

UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN
ESCUELA DE POSGRADO
UNIDAD DE POSGRADO DE CIENCIAS HUMANAS Y EDUCACIÓN



Una Institución Adventista

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS Y APRENDIZAJE DE CONTENIDOS EN
LOS ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE DERECHO Y
CIENCIAS POLÍTICAS DE LA UNIVERSIDAD
NACIONAL SANTIAGO ANTÚNEZ
DE MAYOLO, 2016.

Tesis

Presentada para optar el grado de Magíster en Educación con mención
en Investigación y Docencia Universitaria

Por

Merssi Estrella Montalvo Cárdenas

Lima, Perú

2016

Ficha catalográfica elaborada por el Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI) de la UPeU

TE Montalvo Cárdenas, Meressi Estrella
3 Estrategias pedagógicas y aprendizaje de contenidos en los estudiantes de la
M84 Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Nacional Santiago
2016 Antúnez de Mayolo, 2016 / Meressi Estrella Montalvo Cárdenas. Asesor: Mg. Sara Esther Richard Pérez. Lima, 2016.
163 páginas: anexos, tablas

Tesis (Maestría), Universidad Peruana Unión. Unidad de Posgrado de Ciencias Humanas y Educación. Escuela de Posgrado, 2016.

Incluye referencias y resumen.

Campo del conocimiento: Educación.

1. Estrategias pedagógicas.
2. Aprendizaje de contenidos.
3. Carrera de Derecho.

CDD 378.16

Estrategias pedagógicas y aprendizaje de contenidos en los estudiantes de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, 2016

TESIS

Presentada para optar el Grado Académico de Magíster en Educación con mención en Investigación y Docencia Universitaria

JURADO DE SUSTENTACIÓN



Dr. Edwin Octavio Cisneros González
Presidente



Dr. Salomón Viquez Villanueva
Secretario



Mg. Sara Esther Richard Pérez
Asesora



Mg. Ana Fabry Casildo Bedón
Vocal



Mg. Rafael Culla Mercado
Vocal

Lima, 13 de diciembre de 2016

A la memoria de Leopoldo Montalvo, mi padre, ejemplo integral en todo y destacado profesional del Derecho, quien inspiró y apoyó este estudio hasta su aplicación.

A María Cárdenas, mi madre, con cariño, por su permanente ejemplo de fortaleza y dedicación.

A Saulo Cruz, mi amado esposo, por su especial apoyo familiar y profesional.

A Evelyn, Jorge, Liz, Jim, Nidia, Miriam y Estrella, mis hermanos; a Kenneth, Marilia, Samuel y Moisés, mis sobrinos, por todo el cariño compartido.

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por la vida, la familia y las fuerzas para la realización de todos los logros que se han obtenido.

A la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, que, después de 19 años de egresada, abrió sus puertas para la realización de este estudio.

A la Mg. Sara Ríchar, por la buena y constante disposición en la función de asesora; y a la Mg. Ana Casildo por la motivación constante.

Al Mg. Walter Ugarte (UNMSM), Mg. David Velasco Pérez Velasco (Universidad Las Américas), Dr. Jorge Maquera (UPeU), Abg. Wilberth Gonzales (UPeU) y la Dra. Liliana Absi (UIGV), por apoyar este estudio.

A la Mg. Ettel Altez y al Dr. Salomón Vazquez de la Escuela de Posgrado de la UPeU, por apoyar el desarrollo de trabajos de investigación para la obtención del grado.

A los estudiantes de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Unasam, por su valiosa colaboración en la recolección de datos.

TÉRMINOS Y SÍMBOLOS USADOS

E.A.P	Escuela Académico Profesional
FDCCPP	Facultad de Derecho y Ciencias Políticas.
INEI	Instituto Nacional de Estadística e Informática
PUCP	Pontificia Universidad Católica del Perú
Sineace	Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa
UIGV	Universidad Inca Garcilazo de la Vega
UNAM	Universidad Autónoma de México
Unasam	Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo
Unesco	United Nations Educational Scientific and Cultural Organization
UNMSM	Universidad Nacional Mayor de San Marcos
UPeU	Universidad Peruana Unión

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
DEDICATORIA.....	Iv
AGRADECIMIENTO.....	v
TÉRMINOS Y SÍMBOLOS USADOS.....	vi
TABLA DE CONTENIDO.....	vii
LISTA DE TABLAS.....	xi
LISTA DE ANEXOS.....	xiii
RESUMEN.....	xiv
ABSTRACT.....	xv
INTRODUCCIÓN.....	xvi
CAPÍTULO I	
EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	1
1. Planteamiento del problema.....	1
1.1 Descripción de la situación problemática.....	1
1.2 Planteamiento y formulación del problema.....	16
1.2.1 Formulación del problema general.....	16
1.2.2 Formulación de los problemas específicos.....	16
2. Finalidad e importancia de la investigación.....	16
2.1 Propósito.....	16
2.2 Relevancia social.....	17
2.3 Relevancia pedagógica.....	18
3. Objetivos de la investigación.....	19

3.1 Objetivo general.....	19
3.2 Objetivos específicos.....	19
4. Hipótesis.....	20
4.1 Hipótesis principal.....	20
4.2 Hipótesis derivadas.....	20
5. Variables de estudio.....	20
5.1 Variable predictora.....	21
5.2 Variables de criterio.....	21
5.3 Operacionalización de variables.....	21
CAPÍTULO II	
FUNDAMENTO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN.....	
1. Antecedentes de la investigación.....	23
1.1 Internacionales.....	23
1.2 Nacionales.....	28
2. Bases teóricas.....	35
2.1 Marco legal.....	35
2.2 Marco histórico.....	35
2.2.1 Aspecto histórico de las estrategias pedagógicas.....	35
2.2.2 Aspecto histórico del aprendizaje de contenidos.....	40
2.3 Marco filosófico.....	42
2.4 Marco teórico.....	44
2.4.1 Estrategias pedagógicas.....	44
2.4.2 Aprendizaje de contenidos.....	66
2.4.3 El estudiante universitario.....	80

3. Marco conceptual.....	85
CAPÍTULO III	
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	86
1. Tipo de estudio.....	86
2. Diseño de estudio.....	86
3. Población y muestra.....	88
4. Recolección de datos y procesamiento.....	90
5. Instrumento utilizado.....	90
6. Plan de tratamiento de datos.....	92
7. Medición de las variables estudiadas.....	92
CAPÍTULO IV	
RESULTADOS Y ANÁLISIS.....	93
1. Análisis descriptivo de la muestra.....	93
1.1 Ciclo académico.....	93
1.2 Cursos matriculados.....	94
1.3 Sexo.....	94
1.4 Edad.....	95
2. Análisis descriptivo de las variables.....	96
2.1 Variable: estrategias pedagógicas.....	96
2.1.1 Dimensión: estrategias de recepción pasiva.....	97
2.1.2 Dimensión: estrategias de recepción activa.....	98
2.2 Variable: aprendizaje de contenidos.....	99
2.2.1 Dimensión: aprendizaje de contenidos declarativos.....	100
2.2.2 Dimensión: aprendizaje de contenidos procedimentales.....	101

2.2.3 Dimensión: aprendizaje de contenidos actitudinales.....	101
3. Análisis relacional.....	103
3.1 Modelo 1.....	103
3.2 Modelo 2.....	105
3.3 Modelo 3.....	106
3.4 Modelo 4.....	108
4. Interpretación de resultados y discusión.....	109
CONCLUSIONES	115
RECOMENDACIONES.....	116
LISTA DE REFERENCIAS.....	117
ANEXOS.....	134

ÍNDICE DE TABLAS

N.º	Título	Pág.
1	Operacionalización de variables de estudio.....	21
2	Datos de los estudios en la FDCCPP de la Unasam	89
3	Validación del cuestionario a cargo de expertos.....	91
4	Estimación de confiabilidad con coeficiente Alfa de Cronbach	92
5	Distribución de la muestra según el ciclo de estudios	93
6	Distribución de la muestra según el número de cursos matriculados	94
7	Distribución de la muestra según el sexo.....	95
8	Distribución de la muestra según la edad.....	96
9	Baremos de la variable estrategias pedagógicas y sus dimensiones	96
10	Distribución de la muestra según el nivel de estrategias pedagógicas	97
11	Distribución de la muestra según el nivel de estrategias pedagógicas de recepción pasiva	97
12	Distribución de la muestra según el nivel de estrategias pedagógicas de recepción activa.....	98
13	Baremos de la variable aprendizaje de contenidos y sus dimensiones	99
14	Distribución de la muestra según el nivel de aprendizaje de contenidos	99
15	Distribución de la muestra según el nivel de aprendizaje de contenidos declarativos.....	100
16	Distribución de la muestra según el nivel de aprendizaje de contenidos procedimentales.....	101
17	Distribución de la muestra según el nivel de aprendizaje de contenidos actitudinales.....	102
18	Test de correlación de Spearman entre estrategias pedagógicas y aprendizaje de contenidos.....	104

19	Nivel de estrategias pedagógicas según nivel de aprendizaje de contenidos.....	104
20	Test de correlación de Spearman entre estrategias pedagógicas y aprendizaje de contenidos declarativos.....	105
21	Nivel de estrategias pedagógicas según nivel de aprendizaje de contenidos declarativos.....	106
22	Test de correlación de Spearman entre estrategias pedagógicas y aprendizaje de contenidos procedimentales.....	107
23	Nivel de estrategias pedagógicas según nivel de aprendizaje de contenidos procedimentales.....	107
24	Test de correlación de Spearman entre estrategias pedagógicas y aprendizaje de contenidos actitudinales.....	108
25	Nivel de estrategias pedagógicas según nivel de aprendizaje de contenidos actitudinales.....	109

ÍNDICE DE ANEXOS

Nº	Título	Pag.
1.	Matriz de consistencia.....	134
2.	Matriz instrumental.....	135
3.	Matriz de operacionalización de variables.....	136
4.	Cuestionario “Estrategias pedagógicas y aprendizaje de contenidos”	138
5.	Hojas de validación del cuestionario por expertos.....	141
6.	Solicitud para aplicación del cuestionario.....	144
7.	Oficio de autorización para aplicación del cuestionario.....	145
8.	Fotografías en la FDCCPP de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo.....	146

RESUMEN

El presente estudio ha tenido el objetivo de determinar en qué medida las estrategias pedagógicas se relacionan con el aprendizaje de contenidos, en los estudiantes de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, en su sede principal ubicada en la ciudad de Huaraz. Para la investigación se utilizó un diseño no experimental de tipo descriptivo, correlacional. La muestra de estudio estuvo compuesta por 90 estudiantes de Derecho desde los ciclos quinto al duodécimo. El instrumento empleado fue el cuestionario denominado “Estrategias pedagógicas y aprendizaje de contenidos”, aplicado en el semestre 2016-2.

Los resultados mostraron la existencia de una correlación significativa entre las siguientes variables de estudio: estrategias pedagógicas (de recepción pasiva y de recepción activa) y aprendizaje de contenidos (declarativos, procedimentales y actitudinales). Se mostró coeficientes de correlación positiva moderada en los cuatro modelos del diseño, por eso se establecieron las conclusiones aceptándose la hipótesis principal y las derivadas.

.Palabras claves: Estrategias pedagógicas, aprendizaje de contenidos, carrera de Derecho, estudiantes de Derecho.

Abstract

The present study has had like objective determining on what extent the teaching strategies relate with the contents learning on students of the Law and Political Sciences Faculty of the Santiago Antunez de Mayolo National University at its headquarters located in the Huaraz city. For the research was used a non-experimental design, descriptive type, correlational. The study sample consisted of 90 law students from the fifth to twelfth cycles. The instrument used was the questionnaire called "Teaching strategies and contents learning ", applied in the 2016-2 semester.

The results showed the existence of a significant correlation between the study variables: teaching strategies (passive reception and active reception) and learning contents learnings (declaratives, procedurals and attitudinals). It was showed correlation coefficients moderated positive in the four design models so the conclusions were established accepting the principal and derivated hypothesis.

Keywords: Teaching strategies, contents learning, law degree, law students.

INTRODUCCIÓN

El derecho, con justa razón, es una de las especialidades más valoradas de la sociedad, debido a su gran importancia en todo sistema de convivencia social. Sin embargo, en la actualidad, según diversas fuentes, se evidencian ciertas falencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje en esta carrera, tanto en el ámbito nacional como internacional.

Si se observa la labor de enseñanza del derecho; por un lado, se puede afirmar que siempre estará en manos de profesionales de este campo, quienes pueden poseer una alta capacidad y dominio profesionales; pero carecen de formación en aspectos pedagógicos. Por otro lado, en cuanto a los estudiantes y egresados de las facultades de derecho, con mucha preocupación, se puede advertir deficiencias en el aprendizaje de contenidos.

La pedagogía jurídica no se ha desarrollado en forma suficiente, ya que solo ha sido tratada en algunos libros y artículos. En este tema aún hay mucho que investigar; por lo tanto, es necesario realizar estudios sobre las estrategias pedagógicas y su relación con el aprendizaje, así como el presente. Esta investigación pretende contribuir al campo de la educación, en la especialidad de derecho, considerada necesaria y pertinente; asimismo, porque es un deber personal, por ser de la línea profesional mencionada.

La estructura consta de cuatro capítulos. En el capítulo I se presenta el problema de la investigación, se describe la situación problemática, se formulan las interrogantes de la investigación, se presentan la finalidad e importancia del estudio; se precisan los objetivos y se establecen las hipótesis, las variables y su operacionalización.

En el capítulo II se presenta el fundamento teórico de la investigación, se contemplan la revisión de los antecedentes internacionales y nacionales. Además, se exponen las bases teóricas con el marco histórico, filosófico y teórico; así como las definiciones conceptuales. En el capítulo III se precisa la metodología de la investigación, el tipo y diseño del estudio, la definición de la población y muestra. Asimismo, se menciona el instrumento utilizado, así como las técnicas de recolección de datos.

En el capítulo IV se presentan los resultados y el análisis los de datos. Este capítulo contiene el análisis descriptivo de la población y de las variables, así como el análisis relacional y la discusión de los resultados.

Finalmente, el presente trabajo considera las conclusiones y recomendaciones. Asimismo, se presenta la lista de referencias empleadas y los anexos correspondientes.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1. Planteamiento del problema

1.1 Descripción de la situación problemática

La universidad como una institución histórica influye sobre la sociedad formando gran parte de sus profesionales, científicos y técnicos. Asimismo, alimenta sus ideologías e ideales; también potencia sus fortalezas y atenúa sus debilidades (Yslado, 2003).

Entre las profesiones, sin duda, la abogacía, históricamente, ha tenido gran relevancia. Tanto al abogado como al campo jurídico en general se les ha mostrado cierta deferencia especial al asociarlos con las esferas de poder y decisión pública, porque muchos abogados fueron miembros ilustres de las élites políticas de los distintos países de América Latina desde la independencia (Pérez, 2004). Sin embargo, actualmente, también es real la preocupación por la formación que evidencian estudiantes y egresados de las facultades de derecho.

La realidad dentro y fuera del país es similar el aprendizaje en las facultades de derecho. En Europa, así como afirma Mullerat (2002), los jóvenes juristas recién egresados de la universidad no siempre están preparados para adaptarse a la práctica profesional. Esto obliga a realizar ciertas acciones y emplear tiempo para completar la formación del joven diplomado.

En República Dominicana, según reportó Diario Libre (17 de setiembre de 2015), la Directora de la Oficina Nacional de Defensa Pública, Laura Hernández Román, ha señalado que se evidencian graves deficiencias en la formación de las escuelas de Derecho. Muestra de ello es que en los concursos de aspirantes a defensores públicos, menos del 10% logró pasar e ingresar a la Escuela Nacional de la Judicatura. Además, en ese año, solo 78 de 482 participantes superaron las entrevistas por competencias.

Otra situación similar se vio en México, donde, según la percepción de Díaz (2015), los programas y los métodos de estudio en las universidades, específicamente en las facultades de derecho, no han avanzado a la misma velocidad que los cambios en el sistema jurídico. Asimismo, quienes tienen a su cargo una asignatura por muchos años, se olvidan de modificar su actividad docente para actualizarla. Por eso muchos estudiantes están egresando con conocimientos obsoletos. Por otro lado, según el sitio web Canal Judicial (8 de julio de 2013), los datos de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) revelan que el examen del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, aplicado a los egresados de la carrera de Derecho, solo fue aprobado por el 50%; de ellos, solo el 4% obtuvo una calificación sobresaliente.

En Chile, Lazo (2011) afirma que según encuestas aplicadas a abogados tutores de la Corporación de Asistencia Judicial (Servicio público de asesoría jurídica gratuita de Chile) se muestra que en el ítem "manejo de conocimientos jurídicos", los postulantes tenían una preparación inferior al 70% de los conocimientos requeridos para la práctica. Además, el referido autor, después de revisar un documento de trabajo del Ministerio de Educación, expuso que, para los encargados

de la formación de abogados, magistrados y del Ejecutivo existe una percepción más o menos generalizada sobre las actuales deficiencias formativas de los profesionales del Derecho. Estas estarían concentradas en los aspectos de conocimientos, destrezas prácticas y consistencia ética.

La fundación Centro de Investigación Periodística CIPER (12 de marzo de 2016), por su parte, en un reportaje de investigación, manifestó que la abogada Marcela González, jefe de la Oficina Civil de la Corporación de Asistencia Judicial de Santiago en Chile, había descrito al estudiante de Derecho actual como un sujeto “mecánico”. Ella fue tajante a la hora de evaluar a los futuros abogados; pues indicó que tenían falta de conocimientos básicos, problemas de oratoria, poca capacidad de análisis y, prácticamente, nula capacidad crítica.

Según el Diario *El tiempo* (14 de abril de 2016), se informó que el gobierno colombiano considera que los problemas en la formación de los abogados son una de las causas claves de la crisis de la justicia en ese país. Por esto, los ministerios de Justicia y Educación trabajarían en una resolución para elevar los estándares educativos de los programas de Derecho en dicho país, ya que durante el 2015 se sancionó a 1134 abogados. Además, los académicos también han señalado que la referida crisis está relacionada con problemas de formación académica.

En Bolivia, Cecilia Ayllón, quien fuera ministra de Justicia, según el Diario *La Patria* (19 de enero de 2014), remarcó la relación entre las falencias del sistema judicial y la mala formación profesional de los abogados. También precisó que en las universidades bolivianas se están formando profesionales centrados en los procesos y no en la resolución de conflictos de los hechos concretos de la realidad.

En el Perú, Pásara (2004), por encargo del Ministerio de Justicia, realizó una importante investigación titulada *La enseñanza del derecho en el Perú: su impacto sobre la administración de justicia*. Esta se llevó a cabo para identificar la situación de la enseñanza del Derecho en el país desde la perspectiva de las necesidades del sistema de justicia. En este estudio se accedió a más de la mitad de las facultades de Derecho existentes. Se usó instrumentos de investigación: entrevistas a autoridades de las facultades, encuestas aplicadas a los estudiantes, encuestas a profesores, observación de clases y entrevistas a un conjunto de informantes calificados.

El informe final de la investigación a cargo de Pásara consta de más de 80 páginas. En el primer capítulo presentó importantes datos sobre el estado de la justicia y el papel de los abogados; en el segundo, los datos se refirieron a las modalidades y condiciones de estudio en las facultades de Derecho; en el tercero presentó la condición docente y el perfil del estudiante; en el cuarto, los temas fueron los contenidos y métodos de enseñanza.

Cabe resaltar que en cuanto a los métodos de enseñanza se encontraron tres modalidades principales en las clases promedio. La primera fue el dictado de la materia por el profesor y que, de vez en cuando, era interrumpido por preguntas; la segunda fue el dictado del profesor como único contenido de la clase; y la tercera fue el dictado más un tiempo final que el profesor destinaba para recibir interrogantes. En cuanto al uso de grupos y técnicas participativas, estos se encontraron en algunos casos, pero en cifras minoritarias.

Según el referido estudio, la característica prevaleciente en el contenido de la enseñanza fue su circunscripción a la ley; asimismo, se evidenció lo siguiente: una

deficiencia docente en el modo de enseñanza y la renuencia a abandonar un método tradicional de enseñanza. La enseñanza consistía, casi exclusivamente, en la transmisión de información legal o transmisión de conocimientos; en contraste con un ausente desarrollo de habilidades. En cuanto al uso de la clase magistral, en algunas universidades donde la preparación del profesor era baja, la calidad de la exposición no era satisfactoria. También se recogieron opiniones que muestran el uso de la “cultura del código”, el predominio de información sin razonamiento, la interpretación literal, la falta de enseñanza práctica, la enseñanza memorística y el aprendizaje en función solo a lo exigido en los exámenes.

Finalmente, en las conclusiones de la citada investigación, de acuerdo con las entrevistas a los estudiantes y las observaciones de clase, se puso de manifiesto que la principal falencia de la enseñanza del Derecho en el país reside en la calidad docente.

Por otra parte, en la realidad nacional, De Belaunde (1995) realizó una minuciosa revisión bibliográfica en tres universidades presentando un listado con más de 200 publicaciones entre obras, artículos y reportajes sobre la calidad de la enseñanza del Derecho en el Perú. De esto se advierte que el tema se ha mantenido como una preocupación por años, pero sin cambios aparentes.

Actualmente, como lo indicó Rodolfo Vigo, en una Jornada Internacional de Derecho Natural organizada por la Universidad Católica San Pablo (2012), en el escenario peruano, las facultades de derecho conservan un modelo del derecho legal; porque forman típicos estudiantes que solo memorizan las leyes y las repiten dejando de lado la reflexión sobre temas que luego deben ser usados en su labor

profesional. Esta carencia se observará en su futuro desempeño de defensores, catedráticos y magistrados.

En el informe final de la consultoría sobre formulación de recomendaciones para la mejora de la calidad de la formación en las facultades de derecho, realizada desde la perspectiva de los perfiles académicos requeridos por la Academia de la Magistratura para los aspirantes a la carrera judicial, Gonzales (2007a) sostiene que las facultades de derecho en el Perú deben considerar la importancia de la orientación pedagógica, porque es necesario que el docente cuente con aptitudes para la enseñanza. Además, indicó que el éxito en el ejercicio de la abogacía no es garantía para el éxito en la actividad docente.

De todo lo referido se puede señalar que algunas implicancias relacionadas con las deficiencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, evidenciadas por los egresados, son: baja tasa de aprobación en los concursos públicos, elevada cantidad de quejas y sanciones por faltas éticas y mala praxis; así como déficit en el comportamiento legal en los organismos judiciales y administrativos.

El reconocido especialista en derecho procesal penal, Mixán (2002) afirmó que numerosos abogados y egresados de las facultades de derecho que fueron formados con el predominio del método de la memoria mecánica, enfrentaban problemas tanto cognitivos como prácticos. Asimismo, precisó que la memoria mecánica es la de mera acumulación, retención y repetición; mientras que la memoria lógica tiene de fundamento la comprensión del objeto de conocimiento. Entre las secuelas de priorizar la memoria mecánica refirió el olvido de la parte doctrinaria, despreocupación por los cambios ideológicos, políticas socio-económicas, éticas e

incluso religiosas, problemas en la argumentación jurídica, la aplicación de una cultura y el estilo meramente legalista y el desinterés por la investigación.

El derecho es una de las profesiones que requiere mayor capacidad de adaptación a los cambios generados tanto por el tiempo, la globalización, la política, la tecnología y otros factores. Respecto a esto, el jurista peruano Rubio (2009) sugiere que el abogado o la abogada actual no puede conformarse con el sistema existente, sino que también debe desarrollar habilidades para transformarlo de manera eficiente. Por su parte, Osterling (2004) confirma enfáticamente que las facultades de derecho deben tener especial cuidado en la formación de los futuros abogados, asegurándose de proveerles instrumentos a fin de mantenerse alejados de la mediocridad profesional que, lamentablemente, está tan de moda actualmente.

Mac Lean (2011), al abordar el tema de las destrezas legales en la formación jurídica, afirma que se debe mirar el Derecho en tres dimensiones: los conocimientos, la práctica y la personal. Tradicionalmente, en la enseñanza del Derecho se ha satisfecho solo la de los conocimientos, descuidándose el desarrollo de la dimensión práctica; por eso los estudiantes, al enfrentarse con la realidad, encuentran una brecha. Asimismo, ha sido descuidada la dimensión personal, la cual debería implicar la consideración de aspectos: idiosincrasia, cultura, lenguaje, intereses y actitudes de todas las personas involucradas.

En el panorama nacional e internacional, en cuanto a las modernas técnicas del aprendizaje, como lo afirma Pérez (2012), el Derecho es la disciplina intelectual que se encuentra más atrasada. El desarrollo de las ciencias exactas no le ha sido aplicable por su naturaleza misma referida a lo normativo; en consecuencia, han sido escasos los avances en materia de lógica y epistemología jurídica. La realidad

es que la cátedra magistral, desde épocas inmemoriales, es el instrumento principal; a veces, el único de los docentes en las facultades de Derecho en todo el mundo.

En cuanto a la enseñanza del Derecho, casi en todas las instituciones, se considera que el objetivo básico de una clase es que el estudiante comprenda un instituto legal e identifique la normativa que lo regula. Con este fin, la estrategia adoptada principalmente es la clase magistral, en la cual el docente explica los conceptos claves de la unidad de estudio y luego desarrolla la normativa que considera pertinente (Gapel, 2014).

Witker (1985) sostiene que desde las antiguas escuelas de jurisprudencia, luego de leyes, hasta las modernas facultades de derecho, se arrastran antiguas concepciones sobre la enseñanza. Asimismo, se mantiene la tendencia a enseñar leyes más que Derecho como ciencia social reguladora de conductas. Además, la enseñanza de la ciencia jurídica en la región, expresa y recoge todo el arsenal de conceptos y fundamentos de la vieja educación enseñada a estudiantes pasivos, irreflexivos y ausentes de su propio proceso de formación e instrucción.

Valle (2006), por su parte, manifiesta que es innegable que la pedagogía como disciplina normalmente quede fuera del horizonte de inquietudes del profesor de Derecho. Por un lado, con cierta arrogancia, está la idea de que nadie más que los abogados pueden enseñar Derecho; por otro, se mira con desconfianza el lenguaje y las técnicas de la metodología de la educación. Sin embargo, si bien solo quienes conocen el Derecho pueden enseñarlo, no necesariamente saben transmitir esos conocimientos. Asimismo, saber Derecho es un requisito imprescindible, mas no es suficiente para garantizar el objetivo de la docencia jurídica; es decir, la ausencia o la escasa pedagogía de los abogados contribuye a concebir mecánicamente la

formación jurídica. Muchas veces se reduce la exposición de contenidos legales sin atender específicamente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Lo que se debe aceptar es que el abogado, debido a su misma formación, viene con presuposiciones respecto a la forma de enseñanza. Por ejemplo, Bok (1998) advierte que los profesores de las facultades de derecho procuran transmitir a sus alumnos un modo sistemático de pensamiento sobre los problemas característicos de su profesión, es decir, les enseñan a “pensar como abogados”.

Por otra parte, Espinoza (2009) sostiene que al ser abogados quienes se encargan de la preparación de los nuevos abogados, las estrategias y métodos didácticos que utilizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje se limitan generalmente a la exposición verbalista y reproductora de textos legales. De esta forma, se transmite gran cantidad de información legal y se desarrolla básicamente la habilidad memorística del estudiante; pero deja de lado la adquisición de otras habilidades: el análisis, la síntesis, la argumentación y la capacidad lógico-jurídica que ayudarían a solucionar problemas que enfrentarán al ejercer la profesión.

Larrauri (2005) afirma que la educación jurídica debería ser ese espacio de discusión y búsqueda de conocimientos donde se articulen los procesos de generación, aplicación e interpretación del Derecho; así como los de su transmisión y divulgación en espacios no especializados.

Palao (2002) confirma que los docentes de la facultad de Derecho han descansado demasiado en los métodos tradicionales de enseñanza basados en la lección magistral; en parte porque es el método que han aprendido de sus maestros y predecesores; pero también porque es un método relativamente cómodo cuando se domina la asignatura.

A diferencia de otras ciencias o áreas en las que los procesos formativos han tenido grandes avances en materia pedagógica, la formación de abogados, tradicionalmente, se ha basado en una concepción positivista en extremo de la educación jurídica que tiene como principal premisa que los estudiantes conozcan el ordenamiento jurídico y aprendan a interpretar sus normas. Esto deja de lado la evidente necesidad de fomentar en el estudiante el desarrollo de competencias que resultan necesarias para enfrentar los retos de la vida moderna y la globalización (Gloria, Illera, Gonzáles, Velásquez & Suarez, 2011).

Para lograr que una sesión de clases de Derecho sea productiva, relevante y satisfactoria para el estudiante, se debe enfatizar el entrenamiento docente del abogado. El jurista, por sí mismo, aunque no carece de conocimientos; generalmente sí adolece de estrategias. Por esto, ante dichas carencias en la metodología o estrategias del docente de derecho al momento de impartir una clase, surge la necesidad de implementar programas de formación docente para la enseñanza del Derecho (Arvizu, 2011).

La formación de un abogado implica múltiples dimensiones que van más allá de las simples explicaciones de manuales básicos, la memorización de leyes o la recitación de aforismos (Seda, 2010). Por esto es necesario entender que el jurista está equivocado si se considera lo suficientemente preparado para el ejercicio profesional al retener de memoria una serie de normas (Batlle, 1957). En efecto, la enseñanza no puede apuntar a la memorización de normas legales que podrían ser modificadas o derogadas en cualquier momento.

En relación con las medidas que se vienen tomando sobre la problemática en estudio, en muchos países: España, México, Chile, Argentina y otros, existen

algunos estudios, artículos y acciones sobre el tema de la enseñanza en las facultades de derecho. A continuación se expondrán algunos de ellos en relación a la naturaleza del presente estudio.

En España, la Universidad de Córdoba en su Revista Docencia y Derecho, desde el 2010, presenta estrategias y técnicas metodológicas específicas para la enseñanza de cursos de Derecho. Por ejemplo, la presentada por Salazar (2010), en *estrategias y herramientas para la enseñanza del derecho constitucional*, expone el uso de los medios de comunicación como periódicos y otros, empleando lecturas de noticias como herramienta de enseñanza. Asimismo, Bueno (2013), en *formulación de una propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de la asignatura de derecho financiero y tributario*, propone la aplicación de las técnicas de aprendizaje cooperativo como el denominado método Jigsaw o de grupos puzzle, que se desarrolla de forma grupal, en el cual cada estudiante resulta una pieza esencial para la resolución de conflictos.

Por otro lado, a fin de poder medir el aprendizaje en los alumnos, la Universidad de Murcia, periódicamente realiza informes sobre las tasas de rendimiento académico y éxito en créditos con estadísticas específicas por asignaturas. Estas se encuentran publicadas desde el 2012 hasta el 2016 en su portal web. Asimismo, la Universidad Complutense de Madrid, periódicamente, realiza eventos académicos sobre la enseñanza del Derecho. Uno de ellos fue la Jornada estatal de innovación docente en derecho procesal; al respecto, Aguilera *et al.* (2014) presentaron el denominado *Leading cases para la enseñanza y el aprendizaje del Derecho Procesal Penal*. Este es un recurso docente que aglutina muchas resoluciones

relacionados con los contenidos del Derecho Procesal Penal, cada resolución seleccionada va acompañada de una ficha con ítemes especialmente considerados.

Aunque la realidad de las universidades norteamericanas pueda ser diferente en varios sentidos, también se percibe la existencia de un espacio especial para los temas de enseñanza en sus escuelas de leyes. Por eso la Association of American Law Schools (Asociación Americana de Escuelas de Leyes) cuenta con una publicación trimestral denominada *Journal of Legal Education*. El propósito es fomentar el intercambio de ideas e información acerca de la educación legal y asuntos relacionados con los profesionales del Derecho, teoría legal y doctrina jurídica.

En México, la UNAM, mediante su Instituto de Investigaciones Jurídicas, posee una amplia biblioteca jurídica virtual con publicaciones referidas a la enseñanza del Derecho. De ellos destacan los libros *Antología de estudios sobre la enseñanza del Derecho y Técnicas de la enseñanza del Derecho* de Jorge Witker.

En Sudamérica, la Universidad de Chile, mediante su Unidad de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, ha estado realizando diversos congresos nacionales e internacionales de pedagogía universitaria y didáctica del Derecho. Entre sus publicaciones especializadas se puede citar a la *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*. En sus ediciones semestrales difunde artículos sobre prácticas innovadoras en la enseñanza-aprendizaje del Derecho, considerando el contexto nacional e internacional. Entre los diversos artículos se pueden citar los siguientes: Cardinaux (2015), con el tema *la literatura en la investigación y enseñanza del Derecho*, allí explora el uso didáctico de la literatura como ilustración para la teorización jurídica; Álvarez (2014), con el tema

investigación jurídica como un instrumento para el mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje del Derecho analiza la investigación como actividad permanente y colaborativa entre docentes y estudiantes; y Aedo (2014), en *la formación por competencias y enseñanza del Derecho* propone la modernización de la carrera y la preparación de destrezas prácticas ligadas al ejercicio profesional.

En Argentina, la Universidad de Buenos Aires, para mejorar la enseñanza universitaria de Derecho ha implementado una Dirección de carrera y formación docente en su facultad de derecho. Sus portales virtuales son empleados como espacios de intercambio académico entre docentes y estudiantes. Así mediante el uso de las nuevas tecnologías se realizan actividades como resolución de problemas y casos, redacción de documentos diversos y la elaboración de textos argumentativos monitoreados por el docente. De esta forma, se complementan las clases presenciales.

La universidad mencionada en el párrafo anterior cuenta con la revista digital *Carrera y formación docente* que, desde el 2012, está disponible en la web. Entre los diversos artículos publicados están los siguientes: Ibarra y Rempel (2013), en *lectura comprensiva y evaluación* resaltan la importancia de las estrategias orientadas a reforzar y a ejercitar la lecto-comprensión para la correcta apropiación de un saber; y Campari (2014), en *implementación de las Tics en la enseñanza del Derecho*, propone el uso del video en la enseñanza de casos.

Por otro lado, esta universidad posee un Centro para el Desarrollo Docente, el cual ofrece una formación pedagógica a los docentes de la Facultad de Derecho. Además, periódicamente, se realizan jornadas de enseñanza de Derecho. Asimismo, ofrece *Academia, revista sobre enseñanza de Derecho* cuyas publicaciones

semestrales están disponibles en formato pdf. Entre los variados artículos están: Colmo (2011), en *Didáctica del Derecho Civil* propone un programa especial con características delimitadas de acuerdo con la naturaleza del curso; Sanguinetti (2012), en *Didáctica del Derecho del Trabajo* propone una alternativa de renovación de las formas tradicionales de enseñanza del derecho laboral; y Witker (2007b), en su artículo *la enseñanza clínica como recurso de enseñanza jurídica* explica los antecedentes y ventajas de las clínicas jurídicas.

En el Perú, la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) y la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), han venido considerando algunas acciones sobre el tema. Por eso se han realizado eventos y estudios para profundizar en el asunto. Entre ellos están los seminarios sobre *métodos en el Proceso Enseñanza- Aprendizaje del Derecho* organizados por la UNMSM; y recientemente, el *Seminario Internacional la enseñanza- aprendizaje del Derecho de cara al futuro* organizado por la PUCP en noviembre del 2015. Sin embargo, es poco el avance hasta la fecha y no se cuentan con los estudios necesarios para describir y abordar la situación problemática.

Por otro lado, se debe considerar que los sistemas de seguimiento relacionados con los logros de aprendizaje universitario pueden cumplir un papel importante en su medición. Estos sistemas pueden ser: a) el seguimiento de los egresados como la encuesta a egresados universitarios y universidades sobre inserción laboral y percepción de los servicios educativos recibidos en ciertas carreras seleccionadas, realizada por el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) en el 2014. Además, en algunas universidades dentro y fuera del país se han realizado investigaciones sobre este tema y se han implementado sistemas de seguimiento. b)

El seguimiento de ingresantes en los temas de desersión, repitencia, logro de grado y título. Este sistema lo tiene, por ejemplo, la UNMSM a través de su oficina General de Planificación.

Sin duda, como lo advierten Arvizu y Romero (2012), la formación jurídica de calidad manifestada en profesionales capaces de resolver problemas jurídicos eficientemente, con sentido ético y humanístico, ahora se ha convertido en un gran desafío para las escuelas de Derecho en todo el mundo. Por esto, es necesario dar respuesta a la necesidad de creación e implementación de programas de formación de profesorado para la enseñanza del Derecho.

En el Perú, la carrera de Derecho dura generalmente seis años de estudio o 12 semestres académicos. El tiempo de estudio de esta especialidad es variado en otros países; sin embargo, de acuerdo con los párrafos anteriores se puede ver que la realidad es similar con respecto a las limitaciones pedagógicas en la enseñanza del Derecho. En tal sentido, si bien se está abordando el tema y se han adoptado algunas medidas, el panorama actual muestra que los problemas siguen latentes a pesar todo; de esto se puede entender, con preocupación, que dichas acciones son insuficientes e inseguras. Por eso es indispensable revisar la realidad actual en cuanto a las estrategias pedagógicas aplicadas en la carrera de Derecho y realizar estudios, para medir su relación con el aprendizaje a fin de que se pueda analizar sus implicancias y presentar propuestas adecuadas, así como enfocarse en la dirección y medidas correspondientes.

1.2 Planteamiento y formulación del problema

1.2.1 Formulación del problema general

¿En qué medida las estrategias pedagógicas se relacionan con el aprendizaje de contenidos, en los estudiantes de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, 2016?

1.2.2 Formulación de los problemas específicos

- a. ¿En qué medida las estrategias pedagógicas se relacionan con el aprendizaje de contenidos declarativos, en los estudiantes de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, 2016?
- b. ¿En qué medida las estrategias pedagógicas se relacionan con el aprendizaje de contenidos procedimentales, en los estudiantes de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, 2016?
- c. ¿En qué medida las estrategias pedagógicas se relacionan con el aprendizaje de contenidos actitudinales, en los estudiantes de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, 2016?

2. Finalidad e importancia de la investigación

2.1 Propósito

En este estudio se ha realizado una revisión de la realidad en torno a las variables. En primer lugar, en las estrategias pedagógicas aplicadas en la enseñanza del Derecho, considerando lo que señala Loianno (2009), la escasa capacitación pedagógica es una de las críticas más fuertes de los formadores en Derecho; y en segundo lugar, en los niveles de aprendizaje de contenidos sean de tipo declarativo, procedimental y actitudinal.

Esta revisión de la realidad y el procesamiento de los los datos obtenidos mediante la aplicación del instrumento de investigación ha permitido finalmente encontrar los valores de correlación existentes entre las estrategias pedagógicas, en la práctica educativa de la enseñanza del Derecho y el aprendizaje de contenidos por parte de los estudiantes de esta especialidad.

2.2 Relevancia social

Es importante tener presente que la especialidad de Derecho, desde épocas antiguas ha gozado de gran valoración; además, actualmente, su demanda está entre los primeros lugares de las universidades nacionales y privadas, tanto en Lima como en las diversas provincias; incluso cuando, según especialistas, el mercado laboral está saturado. Sin duda, el Derecho es una de las carreras más necesarias en la sociedad; por eso, como señala Gonzales (2007b), “la enseñanza del derecho es un factor decisivo en la conformación de la cultura legal del país” (p.51).

La convivencia social es una realidad que demanda normas reguladoras del desenvolvimiento de las personas; por eso, el Derecho cumple un papel indispensable en toda sociedad. Además, los estudios sobre la debida formación de los profesionales de esta especialidad son de suma importancia.

La necesidad de realizar el presente estudio sobre las estrategias pedagógicas y el aprendizaje en la especialidad de Derecho, es imperiosa, porque los egresados están asumiendo diversas responsabilidades en la sociedad, ya sea como autoridades, funcionarios y trabajadores en las instituciones estatales y privadas, en la administración de justicia, en el organismo legislativo, etc.

2.3 Relevancia pedagógica

El presente estudio tiene relevancia pedagógica, por estar referida a aspectos de la enseñanza universitaria que requieren atención mediante trabajos de investigación; pues aun cuando en el nivel superior, la educación está ligada al Derecho y a otras especialidades; las investigaciones generalmente están orientadas por separado a cada una de ellas. Asimismo, a nivel posgrado, no existe una mención de pedagogía y didáctica jurídica en la que puedan desarrollarse este tipo de estudios. Por lo tanto, un estudio referido a ambas áreas reviste suma importancia, porque aportará información beneficiosa para los agentes educativos relacionados con el entorno académico universitario en la especialidad de Derecho.

Cabe señalar también que existen diversos artículos que abordan temas de pedagogía jurídica asumiendo las aparentes carencias de estrategias en la enseñanza del Derecho; sin embargo, no se cuentan con suficientes investigaciones ni datos estadísticos que se hayan realizado para llegar a firmes y específicas conclusiones. Así algunas investigaciones encontradas se refieren a la realidad fuera del país; otras se refieren a las estrategias de enseñanza y aprendizaje en otras especialidades. En el caso de la investigación realizada para el Ministerio de Justicia a cargo de Pásara (2004), la muestra de alumnos para la entrevista fue de 275 estudiantes de Derecho de 28 universidades, entre ellas, la Unasam esta incluida; pero solo con su filial de Barranca.

Como la formación de los futuros profesionales del Derecho en nuestro país es, sin duda, un asunto que aun necesita mayores investigaciones al respecto; en este estudio se han recogido diversos datos e información existente relacionados con las variables estrategias pedagógicas y aprendizaje de contenidos. Luego se presentan

y analizan los datos y resultados obtenidos en la aplicación específica de este trabajo. Asimismo, se ha considerado la importancia de revisar la relación de dichas variables, entendiendo que en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el aprendizaje debe ser el centro de la enseñanza de los docentes.

En suma, el presente estudio tiene implicancias pedagógicas interdisciplinarias, porque aborda un tema educativo en la especialidad de Derecho; asimismo permite presentar datos específicos dentro de los alcances de la realidad revisada así como descubrir problemas inmersos para considerarlos en futuras investigaciones.

3. Objetivos de la investigación

3.1 Objetivo general

Determinar en qué medida las estrategias pedagógicas se relacionan con el aprendizaje de contenidos, en los estudiantes de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, 2016.

3.2 Objetivos específicos

- a. Determinar en qué medida las estrategias pedagógicas se relacionan con el aprendizaje de contenidos declarativos, en los estudiantes de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, 2016.
- b. Determinar en qué medida las estrategias pedagógicas se relacionan con el aprendizaje de contenidos procedimentales, en los estudiantes de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, 2016.
- c. Determinar en qué medida las estrategias pedagógicas se relacionan con el aprendizaje de contenidos actitudinales, en los estudiantes de la Facultad de

Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, 2016.

4. Hipótesis

4.1 Hipótesis principal

Las estrategias pedagógicas tienen una relación significativa con el aprendizaje de contenidos, en los estudiantes de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, 2016.

4.2 Hipótesis derivadas

- a. Las estrategias pedagógicas tienen una relación significativa con el aprendizaje de contenidos declarativos, en los estudiantes de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, 2016.
- b. Las estrategias pedagógicas tienen una relación significativa con el aprendizaje de contenidos procedimentales, en los estudiantes de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, 2016.
- c. Las estrategias pedagógicas tienen una relación significativa con el aprendizaje de contenidos actitudinales, en los estudiantes de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, 2016.

5. Variables de estudio

Las variables son aspectos centrales en la investigación científica, pues el proceso de producción de conocimiento contrastable gira en torno a ellas (Rodríguez, 1994). En este estudio, las variables se mencionan a continuación.

5.1 Variable predictora

Estrategias pedagógicas

5.2 Variable de criterio

Aprendizaje de contenidos

5.3 Operacionalización de variables

Se realizó la operacionalización de variables de acuerdo con la tabla 1.

Tabla 1
Operacionalización de las variables de estudio

Variable	Dimensión	Indicadores	Sub indicadores
Estrategias pedagógicas	Estrategias de recepción pasiva	Exposición oral simple del docente	1. Exposición oral del docente. 2. Dictado de textos en clase. 3. Lectura de textos, normas legales, revistas, etc.
		Exposición oral con recursos didácticos	4. Utilización de la pizarra durante su exposición. 5. Utilización de organizadores visuales durante la exposición docente.
		Exposición oral con uso de TICs	6. Exposición usando herramientas tecnológicas: proyector y computadora. 7. Utilización de diversas fuentes tecnológicas, bibliográficas y bibliotecas electrónicas.
	Estrategias de recepción pasiva	Actividades generales	8. Presentación de casos prácticos. 9. Realización de trabajos individuales, investigaciones y/o proyectos guiados. 10. Realización de actividades conjuntas fuera de clase.
Actividades en grupos de trabajo		11. Formación de grupos de trabajo monitoreados en clase. 12. Uso de diálogos grupales. 13. Aplicación de técnicas grupales.	
Aprendizaje de contenidos	Aprendizaje de contenidos declarativos	Contenidos teóricos	14. Participación de estudiantes a través de preguntas, sugerencias y opiniones. 15. Interacción con blog y redes con contenidos relacionados.
			16. Definición de conceptos legales básicos de las asignaturas. 17. Conocimiento de teorías o doctrina jurídica de las asignaturas. 18. Conocimiento de los principios jurídicos aplicables en las asignaturas. 19. Conocimiento de los antecedentes históricos pertinentes.
		Contenidos normativos	20. Reconocimiento de las normas legales relacionadas con una especialidad. 21. Relacionamiento de la jurisprudencia vinculante con los contenidos. 22. Identificación de la legislación comparada relacionada.
	Aprendizaje de contenidos procedimentales	Identificación de procedimientos	23. Elección de la legislación pertinente aplicable a situaciones específicas. 24. Identificación de los procedimientos legales para casos específicos.

		25. Identificación de soluciones alternativas aplicables a conflictos.
		26. Consideración de posibles aspectos singulares en los casos prácticos.
	Realización de acciones	27. Aplicación de un orden de las acciones legales en los casos prácticos.
		28. Desarrollo de razonamiento y argumentación jurídica.
		29. Aplicación de otras fuentes del Derecho para casos prácticos.
		30. Elaboración de situaciones prácticas.
Aprendizaje de contenidos actitudinales	Práctica de actitudes legales	31. Análisis para la toma de decisiones en casos prácticos.
		32. Práctica de actitudes legales en casos prácticos.
	Proyección de actitudes ético legales	33. Valoración y crítica del derecho vigente.
		34. Práctica de prevención de problemas legales.
		35. Práctica de compartir conocimientos e información.
		36. Disposición de aceptar cambios del derecho vigente.
		37. Integración de principios deontológicos jurídicos.
		38. Respeto de los derechos de los demás.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

1. Antecedentes de la investigación

Para el presente estudio se realizó la búsqueda y revisión de investigaciones del ámbito nacional e internacional relacionadas con las variables de estudio: estrategias pedagógicas y aprendizaje de contenidos en la especialidad de Derecho y otras. Estas investigaciones se señalan a continuación.

1.1 Internacionales

Salguero (2005), en su investigación *Incidencia de las estrategias didácticas en el rendimiento académico de los estudiantes de la carrera de Derecho en la Universidad Católica de Honduras, campus de San Pedro Sula*, planteó los siguientes objetivos generales: a) explorar las percepciones y opiniones que tienen los catedráticos y los estudiantes de la carrera de Derecho en cuanto al proceso didáctico del aprendizaje; b) correlacionar en esta carrera las estrategias de enseñanza, aprendizaje y la evaluación con el rendimiento académico como dos fenómenos educativos.

La investigación fue de tipo descriptivo, correlacional y explicativo. La población estuvo constituida por 82 personas: 14 docentes y 68 estudiantes de la carrera de Derecho. Los instrumentos utilizados fueron: la encuesta, la entrevista y la observación de clases.

Los resultados obtenidos fueron: a) sobre aspectos de la docencia, el dictado es una estrategia de innegable esencia magistral, únicamente el 6% lo consideró inexistente; b) sobre el pensamiento crítico como preocupación del quehacer docente, solo el 5% lo consideró así; c) en cuanto a los aspectos de la docencia según los propios docentes, en la opción de planificación de actividades del período, no todos respondieron afirmativamente a pesar de ser una exigencia de dicha institución; d) sobre la planificación diaria de clases, el 58% respondió negativamente; e) sobre los recursos didácticos de apoyo en el desarrollo temático y la consecución de los objetivos, el 67% aceptó que no utilizaba más que el texto y la pizarra; f) sobre el uso de técnicas como talleres, seminarios, demostraciones, un 75% respondió que no eran parte de su instrumental de trabajo; g) se evidenció que la exposición magistral es la metodología más usada por el docente.

Las conclusiones del estudio fueron: a) las estrategias didácticas y de evaluación vigentes en la carrera de Derecho inciden seriamente con impacto negativo; b) se debe aplicar una capacitación en didáctica, para elevar la calidad docente de los catedráticos, considerando los siguientes objetivos: incrementar el aprovechamiento de los recursos humano-materiales en esa carrera; elevar la participación interactiva de la cotidianidad educativa; incorporar a la práctica docente de la carrera, estrategias de enseñanza-aprendizaje y de evaluación de la didáctica alternativa o auténtica; y superar el nivel de rendimiento académico de los estudiantes.

Bedolla (2009), en su investigación *La influencia pedagógica en la construcción de los aprendizajes: un caso de estudiantes de Derecho, de la Universidad Autónoma de Guerrero*, planteó los siguientes objetivos generales: a) identificar la

influencia de la pedagogía en la construcción de aprendizajes significativos en los estudiantes del grupo 405 del turno vespertino de la licenciatura en Derecho; b) promover el empleo de los métodos pedagógicos en los docentes; c) dar a conocer al docente la importancia y empleo de la pedagogía en su quehacer docente; d) proponer a directivos la gestión y organización de cursos de actualización pedagógicos para los maestros de la licenciatura en Derecho; e) gestionar ante las autoridades universitarias cursos de pedagogía para los profesores.

La investigación siguió el paradigma cualitativo con un enfoque centrado en la investigación-acción. Los instrumentos usados fueron encuestas, cuestionarios, entrevistas y observaciones.

Las conclusiones del estudio fueron: a) los estudiantes saben, de manera general, que la pedagogía es una de las ciencias que está encargada de la educación y para las cuestiones educativas se necesita de las aplicaciones pedagógicas; b) en los aprendizajes, se estableció que la mayoría de los profesores no emplea métodos didácticos en su quehacer docente; se deduce que el no empleo de métodos didácticos del profesor significa que su trabajo es deficiente; y por ende el aprendizaje de los alumnos; c) los profesores no tienen una idea clara de lo que implica dar clases, porque no poseen una metodología, ni fundamento didáctico; además, desconocen los modelos didácticos en los cuales fundamenten su quehacer docente realizando su trabajo como lo entienden; d) los alumnos consideran que el conocimiento de la ciencia pedagógica es fundamental para el fortalecimiento del profesor en este campo, y dotarlos de conocimiento de métodos pedagógicos existentes y métodos sugeridos contribuye a elevar los aprendizajes; e) de acuerdo con los profesores es importante que las autoridades universitarias analicen la

situación e implementen cursos, talleres y diplomados sobre pedagogía; f) para las cuestiones de docencia, es necesario que aquel profesional decidido a laborar dentro del campo docente tome cursos sobre pedagogía y didáctica a fin de realizar eficientemente este trabajo en caso que haya sido formado como licenciado, abogado, arquitecto, etc.

Figuroa (2011), con su investigación *La enseñanza del Derecho más allá del formalismo*, abordó dos preguntas fundamentales: a) si la formación académica del Derecho se encuentra en crisis, y cuáles son los principales problemas que la comprenden; b) qué retos se exponen actualmente, respecto de las problemáticas señaladas; considerando como fundamental comprender el derecho diferente a las nociones tradicionales.

Las conclusiones del estudio fueron: a) una de las situaciones problemáticas se asocia con la metodología de la enseñanza y evaluación; se critica que el método de enseñanza predominante sea el modelo de clase magistral, basada en una total asimetría entre docentes y estudiantes. En ella los primeros hacen una entrega sistemática de información; b) los mecanismos de evaluación de los aprendizajes son exclusivamente mecanismos de medición de logros y no herramientas para favorecer la producción de nuevos aprendizajes.

Dieste (2006), en su investigación, *Aprendizaje del Derecho*, planteó los siguientes objetivos generales: a) describir las concepciones de aprendizaje de los estudiantes de Derecho; b) analizar cómo las concepciones de aprendizaje influyen en el proceso de construcción del conocimiento jurídico.

La investigación siguió el enfoque cualitativo. Los participantes fueron 52 estudiantes y 14 docentes de estudios socioculturales, Psicología y Derecho. Los

instrumentos usados fueron la entrevista grupal, revisión de documentos y el instrumento denominado “Reflexión sobre la actuación profesional”.

Las conclusiones del estudio fueron: a) según el criterio de los estudiantes, resulta una carrera teórica para una profesión práctica; b) entre los elementos de las concepciones del aprendizaje se mantienen rasgos predominante desde la Grecia clásica; c) se evidencian concepciones sobre el aprendizaje relacionados con la habilidad del discurso y uso de lenguaje como herramienta privilegiada; d) las fuentes de conocimiento son los libros, las notas de clase y el discurso del profesor, donde prevalece la intención de captar el contenido (pegar o grabar) excluyendo el verdadero proceso del aprendizaje que implica la construcción de significados; e) los estudiantes confieren gran importancia a las fuentes de información, entre las que destaca el libro; asimismo, la asunción de una determinada condición pasiva con el fin de facilitar que los conocimientos se graben; f) predomina una concepción directa del aprendizaje en la cual priman referencias explícitas a procesos memorísticos; lo que podría denominarse como aprendizaje por exposición; g) como investigación exploratoria no resulta suficiente para la elaboración de una teoría formal; pero genera hipótesis de trabajo para ser corroboradas o rechazadas en posteriores investigaciones.

Rubí (2006), en su investigación de tipo exploratorio *Enseñanza y aprendizaje del Derecho en la Universidad de Costa Rica*, planteó los siguientes objetivos generales: a) analizar en forma general el proceso de enseñanza y de aprendizaje aplicado; b) elaborar una propuesta metodológica con base en planteamientos internacionales, empleados por universidades que se especializan en la enseñanza

del Derecho, con el fin de fortalecer el sistema de evaluación en la Facultad de Derecho.

La población estuvo formada por estudiantes de Derecho de la Universidad de Costa Rica, con una muestra de 101 estudiantes del primero al quinto años de dicha carrera a fines del 2005. Se empleó la entrevista, investigación bibliográfica y una encuesta aplicada a los estudiantes.

Las conclusiones del estudio fueron: a) existe una respuesta afirmativa a la hipótesis de que la Facultad de Derecho de la Universidad de Costa Rica, mediante su sistema de enseñanza y de aprendizaje, y por ende de su evaluación, no forma a juristas integrales; sino a intérpretes y aplicadores de normas, doctrinas y jurisprudencia; así como cualquier otra fuente del Derecho; b) en la Facultad de Derecho impera la clase magistral como medio de enseñanza donde se obvia la existencia de técnicas novedosas, eficaces y representativas para los educandos; c) en dicha facultad, la oralidad no se promueve satisfactoriamente en los cursos impartidos; d) se cuestiona la forma de evaluación, superada en algunos casos, donde el profesor mide a su antojo, puntuando y estableciendo verdades incuestionables.

1.2 Nacionales

Campos (2010), en su investigación: *Estrategias pedagógicas para la interiorización de los valores en los alumnos de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Peruana Unión, 2010*, planteó el siguiente objetivo general: determinar la relación de las estrategias didácticas con la interiorización de los valores en los alumnos de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Peruana Unión. Consideró como población al

estudiantado de la Facultad de Ciencias Empresariales con una muestra por selección intencional de 121 estudiantes. El instrumento que usó fue el cuestionario denominado estrategias didácticas y la interiorización de valores, con 20 ítems sobre las dimensiones de las variables del estudio.

Las conclusiones del estudio fueron: a) existe correlación positiva moderada entre las dimensiones de la variable estrategias pedagógicas y la dimensión de interiorización de valores cristianos; b) hay correlación positiva moderada entre las dimensiones de la variable estrategias pedagógicas y la dimensión de interiorización de valores humanos; c) hay correlación positiva moderada entre las dimensiones de la variable estrategias pedagógicas y la dimensión de interiorización de valores culturales; d) existe correlación positiva moderada entre las dimensiones de la variable estrategias pedagógicas y las dimensiones de la variable interiorización de valores.

Tello (2009), en su investigación: *Estrategias de enseñanza y su influencia en el rendimiento académico de los estudiantes del área de Metalmecánica de la Facultad de Tecnología de la Universidad Nacional de Educación en el año 2007*, planteó el siguiente objetivo general: establecer las relaciones entre estrategias de enseñanza y el rendimiento académico de los estudiantes del área de Metalmecánica de la Facultad de Tecnología de la Universidad Nacional de Educación en el 2007.

La población estuvo conformada por 90 estudiantes de metalmecánica con una muestra de 50 estudiantes. El instrumento usado fue un test empleado bajo el sistema de test y retest.

Las conclusiones del estudio fueron: a) las estrategias de enseñanza se encuentran relacionadas con el rendimiento académico de los estudiantes del área

de Metalmecánica de Facultad de Tecnología; b) existe relaciones significativas entre los métodos de enseñanza y el rendimiento académico en los estudiantes del área de Metalmecánica de la Facultad de Tecnología; c) existe relaciones significativas entre las técnicas de enseñanza y el rendimiento académico en los estudiantes del área de Metalmecánica de la Facultad de Tecnología; d) existe relaciones significativas entre las estrategias evaluativas y el rendimiento académico.

Baldoceda (2008), en su investigación, *Los medios y materiales educativos y su influencia en el aprendizaje de los alumnos de la especialidad de educación primaria del Instituto de Educación Superior Pedagógico Privado Paulo VI Callao en el período lectivo 2006*, planteó el siguiente objetivo general: determinar de qué manera los medios y materiales educativos influyen en el aprendizaje de los alumnos.

La población estuvo constituida por 17 profesores y 88 estudiantes de la especialidad de primaria del ISP Paulo VI. La muestra empleada fue el 100% de la población y para la recolección de datos se utilizó la encuesta para docentes y estudiantes.

Las conclusiones del estudio fueron: a) los medios y materiales educativos influyen de manera significativa en el aprendizaje de los estudiantes; b) el uso de los medios y materiales educativos expresado en la disponibilidad de uso y facilitador de enseñanza influye significativamente en las fases y resultados del aprendizaje de los estudiantes; c) los medios y materiales audiovisuales influyen en forma significativa en el aprendizaje de los estudiantes; d) los profesores del instituto cuentan con un buen nivel de disponibilidad de medios y materiales

educativos por parte de la dirección; e) los docentes hacen uso frecuente de los medios y materiales educativos para lograr el aprendizaje de los estudiantes; f) los medios y materiales educativos cumplen con el papel de facilitador didáctico tanto para la enseñanza como para el aprendizaje; g) el aprendizaje de los estudiantes se mantiene en un buen nivel; a ello contribuye, de manera importante, la función docente.

Robles (2013), en su investigación: *Recursos didácticos y aprendizaje en los estudiantes de la especialidad de ebanistería y decoración de la Facultad de Tecnología de la UNEG*, planteó el siguiente objetivo general: determinar la relación de los recursos didácticos con el aprendizaje de los estudiantes de ebanistería.

La población del estudio fueron los estudiantes de la especialidad de ebanistería, con una muestra de 39 estudiantes. El instrumento empleado fue un cuestionario de 24 ítems referidos a las variables.

Las conclusiones del estudio fueron: a) existe correlación positiva moderada entre las dimensiones de la variable predictora (recursos didácticos), simbólico y de laboratorio; y la dimensión de la variable de criterio aprendizaje conceptual; b) existe correlación positiva moderada entre las dimensiones de la variable predictora (recursos didácticos) simbólico y de laboratorio y la dimensión de la variable de criterio aprendizaje procedimental; c) existe correlación positiva moderada entre las dimensiones de la variable predictora (recursos didácticos) simbólico y de laboratorio y la dimensión de la variable de criterio aprendizaje actitudinal; d) existe correlación positiva moderada entre los recursos didácticos y el aprendizaje de los estudiantes.

Lázaro (2012), en su investigación: *Estrategias didácticas y aprendizaje de la Matemática en el programa de estudios por experiencia laboral*, planteó el siguiente objetivo general: determinar la relación entre las estrategias didácticas y el proceso de aprendizaje de Matemática en los estudiantes del Programa de Estudios por Experiencia Laboral de la Universidad Ricardo Palma en el período 2005 – 2008.

La población del estudio estuvo constituida por 1514 estudiantes ingresantes y matriculados en el Programa de Educación por Experiencia Laboral de la Universidad Ricardo Palma en el período 2005-2008 de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. La muestra lo constituyeron 400 estudiantes. Los instrumentos empleados fueron un cuestionario y una guía de análisis documental.

Las conclusiones del estudio fueron: a) la correlación existente entre la estrategia de planificación y el aprendizaje es alta; b) la correlación existente entre la estrategia de ejecución y el aprendizaje es alta; c) la correlación existente entre la estrategia de evaluación y el aprendizaje es alta; d) la investigación permitió apreciar la influencia positiva de las estrategias didácticas en el aprendizaje de la Matemática del Programa de Estudios por Experiencia Laboral en la Universidad Ricardo Palma.

Llanos (2012), en su investigación: *La Enseñanza universitaria, los recursos didácticos y el rendimiento académico de los estudiantes de la E.A.P de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*, planteó el siguiente objetivo general: establecer la relación de la enseñanza universitaria y los recursos didácticos con el nivel de rendimiento de los estudiantes de la asignatura de Didáctica general I de la E.A.P de Educación, de la Facultad de Educación de la UNMSM.

La población estuvo constituida por los 112 estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Educación que cursaban el curso de Didáctica General I. Los instrumentos empleados fueron: un cuestionario sobre la enseñanza universitaria dirigido a los docentes; un cuestionario sobre los recursos didácticos dirigido a los estudiantes; y para la variable rendimiento académico, se usaron las calificaciones de las actas finales.

Las conclusiones del estudio fueron: a) existe una correlación positiva de la enseñanza universitaria con el nivel de rendimiento de la asignatura; b) existe una correlación positiva de los recursos didácticos con el nivel de rendimiento de la asignatura; c) existe una correlación positiva entre la enseñanza universitaria, los recursos didácticos y el rendimiento académico de los estudiantes en la asignatura de Didáctica General I.

Azañero (2011), en su investigación: *Influencia de las estrategias de enseñanza en el rendimiento académico de los estudiantes de la asignatura de Constitución y legislación educacional en la especialidad de Educación Primaria de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle*, planteó el siguiente objetivo general: determinar el nivel de influencia de las estrategias de enseñanza en el rendimiento académico de los estudiantes. El tipo de investigación fue pre-experimental, con un solo grupo. La población estuvo conformada por 75 estudiantes matriculados en el curso de Constitución y legislación educacional de la especialidad de Primaria en el semestre 2011-1. Los instrumentos usados fueron la lista de cotejo para la ficha de observación, encuesta a los estudiantes y exámenes de entrada y salida.

Las conclusiones del estudio fueron: a) existe influencia de las estrategias de enseñanza y el rendimiento académico; b) existe influencia de las estrategias interactivas y el rendimiento académico; c) existe influencia de las estrategias acumulativas y el rendimiento académico; d) existe influencia de las estrategias participativas y el rendimiento académico.

Palomino (2012), en su investigación: *El desempeño docente y el aprendizaje de los estudiantes de la Unidad Académica de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres*, planteó el siguiente objetivo general: determinar la relación entre el desempeño docente y el aprendizaje de los estudiantes de la Unidad Académica de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres en el 2012. La población fue de 3330 estudiantes de Estudios Generales de la Universidad de San Martín, sede Santa Anita; con una muestra de 345 estudiantes. El instrumento para la evaluación del desempeño docente fue una encuesta; y para medir el aprendizaje se utilizaron las evaluaciones mensuales teóricas y prácticas.

Las conclusiones del estudio fueron: a) existe relación entre el desempeño del docente y el aprendizaje de los estudiantes de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres; es decir, mientras más óptimo es el desempeño del docente, mayor es el aprendizaje de los estudiantes; b) con respecto a las estrategias didácticas y el aprendizaje de los estudiantes, la correlación es positiva y moderada lo cual implica que a mayor estrategia didáctica del docente, mayor es el rendimiento académico del estudiante; esto se refleja en las notas obtenidas en sus evaluaciones teóricas y prácticas; c) sobre el grado de dominio de los contenidos que se imparten, la calidad de su comunicación verbal y no verbal, la contribución a la formación de valores y el desarrollo de capacidades valorativas así como la

capacidad para desarrollar un proceso de reflexión autocrítica influyen significativamente en el aprendizaje de los estudiantes; d) las capacidades pedagógicas y el aprendizaje de los estudiantes tienen una correlación positiva y moderada; e) existe correlación entre la responsabilidad en el cumplimiento de las funciones del desempeño docente y el aprendizaje de las competencias; es decir, que en la medida que el docente elabora sus estrategias didácticas adecuadamente y asume su rol en el proceso de aprendizaje del conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis, evaluación (valoración), está garantizado un excelente rendimiento académico del alumno universitario en los Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres.

2. Bases teóricas

2.1 Marco legal

Las disposiciones legales que forman parte del marco legal relacionado con el presente estudio son las siguientes:

- Sobre la educación y sus fines: Constitución Política del Perú, art. 13.
- Sobre la enseñanza universitaria: Constitución Política del Perú, art. 18 y Ley universitaria Ley N° 30220.
- Sobre la investigación en la maestría: Ley universitaria vigente, art. 45.4 y Ley 23733, art. 24 aplicable a ingresantes antes de 10-07-2014.

2.2 Marco histórico

2.2.1 Aspecto histórico de las estrategias pedagógicas

Las estrategias pedagógicas utilizadas a lo largo de la historia, básicamente, han dependido de los modelos pedagógicos en auge durante cada época y lugar. Por eso

para entender su desarrollo histórico es necesario situarse en los tiempos, lugares y entornos ideológicos.

La universidad, tal como hoy se la conoce, surgió en la época medieval, a mediados del siglo XII. Durante los siglos XIII y XIV se expandió a las principales ciudades de Europa (Tünnermann, 2001). La Universidad de Bolonia, en Italia, es reconocida por varios autores como la primera, empezó sus actividades con la enseñanza del Derecho.

Es necesario mencionar que, desde sus inicios, la universidad recibió la influencia del poder religioso, económico y político. Asimismo, los pensamientos filosóficos predominantes en cada época y lugar han tenido injerencia en estas instituciones con implicancias tanto en los contenidos como en las formas de impartirlos en la especialidad de Derecho y en otras especialidades. Así en la época de la inquisición, como señala Sued (2015), en la enseñanza superior los contenidos curriculares estaban filtrados por el poder de censura que tenía la Iglesia Católica romana. No se podía contravenir a sus preceptos ideológicos, pues esto era validado con la fuerza de la ley; además existían prohibiciones de mercadeo y tenencia de literatura proscrita en las Américas así como en España.

El método de enseñanza medieval estaba basado en la enseñanza escolástica. Este método, según señala Lértora (2012), estaba conformado por a) la *lectio*, una simple lectura asociada a la *recitatio* oral; b) la *quaestio*, por un *dubium* generado durante la lectura, pasando así de la fase interpretativa a la creadora o innovadora; y c) la *disputatio* un método básico de la producción, enseñanza y transmisión usada en las facultades existentes de esa época tales como: Artes, Teología, Derecho y Medicina.

La enseñanza del Derecho en el Perú se inició casi con la creación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en 1551. En esa época, tanto el poder de la Iglesia Católica como el de España ejercían fuerte influencia en la cátedra universitaria. Garmendia (2001) refiere que entre los precursores y fundadores de esta universidad destacó la figura del dominico Fray Tomás de San Martín; asimismo, durante años, sus autoridades y docentes fueron al mismo tiempo priores del Convento del Rosario. Incluso se dio una disputa entre dominicos y aquellos miembros de otras órdenes que se incorporaron a la universidad.

Según la reseña histórica de la UNMSM (2002), en diciembre de 1639, cuando Juan de la Huerta Gutiérrez asumió la cátedra de *Prima de Leyes*, en esta universidad se inició una revolución en la enseñanza de las Leyes. Hasta ese momento, los maestros de la cátedra generalmente se limitaban a dictar cuadernillos que los estudiantes copiaban sin entender.

Durante la etapa de la colonia, en el Perú, los métodos docentes apuntaban al empleo de la memoria para aprender los conceptos. El matiz religioso de los contenidos y el acceso limitado fueron las características del sistema universitario de dicha época lo que favoreció el uso principal de la metodología expositiva.

En la etapa republicana, la inestabilidad legislativa debido a las constantes promulgaciones y derogaciones de las normas que regulaban el sistema universitario fue caracterizando la época. Si bien, en algunas cátedras se empleaban metodologías más variadas, la estrategia de enseñanza usada principalmente fue la expositiva denominada clase o lección magistral, que según Pujol y Fons (1981), es un método de enseñanza que nació con la misma universidad.

La enseñanza tradicional del Derecho, según Sánchez (1997), se ha mantenido durante siglos conservando los esquemas propios de la edad media. En esta época había poco acceso a las fuentes de información, pues esta provenía generalmente de manuscritos y escasos originales; además, la imprenta estaba iniciando su labor en la reproducción de documentos y libros haciéndolo a través de tirajes reducidos.

Gonzales (2003) expresa que, en el Perú, la enseñanza del Derecho, históricamente, se ha desarrollado en medio de tensiones entre la tradición y el cambio. Así bajo esta perspectiva, la estructura de los programas de Derecho se ha dado en función al orden de los códigos más que a la dinámica social.

Por otro lado, según Gil (2004), la enseñanza del Derecho tiene relación con tres variables: la currícula, los métodos de enseñanza y la calidad de los profesores. Asimismo, tiene relación con la concepción que tienen los profesores y los alumnos sobre el Derecho. Por eso es importante saber el origen y la escuela donde se formaron los profesores para determinar qué tipo de enseñanza en Derecho se tiene en cada facultad.

Los vientos de cambio en la enseñanza universitaria en general comenzaron a finales de siglo pasado. En Europa, con el Proceso Bolonia, desde 1999 se iniciaron diversas acciones con miras a la armonización de los sistemas educativos en la Unión Europea. Los países que integran esta comunidad, hasta la fecha, están implementando muchas reformas entre las que se encuentran las referidas a la metodología docente. Al respecto, Montero (2010) señala que la adquisición de competencias es el punto de mayor importancia dentro del proceso de convergencia europea.

Durante las últimas décadas, organismos internacionales como la Unesco, han realizado diversas acciones con miras a la mejora de la educación superior. Así mediante el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), se trabaja a favor de la promoción de la educación superior mediante diversos proyectos. Esto en el marco de Plan de Acción para la transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe firmado en 1996.

El Proyecto Tuning, después de haberse establecido hace años en Europa, se implementó también en América Latina. En este espacio, los agentes relacionados con la educación superior, representantes de 18 países, han intercambiado experiencias e información y han presentado alternativas y propuestas por áreas temáticas. El objetivo de este proyecto es contribuir a la construcción de un espacio de Educación Superior en América Latina a través de la convergencia curricular. El trabajo se viene realizando en etapas: la primera, del 2004-2007; y la segunda, del 2011-2013.

En latinoamerica, el proyecto Alfa Tuning se inició con la búsqueda de puntos comunes centrados en las competencias. En el informe final de este proyecto se entiende como competencias el

conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias de los contextos sociales. Fomentar las competencias es el objetivo de los programas educativos. Las competencias son capacidades que la persona desarrolla en forma gradual y a lo largo de todo el proceso educativo y son evaluadas en diferentes etapas. Pueden estar divididas en competencias relacionadas con la formación profesional en general (competencias genéricas) y con un área de conocimiento (específicas de un campo de estudios) (Beneitone *et al.* 2007, p.320).

En el referido informe final del proyecto Tuning, se encuentra también la enumeración de las 27 competencias generales; así como las específicas de las especialidades entre las que figura la carrera de Derecho con un listado de 24 competencias.

En el Perú, por mandato de la ley 28740, el Sistema nacional de evaluación, acreditación y certificación de la calidad educativa (Sineace) se encarga de garantizar la calidad de las instituciones educativas públicas y privadas; por eso muchas universidades se encuentran en pleno proceso de acreditación. Así Sineace (2016), en su portal web registra 114 programas de estudio con acreditaciones. De éstas, solo dos son de Derecho; la primera perteneciente a la Universidad Privada Antenor Orrego (diciembre de 2015) y la segunda, de la Universidad Norbert Wiener (agosto de 2016). Por otro lado, la PUCP tiene acreditación internacional del Consejo Nacional de Acreditación de Colombia, otorgada el 2015 cuya vigencia es por ocho años.

Actualmente, la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, se encuentra en el proceso de autoevaluación con miras a la acreditación. Este proceso de autoevaluación para la acreditación se encuentra a cargo de la Oficina general de calidad universitaria según el art. 36 del estatuto de dicha universidad. En similar situación se encuentran diversas facultades de Derecho en el país.

2.2.2 Aspecto histórico del aprendizaje de contenidos

El aprendizaje ha sido estudiado desde épocas remotas y desde varias perspectivas. La Filosofía la relaciona con el conocimiento y su origen planteando

que proviene de la razón (racionalismo), de la experiencia (empirismo) o del método científico (positivismo).

La psicología educativa desempeña un papel único y fundamental en la Educación y la Psicología. En cuanto al aprendizaje estudiado en esta rama de la Psicología, Mayer (2002) sostiene que a lo largo de la historia se han dado tres puntos de vista principales explicados a continuación:

El primero, ve al aprendizaje como fortalecimiento de una respuesta. Esta idea se desarrolló durante la primera mitad del siglo XX, basándose en las investigaciones con animales de laboratorio. Debido a este pensamiento, los maestros crean situaciones de preguntas con respuestas incentivadas o castigadas.

El segundo, entiende al aprendizaje como adquisición de conocimientos. Se desarrolló entre los años 60-70. Proviene de investigaciones que estudian casos de personas. Según este punto de vista, el aprendizaje se produce por el paso de información de una persona culta a una menos culta.

El tercero, considera el aprendizaje la construcción de conocimientos. Esta visión es proveniente de investigaciones del aprendizaje humano en ambientes reales realizados entre los años 70 y 80. Bajo este criterio, el aprendizaje puede darse cuando las personas seleccionan la información importante, la organizan en estructuras y la interpretan mediante lo que ya conocen.

Como se percibe, el concepto de aprendizaje ha ido cambiando a través del tiempo. Asimismo, la educación ha ido cambiando en su concepto con el paso del tiempo. Uno de los hitos necesariamente mencionable es el Informe Delors, publicado por la Unesco (1996), donde se esclarece o amplía el concepto de

educación al establecer los cuatro pilares: aprender a conocer, a hacer, a convivir y a ser.

Como afirma Guglietta (2011), la actual perspectiva de la Educación Superior basada en competencias está fundamentada en la concepción constructivista; potenciada en el nuevo espacio tecnológico con las TICs. Esto implica trasladar el foco de la “información” al “conocimiento”; su construcción, integración y aplicación. Bajo este contexto, el proceso de enseñanza-aprendizaje se apoya en estrategias metodológicas que impulsen la implicación del estudiante y faciliten el aprendizaje significativo y funcional.

Finalmente, con todo lo referido, se puede concluir señalando que el aprendizaje bajo el enfoque actual es conceptualizado como el desarrollo de competencias. Por esto, la formación en competencias profesionales es, actualmente, uno de los objetivos principales de la universidad.

2.3 Marco filosófico

El presente estudio ha considerado la finalidad de la educación universitaria lograr el desarrollo integral de los estudiantes tal como señala la Ley 30220. En el artículo 6, entre los fines de la Universidad expresamente se indica lo siguiente: *“Formar profesionales de alta calidad de manera integral”*. Este criterio también es considerado, por la Constitución Política del Perú para la educación a modo general porque en el artículo 13 señala que esta *“tiene como finalidad el desarrollo integral de la persona humana”*.

Por otro lado, se ha considerado el principio del *“interés superior del estudiante”*, mencionado expresamente en el art. 5, numeral 5.14 de la citada Ley universitaria. Esto se puede entender en diversas dimensiones, todas las cuales nos

muestran que los estudiantes son la razón de ser de la universidad; y el aprendizaje de estos el objetivo principal de la labor docente.

Desde la cosmovisión adventista se ve el proceso educativo como aquel orientado al desarrollo del estudiante de modo integral y armonioso. Si bien, en el Perú, la universidad adventista no ofrece la carrera de Derecho como en Brasil o México; se reconoce la importancia de una adecuada formación de los estudiantes de esta carrera en las universidades, donde se ofrece la mencionada especialidad como en la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, la cual es objeto del presente estudio.

En el proceso enseñanza-aprendizaje se debe considerar, por un lado, como dice White (1991), “al maestro le ha sido confiada una obra muy importante, una obra a la cual no debe dedicarse sin preparación cuidadosa y cabal... Ningún maestro que se satisfaga con un conocimiento superficial alcanzará un alto grado de eficiencia” (p.218). Por otro, “Dios quiere que seamos estudiantes mientras permanezcamos en el mundo. Debemos aprovechar toda oportunidad de adquirir cultura. Las facultades necesitan fortalecerse por el ejercicio, la mente ha de ser adiestrada y debe expandirse mediante el estudio asiduo” (p.410, 411).

En cuanto a la formación de los abogados, actualmente, es evidente que se requiere de profesionales del derecho formados integralmente; como afirma White (1978)

la mayor necesidad del mundo es la de hombres que no se vendan ni se compren... hombres cuya conciencia sea tan leal al deber como la brújula al polo; hombres que se mantengan de parte de la justicia aunque se desplomen los cielos” (p.57).

La importancia de una adecuada formación profesional también se menciona en otras citas de la misma autoría, por ejemplo: “los mecánicos, los abogados, los

negociantes, los hombres de todos los oficios y profesiones, se educan a fin de llegar a dominar su ramo” (White, 1989. p.8); asimismo,

el Señor desea tener en su servicio a hombres inteligentes, calificados para diversos ramos de trabajo. Se necesitan hombres de negocio que entretejan los grandes principios de la verdad en todas sus transacciones. Y sus talentos deben perfeccionarse mediante el estudio y la preparación más cabales. (White, 2013, p. 215).

En cuanto al aprendizaje de contenidos de derecho se puede advertir también que en la Biblia se muestra con claridad principios relacionados con este campo. Estos son: la justicia (Lev. 19:15), la probidad y equidad (Deut. 16:18-20), la igualdad (Gal. 3:28), entre otros. Asimismo, los diez mandamientos contienen principios fundamentales: el respeto a la vida (Ex. 20:13), el matrimonio (Ex. 20:14), la propiedad (Ex. 20:15), el honor (Ex. 20:16). Además, diversos pasajes de la Biblia se refieren a temas de derecho: el uso de recursos impugnativos (Hech. 25: 11,12), la conciliación (Mat. 5:28), la responsabilidad civil (Ex. 21: 33-36), las garantías reales (Deut. 24:10,11), las formalidades de los contratos (Jer. 32:9-11), etc.

En cuanto a las leyes terrenales, la Biblia también considera el debido respeto mediante el ejemplo de Jesús durante su ministerio cuando señaló: *“Dad al César lo que es del César”*, registrado en Lucas 20:25. Igualmente se muestra el deber de respetar a las estructuras estatales y autoridades nacionales y locales según Romanos 13:1-4, 1 Pedro 2:17 y Tito 2.13.

2.4 Marco teórico

2.4.1 Estrategias pedagógicas

Antes de revisar los conceptos es importante considerar que, como lo señala Alcoba (2012), no existe terminología unificada para los métodos de enseñanza. En

efecto, entre otros términos cita los siguientes: métodos didácticos, técnicas docentes, metodologías educativas, técnicas didácticas, estrategias de enseñanza-aprendizaje, estrategias metodológicas, métodos formativos, estrategias didácticas, métodos pedagógicos, actividades didácticas y metodologías docentes. Por esto, al usar alguno de ellos se debe presentar su definición para determinar qué comprende dicho término.

a. Concepto

La Real Academia Española (2014) suscribe que la palabra estrategia proviene del latín *strategia* y este del griego *stratēgia*. Asimismo, su significado original estaba ligado a la dirección o conducción de operaciones militares; sin embargo, este término, con el tiempo, ha ido ampliando su aplicación a otros asuntos. Actualmente, es usado en las áreas de administración y educación.

Para Montes de Oca y Machado (2011), “el término *estrategia* se emplea cada vez con mayor frecuencia en la literatura pedagógica, a pesar de sus múltiples acepciones e interpretaciones. Son indiscutibles las ventajas que su adecuada utilización puede ofrecer en los procesos educativos” (p.477).

Mialaret (1984) define estrategia como aquella ciencia o arte de combinar y coordinar acciones con vistas a lograr una finalidad. Esto implica diseñar una planificación con proposición de objetivos para alcanzarlos y de los medios para lograrlos.

La palabra pedagogía proviene del vocablo griego *paidagōgia* y se refiere a la ciencia que se ocupa de la educación y la enseñanza (Real Academia Española, 2014). Ahora, al relacionarla con la estrategia, se puede decir que:

una estrategia pedagógica es un sistema de acciones que se realizan con un ordenamiento lógico y coherente en función del cumplimiento de objetivos

educacionales. Es decir, constituye cualquier método o actividad planificada que mejore el aprendizaje profesional y facilite el crecimiento personal del estudiante (Picardo, Balmore, & Escobar, 2004, p.161).

En el documento denominado *Guía para elaboración de sílabos por competencias*, la United States Agency International Development- USAID (2009), dentro de los elementos de las estrategias metodológicas, incluye lo siguiente: la combinación de herramientas didácticas, la búsqueda de aprendizaje individual compartido y grupal; y el uso de las formas directas o presenciales y virtuales. Asimismo, para Díaz (1998), las estrategias pedagógicas son todos aquellos elementos, acciones o formas de proceder que el docente diseña y prepara en la fase estratégica.

Desde hace años se está dando mayor tiempo y espacio a la revisión de la forma de enseñanza en el Derecho. Por eso surge la necesidad de determinar los componentes de la enseñanza jurídica. Como arguye Rivera (2014), la educación jurídica tiene un efecto transicional en el estudiante, porque determina si se está formando al jurista como un científico del Derecho, un técnico-aplicador de la ley o simplemente un profesional conocedor de la ley vigente.

En cuanto a la enseñanza del Derecho, Gil (2004) señala que

importan tanto el fondo como la forma de enseñar el derecho; los contenidos, los métodos y las técnicas de aprendizaje; los ejercicios prácticos y los planteamientos teóricos; el adiestramiento en el manejo de las herramientas jurídicas: la lógica jurídica, la redacción de textos jurídicos, la hermenéutica y la forma de interpretación; el planteamiento de problemas reales y ficticios, así como la utilización del método de casos, los cuales son también sumamente trascendentales para la cultura jurídica, en general, y para el adiestramiento práctico del abogado, en particular (p.79).

Actualmente, existen varias propuestas y experiencias innovadoras en el tema de las estrategias pedagógicas sobre la enseñanza del Derecho. Entre ellos están el uso del cine, la literatura, los documentales, la prensa escrita, el podcast, las redes

sociales digitales, etc. Sin embargo, estas raramente son acogidas en la realidad local.

b. Clasificación de las estrategias pedagógicas

Según Díaz y Hernández (1999), existen varios criterios para clasificar las estrategias utilizadas en la enseñanza. Uno de ellos se basa en el momento de su uso y se puede clasificar en tres: a) preinstruccionales (antes), las cuales preparan y alertan al estudiante cuyas estrategias preinstruccionales típicas son los objetivos y el organizador previo; b) coinstruccionales (durante), apoyan los contenidos, la delimitación de la organización, estructura e interrelaciones. Aquí pueden incluirse las ilustraciones, redes semánticas, mapas conceptuales, analogías, entre otras; c) posinstruccionales (después), las que permiten formar síntesis integradoras y valorativas. Estas son las más reconocidas: las pospreguntas intercaladas, los resúmenes finales, las redes semánticas y los mapas conceptuales. Otra clasificación obedece a las modalidades de enseñanza que pueden ser: individualizadas, socializadas y mixtas o combinadas.

Por otro lado, Parra (2003) presenta otro criterio basado sobre el énfasis en los sujetos del proceso enseñanza- aprendizaje; se dividen en estrategias centradas en el docente y estrategias centradas en el alumno o estudiante.

Al referirse al dictado de clase en la especialidad de Derecho, Rubio (1999) declara “es importante diseñar una estrategia sobre cómo abordar el trabajo en clase. Existen muchas variantes; pero las dos básicas son la clase conferencia y la clase activa” (p.974).

Mazón (2011) advierte que existen diversas clasificaciones en los métodos de enseñanza y se las puede considerar. Así tomando en cuenta las actividades externas

del estudiante, están: a) el método pasivo, que acentúa la actividad del profesor mientras que los estudiantes permanecen en actitud pasiva. Aquí se encuentran las exposiciones, preguntas y dictados; b) el método activo, cuando se fomenta la participación de los estudiantes mediante actividades que los motivan.

Considerando estas últimas clasificaciones y entendiendo que las estrategias pedagógicas son empleadas por los docentes; al analizarlas en los estudiantes pueden denominarse como estrategias de recepción pasiva y recepción activa.

c. Estrategias de recepción pasiva

Son estrategias centradas en el docente, por las cuales, los estudiantes reciben la enseñanza pasivamente. Es de naturaleza expositiva, pues el docente usa el lenguaje oral de manera exclusiva o principal; asimismo, en algunos casos se apoya con recursos didácticos, sean convencionales, audiovisuales o tecnológicos, como se verá a continuación.

- **Exposición oral simple**

La estrategia docente tradicional, desde inicios de la Universidad, ha sido la clase magistral. Esta, según Witker (1985), básicamente consiste en la exposición oral de un asunto o tema de clase de un docente. Este método presenta grandes posibilidades de síntesis, lo cual representa una economía de esfuerzos y tiempo.

Al igual que otros autores, Cárdenas (2007) reconoce la necesidad del uso de métodos activos en la enseñanza del Derecho; sin embargo, también destaca algunas ventajas de la clase magistral. Una es la posibilidad de brindar gran cantidad de contenidos o información en un tiempo mínimo; además este sistema facilita el conocimiento de contenidos dispersos en diversas fuentes de consulta. Por eso es un método económico tanto en recursos humanos como materiales. A esto se podría

agregar la posibilidad de ser usada en aulas con gran cantidad de estudiantes, lo cual es muy común actualmente.

Por otro lado, incidiendo en las desventajas del uso exclusivo de la clase magistral, González (2003) comparte que, específicamente, en la enseñanza del Derecho, mediante la clase magistral los alumnos se impregnan de los contenidos de los códigos de forma tal que de ser posible, los recitan. Por esto, más adelante el asunto consistirá en recitar con convicción y poder de persuasión las normas para ganar o decidir los casos, según sea un abogado litigante o un juez.

Sobre la clase o lección magistral se puede señalar que, para llegar a los objetivos en la enseñanza del Derecho, esta sigue siendo parte imprescindible para la adquisición de algunos conocimientos teóricos. Como señaló Peña (2011), en el marco de la Jornada sobre la Enseñanza del Derecho del trabajo en el espacio europeo de enseñanza superior, nada impide seguir utilizando la lección magistral para los conceptos básicos, aunque con aplicación de métodos más dinámicos y combinada con otras técnicas.

Se debe entender que, si bien la clase magistral es el método más usado, hay que tener presente también sus desventajas. Estas, tal como señala Rubio (1999), son: pasividad de los estudiantes, unidireccionalidad de la información con escasa retroalimentación, dificultad para mantener la atención, limitación al cumplimiento de objetivos de tipo informativos y cognitivos, etc.

En cuanto a la clase magistral, Elgueta y Palma (2014), comentando los resultados de una investigación cualitativa sobre la enseñanza del Derecho en Chile, declaran la existencia de tres tipos de clase magistral: a) la clase magistral de expertos; b) la meramente expositiva; c) la trascendente o formativa. Este tema

amerita mayor estudio, pues en dicha investigación no se proveen datos estadísticos sobre la frecuencia de uso y sus resultados.

Se puede concluir que la clase magistral es la principal estrategia en la enseñanza universitaria, aunque no debería ser la única. Por eso es necesario incluirle otros elementos didácticos y sumársele otras estrategias. Como indica Herrán (2011), es preciso que incluya una serie de características: motivación, amabilidad, respeto, extensión e intensidad ajustada a la curva media de concentración de los estudiantes, vinculación a otras actividades didácticas, interacción complementaria, etc.

- Exposición con recursos didácticos

Cuando se emplea esta estrategia, la exposición oral se acompaña con diversos materiales que el docente utiliza para facilitar la enseñanza. Estos materiales son empleados en momentos específicos de manera que ayudan a la exposición y pueden ser de diversa naturaleza.

Entre los materiales tradicionales se puede encontrar la pizarra. Esta ha ido cambiando a través del tiempo, desde las clásicas de madera o metal hasta las acrílicas y las digitales interactivas que aun no se utilizan en nuestra realidad nacional en la enseñanza del Derecho.

La enseñanza del Derecho depende básicamente del profesor; pero este puede contar siempre con la tiza y el pizarrón, que son las expresiones de la tecnología más simple, más utilizada y quizás, menos estudiada. Esto siempre fue insustituible; pues desde antaño ha reflejado la enseñanza y ha hecho transparentes los actos del docente (Ylarri, 2012).

Los recursos o herramientas de tipo visual y organizativo son un conjunto de estrategias y técnicas útiles para ilustrar y representar gráficamente (Soto, 2003). Estos pueden ser utilizados por el docente para organizar y enriquecer su exposición. Aunque son recursos que también pueden ser usados por los propios estudiantes.

Los autores suelen denominarlos de diversas maneras: ordenadores gráficos, esquemas de conocimiento, organizadores gráficos, representaciones del conocimiento, organizadores de información, herramientas de aprendizaje visual, herramientas viso-verbales, etc. Por ejemplo, Campos (2005) utiliza la denominación *representaciones de conocimiento*, entre estos ubica: mapas conceptuales, mapas semánticos, mapas de estudio, mapas de conocimiento, mapas mentales, círculos concéntricos, cadena de eventos, diagramas de conceptos, diagramas UVE, líneas de tiempo, diagramas causa-efecto, gráficos T, diagramas de flujo, diagramas de proceso, abanicos de conceptos, hexagramas, diagrama de resumen, entre muchos otros.

Dentro de la gran cantidad de estos organizadores visuales, los más empleados son los siguientes: mapas conceptuales, redes semánticas, mapas mentales, diagramas, organigramas, líneas de tiempo, gráficos y cuadros de resúmenes.

- Exposición con uso de las TICs

Desde hace tiempo se puede apreciar que, para mejorar sus exposiciones, los docentes han ido incorporando nuevas técnicas durante la impartición de las clases magistrales; por ejemplo, el uso de imágenes, sonido, etc. Así la exposición oral ha sido acompañada de transparencias, proyección de vídeos, utilización de CD-ROM y presentaciones a través del programa PowerPoint. Incluso el desarrollo de la

tecnología ha permitido la aparición de las denominadas pizarras electrónicas (Delgado & Oliver, 2003).

Boshell (2009), en su artículo *Estrategias y Técnicas Didácticas en la docencia universitaria* señala que el método de exposición reconocido como clase magistral, apoyada de medios audiovisuales como la proyección de acetatos, diapositivas o el uso de proyectores; aunque ha sido criticada por su carácter transmisionista, presenta ventajas: la llegada a grupos numerosos, posibilidad de presentar la información de manera organizada, hacer descripciones, contextualizaciones y motivar a un mayor estudio y participación futura sobre el tema.

El uso de las tecnologías, en este punto, está referido solo al apoyo de la exposición docente. Además, actualmente es común que en las aulas universitarias el docente disponga de un proyector y computadora principalmente para el uso de presentaciones con diapositivas, prezi y videos.

Las fuentes tecnológicas también constituyen recursos útiles en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas no solo deben referirse en los sílabos, sino también durante la exposición del docente a fin de motivar y familiarizar a los estudiantes con el uso de dichas herramientas. Algunas de estas son: a) bibliotecas electrónicas que son colecciones de libros digitales; b) bibliotecas y hemerotecas virtuales, tales como: eumed.net, Scientific Electronic Library Online – SciELO, Dialnet, etc.; c) repositorios que son sitios web de carácter institucional o temático para el almacenamiento de información digital: tesis doctorales, revistas institucionales, eventos, pre prints (pre-publicaciones), post prints (publicaciones finales); d) bases de datos: EBSCO, PRISMA, Annual Review, etc.

En cuanto al área de Derecho peruano, un recurso tecnológico actual y necesario para estudiantes y docentes es el Sistema Peruano de Información Jurídica (SPIJ). Este es una edición electrónica de toda la legislación nacional y de información jurídica complementaria, elaborado por el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos.

d. Estrategias de recepción activa

Son aquellas acciones de enseñanza en las cuales se usa técnicas y metodologías participativas. Estas han ido surgiendo y acogándose desde décadas atrás en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ante la necesidad de conceder mayor protagonismo al estudiante.

Al analizar la clase magistral frente a la clase activa, Gordillo (2012) argumenta que esta última procura sumar a la exposición del profesor la actividad de aprendizaje del alumno a través de tareas que él mismo debe realizar; es decir, combina un elemento de aporte de información, como la clase magistral, con la participación del estudiante en trabajos de aprendizaje. Este método requiere a la vez un alto grado de preparación; de manera que exige mucho al alumnado y en mayor grado, al docente.

Las técnicas de la pedagogía activa que apuntan a una mayor participación de los estudiantes en las clases de Derecho pueden ubicarse dentro de tres tipos: generales, grupales y de interacción directa o tecnológica como se verá a continuación.

- Actividades generales: entre las actividades generales que permiten la participación en clase se pueden referir:

- i. Estudio de casos

Dentro de los medios empleados en la enseñanza jurídica en los países anglosajones destaca el llamado método de caso. Este método surgió en Estados Unidos como resultado de las críticas que recibió en 1869 el tradicional sistema de enseñanza del Derecho (Serna, 2007).

Aunque en distinta medida, este método es actualmente usado en muchos países. Este método modernamente nació en 1870, cuando fue creado por Christopher Columbus Langdell mientras ejerció el cargo de decano de la Escuela de leyes de la Universidad de Harvard (Toller, 2005).

Una característica de la enseñanza del Derecho en el sistema continental es el excesivo énfasis en la memorización, en desmedro del desarrollo de la capacidad de argumentación. En cambio, en el caso de los países que se rigen por las reglas del *common law*, la forma de evaluación, en la enseñanza del Derecho, usualmente consiste en poner al estudiante frente a casos hipotéticos. Aquí podrán desarrollar la argumentación en uno u otro sentido; o bien, resolverán con una adecuada fundamentación la controversia presentada. Por esto, el estudio de casos implica apuntar al logro de habilidades y destrezas prácticas (González, F. 2003).

El método de casos presenta las siguientes características: es interactivo, sumamente dinámico y está centrado fundamentalmente en el estudiante. El caso consiste en una situación real presentada para ser revisada por los estudiantes; para eso el docente actúa en el proceso orientando la discusión hacia los objetivos del aprendizaje.

Este método implica un enlace entre la teoría y la práctica. Para que los estudiantes puedan trabajar con los casos y transferir sus conocimientos a una

situación real, es necesario que el docente se asegure de que cuenten con una buena base teórica (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2000).

En el nivel universitario es recomendable que los casos se acompañen de documentación o pruebas que suministren información para analizarlos o resolverlos. También se puede estudiar un caso en el cual se haya presentado el problema y la forma como se enfrentó (Pimienta, 2012).

El estudio de casos puede referirse tanto a casos reales como ficticios. Sobre estos últimos, Rubio (1999) dice que los casos inventados deben gozar de verosimilitud; es decir, podrían suceder en la realidad. Además, Lazo (2011) indica que en un problema imaginario como un conflicto procesal, celebración o interpretación de un acto, el estudiante puede identificar los supuestos de hecho y las normas relativas al problema y proponer una solución al mismo utilizando con propiedad el lenguaje técnico-jurídico, con miras a la búsqueda de una solución justa. Asimismo, afirma que, según esta descripción, en estos casos se pueden encontrar: a) elementos procedimentales como el análisis de variables y la propuesta de solución; b) los actitudinales como la orientación hacia una decisión justa; c) los cognitivos que están supuestos en los procedimentales ya que son la base de las destrezas intelectuales en juego.

Por otro lado, actualmente, en algunos países, el estudio de la jurisprudencia se está incluyendo en las aulas universitarias; porque esta es una de las fuentes del Derecho. También se debe tener presente que en el Derecho anglosajón o *common law*, tanto en Inglaterra como en Estados

Unidos, el sistema es eminentemente jurisprudencial; por eso en dichos países, su estudio es imprescindible.

Una investigación realizada refiere que una forma como los estudiantes aprenden el Derecho es el método de estudio de la jurisprudencia en la que el docente desarrolla la revisión de una serie de casos. Por eso varios autores dicen que esta metodología permite adquirir conocimientos sobre la materia a la que se aplica. También facilita su comprensión y contribuye a la adquisición de otras competencias jurídicas específicas de trascendencia para los actuales licenciados y los futuros egresados de Derecho (Asensi, Fernández & Iñiguez, 2013).

ii. Aprendizaje basado en problemas

Aunque con algunos matices, el aprendizaje basado en problemas, conocido como ABP, es una metodología aplicada en varias especialidades. Con esta metodología se pretende lograr el aprendizaje utilizando la resolución de problemas como elemento esencial que permite diversos enfoques en el proceso.

En cuanto al Derecho, según un estudio sobre el uso de aprendizaje basado en problemas la valoración por los estudiantes, fue positiva en un 99%. Asimismo, estos consideraron que mediante dicha metodología de enseñanza-aprendizaje se adquiriría conocimientos y competencias que les ayudarían en la práctica profesional futura. Por otro lado, consideraron muy relevante poder contar con el apoyo entre iguales y del profesor en la superación del aprendizaje (Rué, Font & Cebrián, 2011).

iii. Trabajos, investigaciones y proyectos

La ley universitaria señala que uno de los fines de la universidad es la investigación. Para cumplir tal finalidad, desde sus aulas, se debe articular la docencia y la investigación. Una de las formas de desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes es mediante las tareas de investigación, monografías, ensayos y otras asignadas por los docentes.

Las monografías son estudios profundos de un tema; los ensayos estudios argumentativos; los informes resúmenes de investigaciones parciales o avances de investigación; y las investigaciones, búsquedas de respuestas a preguntas específicas (Tena & Rivas-Torres, 1995). Con el desarrollo de estas actividades de manera individual se promueve el trabajo autónomo del estudiante. Aunque es importante que sean guiados, monitoreados y revisados por el docente.

El trabajo autónomo forma parte importante en el proceso de aprendizaje; pues, finalmente, aprender es algo que cada uno debe realizar por su propia cuenta. Por eso, la modalidad de trabajo autónomo debe estar siempre presente en los procesos de aprendizaje (Zabalza & Zabalza, 2007).

iv. Actividades fuera del aula

Las actividades fuera del aula universitaria son recursos pedagógicos importantes en la enseñanza superior. Entre ellas, se encuentran las de proyección social, las visitas guiadas a entidades o instituciones legales, etc. Las actividades de proyección social, en especial, son necesarias por estar consideradas en el art. 7.3 de la Ley Universitaria como una función de la universidad.

La extensión universitaria ha recorrido casi un siglo desde el momento cuando Joaquín V. González la propuso junto a la docencia y la investigación como uno de los tres pilares de la universidad. Ha tenido algunos cambios durante su desarrollo, por lo que, actualmente, podemos hablar de algunos tipos de extensión como difusionista, servicios a terceros, asistencialista y práctica estudiantil. Esta última permite al estudiante poner a prueba los conocimientos teóricos adquiridos en el terreno fértil que la realidad propone; de esa manera “benefician” al mismo tiempo a la comunidad universitaria (Furfaro, 2014).

En cuanto a las visitas guiadas o dirigidas, estas proporcionan a los estudiantes la oportunidad de observar directamente los entornos o lugares relacionados con los contenidos, así como apreciar el desarrollo de actividades reales. Por ejemplo, la Universidad Norbert Wiener cuenta con el programa “el Derecho en acción” que permite a los estudiantes realizar visitas guiadas a diversas instituciones y ámbitos donde se aplica el Derecho. En relación con esto, García y Becerra (2011) proponen la visita a la prisión como metodología innovadora para que los estudiantes adquieran conciencia crítica sobre la naturaleza represiva del Derecho Penal y sus diversos instrumentos de control (competencia de carácter cognitivo) y que desarrollen la capacidad para valorar la realidad normativa penal detectando sus fines y efectos secundarios no explícitos (competencia de carácter actitudinal).

De acuerdo con un estudio sobre el proyecto de innovación docente realizado en España en otras especialidades, los resultados mostraron que los estudiantes valoran de forma positiva, y con un índice significativo, la

realización de actividades académicas fuera del aula. Por eso esta investigación concluyó señalando que ayudan a mejorar diversas aptitudes y permiten transformar contenidos académicos en conocimiento vivo (Pereira, Nájera & Arribas, 2013).

- Actividades en grupos de trabajo

Cada vez, en mayor medida, las labores del abogado se desarrollan en grupos de trabajo dentro de los estudios jurídicos, organismos o asociaciones; e incluso poderes del Estado. Ahora, cuando se piensa en las prácticas pedagógicas bajo esta estrategia, los grupos vienen a ser un conjunto de personas con un objetivo común al que intentan abordar operando como equipo (Di Pierro, 2008). El trabajo en equipos permite afrontar dificultades de adquisición de conocimientos, prácticas y de actitudes (Cuadrado *et al.*, 2012)

- i. Grupos de trabajo

Sobre las actividades grupales en las clases de Derecho, Belinchón (2012), señala que presenta diversas ventajas en la búsqueda del aprendizaje; pues promueven la relación de ayuda entre los estudiantes, eleva el grado de motivación y responsabilidad; además, promueve las habilidades sociales de los estudiantes. De esta manera, el profesor deja de ser un mero expositor de la información pasando a ser un proveedor de recursos que el estudiante necesita para elaborar su proceso de aprendizaje.

- ii. Diálogo y discusión en grupos

Al hablar de las actividades grupales en la enseñanza del Derecho, Gordillo (2012), señala que el primer objetivo que se persigue es que los

propios alumnos intercambien ideas, discutan y debatan entre sí sobre algo previamente trabajado o realizado antes de clase.

Con el diálogo, el propósito es que los integrantes de los grupos realicen el intercambio de ideas y opiniones en un espacio grupal durante un tiempo determinado previamente. Esto permite el desarrollo de la reflexión sobre las propuestas propias y de sus compañeros. Asimismo, Espinoza (2015) refiere que el diálogo privilegia la práctica reflexiva, el pensamiento crítico y argumentativo, actitudes y habilidades que son características de una formación en humanidades.

Con la discusión, el objetivo es que la interacción permita exponer, defender, escuchar, aceptar, refutar y argumentar puntos de vista que generalmente versan sobre temas nuevos, de actualidad, controversiales y de cierta complejidad. Herrán (2011) sostiene que la discusión desarrolla competencias referidas a la búsqueda de información pertinente, habilidades comunicativas (escucha, expresión, cambios de opinión, convergencia, síntesis interpersonales, etc.), la cohesión, la cooperación para la construcción de un conocimiento grupal e individual, la autoformación en grupo, etc.

iii. Técnicas grupales

Son instrumentos que permiten aprender a comunicarse y aprender a convivir; pero esto requiere la capacidad de quien las maneje. Por eso su eficacia, en gran medida, dependerá de la habilidad personal, el buen sentido, su don de oportunidad, creatividad e imaginación para adecuarse a las circunstancias y conveniencias del momento. Asimismo, se debe tener presente que los procesos de las dinámicas de grupo incluyen elementos

importantes como: la comunicación, el liderazgo, la cohesión, la cooperación y competitividad y los conflictos (Calvo, 2005).

Según diversos autores, las técnicas grupales pueden emplearse de distintas formas; ya sea con grupos de discusión mediante debates, paneles, mesas redondas; o en grupos de diálogo a través de juego de roles, lluvia de ideas, Phillips 6/6, cuchicheo, tándem, etc.

En cuanto al juego de roles, esta es una modalidad particular de la simulación donde los estudiantes se transforman en actores o “jugadores”. Ellos deben actuar de la manera como consideren apropiada y según el rol que les corresponda desempeñar. Si bien, deben ajustarse a las reglas, los estudiantes en este caso tienen mayor libertad que en otras formas de simulación. Así pueden entonces actuar y tomar decisiones de acuerdo con su propia interpretación y estrategia para aplicarlas al escenario predefinido (Betancur, 2011).

Gamarra (2011) indica que para mejorar la calidad en el proceso de adquisición de competencias se están utilizando técnicas para potenciar el aprendizaje activo del estudiante. Dentro de ellas se encuentran los juegos de interpretación o juegos de rol, útiles para reforzar el proceso de enseñanza aprendizaje. Se puede señalar además que esta técnica, denominada juegos de interpretación de papeles, por su utilidad práctica, está ampliamente extendida en las Escuelas de Leyes de las universidades norteamericanas.

Actualmente, la modalidad de simulación de controversias y casos hipotéticos es usada en el denominado “moot court”. Este es un tipo de concursos o competición entre equipos de estudiantes de Derecho que

representan a de sus universidades. Se desarrolla en dos etapas: la primera, relacionada con la redacción de documentos; y la segunda, con la argumentación oral. Estas competencias otorgan a los estudiantes la posibilidad de ampliar sus conocimientos teóricos y prácticos mediante un acercamiento al mundo del litigio donde asumen roles (Verdonk, 2011).

La lluvia de ideas o brainstorming, según señala Ferreiro (2003), fue creada por el ejecutivo estadounidense Alex Osborn junto con otras técnicas con el objetivo de detectar y fomentar el potencial creativo. Es una estrategia grupal adecuada para generar ideas acerca de un tema específico o dar solución a un problema del cual se parte. Luego da lugar a que los estudiantes participen con ideas las cuales son consideradas válidas. De las ideas expuestas debe tomarse la debida nota para luego analizarlas valorándolas y organizándolas (Pimienta, 2012).

El Phillip 6/6 es una técnica que se utiliza en grupos grandes, los cuales se dividen en subgrupos, de seis integrantes cada uno, para discutir un tema durante seis minutos y llegar a una conclusión. Su objetivo es promover, de manera rápida, la participación así como el desarrollo de la seguridad y confianza para tomar decisiones (Delgado & Cárdenas, 2004).

Los diálogos simultáneos o cuchicheo se desarrollan dentro de grupos; conversando de dos en dos. Es una técnica que optimiza el tiempo, porque en pocos minutos logra hacer participar a una gran cantidad de estudiantes.

En la Facultad de Derecho de la PUCP, Durand (2005), en su preocupación por hallar los métodos más adecuados para lograr cumplir y afianzar la labor de enseñanza, ha propuesto y empleado el aprendizaje del Derecho sobre

casos controversiales de la materia tributaria mediante debates múltiples ante jurados.

- Actividades de interacción directa y tecnológica

Una interacción dinámica entre dos o más personas que intercambian informaciones, metas e ideas puede corresponder a la definición de la comunicación; también al proceso de enseñanza-aprendizaje (Ibarra & Rempel, 2013). La interacción puede ser considerada directa cuando es de modo presencial o “cara a cara”, y tecnológica, cuando requiera herramientas de la tecnología tales como: internet, computadoras, celulares y otras similares.

- i. Interacción directa

Los espacios de opiniones y preguntas entre docentes y estudiantes son importantes en el proceso enseñanza-aprendizaje. Esto evitará la mera recepción pasiva de información por parte de los estudiantes. Desde la perspectiva del estudio pedagógico, Zuleta (2005) señala que la pregunta tiene enorme importancia en el aula ya que es susceptible de ser aprendida y enseñada. En efecto, es significativo que los estudiantes aprendan a formular sus propias preguntas. Estos pueden elaborar preguntas a partir de la lectura de un texto, de la información de la clase, de la observación, de una experiencia, entre otras.

El referido autor añade que el uso de la pregunta es sustancial porque propicia la reflexión, el planteamiento de problemas o hipótesis. Favorece, además, la expresión oral y escrita, la comunicación entre estudiantes, su atención y la creación de un ambiente favorable para el aprendizaje. Asimismo, señala que en el libro *La pedagogía de la pregunta* de Paulo

Freire, las preguntas ayudan en la iniciación de los procesos interactivos de aprendizajes y solución de problemas. De esta forma, los mantiene hasta el logro de los objetivos y plantea nuevos problemas y nuevas situaciones de aprendizaje.

Es necesario señalar algunas distinciones entre los tipos de preguntas. Las preguntas convergentes se hacen teniendo en mente una respuesta correcta; mientras que las divergentes pretenden lograr una auténtica aportación mediante respuestas múltiples (Biggs, 2006).

Sobre la importancia del feedback en los procesos de aprendizaje, Valcárcel (2010) sostiene que en el dominio cognitivo sirve como indicación y guía del camino a seguir; además, en el dominio afectivo ejerce una notable influencia por los sentimientos de éxito o fracaso.

ii. Interacción tecnológica

Este tipo de interacción debe considerarse no solo en la educación a distancia, sino en la presencial; debido a que los medios tecnológicos, como los e-mails, blogs, foros, chats y las redes, constituyen espacios especiales de intercambio de información e ideas sobre temáticas y contenidos de los cursos estudiados, donde se ejerce una influencia mutua entre los participantes del proceso enseñanza-aprendizaje. Algunos de los medios tecnológicos: chats, mensajerías instantáneas de WhatsApp o twitter y videoconferencias, permiten una interacción sincrónica; es decir, en tiempo real. Otros, como el correo electrónico, foros y blogs permiten la interacción asincrónica; es decir, de tipo diferida.

En la actualidad existen diversas propuestas metodológicas que emplean las herramientas de la modernidad. De esta forma, las redes sociales de internet pueden constituirse en comunidades virtuales para el aprendizaje y en comunidades virtuales de práctica, entendidas como géneros aplicables en los entornos académicos y educativos (Sanz-Berzosa, Sanz-Berzosa & Torrealba-Martinez, 2010).

Los blogs son sitios web en los cuales un autor publica artículos que pueden ser comentados por los lectores. Pueden usarse como espacios de comunicación para expresar ideas relacionadas con una materia; e incluso para construir conocimiento compartido y colaborativo en torno a los contenidos de la misma.

Las interacciones en el blog, por sí mismas, son enriquecedoras y reafirman los contenidos teóricos. Revisten importantes aspectos positivos para el aprendizaje y la docencia en el Derecho; sin embargo, también pueden presentar ciertos inconvenientes. Todo depende de su supervisión. Por eso, no se puede iniciar la actividad y luego desentenderse de ella, ya que en ese caso podría producirse una interacción negativa. Su versatilidad y eficacia precisa una constante puesta en valor desde una perspectiva conceptual, didáctica y expositiva (La Spina, 2010).

Otras herramientas interactivas que han empezado a emplearse en la enseñanza en la carrera de Derecho son los simuladores virtuales: la *Isla para prácticas de Derecho USAL LAW* de la Universidad de Salamanca, los *simuladores de mercados virtuales de inversión* de la Pontificia Universidad

Católica de Valparaíso y los *juicios en entorno de la realidad virtual* de la Universidad a distancia de Madrid.

Sobre los mundos virtuales tridimensionales, Monterroso y Escutia (2011) desarrollaron un proyecto didáctico innovador en la Universidad a Distancia de Madrid, mediante la utilización de un aula judicial virtual y una plataforma de realidad virtual. Con esta actividad consiguieron realizar la simulación de un juicio civil donde los estudiantes desarrollaron los roles de demandantes, demandados y Juez.

En la actualidad, sin duda, la mayor parte de los docentes y estudiantes utiliza la computadora e internet en su vida diaria; sin embargo, hay muchos recursos tecnológicos a los cuales se les podría sacar mayor provecho educativo en la enseñanza universitaria. Se hace necesaria la difusión y el intercambio de experiencias exitosas en el uso de dichos recursos.

2.4.2 Aprendizaje de contenidos

a. Aprendizaje

La palabra aprender está referida a la adquisición de conocimiento de algo por medio del estudio o de la experiencia. Proviene del término latín *apprehendere* (Real Academia Española, 2014). El referido término consiste en la unión de *ad* (hacia), *prae* (antes) y *hendere* (atrapar).

Aprender es un proceso que se realiza en la cabeza de la persona; específicamente, en su cerebro. Es comparable a otros procesos orgánicos del ser humano; más complejo e intrincado. Hasta la actualidad solo se conoce parcialmente y cualquier intento de explicación es una simple aproximación a ese propósito (Buitrago, 1984).

Para Orellana (1996), aprender es un proceso que incluye la construcción de una representación mental y de significados. Se debe entender el aprendizaje dentro de la actividad constructiva del alumno; no implicando necesariamente la acumulación de conocimientos.

De Zubiría (2008) señala que, según el pensamiento ausbeliano, el aprendizaje puede asumir las formas repetitivas o significativas. Esto de acuerdo con si lo aprendido se relaciona de manera arbitraria o de manera sustancial con la estructura cognoscitiva. Por un lado, se habla de aprendizaje significativo, cuando los nuevos conocimientos se vinculan clara y establemente con los conocimientos previos que dispone la persona. Por otro, de aprendizaje repetitivo, cuando no se logra establecer la relación con los conceptos previos o se hace en forma mecánica; por tanto, arbitraria y poco duradera.

Según Videla (2010), el aprendizaje no es un proceso pasivo para acumular información, sino un proceso activo de construcción del conocimiento donde el estudiante es el protagonista, porque es él quien debe aprender. La misión del docente es despertar el deseo y el placer para que los estudiantes aprendan. Este aprendizaje se da al hacer, tanto al incurrir en errores como al reflexionar y rectificar con ayuda de compañeros y de expertos.

La labor de la enseñanza debe reflejarse en el aprendizaje del estudiante. El compromiso profesional del docente es enseñar; enseñar está vinculado a aprender. La enseñanza y el aprendizaje no son entonces procesos que puedan construirse separadamente. Está claro que el profesor debe ser “bueno” para enseñar; pero esta cualidad en su labor está relacionada con su capacidad para facilitar el aprendizaje de sus alumnos (Ramírez & Moraga, 2012). Esto permite mencionar que en la

enseñanza del Derecho, el aprendizaje del estudiante puede servir como un factor de medición de la labor docente.

Asimismo, Zarzar (1994) expone que el aprendizaje y la enseñanza son dos procesos distintos; en la docencia institucionalizada se trata de integrar en uno solo denominado: proceso enseñanza- aprendizaje. Sobre las condiciones que debe tener el docente en el proceso de enseñanza- aprendizaje existen tres tendencias: la primera sostiene que los profesores solo necesitan ser expertos en la materia y estar actualizados; la segunda señala que el docente, además de ser experto, debe saber enseñar; y la tercera reconoce la necesidad de las dos primeras; pero afirma que se requiere que el docente sepa propiciar los aprendizajes significativos en sus estudiantes.

Entre las teorías del aprendizaje existen básicamente dos enfoques: el conductual y cognoscitivo. En el enfoque conductual se tiene diversas teorías tales como: a) la teoría de la asociación estímulo-respuesta de E. Thorndike; b) la teoría del condicionamiento sin reforzamiento, cuyo principal exponente es J. B. Watson; y c) la teoría del condicionamiento por reforzamiento cuyos representantes principales son L. Hull y B.F. Skinner. En el enfoque cognoscitivo se encuentran diversas teorías tales como: a) la epistemología genética de Jean Piaget; b) la teoría socio-genética o socio-cultural de Lev Vygotsky; c) la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel; d) la teoría construccionista de Seymour Pappert; y e) la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner.

Las teorías conductuales y cognoscitivas concuerdan en que las diferencias entre los estudiantes y el entorno influyen en el aprendizaje; pero se diferencian en cuanto a la importancia que conceden a estos elementos (Schunk, 2012). Las conductuales

girar en torno a la observación de la conducta y las cognitivas resaltan los procesos mentales.

Según algunos autores, el constructivismo se encuentra dentro del cognitivismo; pero hay quienes lo ubican en un tercer enfoque. Este paradigma científico se basa en la concepción del aprendizaje como un proceso de construcción social de conocimiento.

Finalmente, se puede mencionar al conectivismo. Esta es una teoría del aprendizaje para la era digital promovida por George Siemens. Para esta teoría, el estudiante continuamente aprende por medio de las redes y conexiones que establece; asimismo, debe ubicar la información y seleccionarla. Para algunos, solo el conectivismo logra explicar el aprendizaje en los entornos de la tecnología en la red, pues las teorías de conductismo, cognitivismo y constructivismo no alcanzan hacerlo (Ruiz-Velasco, 2012).

Sobre los tipos de aprendizaje existen diferentes clasificaciones. Según Ausubel (1998), se pueden clasificar en dos bloques tomando en cuenta la forma de adquirir la información y la de procesarla. Por la forma de adquirir la información se tiene: a) aprendizaje por recepción, cuando la información es recibida de manera pasiva por el estudiante; y b) aprendizaje por descubrimiento, producido como resultado del descubrimiento de los alumnos, pudiendo ser totalmente autónomo o guiado. Por la forma de procesar la información puede ser de dos tipos: a) aprendizaje repetitivo o mecánico, cuando la información es memorizada por el estudiante, sin comprender su significado; y b) aprendizaje significativo, cuando el conocimiento adquirido se relaciona substancialmente con los conocimientos previos del estudiante resultando dicho proceso más estable y agradable.

b. Contenidos curriculares

Los contenidos educativos, en forma general, pueden ser definidos como todo aquello que se enseña a los estudiantes para que pueda aprenderlos. Travi y Giribuela (2006) comentan que hasta hace un tiempo solo se consideraba contenidos: la información, los datos y los conceptos; sin embargo, actualmente, este significado se ha ampliado refiriéndose a nociones, habilidades, actitudes, métodos y procedimientos. Por esto, ahora se habla de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Según De Zubiría (2006), en los contenidos se plasman de forma relativamente clara los propósitos y las intenciones educativas. Es necesario que en la selección de dichos contenidos se adopte una postura sobre su carácter e importancia.

Como bien lo advierte White (1978), todo maestro debería cuidar que su trabajo tenga resultados definidos. Antes de intentar enseñar una materia, debería tener en mente un plan bien definido y saber qué se propone hacer (p.234).

No debe olvidarse que el contenido es, en definitiva, un medio para conseguir el objetivo marcado; por lo tanto, si cambia el objetivo, deben también cambiar los contenidos a través de los cuales se alcanzará. Bajo este razonamiento, todo objetivo requiere de contenidos apropiados para ser conseguido; y todo contenido tiene sentido si está orientado hacia la consecución de un objetivo (Casanova, 2009).

Con el actual enfoque educativo de aprendizaje por competencias podemos entender a los contenidos como la selección de los saberes objetos del aprendizaje. Estos saberes son: conocer, hacer, ser y convivir; los cuales abarcan los contenidos declarativos o conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Zabalza (2009) considera los contenidos como espacio de toma de decisiones en el desarrollo curricular. Estas decisiones son en torno a la selección, secuenciación y organización. La selección de los contenidos depende de la naturaleza del proyecto y las vías para hacerlo son: revisión de la literatura especializada, identificación de contenidos axiales o nudos de ese campo y el proceso experiencial. La secuenciación es el proceso de ordenarlos usando los diversos tipos de secuencias como los simples o lineales (homogénea, heterogénea, equidistante, no equidistante) y las complejas (con alternativas de retroactividad, espirales y convergentes). La organización es el ensamblaje general de los contenidos referido a la incorporación a la estructura del proceso didáctico.

En cuanto a la clasificación de los contenidos, Díaz y Hernández (1999), siguiendo a otros autores como Coll, Pozo, Sarabia y Valls, afirman que los contenidos que se enseñan en los currículos de todos los niveles educativos pueden agruparse en tres áreas básicas: conocimiento declarativo, procedimental y actitudinal.

c. Aprendizaje de contenidos declarativos

Sobre este primer tipo de contenidos, es importante precisar que algunos autores los denominan contenidos conceptuales o cognitivos. El conocimiento declarativo o “*saber que*” es aquella competencia referida al conocimiento de datos, hechos, conceptos y principios. Algunos autores prefieren denominarlo conocimiento declarativo, porque está referido a lo que se dice, lo que se declara o aquello que se conforma por medio del lenguaje. Puede subdividirse en dos, los cuales son: a) el conocimiento factual referido a datos y hechos que proporcionan información

verbal; y b) el conocimiento conceptual que se construye a partir del aprendizaje de conceptos, principios y explicaciones (Díaz & Hernández, 1999).

Sobre el aprendizaje de los contenidos factuales y conceptuales, López (2005) declara que se aprenden de forma mecánica por repetición o memorización con el gran riesgo de su rápido olvido. Para aprender contenidos de este tipo, el formador debe exponer primero los conceptos y los elementos más substanciales del aprendizaje y así conseguir que las personas entiendan el significado del concepto asociado; en cambio, el aprendiz debe repetir mecánicamente los contenidos factuales del aprendizaje hasta la memorización. Por otro lado, en el aprendizaje de conceptos se necesita una comprensión del mismo; es decir, no basta repetir mecánicamente el concepto porque hay que comprender su significado. Entonces, el aprendizaje conceptual se basa, fundamentalmente, en un proceso de construcción a partir de un conflicto cognitivo en el seno de los conceptos previos que tienen los aprendices. A partir de dicho conflicto cognitivo, se descubre la necesidad de aprender nuevos conceptos.

Estos contenidos son indispensables para iniciar el estudio de una materia y acceder a las capacidades posteriores (Peña, 2003). Precisamente, su naturaleza esencial y básica en el aprendizaje hizo que por mucho tiempo se considerara con énfasis y hasta con exclusividad en la enseñanza.

Las asignaturas de ciencias sociales están colmadas de contenidos factuales. Esto no tiene nada de perjudicial si esos contenidos cumplen su función como medios para ilustrar una magnitud, hacer comparaciones, encontrar hitos temporales, descubrir fenómenos ocultos, diferenciar variables y comprender procesos entre muchas otras funciones. Lo preocupante es que se está utilizando los

contenidos como fines. Una idea sobre esto la pueden dar las evaluaciones que, cotidianamente, son datos y fechas que indagan lo factual y no incluyen una reflexión sobre los procesos, los conceptos y los procedimientos que se involucran (Acosta, 2007).

Los contenidos de este tipo siguen siendo los más evaluados en diversas disciplinas. La causa parece ser que, como apela a la memoria de corto plazo, los instrumentos para ello son más fáciles de construir. En relación con este tipo de aprendizaje, cuando se produjo la reacción contra el memorismo, se suscitó una seria confusión. Por una parte, al atacar el memorismo se combatió también el buen y necesario uso de la memoria. No se distinguió el mal uso consistente en reemplazar la tarea de comprender por la memoria mecánica (Bonvecchio, 2006).

El conocimiento declarativo puede organizarse en seis patrones que son los siguientes: a) descripciones (de personas, lugares, ideas, cosas, eventos específicos); b) secuencias de tiempo (eventos importantes en una época histórica); c) relación de proceso/causa-efecto (red causal y secuencia de pasos); d) episodios (secuencia de eventos específicos); e) generalizaciones/ principios (declaraciones sobre clases categorías y características de abstracciones); y f) conceptos (palabras o frases que etiquetan a clases y categorías enteras). Esta enumeración pertenece a un orden jerárquico que va de la más específica a la más general (Marzano *et al.*, 2014).

De lo revisado se puede señalar que en el Derecho, los contenidos declarativos pueden referirse a lo siguiente:

- Conceptos, que se dan a partir de las fuentes del Derecho tales como la doctrina, las normas legales y la jurisprudencia. Por ejemplo, los conceptos de delito,

persona, herencia, contrato, matrimonio, democracia, impuesto, etc. También se consideran los principios jurídicos: el principio *in dubio pro reo* en el derecho penal; el principio *pacta sunt servanda* en el derecho internacional; el principio de publicidad en el derecho registral; el principio de celeridad en el derecho procesal; etc. Asimismo, las teorías jurídicas como: la premorencia y la conmorencia en el derecho sucesorio; las teorías del delito y de la pena en el derecho penal; teoría general del derecho administrativo; etc.

- Datos, que incluyen otros aspectos tales como: funciones, elementos, clasificaciones, comparaciones; etc. Por ejemplo: las funciones del Jurado Nacional de Elecciones, la clasificación de las personas jurídicas, los elementos del acto jurídico, el matrimonio en diversos sistemas jurídicos del derecho comparado; etc.
- Hechos referidos a los temas estudiados, los cuales generalmente son memorizados. Por ejemplo, la fecha de promulgación de la Constitución vigente; el cambio de la bicameralidad a la actual unicameralidad del congreso; la promulgación del primer código del consumidor, etc.

d. Aprendizaje de contenidos procedimentales

Sobre el aprendizaje procedimental, Díaz y Hernández (1999) sostienen que se trata de la ejecución de procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas, métodos, etc. Se puede decir que es de tipo práctico, porque está basado en la realización de varias acciones u operaciones a diferencia del saber qué; que es de tipo declarativo y teórico.

Se puede entender por destrezas a la aptitud, pericia o habilidad para realizar una acción individual específica (observar, clasificar, comparar, etc.); y por estrategias a los procesos mentales complejos (descubrir regularidades, presentar hipótesis

razonables, distinguir entre variables dependientes e independientes, etc.). Ambas constituyen el conjunto de habilidades que permiten a los estudiantes, solucionar problemas prácticos desde sus propios recursos; sin órdenes ni indicaciones del docente (Insausti & Merino, 2000).

Las destrezas deben tener un significado para quien las utiliza; y deben estar ubicadas en una estructura conceptual o en una general. Debe entenderse que las estructuras conceptuales son redes de conceptos interconectados y relacionadas entre ellos; mientras las estrategias generales constituyen un conocimiento dinámico que sirve para la acción y que guía con respecto a los algoritmos y técnicas; así como a los conceptos y estructuras para la resolución de problemas (Montamarta *et al.*, 1999).

Los contenidos procedimentales designan conjuntos de acciones, formas de actuar y llegar a resolver tareas. Se trata de conocimientos con referencia al saber hacer las cosas o sobre las cosas. También se refieren a las actuaciones para la solución de problemas; así como aquellas para llegar a objetivos o metas, satisfacer propósitos y lograr nuevos aprendizajes (Coll, Pozo, Saravia, Bernabé & Valls, 1992).

Para que se produzca el aprendizaje significativo de procedimientos, un requisito es que el profesor tenga presente el punto de partida del alumnado en el dominio de los nuevos procedimientos a enseñar. Además, que los estudiantes sean conscientes de ello, para llevar a cabo la ampliación, reestructuración o modificación sustancial de las habilidades y destrezas iniciales. En este sentido y con carácter general, el proceso de construcción de nuevos procedimientos puede considerarse similar al de la construcción de conceptos (Cordón, 2008).

El aprendizaje de contenidos procedimentales o de habilidades, según Parcerisa (2007), necesariamente requiere ejercitación; pues para llegar a saber hacer algo es imprescindible hacerlo; también requiere reflexión sobre la propia actividad; ya que para que realizar el aprendizaje a fin de ser competente se requiere conocimiento significativo de los contenidos conceptuales asociados al contenido procedimental. Además, para facilitar el aprendizaje de los contenidos procedimentales se debe proporcionar modelos expertos, y como en otros tipos de contenidos, es necesario que los procedimientos se apliquen en contextos diferentes para evitar aprendizajes mecánicos.

Con el aprendizaje de procedimientos se pretende conocer las formas de actuar para conocer más cosas. Además, los saberes tienen una dimensión práctica, una dimensión de aplicación y uso; esta dimensión es la que abordan los procedimientos (Bernardo, 1997). Asimismo como señala Martínez (2011) “hoy más que nunca surge la imperiosa necesidad de implementar dentro de la planificación los contenidos procedimientos acordes que permitan mejorar el pensamiento crítico de los estudiantes de Derecho” (p.17).

Por otra parte, Meza (2005) afirma que el aprendizaje de este tipo de contenidos está referido a las capacidades de formar estructuras procedimentales con las metodologías, procedimientos y técnicas habituales de la profesión y accionarlas exitosamente.

Para demostrar el conocimiento procedimental, el estudiante debe actuar o realizar. Este conocimiento, por ejemplo, se demuestra cuando se traduce un texto al inglés, al realizar una división de fracciones; o al redactar un párrafo coherente (Woolfolk, 2006).

Específicamente, en el área del Derecho, Witker (2007a) señala que el área procedimental se refiere a las técnicas de manejo de la información: resumir, reseñar, ubicar, identificar, compendiar, recopilar, exponer lógicamente, citar, fichar, redactar una demanda, proyectar una sentencia, la clasificación de jurisprudencia, etc.

En el ámbito de los contenidos procedimentales de Derecho se debe tener presente la importancia de la revisión de casos prácticos sean reales o hipotéticos. En dichos casos se podrá considerar diferentes procedimientos como: elección de normas legales aplicables, identificación específica de procedimientos, evaluación de aspectos individuales de cada caso, desarrollo de argumentación y razonamiento jurídico, aplicación de otras fuentes del Derecho además de la ley: la jurisprudencia, doctrina, costumbre y principios generales. Asimismo, se pueden contemplar soluciones alternativas de conflictos como: arbitraje, conciliación, negociación y mediación.

Sobre las carencias en la enseñanza de mecanismos alternativos para la solución de conflictos, se debe señalar que, según consta en el portal del Ministerio de Economía y Finanzas (2011), la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, mediante un estudio del año 2011 encontró que existían limitadas capacidades y habilidades de desenvolvimiento en los procesos de conciliación y arbitraje de los estudiantes de la facultad de Derecho y Ciencias Políticas. Por esta razón ha desarrollado un proyecto de inversión pública con la instalación de las salas de simulación y centro de conciliación y arbitraje.

e. Aprendizaje de contenidos actitudinales

Los contenidos actitudinales suelen ser definidos como el “saber ser”. Son contenidos que siempre están presentes en la enseñanza, aunque a veces no sea de forma explícita. Las actitudes son experiencias subjetivas que implican juicios evaluativos que se expresan en forma verbal y no verbal; son estables relativamente y se aprenden en el contexto social. Las actitudes son un reflejo de los valores que posee una persona (Díaz & Hernández, 1999).

Las competencias relacionadas con los contenidos actitudinales apuntan a conductas y predisposiciones concernientes con el “ser”. Méndez (2007), bajo la perspectiva clásica, sobre las actitudes, considera que tienen tres componentes: a) el cognitivo, que es la información o conocimientos que una persona tiene sobre un objeto de actitud; b) el afectivo, que asocia los objetos y el sentimiento de agrado o desagrado hacia la formación de una actitud; y c) el conductual, que es el aspecto dinamizador de la actitud definido como la tendencia a actuar resultado de los sentimientos generados.

A los contenidos del bloque actitudinal se les atribuye una clara dimensión educativa y son los que dan a los otros contenidos el sentido integral que debe tener la educación (Soto & Guzmán, 2003). Para Bravo (2005), las actitudes son esenciales, porque son los constructos que median nuestras acciones y relaciones entre el medio y con las demás personas a través de componentes cognitivo, afectivo y conductual. La esfera de lo actitudinal nos predispone de manera positiva o negativa hacia objetos, personas, situaciones o perspectivas de transformación.

Entre las dimensiones que se pueden distinguir dentro del campo de los contenidos de actitudes y valores se encuentran tanto los valores morales generales como las actitudes en relación con el campo específico de conocimiento (Castillo

et al., 2002). Los contenidos actitudinales deben ser parte integrada y dinámica de modo transversal; es decir, se deben estudiar simultáneamente en el desarrollo de las materias. Constituyen contenidos valiosos que responden a problemas y realidades que están vivos en el ámbito social teniendo gran importancia en el presente y para el futuro (Izquierdo, 2003).

Las actitudes y valores no se aprenden por memorización, comprensión, técnicas heurísticas o algorítmicas; sino al aprender significativamente a través de la clarificación de valores orientado al autoconocimiento, el aprendizaje cooperativo, el entrenamiento de habilidades sociales, la participación en proyectos académicos y comunitarios, entre otros (Huerta, 2005). En definitiva, los contenidos actitudinales no se aprenden en un espacio aparte, sino de manera conjunta y relacionada con los otros contenidos. En cuanto a la forma de su enseñanza debe, especialmente, considerarse las metodologías participativas con trabajos grupales, diálogos, debates y otros. A todo esto, se puede agregar que García y Becerra (2011) argumentan que “las estrategias docentes que mejor consiguen que el estudiante desarrolle competencias de tipo actitudinal son aquellas basadas en la analogía personal” (p.514).

Al revisar los contenidos actitudinales dentro de la especialidad profesional de Derecho se debe hacer referencia a los principios deontológicos. Al respecto, Olmeda (2007), al analizar diversas definiciones sobre la deontología jurídica, encuentra que está relacionada con la ética profesional del abogado; lo cual abarca el *deber ser*; pero que incluso va más allá del ámbito estricto de su profesión. Por su parte, acertadamente, López (2007) argumenta que “al abogado, desde las aulas, se le debe formar con conciencia ciudadana, con ética, con valores. La profesión de

abogado es una de las más apasionantes. Se debe enseñar a los futuros abogados a ser congruentes, honestos, trabajadores, etcétera” (p.251).

Finalmente, sobre los tres tipos de contenidos en la enseñanza del Derecho, Devoto (2012) expresa que preparar futuros abogados es una cuestión metodológica. En ese sentido, la metodología, por una parte, debe proporcionar a los estudiantes los conocimientos teóricos suficientes en un tiempo reducido (saberes); y por otra, enfrentarlos durante su formación profesional a analizar casos, resolver problemas, buscar soluciones, poner en práctica y aplicar dichos conocimientos a situaciones concretas (saber hacer). Además, todo esto debe darse dentro de un estilo concreto de actuación, con compromisos personales basados en ciertos valores y actitudes hacia el trabajo (saber ser). En consecuencia, Rivas (2011) afirma que el proceso de enseñanza aprendizaje del Derecho debe estar dirigido a anticiparse a la vida profesional y a la adquisición de herramientas necesarias para ejercer la profesión.

2.4.3 El estudiante universitario

a. Concepto

Según el art. 97 de la Ley universitaria, se considera como estudiantes universitarios de pregrado a aquellos que han concluido la educación secundaria, han aprobado el proceso de admisión a la universidad, han alcanzado una vacante y se encuentran matriculados en ella. Este concepto legal del estudiante universitario es referido en el art. 276 del Estatuto de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, con la precisión de que la aprobación del proceso de admisión debe ser en dicha institución.

La citada Ley universitaria, en su art. 99 también señala los deberes del estudiante universitario; asimismo sus derechos en el art. 100 y las sanciones en el art. 101. Se puede destacar que, para ser considerado alumno regular, este debe estar matriculado en 12 créditos (art. 99.8) y que su matrícula está condicionada por el rendimiento académico. La desaprobación de un curso por tercera vez da lugar a que se suspenda al estudiante por un año; si es por cuarta vez, la suspensión es definitiva (art. 102).

b. Características

Como refiere Zabalza (2004), “los estudiantes poseen unas características especiales y su itinerario formativo se ve sujeto a un conjunto de condiciones particulares” (p.181). Por esto, se pueden considerar entre otras características las siguientes:

- Es integrante del proceso enseñanza- aprendizaje

Es necesario tener presente que, actualmente, se ha redefinido el rol del estudiante universitario debido a los cambios en el contexto educativo reconociéndole un espacio principal dentro del proceso de enseñanza- aprendizaje. Asimismo, el cambio de la metodología tradicional a la participativa, tal como lo señala López (2007), “implica una evolución en la figura del alumno ya que pasaríamos de una imagen dependiente, receptiva, individual y de atonía con respecto al proceso educativo a otra autónoma, participativa, grupal y muy comprometida” (p.51).

- Forma parte de un grupo poblacional especial

Como afirman González y Gonzáles (2002), el estudiantado universitario es un producto de extracción de nuestro medio social; lo significativo de esto es que la

forma de estratificación es socioeconómica. Este grupo poblacional es especial porque se renueva de año en año y de ciclo en ciclo; además, se encuentra en constante incremento. Por esto, Zabalza (2004) refiere que “un doble proceso se ha ido produciendo en los últimos años: la progresiva masificación de los centros universitarios y la progresiva concentración de los estudiantes en ciertas carreras” (p.182).

En cuanto a la población universitaria en las facultades de Derecho del Perú, a partir de la entrada en vigencia del D. Legislativo 882, el número de dichas facultades se incrementó en un 50% en las universidades privadas, incluso sobrepasando a las universidades nacionales. Por eso aproximadamente 7 de cada 10 estudiantes de esta carrera corresponden a universidades privadas. Por otro lado, actualmente, se observa la tendencia de crecimiento de la población universitaria femenina en esta especialidad sobrepasando a la masculina (Gonzales, G. 2003). Esta presencia mayoritaria no se da por igual en todas las carreras y especialidades; pero se observa en la mayor parte de las facultades: Humanidades, Ciencias Sociales, Derecho y Sanidad (Zabalza, 2004).

- Tiene objetivos y perspectivas determinados

El estudiante universitario ostenta esta condición de manera temporal durante el tiempo cuando realiza los estudios de su carrera. Sus objetivos finales son la obtención del grado académico y el logro del título profesional. Estos objetivos han tomado muchas veces tal importancia que se prescinde los diversos aspectos de la formación profesional. Pásara (2004) comenta que algunos estudiantes de Derecho, entrevistados en su investigación, consideraron que “la existencia de filiales en su

localidad era el único medio de superación mediante la obtención de un título cualquiera” (p.23).

De otro lado, el referido investigador encontró que entre las motivaciones señaladas por los estudiantes, para escoger la carrera de derecho, el 37.1% lo hizo en razón de la utilidad de la profesión, el 35.6% se enroló para trabajar por la justicia; 22.9% se sometió a la influencia de padres y familiares; y en 16.4% pesó decisivamente el prestigio de la profesión.

La obtención del grado académico, con la ley 23733 era automático al concluir los estudios satisfactoriamente; sin embargo, actualmente, con la Ley 30220, es diferente ya que en su art. 45, establece que se requiere la aprobación de un trabajo de investigación y el conocimiento de un idioma extranjero o lengua nativa. Esto implica una mayor exigencia para que los egresados logren el grado de bachilleres lo cual es requisito para el título profesional esperado.

- Pertenece a un grupo etario principalmente joven

En el Perú, según los datos proporcionados por el INEI (2011), con respecto a la edad de los estudiantes universitarios, se encontró que un 50% tenía entre 20 a 24 años y un 26.8% era menor de 20 años; es decir, un 76.8 % no supera los 24 años de edad. Asimismo, en general, el promedio de edad de ingreso a la universidad, es de 18,9 años. Por eso se puede entender que la edad joven del estudiante universitario le otorga, además, los rasgos propios de esta etapa de la vida.

- Cuenta con cierto nivel de conocimientos y percepciones definidas

Se puede entender que la formación de la educación básica y el proceso de selección para el ingreso hacen que los estudiantes cuenten con cierto nivel de conocimiento, así como criterios y percepciones en diversos temas. Esto, en cierta

manera, es relativo si consideramos lo que señala Pásara (2004), quien encontró algunos casos de universidades privadas donde las vacantes eran mayor a la cantidad de postulantes; así todos podían ingresar. Además, encontró que el número de ingresantes era superior al de las vacantes. Por el contrario, en el caso de las universidades públicas, en todos los casos, la cantidad de postulantes superaba a la de vacantes.

Con relación a las percepciones de los estudiantes universitarios, estas pueden observarse en diversas áreas. Así, por ejemplo, en un estudio sobre percepción y jerarquización de valores, realizado a una muestra de 701 estudiantes de la Universidad Peruana Los Andes de Huancayo y la Universidad Nacional del Centro del Perú, se encontró que los estudiantes consideraban que su práctica de valores era coherente con la práctica de valores necesarios para que la sociedad mejore; es decir, estaban convencidos de que su práctica era la más adecuada para la sociedad. Esto dejaría pocas perspectivas de cambio en la práctica de valores (Leda, 2012).

- Es exigente a nivel personal y colectivo

En cuanto a los estudios, según Rodríguez (2015), los estudiantes universitarios “son exigentes con el profesorado con lo que se les enseña” (p.115). Por otro lado, en forma colectiva, los estudiantes, históricamente, se han organizado mediante movimientos estudiantiles para expresar sus opiniones, pedidos, reclamos o protestas. Asimismo, según el art. 103 de la ley universitaria vigente, los alumnos pueden participar como representantes en los diversos órganos de gobierno de la universidad. De la misma forma, un gremio estudiantil que no se encuentra normado, pero que goza de existencia e influencia en las universidades nacionales, es el centro federado.

2.5 Marco conceptual

a. Aprendizaje de contenidos. Es la adquisición de conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales.

e. Aprendizaje de contenidos declarativos. Es la incorporación cognitiva de conocimientos teóricos, sean datos, hechos, conceptos, principios y similares.

f. Aprendizaje de contenidos procedimentales. Es el desarrollo de acciones, etapas, procedimientos, métodos, técnicas y soluciones de casos.

g. Aprendizaje de contenidos actitudinales. Es la decisión y ejecución de hechos y acciones que desarrollan en el estudiante un sentido integral.

h. Estrategias pedagógicas. Son aquellas acciones empleadas por los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje para que sean recepcionadas de forma activa y pasiva por el estudiante.

i. Estrategias de recepción pasiva. Son aquellas acciones del docente en las que usa básicamente la exposición oral, en la cual el estudiante recibe lo que se presenta.

j. Estrategias de recepción activa. Son aquellas acciones del docente mediante las cuales se facilita la participación y la interacción durante el proceso enseñanza-aprendizaje.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1. Tipo de estudio

El presente estudio es de tipo descriptivo, correlacional y transeccional. Es descriptivo porque, como señalan Hernández, Fernández y Baptista (2010), tiene por objeto indagar la incidencia de las modalidades o niveles de ciertas variables en una población. Asimismo, dar descripciones del comportamiento estadístico o matemático de las variables.

Es también correlacional, porque estudia la relación o asociación que existe entre las variables (Hernandez *et al.*, 2010). En este caso, entre las variables estrategias pedagógicas (de recepción pasiva y de recepción activa) y aprendizaje de contenidos (declarativo, procedimental y actitudinal).

Es transeccional o transversal, porque se observa la unidad de análisis en un solo punto en el tiempo (Avila, 2006); es decir, los datos se han recolectado en un solo momento, haciéndose un corte en el tiempo-proceso de investigación y aplicándose el instrumento por única vez.

2. Diseño del estudio

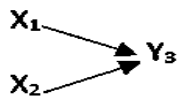
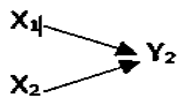
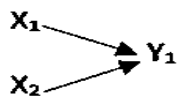
Este estudio corresponde al enfoque cuantitativo. Es no experimental, porque se realiza sin manipulación deliberada de las variables; es decir, solo se observan fenómenos tal y como se dan en su contexto natural para después analizarlos (Toro & Parra, 2006).

El diseño corresponde a cuatro modelos de acuerdo con el esquema; uno principal y tres derivados. Además, cada diseño corresponde a un modelo estadístico, el cual servirá para las pruebas de las hipótesis (principal y derivadas). Estos modelos se registran a continuación.

Principal:

$$X \rightarrow Y$$

Derivados:



Donde:

X : Estrategias pedagógicas (Variable predictora)

X₁ Estrategias de recepción pasiva

X₂ Estrategias de recepción activa

Y : Aprendizaje de contenidos (Variable de criterio)

Y₁ Aprendizaje de contenidos declarativos

Y₂ Aprendizaje de contenidos procedimentales

Y₃ Aprendizaje de contenidos actitudinales

3. Población y muestra

Se debe entender como población el conjunto de individuos u objetos de los que se desea conocer algo en una investigación. Este conjunto debe estar identificado en tiempo y espacio (Tipacti & Flores, 2012). En el presente estudio la población estuvo formada por los estudiantes de los ciclos: quinto al sexto (3er año), séptimo al octavo (4to año), noveno al décimo (5to año) y undécimo al duodécimo (6to año) de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, sede Huaraz.

La Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo fue creada mediante el D.L 21856 promulgado el 24 de mayo de 1977. A la fecha cuenta con 11 Facultades y 24 carreras profesionales. En el caso de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, esta fue creada el 1 setiembre de 1986, mediante Resolución Rectoral N° 438-86-UNASAM. Dicha facultad cuenta con 30 años de funcionamiento en su sede de Huaraz, instalada en un local exclusivo y propio construido de cuatro pisos, con aulas debidamente equipadas con proyectores. También cuenta con auditorios, biblioteca especializada, oficinas administrativas, sala de lectura e internet y una sala de simulación de audiencias, entre otros.

En cuanto a la población del estudio se aplicaron los siguientes criterios de inclusión y exclusión.

a. Criterio de inclusión

Estudiantes de la FDCCPP de la Unasam matriculados en el semestre 2016-II (agosto-diciembre).

b. Criterio de exclusión

Estudiantes del primer y segundo ciclos (1er año), por estar cursando los cursos generales; así como los del tercer y cuarto ciclos (segundo año) por estar cursando recién el primer año de los cursos de la especialidad de Derecho.

A continuación, en la tabla 2, se presentan diversos datos sobre la distribución de los ciclos, cursos, aulas y turnos en la FDCCPP objeto de estudio.

Tabla 2
Datos de los estudios en la FDCCPP de la Unasam

AÑO	CICLO	CURSOS	TURNO	AULA
Tercero	V	6	Mañana (7:00-1:00)	302
Tercero	VI	6	Tarde (2:00-10:00)	302
Cuarto	VII	6	Mañana (7:00-1:00)	303
Cuarto	VIII	6	Tarde (2:00-10:00)	303
Quinto	IX	6	Mañana (7:00-1:00)	304
Quinto	X	7	Tarde (2:00-10:00)	304
Sexto	XI	6	Tarde (2:00-10:00)	204
Sexto	XII	6	Tarde (2:00-10:00)	305

La muestra es la parte de la población que se selecciona, de la cual de manera real se obtiene la información para el estudio y sobre la cual se realiza la medición y la observación de las variables (Burns, 2004). En este estudio, fue obtenida de entre los estudiantes matriculados en el semestre académico 2016-II con el criterio de exclusión referido.

La muestra fue conformada por 90 estudiantes, determinada por conveniencia. Este criterio de muestreo por conveniencia o intencional fue aplicado en atención a cuestiones de manejo administrativo de datos numéricos de matriculados, puesto que se contaba únicamente con un dato total de 399 estudiantes matriculados y los reportes de matriculados eran por cursos y no por ciclos, ni años; es decir, no se contaba con cifras exactas de la cantidad de estudiantes quienes se encontraban en los ciclos del quinto al duodécimo para aplicar la fórmula de muestreo. Siendo así la determinación implicaba una revisión individual de la situación de cada estudiante revisando los cursos en los cuales estaban matriculados para lograr

determinar el ciclo de acuerdo con el cual pertenecía cada uno. Se aplicó el muestreo por conveniencia con una muestra efectiva de 90 estudiantes ubicados en los salones de los ciclos quinto al duodécimo equivalentes a los años del tercero al sexto. Esto se realizó en el horario correspondiente a cursos troncales procediéndose a la aplicación del cuestionario en un solo día en los turnos de mañana y tarde.

4. Recolección de datos y procesamiento

La recolección de datos se realizó mediante la técnica de encuesta empleando el cuestionario denominado *Estrategias pedagógicas y aprendizaje de contenidos*. Asimismo, para aplicar el indicado cuestionario se realizaron los trámites correspondientes para la obtención del permiso de ingreso a las aulas. Con dicha autorización se gestionó el consentimiento de los docentes para esta actividad.

Para el procesamiento de los datos se recurrió a la estadística descriptiva e inferencial. Se empleó el software SPSS versión 23.0 por ser un paquete estadístico aplicable en la investigación de las ciencias sociales y una herramienta para el análisis de datos cuantitativos.

5. Instrumento utilizado

El instrumento utilizado tuvo dos partes. La primera es de información general sobre ciclo, cursos matriculados, sexo y edad; y la segunda, de 38 preguntas sobre las variables con sus dimensiones e indicadores.

En la segunda parte, respecto a la variable estrategias pedagógicas, el cuestionario tuvo 15 ítems distribuidos en dos dimensiones. Con respecto a la variable aprendizaje de contenidos contó con 23 ítems distribuidos en tres dimensiones.

La validez del instrumento se determinó por medio del juicio de expertos, quienes por su condición de investigadores del área educativa y del Derecho (tabla 3) validaron los reactivos de acuerdo con el protocolo exigido, cuidando la coherencia y la consistencia del constructo de cada una de las dimensiones. Asimismo, fue revisada la consistencia semántica y gramatical.

Tabla 3
Validación del cuestionario a cargo de expertos

Expertos	1	2	3
Nombre	David Velasco Pérez Velasco	Ana Fabry Casildo Bedón	Ethel Altez Ortiz
Título	Abogado	Lic. en Educación	Lic. en Educación
Grado	Magíster en Derecho	Magíster en Educación	Magíster en Educación
Cargo	Decano de la Facultad de Derecho	Gabinete pedagógico	Coordinadora E.P.G de Educación
Institución	Universidad Peruana de Las Américas	Universidad Peruana Unión	Universidad Peruana Unión

En cuanto a la medición del grado de fiabilidad del cuestionario, se tomó una prueba piloto aplicada a estudiantes de Derecho de otra universidad nacional y se aplicó el análisis por consistencia interna Alfa de Cronbach. Según los resultados (tabla 4), en el caso de la variable estrategias pedagógicas, el índice Alfa de Cronbach fue de 0.873, valor mayor que 0.7; por lo tanto, se determinó la confiabilidad del cuestionario. En el caso de la variable aprendizaje de contenidos, el índice Alfa de Cronbach fue de 0.938, valor mayor que 0.7; por lo tanto, igualmente se estableció la confiabilidad del cuestionario.

Tabla 4
Estimación de confiabilidad con coeficiente Alfa de Cronbach

Estrategias pedagógicas	1-15	0.873
E. de recepción pasiva	1-7	0.740
E. de recepción activa	8-15	0.834
Aprendizaje de contenidos	16-38	0.938
A. de contenidos declarativos	16-22	0.810
A. de contenidos procedimentales	23-30	0.835
A. de contenidos actitudinales	31-38	0.892

6. Plan de tratamiento de datos

Luego de la obtención de los datos e información sobre las variables, realizados mediante el instrumento aplicado, se procedió al análisis e interpretación de datos mediante el siguiente procedimiento:

- a. Evaluación y revisión de los datos obtenidos.
- b. Digitación de datos en el paquete estadístico SPSS formando una base de datos, para el tratamiento estadístico y para obtener la correlación de *Spearman* entre las variables.
- c. Presentación de los datos en tablas.
- d. Interpretación de los datos.

7. Medición de las variables estudiadas

Para la medición de las variables se calificó cada ítem del cuestionario de acuerdo con las cinco opciones de la escala de likert (nunca=1; casi nunca=2; a veces=3; casi siempre=4; siempre=5). Asimismo, para determinar los niveles de las variables (escaso, regular y bueno) se empleó una escala de puntuaciones según criterios estadísticos.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y ANÁLISIS

1. Análisis descriptivo de la muestra

Según los datos obtenidos de la primera parte denominada información general, luego de la aplicación del instrumento se presenta los siguientes resultados:

1.1 Ciclo académico

En cuanto al primer aspecto de la información general; es decir, el ciclo académico de los estudiantes encuestados, los resultados se muestran a continuación en la tabla 5.

Tabla 5
Distribución de la muestra según el ciclo de estudios

Ciclo de estudios	Frecuencia	Porcentaje
V – VI	24	26.7%
VII – VIII	24	26.7%
IX – X	18	20.0%
XI – XII	24	26.7%
Total	90	100.0%

De acuerdo con lo observado en la muestra, entre los porcentajes de los cuatro intervalos no hay diferencia marcada. Por esto se puede considerar que la muestra estuvo distribuida de manera similar desde los ciclos quinto al duodécimo, equivalentes a los años desde el tercero al sexto. Se debe considerar que la duración de la carrera de Derecho es de 12 ciclos académicos en la mayoría de universidades del país como en el caso de esta investigación. Por otro lado, algunas universidades

han optado el sistema anual; por ejemplo, la UNMSM y la Universidad Federico Villareal.

1.2 Cursos matriculados

En cuanto al segundo aspecto de la información general; es decir, la cantidad de cursos matriculados en la muestra, los resultados se presentan a continuación en la tabla 6.

Tabla 6
Distribución de la muestra según el número de cursos matriculados

Número de cursos matriculados	Frecuencia	Porcentaje
1 – 3	2	2.2%
4 – 6	49	54.4%
7– 8	39	43.3%
Total	90	100.0%

Se puede observar que más de la mitad de los estudiantes (54.4%) se encontraba matriculada entre 4-6 cursos; se les puede considerar estudiantes regulares. Otro importante porcentaje (43.3%) se encontraba matriculado entre 7-8 cursos; igual que el anterior grupo, son regulares; solo un porcentaje menor (2.2%) sería considerado como irregulares, ya que llevan entre 1-3 cursos; es decir, la muestra tuvo un total de 97.7% de estudiantes regulares; mientras que el porcentaje de irregulares fue bajo (2.2%).

1.3 Sexo

En cuanto al tercer aspecto de la información general; es decir, el sexo de los estudiantes encuestados, los resultados se muestran en la tabla 7 que se presenta a continuación.

Tabla 7
Distribución de la muestra según el sexo

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	39	43.3%
Femenino	51	56.7%
Total	90	100.0%

En la muestra del estudio se observó que un porcentaje mayor a la mitad corresponde a estudiantes del sexo femenino (56.7%) frente al sexo masculino (43.3%). Al respecto, se puede referir que, si bien existen datos diferentes en algún otro estudio, como afirma Pásara (2004), en las universidades peruanas se constata la tendencia de que las mujeres se interesan crecientemente por la carrera de Derecho como en otros países latinoamericanos. Además, el citado investigador refirió que en la Universidad Católica del Perú, en los dos semestres de 2003, los estudiantes de pregrado de Derecho se distribuían en 53% de mujeres y 47% de varones; cifras muy similares a las de este estudio. Por otro lado, según refiere Gonzales (2003), los datos de postulantes por universidades a las 28 universidades hasta el año 2000, muestran mayores cifras de postulantes del sexo femenino (52%), en relación con los del sexo masculino (48%). Estas y otras cifras parecen dar cuenta del progreso de la mujer en el mundo profesional dentro y fuera del país; así en Honduras, Salguero (2005), encontró que la población estudiantil femenina (64.5%) de Derecho era superior a la masculina (35.5%); y en México, Bedolla (2009), encontró que de los 53 estudiantes analizados, 25 eran hombres mientras que 28 eran mujeres.

1.4 Edad

En cuanto al cuarto aspecto de la información general; es decir, las edades de los estudiantes encuestados, los resultados se muestran a continuación en la tabla 8.

Tabla 8
Distribución de la muestra según la edad

Edad	Frecuencia	Porcentaje
15 a 20 años	34	37.8%
21 a 25 años	48	53.3%
26 a 30 años	4	4.4%
Mayor a 30 años	4	4.4%
Total	90	100.0%

En la muestra de este trabajo se observa que un porcentaje superior a la mitad (53.3%) lo forman estudiantes entre 21-25 años de edad, seguido por otro importante porcentaje (37.8%) de estudiantes con edades entre 15-20 años de edad. Estos datos se asemejan a los de la investigación de Pásara (2004), quien indicó que una de las características de la población estudiantil, encontradas en su estudio, era la edad del estudiante de Derecho que se situaba entre los 18 y 25 años. Por otro lado, se asemeja a los datos del INEI (2011), con respecto a los estudiantes universitarios en el Perú, los cuales muestran que un 50% tenía entre 20 a 24 años y un 26,8% tenía menos de 20 años de edad.

2. Análisis descriptivo de las variables

En este estudio, para la interpretación de la puntuación, fueron usados los niveles bueno, regular y escaso. Para esto se aplicó una escala de puntuación o baremos usando los rangos de percentiles.

2.1 Variable: estrategias pedagógicas

Para la variable estrategias pedagógicas y sus dimensiones se utilizó la escala de puntuación según la tabla 9.

Tabla 9
Baremos de la variable estrategias pedagógicas y sus dimensiones

Categoría	Estrategias pedagógicas	Recepción pasiva	Recepción activa
Bueno	56 – 75	26 – 35	31 – 40
Regular	36 – 55	17 – 25	20 – 30
Escaso	15 – 35	7 – 16	8 – 19

A continuación, en la tabla 10 se presenta la distribución de la muestra según el nivel de estrategias pedagógicas.

Tabla 10

Distribución de la muestra según el nivel de estrategias pedagógicas

Nivel de Estrategias pedagógicas	Frecuencia	Porcentaje
Bueno	20	22.2%
Regular	68	75.6%
Escaso	2	2.2%
Total	90	100.0%

Según estos datos, la mayoría de los estudiantes (75.6%) considera la variable estrategias pedagógicas en un nivel regular; mientras que solo el 22.2% en un nivel bueno.

El alto porcentaje en el nivel regular debe analizarse considerando que no evidencia una percepción positiva por parte de la muestra. Esto concuerda con lo señalado por Gloria *et al.* (2011), quienes mostraron que en la formación de abogados no se han tenido avances en materia pedagógica como en otras ciencias o áreas. Asimismo, Loiano (2009) refiere que una de las críticas más fuertes hacia los formadores en Derecho es su escasa capacitación pedagógica.

2.1.1 Dimensión: estrategias de recepción pasiva

En cuanto a la dimensión de estrategias de recepción pasiva, la distribución de la muestra se presenta a continuación en la tabla 11.

Tabla 11

Distribución de la muestra según el nivel de estrategias pedagógicas de recepción pasiva

Nivel de Recepción pasiva	Frecuencia	Porcentaje
Bueno	41	45.6%
Regular	48	53.3%
Escaso	1	1.1%
Total	90	100.0%

Los resultados con respecto al uso de estrategias pedagógicas de recepción pasiva muestran que el mayor porcentaje de la muestra indicó entre un nivel bueno

(45.6%) y regular (53.3%); siendo mínimo (1.1%) el que lo consideró en un nivel escaso.

Este resultado concuerda con las conclusiones del estudio de Salguero (2005), según el cual, para los estudiantes la exposición magistral era la metodología más usada por los docentes de la facultad de Derecho y que, por su parte, para los docentes (33.3%), la estrategia metodológica más usada era la explicación magistral. Además, se estableció que un 67% aceptó usar solo el texto y la pizarra como recursos didácticos. Por otra parte, en el Perú, Pásara (2004), encontró el predominante uso de la clase magistral con renuencia a cambios de ese método tradicional.

Diversos autores también se refieren sobre esta realidad. Así Sánchez (1997) menciona que la enseñanza expositiva tradicional del Derecho se ha mantenido por siglos. Palao (2002) afirma que los docentes de Derecho han descansado en métodos tradicionales de enseñanza basados en la lección magistral.

2.1.2 Dimensión: estrategias de recepción activa

En cuanto a la dimensión de estrategias de recepción pasiva, la distribución de la muestra se presenta a continuación en la tabla 12.

Tabla 12

Distribución de la muestra según el nivel de estrategias pedagógicas de recepción activa

Nivel de Recepción activa	Frecuencia	Porcentaje
Bueno	12	13.3%
Regular	65	72.2%
Escaso	13	14.4%
Total	90	100.0%

Al comparar la dimensión de estrategias de recepción pasiva con la dimensión de recepción activa se puede resaltar dos observaciones: a) el nivel bueno es bastante inferior (13.3%); y b) existe un mayor porcentaje (14.4%) de nivel escaso.

Este resultado coincide con lo señalado por algunos autores. Por ejemplo, Witker (1985) advirtió el escaso uso de estrategias activas en la enseñanza del Derecho. Gordillo (2012) resaltó la importancia de considerar la clase activa en Derecho y las exigencias de aptitudes como la preparación, apertura y flexibilidad. Pásara (2004), en su investigación sobre la enseñanza del Derecho en el Perú, encontró solo cifras minoritarias con el uso de grupos y técnicas participativas. Entre otros, Cárdenas (2007) reconoce la mayor necesidad de uso de métodos activos en la enseñanza del Derecho; Valle (2006) afirma que la escasa pedagogía de los abogados contribuye a reducir la formación jurídica únicamente a la exposición de contenidos legales.

2.2 Variable: aprendizaje de contenidos

Para la variable aprendizaje de contenidos y sus dimensiones se utilizó la escala de puntuación según la tabla 13.

Tabla 13
Baremos de la variable aprendizaje de contenidos y sus dimensiones

Categoría	Aprendizaje de contenidos	Aprendizaje de contenidos declarativos	Aprendizaje de contenidos procedimentales	Aprendizaje de contenidos actitudinales
Bueno	86 - 115	26 - 35	31 - 40	31 - 40
Regular	55 - 85	17 - 25	20 - 30	20 - 30
Escaso	23 - 54	7 - 16	8 - 19	8 - 19

A continuación, en la tabla 14, se presenta la distribución de la muestra según los niveles de aprendizaje de contenidos.

Tabla 14
Distribución de la muestra según el nivel de aprendizaje de contenidos

Nivel de Aprendizaje de contenidos	Frecuencia	Porcentaje
Bueno	40	44.4%
Regular	50	55.6%
Escaso	0	0.0%
Total	90	100.0%

Para analizar los resultados se debe tener presente que en esta variable, la percepción de los estudiantes es una autopercepción por lo que la tendencia puede ser a considerarla más elevada; sin embargo, se puede apreciar que el nivel bueno no es el primero porcentualmente, sino regular con 55.6%. Asimismo, se debe considerar cada una de las dimensiones de la variable aprendizaje de contenidos tal como se analiza en los rubros siguientes.

2.2.1 Dimensión: aprendizaje de contenidos declarativos

En cuanto a la dimensión de aprendizaje de contenidos declarativos, la distribución de la muestra se presenta a continuación en la tabla 15.

Tabla 15

Distribución de la muestra según el nivel de aprendizaje de contenidos declarativos

Nivel de Aprendizaje de contenidos declarativos	Frecuencia	Porcentaje
Bueno	43	47.8%
Regular	46	51.1%
Escaso	1	1.1%
Total	90	100.0%

Estos resultados muestran que, en cuanto a la percepción del aprendizaje de contenidos declarativos, es regular en su mayoría (51.1%) y muy seguido de nivel bueno (47.8%). Esto coincide con diversos autores quienes señalan la existencia de un mayor énfasis en los contenidos de tipo declarativo o conceptual. Bonvecchio (2006) comenta que los contenidos declarativos o conceptuales son los más evaluados en diversas disciplinas. Aedo (2014) también reconoce esa realidad en la enseñanza del Derecho, al señalar que “la clase tradicional, el simple vaciamiento de materias y la formación meramente conceptual, deben dar paso a un enfoque por competencias” (p.109).

2.2.2 Dimensión: aprendizaje de contenidos procedimentales

En cuanto a la dimensión de aprendizaje de contenidos procedimentales, la distribución de la muestra se presenta a continuación en la tabla 16.

Tabla 16

Distribución de la muestra según el nivel de aprendizaje de contenidos procedimentales

Nivel de Aprendizaje de contenidos procedimentales	Frecuencia	Porcentaje
Bueno	35	38.9%
Regular	54	60.0%
Escaso	1	1.1%
Total	90	100.0%

Estos resultados muestran que el nivel bueno (38.9%) es menor al 47.8% mostrado en la dimensión de aprendizaje de contenidos declarativos y se incrementa la cifra en el nivel regular (60%). El porcentaje mayoritario en el nivel regular no es satisfactorio en esta dimensión, más aún, tomando en cuenta que es la percepción de los propios estudiantes sobre su propio aprendizaje. Esto es evidente, porque existe un nivel inferior en el aprendizaje de contenidos procedimentales en comparación con los contenidos declarativos.

Según diversos autores, este tipo de contenidos no tiene la debida atención en la enseñanza del Derecho. Dieste (2006), en las conclusiones de su investigación, refirió que, a criterio de los estudiantes, el Derecho es una carrera teórica para una profesión que es práctica. Por su parte, Mac Lean (2011) afirmó que en la enseñanza del Derecho se ha descuidado el desarrollo de la dimensión práctica.

2.2.3 Dimensión: aprendizaje de contenidos actitudinales

En cuanto a la dimensión de aprendizaje de contenidos declarativos, la distribución de la muestra se presenta a continuación en la tabla 17.

Tabla 17

Distribución de la muestra según el nivel de aprendizaje de contenidos actitudinales

Nivel de Aprendizaje de contenidos actitudinales	Frecuencia	Porcentaje
Bueno	47	52.2%
Regular	42	46.7%
Escaso	1	1.1%
Total	90	100.0%

Los resultados muestran que la percepción de los estudiantes sobre el aprendizaje de contenidos actitudinales es de nivel bueno (52.2%); también un considerable porcentaje lo considera solo como regular (46.7%).

Aparentemente, los resultados no parecen coincidir con lo señalado por Mac Lean (2011), quien afirma que “un aspecto totalmente descuidado en la enseñanza del Derecho es la dimensión personal” (p.2). Asimismo, Pásara (2004), entre sus encuestados, encontró que un 71.6% consideraba que los abogados piensan en los honorarios que podrán cobrar por sobre los intereses de su cliente; además, según un 69.6% lo que más defraudaba de los abogados era su corrupción.

Este resultado, de un 46.7% que considera en un nivel regular, revela que no es totalmente satisfactorio, más aun si consideramos que es una dimensión propia del encuestado; y que por su naturaleza, ligada a lo ético sería más probable sobrevalorarse. Además, Leda (2012), en un estudio sobre percepción y jerarquización de valores en estudiantes universitarios de Huancayo, encontró que dichos estudiantes estaban convencidos de que su práctica en valores era la más adecuada para la sociedad, lo cual dejaba pocas perspectivas de cambio en la práctica de valores.

Por otra parte, se debe tomar en cuenta la naturaleza especial de estos contenidos, pues, como señala Ibarra (2010), si bien en los planes de estudio de las facultades

de Derecho se advierte la presencia de asignaturas de ética, esto no es suficiente porque deben estar presentes en la totalidad de la formación académica del estudiante. Por esto se puede decir que se trata de un tipo de contenido de enseñanza transversal.

3. Análisis relacional

La correlación debe entenderse como la asociación entre las variables de estudio, mas no implica causalidad o dependencia. Santos (2010) sostiene que “la simple relación de dos variables no significa la existencia de un nexo causal entre ambas... la correlación se contenta con medir el grado de conexión entre las variables” (p.113).

En este trabajo se han utilizado los coeficientes de correlación de Spearman (rho), que según Hernández *et al.* (2010) son apropiados para variables medidas por intervalos o razón y son utilizados para relacionar estadísticamente escalas tipo likert por aquellos investigadores que las consideran ordinales. Esto conforme a la siguiente fórmula:

$$r_s = 1 - \frac{6 \sum d_i^2}{n(n^2 - 1)}$$

A continuación se presenta el análisis relacional, en el cual se observa la tendencia en la percepción por parte de la unidad de análisis, por modelos según el diseño del estudio.

3.1 Modelo 1

Para el primer modelo de esta investigación se consideraron las hipótesis estadísticas y los indicadores que se presentan a continuación.

Hi: Existe relación significativa entre las estrategias pedagógicas y el aprendizaje de contenidos.

H₀: No existe relación significativa entre las estrategias pedagógicas y el aprendizaje de contenidos.

Nivel de confianza = 95%

Alfa = 5% = 0.05

Aplicado el test de correlación de Spearman, el coeficiente resultante se presenta a continuación en la tabla 18.

Tabla 18
Test de correlación de Spearman entre estrategias pedagógicas y aprendizaje de contenidos

		Aprendizaje de contenidos
	Coefficiente de correlación	0.598**
Estrategias pedagógicas	Sig. (bilateral)	0.000
	N	90

Según los resultados mostrados en la tabla 18, la correlación entre las estrategias pedagógicas y el aprendizaje de contenidos fue significativa al 95% de nivel de confianza ($p=0<0.05$). Asimismo, el coeficiente de correlación de Spearman fue igual a 0.598 lo que indica que la correlación hallada fue positiva moderada.

La distribución de los niveles de estrategias pedagógicas según nivel de aprendizaje de contenidos se presenta a continuación en la tabla 19.

Tabla 19
Nivel de estrategias pedagógicas según nivel de aprendizaje de contenidos

		Nivel de Estrategias pedagógicas						Total	
		Escaso		Regular		Bueno		f	%
		f	%	f	%	f	%		
Nivel de Aprendizaje de contenidos	Bueno	0	0.0%	22	24.4%	18	20.0%	40	44.4%
	Regular	2	2.2%	46	51.1%	2	2.2%	50	55.6%
	Escaso	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
Total		2	2.2%	68	75.6%	20	22.2%	90	100.0%

Según lo mostrado, se observa que la distribución de los niveles de estrategias pedagógicas bueno con el nivel bueno de aprendizaje de contenidos es de un 20.0%; mientras que el nivel regular de estrategias pedagógicas con el nivel regular de aprendizaje de contenidos declarativos es de un 51.1%.

Por lo dicho, se debe rechazar la hipótesis nula presentada y aceptar la hipótesis de investigación; por lo tanto, existe relación significativa entre las estrategias pedagógicas y el aprendizaje de contenidos.

3.2 Modelo 2

Para el segundo modelo de esta investigación se consideraron las hipótesis estadísticas y los indicadores que se presentan a continuación.

Hi: Existe relación significativa entre las estrategias pedagógicas el y aprendizaje de contenidos declarativos.

H₀: No existe relación significativa entre las estrategias pedagógicas y el aprendizaje de contenidos declarativos.

Nivel de confianza = 95%

Alfa = 5% = 0.05

Aplicado el test de correlación de Spearman, el coeficiente resultante se presenta a continuación en la tabla 20.

Tabla 20
Test de correlación de Spearman entre estrategias pedagógicas y aprendizaje de contenidos declarativos

		Aprendizaje de contenidos declarativos
Estrategias pedagógicas	Coeficiente de correlación	0.491**
	Sig. (bilateral)	0.000
	N	90

Según los resultados mostrados en la tabla 20, la correlación entre las estrategias pedagógicas y el aprendizaje de contenidos declarativos fue significativa al 95% de

nivel de confianza ($p=0<0.05$). Asimismo, el coeficiente de correlación de Spearman fue igual a 0.491, lo que indica que la correlación hallada fue positiva moderada

La distribución de los niveles de estrategias pedagógicas según nivel de aprendizaje de contenidos se presenta a continuación en la tabla 21.

Tabla 21
Nivel de estrategias pedagógicas según nivel de aprendizaje de contenidos declarativos

		Nivel de Estrategias pedagógicas						Total	
		Escaso		Regular		Bueno			
		f	%	f	%	f	%	f	%
Nivel de Aprendizaje de contenidos declarativos	Bueno	2	2.2%	24	26.7%	17	18.9%	43	47.8%
	Regular	0	0.0%	43	47.8%	3	3.3%	46	51.1%
	Escaso	0	0.0%	1	1.1%	0	0.0%	1	1.1%
Total		2	2.2%	68	75.6%	20	22.2%	90	100.0%

Según lo mostrado, se observa que la distribución de los niveles de estrategias pedagógicas bueno con el nivel bueno de aprendizaje de contenidos declarativos es de un 18.9%; mientras que el nivel regular de estrategias pedagógicas con el nivel regular de aprendizaje de contenidos declarativos es de un 47.8%.

Según lo dicho, se debe rechazar la hipótesis nula presentada y aceptar la hipótesis de investigación; por lo tanto, existe relación significativa entre las estrategias pedagógicas y el aprendizaje de contenidos declarativos.

3.3 Modelo 3

Para el tercer modelo de esta investigación se consideraron las hipótesis estadísticas y los indicadores que se presentan a continuación.

Hi: Existe relación significativa entre las estrategias pedagógicas y el aprendizaje de contenidos procedimentales.

H₀: No existe relación significativa entre estrategias pedagógicas y aprendizaje de contenidos procedimentales.

Nivel de confianza = 95%

Alfa = 5% = 0.05

Aplicado el test de correlación de Spearman, el coeficiente resultante se presenta a continuación en la tabla 22.

Tabla 22
Test de correlación de Spearman entre estrategias pedagógicas y aprendizaje de contenidos procedimentales

		Aprendizaje de contenidos procedimentales
Estrategias pedagógicas	Coeficiente de correlación	0.496**
	Sig. (bilateral)	0.000
	N	90

Según los resultados mostrados en la tabla 22, la correlación entre las estrategias pedagógicas y el aprendizaje de contenidos procedimentales fue significativa al 95% de nivel de confianza ($p=0<0.05$). Asimismo, el coeficiente de correlación de Spearman fue igual a 0.496, lo que indica que la correlación hallada fue positiva moderada.

La distribución de los niveles de estrategias pedagógicas según nivel de aprendizaje de contenidos se presenta a continuación en la tabla 23.

Tabla 23
Nivel de estrategias pedagógicas según nivel de aprendizaje de contenidos procedimentales

		Nivel de Estrategias pedagógicas						Total	
		Escaso		Regular		Bueno		f	%
		f	%	f	%	f	%		
Nivel de Aprendizaje de contenidos procedimentales	Bueno	0	0.0%	19	21.1%	16	17.8%	35	38.9%
	Regular	2	2.2%	48	53.3%	4	4.4%	54	60.0%
	Escaso	0	0.0%	1	1.1%	0	0.0%	1	1.1%
Total		2	2.2%	68	75.6%	20	22.2%	90	100.0%

Según lo mostrado, se observa que la distribución de los niveles de estrategias pedagógicas bueno con el nivel bueno de aprendizaje de contenidos procedimentales es de un 17.8%; mientras que el nivel regular de estrategias pedagógicas con el nivel regular de aprendizaje de contenidos procedimentales es de un 53.3%.

Por lo expuesto, se debe rechazar la hipótesis nula presentada y aceptar la hipótesis de investigación; por lo tanto, existe relación significativa entre las estrategias pedagógicas y el aprendizaje de contenidos procedimentales.

3.4 Modelo 4

Para el cuarto modelo de esta investigación se consideraron las hipótesis estadísticas y los indicadores que se presentan a continuación.

Hi: Existe relación significativa entre las estrategias pedagógicas y el aprendizaje de contenidos actitudinales.

H₀: No existe relación significativa entre las estrategias pedagógicas y el aprendizaje de contenidos actitudinales.

Nivel de confianza = 95%

Alfa = 5% = 0.05

Aplicado el test de correlación de Spearman, el coeficiente resultante se presenta a continuación en la tabla 24.

Tabla 24

Test de correlación de Spearman entre estrategias pedagógicas y aprendizaje de contenidos actitudinales

		Aprendizaje de contenidos actitudinales
Estrategias pedagógicas	Coefficiente de correlación	0.534**
	Sig. (bilateral)	0.000
	N	90

Según los resultados mostrados en la tabla 24, la correlación entre las estrategias pedagógicas y el aprendizaje de contenidos actitudinales fue significativa al 95% de nivel de confianza ($p=0<0.05$). Asimismo, el coeficiente de correlación de Spearman fue igual a 0.534, lo que indica que la correlación hallada fue positiva moderada.

La distribución de los niveles de estrategias pedagógicas según nivel de aprendizaje de contenidos se presenta a continuación en la tabla 25.

Tabla 25

Nivel de estrategias pedagógicas según nivel de aprendizaje de contenidos actitudinales

		Nivel de Estrategias pedagógicas						Total	
		Escaso		Regular		Bueno		f	%
		f	%	F	%	f	%		
Nivel de Aprendizaje de contenidos actitudinales	Bueno	0	0.0%	30	33.3%	17	18.9%	47	52.2%
	Regular	2	2.2%	37	41.1%	3	3.3%	42	46.7%
	Escaso	0	0.0%	1	1.1%	0	0.0%	1	1.1%
Total		2	2.2%	68	75.6%	20	22.2%	90	100.0%

Según lo mostrado, se observa que la distribución de los niveles de estrategias pedagógicas bueno con el nivel bueno de aprendizaje de contenidos declarativos es de un 18.9%; mientras que el nivel regular de estrategias pedagógicas con el nivel regular de aprendizaje de contenidos declarativos es de un 41.1%.

Por lo expuesto, se debe rechazar la hipótesis nula presentada y aceptar la hipótesis de investigación; por lo tanto, existe relación significativa entre las estrategias pedagógicas y el aprendizaje de contenidos actitudinales.

4. Interpretación de resultados y discusión

a. En cuanto al objetivo general, se ha encontrado relación estadísticamente significativa ($p<0.05$) entre las estrategias pedagógicas y el aprendizaje de contenidos. Esto resulta concordante con lo que hallaron algunos autores. Azañero

(2011), en las conclusiones de su estudio señaló que existe influencia entre las estrategias de enseñanza y el rendimiento académico en la asignatura de constitución y legislación educacional. Bedolla (2009), en las conclusiones de su investigación sobre la influencia pedagógica en la construcción de saberes en estudiantes de Derecho, estableció que la falta de empleo de los métodos didácticos por parte de los docentes permite deducir que, por esta razón, el aprendizaje de los alumnos era deficiente.

Similares resultados se encontraron en estudios de diversas especialidades. Entre estos se encuentran los estudios de varios investigadores: a) Tello (2009) estableció en sus conclusiones que las estrategias de enseñanza se relacionan con el rendimiento académico de estudiantes de metalmecánica; b) Baldoceca (2008) consideró en sus conclusiones que los medios y materiales educativos influyen de manera significativa en el aprendizaje de los estudiantes de educación primaria; c) Lázaro (2012) expresó, en sus conclusiones, la existencia de una influencia positiva entre las estrategias didácticas y el aprendizaje de matemáticas; d) Llanos (2012) determinó la existencia de correlación positiva entre la enseñanza universitaria y el rendimiento académico, así como entre los recursos didácticos y el rendimiento de estudiantes de educación; y e) Palomino (2012) estableció que existe relación entre el desempeño docente y el aprendizaje de los estudiantes universitarios de estudios generales; asimismo, existe correlación entre las capacidades pedagógicas y el aprendizaje de los estudiantes.

Por otra parte, diversos autores también han mostrado la relación entre las estrategias pedagógicas y el aprendizaje de contenidos. Lazo (2011) confirmó que los resultados del Ministerio de Educación de Chile sugieren que una de las

hipótesis tendría relación entre la deficiencia de la formación de los profesionales del Derecho y los métodos de enseñanza empleados; porque se sabe qué se debe enseñar; pero no cómo hacerlo para producir el verdadero aprendizaje de los conocimientos necesarios. También Ramírez y Moraga (2012) afirman la necesidad de que el profesor sea bueno en la enseñanza, porque esta cualidad se relaciona con el aprendizaje de los alumnos.

Por otro lado, en México, Díaz (2015) ha mostrado que existe relación entre las variables de este estudio al señalar que los docentes de Derecho no modifican su actividad de enseñanza, y por ello, los estudiantes egresan con ciertas falencias. Asimismo, Arvizu y Romero (2012) sostienen que las interacciones didácticas son un proceso que puede condicionar el aprendizaje del estudiante y que existe una imperiosa necesidad de fortalecer la formación didáctico-pedagógica de los docentes de Derecho porque ellos son los responsables de la adquisición y desarrollo de las competencias mediante el aprendizaje de los estudiantes. También Travi y Giribuela (2006) hacen énfasis en la importancia de una modalidad pedagógica que permita integrar dinámicamente los contenidos teóricos, procedimentales y actitudinales. Por su parte, en el Perú, Mixán (2002) expresó que muchos abogados y egresados enfrentan problemas cognitivos y prácticos debido a los métodos empleados en la enseñanza jurídica que son predominantemente memorísticos.

Es necesario referir que algunos autores mencionan la existencia de otros factores relacionados con los problemas del proceso enseñanza aprendizaje del Derecho. Valle (2006) relaciona la ausencia o escasa pedagogía en la docencia jurídica con la desatención del proceso de enseñanza-aprendizaje; aunque afirma

que el problema fundamental no está en las carencias pedagógicas de los académicos, sino en la concepción que estos tienen con respecto a la disciplina. Por su parte, en el estudio realizado por Pásara (2004), se aborda el tema de los métodos de enseñanza como aspecto relacionado al problema de la enseñanza del Derecho en el Perú. Sin embargo, él encontró otros factores relacionados como las formas de evaluación, cuando afirma que los estudiantes adecúan su aprendizaje y preparación hacia lo que se les exige en las evaluaciones. Todo esto sugiere que se debe revisar estos aspectos en futuros estudios.

b. Con respecto al primer objetivo específico, se ha encontrado relación estadísticamente significativa ($p < 0.05$) entre las estrategias pedagógicas y el aprendizaje de contenidos declarativos. Este resultado coincide con los hallazgos del estudio realizado por Robles (2013), quien en sus conclusiones considera que existe correlación entre los recursos didácticos y el aprendizaje conceptual, también denominado aprendizaje declarativo en metalmecánica. Asimismo, diversos autores relacionan las estrategias pedagógicas con el aprendizaje de contenidos de tipo declarativo o conceptual en la especialidad de Derecho. Por ejemplo, Pérez (2012) afirma que el uso exclusivo de la cátedra magistral en la enseñanza del Derecho, solo permite que los alumnos logren un aprendizaje asistémico de una serie de nociones o conceptos. Devoto (2012) destaca la importancia del aspecto metodológico en la preparación de los futuros abogados; también indica que este debe apuntar al desarrollo de las siguientes competencias: saber, saber hacer y saber ser. Además, resalta que la formación por competencias supone una reformulación de las metodologías docentes.

c. En cuanto al segundo objetivo específico, se ha encontrado relación estadísticamente significativa ($p < 0.05$) entre las estrategias pedagógicas y el aprendizaje de contenidos procedimentales. Este resultado es coincidente con lo encontrado por Robles (2013), quien en sus conclusiones ha considerado que existe correlación entre los recursos didácticos y el aprendizaje procedimental en metalmecánica. Asimismo, la correlación entre las estrategias pedagógicas y el aprendizaje de contenidos procedimentales en la carrera de Derecho, es considerada por diversos autores. Parcerisa (2007) reconoce una relación entre la labor docente y el aprendizaje de contenidos procedimentales al señalar que para facilitar el aprendizaje procedimental se requiere proporcionar modelos expertos. Mac Lean (2011) relaciona el descuido en la forma de la enseñanza jurídica en cuanto al desarrollo de la dimensión práctica o procedimental con las dificultades que enfrentan los estudiantes por falta de destrezas en esa dimensión. Travi y Giribuela (2006), por su experiencia en la enseñanza del Derecho, destacan la necesidad de considerar la importancia del rol docente para aprender los contenidos procedimentales.

d. Con respecto al tercer objetivo específico, se ha encontrado relación estadísticamente significativa ($p < 0.05$) entre las estrategias pedagógicas y el aprendizaje de contenidos actitudinales. Este resultado tiene coincidencia con lo encontrado en algunos estudios. Robles (2013), en las conclusiones de su investigación, consideró que existe correlación entre los recursos didácticos y el aprendizaje actitudinal en metalmecánica. Campos (2010), en sus conclusiones, estableció la correlación entre las estrategias pedagógicas y la interiorización de valores; esto en estudiantes de ciencias empresariales.

Diversos autores reconocen la relación entre las estrategias del docente y los contenidos actitudinales en la especialidad de Derecho. Lazo (2011) afirma que actualmente se están incluyendo diferentes actividades y recursos en la enseñanza del Derecho los cuales, al ponerse en práctica, tienen como objetivo contribuir al desarrollo de competencias, no solo de conocimientos, sino también actitudinales. García y Becerra (2011) sugieren una metodología innovadora por su influencia en el desarrollo de competencias de carácter actitudinal en la enseñanza del Derecho. Además, subrayan que para conseguir que el estudiante desarrolle competencias de tipo actitudinal, las mejores estrategias docentes son las que se basan en la analogía personal. Por otro lado, Cuadrado *et al.* (2012) sugieren que las estrategias de trabajos en grupo, al incrementar la interacción, promueven el diálogo y la integración; preparando a los estudiantes como ciudadanos con una “pedagogía de la democracia”; de esto se puede entender que tales estrategias favorecen aprendizajes actitudinales.

CONCLUSIONES

Luego de la aplicación del cuestionario “estrategias pedagógicas y aprendizaje de contenidos”, así como de la obtención de los datos y el análisis de las relaciones encontradas entre las variables; se pueden señalar las siguientes conclusiones:

1. Se encontró correlación significativa entre las dimensiones de la variable predictora (estrategias pedagógicas) y la dimensión aprendizaje de contenidos declarativos de la variable de criterio (aprendizaje de contenidos). El valor del coeficiente de correlación indica una correlación positiva moderada.
2. Se encontró correlación significativa entre las dimensiones de la variable predictora (estrategias pedagógicas) y la dimensión aprendizaje de contenidos procedimentales de la variable de criterio (aprendizaje de contenidos). El valor del coeficiente de correlación indica una correlación positiva moderada.
3. Se encontró correlación significativa entre las dimensiones de la variable predictora (estrategias pedagógicas) y la dimensión aprendizaje de contenidos actitudinales de la variable de criterio (aprendizaje de contenidos). El valor del coeficiente de correlación indica una correlación positiva moderada.
4. Se encontró correlación significativa entre las dimensiones de la variable predictora (estrategias pedagógicas) y las dimensiones de la variable de criterio (aprendizaje de contenidos). El valor del coeficiente de correlación indica una correlación positiva moderada.

RECOMENDACIONES

Finalizado el presente trabajo de investigación se presentan las siguientes recomendaciones:

1. Replicar el cuestionario en otras instituciones públicas y privadas, ampliando la muestra con el propósito de evaluar coincidencias y diferencias en los resultados.
2. Realizar otras investigaciones relacionadas con la enseñanza universitaria en la especialidad de Derecho, considerando como unidad de análisis los docentes y autoridades académicas.
3. Estudiar otros factores relacionados con el proceso enseñanza- aprendizaje; por ejemplo, evaluación, planes curriculares y estrategias de aprendizaje.
4. Realizar capacitaciones, seminarios, talleres y otras actividades sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje dirigido a los agentes educativos.

LISTA DE REFERENCIAS

- Acosta, W. (2007). *Las ciencias sociales a través del cine: El cine como herramienta en la construcción del conocimiento de las ciencias sociales en la básica secundaria* (2ª ed.). Colección aula abierta. Bogota: Cooperativa editorial magisterio.
- Aedo, C. (2014). Formación por competencias y enseñanza del Derecho. *Revista Pedagogía universitaria y didáctica del Derecho*, 1(1), 104-113. Recuperado de <http://www.pedagogiaderecho.uchile.cl/index.php/RPUD/article/viewPDFInterstitial/35966/37796>
- Aguilera, E.; Bernardo, A., Cedeño, M., Cubillo, I., Fernández, C., Martín C., Sánchez, B., Villamarín, M. (2014). *Leading cases para la enseñanza y el aprendizaje del Derecho Procesal Penal PIMCD N° 246/2014*. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/27965/>
- Alcoba, J. (2012). La clasificación de los métodos de enseñanza en educación superior. *Contextos educativos: Revista de Educación* (15) 93-106. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3972903>
- Álvarez, G. (2014). La investigación jurídica como un instrumento para el mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje del Derecho. *Revista de Pedagogía universitaria y didáctica del Derecho*, 1(1), 36-57. Recuperado de <http://www.pedagogiaderecho.uchile.cl/index.php/RPUD/article/viewFile/35962/37792>
- Arvizu, C. (2011). *La formación docente en la enseñanza del derecho de la Universidad de Sonora* (Tesis doctoral) Universidad Nacional de Educación a Distancia España. Resumen recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=26710>
- Arvizu, C. & Romero, J. (2012). *Competencias docentes para la formación de abogados*. Ponencia Academia Jurídica formativa de la Universidad de Sonora México. Recuperado de <http://www.juridicaformativa.uson.mx/wp-content/uploads/2012/08/carmenarvizu-unison-mx.pdf>
- Ausubel, D., Novak, J. & Hanesian, H. (1998) *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Asensi, A., Fernández, N., & Íñiguez, P. (2013). La relevancia de la metodología del aprendizaje del Derecho Mercantil a través de la jurisprudencia. En M. Tortosa, J. Álvarez & N. Pellín (Coord.) *XI Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Retos de futuro en la enseñanza superior: docencia e investigación para alcanzar la excelencia académica*, pp 721-733. Alicante: Universidad de Alicante. Recuperado de <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/43095/1/2013-XI-Jornadas-Redes-53.pdf>

- Avila, H. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación*. Edición electrónica. Recuperado de www.edumed.net/libros/2006c/3/
- Azañero, F. (2011). *Influencia de las estrategias de enseñanza en el rendimiento académico de los estudiantes de la asignatura de Constitución y legislación educacional en la especialidad de Educación Primaria de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzman y Valle, Lima.
- Baldoceda, L. (2008). *Los medios y materiales educativos y su influencia en el aprendizaje de los alumnos de la especialidad de educación primaria del Instituto de Educación Superior Pedagógico Privado Paulo VI Callao en el período lectivo 2006* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima.
- Barrett, J.A. Jr. (1997). Internacional Legal Education in the United Status: Being Educated for Domestic Practicce While Living in a Global Society. *American University International Law Review* (12) 975-1013. Recuperado de <http://digitalcommons.wcl.american.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1400&context=auilr>
- Battle, M. (1957). *Consideraciones sobre Pedagogía jurídica: Discurso leído en la solemne apertura del curso académico 1957-58*, Universidad de Murcia. Recuperado de https://plu.mx/um/a/?repo_url=http://hdl.handle.net/10201/37486
- Bedolla, R. (2009). *La influencia pedagógica en la construcción de los aprendizajes: un caso de estudiantes de Derecho, de la Universidad Autónoma de Guerrero*. Recuperado de <http://www.eumed.net/libros-gratis/2012a/1163/1163.pdf>
- Belinchón, R. (2011). Nuevas técnicas de aprendizaje aplicadas en el ámbito de la enseñanza del derecho: el trabajo en grupo como parte del aprendizaje colaborativo. *Enlaces: Revista del CES Felipe II* (13), España. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3693651>
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty, M., Siufi, G. & Wacenaar, R. (Edits.). (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina: Informe Final Proyecto Tuning América Latina 2004-2007*, Universidad de Deusto - Universidad de Groeningen, Bilbao, Recuperado de <http://tuning.unideusto.org/tuningal/>
- Bernardo, J. (1997). *Hacia una enseñanza eficaz* (1ª edición). Madrid: RIALP, S.A.
- Betancur, N. (2011). La enseñanza de políticas públicas por medio de un juego de rol: Análisis de experiencias en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República (Uruguay) 2010-2011. *Estado, Gobierno y Gestión Pública* (18), 125-145. Recuperado de

<http://www.revistas.uchile.cl/index.php/REGP/article/viewFile/17927/18739>

- Biggs, J. (2006). *Calidad de aprendizaje universitario* (2ª ed.). Teaching for quality learning at University (Traducido Marzano, P.) Madrid: Narcea S.A.
- Bonvecchio, M. (2006). *Evaluación de los aprendizajes: Manual para docentes* (2ª ed.). Buenos Aires: Novedades educativas.
- Bok, D. (1998). *Educación Superior*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Boshell, M. (2009). Estrategias y técnicas didácticas en la docencia universitaria. *Revista Educación y Cultura* (7), Recuperado de <http://es.slideshare.net/magacol/estrategias-didcticas-en-docencia-universitaria>
- Bravo, M. (2005). Enfoque educativos en el campo de la educación ambiental a propósito de la incorporación de la dimensión ambiental en el currículo universitario. En E. Lopez, M. Bravo & E. González (Coord.) *La profesionalización de los educadores ambientales hacia el desarrollo humano sustentable*, pp. 83-100. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Recuperado de <http://anea.org.mx/docs/LaProfesionalizaciondeEducadoresAmbientales.pdf>
- Bueno, E. (2013). Formulación de una propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de la asignatura “Derecho Financiero y Tributario I”. *Docencia y Derecho* (7). Recuperado de <http://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/12094>
- Buitrago, B. (1984) *El proceso de enseñanza y aprendizaje*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Calvo, M. (2005). *Monitor sociocultural: formación profesional ocupacional* (1ª edición). Alcalá de Guadaíra, Sevilla: Mad. S.L.
- Campari, S. (2014). Implementación de Tic’s en la enseñanza del Derecho. *Carrera y formación docente revista digital*, (5), 51-55. Recuperado de <http://www.derecho.uba.ar/academica/centro-desarrollo-docente/revista/RCD-N5-2014-primavera.pdf>
- Campos, M. (2010). *Estrategias pedagógicas para la interiorización de los valores en los alumnos de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Universidad Peruana Unión, 2010* (Tesis de maestría) Universidad Peruana Unión, Lima.
- Campos, A. (2005). *Mapas conceptuales, mapas mentales y otras formas de representación del conocimiento* (1ª edición). Bogotá: Cooperativa editorial magisterio.
- Canal Judicial (8 de julio de 2013). *El 12 de julio de 1553 se dictó la primera cátedra de derecho, Prima de Leyes Instituta*. Recuperado de

<https://canaljudicial.wordpress.com/2013/07/08/el-12-de-julio-de-1553-se-dicto-la-primer-catedra-de-derecho-prima-de-leyes-instituta/>

- Cárdenas, M. (2007). Ensayo sobre didáctica y pedagogía jurídicas. En D. Cienfuegos & M. Macías (Coord.) *Estudios en homenaje a Marcia Muñoz de Alba Medrano. La enseñanza del derecho*. pp. 87-96 México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/5/2406/9.pdf>
- Cardinaux, N. (2014). La literatura en el proceso de investigación y enseñanza del derecho. *Revista Pedagogía universitaria y didáctica del derecho* 2(2), 24-33. Recuperado de <http://www.revistas.uchile.cl/index.php/RPUD/article/viewFile/38142/39802>
- Casanova, M. (2009) *Diseño curricular e innovación educativa* (2ª ed.). Madrid: La Muralla S.A.
- Castillo, S., Bolívar, A., Cabrerizo, J., Cardona, J., Casanova, M., Gento, S. *et al.* (2002). *Compromisos de la evaluación formativa*. Madrid: Pearson Educación.
- Coll, C., Pozo, J., Saravia, B., & Valls, E. (1992). *Los contenidos de la reforma enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes* (1ª edición). Santillana.
- Colmo, A. (2011). Sobre didáctica del derecho civil. *Academia Revista sobre enseñanza del Derecho*, (17), 115-145. Recuperado de http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/17/sobre-didactica-del-derecho-civil.pdf
- Cordón, R. (2008). *Enseñanza y aprendizaje de procedimientos científicos (contenidos procedimentales) en la educación secundaria obligatoria: análisis de la situación, dificultades y perspectivas*. (Tesis doctoral) Universidad de Murcia. Recuperado de <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/3613/1/CordonAranda.pdf>
- Cuadrado, C.; Fernández, F. Fernández, M.; Fernández, C. González, D. Lifante, I. & Moya, J. (2012). Técnica del trabajo en equipo para estudiantes universitarios. En M. Tortosa; J. Álvarez & N. Pellín. *X Jornada de redes de investigación en docencia universitaria* pp. 3072-3086. Alicante: universidad de Alicante. Recuperado de <https://web.ua.es/es/ice/jornadas-redes-2012/documentos/posters/246217.pdf>
- De Belaunde, J. (1995). Reporte de investigación bibliográfica sobre la enseñanza del derecho. *Derecho & Sociedad* (10) 132-145. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/derechoysociedad/article/view/14317/14933>

- Delgado, A. & Oliver, R. (2003). *Enseñanza del Derecho y tecnologías de la información y la comunicación* [artículo en línea]. Universitat Oberta de Catalunya. <http://www.uoc.edu/dt/20310/>
- Delgado, K. & Cárdenas, G. (2004). *Aprendizaje eficaz y recuperación de saberes* (1ª edición). Lima: San Marcos.
- Devoto, C. (2012). Enseñar Derecho y preparar futuros abogados, ¿una cuestión metodológica?. *Actas del Primer Congreso Nacional de Pedagogía universitaria y didáctica del derecho*, Universidad de Chile, pp 205-225. Recuperado de <http://docplayer.es/766579-Ensenar-derecho-y-preparar-futuros-abogados-una-cuestion-metodologica.html>
- De Zubiría, J. (2008). *De la Escuela Nueva al constructivismo: un análisis crítico* (2ª ed.). Colección Aula Abierta. Bogota: Cooperativa Editorial Magisterio.
- De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: Hacia una pedagogía dialogante* (2ª edición). Colección Aula Abierta. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Diario El Tiempo (15 de abril de 2016). *Preparan ofensiva para subir calidad de las facultades de Derecho: Minjusticia y Mineducación diseñan resolución. Solo 46 programas, acreditados con altos estándares.* Recuperado de <http://www.eltiempo.com/politica/justicia/ofensiva-para-mejorar-calidad-de-formacion-de-abogados/16563244>
- Diario La Patria (19 de enero de 2014). *Mala formación académica y la corrupción son debilidades en la justicia.* Recuperado de <http://lapatriaenlinea.com/?t=mala-formacion-academica-y-la-corrupcion-son-debilidades-en-la-justicia¬a=170462>
- Diario Libre (17 de setiembre de 2015). *Defensa Pública critica deficiencias en la formación de abogados.* Recuperado de <http://www.diariolibre.com/noticias/justicia/defensa-publica-critica-deficiencias-en-la-formacion-de-abogados-BF1272605>
- Díaz, F. & Hernández, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista* (1ª edición). México: Mc Graw-Hill Interamericana S.A. de C.V.
- Díaz, J. (1998). *Unidades didácticas para secundaria I: De las habilidades básicas a las habilidades específicas* (2ª ed.). Barcelona: INDE Publicaciones.
- Díaz, I. (2015). La vinculación como técnica de enseñanza y aprendizaje del Derecho. *Derechos Humanos, Universidad y Poder Legislativo. Revista pedagogía universitaria y didáctica del Derecho*, 2(2), 3-23. Recuperado de <http://www.pedagogiaderecho.uchile.cl/index.php/RPUD/article/viewFile/38141/39801>

- Dieste, J. (2006). *Aprendizaje del derecho* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, España. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/909/1/16063880.pdf>
- Di Pierro, M. (2008). El rol docente en la dinámica grupal: Desafíos concretos. *I Jornadas de innovación en la enseñanza del Derecho. Universidad de Buenos Aires- Facultad de Derecho*. Recuperado de http://www.derecho.uba.ar/academica/centro-desarrollo-docente/documentos/dinamica_grupos_dipierro.pdf
- Elgueta, M. & Palma, E. (2014). Una propuesta de clasificación de la clase magistral impartida en la facultad de derecho. *Revista chilena de Derecho*, 41(3), 907-941. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-34372014000300006&script=sci_arttext
- Espinoza, F. (2009). Métodos y estrategias para la enseñanza-aprendizaje del derecho (Methods and strategies for law teaching and learning) *Daena: International Journal of Good Conscience*. 4(1), 31-74. Recuperado de [http://www.spentamexico.org/v4-n1/4\(1\)%2031-74.pdf](http://www.spentamexico.org/v4-n1/4(1)%2031-74.pdf)
- Espinoza, M. (2015). *La importancia del diálogo en la enseñanza de las humanidades dentro de la educación virtual*. [artículo en línea]. Recuperado de <http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/jspui/handle/123456789/4611>
- Figuerola, T. (2011). *La Enseñanza del Derecho más allá del formalismo* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/8665/1/06698343.2011.pdf>
- Fundación Centro de Investigación Periodística CIPER (12 de marzo de 2016). *Juicio a las escuelas de Derecho: las alarmantes falencias de los nuevos abogados*. Reportaje de investigación de Gabriela Pizarro. Recuperado de <http://ciperchile.cl/2016/03/02/juicio-a-las-escuelas-de-derecho-las-alarmantes-falencias-de-los-nuevos-abogados/>
- Furfaro, C. (2014). La Extensión Universitaria en las Facultades de Derecho: Categorías para el análisis de presencias y ausencias. En M. González & M. Marano (Coord.) *La formación de abogados y abogadas: Nuevas configuraciones*, pp. 73-91. La Plata: Universidad Nacional de La Plata-Instituto de Cultura Jurídica.
- Gamarra, Y. (2011). Los Juegos de Rol en Derecho Internacional: capacidad de análisis de problemas. En J. Paricio & A. Allueva (Coord) *Prácticas y modelos innovadores para la mejora y calidad de la docencia* pp. 469-484. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. Recuperado de http://www.unizar.es/simsoc/documents/iINNOVACION_DOCENTE.pdf
- Gapel, G. (2014). La enseñanza del Derecho en aulas abarrotadas: El caso de una Facultad de Derecho argentina. *Revista de Docencia Universitaria*, número extraordinario, 12 (3), 245-268. Recuperado de

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4848225>

- García, D. & Becerra, J. (2011). La visita a prisión como metodología innovadora en derecho penal. *Revista de comunicación Viva Academia* (117E) 512-529. Recuperado de <http://www.vivatacademia.net/index.php/vivat/article/view/76>
- Garmendia, F. (2001). *Cuatrocientos cincuenta años de la Fundación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*. Anales de la Facultad de Medicina UNMSM, 62(1), 63-70. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/379/37962109.pdf>
- Gil, R. (2004). La enseñanza del Derecho y los estudios de posgrado. *Revista Derecho y cultura* (14-15) 77-92. Recuperado de <http://historico.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/derycul/cont/14/ens/ens6.pdf>
- Gloria, S., Illera, M., González, N., Velásquez, C. & Suarez, J. (2011) Aproximación teórica y práctica en el diseño de competencias específicas profesionales del Programa de derecho de la Universidad del Norte. En V. Monsalve (ed.) *Temas actuales en derecho y ciencia política*, pp. 249-264. Barranquilla: Editorial Universidad del Norte.
- González, F. (2003). *Cultura judicial y enseñanza del Derecho en Chile*. Colección Informes de Investigación. Volumen N° 14: p. 24, Centro de Investigaciones Jurídicas, Universidad Diego Portales, Chile. Recuperado de http://www.udp.cl/descargas/facultades_carreras/derecho/pdf/investigaciones/Informes_derecho_Informes_de_investigacion/14_Culturaljudicial_ensenanza_FelipeGonzalez.pdf
- Gonzales, G. (2003). La enseñanza del derecho en el Perú: cambios, resistencias y continuidades. *Derecho PUCP: Revista de la Facultad de Derecho* (56), 889-944. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/derechopucp/article/view/10600/11072>
- Gonzales, G. (2007a). Consultoría para la formulación de Recomendaciones Técnicas Sustantivas a las universidades para la mejora de la calidad de la formación de los estudiantes de las facultades de derecho: Informe Final. Recuperado de http://pmsj.org.pe/memoria2010/MEM_2010_086_entregonzal.pdf
- Gonzales, G. (2007b). Enseñanza del derecho y cultura legal en tiempos de globalización. *Derecho PUCP: Revista de la Facultad de Derecho* (60) 51-96. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5085068>
- González, J. & Gonzáles, M. (2002). *Aspectos psicopedagógicos claves para la instrucción del profesorado*. Alicante: editorial club universitario.

- Gordillo, A. (2012). *Tratado de Derecho Administrativo y obras selectas*. Tomo 6. (2ª ed.) Buenos Aires: Fundación de Derecho administrativo. Recuperado de <http://www.gordillo.com/tomo6.html>.
- Guglietta, L. (2011). Educación Superior por competencias, constructivismo y tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) Una visión integrada. *Unesco en Boletín Iesalc informa de Educación superior* (217). Recuperado de http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2769:educacion-superior-por-competencias-constructivismo-y-tecnologias-de-la-informacion-y-las-comunicaciones&catid=126:noticias-pagina-nueva&Itemid=712&lang=es
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, L. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). México: McGraw-Hill Interamericana Editores S.A de CV.
- Herrán, A. de la (2011). Técnicas didácticas para una enseñanza más formativa. En N. Álvarez & R. Cardoso (Coords.), *Estrategias y metodologías para la formación del estudiante en la actualidad*. Camagüey: Universidad de Camagüey. Recuperado de https://www.uam.es/personal_pdi/fprofesorado/agustind/textos/teuniv.pdf
- Huerta, M. (2005). *Aprendizaje estratégico: Como enseñar a aprender y pensar estratégicamente* (1ª edición). Lima: San Marcos.
- Ibarra, G. (2010). La formación ética de los estudiantes de licenciatura en Derecho de la UNAM. *Reencuentro* (59) 53-61. México: Universidad Autónoma Metropolitana. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/340/34015675007.pdf>
- Ibarra, E. & Rempel, M. (2013). Lectura comprensiva y evaluación. *Revista digital Carrera y Formación docente* (2) 32- 42. Recuperado de <http://www.derecho.uba.ar/academica/centro-desarrollo-docente/revista/revista-N02-Mayo-2013.pdf>
- INEI (2011). II Censo Nacional Universitario- 2010: Principales resultados. Recuperado de https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/censos/cenaun_resultadosdefinitivos-_capitulo_01.pdf
- Insausti, J. & Merino, M. (2000). Una propuesta para el aprendizaje de contenidos procedimentales en el laboratorio de física y química *Investigações em Ensino de Ciências* V5(2), pp. 93-119. Recuperado de http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID60/v5_n2_a2000.pdf
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2000). *Las técnicas didácticas en el modelo educativo*. México. Recuperado de http://sitios.itesm.mx/va/dide/docs_internos/inf-doc/tecnicas-modelo.PDF

- Izquierdo, C. (2003). *Ética: educar para la construcción de la sociedad*. Serie valores para vivir. Ediciones Paulinas.
- Larrauri, R. (2005). La educación jurídica, como campo de investigación desde una conceptualización epistemológica. *Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política*, (3), 61-96. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2004980>
- La Spina, E. (2010). *El uso del Blog como instrumento de aprendizaje colaborativo en la docencia en Derecho*. Docencia del Derecho y tecnologías de la información y comunicación, pp. 71-78. Asociación Cultural y Científica Iberoamericana-España. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3769354>.
- Lázaro, D. (2012). *Estrategias didácticas y aprendizaje de la matemática en el programa de estudios por experiencia laboral* (Tesis doctoral). Universidad de San Martín de Porres, Lima. Recuperado de http://www.repositorioacademico.usmp.edu.pe/bitstream/usmp/613/3/lazaro_db.pdf
- Lazo, P. (2011). Formación jurídica, competencias y métodos de enseñanza: premisas. *Revista Ius et Praxis*, Año 17 (1) 249 – 262. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-00122011000100011
- Leda, J. (2012). Percepción y jerarquización de valores en estudiantes universitarios de Huancayo. *Horizonte de la ciencia* 2(2) 62-69. Recuperado de <http://www.uncp.edu.pe/revistas/index.php/horizontedelaciencia/article/viewFile/31/31>
- Lértora, C. (2012). Los géneros de producción escolástica: algunas cuestiones histórico-críticas. *Revista Española de Filosofía Medieval*, (19), 11-22. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4131027>
- Llanos, J. (2012). *La Enseñanza Universitaria, los Recursos Didácticos y el Rendimiento Académico de los estudiantes de la E.A.P de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima. Recuperado de http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/922/1/Llanos_cj.pdf
- Loianno, A. (2009). La enseñanza del derecho procesal constitucional: Experiencias y perspectivas. *Academia. Revista sobre enseñanza del derecho*, (13), 169-183. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3743530>
- López, J. (2005). *Planificar la formación con calidad* (1ª Edición). Madrid: CISSPRAXIS S.A.

- López, F. (2007). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria* (2ª Ed.). Madrid: Narcea S.A.
- López, M. (2007). Otro punto de vista sobre la enseñanza-aprendizaje del derecho en México. En D. Cienfuegos & M. Macías (Coord.) *Estudios en homenaje a Marcia Muñoz de Alba Medrano. La enseñanza del derecho*. pp. 235-251. Recuperado de <http://bibliohistorico.juridicas.unam.mx/libros/libro.htm?l=2406>
- Mac Lean, A. (2011). Destrezas Legales para la realidad del Derecho en el Perú. *Cuadernos de Investigación EPG- Unidad de Posgrado UPC* (14) Recuperado de <http://repositorioacademico.upc.edu.pe/upc/handle/10757/333452>
- Martínez, K. (2011). *Los contenidos procedimentales en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes del tercer ciclo de derecho penal de la facultad de jurisprudencia de la universidad católica, período 2009- 2010* (Tesis de Maestría). Universidad Técnica de Ambato, Ecuador. Recuperado de <http://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/2487>
- Marzano, R., Pickering, D., Arredondo, D., Blackburn, G., Brandt, R., Moffett, C., et al. (2014) *Dimensiones del aprendizaje: Manual para el maestro*. (2ª ed.) Traducción Guzmán, H. ITESO.
- Mayer, R. (2002). *Psicología de la educación: el aprendizaje en las áreas de conocimiento* (1ª Edición). México: Pearson Educación S.A.
- Mazón, V. (2011). La enseñanza de métodos y técnicas de planificación didáctica y propuesta de diseño de una guía de planificación de aula para los maestros pluridocentes en el cantón Milagro (Tesis de maestría). Universidad de Guayaquil, Guayaquil-Ecuador. Recuperado de <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/4186>
- Méndez, R. (2007). *Las actitudes de los estudiantes hacia la universidad como indicador de calidad* (Tesis doctoral). Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de compostela-España. Recuperado de <http://dspace.usc.es/handle/10347/2316>
- Meza, M. (2005). *Contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en la construcción del lenguaje oral en el nivel preescolar* (Trabajo de investigación). Universidad Pedagógica Nacional Sinaloa. Culiacan Rosales, Sinaloa. Recuperado de <http://200.23.113.51/pdf/23222.pdf>
- Mialaret, G. (1984). *Diccionario de ciencias de la educación*. Colección Ciencias de la Educación: Tratados generales. Barcelona: Oikos-Tau S.A.

- Ministerio de Economía y Finanzas (2011). Proyecto de inversión pública- SNIP 190552. Recuperado de <http://ofi2.mef.gob.pe/bp/ConsultarPIP/frmConsultarPIP.asp?accion=consultar&txtCodigo=190552>
- Mixán, F. (2009). Pedagogía universitaria necesidad de sustitución del método en la formación del abogado. *Revista Jurídica Magistri et Doctores*, (02), 388-398. Recuperado de http://upg.derecho.unmsm.edu.pe/web_revistas/revista_juridica_2.pdf
- Montamarta, G., Anton, J., González, F., González, C., Llorente, J., Rodríguez, J., & Ruiz, M. (1999). *Taller de Matemáticas*. Madrid: Narcea S.A.
- Montero, M. (2010). El Proceso de Bolonia y las nuevas competencias. *Tejuelo: Revista de didáctica de la Lengua y Literatura*, (9), 19-37. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3719324>
- Monterroso, E. & Escutia, R. (2011). Enseñanza práctica en 3D: Juicio virtual. *@tic revista d'innovació educativa de la Universitat de València* (6) 46-54. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/660524>
- Montes de Oca, N. & Machado, E. (2011). Estrategias docentes y métodos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. *Revista Humanidades Médicas* 11(3) 475-488. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/hmc/v11n3/hmc05311.pdf>
- Mullerat, R. (2002). El futuro de la abogacía y la formación del abogado. *Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid*, (6), 283-206. Recuperado en https://www.uam.es/otros/afduam/pdf/6/6900232-283_312.pdf
- Olmeda, M. (2007). *Ética profesional en el ejercicio del Derecho* (2ª ed.). México: Universidad Autónoma de Baja California; Miguel Angel Porrúa.
- Osterling, F. (2004). *La formación académica y la especialización de los abogados*. Recuperado de <http://www.osterlingfirm.com/Documentos/articulos/La%20formacion%20academica.pdf>
- Palao, C. (2002). La enseñanza del derecho en la universidad: presente y futuro. *Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid*, (6), 127-140. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=640583>
- Palomino, F. (2012). *El desempeño docente y el aprendizaje de los estudiantes de la Unidad Académica de Estudios Generales de la Universidad de San Martín de Porres* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima. Recuperado de http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/1693/1/Palomino_zf.pdf

- Parcerisa, A. (2007). *Didáctica en la educación social: Enseñar y aprender fuera de la escuela* (6ª ed.). Acción comunitaria. Barcelona: Graó, de IRIF, S.L.
- Parra, D. (2003). *Manual de estrategias de enseñanza/aprendizaje*. Publicado por Ministerio de la Protección Social-Servicio Nacional de Aprendizaje. Recuperado de <http://www.uaem.mx/sites/default/files/facultad-de-medicina/descargas/manual-de-estrategias-de-ense%C3%B1anza-aprendizaje.pdf>
- Pásara, L. (2004). *La enseñanza del derecho en el Perú: su impacto sobre la administración de justicia*. Recuperado de <http://www.justiciaviva.org.pe/nuevos/2004/informefinal.pdf>
- Peña, J. (2003). *Formación y ocupación laboral: aplicaciones didácticas*. Editorial Mad S.L. España.
- Peña, S. (2011). Técnicas didácticas en la enseñanza del Derecho del Trabajo. *Jornada sobre la Enseñanza del Derecho del Trabajo en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Publicado por Fundación General Universidad de Salamanca –España. Recuperado de <http://fundacion.usal.es/aedtss/images/stories/Pea.pdf>
- Pereira, J., Nájera, A., Arribas, E. & Arenas, M. (2013). *Actividades de innovación en la educación universitaria española*. La Coruña: Asociación de Profesores Universitarios de Radiología y Medicina Física (APURF)
- Pérez, M. (2012). Teoría de los conceptos en la enseñanza del Derecho en base a casos concretos. *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, (20), 31-39. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4256990>
- Pérez, R. (2004). *Los abogados de América Latina, una introducción histórica*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Picardo, O., Balmore, R., & Escobar, J. C. (2004). *Diccionario enciclopédico de ciencias de la educación* (1ª edición). San Salvador: Centro de Investigación Educativa- Colegio García Flamenco.
- Pimienta, J. (2012). *Estrategias de enseñanza- aprendizaje: docencia universitaria basada en competencias* (1ª edición). México: Pearson Educación.
- Pozo, J. (1993). *Teorías cognitivas del aprendizaje* (2ª ed.). Madrid: Morata.
- Pujol, J. & Fons, J. (1981). *Los métodos de enseñanza universitaria*, Pamplona: Universidad de Navarra S. A.
- Ramírez, D. & Moraga, C. (2012). Construyendo un modelo de didáctica jurídica en una universidad intercultural. *Actas del Primer Congreso Nacional de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, pp.195-204. Santiago: Universidad de Chile.

- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). Madrid: Espasa.
- Ribas, V. (2011). El aprendizaje por competencias y su coordinación en los estudios de derecho. *Anuario de la Facultad de Derecho-Universidad de Alcalá IV*. pp. 321-333. Recuperado de http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/9852/aprendizaje_ribas_AFDUA_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rivera, L. (2014). Relación epistemológica entre Pedagogía, Didáctica y Derecho. *Revista de Educación y Derecho* (9). Recuperado de <http://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/viewFile/10198/13050>
- Robles, A. (2013). *Recursos didácticos y aprendizaje en los estudiantes de la especialidad de ebanistería y decoración de la facultad de Tecnología de la UNEGV* (Tesis de Maestría). Universidad Peruana Unión, Lima.
- Rodríguez, M. (1994). *Investigación científica: Teoría y métodos*. Lima: Pacífico Editores.
- Rodríguez, S. (2015). Los estudiantes universitarios de hoy: una visión multinivel. *Revista de docencia universitaria* 13(2) 91-124. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5210426>
- Rubí, L. (2006). *Enseñanza y aprendizaje del Derecho en la Universidad de Costa Rica*. (Tesis de licenciatura) Universidad de Costa Rica, San José. Recuperado de <http://repositorio.sibdi.ucr.ac.cr:8080/jspui/handle/123456789/1628>
- Rubio, M. (2009). *El Sistema Jurídico: Introducción al Derecho* (10ª ed.). Lima: Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Rubio, M. (1999). Proyecto de nuevo sistema de enseñanza del Derecho en la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú. *Revista Derecho PUCP* (52), 957-1010. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/derechopucp/article/view/6455>
- Rué, J., Font, A. & Cebrián, G. (2011). La formación profesional en Derecho mediante el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). *Revista de Educación y Derecho* (3). Recuperado de <http://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/1783/1757>
- Ruiz-Velasco, E. (2012). *Cibertrónica: aprendiendo con tecnologías de la inteligencia en la web semántica* (1ª edición). México: Díaz de Santos.
- Salazar, O. (2010). Estrategias y herramientas para la enseñanza del derecho constitucional. *Docencia y Derecho- Revista electrónica*. Recuperado de <http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/4009/35.pdf?sequence=1>

- Salguero, A. (2005). *Incidencia de las estrategias didácticas en el rendimiento académico de los estudiantes de la carrera de Derecho en la Universidad Católica de Honduras, campus de San Pedro Sula* (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazan, San Pedro Sula. Recuperado de http://biblioteca.upnfm.edu.hn/images/tesis%20clasificadas/Maestria%20en%20curriculum/aroldo_enrique_salguero_pena2.pdf
- Sánchez, R. (1997). *Metodología de la ciencia del Derecho*. (2ª ed.) México: Editorial Porrúa.
- Sanguinetti, W. (2012). Didáctica del Derecho del Trabajo: El Proceso de Bolonia y la enseñanza del Derecho del Trabajo: Problema y posibilidad. *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho* (19), 63-140. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4049721>
- Santos, J. (2010). *Utilización del paquete de programas estadísticos Statgraphics, en la resolución de problemas prácticos: Aplicación al campo de la geografía y la historia*. (Ed. digital) Madrid: Universidad Nacional de Educación a distancia.
- Sanz-Berzosa, I., Sanz-Berzosa, M. & Torralba-Martínez, J. (2010). Redes sociales aplicadas a la docencia universitaria. *VII Foro sobre Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior: Libro de capítulos*. Universidad Politécnica de Valencia. España.
- Schunk, D. (2012). *Teorías del aprendizaje: una perspectiva educativa*, (6ª ed.). México: Prentice Hall.
- Seda, J. (2010). *Relevamiento, clasificación y análisis de jurisprudencia sobre derecho de familia y sucesiones, como insumo para el desarrollo de casos problemas en la enseñanza universitaria*. Recuperado de <http://www.derecho.uba.ar/investigacion/jurisprudencia-sobre-derecho-de-familia.pdf>
- Serna, J. (2007). El Método de casos; reflexiones sobre el cambio en la metodología de la enseñanza del Derecho en México. En M. Carbonel (Coord.), *Derecho Constitucional: Memoria del Congreso Internacional de Culturas y Sistemas Jurídicos Comparados*, pp. 160-162. México: UNAM-Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- Sineace (2016) Acreditaciones en educación superior. Recuperado de <https://www.sineace.gob.pe/acreditacion-avances/acreditaciones-en-educacion-superior-universitaria/>
- Soto, L. y Guzmán, E. (2003). Contenidos actitudinales en educación superior. Razón, pertinencia y evaluación. *Revista Ciencias de la Educación* 2(2), 103-118. Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/a3n22/22-6.pdf>

- Soto, B. (2003). *Organizadores del Conocimiento y su importancia en el aprendizaje*. Huancayo: Razuwillka.
- Sued, G. (2015). *Genealogía del Derecho Penal: Antecedentes jurídico-políticos, filosóficos y teológicos desde la antigüedad hasta la modernidad*. Tomo I. San Juan, Puerto Rico: La grieta.
- Tena, A. & Rivas- Torres, R. (1995). *Manual de investigación documental: Elaboración de tesinas* (1ª edición). Barcelona: Plaza y Valdés, S. A. de C.V.
- Tello, A. (2009). *Estrategias de enseñanza y su influencia en el rendimiento académico de los estudiantes del área de metalmecánica de la facultad de Tecnología de la Universidad Nacional de Educación en el año 2007* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima.
- Ticpati, C. & Flores, N. (2012). *Metodología de la investigación en ciencias neurológicas* (1ª edición). Lima-Perú.
- Travi, B. & Giribuela, W. (2006). El proceso de enseñanza aprendizaje de los contenidos procedimentales en la asignatura de Trabajo Social II de la Carrera Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Luján UNLu. *Revista Acciones e Investigaciones Sociales*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. Recuperado de <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000387.pdf>
- Toller, F. (2005). Orígenes históricos de la educación jurídica con el método del caso. *Anuario da Facultade de Dereito da Universidade da Coruña*, (9) 921-941. Recuperado de <http://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/2408>
- Toro, I. & Parra, R. (2006). *Método y conocimiento: Metodología de la investigación*. Colección Academia. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Tünnermann, C. (2001). *Universidad y sociedad: Balance histórico y perspectivas desde latinoamérica* (2ª edición). Managua: Hispamer.
- Unesco (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe de la comisión internacional de educación para el siglo XXI. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590so.pdf>
- United States Agency International Development-USAID (2009) *Guía para elaboración de sílabo por competencias: Dirigido a los docentes de entidades formadoras de profesionales de ciencias de la salud*. Lima: Chataro editores. Recuperado de http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/Pnadw042.pdf
- Universidad San Pablo (2012). *La formación de los futuros abogados debe incluir más temas de filosofía jurídica*. Publicada por Dirección de Marketing y Comunicaciones el 29-10-2012. Recuperado de

<http://ucsp.edu.pe/saladeprensa/informa/la-formacion-de-los-futuros-abogados-debe-incluir-mas-temas-de-filosofia-juridica/>

- UNMSM (2002). Reseña histórica de los orígenes de la Facultad de Derecho y Ciencia Política de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. *Revista jurídica Magistri et Doctores*, (02). Unidad de Posgrado de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas. Recuperado de http://upg.derecho.unmsm.edu.pe/web_revistas/revista_juridica_1.pdf
- Valcárcel, M. (2010). *Presentación y explicación de los contenidos: la clase magistral*. Universidad de Murcia -Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales. Plan FIPRUMU VIII. Recuperado de http://www.um.es/c/document_library/get_file?uuid=0ff9cea6-ee1e-49a5-9d55-8999af5b2b55&groupId=316845
- Valle, A. (2006). Cultura jurídica y enseñanza del derecho ¿creencias o competencias?. *Revista Escuela de Derecho* (7), 85-98. Recuperado de http://repositoriodigital.uct.cl/bitstream/handle/10925/226/RDD_0718-1167_03_2006_7_art4.pdf?sequence=1
- Verdonk, M. (2011). El inglés en los Moot Courts: El philipp C. Jessup Moot Court. *Revista Online de Estudiantes de Derecho* (1) Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de <http://www.uam.es/otros/roed/docs/numero1.2011.pdf>
- Videla, R. (2010). Clases pasivas, clases activas y clases virtuales. ¿Transmitir o construir conocimientos? *Revista argentina de radiología* 74(2), 187-191. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/3825/Resumenes/Resumen_382538482010_1.pdf.
- White, E. (1978). *La educación* (2ª ed.). Buenos Aires: Asociación Casa Editora Sudamericana.
- White, E. (1989) *Mente Carácter y personalidad* (1ª edición) Tomo 1. Buenos Aires: Asociación Casa Editora Sudamericana.
- White, E. (1991). *Consejos para los maestros* (1ª edición). Buenos Aires: Asociación Casa Editora Sudamericana.
- White, E. (2013) *Mensaje para los jóvenes* (5ª ed.). Buenos Aires: Asociación Casa Editora Sudamericana.
- Witker, J. (1985). *Técnicas de la enseñanza del Derecho*, Serie J. Enseñanza del derecho y material didáctico, (4ª ed.). México: PAC, S. A. de C. V.
- Witker, J. (2007a). Algunas reflexiones en torno a la reforma curricular de los estudios jurídicos en América Latina. En D. Cienfuegos & M. Macías.

Estudios en homenaje a Marcia Muñoz de Alba Medrano. La enseñanza del derecho. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas UNAM. Recuperado de <http://bibliohistorico.juridicas.unam.mx/libros/5/2406/27.pdf>

Witker, J. (2007b). La enseñanza clínica como recurso de aprendizaje jurídico. *Academia: Revista sobre enseñanza del Derecho* (10), 181-207. Recuperado de http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/10/la-ensenanza-clinica-como-recurso-de-aprendizaje-juridico.pdf

Woolfolk, A. (2006). *Psicología educativa* (9ª ed.). Traducción Pineda, L. Universidad del estado de Ohio. Pearson educación.

Ylarri, J. (2012). La clase expositiva sigue teniendo algo que decir: no siempre es conveniente el método de casos. *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, (20), 219-243. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4257313>

Yslado, R. (2003). *Sistema Universitario internacional y nacional: Megatendencias, contextos y escenarios* (1ra edición). Lima: San Marcos.

Zabalza, M. (2004). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas* (2ª ed.). Madrid: Narcea S.A.

Zabalza, M. (2009). *Diseño y desarrollo Curricular* (11ª ed.). Madrid: Narcea S.A.

Zabalza, M. A. & Zabalza B., M. A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional* (2ª ed.). Madrid: Narcea S.A.

Zarzar, C. (1994). La definición de objetivos de aprendizaje. Una habilidad básica para la docencia. *Perfiles Educativos*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/132/13206302.pdf>

Zuleta, O. (2005). La pedagogía de la pregunta: Una contribución para el aprendizaje. *Revista Venezolana de Educación (Educere)* 9 (28), 115-119. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602822>.

MATRIZ DE CONSISTENCIA

TÍTULO	PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	DISEÑO	CONCEPTOS BÁSICOS
<i>Estrategias pedagógicas y aprendizaje de contenidos en los estudiantes de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, 2016?</i>	<p>General:</p> <p>1. ¿En qué medida las estrategias pedagógicas se relacionan con el aprendizaje de contenidos en los estudiantes de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, 2016?</p> <p>Específicos:</p> <p>1. ¿En qué medida las estrategias pedagógicas se relacionan con el aprendizaje de contenidos declarativos en los estudiantes de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, 2016?</p> <p>2. ¿En qué medida las estrategias pedagógicas se relacionan con el aprendizaje de contenidos procedimentales en los estudiantes de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, 2016?</p> <p>3. ¿En qué medida las estrategias pedagógicas se relacionan con el aprendizaje de contenidos actitudinales en los estudiantes de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, 2016?</p>	<p>General:</p> <p>Determinar en qué medida las estrategias pedagógicas se relacionan con el aprendizaje de contenidos en los estudiantes de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, 2016.</p> <p>Específicos:</p> <p>1. Determinar en qué medida las estrategias pedagógicas se relacionan con el aprendizaje de contenidos declarativos en los estudiantes de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, 2016.</p> <p>2. Determinar en qué medida las estrategias pedagógicas se relacionan con el aprendizaje de contenidos procedimentales en los estudiantes de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, 2016.</p> <p>3. Determinar en qué medida las estrategias pedagógicas se relacionan con el aprendizaje de contenidos actitudinales en los estudiantes de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, 2016.</p>	<p>Principal:</p> <p>Las estrategias pedagógicas tienen una relación significativa con el aprendizaje de contenidos en los estudiantes de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, 2016.</p> <p>Derivadas:</p> <p>1. Las estrategias pedagógicas tienen una relación significativa con el aprendizaje de contenidos declarativos en los estudiantes de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, 2016.</p> <p>2. Las estrategias pedagógicas tienen una relación significativa con el aprendizaje de contenidos procedimentales en los estudiantes de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, 2016.</p> <p>3. Las estrategias pedagógicas tienen una relación significativa con el aprendizaje de contenidos actitudinales en los estudiantes de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, 2016.</p>	<p>Tipo:</p> <p>Descriptivo, correlacional, Transeccional</p> <p>Diseño:</p> <p>$X \rightarrow Y$</p> <p>$X_1 \rightarrow Y_1$ $X_2 \rightarrow Y_1$</p> <p>$X_1 \rightarrow Y_2$ $X_2 \rightarrow Y_2$</p> <p>$X_1 \rightarrow Y_3$ $X_2 \rightarrow Y_3$</p>	<p>Estrategias pedagógicas Son aquellas acciones empleadas por el docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y activa por el estudiante.</p> <p>Aprendizaje de contenidos Es la adquisición de conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales.</p>

MATRIZ INSTRUMENTAL

TÍTULO	VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	FUENTE DE INFORMACIÓN	INSTRUMENTO	ESCALA
Estrategias pedagógicas y aprendizaje de contenidos en los estudiantes de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Nacional Santiago Antúñez de Mayolo, 2016.	Variable predictora:	Estrategias de recepción pasiva	<ul style="list-style-type: none"> - Exposición oral simple del docente - Exposición oral con recursos didácticos - Exposición oral con uso de TICs. 	Estudiantes de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Nacional Santiago Antúñez de Mayolo.	Cuestionario ítems 1-7	Likert: <ul style="list-style-type: none"> • Nunca • Casi nunca • A veces • Casi siempre • Siempre
	Estrategias pedagógicas	Estrategias de recepción activa	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades generales - Actividades en grupos de trabajo - Interacción y directa y tecnológica 	Estudiantes de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Nacional Santiago Antúñez de Mayolo	Cuestionario ítems 8-15	Likert: <ul style="list-style-type: none"> • Nunca • Casi nunca • A veces • Casi siempre • Siempre
	Variable de criterio:	Aprendizaje de contenidos declarativos	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimientos teóricos - Conocimientos normativos 	Estudiantes de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Nacional Santiago Antúñez de Mayolo	Cuestionario ítems 16-22	Likert: <ul style="list-style-type: none"> • Nunca • Casi nunca • A veces • Casi siempre • Siempre
	Aprendizaje de contenidos	Aprendizaje de contenidos procedimentales	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación de procedimientos - Realización de acciones 	Estudiantes de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Nacional Santiago Antúñez de Mayolo	Cuestionario ítems 23-30	Likert: <ul style="list-style-type: none"> • Nunca • Casi nunca • A veces • Casi siempre • Siempre
		Aprendizaje de contenidos actitudinales	<ul style="list-style-type: none"> - Práctica de actitudes legales - Proyección de actitudes ético legales. 	Estudiantes de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Nacional Santiago Antúñez de Mayolo	Cuestionario ítems 31-38	Likert: <ul style="list-style-type: none"> • Nunca • Casi nunca • A veces • Casi siempre • Siempre

MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADORES	SUB INDICADORES	OPERACIÓN INSTRUMENTAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL
ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS	Estrategias de recepción pasiva	-Exposición oral simple del docente	- Exposición oral del docente. - Dictado de textos en clase. - Lectura de textos, normas legales, revistas, etc.	- Expone oralmente en cada sesión de clases. - Realiza dictado de textos en el desarrollo de las clases. - Lee textos, normas legales, revistas y otros durante el desarrollo de la sesión de clases.	La sumatoria de puntuación entre 15-75. Donde a mayor valor, mayor concepto incremental de las estrategias pedagógicas.
		-Exposición oral con recursos didácticos	- Utilización de pizarra durante su exposición. - Utilización de organizadores visuales durante la exposición docente.	- Usa la pizarra para realizar anotaciones durante su exposición. - Emplea organizadores visuales tales como: gráficos, mapas conceptuales, líneas de tiempo, cuadros sinópticos u otros.	
		-Exposición oral con uso de TICs	- Exposición usando herramientas tecnológicas: proyector y computadora. - Utilización de diversas fuentes tecnológicas, bibliográficas y bibliotecas electrónicas.	- Emplea herramientas tecnológicas como proyector, computadora u otra para explicar los temas de clase. - Desarrolla contenidos refinando bases de datos, libros digitales y bibliotecas electrónicas.	
ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS	Estrategias de recepción activa	-Actividades generales	- Presentación de casos prácticos. - Realización de trabajos individuales, investigaciones y/o proyectos guiados. - Realización de actividades conjuntas fuera de clase.	- Presenta casos prácticos para el desarrollo de un tema. - Guía o monitorea los trabajos prácticos, investigaciones y proyectos encargados a los estudiantes. - Realiza actividades fuera de clase como salida de proyección social, visita a un lugar o institución específica u otro para reforzar un contenido.	
		-Actividades en grupos de trabajo	- Formación de grupos de trabajo monitoreado en clase. - Uso de diálogos grupales. - Aplicación de técnicas grupales.	- Forma grupos de trabajo monitoreado para determinadas actividades de clase. - Emplea la discusión en grupo sobre un determinado tema. - Aplica técnicas grupales como paneles, juego de roles, lluvia de ideas, phillip 6/6, u otros.	
		-Interacción directa y tecnológica	- Participación de estudiantes a través de preguntas, sugerencias y opiniones. - Interacción con blog y redes con contenidos relacionados.	- Fomenta la participación de los estudiantes a través de opiniones, preguntas, sugerencias y otros. - Emplea blogs, e-mail, plataformas virtuales o redes para interactuar sobre el desarrollo de contenidos.	
ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS	Aprendizaje de contenidos declarativos	-Conocimientos teóricos	- Definición de conceptos legales básicos de las asignaturas. - Conocimiento de teorías o doctrina jurídica de las asignaturas. - Conocimiento de los principios jurídicos aplicables en las asignaturas. - Conocimiento de los antecedentes históricos pertinentes.	- Define los conceptos legales básicos de las asignaturas. - Reconoce las diversas teorías jurídicas o doctrina jurídica de las asignaturas. - Reconoce los principios jurídicos aplicables en las asignaturas. - Describe los antecedentes históricos de las instituciones jurídicas.	

<p style="text-align: center;">APRENDIZAJE DE CONTENIDOS</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Conocimientos normativos 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de las normas legales relacionadas con una especialidad. - Relacionamiento de la jurisprudencia vinculante con los contenidos. - Identificación de la legislación comparada relacionada. - Elección de la legislación pertinente aplicables a situaciones específicas. - Identificación de los procedimientos legales para casos específicos. - Identificación de soluciones alternativas aplicables a conflictos. - Consideración de la posibilidad de aspectos singulares en los casos prácticos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce las normas legales relacionadas con el contenido de las asignaturas. - Relaciona la jurisprudencia vinculante con los contenidos de las asignaturas. - Identifica la legislación comparada referida a los contenidos de las asignaturas. - Elige las normas legales aplicables a una situación específica. - Identifica los procedimientos legales aplicables para casos específicos. - Evalúa la aplicación de arbitraje, conciliación, negociación o mediación para la solución de casos prácticos. - Considera la posibilidad de aspectos singulares existentes en cada caso práctico. 	<p style="text-align: center;">La sumatoria de puntuación entre mayor valor, mayor concepto incremental del aprendizaje de contenidos.</p>
	<p style="text-align: center;">Aprendizaje de contenidos procedimentales</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Realización de acciones 	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicación de un orden de las acciones legales en los casos prácticos. - Desarrollo de razonamiento y argumentación jurídica. - Aplicación de otras fuentes del derecho para casos prácticos. - Elaboración de situaciones prácticas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Respeta el orden de las acciones legales para la solución de casos prácticos. - Desarrolla el razonamiento y la argumentación jurídica en casos prácticos. - Aplica otras fuentes del derecho, aparte de la ley, para casos prácticos. - Elabora situaciones prácticas en las que se aplican las normas legales correspondientes. 	
	<p style="text-align: center;">Aprendizaje de contenidos actitudinales</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Práctica de actitudes legales 	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis para la toma de decisiones en casos prácticos. - Práctica de actitudes legales en casos prácticos. - Valoración y crítica del derecho vigente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realiza el análisis para la toma de decisiones en casos prácticos. - Manifiesta actitudes legales que evidencian la formación jurídica frente a casos prácticos. - Valora el contenido y alcance del derecho vigente a través de críticas y aportes. 	
		<ul style="list-style-type: none"> - Proyección de actitudes ético legales 	<ul style="list-style-type: none"> - Práctica de prevención de problemas legales. - Práctica de compartir conocimientos e información. - Disposición de aceptar cambios del derecho vigente. - Integración de principios deontológicos jurídicos. - Respeto de los derechos de los demás. 	<ul style="list-style-type: none"> - Propicia la prevención de problemas legales. - Comparte sus conocimientos e información legal o jurídica con compañeros de clase, familiares, amigos y otros. - Muestra disposición para aceptar los cambios de la legislación vigente. - Integra principios deontológicos jurídicos en su formación profesional y vida diaria. - Respeto los derechos de otras personas tales como compañeros de clase, de la universidad, del vecindario y demás. 	

CUESTIONARIO: ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS Y APRENDIZAJE DE CONTENIDOS

Estimado estudiante: El presente cuestionario es anónimo y confidencial, el cual será empleado para una investigación por lo que se le pide su valiosa colaboración con respuestas sinceras ya que el resultado del trabajo redundará en favor de la educación en la especialidad de Derecho.

INFORMACIÓN GENERAL:

Marque con una X el número que corresponda.

I Ciclo académico: V - VI (1) VII – VIII (2) IX - X (3) XI - XII (4)

II Cursos matriculados: 1-3 (1) 4-6 (2) 7-8 (3)

III Sexo: Masculino (1) Femenino (2)

IV Edad: 15-20 años (1) 20-25 años (2) 25-30 años (3) Mayor de 30 años (4)

INFORMACIÓN SOBRE LAS VARIABLES:

Lea detenidamente cada ítem presentado y marque con una X en la columna que corresponda a su respuesta considerando la siguiente escala.

1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre

ÍTEMES	1	2	3	4	5
Estrategias Pedagógicas					
El docente:					
1. Expone oralmente en cada sesión de clases					
2. Realiza dictado de textos en el desarrollo de las clases					
3. Lee textos, normas legales, revistas y otros durante el desarrollo de la sesión de clases					
4. Usa la pizarra para realizar anotaciones durante su exposición					
5. Emplea organizadores visuales como gráficos, mapas conceptuales, cuadros sinópticos u otros					
6. Emplea herramientas tecnológicas como proyector, computadora u otra para explicar los temas de clase					

7. Desarrolla contenidos utilizando bases de datos, libros digitales y bibliotecas electrónicas					
8. Presenta casos prácticos para el desarrollo de los temas					
9. Guía o monitorea los trabajos prácticos, investigaciones y proyectos encargados a los estudiantes					
10. Realiza actividades fuera de clase tales como: salidas de proyección social, visita a un lugar o institución específica u otro; para reforzar un contenido					
11. Forma grupos de trabajo monitoreados para determinadas actividades de clase					
12. Emplea la discusión en grupo sobre un determinado tema					
13. Aplica técnicas grupales como paneles, juego de roles, lluvia de ideas, Phillip 6/6 u otros					
14. Fomenta la participación de los estudiantes a través de opiniones, preguntas, sugerencias y otros.					
15. Emplea blogs, e-mails, plataformas virtuales o redes para interactuar con los estudiantes sobre el desarrollo de los contenidos del curso					
Aprendizaje de contenidos					
Como estudiante:					
16. Defino los conceptos legales básicos de las asignaturas					
17. Reconozco las diversas teorías o doctrina jurídica del contenido de las asignaturas					
18. Identifico los principios jurídicos aplicables en las asignaturas					
19. Describo los antecedentes históricos de las instituciones jurídicas					
20. Reconozco las normas legales relacionadas con el contenido de las asignaturas					
21. Relaciono la jurisprudencia vinculante con los contenidos de las asignaturas					
22. Identifico la legislación comparada referida a los contenidos de las asignaturas					
23. Elijo las normas legales aplicables a casos prácticos					
24. Identifico los procedimientos legales aplicables para casos específicos					
25. Evaluó la aplicación del arbitraje, conciliación, negociación o mediación para la solución de conflictos de casos prácticos					
26. Considero la posibilidad de aspectos singulares existentes en cada caso práctico					
27. Respeto el orden de las acciones legales para la solución de casos prácticos					
28. Desarrollo el razonamiento y la argumentación jurídica en casos prácticos					

29. Aplico otras fuentes del Derecho, aparte de la ley, para casos prácticos					
30. Elaboro situaciones prácticas en las que se aplican las normas legales correspondientes					
31. Realizo el análisis para la toma de decisiones en casos prácticos					
32. Manifiesto actitudes que evidencian mi formación jurídica frente a casos prácticos					
33. Valoro el contenido y alcance del derecho vigente a través de mis críticas o aportes					
34. Propicio la prevención de problemas legales					
35. Comparto mis conocimientos e información legal o jurídica con mis compañeros de clase, familiares, amigos y otros					
36. Muestro disposición para aceptar cambios de la legislación vigente					
37. Integro principios deontológicos jurídicos en mi formación profesional y vida diaria					
38. Respeto los derechos de otras personas, tales como: compañeros de clase, universidad, vecindario y demás.					

Muchas gracias por su colaboración



Unión y Libertad

UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN
ESCUELA DE POSGRADO

VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

TÍTULO TESIS: Estrategias pedagógicas y aprendizaje de contenidos de los estudiantes de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, 2016.

AUTOR: Mercedes Estrella Mantalvo Cárdenas

Instrucciones: Sirvase encerrar dentro de un círculo, el porcentaje que crea conveniente para cada pregunta.

- ¿Considera Ud. que el instrumento cumple los objetivos propuestos?
0 ___ 10 ___ 20 ___ 30 ___ 40 ___ 50 ___ 60 ___ 70 ___ 80 ___ 90 100
- ¿Considera Ud. que este instrumento contiene los conceptos propios del tema que se investiga?
0 ___ 10 ___ 20 ___ 30 ___ 40 ___ 50 ___ 60 ___ 70 ___ 80 ___ 90 100
- ¿Estima Ud. que la cantidad de ítems que se utiliza son suficientes para tener una visión comprensiva del asunto que se investiga?
0 ___ 10 ___ 20 ___ 30 ___ 40 ___ 50 ___ 60 ___ 70 ___ 80 ___ 90 100
- ¿Considera Ud. que si se aplicara este instrumento a muestras similares se obtendrían datos también similares?
0 ___ 10 ___ 20 ___ 30 ___ 40 ___ 50 ___ 60 ___ 70 ___ 80 ___ 90 100
- ¿Estima Ud. que los ítems propuestos permiten una respuesta objetiva de parte de los informantes?
0 ___ 10 ___ 20 ___ 30 ___ 40 ___ 50 ___ 60 ___ 70 ___ 80 ___ 90 100

6. ¿Qué preguntas cree Ud. que se podría agregar?

Ninguna, suficientes las elaboradas.

7. ¿Qué preguntas se podrían eliminar?

Eliminar la pregunta 30.

8. Recomendaciones

Revisar la relación lexical entre cada sub-indicador y su respectiva operacionalización de variables.

Fecha: 18/08/2016

Validado por: Ethel Altuz (Sf)



UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN
ESCUELA DE POSGRADO

VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

De la Libertad y la Justicia

TÍTULO TESIS: Estrategias pedagógicas y aprendizaje de contenidos de los estudiantes de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Nacional Santiago Antón de Mealla, 2016.

AUTOR: Mercedes Estrella Montalvo Cárdenas

Instrucciones: Sírvase encerrar dentro de un círculo, el porcentaje que crea conveniente para cada pregunta.

1. ¿Considera Ud. que el instrumento cumple los objetivos propuestos?
0 ___ 10 ___ 20 ___ 30 ___ 40 ___ 50 ___ 60 ___ 70 ___ 80 ___ 90 ___ 100
2. ¿Considera Ud. que este instrumento contiene los conceptos propios del tema que se investiga?
0 ___ 10 ___ 20 ___ 30 ___ 40 ___ 50 ___ 60 ___ 70 ___ 80 ___ 90 ___ 100
3. ¿Estima Ud. que la cantidad de ítems que se utiliza son suficientes para tener una visión comprensiva del asunto que se investiga?
0 ___ 10 ___ 20 ___ 30 ___ 40 ___ 50 ___ 60 ___ 70 ___ 80 ___ 90 ___ 100
4. ¿Considera Ud. que si se aplicara este instrumento a muestras similares se obtendrían datos también similares?
0 ___ 10 ___ 20 ___ 30 ___ 40 ___ 50 ___ 60 ___ 70 ___ 80 ___ 90 ___ 100
5. ¿Estima Ud. que los ítems propuestos permiten una respuesta objetiva de parte de los informantes?
0 ___ 10 ___ 20 ___ 30 ___ 40 ___ 50 ___ 60 ___ 70 ___ 80 ___ 90 ___ 100

6. ¿Qué preguntas crea Ud. que se podría agregar?

Ninguna

7. ¿Qué preguntas se podrían eliminar?

Ninguna

8. Recomendaciones

*esta bien elaborado,
Validar con prueba piloto*

Fecha: 12.08.16

Validado por:

Mg. Ana Cecilia Pedraza
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN



UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN
 ESCUELA DE POSGRADO
 VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

TÍTULO TESIS: Estrategias pedagógicas y aprendizaje de contenidos de los estudiantes de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Nacional Santiago Antón de Mealla, 2016.

AUTORA: Mercedes Estrella Montalvo Cárdenas

Instrucciones: Sirvase encerrar dentro de un círculo, el porcentaje que crea conveniente para cada pregunta.

1. ¿Considera Ud. que el instrumento cumple los objetivos propuestos?
 0 ___ 10 ___ 20 ___ 30 ___ 40 ___ 50 ___ 60 ___ 70 ___ 80 ___ 90 ___ 100
2. ¿Considera Ud. que este instrumento contiene los conceptos propios del tema que se investiga?
 0 ___ 10 ___ 20 ___ 30 ___ 40 ___ 50 ___ 60 ___ 70 ___ 80 ___ 90 ___ 100
3. ¿Estima Ud. que la cantidad de ítems que se utiliza son suficientes para tener una visión comprensiva del asunto que se investiga?
 0 ___ 10 ___ 20 ___ 30 ___ 40 ___ 50 ___ 60 ___ 70 ___ 80 ___ 90 ___ 100
4. ¿Considera Ud. que si se aplicara este instrumento a muestras similares se obtendrían datos también similares?
 0 ___ 10 ___ 20 ___ 30 ___ 40 ___ 50 ___ 60 ___ 70 ___ 80 ___ 90 ___ 100
5. ¿Estima Ud. que los ítems propuestos permiten una respuesta objetiva de parte de los informantes?
 0 ___ 10 ___ 20 ___ 30 ___ 40 ___ 50 ___ 60 ___ 70 ___ 80 ___ 90 ___ 100

6. ¿Qué preguntas cree Ud. que se podría agregar?
Ninguna

7. ¿Qué preguntas se podrían eliminar?
Fusionar 30 y 32

8. Recomendaciones

Fecha: 22/08/2016 Validado por: Mg. David Velasco Pérez Velasco

Lima, 5 de setiembre de 2016.

Dr. José Antonio Becerra Ruiz

Decano de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo.

Es grato dirigirme a usted mediante la presente para expresarle mi especial consideración respecto a su labor en la dirección de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la cual soy egresada hace 19 años; asimismo, aprovecho la oportunidad para expresarle lo siguiente:

Que, después de haber realizado estudios de posgrado en educación, en la Universidad Peruana Unión, de la ciudad de Lima, con mención en Investigación y docencia universitaria, me encuentro realizando un trabajo de investigación para optar el grado de Magister en educación.

Por lo señalado y luego de la revisión de diversos estudios, así como de la bibliografía, he considerado necesario realizar la investigación titulada "Estrategias pedagógicas y aprendizaje de contenidos de los estudiantes de la Facultad de Derecho". Esta investigación tiene como objetivo *determinar la relación entre las estrategias pedagógicas y el aprendizaje de contenidos*. La aplicación de este estudio es importante en las facultades de Derecho a nivel nacional; entre las cuales he decidido considerar a la FDCCTP-UNASAM como prioridad por ser la universidad que me brindó la formación profesional; y a la cual deseo servir con los resultados de esta investigación.

Esta investigación requerirá medir las variables mediante un cuestionario el cual cuenta con la validación y confiabilidad correspondientemente aprobadas. Por esta razón, solicito se me puedan brindar las facilidades a fin de aplicar el cuestionario referido, que sería ejecutado en una sola fecha, entre el 13- 16 de setiembre del 2016, en los ciclos del quinto al decimosegundo.

Agradeciéndole de antemano su consideración, estaré atenta a las coordinaciones correspondientes.

Atentamente,


Mersei E. Montalvo Cárdenas





UNIVERSIDAD NACIONAL
SANTIAGO ANTÚNEZ DE MAYOLO
"Una Nueva Universidad para el Desarrollo"
FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS POLÍTICAS



"Año de la Consolidación del Mar de Grau"

Huancayo, Capital de la Amazonía
Internacional, 14 de setiembre de 2016

OFICIO N° 284-2016-UNASAM/FDCCPP/D.-

Señora:
MERSSI MONTALVO CARDENAS

PRESENTE. -

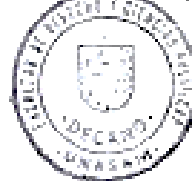
ASUNTO: Autorización Ingreso local
FDCCPP.

REFERENCIA: Solicitud Merssi Montalvo
Cárdenas.

Tengo el agrado de dirigirme a usted en atención al documento de la referencia, para comunicarle que mi despacho autoriza el ingreso a las aulas del local de la FDCCPP, el día viernes 16 de setiembre de 2016, de 8.00 a 10.00 a.m. y 4:00 p.m. a 8:00 p.m., para la aplicación del cuestionario en los ciclos del quinto al decimosegundo.

Sin otro particular, me suscribo de usted.

Atentamente,




DR. José Antonio García Rojas
DECANO
Facultad de Derecho y Ciencias Políticas
- UNASAM -

Fotografías en la FDCCPP de la Unasam, Setiembre de 2016.

