4	10	15.0	3	18.7
No responde	13	8.1	2	4.8	3	13.0	2	2.0	0	0
N	173		42		23		67		16	



Cuadro N°32

Uso de métodos que suscitan participación

Experimental										
	U.CH.		U.CAT.		U.CH. V.		U.CAT. V.		U.CONC.	
Siempre	88	44.0	11	38.0	23	85.2	14	28.5	12	27.3
A veces	101	50.5	16	55.2	4	14.8	31	63.3	25	56.8
Nunca	5	2.5	1	3.4	0	0	4	8.2	6	13.6
No responde	6	3.0	1	3.4	0	0	0		1	2.3
N	200		29		27		49		44	
Dif. Sign.	--		--		0.001		0.01		--	

Control										
	U.CH.		U.CAT.		U.CH. V.		U.CAT. V.		U.CONC.	
Siempre	72	41.6	14	33.3	5	21.7	7	10.4	2	12.5
A veces	74	42.7	17	40.5	11	47.9	32	47.8	11	68.8
Nunca	20	11.6	9	21.4	5	21.7	28	41.8	2	12.5
No responde	7	4.1	2	4.8	2	8.7	0		1	6.2
N	173		42		23		67		16	

Cuadro N°33

Participación de alumnos en elección de objetivos.

Experimental										
	U.CH.		U.CAT.		U.CH. V.		U.CAT. V.		U.CONC.	
Siempre	7	3.5	1	3.4	15	55.5	2	4.1	0	
A veces	32	16.0	14	48.3	9	33.3	12	24.5	15	34.1
Nunca	142	71.	14	48.3	3	11.2	35	71.4	28	63.6
No responde	19	9.5	0		0	0	0		1	2.3
N	200		29		27		49		44	
Dif. Sign.	--		--		0.001		--		--	

Control										
	U.CH.		U.CAT.		U.CH. V.		U.CAT. V.		U.CONC.	
Siempre	7	4.0	2	4.7	1	4.4	2	3.0	1	6.2
A veces	20	11.6	11	26.2	3	13.0	6	9.0	1	6.2
Nunca	133	76.9	24	57.2	17	73.9	56	83.5	12	75.0
No responde	13	7.5	5	11.9	2	8.7	3	4.5	2	12.5
N	173		42		23		67		16	

## Cuadro N° 34

Posibilidad de realizar trabajos de investigación.

Experimental										
	U.CH.		U.CAT.		U.CH. V.		U.CAT. V.		U.CONC.	
Siempre	53	26.5	5	17.2	19	70.4	9	18.4	13	29.5
A veces	76	38.0	9	31.0	6	22.2	28	57.1	23	52.3
Nunca	51	25.5	13	44.9	1	3.7	12	33.5	8	18.2
No responde	20	10.0	2	6.9	1	3.7	0	0	0	0
N	200		29		27		49		44	

Control										
	U.CH.		U.CAT.		U.CH. V.		U.CAT. V.		U.CONC.	
Siempre	38	22.0	2	4.8	1	4.3	2	3.0	4	25.0
A veces	80	46.2	13	30.9	6	26.1	26	38.8	3	18.7
Nunca	46	26.6	24	57.2	11	47.8	38	56.7	9	56.3
No responde	9	5.2	3	7.1	5	21.8	1	1.5	0	0
N	173		42		23		67		16	

Cuadro N° 35

Estímulo a la realización de variadas actividades fuera  
de clase.

Experimental										
	U.CH.	U.CAT.	U.CH. V.	U.CAT. V.	U.CONC.					
Siempre	66	33.0	-	6.9	12	44.4	9	18.4	13	29.6
A veces	78	39.0	19	65.5	12	44.4	34	69.4	21	47.7
Nunca	47	23.5	8	27.6	1	3.7	6	12.2	8	18.2
No responde	9	4.5	0		2	7.5	0		2	45.5
N	200		29		27		49		44	
Dif. Sign.	--		--		0.001		0.01		0.02	
Control										
	U.CH.	U.CAT.	U.CH. V.	U.CAT. V.	U.CONC.					
Siempre	58	33.5	10	23.8	2	8.7	5	7.4	4	25.0
A veces	75	43.3	21	50.0	10	43.5	36	53.8	7	47.7
Nunca	38	27.1	9	21.4	9	39.1	23	34.4	5	31.3
No responde	2	1.1	2	4.8	2	8.3	3	4.4	0	0
N	173		42		23		67		16	

Cuadro N° 36

Participación general de los alumnos.

Experimental										
	U. CH.		U. CAT.		U. CH. V.		U. CAT. V.		U. CONC.	
Siempre	134	67.0	14	48.3	19	70.4	13	26.5	18	40.9
A veces	44	22.0	15	51.7	2	7.4	32	65.3	21	47.7
Nunca	15	7.5	0	0	3	11.1	1	2.0	5	11.4
No responde	7	3.5	0		3	11.1	3	6.2	0	
N	200		29		27		49		44	
Dif. Sign.	--		--		0.001		0.01		--	

Control										
	U. CH.		U. CAT.		U. CH. V.		U. CAT. V.		U. CONC.	
Siempre	94	54.4	11	26.2	2	8.7	10	14.9	6	37.5
A veces	49	28.3	23	54.8	12	52.2	32	47.8	6	37.5
Nunca	22	12.7	5	11.9	6	26.1	22	32.8	3	18.8
No responde	8	4.7	3	7.1	3	13.0	3	4.5	1	6.2
N	173		42		23		67		16	

Cuadro N° 38

Existencia de objetivos que enfatizen actividad crítica  
de los alumnos

Experimental										
	U.CH.		U.CAT.		U.CH. V.		U.CAT. V.		U.CONC.	
Siempre	77	38.5	7	24.1	14	51.9	10	20.4	13	29.5
A veces	66	33.0	17	58.7	2	7.4	25	51.0	19	43.2
Nunca	37	18.5	4	13.8	4	14.8	9	18.4	10	22.7
No responde	20	10.0	1	3.4	7	25.9	5	10.2	2	4.6
N	200		29		27		49		44	
Dif. Sign.	--		--		0.01		0.05		--	
Control										
	U.CH.		U.CAT.		U.CH. V.		U.CAT. V.		U.CONC.	
Siempre	54	31.2	13	30.9	0	0	4	6.0	2	12.5
A veces	72	41.6	16	38.1	12	52.2	26	38.8	7	43.7
Nunca	36	20.8	11	26.2	3	13.0	28	41.8	5	31.3
No responde	11	63.6	2	4.5	8	34.8	9	13.4	2	12.5
N	173		42		23		67		16	

CUADRO N° 39

Uso de métodos que estimulan análisis crítica de casos jurídicos presentados.

Experimental										
	U.CH.		U.CAT.		U.CH. V.		U.CAT. V.		U.CONC.	
Siempre	118	59.0	1	3.4	14	51.9	19	38.8	17	38.6
A veces	46	23.0	14	48.3	5	18.5	23	46.9	21	47.7
Nunca	21	10.5	14	48.3	7	25.9	5	10.2	5	11.4
No resp.	15	7.5	0	0.0	1	3.7	2	4.1	1	2.3
N	200		29		27		40		44	
Dif. Sign.	0.01		--		--		--		--	
Control										
	U.CH.		U.CAT.		U.CH. V.		U.CAT. V.		U.CONC.	
Siempre	64	37.0	3	19.0	11	47.9	19	28.3	3	18.7
A veces	48	27.7	18	42.9	5	21.7	32	47.8	9	56.3
Nunca	31	18.0	11	26.2	5	21.7	9	13.4	3	18.7
No resp.	30	17.3	5	11.9	2	8.7	7	10.5	1	6.3
N	173		42		23		67		16	

CUADRO N°40

Presentación de diversos elementos de juicio para analizar  
realidad jurídica.

Experimental										
	U.CH		U.CAT.		U.CH. V.		U.CAT. V.		U.CONC.	
Siempre	99	49.5	9	31.0	10	37.1	11	22.4	2	4.6
A veces	77	38.5	13	44.8	14	51.8	25	51.0	14	31.8
Nunca	11	5.5	6	20.8	1	3.7	12	24.5	24	54.5
No resp.	13	6.5	1	3.4	2	7.4	1	2.1	4	9.1
N	200		29		27		49		44	
Dif. Sign.	--		--		--		--		--	
Control										
	U.CH.		U.CAT.		U.CH. V.		U.CAT. V.		U.CONC.	
Siempre	67	38.7	10	23.8	5	21.8	7	10.4	3	18.7
A veces	72	41.6	20	47.6	11	47.8	41	61.2	10	62.5
Nunca	20	11.7	7	16.7	4	17.4	19	28.4	2	12.5
No resp.	14	8.0	5	11.9	3	13.0	0	0.0	1	6.3
N	173		42		23		67		16	



CUADRO N° 41

Uso de métodos que estimulan reflexión personal.

Experimental										
	U.CH.		U.CAT.		U.CH. V.		U.CAT. V.		U.CONC.	
Siempre	129	64.5	12	41.4	21	77.7	17	34.7	9	20.4
A veces	58	29.0	15	51.7	6	22.3	30	61.3	30	68.2
Nunca	6	3.0	2	6.9	0	0.0	1	2.0	4	9.1
No resp.	7	3.5	0	0.0	0	0.0	1	2.0	1	2.3
N	200		29		27		49		44	
Dif. Sign.	--		--		0.001		0.001		--	
Control										
	U.CH.		U.CAT.		U.CH. V.		U.CAT. V.		U.CONC.	
Siempre	84	48.5	15	35.7	6	26.0	13	19.5	0	0.0
A veces	64	37.0	21	50.0	12	52.2	25	37.3	13	81.3
Nunca	15	8.7	5	11.9	3	13.1	27	40.3	3	18.7
No resp.	10	5.8	1	2.4	2	8.7	2	2.9	0	0.0
N	173		42		23		67		16	

V. CARACTERISTICAS DE LA DOCENCIA EN LAS ESCUELAS DE DERECHO DE LAS UNIVERSIDADES ESTUDIADAS. RELACION ENTRE ESTA SITUACION GENERAL Y LA DOCENCIA DE LOS PROFESORES CAPACITADOS EN EL SEMINARIO LARGO.

Como medio de obtener mayor información acerca del comportamiento de los profesores capacitados en el Seminario Largo, se procuró comparar los resultados de su docencia percibidos por los alumnos y descritos en los dos capítulos anteriores, con la opinión de los alumnos de cada Escuela de Derecho respecto a las características de la docencia en esa Escuela, referido siempre a las mismas variables.

Para ello, se obtuvo una muestra al azar de los cursos de las Escuelas respectivas y se les aplicó el mismo cuestionario usado para la evaluación de los docentes capacitados por el Seminario Largo, a comienzos del primer semestre de 1974. El único caso, distinto fue el de la Universidad de Chile, ya que a esa Universidad se le aplicó el cuestionario a fines del año 1973 a un grupo de cursos no seleccionado al azar, sino en función de constituir un posible grupo control para los profesores capacitados. En el hecho el grupo control definitivamente seleccionado, fue distinto al que opinó sobre la docencia en la Escuela.

CUADRO N°42

Caracterización de la Muestra de Alumnos de las  
Escuelas de Derecho.

A. Sexo										
	U.CH.		U.CAT.		U.CH. V.		U.CAT. V.		U.CONC.	
Hombres	92	71.3	70	55.5	56	75.68	58	65.91	67	74.4
Mujeres	37	28.7	56	44.4	18	24.3	30	34.1	23	25.6
N	129		126		74		88		90	
B. Edad										
17 - 20	58	45.3	69	55.2	10	13.5	32	36.4	23	25.5
21 - 25	46	35.9	37	29.6	39	52.7	42	47.7	53	58.9
26 - 30	11	8.6	13	2.4	13	17.6	7	7.9	10	11.1
31 o más	13	10.1	8	6.3	12	16.2	7	7.9	4	4.4
N	129		126		74		88		90	
C. Semestre en la Universidad.										
1 - 2	47	36.4	28	22.2	2	2.7	6	6.8	2	2.2
3 - 4	49	37.9	67	53.2	0	0.0	36	40.9	2	2.2
5 - 6	17	13.2	16	12.7	9	12.2	14	15.9	57	63.3
7 o más	16	12.4	15	11.9	63	85.1	32	36.4	29	32.2

N

D. Promedio de notas

Menos 4.6	16	12.4	15	11.9	17	23.0	4	4.5	9	10.0
4.6 a 5.0	48	37.2	41	32.5	26	35.1	49	55.7	31	34.4
5.1 a 5.5	28	21.7	35	27.8	13	17.6	12	13.6	19	21.1
5.6 a 6.0	13	10.1	14	11.1	2	2.7	9	10.2	16	17.8
Más de 6.0	3	2.3	9	7.1	3	4.1	5	5.7	0	0.0
No sabe	21	16.3	12	9.5	13	17.6	9	10.2	15	16.7
N	129		126		74		88		90	

Total alumnos: 507.

El cuadro N°42 resume las características de los alumnos de esta muestra. Se observa que más del 60% son hombres, lo que asemeja a este grupo a los alumnos de los profesores capacitados. En su mayoría, son estudiantes de los primeros cuatro semestres de la Universidad, salvo el caso de la Universidad Católica de Valparaíso y de Concepción; en los otros dos grupos la mayoría se ubicaba en los primeros cuatro semestres. En cuanto, a sus notas, la mayoría se autocalifica entre 4.6 y 5.0, lo que los hace equivalentes a los otros dos grupos.

En general, puede decirse, que los tres grupos de alumnos que se han encuestado tienen características bastante similares.

1. Descripción de la docencia en las Escuelas de Derecho.

Con el fin de facilitar la comparación entre lo que opinan los alumnos acerca de su Escuela, y lo que opinan acerca de los profesores capacitados, se dará una breve descripción de cómo ven ellos la docencia en términos de las tres variables consideradas. En el Anexo se incluyen los cuadros con los datos respectivos.

1.1. Planificación y Organización de la Docencia. En general, los alumnos opinan respecto a todos los indicadores de esta variable, asignando a la categoría "siempre", porcentajes que sólo en dos casos llegan al 50%: la Universidad de Chile para formulación de objetivos al comenzar las clases y la Universidad Católica de Valparaíso para la existencia de esquema o plan de clase. En lo demás, la tendencia es a un alto porcentaje de respuestas "a veces".

1.2. Participación- En esta variable, las respuestas para los distintos indicadores señalan porcentajes bajos de respuestas "siempre", y algo más elevado de "a veces"; siendo, en algunos casos, muy alta la indicación de que

los profesores "nunca" conceden los distintos tipos de participación. Los porcentajes de respuestas "siempre", apenas en algunos casos superan el 20.0%.

1.3. Reflexión personal y criticidad. Aquí, se observa una situación levemente mejor, destacándose la Universidad de Chile en lo que respecta a uso de métodos que estimulen crítica; las demás universidades aparecen más o menos parejas con una situación semejante a la de participación: más del 50% de respuestas "a veces" y menos del 20% de respuestas "siempre".

2. Relación entre la docencia de los profesores capacitados en Seminarios Largos y la situación general de la Escuela respectiva.

Los siguientes cuadros permiten observar la relación entre la opinión de los alumnos respecto a la docencia de la Escuela a la que pertenecen, y la que señalan respecto a los profesores capacitados tanto del grupo A (antes de 1973) como del grupo B (1973).

El cuadro N°43 muestra esta relación con respecto a la variable "planificación de la Docencia". Se observa así, que los resultados correspondientes al grupo A muestran diferencias significativas favorables a este grupo, con respecto a la Escuela en todos los indicadores de la va-

## CUADRO N°43

Situación respecto a planificación de la docencia de los profesores (Método A) y profesores (Método B), en relación a la situación general de las Escuelas. Diferencias significativas según prueba K/S

	METODO A	METODO B.				
	Total Prof.	U.CH	U.CAT.	U.CH. V.	U.C. V.	U.CONC.
1. Formulación						
de objetivos	0.001	0.05	--	--	--	0.01
2. Organización						
de contenidos						
a) esquema	0.001	0.001	--	--	--	--
b) distinción						
entre lo principal y secundario.	0.001	0.01	--	--	--	--
c) Alto grado						
de organización	0.001	0.001	0.01	--	0.001	0.001
3. Métodos:						
a) Variados	0.001	0.001	0.01	0.001	0.001	--
b) Relacionan						
con realidad	0.001	0.001	--	--	--	--
4. Evaluación:						
a) Relación						
con objetivos	0.01	0.001	--	0.001	--	0.001
b) Variedad de						
Instrumentos	0.01	--	--	0.001	--	0.001

\* Prueba de Kolmogorov-Smirnov para muestras grandes.

riable. La situación del otro grupo es variada; la Universidad de Chile aparece muy favorecida en la medida en que logra diferencias significativas con la Escuela en todos los indicadores de la variable, menos en lo que se refiere a uso de variedad de instrumentos de evaluación. Las demás no alcanzan diferencias significativas en más de dos o tres indicadores. El indicador que muestra mayor número de diferencias significativas es el que se refiere a uso de métodos variados en clase, seguido del que se refiere a la existencia de un alto grado de organización en el curso.

El cuadro N°44 muestra la situación de la variable "Participación. Los profesores del grupo A presentan diferencias significativas en todos menos uno de los indicadores. De los profesores del grupo B destacan los de la Universidad de Chile de Santiago y de Valparaíso, que también presentan diferencias significativas en todos menos uno de los indicadores. Los indicadores que muestran mayor cantidad de diferencias significativas son los que se refieren a "participación en elección de objetivos, y la "participación general" de los alumnos en el proceso docente. En el primer caso, la diferencia significativa debe considerarse con cuidado, puesto que la situación de



CUADRO N°44

Situación respecto a participación de los alumnos, en la docencia de los profesores (Métodos A y B) en relación a situación general de las Escuelas. Diferencias significativas según Prueba K/S.

	METODO A	METODO B				
	Total Prof.	U.CH.	U.CAT.	U.CH. V.	U.C. V.	U.CONC.
1. Aporte ideas alumnos.	0.001	0.001	--	0.001	--	--
2. Métodos que suscitan participación	0.001	0.001	0.001	0.001	--	--
3. Participación en elección objetivos	--	--	0.001	0.00	0.001	0.05
4. Posibilidad de estudio independiente	--					
a) Investigación	0.001	0.01	--	0.001	--	0.01
b) Actividades fuera de clases	0.001	0.001	--	--	--	--
5. Participación general	0.001	0.001	0.02	0.001	--	0.01

la Escuela en este indicador es muy deficiente, y la de los grupos A y B es mejor, pero no satisfactoria.

El cuadro N°45 permite observar la situación respecto a la variable "Participación". El grupo A no aparece muy favorecido esta vez, ya que sólo logra diferencias significativas en dos de los cuatro indicadores. Del grupo B, la mejor situación es nuevamente la de la Universidad de Chile que difiere significativamente de la generalidad de la Escuela en todos los indicadores; lo mismo sucede con la Universidad de Chile de Valparaíso. El indicador que más diferencias significativas alcanza es el que se refiere a uso de métodos aptos para estimular la reflexión personal.

CUADRO Nº45

Situación respecto al estímulo a la reflexión y criticidad en la docencia de los profesores (Métodos A y B) en relación a la situación general de las Escuelas. Diferencias significativas según prueba K/S.

	METODO A	METODO B				
	Total Prof.	U.CH.	U.CAT.	U.CH. V.	U.C. V.	U.CONC.
1. Objetivos que enfatizan actividad crítica	0.001	0.001	--	0.001	--	0.01
2. Métodos aptos al desarrollo capacidad análisis crítico	--	0.01	--	0.01	--	0.--
3. Elementos de juicio para análisis de realidad jurídica		0.001	--	0.05	--	0.01
4. Métodos aptos para estimular reflexión personal	0.001	0.001	0.05	0.001	--	0.05

VI. SITUACION COMPARATIVA DE LOS PROFESORES CAPACITADOS ANTES Y DURANTE 1973 (GRUPOS A Y B).

Con el fin de averiguar más allá de lo analizado en la primera parte de este trabajo, la influencia en la docencia del factor "tiempo" desde la capacitación, se ha procurado establecer si existen diferencias significativas entre el grupo de profesores capacitados antes de 1973, y el que lo hizo en 1973.

El cuadro N°46 muestra los resultados respecto a la variable "Planificación y organización de la Docencia". Se observan diferencias significativas a favor de los profesores del Grupo B para los indicadores relativos a:

- Formulación o indicación de objetivos a los alumnos.
- Facilidad para distinguir aspectos principales de los secundarios en el curso.
- Uso de métodos variados.
- Evaluación relacionada con objetivos

CUADRO N°46

Situación comparativa entre profesores capacitados antes de 1973 y en 1973 (Métodos A y B), respecto a la variable Planificación de la Docencia.\*

A. Formulación de Objetivos	Siempre		A veces		Nunca		N
Profesores A	285	44.7	264	41.4	88	13.9	637
Profesores B	199	58.0	129	37.6	15	4.4	343
Sign.							0.001
B. Organización de contenidos:							
a) Esquema:							
Profesores A	445	69.5	148	23.2	40	6.3	633
Profesores B	214	63.5	76	22.6	47	13.9	337
Sign.							0.001
b) Distinción entre lo principal y secundarios:							
Profesores A	271	40.8	311	46.8	54	8.1	636
Profesores B	157	46.7	166	49.4	13	3.9	336
Sign.							0.05
c) Alto grado de organización y claridad							
Profesores A	247	38.3	352	54.6	37	5.7	636
Profesores B	144	42.1	188	55.0	10	2.9	342
Sign.							--

	Siempre		A veces		Nunca		N
C. Métodos:							
a) Variados							
Profesores A	239	36.7	332	51.0	80	12.3	651
Profesores B	155	45.3	160	46.8	27	7.9	342
Sign.							0.02
b) Relacionan con realidad							
Profesores A	229	37.7	298	49.0	81	13.3	608
Profesores B	121	37.7	164	51.1	36	11.2	321
Sign.							--
D. Evaluación.							
a) Relación con objetivos:							
Profesores A	239	40.6	214	36.4	135	23.0	588
Profesores B	157	53.2	105	35.6	33	11.2	295
Sign.							0.001
b) Variedad de instrumentos:							
Profesores A	209	34.2	249	40.7	154	25.1	612
Profesores B	92	31.2	127	42.8	78	26.2	297
Sign.							--

\* Se usó como prueba de significación de diferencias, la prueba de chi cuadrado.

En el cuadro N°47 puede verse la situación respecto a la variable "Participación". Aquí se nota una situación algo más positiva a favor del grupo B, en la medida en que obtiene diferencias significativas en 4 de los 6 indicadores de la variable. Uno de los indicadores en que no hay diferencia significativa, "aporte de ideas por parte de los alumnos al desarrollo de la Clase", muestra sin embargo porcentajes superiores al grupo A en la categoría "siempre" e "inferiores" en la categoría "nunca".

Por fin, el Cuadro N°48 muestra la situación respecto a la variable "Reflexión personal y criticidad". Aquí, los profesores del grupo B obtienen diferencias significativas a su favor en todas los indicadores de la variable.

En términos generales, por lo tanto, puede concluirse que el factor "tiempo", parece haber tenido realmente un efecto en los resultados de la capacitación que son percibidos por los alumnos.





	Siempre		A veces		Nunca		N
<hr/>							
b) Actividades fuera de clases							
Profesores A	220	34.7	273	43.0	141	22.3	634
Profesores B	102	30.7	164	49.4	66	19.9	332
Sign.							--
<hr/>							
E. Participación general:							
Profesores A	327	49.2	221	33.3	77	11.6	625
Profesores B	198	60.0	114	34.5	18	5.5	330
Sign.							0.01
<hr/>							

CUADRO N°48

Situación comparativa entre profesores capacitados antes de 1973 y en 1973 (Métodos A y B), respecto a la variable Estimula a la Reflexión y Criticidad.

	Siempre	A veces	Nunca	N
<b>A. Objetivos que enfatizan actividad crítica.</b>				
Profesores A	210 34.9	257 42.7	135 22.4	602
Profesores B	121 40.9	129 43.6	46 15.5	296
Sign.				0.05
<b>B. Métodos aptos al desarrollo capacidad análisis crítico.</b>				
Profesores A	261 43.7	223 37.3	113 19.0	597
Profesores B	169 52.4	109 33.7	45 13.9	323
Sign.				0.05
<b>C. Elementos de juicio para análisis de realidad jurídica.</b>				
Profesores A	200 31.0	291 45.2	153 23.8	644
Profesores B	131 40.9	143 44.7	46 14.4	320
Sign.				0.001
<b>D. Métodos aptos para estimular reflexión personal:</b>				
Profesores A	305 48.6	259 41.2	64 10.2	628
Profesores B	188 55.5	139 41.0	12 3.5	339
Sign				0.001

## VI. RESUMEN Y CONCLUSIONES.

Este trabajo ha pretendido ofrecer una evaluación de las actividades de capacitación pedagógica que realiza el Instituto de Docencia e Investigaciones Jurídicas. Para ello, se ha utilizado el criterio de evaluar en función de los objetivos propuestos por dichas actividades de capacitación, centrándolo en el Seminario Largo. Los objetivos se han precisado en términos de tres variables importantes: Planificación y Organización de la Docencia, Participación de los alumnos en el proceso docente, y Desarrollo en el alumno de una capacidad de análisis crítico y reflexión personal. Se hipotetizó que los profesores capacitados tendrían una docencia más acorde con los objetivos del Instituto en estas variables, según la percepción de sus alumnos; es decir, se consideró que los profesores planificarían más su docencia, harían participar más a los alumnos y estimularían más su capacidad de reflexión y análisis crítico. Se consideró como cambio importante en esta dirección, el que logran diferencias significativas con respecto a un grupo control, o a las características generales de la Escuela de Derecho respectiva, y/o que fueran favorecidos por lo menos con un 50% de respuestas afirmativas a los indicadores de cada variable.

Para realizar la evaluación, se dividió a los que fueron capacitados en 1973. Se analizó la situación de cada grupo con una metodología ligeramente distinta, que se ha llamado Método A y Método B. El Método A consistió en una entrevista estructurada a los profesores y un cuestionario a los alumnos de estos profesores, y un análisis comparativo de los resultados de la aplicación de ambos instrumentos. El Método B consistió fundamentalmente en la aplicación de un cuestionario a alumnos, y la comparación con un grupo control. Las respuestas de los cuestionarios de alumnos de ambos grupos fueron comparados con las respuestas de alumnos de cursos elegidos al azar de cada Escuela de Derecho (con la excepción de la U, de Chile, que no fue al azar) acerca de su opinión sobre la docencia en la respectiva Escuela.

Los resultados globales, en relación a las hipótesis formuladas se señalan a continuación.

#### 1. Planificación y Organización de la Docencia.

Con respecto al grupo A, se observó una actitud más positiva de los profesores al preguntárseles acerca de la realización de los distintos indicadores de la variable, que la de sus alumnos; esto en la categoría "siempre/explicito". Se notó más armonía entre las res-

puestas de profesores y alumnos, cuando era referida a la categoría "a veces", superando holgadamente el 50%. Las respuestas de los alumnos aplicando el criterio estricto de un 50% de respuestas afirmativas "siempre", sólo son satisfactorias en uno de los indicadores considerados como importantes.

En los profesores del grupo B la situación varía por Universidad. Si se observa la Figura N°2 puede verse que la situación de estos profesores respecto a su grupo control no es muy satisfactoria: Sólo la Universidad Católica de Valparaíso logra diferencias significativas en 4 de los 8 indicadores; las demás universidades sólo logran estas diferencias en 1 o 2 indicadores. Los indicadores con resultados superiores al 50% en la categoría "siempre" son:

- \*1. Formulación de Objetivos: Univ. de Chile
- 2. Esquema de curso o clase: Univ. de Chile, Univ. Católica y Universidad de Chile de Valparaíso.
- 5. Uso de métodos variados: Univ. de Chile y Univ. de Chile de Valparaíso.
- 7. Evaluación relacionada con objetivos: Univ. de Chile y Univ. de Chile en Valparaíso.
- 8. Variedad de instrumentos de evaluación: Univ. de Chile de Valparaíso.

Como se ve, la mejor situación corresponde a los profesores de la Universidad de Chile de Santiago y Valpa-

\* La numeración de indicadores corresponde a la dada en la Figura N°2.

# FIGURA N° 2

## RESUMEN DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS GRUPO EXPERIMENTAL (B)

VS. GRUPO CONTROL, POR INDICADOR Y VARIABLE

CÓDIGO DE INDICADORES

RES

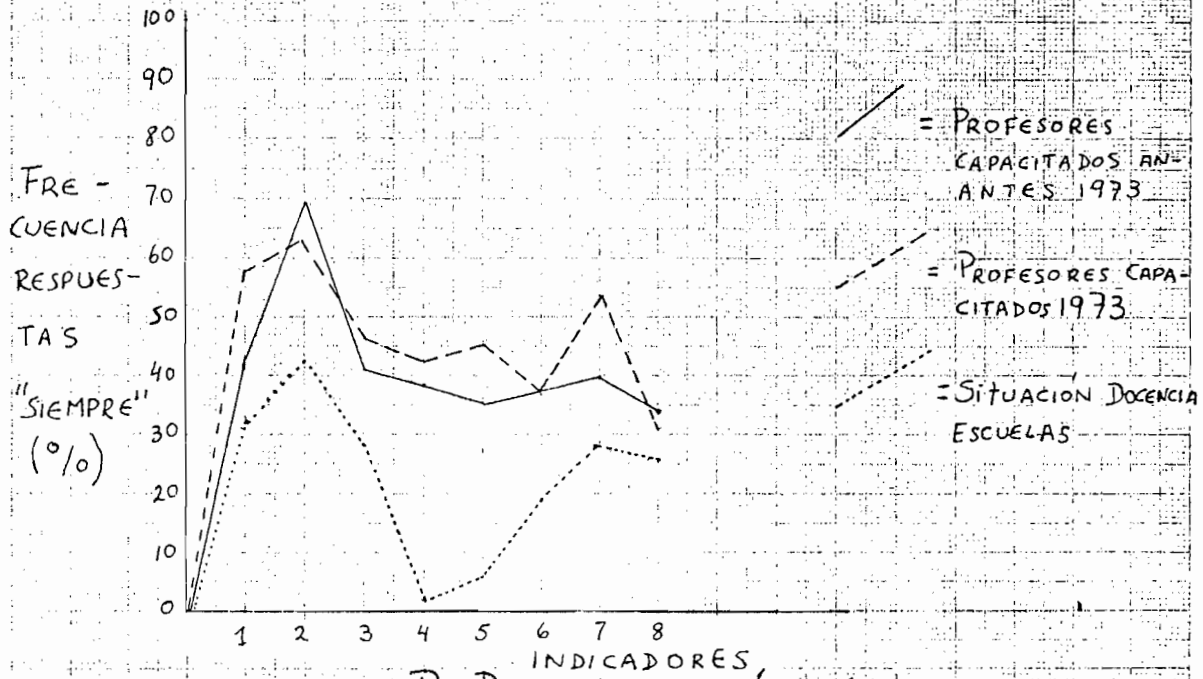
1. FORM. OBJETIVOS
2. ESQUEMA DE CLASES
3. ASPECTOS PRINCIPALES Y SECUNDARIO DESTACADOS
4. ALTO GRADO ORGANIZACION
5. MÉTODOS VARIADOS
6. MÉTODOS RELACIONAN CON REALIDAD (PRACTICA)
7. EVALUACION RELACIONADA CON OBJETIVOS.
8. VARIADOS INSTRUMENTOS EVALUACION.
9. ALUMNOS APORTAN IDEAS
10. MÉTODOS PARTICIPATIVOS
11. PARTICIPACIÓN ELECCIÓN OBJETIVOS.
12. TRABAJOS DE INVESTIGACION
13. REALIZACION ACTIVIDADES FUERA DE CLASES.
14. PARTICIPACIÓN GENERAL
15. OBJETIVOS ENFATIZAN ACTIVIDAD CRITICA.
16. MÉTODOS DESARROLLAN ANALISIS CRITICO.
17. ELEMENTOS JUICIO PARA ANALISIS REALIDAD JURIDICA.
18. MÉTODOS ESTIMULAN REFLEXION PERSONAL.

UNIVERSIDAD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
CHILE																		
CATOLICA																		
CHILE VALPO.																		
CATOLICA VALPO.																		
CONCEPCION																		
INDICADOR	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
	PLANIFICACION Y ORGANIZACION DE LA DOCENCIA									PARTICIPACION					REFLEXION PERSONAL Y CRITICIDAD			

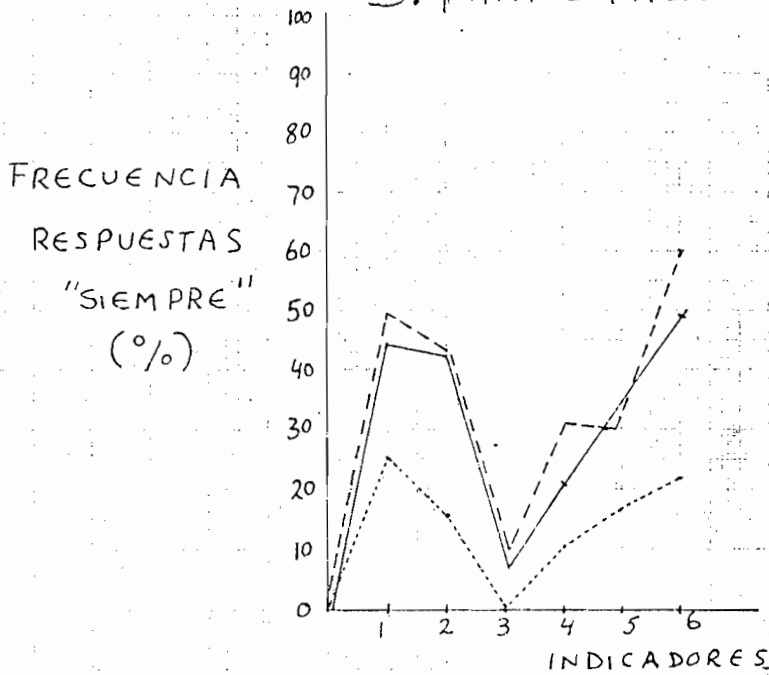
# FIGURA N°3

## RELACION ENTRE PROFESORES METODOS A, B Y SITUACION GENERAL DOCENCIA ESCUELAS

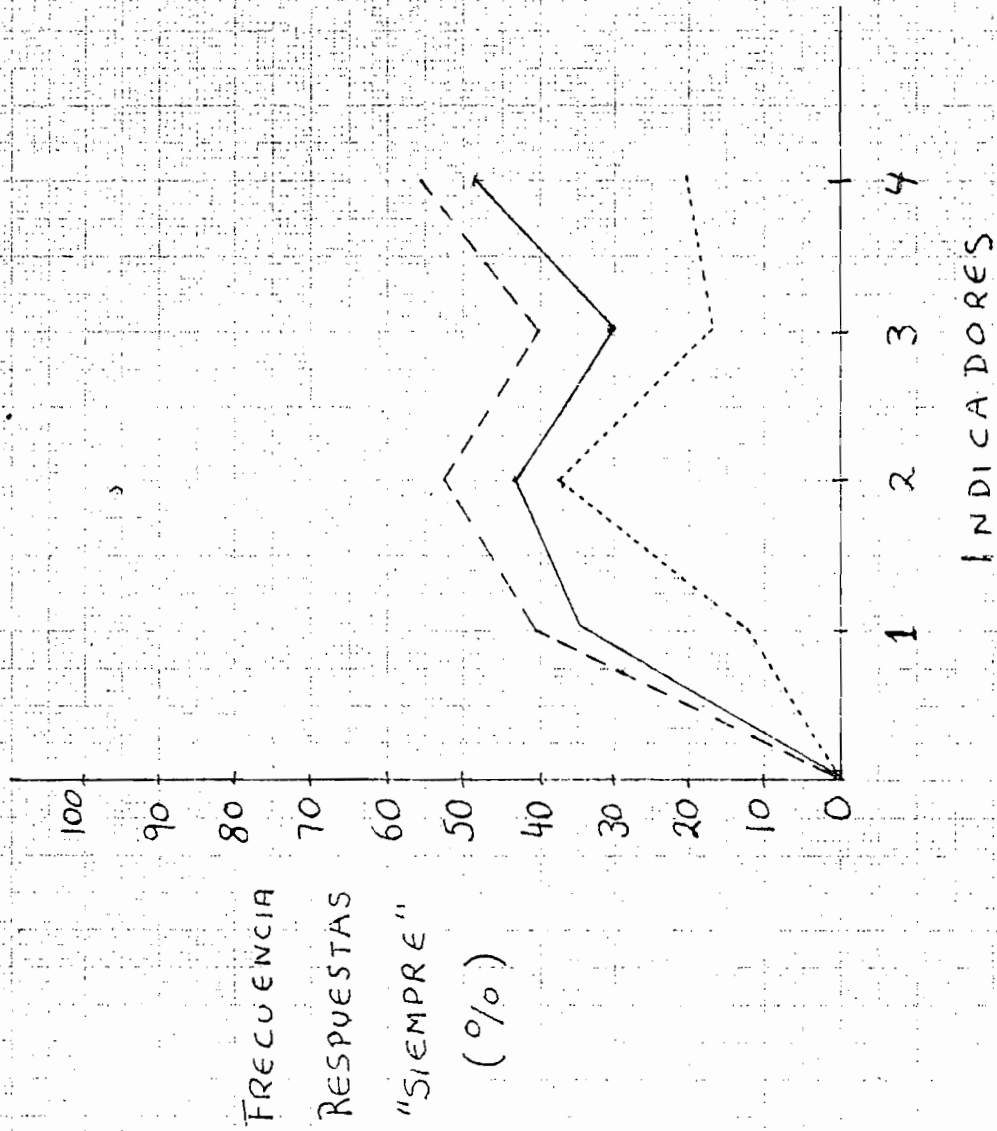
### A. PLANIFICACION Y ORGANIZACION DE LA DOCENCIA



### B. PARTICIPACION ALUMNOS



# C. REFLEXION PERSONAL Y CRITICIDAD





raíso; pero ello, no supone necesariamente que sea efecto del Seminario Largo, ya que no hay en todos los casos diferencias significativas con el grupo control.

La Figura N°3 permite observar el comportamiento de los grupos A y B con respecto a las Escuelas respectivas. Se ve allí una clara diferencia a favor de los profesores capacitados.

## 2. Participación de los alumnos en el proceso docente.

El grupo A, mostró una opinión más favorable de parte de los alumnos que de los profesores respecto a la realización de esta variable. Sin embargo, no se alcanza en ninguno de los indicadores el 50% de respuestas afirmativas en la categoría "siempre".

Las respuestas combinadas de "siempre" y "a veces" ofrecen en cambio una situación muy favorable, al superar el 65%.

El grupo B como puede verse en la Figura N° 2 destaca a los profesores de las Universidades de Valparaíso, quienes en mayor cantidad de indicadores difieren significativamente de sus grupos control. Las demás universidades obtienen diferencias significativas en ninguno o un indicador solamente.

Los indicadores con resultados superiores al 50% son:

- \* 9. Aporte de ideas de alumnos: U. de Chile y U. de Chile de Valparaíso.
- 10. Métodos participativos: U. de Chile de Valparaíso.
- 11. Trabajos de investigación: U. de Chile de Valparaíso.
- 14. Realización actividades fuera de clases: U. de Chile de Valpso, U. de Chile.

Como se ve, la situación sigue favoreciendo a la Universidad de Chile de Valparaíso, cuando se considera el criterio de un 50% de respuestas "siempre"

La comparación de ambos grupos A y B con la Escuela, que se destaca en la Figura N°3 permite ver una situación mejor en los grupos capacitados, aunque la tendencia en los tres grupos respecto a los distintos indicadores es semejante.

3. Desarrollo de una actitud de reflexión personal y criticidad.

El grupo A mostró una mejor opinión de parte de los alumnos acerca de la docencia de sus profesores en esta variable; pero los porcentajes no llegan al 50% de respuestas "siempre" salvo en el indicador que se refiere al uso de métodos que estimulen reflexión personal. La unión de las respuestas "siempre" y "a veces" permite llegar a

\* Numeración correspondiente a Figura N°2.

porcentajes que bordean el 80%, lo que para esta variable puede considerarse como buen índice.

Con respecto al grupo B, la Figura N°2 muestra nuevamente a las Universidades de Valparaíso con una mejor situación, al obtener diferencias significativas en los mismos dos indicadores.

Obtienen más de 50% de respuestas afirmativas en la categoría "siempre", las siguientes universidades:

\*15. Formulación de objetivos de actividad crítica:

U. de Chile de Valparaíso.

16. Uso de métodos aptos para el análisis crítico:

U. de Chile y U. de Chile  
Valparaíso.

18. Uso de métodos que estimulan reflexión personal:

U. de Chile y U. de Chile  
Valparaíso.

Con respecto a la situación de ambos grupos y la Escuela en general, la Figura N°3 muestra que los grupos capacitados son mejores que el de la Escuela, aunque no de modo muy espectacular. Sólo el grupo B con respecto al indicador 18 aparece superando el 50%.

---

\* La numeración corresponde a la dada en la Figura N°2.

#### 4. Conclusiones.

De los resultados anteriores, puede concluirse con respecto a las hipótesis, desde tres perspectivas:

4.1. Comparando los grupos capacitados con la situación de la Escuela: Según lo que se observa en la Figura N° 3 y lo presentado en los cuadros 43, 44 y 45, la situación favorece a los grupos capacitados. Esto es casi irrestricto en el caso de los profesores del grupo A y con altos y bajos en el caso de los profesores del grupo B. Los mejores resultados se dan en la variable Planificación de la Docencia.

4.2. Comparando el grupo B con el grupo control: Los resultados son aquí variados. La variable menos lograda, considerando el conjunto de respuestas de los alumnos, es la de Planificación y la mejor, es la de Participación (pero sólo en dos Universidades).

4.3. Comparando respuestas de profeseres y alumnos en el grupo A: Los profesores opinan mejor de sí mismos en la variable Planificación, pero los alumnos opinan mejor en las otras dos. Sin embargo, las respuestas son satisfactorias sólo cuando se toma en cuenta las categorías "siempre" y "a veces", superando entonces el 50%.

En síntesis, no parece haberse rechazado la hipótesis en el sentido de que han podido observarse cambios importantes en la docencia con respecto a las tres variables analizadas. Pero no puede decirse que el apoyo a las hipótesis sea irrestricto.

5. Algunos factores explicativos de los resultados.

Se postuló como posibles variables intervinientes en los resultados de la capacitación, el efecto que pudiera tener el tiempo transcurrido desde la capacitación, la opinión favorable de los profesores respecto a la capacitación (lo relativo a las variables evaluadas) o la opinión acerca de deficiencias en la línea de las mismas variables, observadas en la capacitación. Al respecto, puede concluirse lo siguiente:

5.1. El factor tiempo, si se considera la relación entre las opiniones de profesores capacitados entre 1970 y 1972, no afecta significativamente la verbalización acerca de su docencia; pero si se considera a los alumnos y su diferencia de opinión acerca de la docencia de los profesores capacitados antes de 1973 y en ese año, se observa que esa diferencia es significativa en gran número de indicadores.

- 5.2. La opinión de los profesores respecto a los aspectos considerados de utilidad en el Seminario, la verbalización acerca de las características de su docencia, muestra que hay relación significativa entre ambas expresiones. Al mismo tiempo, se ha visto que hay relación con lo que de ella dicen los alumnos. Por tanto, es posible suponer que los profesores realizan en su docencia aquello que consideran más útil en lo que se les enseña.
- 5.3. La opinión de los profesores acerca de los aspectos menos logrados en el Seminario Largo, no demuestra mayor relación con los aspectos menos logrados en su docencia, salvo en el caso de la evaluación. Cuando los profesores sentían que no se les había dado suficiente información y técnicas en este campo, se notaba también insuficiente realización de los objetivos de evaluación en su docencia.

## 6. Comentarios y Sugerencias.

Si se considera en su conjunto el resultado del Seminario Largo de Capacitación Pedagógica que realiza el Instituto de Docencia Jurídica e Investigación Jurídicas, no cabe duda que hay un efecto positivo, que se nota en la realización de un buen número de objetivos del mismo a

través de la docencia de cierto número de los profesores capacitados. El criterio estricto de exigir diferencias significativas con respecto a grupos control, ayuda a concluir que los cambios en la docencia puedan ser obra de la acción del Seminario. Por otra parte, es comprensible que no todos los profesores sean igualmente afectados, dada la gran cantidad de factores intervinientes que difícilmente pueden ser controlados. Una forma de conocer la amplitud del efecto de esta capacitación sería la de relacionarla con el efecto producido por otros tipos de capacitación pedagógica; lamentablemente, no existen en Chile, otros estudios similares que pudieran servir de punto de comparación.

Al concluir este trabajo, los investigadores se sienten tentados a esgrimir en forma personal, algunas de las reflexiones que surgen a partir de la experiencia que tuvieron al asistir al Seminario Largo y de entrevistar personalmente a todos los profesores capacitados antes de 1973.

Con respecto al Seminario Largo, parece importante decir que se trata de una experiencia interesante y muy bien organizada. Tiene la ventaja de reunir en un período relativamente largo y en forma concentrada a profesores que

difícilmente aceptarían en otras circunstancias la formación que se les da. El ambiente de trabajo serio, junto con momentos de recreación, favorece la apertura del profesor hacia problemas que quizás en otra situación habrían rehuído considerar; genera, en síntesis, las condiciones anímicas que hacen posible el trabajo del Seminario.

A los participantes se les entrega una voluminosa cantidad de materiales que son muy útiles y que sirven para complementar lo que se desarrolla en el Seminario. Lamentablemente, tal vez por lo extenso, éste no es leído en su totalidad durante el Seminario, y no se sabe si es aprovechado posteriormente.

En cuanto al contenido mismo del Seminario, habría algunas observaciones que hacer. Dado el hecho que se cuenta con un personal profesional que es el que realiza la capacitación, y que es especialista en su campo, se producen desacuerdos en la manera de tratar determinados problemas, producto de enfoques pedagógicos distintos. Esto no es suficientemente explicitado a los profesores-alumnos que carecen de formación pedagógica más amplia y contribuye a producir en ellos, cierta confusión. Probablemente, sería de utilidad que los organizadores del Seminario pudieran estimular la discusión de los enfoques pedagógicos de los especialistas antes de comenzar el Seminario



y en todo caso, hacer notar a los alumnos, que existen perspectivas distintas para analizar un mismo problema pedagógico.

Hay otros dos aspectos que merecerían algún mejoramiento a juicio de los investigadores. Se trata de lo relativo a métodos (o actividades) y la necesidad, de alguna experiencia que facilite la modificación de actitudes en los participantes. En lo que a métodos se refiere, si bien se hizo una descripción general de las formas de interacción alumno-profesor (grupo, taller, seminario, clase lectiva), no se ilustró suficientemente las formas concretas de que puede disponer el profesor para el logro de un determinado objetivo. En este sentido, hubiera sido de interés mostrar las posibilidades del trabajo de grupos (discusión, Philipps 66, dramatizaciones, etc.). También podría haberse hecho mención de actividades de simulación, sistemas de enseñanza personalizada, no con el fin de que el profesor los usara todos, pero sí con el propósito de que conociera su existencia, y que en la medida de su interés, pudiera buscar mayor información sobre ellos.

Respecto a experiencias que contribuyeran a la modificación de actitudes en los asistentes, se piensa que tal vez el uso de algunas técnicas de dinámica de grupo du-

rante el Seminario, pudiera haber contribuido a ello.

Las observaciones anteriores no desmerecen el valor del Seminario; es un hecho que se logra que un grupo importante de profesores acepte una capacitación y trabaje por realizar lo que se les solicita.

Las entrevistas a los profesores capacitados antes de 1973 fueron muy enriquecedoras en el sentido de que permitieron ver en una gran cantidad de los entrevistados, un aprecio sincero por lo que habían recibido en el Seminario, aún cuando se notaba en muchos una cierta frustración al no haber podido realizar lo que veían como importante, por múltiples motivos. Entre otras expresiones, llamó la mucho la atención el que varios de ellos se refieran al papel que juegan los alumnos en la docencia; señalaron que muchas veces el alumno, acostumbrado a una recepción pasiva, o a métodos tradicionales, se resistía a la innovación que ellos le ofrecían. Lo que podría parecer una disculpa por no haber realizado lo que se percibía como importante, no lo parece tanto a los investigadores; efectivamente, se ha tenido experiencias de rechazo de parte de los alumnos a cambios que trata de imponer un profesor. De ahí, que pueda aparecer de interés el que se considere algún modo de capacitación del alumno, paralelo al que se le hace al profesor.

Otra de las indicaciones surgidas de las entrevistas, y que los investigadores consideraron importante, fue la crítica hecha al Seminario Largo en el sentido de que planteaba ejemplos de docencia en situaciones artificiales. Los profesores sintieron que tener que preparar una unidad didáctica o hacer una clase ante personas que no eran alumnos, no los preparaba realmente para su verdadero quehacer. En este sentido, propusieron actividades de seguimiento, que les sirvieran de apoyo ante las dificultades reales de la sala de clases.

Por fin, los profesores entrevistados indicaron que uno de los aspectos más positivos del Seminario había sido la oportunidad de encuentro con profesores de distintas Universidades, con distinto bagaje de experiencias y diferentes características personales; les había ayudado a abrirse y a comprender que sus problemas no eran sólo personales, y que podían ser resueltos en común.

Respecto a las características de los profesores, en términos de su dedicación a la Escuela de Derecho, la mayoría consideró que era factor limitante que en el hecho no pudieran dedicar más de algunas horas diarias en el mejor de los casos. No puede decirse que la calidad de profesor de jornada completa, media jornada, u horas sea

realmente decisiva, pues en la práctica todos los profesores de Derecho independientemente de su dedicación, pasan poco tiempo en la Universidad.

En síntesis, es posible pensar que la experiencia del Seminario Largo ha sido positiva, y que puede enriquecerse en la medida en que sus organizadores analicen cuidadosamente los indicadores de sus objetivos que fueron menos logrados, procuren atender algunas de las sugerencias de cambios de los propios participantes e incorporen tal vez, algún tipo de información para los alumnos de las Escuelas de Derecho.

A N E X O

OPINION ALUMNOS ACERCA DOCENCIA EN LAS ESCUELAS DE  
DERECHO.

CUADRO N°1. Alumnos aportan ideas al Desarrollo de la Clase.

	U.CH.		U.CAT.		U.CH. V.		U.CAT. V.		U.CONC.	
Siempre	81	27,9	32	25.4	16	15.6	36	23.3	36	21.6
A veces	177	61.1	69	54.7	60	58.8	77	50.0	100	60.2
Nunca	32	11.0	21	16.6	13	12.7	21	13.6	21	13.2
No resp.			4	3.1	13	12.7	20	12.9	8	4.8
N			126		102		154		165	

CUADRO N°2: Uso de métodos que estimulen participación.

	U.CH		U.CAT.		U.CH. V.		U.CAT. V.		U.CONC.	
Siempre	64	20.4	23	18.2	17	16.6	19	12.3	15	9.0
A veces	231	73.8	92	73.0	63	61.7	125	81.1	112	67.4
Nunca	13	5.8	11	8.7	16	15.6	9	5.8	36	21.6
No resp.			0	0.0	6	5.8	1	0.6	3	1.8
N			126		102		154		166	

Cuadro N°3: Participación de alumnos en elección de Objetivos.

	U.CH.		U.CAT.		U.CH. V.		U.CAT. V.		U.CONC.	
Siempre	8	2.7	2	1.5	1	0.6	1	0.6	3	1.8
A veces	81	27.7	13	10.3	24	23.5	16	10.3	16	9.6
Nunca	204	69.6	105	83.3	66	64.7	130	84.4	142	85.5
No resp.			6	4.7	11	10.7	7	4.5	5	3.0
N			126		102		154		166	

CAADRO N°4: Estímulo a Trabajos de Investigación.

	U.CH.		U.CAT.		U.CH. V.		U.CAT. V.		U.CONC.	
Siempre	53	17.5	6	4.6	1	0.9	24	15.5	5	3.0
A veces	195	64.6	53	42.0	56	54.9	88	57.1	82	49.4
Nunca	54	17.9	65	51.5	38	37.2	40	25.9	75	45.1
No resp.			2	1.5	7	6.8	2	1.3	4	2.4
N			126		102		154		166	

CUADRO N°5: Estímulo a la realización de actividades fuera de clases.

	U.CH.		U.CAT.		U.CH. V.		U.CAT. V.		U.CONC.	
Siempre	63	20.6	6	4.7	7	6.8	49	31.8	18	10.8
A veces	164	53.6	65	51.5	58	56.8	88	57.1	87	52.4
Nunca	79	25.8	51	40.4	31	30.3	14	9.0	60	36.1
No resp.			4	3.1	6	5.8	3	1.9	1	0.6
N			126		102		154		166	

CUADRO N°6: Participación general de los alumnos.

	U.CH.		U.CAT.		U.CH. V.		U.CAT. V.		U.CONC.	
Siempre	90	29.9	23	18.2	7	6.8	43	27.9	19	11.4
A veces	190	62.9	80	63.4	68	66.6	91	59.0	99	59.6
Nunca	22	7.2	20	15.8	20	19.6	13	8.4	42	25.3
No resp.			3	2.3	7	6.8	7	4.5	6	3.6
N			126		102		154		166	

CUADRO N°7: Objetivos que enfatizen actividad crítica.

	U.CH.		U.CAT.		U.CH. V.		U.CAT. V.		U.CONC.	
Siempre	50	18.6	13	10.3	3	2.9	17	11.0	11	6.6
A veces	150	55.8	68	53.9	42	41.1	86	55.8	62	37.3
Nunca	69	25.6	29	23.0	35	34.3	34	22.0	67	40.3
No resp.			16	12.7	22	21.5	17	11.0	26	15.6
N			126		102		154		166	

CUADRO N°8: Uso de métodos que permitan análisis crítico de casos jurídicos.

Siempre	153	55.0	27	21.4	14	13.7	50	32.4	51	30.7
A veces	103	37.1	75	59.5	54	52.9	80	51.9	79	47.5
Nunca	22	7.9	21	16.6	17	16.6	9	5.8	24	15.0
No resp.			3	2.3	17	16.6	15	9.7	11	6.6
N			126		102		154		165	

CUADRO N°9: Presentación de diversos elementos de juicio para analizar la realidad jurídica.

	U.CH		U.CAT.		U.CH. V.		U.CAT. V.		U.CONC.	
Siempre	77	25.2	20	15.8	7	6.8	28	18.1	13	7.8
A veces	193	63.3	85	67.4	61	59.8	95	61.6	96	57.8
Nunca	35	11.5	18	13.2	28	27.4	27	17.5	54	32.5
No resp.			3	2.3	6	5.8	4	2.6	3	1.8
N			126		102		154		166	

CUADRO N° 10: Uso de métodos que estimulen reflexión personal.

Siempre	95	31.1	20	15.8	5	4.9	34	22.0	17	10.2
A veces	188	61.7	83	65.8	71	69.6	100	64.9	95	57.2
Nunca	22	7.2	21	16.6	20	19.6	16	10.3	46	27.7
No resp.			2	1.5	6	5.8	4	2.6	8	4.8
N			126		102		154		166	





UNIVERSIDAD CATOLICA DE CHILE

Programa Interdisciplinario de  
Investigaciones en Educación

INVESTIGACION SOBRE PRACTICAS DOCENTES  
EN LAS ESCUELAS DE DERECHO  
DE LAS UNIVERSIDADES CHILENAS

Cuestionario para alumnos

**UNIVERSIDAD CATOLICA DE CHILE**

**Programa Interdisciplinario de  
Investigaciones en Educación**

**INVESTIGACION SOBRE PRACTICAS DOCENTES EN ESCUELAS  
DE DERECHO DE LAS UNIVERSIDADES CHILENAS**

**CUESTIONARIO PARA ALUMNOS**

Estimado alumno:

En conjunto con el Instituto de Docencia e Investigación Jurídicas, estamos realizando una investigación que tiene por objeto proporcionar sugerencias para el mejoramiento de las actividades docentes en las Escuelas de Derecho chilenas. Por eso queremos solicitarle su colaboración respondiendo a este cuestionario que tiene como fin proporcionar una descripción general de las prácticas docentes. El cuestionario es anónimo; por ello le solicitamos no colocar su nombre. Sin embargo, nos gustaría que al comienzo pudiera contestar algunas preguntas que ayudarán al desarrollo del estudio. *Por favor, conteste cada pregunta.*

Anote aquí el nombre y código del curso al que asiste en el momento de responder el cuestionario .....

1. Indique (con x) su sexo. Masculino..... (1) Femenino..... (2)
2. ¿Cuántos años tiene usted? ..... años
3. ¿En qué semestre o año de estudios está?  
..... semestre  
..... año
4. ¿Cuál es el término medio de notas que tiene usted hasta ahora?  
(Indique con una x)  
..... (1) más de 6,0  
..... (2) entre 5,6 y 6,0  
..... (3) entre 5,1 y 5,5  
..... (4) entre 4,6 y 5,0  
..... (5) ~~menos de 4,6~~ entre 4 y 4,5  
..... (6) ~~no sé~~ *menor de 4*  
..... (7) *no sé*
5. ¿Cuál es (o era, si no vive) la ocupación principal de su padre (o apoderado)?

- .....
6. Indique el nivel más alto de escolaridad de su padre y de su madre:

	Padre	Madre
Primaria	.....	..... (1)
Secundaria incompleta	.....	..... (2)
Secundaria completa	.....	..... (3)
Universidad incompleta	.....	..... (4)
Universidad completa	.....	..... (5)

Ahora hablaremos de los cursos de esta Escuela. Es importante que al manifestar su opinión lo haga considerando sólo la <sup>de esta</sup> generalidad de los cursos que se imparten en esta Escuela, y no los de otras Unidades Académicas o Escuelas en las que pueda también tener cursos.

Las siguientes afirmaciones se refieren a los componentes principales de un curso (sea éste taller, seminario, curso teórico, etc.) y que son:

- Objetivos:** propósitos que el profesor desea conseguir.
- Contenido:** materia del curso: conocimientos, ideas o destrezas que se desarrollan en el semestre.
- Métodos:** procesos por medio de los cuales se desarrolla el contenido.
- Evaluación:** proceso mediante los cuales se mide la realización de los objetivos.

Frente a cada afirmación, usted encontrará una serie de alternativas. Indique si la situación señalada en la afirmación se da frecuentemente, a veces, o nunca, colocando una x en el espacio correspondiente. Si no sabe o prefiere no contestar marque también con una x el espacio correspondiente.

	Siempre	A veces	Nunca	No sé	No responde
7. Los cursos se caracterizan por un alto grado de organización y claridad.	.....	.....	.....	.....	.....
8. Los métodos que se emplean en los cursos tienden a estimular más la reflexión personal sobre la norma jurídica que la aceptación pasiva de la misma.	.....	.....	.....	.....	.....
9. Es posible aprobar la mayoría de los cursos estudiando cuidadosamente los textos a nuestra disposición, o los apuntes entregados por los profesores.	.....	.....	.....	.....	.....
10. No es difícil descubrir en el desarrollo de los cursos, cuáles son los aspectos principales y cuáles los secundarios.	.....	.....	.....	.....	.....
11. En los cursos no existe la posibilidad de aportar nuestras ideas para ir construyendo así la materia.	.....	.....	.....	.....	.....
12. Al comenzar sus clases, los profesores indican con claridad los objetivos a los alumnos.	.....	.....	.....	.....	.....
13. En los cursos se usan métodos que no permiten criticar las soluciones de los casos jurídicos que se presentan.	.....	.....	.....	.....	.....
14. Los alumnos participamos en la elección de los objetivos del curso.	.....	.....	.....	.....	.....
15. Los profesores nos presentan diversos elementos de juicio para analizar la realidad jurídica del país.	.....	.....	.....	.....	.....
16. Los alumnos participan constantemente en los cursos, a través de la discusión de los principios legales y de sus aplicaciones.	.....	.....	.....	.....	.....

- |  | Siempre | A veces | Nunca | No sé | No responde |
|--|---------|---------|-------|-------|-------------|
| 17. Los cursos no son aburridos; los profesores buscan variar el enfoque y el método didáctico.  | .....   | .....   | ..... | ..... | .....       |
| 18. En los cursos se estimula más los trabajos de investigación que el aprendizaje memorístico de lo tratado en clases.  | .....   | .....   | ..... | ..... | .....       |
| 19. Las pruebas que se hacen en los cursos, no se relacionan con los objetivos que nos propone el profesor al comienzo de las clases.  | .....   | .....   | ..... | ..... | .....       |
| 20. Los profesores nos estimulan a realizar variadas actividades fuera de clase, para profundizar lo estudiado.  | .....   | .....   | ..... | ..... | .....       |
| 21. A través del desarrollo de los diferentes cursos, se insiste en que los problemas legales y su interpretación requieren de la consideración de las necesidades de la sociedad. | .....   | .....   | ..... | ..... | .....       |
| 22. Las clases se desarrollan en forma desorganizada sin que se pueda conocer el esquema del curso.  | .....   | .....   | ..... | ..... | .....       |
| 23. Los contenidos de los cursos se pueden relacionar fácilmente con el contexto social del país.  | .....   | .....   | ..... | ..... | .....       |
| 24. En su práctica pedagógica los profesores conceden muy poca participación a los alumnos.  | .....   | .....   | ..... | ..... | .....       |
| 25. En los cursos se evalúa, a través de pruebas escritas, con preguntas-temas.  | .....   | .....   | ..... | ..... | .....       |
| 26. Los objetivos de los cursos asignan, al desarrollo de una actividad crítica en los alumnos, una prioridad baja.  | .....   | .....   | ..... | ..... | .....       |
| 27. Los profesores evalúan a los alumnos a través de diversos tipos de trabajos (pruebas objetivas, trabajos de investigación, participación en clases, observación en terreno).   | .....   | .....   | ..... | ..... | .....       |
| 28. En una escala de 1 a 9, en que 9 quiere decir sobresaliente, 5 significa regular, y 1 es deficiente, ¿qué nota promedio pondría a los cursos de su escuela?                    | .....   | .....   | ..... | ..... | .....       |