



ESCUELA DE POSGRADO

UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**Estrategias metodológicas para la enseñanza del derecho
penal y su eficacia en el aprendizaje de los estudiantes de
la Escuela Académica de Derecho, 2017**

TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:

Doctor en Derecho

AUTOR:

Mg. Mariano Rodolfo Salas Quispe

ASESOR:

Dr. Rodolfo Fernando Talledo Reyes

SECCIÓN

Derecho

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Derechos humanos

PERÚ - 2018

Página del Jurado

Dra. Yda Rosa Cabrera Cueto

Presidente

Dra. Yolanda Soria Pérez

Secretaria

Dr. Rodolfo Fernando Talledo Reyes

Vocal

Dedicatoria

A mis padres: Vilma y Abelardo por haberme dado la vida. A mi esposa Edith por entenderme y por su incansable apoyo.

A mis hijos Rodolfo, Karen, Farid y Piero; quienes me han permitido, con su confianza y cariño haber concluido mis metas personales.

Agradecimientos

A todas las personas que hicieron posible que culminara este doctorado.

A mis amigos, a mis profesores y a la Universidad Cesar Vallejo por confiar en mí y brindarme su apoyo constante.

Resolución de vicerrectorado académico N° 00011-2017-UCV-VA**Lima, 21 de abril de 2017****Declaración de autoría**

Yo, Mariano Rodolfo Salas Quispe, estudiante de la Escuela de Posgrado, de la Universidad César Vallejo, sede Lima Norte; declaro que el trabajo académico titulado *Estrategias metodológicas en la enseñanza del derecho penal y su eficacia en el aprendizaje de los estudiantes de la Escuela Académica de Derecho, 2017*, presentado en xxx folios para la obtención del grado académico de Doctor en derecho es de mi autoría.

Por tanto, declaro lo siguiente:

- He mencionado todas las fuentes empleadas en el presente trabajo de investigación, identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes, de acuerdo con lo estipulado por las normas de elaboración de trabajos académicos.
- No he utilizado ninguna otra fuente distinta de aquellas expresamente señaladas en este trabajo.
- Este trabajo de investigación no ha sido previamente presentado completa ni parcialmente para la obtención de otro grado académico o título profesional.
- Soy consciente de que mi trabajo puede ser revisado electrónicamente en búsqueda de plagios.
- De encontrar uso de material intelectual ajeno sin el debido reconocimiento de su fuente o autor, me someto a las sanciones que determinan el procedimiento disciplinario.

Los Olivos, enero del 2018

Mariano Rodolfo Salas Quispe.
DNI N° 06989923

Presentación

Señores Miembros Del Jurado:

Presento ante ustedes la tesis *Estrategias metodológicas en la enseñanza del derecho penal y su eficacia en el aprendizaje de los estudiantes de la Escuela Académica de Derecho, 2017*, con el propósito de establecer que proporción de los estudiantes que participaron en la experiencia curricular de derecho penal, lograron obtener el aprendizaje esperado, mediante las estrategias empleadas por los docentes en la enseñanza.

El informe desarrollado en base al formato establecido por la escuela de Post grado y en cumplimiento del Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad César Vallejo para optar el grado de doctor en derecho, consta de siete capítulos. El primero, denominado Introducción, contiene el marco referencial y marco teórico, así como la justificación, el problema y los objetivos; en el segundo, denominado método, se registró los fundamentos metodológicos del proceso investigativo desarrollado; en el tercero se presentaron los resultados, los que al ser discutidos en el cuarto capítulo dieron pie a las conclusiones y recomendaciones del estudio; al informe se le agregó las referencias de las fuentes consultadas y se le anexaron las evidencias del proceso.

Señores miembros del jurado se espera que el informe de la investigación realizada cumpla con los requisitos de aprobación, de tal forma que se constituya en un referente sobre el tema para futuros estudios que busquen profundizar en la problemática analizada.

El Autor

ÍNDICE

	Pág.
Página del jurado	ii
Dedicatoria	iii
Agradecimiento	iv
Declaratoria de autenticidad	v
Presentación	vi
Índice	vii
Resumen	xi
Abstract	xii
I Introducción	14
1.1. Realidad problemática	15
1.2. Trabajos previos	19
1.3. Teorías relacionadas al tema	23
1.4. Formulación del problema	43
1.5. Justificación del estudio	44
1.6. Hipótesis	45
1.7. Objetivos	46
II Método	48
2.1. Diseño de investigación	49
2.2. Variables, operacionalización	50
2.3. Población y muestra	54
2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad	54
2.5. Métodos de análisis de datos	55
2.6. Aspectos éticos	56
III Resultados	57
IV Conclusiones	71
V Recomendaciones	74
VI Referencias	76
Anexos	
Matriz de consistencia	
Instrumentos	

base de datos

Aplicación de estrategias

Artículo

Índice de tablas

		Pág.
Tabla	1 Programación de actividades según estrategias metodológicas en Derecho Penal II	49
Tabla	2 Nivel de aprendizaje sobre derecho penal	51
Tabla	3 Muestra de estudiantes del curso de Derecho penal II	52
Tabla	4 Estadísticos descriptivos de las calificaciones obtenidas después de aplicar la estrategia del aprendizaje cooperativo en estudiantes de derecho penal II, en el 2017-1	56
Tabla	5 Aprendizajes obtenidos por los estudiantes de Derecho penal II después de cada tratamiento del aprendizaje cooperativo	57
Tabla	6 Estadísticos descriptivos de las calificaciones obtenidas por los estudiantes de derecho penal II después de la aplicación de la estrategia de las exposiciones, en el 2017-1	58
Tabla	7 Aprendizaje de los estudiantes de Derecho penal II después de la aplicación de la estrategia de las exposiciones	58
Tabla	8 Estadísticos descriptivos del Aprendizaje logrado en estudiantes de Derecho penal II, después de la construcción de organizadores gráficos en el 2017-1	59
Tabla	9 Aprendizaje de los estudiantes de Derecho penal II, después de la aplicación de la estrategia de construcción de organizadores gráficos	60
Tabla	10 Pruebas multivariante de los promedios obtenidos después de la aplicación de las estrategias metodológicas	62
Tabla	11 Diferencias de medias entre parejas de tratamientos	62
Tabla	12 Pruebas multivariante de los promedios obtenidos después de los tratamientos de la estrategia aprendizaje cooperativo	64
Tabla	13 Diferencias de medias entre parejas de tratamientos	64
Tabla	14 Pruebas multivariante de los promedios obtenidos después de los tratamientos de la estrategia de las exposiciones	66
Tabla	15 Diferencias de medias entre parejas de tratamientos	66
Tabla	16 Pruebas multivariante de los promedios obtenidos después de los tratamientos de la estrategia de construcción de organizadores gráficos	67
Tabla	17 Diferencias de medias entre parejas de tratamientos	68

Índice de figuras

	Pág.
Figura 1 Aprendizajes de los estudiantes de Derecho penal II	57
Figura 2 Aprendizaje de los estudiantes de Derecho penal II, después de la aplicación de la estrategia de las exposiciones	59
Figura 3 Aprendizajes de los estudiantes de Derecho penal II, después de la construcción de organizadores gráficos	61

Resumen

El objetivo del estudio realizado consistió en determinar la eficacia en el *aprendizaje de los estudiantes* de la Escuela Académica de Derecho, de las *Estrategias metodológicas empleadas en la enseñanza* de la asignatura de derecho penal.

Esta investigación calificada como tipo aplicada, fue desarrollada bajo un diseño experimental multivalente, que aumentaba las posibilidades de poder determinar con exactitud si las estrategias empleadas fueron efectivas, para lo cual se empleó el análisis de varianza (Anova) para especificar si la relación fue lineal o curvilínea y determinar las diferencias en el aprendizaje entre los grupos. Para el estudio se empleó una muestra intencional de 117 estudiantes distribuidos en tres aulas en las que se desarrollaba en el 2017 la asignatura de Derecho penal II. Se empleó el método experimental desde un enfoque cuantitativo. La información sobre el aprendizaje logrado se recogió directamente de las actas oficiales de evaluación.

Los resultados mostraron una media en el aprendizaje de 13,6 *después de aplicar la estrategia del aprendizaje cooperativo*; de 13,8 *después de aplicar la estrategia de las exposiciones* y de 14 *después de aplicar la estrategia de construcción de organizadores gráficos*. La prueba de Anova arrojó en la prueba multivariante un *p* valor de 0,000 para la prueba Fisher con lo cual se establece significancia en las diferencias de media y dado el resultado 0,329 de la prueba ETA se concluye que en el 32,9% se debían al tratamiento aplicado. Se concluyó que el aprendizaje en los estudiantes se incrementó con la aplicación de las estrategias metodológicas, en consecuencia, se acepta como válida la hipótesis de investigación.

Palabras clave: estrategias metodológicas, aprendizaje de derecho penal.

Abstract

The objective of the study was to determine the effectiveness in the learning of the students of the Academic School of Law, of the methodological strategies used in teaching the subject of criminal law.

This research, classified as an applied type, was developed under a multivalent experimental design, which increased the possibilities of being able to determine exactly if the strategies used were effective, for which the analysis of variance (Anova) was used to specify whether the relationship was linear or curvilinear and determine the differences in learning between the groups. For the study, an intentional sample of 117 students was used distributed in three classrooms in which the subject of Criminal Law II was developed in 2017. The experimental method was used from a quantitative approach. Information on the learning achieved was collected directly from the official evaluation records.

The results showed a learning average of 13.6 after applying the cooperative learning strategy; of 13.8 after applying the strategy of the expositions and of 14 after applying the strategy of construction of graphic organizers. The Anova test showed a p value of 0.000 in the multivariate test for the Fisher test, which establishes significance in the mean differences and given the 0.299 result of the ETA test, it is concluded that in 32.9% it was due to the applied treatment. It was concluded that the learning in the students was increased with the application of the methodological strategies, consequently, the research hypothesis is accepted as valid.

Key words: methodological strategies, learning of criminal law.

Resumo

O objetivo do estudo foi determinar a eficácia na aprendizagem dos alunos da Escola Acadêmica de Direito, das estratégias metodológicas utilizadas no ensino da disciplina de direito penal.

Este classificada como a pesquisa aplicada tipo foi desenvolvido sob uma multivalente desenho experimental, o que aumentou a possibilidade de ser capaz de determinar com precisão se os estratégias utilizadas foram eficazes, para o qual a análise de variância (ANOVA) foi utilizada para especificar se a relação era linear ou curvilínea e determinar as diferenças de aprendizagem entre os grupos. Para o estudo, utilizou-se uma amostra intencional de 117 alunos distribuídos em três salas de aula nas quais a disciplina de Direito Penal II foi desenvolvida em 2017. O método experimental foi utilizado a partir de uma abordagem quantitativa. As informações sobre o aprendizado obtido foram coletadas diretamente dos registros oficiais de avaliação.

Os resultados mostraram uma média de aprendizagem de 13,6 após a aplicação da estratégia de aprendizagem cooperativa; de 13,8 depois de aplicar a estratégia das exposições e de 14 depois de aplicar a estratégia de construção de organizadores gráficos. Teste anova mostrou o valor de p multivariada de 0,000 para o teste de Fisher em que as diferenças de significância são estabelecidas média e determinado o resultado conclui-se 0,329 teste ETA que 32,9% eram devidos tratamento aplicado. Concluiu-se que a aprendizagem nos estudantes foi aumentada com a aplicação das estratégias metodológicas, conseqüentemente, a hipótese de pesquisa é aceita como válida.

Palavras-chave: estratégias metodológicas, aprendizagem do direito penal.

I. Introducción

1.1. Realidad problemática

En la formación que reciben los estudiantes de derecho, en los distintos países latinoamericanos, se hallan situaciones educativas similares, coincidiendo diversos investigadores en que se prioriza la memorización por encima del análisis de las leyes, decretos, normas o cualquier disposición legal; asimismo, coinciden en que el aprendizaje se debe a la transmisión de experiencias jurídicas en las que se “le dice al estudiante que hacer” en una u otra situación o estableciendo recursos teóricos al planteamiento de situaciones legales ficticias, dependiendo si el docente es un abogado con experiencia jurídica o si su actividad es la docencia.

Lo común en las facultades de derecho es que la actividad docente en las distintas disciplinas jurídicas es llevada a cabo en forma teórica y práctica por profesionales del derecho, abogados que enseñan en la cátedra universitaria por la sólida formación académica que exhiben y en muchos casos por su producción literaria de textos jurídicos, desde esta visión ¿quién mejor que ellos para enseñar a los futuros abogados?

Pero, siendo así ¿Por qué recurrentemente se insiste en la crisis de la administración de justicia?, ¿por qué su deficiente organización?, ¿por qué se ha generalizado la corrupción?; se dice que las causas son estructurales, pero el hecho es que los poderes legislativo y judicial están en manos de abogados en los distintos países, lo que señala que el factor decisivo estaría en la formación profesional de los abogados, la cual estaría desprovista de la ética requerida para el ejercicio de esta profesión.

Esta deficiencia tendría su origen en la formación que reciben en las facultades de Derecho, es decir no basta con tener como docentes a eminentes abogados, pues no cumplen con formarlos e instruirlos convenientemente. En los países latinoamericanos la enseñanza del derecho en el proceso de formación de los abogados se ha convertido en una gran preocupación, por el rol de los abogados en la formación y consolidación del Estado de derecho, mediante su intervención en la administración de justicia.

Deficiencia que se debería a que la enseñanza del derecho se percibe como predominantemente magistral, expositiva y basada en el contenido de manuales,

como lo sostuvo Albertí y Turull (2014, pp. 177-178) al referirse a la educación legal en Argentina, Brasil, Chile y México; coincidió con esta apreciación el Centro de estudios de Justicia de las Américas - CEJA (2005) en su análisis sobre la formación jurídica en Perú, Venezuela y Ecuador.

De acuerdo con Ramírez (2016) los docentes de las facultades de Derecho no han sido preparados pedagógicamente para formar abogados. Según este autor en Colombia la enseñanza del derecho se realiza a la manera ancestral, siendo los docentes, magistrados de la Corte o jueces que viene al aula a impartir sus conocimientos, a transmitir sus experiencias, mediante un método transmisionista basado en el desarrollo de las técnicas concebidas por Dewey (1995), Skinner (2014) y Comenio (2007); por regla general este jurista improvisado como docente enfatiza en la memorización de códigos y leyes, sin darle importancia a la formación del criterio jurídico en los futuros abogados.

En el Perú, ¿se forman abogados? O solo se transmiten los conocimientos existentes sobre el derecho y en alguna medida como aplicarlos, parece que igual que en otras latitudes las deficiencias con la que muchos abogados ejercen la profesión, su ineficacia en la administración de justicia y el estar propensos a utilizar métodos vedados y a la corrupción, tiene que ver con su mala formación. Se impone un cambio radical en el cual deberá desarrollarse la capacidad de aprender, más que la de solo absorber conocimientos y que llevaría al adiestramiento de la interpretación y la aplicación del derecho. Esto lleva a preguntarse si las Facultades de derecho están capacitadas para realizar esta labor y qué es necesario hacer, seguramente para que un abogado se desempeñe eficientemente como docente debe desarrollar el concepto del saber pedagógico, según la López (2010), “la producción teórica del docente se convierte en saber pedagógico cuando lleva una intención, con objetivos, metas y actividades planeadas”.

Teniendo en cuenta que en el país son numerosas las facultades de derecho, lo que determina que egresen anualmente un considerable número de nuevos abogados, que si bien se enrumban hacia los diferentes campos de acción que tiene la profesión, deberían tener una sólida formación en derecho penal, por cuanto este conocimiento es indispensable para defender los intereses de las

personas u organizaciones a las que representan, asimismo, su formación ética sería la garantía de una correcta y justa administración de justicia. Sin embargo, en la realidad nada de lo esperado se cumple, ni se lleva a cabo una acertada y correcta defensa de los intereses ni el comportamiento es ético, como se ha evidenciado en diferentes casos, resaltando el que la justicia para personas de escasos recursos no existe o se da lo más dilatada posible en el tiempo.

Pero como esta actuación no es exclusiva de abogados egresados de una universidad en particular, como tampoco en aquellos que ejercen la práctica privada en forma independiente, ¿o se puede negar que las corporaciones tienen estudios de abogados que no tienen reparos en transgredir derechos laborales de trabajadores por favorecer a quien les paga, o en ir en contra de intereses nacionales?, debemos concluir que el origen está en que reciben una formación, pragmática y utilitaria en vez de una humanista y ética; en consecuencia, debe buscarse intervenir en una formación que se ha estandarizado, sin duda para ser útil a determinados intereses.

Para ello debe recurrirse a la adopción de una serie de estrategias didácticas, en la práctica docente en las asignaturas que conforman la malla curricular de la carrera de derecho; en la experiencia curricular de derecho penal desarrollada en la Universidad Privada César Vallejo, se ha incursionado en este sentido, empleando estrategias pedagógicas que tienen más que un fin solo académico; ¿pero, están dando resultado?, se desconoce, por lo que se requiere constatar la eficiencia prevista para ellas y de acuerdo a ello recomendarlas como propuestas quizá innovadoras en las cátedras de derecho.

De cualquier forma, esta investigación pretende trascender el ámbito académico y postular la necesidad de formar abogados, que conscientes de su rol en la sociedad recuperen el prestigio de una profesión en la que descansan derechos impostergables como la justicia, la equidad y el imperio de los valores humanos. El propósito entonces es revertir la percepción ciudadana acerca del ejercicio profesional de la abogacía en el Perú, actividad muy devaluada en este medio.

1.2. Trabajos previos

1.2.1. Internacionales

Ramírez (2016) afirmó que existe la creencia en Colombia de que cualquier abogado puede ser docente de Derecho en una facultad legalmente constituida para tal fin. En la actualidad, los docentes de las facultades de Derecho no tienen la preparación necesaria en materia educativa para formar abogados. Descripción: lo fundamental, en este caso, es implementar un sistema en el que los docentes de Derecho cursen estudios de pedagogía para que lleguen al aula con las mejores intenciones de transmitir sus conocimientos, desprendidos de viejas formas de enseñanza, y que los futuros abogados queden debidamente preparados para enfrentarse a los procesos y asuntos jurídicos en la vida real. *Punto de vista:* en Colombia, es un hecho sintomático el que se siga la tradición de que el profesor enseña tal como a él le enseñaron. Eso es precisamente lo que se pretende cambiar con este estudio. La enseñanza del Derecho requiere mucho más que el simple saber jurídico por parte de quien pretende dictar cátedra en una facultad de Derecho. *Conclusiones:* es necesario cambiar la estructura para la enseñanza del Derecho; es importante que los docentes se comprometan con el cambio y lo hagan en la práctica.

Tomás y Castillo (2014) estudiaron la simulación de juicios como método de enseñanza práctica del Derecho Procesal Penal a la luz de la experiencia adquirida durante la realización de esta actividad en la Facultad de Derecho de la Universidad de Murcia. El texto incide fundamentalmente en las competencias a desarrollar en estas sesiones prácticas; en la metodología seguida para su planificación y desarrollo y en los resultados obtenidos. Hallaron que se da un alto grado de implicación del alumnado en las asignaturas de Derecho procesal, que se ha traducido en una mayor motivación e interés por la disciplina y la consecuente mejora de las calificaciones. En consonancia con lo anterior, se consigue un acercamiento a la realidad de la práctica forense y, por ende, una mejor comprensión de lo estudiado fruto de la aplicación dinámica de las categorías explicadas a priori en abstracto. Permite el desarrollo de capacidades y destrezas poco trabajadas en otras disciplinas, como la redacción de escritos y resoluciones judiciales, manejo de textos legales, exposición y defensa oral de conclusiones y

valoraciones ante un público más o menos numeroso, un adecuado empleo de la terminología procesal, así como la capacidad para resolver y elaborar estrategias para la defensa del caso afrontado.

Escalante (2015) consideró que en la enseñanza del derecho en general y del derecho penal en particular, se observan diversos modelos o procesos de ejecución del acto educativo. La diversidad de métodos, concepciones, didácticas o procesos ha permitido diversificar la forma como los juristas/profesores asumen la enseñanza de la disciplina, sin embargo, no todos los profesionales del derecho que asumen una cátedra universitaria hacen de la reflexión pedagógica un insumo para el fortalecimiento de su *ethos* como profesor universitario. La investigación da cuenta de la preponderancia de la enseñanza magistral en las Facultades de Derecho en Colombia y América Latina, en procesos de enseñanza cuyo principal actor es el docente y el estudiante es un receptor pasivo de información. En este sentido, en el ejercicio de la actividad docente es común observar a excelentes profesionales o abogados que enseñan en la institución universitaria cuyo modelo de acción pedagógica predominante es la enseñanza como transmisión de puntos de vista teóricos, conceptuales, normativos y en menor medida, aspectos prácticos de la disciplina. Como acción en la práctica en este trabajo de investigación, desde un enfoque de constructivismo social, se pone a prueba una caja de herramientas que promueve el aprendizaje significativo. En este contexto se busca superar la enseñanza tradicional del derecho y se promueve la reflexión sobre la comprensión no solo de la disciplina jurídica, sino de su enseñanza y del acto educativo como un acto complejo que requiere además de la práctica reflexiva del docente, la construcción y articulación de comunidades de práctica educativa y pedagógica. Al final, el lector encontrará una evaluación de la enseñanza constructiva y significativa del derecho penal general desde una perspectiva pedagógica distinta, proceso en el que se invita a que se generen situaciones reales de reflexión colectiva de lo que enseñamos y como lo enseñamos, al tiempo que muestra algunas prácticas para la valoración de la comunidad académica, educativa y profesional del derecho penal general.

Solari (2012) consideró que, si se examinan bien las cosas, resulta claro que los estudios chilenos de Derecho tienen casi sin excepción un carácter enciclopedista. El “generalismo” del currículo jurídico ya asomaba cuando no había programas de magíster y doctorado, y ha persistido en estos últimos años al hilo de la consolidación de algunos posgrados. Desde hace mucho tiempo, así, parece perfectamente natural en Chile que la licenciatura en Derecho precise de cinco años de cursos y seminarios universitarios, más una memoria o tesis de grado y un extenso examen de contenidos usualmente oral. Durante esos cinco años, y tanto antes como después de recientes procesos de semestralización, se estudian algunos saberes jurídicos (Derecho romano y sociología del Derecho a veces, casi siempre Teoría, Historia y Filosofía del Derecho), pero además, y con acusada exhaustividad, prácticamente todas las disciplinas dogmáticas existentes en el área del “Civil law”: civil, procesal civil, económico, comercial, internacional privado, constitucional, administrativo, internacional público, penal, procesal penal, laboral, tributario, entre otros.

Ríos, J. (2012) advirtió que la puesta en funcionamiento de los nuevos títulos de Grado a raíz de la Declaración de Bolonia de 1999 ha desarrollado nuevas metodologías de enseñanza en el ámbito de las disciplinas jurídicas, en general, y en el Derecho penal en particular. Este trabajo pretende exponer una metodología en la que se utilizan las TICs, como herramientas docentes, sin que se pierdan de vista las tradicionales ya que esto representará la conformación de un método válido no sólo para los estudiantes del presente sino también para los del futuro. En consideración con líneas anteriores, el estudio y enseñanza del Derecho penal no debe ser un resultado “aséptico” de una mera investigación dogmática, sino que más bien necesita del examen análogo de la realidad subyacente y de los resultados que en ella producen los mandatos normativos. Esta sería la única forma en la que se puede brindar al alumno una apariencia enérgica del ordenamiento positivo, expresiva en la que los contenidos se refieren, aunque cargada de reseñas empíricas y observaciones político-criminales.

1.2.2. Nacionales

Whu (2015), esbozó un planteamiento sobre el enfoque que debe tener el país sobre la calidad, utilizando experiencias de otros países que vienen funcionando, con resultados satisfactorios. Si bien, en educación los resultados no son a corto plazo, la esperanza aparece desde la promulgación de la Ley N° 30220, dando el primer paso a futuro con grandes responsabilidades, pero con la fiscalización pertinente en la cual el Estado recuperó su rol rector y a su vez creando un ente independiente en la que en sus hombros estará la responsabilidad de la inversión sea destinada solo para fines exclusivamente a las universidades. La metodología utilizada para la presente tesis es Exploratoria, ya que es un tema innovador, poco estudiado, producto de una ley que tiene un año de vigencia y que aún sigue en proceso de implementación. Debido a ello, esta tesis tiene el fin de poder coadyuvar a lo establecido en la Ley N° 30220. Concluye en que la historia demuestra que, a diferencia de las universidades europeas, en el Perú las universidades tuvieron un rol distinto, que solo fue para servir a los conquistadores y no a su nación. El impacto que genera la educación de calidad en el ser humano es tan fuerte, que la probabilidad de ser pobre disminuye considerablemente. La ANR generó un caos en el sistema universitario, donde abundó la corrupción, malversación, pero, sobre todo, género un servicio de baja calidad. CONAFU contribuyó a que seamos primeros en la región en tener mayor número de universidades.

Burgos (2002) En nuestro país rige en la actualidad, un nuevo orden institucional, con clara vocación democrática y de profundo respeto por lo constitucional. Y como quiera que el proceso penal es en la actualidad, el centro de atención de la sociedad peruana, e incluso de la comunidad internacional, por los numerosos juicios seguidos a la denominada “red de corrupción de Fujimori-Montesinos”, valdría la pena preguntarse, si las normas que regulan el proceso penal peruano vigente, son respetuosas a la Constitución y a los Tratados sobre Derechos Humanos que diseñan las llamadas garantías penales o reglas mínimas del proceso penal. Imaginemos, sin que con ello signifique tomar partido por la defensa de los implicados, sino con evidente y clara preocupación por el estado actual del proceso penal peruano, que luego de los procesos y las inminentes condenas, una vez agotada la jurisdicción interna, los condenados acudan ante la Corte Interamericana de Derechos Humanos, denunciando la inconstitucionalidad

del proceso penal, y logren un fallo favorable, condenando al Estado peruano y obligando que sus procesos sean declarados nulos. Estaremos preparados para admitir tal fallo. Nuestra sociedad podrá comprender tal decisión?. Creemos que es tiempo de mirar nuestro proceso penal, a la luz de los nuevos vientos democráticos, y preguntarnos nosotros mismos, si el proceso penal diseñado para los delitos perseguibles públicamente, es respetuoso de la Constitución, y si no, hacer los cambios necesarios para garantizar a nuestra sociedad y a la comunidad internacional, el respeto de los derechos fundamentales de las personas sometidas a juicio penal.

1.3. Teorías relacionadas al tema

1.3.1. Estrategias metodológicas para la enseñanza superior universitaria

La enseñanza

Gimeno y Pérez (2002, pp. 79-81), consideran que, sustentada en las mismas teorías del aprendizaje, puede situarse, alrededor de cuatro modelos o perspectivas: como transmisión cultural, como entrenamiento de habilidades, como fomento del desarrollo natural y como producción de cambios conceptuales. Los mismos autores agregan que, a su entender, "la enseñanza puede considerarse como un proceso que facilita la transformación permanente del pensamiento, las actitudes y los comportamientos de los alumnos/as, provocando el contraste de sus adquisiciones más o menos espontáneas en su vida cotidiana con las proposiciones de las disciplinas científicas, artísticas y especulativas, y también estimulando su experimentación en la realidad" (p. 81).

"La tarea de enseñar en el grado del nivel que sea se torna cada vez más difícil, debido principalmente a la explosión del conocimiento, al número creciente de alumnos y a la insistencia cada vez mayor en el reclamo de una instrucción más eficaz por parte de los sectores mayormente significativos de nuestra sociedad en cambio" (García y Rodríguez, 1996, p.9).

Siguiendo a los autores anteriormente citados, se presenta, con el fin de que se evalúe el tipo de estrategias a utilizar en el proceso de enseñanza, la clasificación

general de los métodos y técnicas, no sin antes mencionar que para la clasificación se tienen en cuenta aspectos como "la forma de razonamiento, coordinación de la materia, concretización de la enseñanza, sistematización de la enseñanza, actividades del alumno, globalización de los conocimientos, relación entre profesor y alumno, aceptación de lo que es enseñado, trabajo del alumno" (García y Rodríguez, 1996. p. 30). Se encuentran entonces:

1. Métodos en cuanto a la forma de razonamiento: método deductivo, método inductivo, método analógico o comparativo
2. Métodos en cuanto a la coordinación de la materia: método lógico, método psicológico
3. Métodos en cuanto a la concretización de la enseñanza: método simbólico o verbalístico, método intuitivo
4. Métodos en cuanto a la sistematización de la materia: método o esquema rígido, semirrígido, método ocasional
5. Métodos en cuanto a las actividades de los alumnos: método pasivo, método activo
6. Métodos en cuanto a la globalización de los conocimientos: método de globalización, método no globalizado o de especialización
7. Métodos en cuanto a la relación entre maestro y alumno: método individual, método recíproco, método colectivo
8. Métodos en cuanto a la aceptación de lo enseñado: método dogmático, método heurístico
9. Métodos en cuanto al trabajo del alumno: método de trabajo individual, método de trabajo colectivo, método mixto de trabajo (García y Rodríguez, 1996. pp. 30-35)

Estrategias metodológicas para la enseñanza

Losada, Montaña y Moreno Heladio (2003, pp. 25-85) detallan la técnica expositiva, del interrogatorio, del diálogo, de la discusión, de estudio de casos, de problemas, de la demostración, de la investigación, del redescubrimiento, de los círculos concéntricos, sabatina, de lectura, de clases, de tareas dirigidas, de enseñanza en grupo, de unidades didácticas y, así mismo, exponen algunas técnicas para el trabajo en grupo: conferencia, estudio dirigido, discusión en grupos, simposio, mesa

redonda, panel, estudio de casos, seminario, foro, discusión guiada, laboratorio, proyectos, técnica Phillips 6.6., juego o test del cesto, debate, diálogos simultáneos, entrevista, asamblea, taller, dinámica del trabajo grupal.

Una estrategia de aprendizaje se define como "un procedimiento (conjunto de pasos o habilidades) que un estudiante adquiere y emplea en forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas" (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 1998, p. 115).

En palabras de De la Torre y Barrios (2002):

"Elegid una estrategia adecuada y tendréis el camino para cambiar a las personas, a las instituciones y a la sociedad. Si se trata de resolver un problema, tal vez convenga distanciarse de él en algún momento; si se pretende informar, conviene organizar convenientemente los contenidos; si hay que desarrollar habilidades o competencias necesitamos recurrir a la práctica; si se busca cambiar actitudes, la vía más pertinente es la de crear situaciones de comunicación informal. Cualquier profesor sabe, por propia experiencia, que la excesiva teoría aburre, la práctica cansa, el ejemplo atrae, el diálogo anima" (2002, p. 108).

Londoño y Calvache (2010) Las estrategias se circunscriben a consideraciones teóricas, a finalidades u objetivos, a secuencias de la acción en el proceso, a la adaptación en el contexto, a los agentes involucrados, a la eficacia pretendida de los resultados. Si se revisa la literatura sobre las estrategias de enseñanza, se encuentran diferentes clasificaciones, lógicamente en similitud, varias de ellas, con las estrategias de aprendizaje. En una breve ejemplificación se podría mencionar:

1. Estrategias según el momento de enseñanza: pre-instruccionales, coinstruccionales, post-instruccionales. (pp. 25,26)

2. Estrategias de acuerdo al proceso cognitivo en el cual se quiere incidir: activación de conocimientos previos (preguntas generadoras, lluvia de ideas, organizador previo), orientación de la atención de los estudiantes (preguntas intercaladas, uso de pistas, uso de ilustraciones, uso de analogías), organización del material a

aprender (esquemas, mapas conceptuales, mapas mentales, redes semánticas, cuadros sinópticos, visualizaciones, resúmenes, grabaciones y videos), articulación entre los conocimientos previos y la nueva información que se ha de aprender (organizadores previos comparativos y expositivos y analogías).

3. Estrategias de acuerdo al estilo de enseñanza del maestro: estilo directo donde el maestro se impone y dirige la acción del estudiante (clase magistral) y estilo indirecto donde el maestro es más comprensible y promueve la participación del estudiante (clase activa y participativa).

4. Estrategias creativas: los métodos indirectos "en los que el profesor no se limita a transmitir los contenidos, sino que crea situaciones o contextos de aprendizaje. Es el alumno quien obtiene la información ya sea mediante materiales textuales o gráficos, ya recurriendo a la realidad para observarla, o mediante la colaboración de los compañeros" (De la Torre y Barrios, 2002, p. 126); los métodos observacionales conducentes a "fijar la atención, discriminar elementos, relacionarlos, interpretarlos a la luz de un determinado propósito" (De la Torre y Barrios, 2002, p. 126); la interrogación, no la que reclama la evocación de lo aprendido, de la memoria, sino aquella que "despierta la curiosidad, la asociación ingeniosa, la aplicación original, la relación metafórica o la evaluación ponderada" (De la Torre y Barrios, 2002, p. 127); la solución de problemas; la metodología heurística, el aprendizaje por descubrimiento, el método de proyectos, la indagación o investigación como método de enseñanza, el análisis de los errores, etc. (De la Torre y Barrios, 2002,) 5. Estrategias expositivas caracterizadas por la exposición magistral del profesor, la interpretación adecuada del texto, la organización en la exposición del tema, la receptividad pasiva del estudiante; estrategias de aprendizaje por descubrimiento: aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en las evidencias, el modelo didáctico operativo, el diálogo reflexivo, la indagación, el seminario investigativo de donde emergen la relatoría, la correlatoría, la discusión, el protocolo (textos disponibles en IERED).

Estrategias metodológicas para la enseñanza superior universitaria

De la Torre y Violant (), describen algunas de las estrategias aplicadas en el aula universitaria:

- a) El Diálogo Analógico Creativo (DAC) como una estrategia personificadora de los conceptos estudiados.
- b) “El día de la palabra” como estrategia-efeméride de la asignatura de creatividad, en la que se ponen en común las experiencias, procesos, vivencias y emociones, a través de escritos personales, generándose un clima altamente creativo.
- c) El cuento o relato como estrategia creativa para trabajar los sentidos en educación especial, complementado con una guía didáctica, ilustraciones y la escenificación grupal.
- d) La escenificación grupal como estrategia integradora de aprendizajes, por cuyo motivo se sitúa a final de curso, capacitando para transmitir mensajes de forma colaborativa, con sentido educativo. (Estrategia incorporada en el cuento o relato). (pp, 13)

Según Duart y Sangrá (2002), existen al menos tres modelos pedagógicos distintos de utilización del e-learning en la educación superior, que se pueden extrapolar no solo al e-learning, sino también a la enseñanza presencial:

- a) los modelos centrados en los medios: en el contenido (Modelo didáctico tecnológico y espontaneísta).
- b) los modelos centrados en el profesor/a: en la enseñanza (Modelo didáctico tradicional).
- c) los modelos centrados en el alumno/a: en el aprendizaje (Modelo didáctico Alternativo).

Mayorga y Madrid (2010) Las estrategias metodológicas se refieren a los actos favorecedores del aprendizaje. Dichas estrategias se pueden agrupar en tres modalidades:

a) Metodologías centradas en la transmisión de la información:

Características

Se basan en la transmisión de conocimientos del docente al alumno/a.

Se parte de conocimientos generales que se desarrollan hasta alcanzar lo específico.

El docente es el agente predominante en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Objetivos

Transmitir información y procurar la retención y comprensión de la misma por el grupo.

Promover procesos de integración y globalización de conocimientos.

Aplicaciones pedagógicas

Es útil para transmitir nuevos conocimientos.

Los participantes deben estar suficientemente motivados y tener un buen dominio de los conocimientos fundamentales.

Tipos

Organización lineal descendente: Es el modelo expositivo puro. Planteamiento deductivo de la exposición.

Organización motivacional: Se parte de una situación próxima para luego conectarla con la exposición.

Organización asociativa: El docente va relacionando información nueva con otras diversas.

b) Metodologías centradas en los procesos de aplicación:

Características

El/a docente presenta un cuerpo teórico, a partir del cual abre interrogaciones o problemas que el alumnado debe resolver haciendo aplicaciones, explicaciones, deducciones...

Objetivos

Se debe utilizar cuando se pretende que el alumnado, ante la información recibida, sea capaz de aplicarla o producir una nueva.

Aplicaciones pedagógicas

Ayudan a fomentar la creatividad y el sentido crítico.

Útiles para el aprendizaje de habilidades.

Tipos

Métodos demostrativos: Descomponer el trabajo que se ha de realizar en sus fases importantes, haciendo resaltar los puntos clave de las mismas.

Aprendizajes en el puesto de trabajo: Pretende que el alumnado vaya más allá del saber-hacer y aplique lo aprendido en el puesto de trabajo.

Enseñanzas programadas: Su objetivo es poner al alcance del alumnado con distintas capacidades la posibilidad de aprender por sí solos mediante materiales convenientemente elaborados.

Métodos interrogativos: El docente formula preguntas sobre lo que se ha expuesto.

Métodos de casos: El alumnado ha de resolver una serie de problemas planteados por profesor/a.

c) **Metodologías centradas en la actividad del alumno/a:**

Características

Acentúan el papel autónomo y activo del alumnado. Son el principal protagonista del proceso.

Se parte de una situación-problema que se convierte en el núcleo motivacional y temático sobre la que convergen las distintas aportaciones del alumnado.

El alumno/a, más que aplicar o transformar las informaciones dadas por el docente, busca su propia información, analiza situaciones, extrae conclusiones o resuelve por sí mismo el problema con mayor o menor apoyo del docente.

Objetivos

Facilitar la participación de los alumnos/as.

Fomentar la responsabilidad, capacidad creativa y sentido crítico.

Desarrollar la reflexión conjunta.

Aplicaciones pedagógicas

Muy recomendable en la formación de personas adultas.

Útiles en la modificación de actitudes.

Favorecen el desarrollo de habilidades complejas de tomas de decisiones, trabajo en grupo...

Desarrollan las capacidades cognitivas de análisis y evaluación.

Tipos

Descubrimiento.

Método tutorial.

Método por proyectos.

Métodos individuales.

Inconvenientes

Las técnicas grupales, tienen sus normas, y antes de utilizarlas es necesario conocer profundamente su dinámica, sus posibilidades y sus riesgos. Su utilidad depende, en gran medida de su uso adecuado y oportuno.

Requiere gran experiencia del docente en conducción de grupos de formación.

Algunas modalidades sólo pueden utilizarse si existe una atmósfera cordial, democrática y una actitud cooperante. (pp. 103-105)

Estrategias metodológicas para la enseñanza del derecho penal

La Técnica Puzzle de Aronson

Esta técnica, supone distribuir el grupo de docencia en equipos de trabajo, en cuyo seno cada alumno deberá responsabilizarse de un determinado bloque temático y de resolver las dudas que puedan surgirle al resto de los integrantes del equipo en relación con él. A su vez, los estudiantes que se han encargado del mismo bloque temático, en los diversos grupos puzzle, integran un grupo de investigación o de especialistas. Quienes lo componen se reúnen, en un primer momento, para prepararlo, reincorporándose posteriormente a sus equipos para transmitirles a sus compañeros todo lo que han aprendido y recibir, a su vez, la información preparada por ellos. De este modo, el trabajo común viene condicionado por la cooperación y la asunción de responsabilidades por parte de todos y cada uno de los integrantes del grupo puzzle.

La clase magistral.

Puede definirse como “el tiempo de enseñanza ocupado, entera o principalmente en la exposición continua de un conferenciante”. Estas clases teóricas se encuentran presididas por lo que se denominó “el principio de economía de la enseñanza” que pone de relieve el hecho de la limitación en la capacidad de aprender que se establece por el “principio de instrucción”, indicándose la

circunstancia de que sólo se debe enseñar lo que el estudiante medio puede aprender realmente. Pues bien, hay que indicar que lo verdaderamente importante de este método de la transmisión de conocimientos será ofrecer un esquema meridianamente claro de los conceptos imprescindibles de cada tema que, en caso de que resulte viable, se podrá plasmar bien en la pizarra, o últimamente con el acceso sin retorno a las nuevas tecnologías con herramientas como el power point o más modernamente “Prezi”, donde podrá establecerse como punto de inicio las nociones fundamentales.

La clase práctica.

En la actualidad, los planes de estudio determinan que casi la totalidad de las asignaturas deberán dividir los créditos asignados para su docencia en teóricos y prácticos. Por lo tanto, es imprescindible examinar esas unidades docentes que han llegado a considerarse como la técnica ideal para profundizar en aquellos aspectos más problemáticos o de especial interés suscitados durante las explicaciones teóricas. El objetivo fundamental de estas clases prácticas consiste en lograr que el alumnado llegue a demostrar ciertas habilidades técnicas y mentales, imprescindibles para su formación como jurista; además de resolver la tradicional denuncia usada por los colegios de abogados y procuradores, que la docencia en las Facultades de Derecho resulta excesivamente teórica, de tal manera que los estudiantes cuando terminan la carrera, no están preparados “para desarrollar la función para la que el título que han obtenido les faculta” .

De las clases prácticas se han podido esgrimir diversas ventajas: a) complementan a las clases teóricas, añadiendo aspectos que han podido pasarse por alto; b) fomenta la interacción entre el profesor y el alumno e incrementa la participación activa del mismo; c) ejercita y familiariza al alumno en los aspectos concretos de la disciplina y lo forma para que aplique sus conocimientos a la realidad jurídica.

Se trata, por tanto, de un método didáctico que constituye, como es sabido, una técnica fundamental de enseñanza en la cultura anglosajona, porque posibilita una participación aún mayor del alumno en su proceso educativo, al tiempo que también

favorece un acercamiento a la realidad que caracteriza su futura actividad profesional.

Los seminarios y otras iniciativas similares.

Cuando se toma en consideración esta herramienta docente, centrados con carácter monográfico sobre aspectos de la disciplina en cuestión debe ponerse de manifiesto que irán dirigidos a aquellos alumnos que demuestren un interés relevante por las materias concretas, en este caso en Derecho penal o Criminología, con el ánimo de poder ampliar sus conocimientos y, de otro lado, permite cubrir las lagunas que hayan podido observarse en el desarrollo cotidiano de las clases teóricas y prácticas del título.

Ahora bien, con el interés de que estas iniciativas resulten productivas, es conveniente admitir como premisa fundamental el hecho de que la cuestión elegida para el seminario lo sea en consenso con los alumnos interesados, por mor de que dicho curso conlleve un aprovechamiento mucho mayor por parte de los asistentes. No obstante, el docente deberá seleccionar los medios materiales y personales, de entre los que establecerá la estructura universitaria, aquellos elementos que estime más adecuados y asequibles a los estudiantes para que los encuentros se realicen con cierto beneficio.

Lo normal del instrumento examinado es que se constituya para un grupo entre 6 y 12 alumnos, con una formación académica previa y en donde se pueden, como en otros sistemas, advertir ciertas ventajas: a) se trata de un método adecuado para aumentar conocimientos; b) ofrece al profesor la posibilidad de conocer el nivel de asimilación de enseñanzas para determinar el ritmo de progreso del alumno en el programa; c) desarrolla las capacidades del estudiante al afrontar un diálogo, debiendo establecerse unos argumentos tanto correctos como convincentes; d) es un procedimiento para huir de los aspectos absolutamente dogmáticos y obtener un manejo idóneo de los enfoques teóricos alternativos; e) se entiende como un método más apropiado de actuación que la mera lección magistral por cuanto permite conseguir una forma más equilibrada de formación, en virtud de la

adquisición de conocimientos y su relación con el desarrollo de las cualidades personales.

En conclusión, se trata de un método en el que se distribuyen una serie de ponencias que los alumnos deberán confeccionar bajo la asistencia del profesor y de los especialistas que colaboren, donde siempre deberá existir un lugar para el debate.

Tutorías.

Esta modalidad puede considerarse como el segundo sistema de enseñanza de pequeños grupos, por un lado, pero por otro, la mayor parte de las veces viene determinada como enseñanza individualizada. Normalmente constituyen un método complementario que permite al alumno la aclaración de dudas que se suscitan tras las explicaciones de clase o la mera profundización sobre determinados aspectos. Precisamente, este formato es un aspecto inherente a la función del profesor que debe, asimismo, estar a disposición de los estudiantes para que puedan plantear cualquier tipo de dudas que hayan encontrado al enfrentarse al estudio de las asignaturas.

Así, puede señalarse que el objetivo último y fundamental de dicha herramienta es la orientación al alumno; esta circunstancia puede manifestarse en función de dos aspectos: el primero, de carácter más personal, refiriéndose al carácter del individuo; consiste en cualquier ayuda que, asociada al conocimiento y diagnóstico, se presta a un sujeto para que resuelva su problema; el segundo, es eminentemente didáctico, determinado por la orientación como ayuda al aprendizaje. Incluso puede aludirse al hecho de que tanto en una como en otra vertiente, la orientación no sólo se ha convertido en medio de educación, sino que principalmente se trata de un requisito fundamental de toda educación personalizada.

Trabajos monográficos.

En algunas ocasiones y con el ánimo aun de motivar y despertar la curiosidad del alumnado sobre la materia se ha desarrollado otra alternativa pedagógica como los

trabajos sobre algún tema, bien del temario o bien sobre una iniciación a la investigación que les permita afrontar con posterioridad trabajos de mayor envergadura con vista al tercer ciclo universitario. Entre otros fundamentos de este tipo de ejercicio, el estudiante deberá profundizar en la bibliografía complementaria del programa, consultando bases de datos doctrinales y jurisprudenciales, revistas, monografías, etc., de esta forma el alumno se enfrentará a una gran cantidad de información y aprenderá qué técnicas utilizar al redactar el informe y llegar a determinadas conclusiones.

Las tareas pueden ser individuales o colectivas, pudiendo orientar el profesor al trabajo grupal de cara a la orientación colaborativa que plantea el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Si la labor es de grupo, dicha situación cooperativa conlleva ciertas ventajas como pueden ser el fomento de la relación entre el alumnado, además del compañerismo y el trabajo en equipo, debiendo diseñarse un esquema a la hora de realizarlo, que será el siguiente: a) al iniciar el curso se le ofrece a los alumnos un listado de temas (deben ser suficientemente atractivos para motivar); b) realizarán dicha función contando para ello con la orientación y supervisión del docente.

Una vez realizado el trabajo, sería muy conveniente su exposición y debate público, puesto que plantearía un importante debate entre los estudiantes y su orientación a la dialéctica colaborativa, transmitiendo sus opiniones y resultados ante el público; sin embargo, no todos son virtudes en este método por cuanto debe subrayarse como principal inconveniente el gran espacio temporal que necesita el discente para la realización del trabajo, además de la que precisa el profesor para dirigirlo y evaluarlo; asimismo, se requiere que el número de participantes no sea excesivo, de ser así, habría que desdoblarse tal colectivo en grupos para las clases prácticas.

Las TICs y los entornos virtuales de enseñanza/aprendizaje en contextos universitarios.

Las tecnologías de la información y de la comunicación no sólo han facilitado al profesor su trabajo adaptándose a los nuevos tiempos, sino que se han introducido en la sociedad de una manera acelerada hasta convertirse en parte de nuestras

vidas; y son utilizadas cada vez más en la educación superior para apoyar la enseñanza y facilitar el aprendizaje de muy diversas maneras: almacenamiento, clasificación, búsqueda de la información y contenido de nuevos formatos (audio, video y datos); en definitiva, se ofrecen grandes beneficios a través del aprendizaje virtual: a) dar a los estudiantes la oportunidad de comenzar desde su propio punto de partida y trabajar a su propio ritmo; b) promover el aprendizaje más que la enseñanza, con el correspondiente cambio del papel del tutor, como facilitador, en lugar de administrador de conocimientos; c) apoyar el aprendizaje colaborativo y profundo; d) estimular una mayor interacción entre los estudiantes; e) facilitar una participación más amplia y atenuar la sensación de desigualdad social y el impacto de las diferencias del lenguaje y en las destrezas de la comunicación hablada; f) proporcionar un registro permanente del aprendizaje y de las interacciones que permita a los estudiantes repasarlas, reflexionar sobre ellas y revisarlas.

La aplicación de las TICs, cada vez mayor, y el ingente desarrollo de las aplicaciones informáticas en el diseño de los contextos virtuales de formación y materiales multimedia de contenido han provocado que la modalidad tradicional evolucione a la educación a distancia. El perfeccionamiento y el progreso de esta modalidad educativa “a distancia tecnológica” plantea dudas sobre lo que tradicionalmente se entendía por educación presencial y a distancia, de tal manera que se obliga el replanteamiento de los procesos educativos que se están tratando actualmente en el marco de las aulas presenciales en contextos universitarios, sobre todo cuando se propone la combinación del aula presencial y del aula virtual, lo que se intitula como “aprendizaje combinado” o “blended learning”, presente en casi la totalidad del mundo universitario⁴⁵. No obstante, a día de hoy, se advierte que en este escenario formativo combinado surgen cuestiones de un gran valor como son la destreza tecnológica del aula virtual y la “competencia tecnológica” del profesorado o “pericia” didáctica y metodológica, que en estrecha relación con el desarrollo de los contenidos disciplinares, se han sumado a la dilatada agenda del docente al que se le presupone un conocimiento del nuevo medio que, en la mayoría de los casos, va más allá de los requerimientos comunicativos mínimos. Junto a ello, es conveniente insistir en la actitud que adopta el profesorado hacia dichos contextos, porque el concepto que los profesores posean sobre el papel que

juegan las nuevas tecnologías determinará en cierta medida su integración en el proceso de enseñanza.

Métodos de enseñanza – aprendizaje

Ibidem () “El método está definido por el tipo de educación que se pretende brindar, siempre basada en lo práctico experimental y en el ejercicio permanente de la contradicción probatoria, fundamento de cualquier sistema acusatorio garantista, efectivo y transparente”(p.38).

Pimienta (2012) propone los siguientes métodos para la enseñanza-aprendizaje del Derecho Procesal Penal:

- a) La simulación de los casos en los que se desarrolle el procedimiento jurídico penal: “La simulación es una estrategia que pretende representar situaciones de la vida real en el que participan los alumnos actuando roles, con la finalidad de dar solución a un problema, o simplemente para experimentar una situación determinada”.
- b) Método de problemas jurídicos: Este método consiste en realizar un problema jurídico simulado el cual los alumnos deben resolver y al finalizarlo realizar un análisis conjunto con la supervisión del profesor.
- c) Clínicas jurídicas: Se debe incorporar asignaturas de clínicas jurídicas donde se estudien casos prácticos y se realicen prácticas profesionales a través de un aprendizaje en el que los alumnos aprendan y se involucren con situaciones como las que se presentan en los casos reales.
- d) Seminarios: En los que los estudiantes preparen, discutan y presenten una ponencia sobre un tema procesal penal y desarrollen los puntos de vista propios y de los demás compañeros.
- e) Concursos sobre procedimientos arbitrales o judiciales simulados: Este tipo de concursos se debe de realizar con frecuencia en el que un grupo de alumnos de una Facultad de Derecho concursen con alumnos de otra Facultad, y deben ser dirigidos por un tutor experto en el procedimiento penal.

- f) Conferencias impartidas por expertos invitados: Para fortalecer el aprendizaje de los alumnos y que tengan un conocimiento más cercano a la realidad se deben organizar en las facultades conferencias emitidas por operadores jurídicos que actualmente intervienen en el proceso penal acusatorio.
- g) Método socrático: En el que el profesor proporcione a los alumnos lecturas acerca del proceso penal acusatorio y oral para que en clase se pueda discutir y realizar un debate en torno al tema, lo que se puede complementar con el estudio de criterios jurisprudenciales actuales.
- h) Asistencias a audiencias reales: En este método se puede realizar un convenio de colaboración entre las Instituciones y las Facultades a fin de que los profesores puedan llevar a los alumnos a salas de audiencias donde se Desarrollen Juicios Reales.

1.3.2. Aprendizaje de los estudiantes universitarios

Los estudiantes exitosos se caracterizan por poseer estrategias de autorregulación y adoptar un enfoque profundo de aprendizaje. El desarrollo de tales habilidades se hace especialmente notorio en el primer año de estudios universitarios. En el presente trabajo se examina las relaciones entre estos aspectos en la situación de estudiantes de primer año de diversas carreras de la Universidad de Concepción, Concepción, Chile. Los resultados muestran importantes vínculos entre la adopción de un enfoque de aprendizaje profundo y el empleo de estrategias de autorregulación del aprendizaje. Se discute la conveniencia de enseñar estrategias de autorregulación en el contexto propio del currículum. Pérez, et al (2013, p 135).

Existe una gran diversidad de categorías de estrategias de aprendizaje, a continuación, se menciona la clasificación citada más frecuentemente (Pérez et al., 2011):

1. Las estrategias de apoyo contribuyen a generar una disposición motivacional, actitudinal y emocional adecuada para que la resolución de la tarea se lleve a buen término (Valle, González Cabanach, González, Martínez, Fernández y Pérez, 1997). Las motivacionales permiten mantener un nivel de interés necesario para

emprender y mantenerse en la tarea. Las actitudinales favorecen disposiciones positivas hacia la actividad de aprendizaje; incluyen tres ámbitos de acción: sentimiento de seguridad y satisfacción personal, clima de aprendizaje e implicación en tareas escolares. Las estrategias relacionadas con la emoción permiten lograr un estado afectivo adecuado durante las tareas de aprendizaje, especialmente regulando la ansiedad.

2. Las estrategias cognitivas están directamente relacionadas con la calidad del aprendizaje (González - Pineda et al., 1999), se componen de procesos específicos para cada tarea, relacionados con conocimientos y habilidades precisas (Valle et al., 1997). Las más importantes son: repetición, selección, organización y elaboración, estas dos últimas hacen referencia a formas de procesamiento profundo, implican elaboración, reestructuración y restablecimiento de vínculos entre el aprendizaje previo y el nuevo aprendizaje (Martínez, 1998).

3. Las estrategias metacognitivas son procedimientos de planificación, supervisión y evaluación de acciones cognitivas, conocen y regulan los procesos mentales. Son más generales que las anteriores, menos susceptibles de ser enseñadas y están estrechamente relacionadas con el conocimiento supracognitivo (Valle et al., 1997). Cuando un estudiante se encuentra ante una tarea de aprendizaje, su metacognición le permite darse cuenta de lo que sabe sobre la tarea, cuál es la naturaleza y grado de dificultad, decidir cuál es la estrategia más adecuada para resolverla y el ambiente más favorable para enfrentarse a ella (Beltrán, 1993).

4. Los enfoques de aprendizaje designan las formas en que un estudiante se dispone u orienta para desarrollar las tareas de aprendizaje (Valle, González Cabanach, Núñez, Suárez, Piñeiro y Rodríguez, 2000), distinguiéndose claramente dos tipos, uno hacia la reproducción (enfoque de orientación superficial) y otro hacia la comprensión (enfoque de orientación al significado), que sugieren que los estudiantes que autorregulan su aprendizaje poseen un enfoque de aprendizaje profundo, dirigido a la comprensión o dominio del conocimiento (Barca, Peralbo y Brenlla, 2004; Biggs, Kember y Leung, 2001; Rosário et al., 2007).

Desarrollo cognitivo del alumnado universitario

Según Whitbourne (1986) el rendimiento de las pruebas de inteligencia es superior en edades entre los veinte a treinta años; llegándose a tener nivel medio alrededor de los 45 años. Schaie (1983) señala que la educación continua mejora los resultados cognitivos en la edad adulta.

Tras la adolescencia, las experiencias permiten escapar del pensamiento dualista, característico de la última etapa de Piaget, y conquistar una mayor autonomía. De modo que surge el pensamiento más complejo, autónomo y flexible, menos literal y más interpretativo que el pensamiento formal. (García, 2008 p. 18).

En definitiva, el pensamiento posformal se caracteriza por la adquisición de la autonomía y la toma de decisiones independientes (Hoffman, Paris y Hall, 1996; Lemme, 2003).

El pensamiento del alumnado universitario parece caracterizarse más por cambios cualitativos que cuantitativos (Lemme, 2003). Evoluciona hacia una mayor autonomía y una toma de decisiones más independiente (Labouvie-Vief, 1984); hace posible el desarrollo de la tolerancia, el pensamiento relativo, la comprensión e integración de ideas contradictorias (Perry, 1970; Riegel, 1973); y permite la adopción de compromisos, responsabilidades y posiciones con respecto a valores e ideas (Perry, 1970). Del mismo modo, el conocimiento metacognitivo de los universitarios puede desarrollarse hasta un conocimiento más explícito y descontextualizado (Mateos y Pérez-Echeverría, 2001), con una mejor capacidad de autorregulación (Hofer et al. 1998; Justicia, 2000). Además, sus habilidades cognitivas pueden alcanzar cotas óptimas de aplicación, especialmente entre los 20-25 años (Craig, 1999).

Metacognición y aprendizaje autorregulado

Justicia, (1996) considera dos características propias de la metacognición, el conocimiento del conocimiento y el control de los procesos cognitivos. Este conocimiento y control permite a la metacognición alcanzar su fin: “hacer más adaptativa la conducta del individuo a los requerimientos del medio” (p. 371).

El aprendiz competente emprende los procesos de control que se dirigen a la organización y planificación de la actividad cognitiva hacia una meta; además de

regular, dirigir y supervisar el transcurso de la actividad cognitiva y, por último, evaluar el seguimiento y los resultados obtenidos en función de la meta establecida (Justicia, 1996b; Martínez y De la Fuente, 2004; Pintrich y de Groot, 1990; Pintrich, 2002; Pozo, 2006).

El estudio de la metacognición en Educación Superior se convirtió en un pilar básico para el desarrollo de la perspectiva del aprendizaje autorregulado (*Self-Regulated Learning, SRL*, Pintrich, 2000; 2004).

Aprendizaje autorregulado

Las investigaciones y las prácticas educativas se acercan y desarrollan en pro de un aprendizaje autorregulado, buscando con ello responder a uno de los pilares básicos de la educación: aprender a aprender (Justicia, 1996b; Monereo, 1991; Pichardo et al., 2004; Suárez, Anaya y Fernández, 2006; Valle, Cabanach, Barca y Núñez, 1996).

Zimmerman (1994) propone seis dimensiones del aprendizaje autorregulado. Cada dimensión surge de la respuesta a una cuestión científica. Las seis dimensiones requieren de una actuación (condiciones de la tarea) que desembocará en unos atributos y procesos favorecedores o no de la autorregulación.

Preguntas Científicas	Dimensiones psicológicas	Condiciones de la tarea	Atributos de autorregulación	Procesos de autorregulación
¿Por qué?	Motivo	Elegir participar	Automotivado	Establecimiento de objetivos y autoeficacia
¿Cómo?	Método	Elegir método	Planificado o rutinario	Estrategias de la tarea, imaginación y autoinstrucción
¿Cuándo?	Tiempo	Elegir límites de tiempo	A tiempo eficiente	Control del tiempo
¿Qué?	Conducta	Elegir resultado de conducta	Autoconciencia de la ejecución	Autoobservación, autoevaluación, autoconsecuencias
¿Dónde?	Entorno físico	Elegir disposición	Sensible al entorno y con recursos	Estructuración ambiental

¿Con quién?	Social	Elegir compañero, modelo o profesor	Sensible socialmente y con recursos	Búsqueda de ayuda
-------------	--------	--	--	-------------------

Dimensiones de la autorregulación académica de Zimmerman (Tomado de Torre, 2007; p.147)

Justicia (1996b) señala tres grandes componentes del aprendizaje autorregulado expresados en término de estrategias. El primer bloque de estrategias se destina al control y dirección de la actividad mental y se denomina estrategias metacognitivas. Incluye el conocimiento metacognitivo (persona, tarea y estrategia) y el control de los procesos cognitivos (planificación, regulación y evaluación). El segundo bloque incluye las estrategias cognitivas que se relacionan con los procesos de atención, comprensión, elaboración y recuperación. Por último, las estrategias de apoyo componen el tercer bloque y se destinan a apoyar el procesamiento (motivación, afecto y actitudes).

El modelo de P.R. Pintrich

Pintrich (1999) también propone tres categorías generales de estrategias: las estrategias de aprendizaje cognitivo; estrategias metacognitivas y autorreguladoras; y las estrategias de gestión de recursos. Los dos primeros bloques propuestos por Justicia (1996b) son análogos a las dos primeras categorías de Pintrich (1999). Sin embargo, Justicia (1996b) propone un tercer bloque sobre variables motivacionales, afectivas y actitudinales, que difiere de la tercera categoría propuesta por Pintrich (1999). Este último, dedica la tercera categoría a la gestión de recursos, incluyendo sólo las estrategias para dirigir y controlar el entorno. Dicha categoría se relaciona más con variables actitudinales. No obstante, Pintrich (1999) dedica el resto del artículo a enfatizar la importancia de las variables motivacionales (autoeficacia, valor de la tarea y orientación a metas). Actualmente, Pintrich (2004) ha modificado estas categorías desarrollando un modelo más avanzado y completo.

El modelo de Pintrich (2000; 2004) posee similitudes con el de Zimmerman (2000): ambos surgen como un modelo cognitivo-social de la motivación y la cognición, con el objeto de construir un modelo integrado del aprendizaje

académico. La influencia cognitivo- social de este modelo se refleja en las áreas o dominios de regulación que incorpora el modelo: cognición, motivación y afecto, comportamiento y contexto. De igual modo, se encuentra influenciado por el procesamiento de la información, más concretamente por los hallazgos de la metacognición. Dicha influencia se revela entre los componentes y procesos que se incluyen en el modelo. Como también se refleja en las cuatro fases en que se organiza, (1) preparación, planificación y activación; (2) supervisión (monitoring), (3) control; y (4) reflexión y reacción.

El modelo concibe el aprendizaje autorregulado como un proceso activo, constructivo, donde los aprendices establecen metas que guían su aprendizaje, dirigen, regulan y controlan tanto su cognición, motivación y conducta, como las características contextuales hacia la consecución de las metas establecidas. A diferencia del modelo cíclico de Zimmerman (2000), el de Pintrich (2000) destacó por su carácter no secuencial y recurrente de las fases, ya que las diferentes fases, procesos y componentes pueden ser simultáneos e interactivos (Pintrich 2000). El modelo se ha convertido en un heurístico potente para conceptuar y comprender el aprendizaje autorregulado (De la Fuente, Justicia et al., 2007).

La Fenomenografía

Trata de conocer cómo la persona interpreta la realidad que vive. En educación, el interés se encuentra en el análisis del aprendizaje y la enseñanza desde la perspectiva de los estudiantes y profesores, y no desde el punto de vista de los investigadores (Barca, Porto y Santorum, 1997; Biggs, 1993; Hernández-Pina, 1993; Marton y Booth, 1997).

La fenomenografía, a diferencia del procesamiento de la información, no se interesa por el estudio de los procesos cognitivos y sus características, sino por el estudio de los modos en que los estudiantes experimentan e interpretan su aprendizaje; también se diferencia de la corriente de la metacognición porque no estudia el conocimiento de los procesos cognitivos, ni la influencia de este conocimiento en el aprendizaje, sino que su objeto de estudio se centra en el

“significado del aprendizaje para los aprendices, cómo es experimentado, interpretado o conceptualizado por éstos” (Marton, Watkins y Tang, 1997; p. 21).

Las concepciones de enseñanza son el comienzo de otros estudios fenomenográficos dirigidos al análisis de los enfoques de enseñanza. Trigwell et al. (1999) propusieron cinco enfoques de enseñanza que se caracterizaron por diferentes intenciones y estrategias de enseñanza: (a) una estrategia centrada en el profesor y la intención de transmitir la información a los estudiantes; (b) una estrategia centrada en el profesor y la intención de que los estudiantes adquieran los contenidos de la materia; (c) una estrategia centrada en la interacción profesor-estudiante y la intención de que los estudiantes adquieran los contenidos de la materia; (d) una estrategia centrada en el estudiante con el objeto de desarrollar las concepciones de los estudiantes; y (e) una estrategia centrada en el estudiante con el objeto de cambiar las concepciones de los estudiantes.

Marton et al. (1993), identificaron una sexta concepción, el aprendizaje como: (f) cambio o desarrollo personal.

1.4. Problema

1.4.1. Problema General

¿Cuál de las estrategias metodológicas empleadas permitió un mayor nivel de aprendizaje en la asignatura Derecho penal II en los estudiantes de derecho durante el primer semestre del 2016?

1.4.2. Problemas Específicos

Problema específico 1

¿Cuál fue el efecto del aprendizaje cooperativo empleado como estrategia en el aprendizaje de los estudiantes de la asignatura Derecho penal II, en la escuela de derecho, en el primer semestre del 2016?

Problema específico 2

¿Cuál fue el efecto del debate en las exposiciones empleado como estrategia en el

aprendizaje de los estudiantes de la asignatura Derecho penal II, en la escuela de derecho, en el primer semestre del 2016?

Problema específico 3

¿Cuál fue el efecto de la construcción de organizadores gráficos empleados como estrategias en el aprendizaje de los estudiantes de la asignatura Derecho penal II, en la escuela de derecho, en el primer semestre del 2016?

1.5. Justificación

En la medida que el aprendizaje de los estudiantes de la Escuela Académica de Derecho y en especial en la asignatura del Derecho penal era constantemente bajo, se requería tomar medidas para mejorar esta situación, teniendo en cuenta que como curso base en la carrera de derecho afecta el adecuado desarrollo de los jóvenes que están iniciando sus estudios, ante las carencias cognitivas y el desconocimiento de métodos que favorezcan el aprendizaje el establecer la eficacia de estrategias de enseñanza se torna pertinente ante una situación persistente.

Si consideramos que esta situación no es singular, sino que por el contrario está muy extendida en las facultades de derecho en las universidades del país, el intento de revertir esta situación tiene una connotación social muy amplia y sostenida, es entonces de relevancia social la investigación desarrollada. Por otro lado, su pertinencia estriba en la trascendencia de la información que se obtenga, en función de la eficacia de las estrategias metacognitivas sobre el incremento del aprendizaje y del rendimiento académico en general en el contexto universitario.

Aporte práctico

Esta investigación se convirtió en un referente válido en el que se fundamentarán técnicas y métodos que propician el desarrollo cognitivo, dado que en base a sus resultados se abre la posibilidad de generar experiencias al respecto teniendo en cuenta que *“una de las principales dificultades a las que se enfrentan los educadores en su tarea... es la escasez de estrategias con las cuales los estudiantes enfrentan el proceso de aprendizaje. Es posible encontrar muchas explicaciones y responsables, pero lo importante es plantear soluciones”*.

(Gonzales 2009, p. 7)

Aporte teórico

Se realizó una revisión de la literatura disponible antes y durante el desarrollo de esta investigación, seleccionándose los conceptos y modelos teóricos necesarios, los que se organizaron en una estructura teórica que podrá servir de material de consulta especialmente en lo referente al uso de estrategias de enseñanza y aprendizaje en el medio universitario.

1.6. Hipótesis

1.6.1. Hipótesis general

Las estrategias metodológicas utilizadas en la asignatura Derecho penal II determinaron similar nivel de aprendizaje en los estudiantes de derecho durante el primer semestre del 2016.

1.6.2 Hipótesis Específicas

Hipótesis específica 1

La estrategia aprendizaje cooperativo tuvo un efecto positivo en el aprendizaje de los estudiantes de la escuela de derecho, en la asignatura Derecho penal II en el primer semestre del 2016.

Hipótesis específica 2

La estrategia del debate en las exposiciones tuvo un efecto positivo en el aprendizaje de los estudiantes de la escuela de derecho, en la asignatura Derecho penal II en el primer semestre del 2016.

Hipótesis específica 3

La estrategia de la construcción de organizadores gráficos tuvo un efecto positivo en el aprendizaje de los estudiantes de la escuela de derecho, en la asignatura Derecho penal II en el primer semestre del 2016.

1.7. Objetivos

1.7.1. Objetivo general

Establecer la estrategia metodológica de mayor eficacia en el aprendizaje de los estudiantes de derecho, en la asignatura Derecho penal II desarrollada en el primer semestre del 2016.

1.7.2. Objetivos específicos

Objetivo específico 1

Determinar el efecto de la estrategia aprendizaje cooperativo en el aprendizaje de los estudiantes de la escuela de derecho, en la asignatura Derecho penal II en el primer semestre del 2016.

Objetivo específico 2

Determinar el efecto del debate en las exposiciones en el aprendizaje de los estudiantes de la escuela de derecho, en la asignatura Derecho penal II en el primer semestre del 2016.

Objetivo específico 3

Determinar el efecto de la construcción de organizadores gráficos en el aprendizaje de los estudiantes de la escuela de derecho, en la asignatura Derecho penal II en el primer semestre del 2016.

II. Método

2.1. Diseño de investigación

Sánchez y Reyes (1998, p.57) presentan al diseño de una investigación como "...la estructura u organización esquematizada que adopta el investigador para relacionar y controlar las variables de estudio". En este caso el diseño adoptado fue el experimental multivalente, debido a que con éste se aumentaban las posibilidades de poder determinar con exactitud si las estrategias empleadas (V.I.) fueron efectivas, especificándose si las relaciones entre las variables independientes y la dependiente fueron lineal o curvilínea. Asimismo, se necesitó determinar si el aprendizaje entre los grupos difiere significativamente, para lo cual se empleó el análisis de varianza (Anova).

El diagrama correspondiente a este diseño presenta los grupos de estudiantes, en los que solo se realizó observación final; esto se debió a que, al someterse varios grupos a los mismos tratamientos, se disminuye el error y cada uno representa su propio control.

Grupos experimentales	Estrategia A			Estrategia B			Estrategia C		
	A ₁	A ₂	A ₃	B ₁	B ₂	B ₃	C ₁	C ₂	C ₃
GI	O ₁	O ₂	O ₃	O ₁	O ₂	O ₃	O ₁	O ₂	O ₃
GII	O ₁	O ₂	O ₃	O ₁	O ₂	O ₃	O ₁	O ₂	O ₃
GIII	O ₁	O ₂	O ₃	O ₁	O ₂	O ₃	O ₁	O ₂	O ₃
	\bar{O}_1	\bar{O}_2	\bar{O}_3	\bar{O}_1	\bar{O}_2	\bar{O}_3	\bar{O}_1	\bar{O}_2	\bar{O}_3

Dónde:

- GI, GII y GIII = Grupos experimentales
- A, B, C = Estrategias de aprendizaje
- X₁, X₂, X₃ = Aplicaciones o tratamientos
- O₁, O₂, O₃ = Aprendizaje logrado

Campbell y Stanley (1978), consideraron el método experimental, en términos generales, por la manipulación controlada de variables independientes con el objeto de verificar la varianza de la dependiente. De allí que, en la investigación desarrollada, la experimentación consistió en la aplicación deliberada y de manera controlada de las estrategias de aprendizaje y en observar e interpretar los cambios que ocurren en el desarrollo del aprendizaje en los estudiantes de la asignatura de derecho penal II.

Este diseño responde a un tipo de investigación aplicada, por cuanto buscó establecer la eficacia en el logro del aprendizaje, de las estrategias metodológicas,

empleadas en la enseñanza del derecho penal y eventualmente constituir las en una propuesta probada para la solución al problema del aprendizaje de esta materia; fue asimismo un estudio de nivel explicativo, por cuanto buscó conocer el efecto sobre el aprendizaje, de la variable estrategias metodológicas.

Por otro lado, todo el proceso investigativo se desarrolló mediante el método experimental, planteándose hipótesis que fueron contrastadas a partir de datos empíricos del aprendizaje, obtenidos a posteriori del desarrollo de una serie de actividades teórico-prácticas que se organizaron para cada una de las estrategias.

El enfoque cuantitativo, determinó, además del diseño, el tipo de investigación básica orientada a conocer sobre una realidad concreta y que los resultados fueran expresados como datos numéricos; todas estas características correspondieron a una investigación encuadrada en el paradigma positivista.

2.2. Variables, operacionalización

En el diseño de estudio, las estrategias de enseñanza se consideraron como una variable independiente o causal de naturaleza cualitativa y al aprendizaje del derecho penal como la variable dependiente, que representaba el efecto o respuesta, de naturaleza cuantitativa y discreta.

2.2.1. Variable independiente: Estrategias metodológicas.

Definición conceptual

Ríos, (2012, p.5) las presenta como una serie de herramientas docentes que permiten la enseñanza del docente y el aprendizaje del discente; estas técnicas didácticas serán las más adecuadas, en la medida que con su elección se concreta una mejor enseñanza para los estudiantes y un mayor ajuste al plan de estudios. Se eligen al establecer la metodología docente, así como los mecanismos para la evaluación, considerándose el tiempo asignado a las asignaturas, las horas de clase; son estrategias de referencia las clases magistrales y prácticas, los cursos o seminarios especializados, los manuales, apuntes de clase y las tutorías, ya sean presenciales o virtuales

Programación de las estrategias metodológicas:

En la asignatura Derecho penal II, considerada como una experiencia curricular teórico práctica, se desarrolló la parte especial del código penal, específicamente acerca de los delitos contra el cuerpo y la salud, delitos contra el honor y contra la libertad, buscando que los estudiantes adquieran la capacidad de enjuiciar como se reprimen las conductas delictivas contrastando la normatividad con la jurisprudencia, en el estado y para ejercer el control social. (Universidad César Vallejo, 2016, p.1).

En su programación consideró implementar estrategias como el aprendizaje cooperativo, forma colaborativa entre los estudiantes para adquirir nueva información o solucionar problemas; una segunda estrategia planteada fueron el desarrollo de exposiciones, para socializar ideas y la tercera consistió en la discusión o debate grupal, como la forma interactiva de intercambiar información que permita consensuar las conclusiones de un tema.

Como estas estrategias fueron empleadas en el proceso de enseñanza, en el estudio se buscó comprobar si fueron eficaces en el logro del aprendizaje en estudiantes de derecho sobre derecho procesal penal.

Tabla 01

Programación de actividades según estrategias metodológicas en Derecho Penal II

Estrategia metodológica	Actividades	Logros esperados
Aprendizaje cooperativo	Constitución de equipos de trabajo	
	Asignación del tema a desarrollar	<ul style="list-style-type: none"> • Comprenden la relación entre la parte general y la parte especial del derecho penal
	Búsqueda de información	<ul style="list-style-type: none"> • Definen a los delitos contra el honor
	Organización de la información	<ul style="list-style-type: none"> • Enjuicia el delito de violación de domicilio
	Presentación de productos	
Debate en las exposiciones	Selección y preparación del tema	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamente los delitos contra la vida humana independiente y vida humana dependiente.
	Exposición del tema	<ul style="list-style-type: none"> • Enjuicia delitos contra la libertad, violación a la intimidad y violación de domicilio
	Debate de ideas	<ul style="list-style-type: none"> • Argumentan acerca de los delitos contra la libertad e indemnidad sexual
	Obtención de conclusiones consensuadas	

Construcción de organizadores gráficos	Búsqueda de información sobre el tema a trabajar	<ul style="list-style-type: none"> • Argumenta los diferentes tipos de lesiones y el delito de exposición al peligro o abandono de personas en peligro
	Selección de información recopilada	<ul style="list-style-type: none"> • Argumenta sobre los alcances normativos del tipo penal de proxenetismo
	Preparación de organizadores visuales	
	Presentación del producto	

2.2.2. Variable dependiente: Aprendizaje del derecho penal

Definición conceptual:

Considerando que Feldman (2005) definió el aprendizaje como “un proceso de cambio relativamente permanente en el comportamiento de una persona, generado por la experiencia” y que, para Hilgard (1948), “Es el proceso mediante el cual se origina o se modifica una actividad respondiendo a una situación siempre que los cambios no puedan ser atribuidos al crecimiento o al estado temporal del organismo”, se propone para efectos del presente estudio, al aprendizaje del derecho penal como un proceso interno que se manifiesta, al exigirlo las circunstancias, como cambios permanentes en el accionar de quien lo posee y que fue desarrollado por la internalización de códigos legales como adquisición cognitiva, teórica, normativa y de hechos o casos reales, usualmente experiencias de naturaleza práctica.

Definición operacional:

Para analizar a esta variable se consideraron como las dimensiones a estudiar a las tres unidades de aprendizaje desarrolladas en la asignatura: consecuencias jurídicas del delito; delitos contra el honor y libertad individual; delitos contra la libertad e indemnidad sexual. Los datos de esta variable fueron obtenidos en forma indirecta desde los documentos institucionales de evaluación, para lo cual se empleó una ficha de registro como instrumento.

2.2. Operacionalización de variables

Tabla 02
Nivel de aprendizaje sobre derecho penal

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala
Consecuencias jurídicas del delito	Relaciona la parte general y la especial del derecho penal	Criminalidad individual	Los datos numéricos se organizaron en tres niveles de aprendizaje
		Criminalidad de grupo	
	La criminalidad en el Perú		
	Identifica delitos contra la vida humana independiente	Tipo base: Homicidio doloso Tipo agravado: parricidio, asesinato, feminicidio, sicariato, conspiración para sicariato.	
	Diferencia tipos de homicidios atenuados	Homicidio por emoción violenta Infanticidio Homicidio culposo Homicidio por piedad-eutanasia Instigación o ayuda al suicidio	
Reconoce delitos contra la vida humana dependiente	Auto aborto Aborto consentido, no consentido Tipo agravado del aborto, Aborto preterintencional No punibilidad del aborto terapéutico Tipo atenuado de aborto Aborto sentimental. Aborto eugenésico	Superior (≥ 17)	
		Reconoce delitos contra el cuerpo y la salud	Lesiones dolosas Lesiones culposas
Delitos contra el honor y libertad individual	Exposición al peligro o abandono de personas en peligro	Exposición o abandono al peligro	Promedio (14 a 16)
		Omisión de socorro y exposición a peligro Omisión de auxilio o aviso a la autoridad Exposición a peligro de persona dependiente	
	Delitos contra el honor	Injuria, calumnia, difamación. Injurias recíprocas. Conductas atípicas. Exceptio veritatis Inadmisibilidad de la prueba Difamación o injuria encubierta o equívoca. Ejercicio privado de la acción penal.	
	Delitos contra la libertad individual y violación de la libertad personal	Coacción, secuestro Formas agravadas Trata de personas	
	Violación de la intimidad	Violación de la intimidad Agravante por razón de la función Revelación de la intimidad personal y familiar Uso indebido de archivos computarizados	
Delitos contra la libertad e indemnidad sexual	Violación de domicilio	Violación de domicilio Allanamiento ilegal de domicilio Violación del secreto a las comunicaciones Violación del secreto profesional Violación de la libertad de reunión Violación de la libertad de trabajo Violación de la libertad de expresión	Bajo (≤ 13)
		Libertad e indemnidad sexual	
	Proxenetismo	Favorecimiento a la prostitución, usuario- cliente Rufianismo	
	Ofensas al pudor público	Exhibicionismo Publicaciones obscenas	

2.3. Población y muestra

2.3.1. Población

El estudio se realizó en una población conformada por 257 estudiantes de la Escuela de derecho de la Universidad Privada César Vallejo, que en el año 2017 llevaron la asignatura derecho Penal II. En este grupo existían varones en mayor proporción y mujeres, estando sus edades comprendidas entre los 19 y 22 años.

2.3.2. Muestra

Mediante una técnica de muestreo no aleatoria se tomó en forma intencional y con la finalidad de asegurar el desarrollo de las estrategias y el respectivo recojo de la información, es decir por conveniencia de la investigación, a un grupo de 117 estudiantes que recibían sus clases en tres aulas, en consecuencia, la muestra fue del tipo no probabilístico.

Tabla 03.

Muestra de estudiantes del curso de Derecho penal II – UCV - 2017

Aulas	N° estudiantes
AT1	44
A1T1	43
A2T1	30
	117

Criterios de inclusión

Fueron considerados en la investigación todos aquellos estudiantes que estaban formalmente matriculados el 2017 en la asignatura Derecho Penal II; que asistían regularmente a clases y que manifestaron expresamente su deseo de participar en el estudio.

2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

2.4.1. Técnicas de recolección de los datos

El recojo de la información fue planificada organizada y ejecutada mediante la técnica documental; es decir fue del tipo indirecta toda vez que la información sobre el aprendizaje se obtuvo desde las actas de evaluación, archivadas en el registro académico de la universidad.

2.4.2. Instrumentos de recolección de los datos

Ficha técnica:

Nombre instrumento: Ficha de registro del aprendizaje de Derecho Penal II

Autor: Mariano Rodolfo Salas Quispe

Ámbito: Universitario

Estructura: Fue diseñada para recoger las calificaciones obtenidas al término de cada aplicación o tratamiento de las tres estrategias.

2.4.3. Validación del instrumento

De acuerdo con la técnica desarrollada en el instrumento se transcribió literalmente la información que obraba en documentos de evaluación originales. En tal sentido y como consecuencia de su naturaleza no se requería validar este instrumento.

2.5. Métodos de análisis de datos

Fase descriptiva:

1. Los datos fueron tabulados y organizados en una base de datos.
2. Se analizaron e interpretaron los datos.
3. Se registraron los resultados en tablas de frecuencias y figuras estadísticas en función de la naturaleza de la información.

Pruebas de hipótesis:

1. Dado que la muestra fue intencionada, los resultados hallados solo fueron referidos a la muestra estudiada y no se realizaron inferencias a la población.
2. El análisis se realizó mediante la prueba de Anova.

2.6. Aspectos éticos

En el estudio se cauteló el estricto cumplimiento de los principios o guías éticas de la investigación social:

El principio de autonomía se estableció que en el ámbito de la investigación la prioridad estriba en los valores, criterios y preferencias de los que participen del estudio. Se ofreció la información suficiente para que tomen una decisión razonada acerca de los posibles beneficios y costos de su participación sin ningún tipo de abuso.

El principio de no maleficencia obligó a no dañar a los otros anteponiendo el beneficio.

El principio de beneficencia se refería al producto derivado de su participación y a los riesgos a los que se somete en relación con el beneficio social, potencial de la investigación. La mediación de los valores contenidos en los principios de autonomía y de justicia es necesaria para tomar decisiones menos discutibles.

El principio de justicia exigió el derecho a un trato de equidad, a la privacidad, anonimato y confidencialidad.

III. Resultados

3.1. Aprendizaje de los estudiantes en derecho penal II

3.1.1. Aprendizaje logrado con la estrategia de aprendizaje cooperativo

En la tabla adjunta, los promedios que corresponden a los estudiantes de Derecho penal II, indican que la calificación lograda en el grupo A1T1 fue la menor con la aplicación de la estrategia de aprendizaje cooperativo; asimismo la media en dos de los tres grupos se halló por debajo del promedio de las calificaciones hallada para los tres grupos de estudiantes.

Tabla 4

Estadísticos descriptivos de las calificaciones obtenidas después de aplicar la estrategia del aprendizaje cooperativo en estudiantes de derecho penal II, en el 2017-1

Grupo	n	Aprendizaje cooperativo		
		Media	Varianza	CV
AT1	44	14,0	9,02	21,4%
A1T1	43	13,0	9,69	23,9%
A2T1	30	13,9	8,82	21,3%
Total	117	13,6	9,3	22,3

Aprendizaje por tratamientos del aprendizaje cooperativo

Con el primer tratamiento se obtuvieron mejores promedios en el aprendizaje de los estudiantes de los grupos AT1 y A1T1, mientras que en el grupo A2T1 el promedio fue superior en el tercer tratamiento; asimismo, no se observó que los promedios se incrementaran con los tratamientos sucesivos. Otro aspecto que se evidencia es la dispersión de las calificaciones respecto a la media, en las varianzas y las variaciones de los coeficientes de variación.

En el segundo tratamiento se observó que los promedios de las calificaciones disminuyeron y que el coeficiente de variación se incrementó en los grupos AT1 y A1T1

Tabla 5

Aprendizajes obtenidos por los estudiantes de Derecho penal II después de cada tratamiento del aprendizaje cooperativo

Grupo	n	Aprendizaje cooperativo 1			Aprendizaje cooperativo 2			Aprendizaje cooperativo 3		
		Media	Varianza	CV	Media	Varianza	CV	Media	Varianza	CV
AT1	44	15,1	8,9	19,8%	15,1	13,7	29,5%	14,1	12,8	25,3%
A1T1	43	14,3	10,5	22,6%	14,3	11,3	28,6%	12,7	13,0	28,2%
A2T1	30	13,4	3,8	28,2%	13,4	13,7	28,0%	14,7	7,0	18,1%

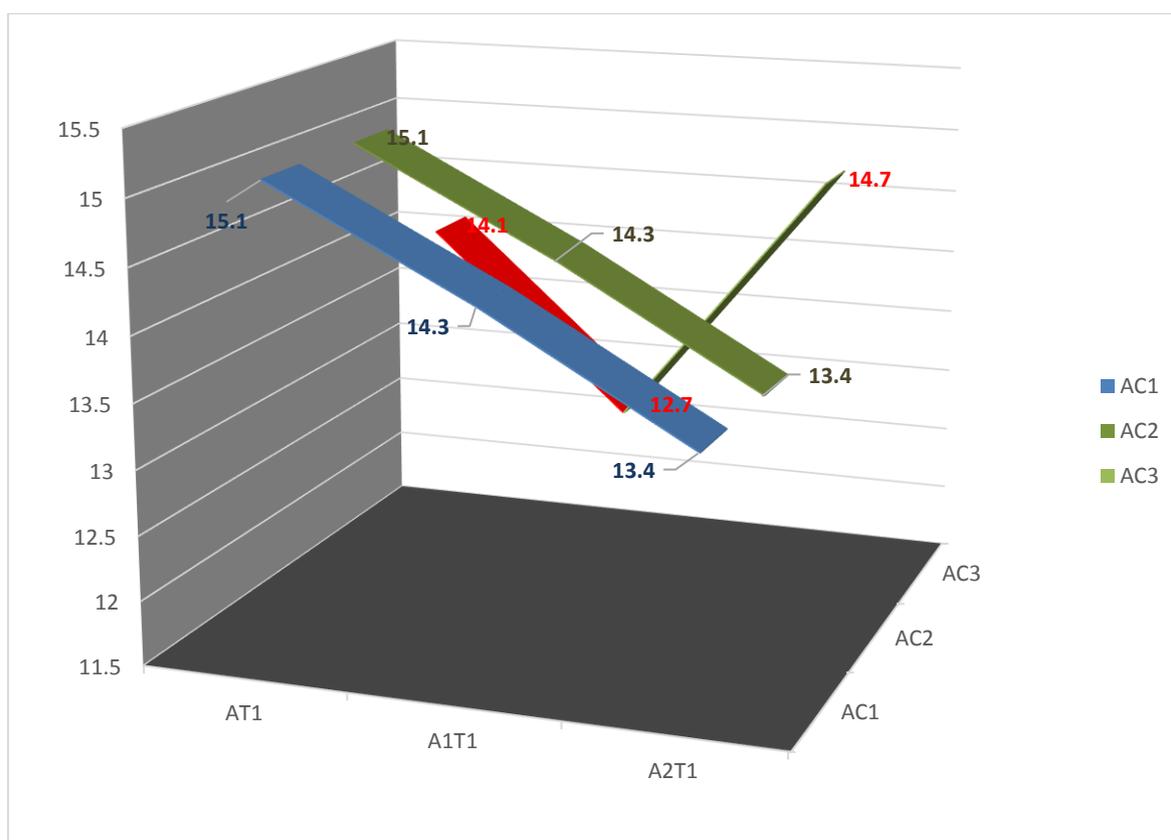


Figura 1: Aprendizajes de los estudiantes de Derecho penal II luego de las aplicaciones del aprendizaje cooperativo

3.1.2. Aprendizaje logrado mediante la estrategia de la exposición

En la tabla adjunta, los promedios que corresponden a los estudiantes de Derecho penal II, indican que en el grupo A1T1 fue ligeramente menor la calificación lograda con la aplicación de la estrategia de exposición y se hallaba por debajo de la media de las calificaciones de los tres grupos.

Tabla 6

Estadísticos descriptivos de las calificaciones obtenidas por los estudiantes de derecho penal II después de la aplicación de la estrategia de las exposiciones, en el 2017-1

Grupo	n	Exposiciones		
		Media	Varianza	CV
AT1	44	13,9	2,01	10,2%
A1T1	43	13,7	2,37	11,3%
A2T1	30	14,0	2,24	10,7%
Total	117	13,8	2,18	10,7%

Aprendizaje después de los tratamientos de las exposiciones

Los promedios en el aprendizaje de los estudiantes con el primer tratamiento estuvieron muy cercanos en los tres grupos, diferenciándose entre ellos en 0,2 puntos; mientras que en el grupo A1T1 el promedio fue superior en el segundo tratamiento y el grupo A2T1 el promedio fue superior en el tercer tratamiento, siendo este el mayor valor alcanzado; asimismo, se observa que los promedios se incrementaron con los tratamientos sucesivos en los grupos A1T1 y A2T1. Otro aspecto que se evidencia mediante las variaciones de los coeficientes de variación y la varianza es la dispersión de las calificaciones respecto a la media.

El coeficiente de variación se vio incrementado en los tratamientos en forma sucesiva en los grupos AT1 y A2T1.

Tabla 7

Aprendizaje de los estudiantes de Derecho penal II después de la aplicación de la estrategia de las exposiciones

Grupo	n	Exposiciones 1			Exposiciones 2			Exposiciones 3		
		Media	Varianza	CV	Media	Varianza	CV	Media	Varianza	CV
AT1	44	13,8	1,8	9,6%	13,3	2,5	11,9%	14,5	5,4	16,0%
A1T1	43	13,4	2,8	12,5%	13,11	2,9	12,9%	14,3	2,4	10,8%
A2T1	30	13,6	3,3	13,3%	13,6	3,4	13,6%	15,2	4,7	14,2%

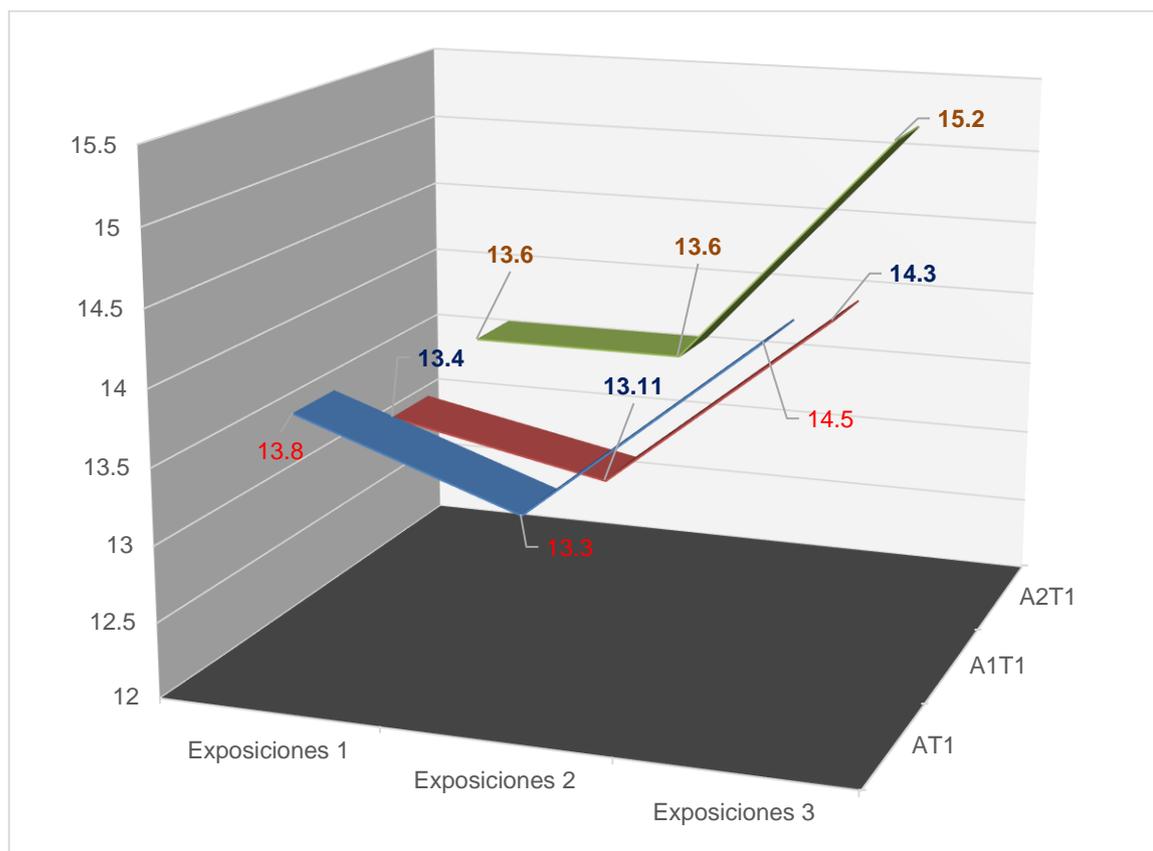


Figura 2: Aprendizaje de los estudiantes de Derecho penal II, después de la aplicación de la estrategia de las exposiciones

3.1.3. Aprendizaje logrado mediante la estrategia de construcción de Organizadores gráficos

En la tabla adjunta, los promedios que corresponden a los estudiantes de Derecho penal II, indican que en el grupo A1T1, fue menor la calificación lograda con la aplicación de la estrategia de organizadores gráficos y la media de las calificaciones de los tres grupos, que el aprendizaje logrado llegó al nivel promedio.

Tabla 8

Estadísticos descriptivos del aprendizaje logrado en estudiantes de derecho penal II, después de la construcción de los organizadores gráficos en el 2017-1

Grupo	n	Organizadores gráficos		
		Media	Varianza	CV
AT1	44	13,9	1,36	8,4%
A1T1	43	13,9	0,97	7,1%
A2T1	30	14,3	1,13	7,4%
Total	117	14,0	1,17	7,7

Aprendizaje después de los tratamientos de la construcción de organizadores

Se obtuvieron mejores promedios en el aprendizaje de los estudiantes con el primer tratamiento, en el grupo AT1; mientras que en los grupos A1T1 y A2T1 el promedio fue superior en el tercer tratamiento; asimismo, se observa que los promedios se incrementaron con los tratamientos sucesivos en el grupo A2T1. Otro aspecto que se evidencia mediante las variaciones de los coeficientes de variación y la varianza es la dispersión de las calificaciones respecto a la media.

Se observó que el mayor valor porcentual del coeficiente de variación se obtuvo en el segundo y tercer tratamiento del grupo AT1.

Tabla 9:

Aprendizaje de los estudiantes de Derecho penal II, después de la aplicación de la estrategia de construcción de organizadores gráficos

Grupo	n	Organizadores gráficos 1			Organizadores gráficos 2			Organizadores gráficos 3		
		Media	Varianza	CV	Media	Varianza	CV	Media	Varianza	CV
AT1	44	14,0	1,1	7,4%	13,1	2,4	11,1%	13,6	2,3	11,2%
A1T1	43	13,9	1,9	10,2%	13,6	1,9	10,2%	14,1	1,4	8,2%
A2T1	30	14,0	1,6	8,9%	14,1	1,5	8,6%	15,1	1,4	7,9%

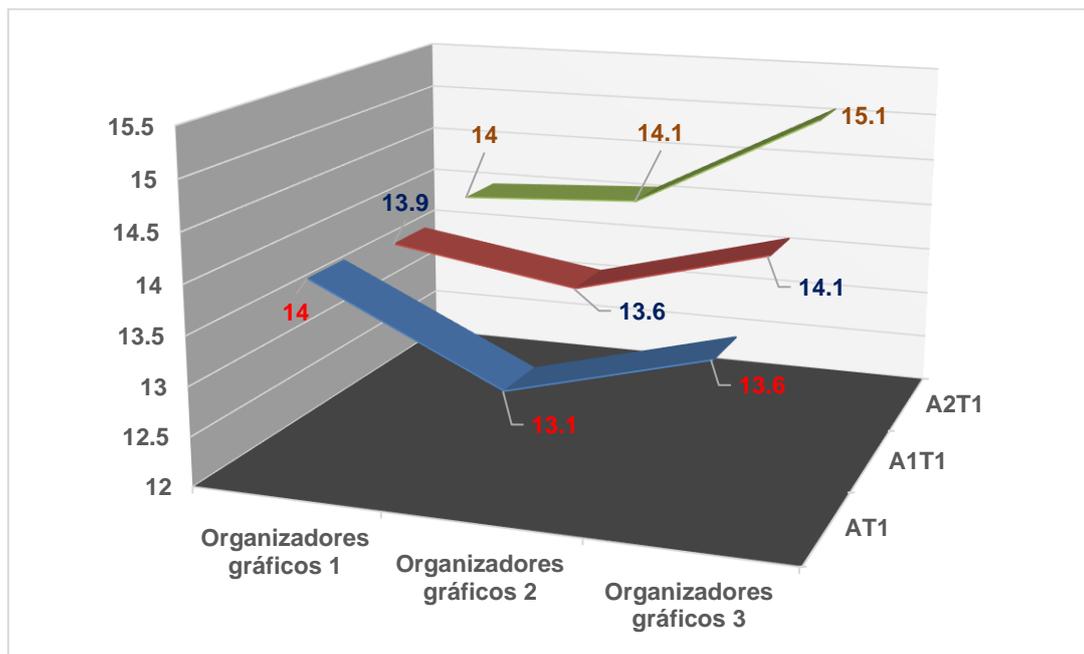


Figura 3: Aprendizajes de los estudiantes de Derecho penal II, después de la construcción de organizadores gráficos

3.2. Análisis estadístico inferencial

3.2.1. Prueba de hipótesis general

H_0 : La aplicación de las estrategias metodológicas en la asignatura Derecho Penal II, no incrementan en el mismo nivel el aprendizaje en los estudiantes de derecho en el primer semestre del 2016.

H_1 : La aplicación de las estrategias metodológicas en la asignatura Derecho Penal II, incrementan en el mismo nivel el aprendizaje en los estudiantes de derecho en el primer semestre del 2016.

Nivel de significancia: $\alpha = 0,05 \cong 5\%$

Regla de decisión: $\rho \geq \alpha \rightarrow$ se acepta H_0 y si $\rho < \alpha \rightarrow$ se rechaza H_0

Prueba estadística: ANOVA para medidas repetidas

1. Prueba multivariante

H_0 : Las medias son iguales

H_1 : Las medias son diferentes

En la prueba de Fisher se observa que la significancia en todos los casos es menor a 0,05, lo que indica que existen diferencias entre los promedios obtenidos después de cada tratamiento; asimismo, la potencia observada alcanza su máximo valor indicando que la prueba es confiable y el valor de Eta parcial al cuadrado, indica que el 32,9% de estas diferencias se deben al tratamiento aplicado.

Tabla 10

Pruebas multivariante de los promedios obtenidos después de la aplicación de las estrategias metodológicas

Efecto		Valor	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado	Potencia observada
Promedio	Traza de Pillai	,329	28,177 ^b	,000	,329	1,000
	Lambda de Wilks	,671	28,177 ^b	,000	,329	1,000
	Traza de Hotelling	,490	28,177 ^b	,000	,329	1,000
	Raíz mayor de Roy	,490	28,177 ^b	,000	,329	1,000

a. Diseño: Intersección - Diseño dentro de sujetos: Promedio

b. Estadístico exacto

c. Se ha calculado utilizando Alpha = ,05

2. Comparaciones por parejas de tratamientos

En la tabla siguiente se observa que, si bien las diferencias de las medias de las calificaciones halladas entre los tratamientos son significativas, ésta diferencia es negativa entre el tratamiento 2 versus el tratamiento 1 (-0,427) y es positiva la diferencia entre el tratamiento 3 versus los tratamientos 2 y 1.

Tabla 11

Diferencias de medias entre parejas de tratamientos

(I) Promedio	(J) Promedio	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	95% de intervalo de confianza para diferencia	
					Límite inferior	Límite superior
1	2	,427 [*]	,147	,013	,071	,784
	3	-,547 [*]	,150	,001	-,911	-,183
2	1	-,427 [*]	,147	,013	-,784	-,071
	3	-,974 [*]	,129	,000	-1,288	-,660
3	1	,547 [*]	,150	,001	,183	,911
	2	,974 [*]	,129	,000	,660	1,288

Se basa en medias marginales estimadas

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0,05.

b. Ajuste para varias comparaciones Bonferroni.

3. Decisión estadística:

A partir de los datos obtenidos se deduce que existen diferencias significativas entre los promedios de las calificaciones obtenidos después de cada estrategia; como en la prueba de las comparaciones por parejas se halló que el promedio después del tercer tratamiento fue mayor que el promedio después del segundo tratamiento e igualmente fue mayor al promedio obtenido después del primer tratamiento, se puede afirmar que el aprendizaje en los estudiantes se incrementa como consecuencia de la aplicación de las estrategias metodológicas. En consecuencia, se rechaza la hipótesis nula.

3.2.2. Pruebas de hipótesis específica

Hipótesis específica 1:

Ho: Las aplicaciones del aprendizaje cooperativo no incrementan el nivel de aprendizaje de los estudiantes de la escuela de derecho, en la asignatura Derecho penal II en el primer semestre del 2016.

Hi: Las aplicaciones del aprendizaje cooperativo incrementan el nivel de aprendizaje de los estudiantes de la escuela de derecho, en la asignatura Derecho penal II en el primer semestre del 2016.

Nivel de significancia: $\alpha = 0,05 \cong 5\%$

Regla de decisión: $\rho \geq \alpha \rightarrow$ se acepta Ho y si $\rho < \alpha \rightarrow$ se rechaza Ho

Prueba estadística: ANOVA para medidas repetidas

1. Prueba multivariante:

Ho: Las medias son iguales

H₁: Las medias son diferentes

Debido a que la significancia hallada fue menor al 0,05 se estima que las diferencias que existen entre los promedios obtenidos después de cada tratamiento son significativas. Asimismo, el valor de la potencia observada alcanza su máximo valor

indicando que la prueba es confiable y por el valor de Eta parcial al cuadrado, se considera que el 25,8% de estas diferencias no se deben al tratamiento aplicado.

Tabla 12:
Pruebas multivariante^a de los promedios obtenidos después de los tratamientos de la estrategia aprendizaje cooperativo

	Efecto	Valor	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado	Potencia observada
AC	Traza de Pillai	,258	20,013 ^b	,000	,258	1,000
	Lambda de Wilks	,742	20,013 ^b	,000	,258	1,000
	Traza de Hotelling	,348	20,013 ^b	,000	,258	1,000
	Raíz mayor de Roy	,348	20,013 ^b	,000	,258	1,000

a. Diseño: Intersección - Diseño dentro de sujetos: AC

b. Estadístico exacto

c. Se ha calculado utilizando Alpha = 0,05

2. Comparaciones por parejas de tratamientos

En la tabla siguiente se observa que, si bien las diferencias de las medias de las calificaciones halladas entre los tratamientos son significativas, ésta diferencia es negativa (-1,966) entre el tratamiento 2 y el tratamiento 1 y es positiva (1,350) la diferencia entre el tratamiento 3 y el tratamiento 2.

Tabla 13
Diferencias de medias entre parejas de tratamientos

(I) AC	(J) AC	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	95% de intervalo de confianza para diferencia	
					Límite inferior	Límite superior
1	2	1,966*	,313	,000	1,205	2,727
	3	,615	,291	,109	-,090	1,321
2	1	-1,966*	,313	,000	-2,727	-1,205
	3	-1,350*	,309	,000	-2,102	-,599
3	1	-,615	,291	,109	-1,321	,090
	2	1,350*	,309	,000	,599	2,102

Se basa en medias marginales estimadas

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel ,05.

b. Ajuste para varias comparaciones: Bonferroni.

3. Decisión estadística:

De los datos obtenidos y previamente explicados, se deduce existen diferencias significativas en los promedios del aprendizaje obtenidos después de cada tratamiento; pese a la diferencia negativa a favor del tratamiento 1 y la no significancia de la diferencia entre el 3 y el 1, se consideró que el aprendizaje se incrementó luego de los tratamientos de la estrategia de aprendizaje cooperativo. En consecuencia, se rechazó la hipótesis nula.

Hipótesis específica 2:

Ho: El uso de las exposiciones en la asignatura Derecho penal II no incrementa el nivel de aprendizaje de los estudiantes de la escuela de derecho, en el primer semestre del 2016.

Hi: El uso de las exposiciones en la asignatura Derecho penal II incrementa el nivel de aprendizaje de los estudiantes de la escuela de derecho, en el primer semestre del 2016.

Nivel de significancia: $\alpha = 0,05 \cong 5\%$

Regla de decisión: $\rho \geq \alpha \rightarrow$ se acepta Ho y si $\rho < \alpha \rightarrow$ se rechaza Ho

Prueba estadística: ANOVA para medidas repetidas

1. Prueba multivariante

Ho: Las medias son iguales

H₁: Las medias son diferentes

Debido a que la significancia hallada fue menor a 0,05 se estima que las diferencias que existen entre los promedios obtenidos después de cada tratamiento son significativas. Asimismo, el valor de la potencia observada alcanza su máximo valor indicando que la prueba es confiable y por el valor de Eta parcial al cuadrado, se considera que el 33,3% de estas diferencias se deben al tratamiento aplicado.

Tabla 14:

Pruebas multivariante de los promedios obtenidos después de los tratamientos de la estrategia de las exposiciones

Efecto	Valor	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado	Potencia observada
Exp Traza de Pillai	,333	28,701 ^b	,000	,333	1,000
Lambda de Wilks	,667	28,701 ^b	,000	,333	1,000
Traza de Hotelling	,499	28,701 ^b	,000	,333	1,000
Raíz mayor de Roy	,499	28,701 ^b	,000	,333	1,000

a. Diseño: Intersección - Diseño dentro de sujetos: Exp.

b. Estadístico exacto

c. Se ha calculado utilizando Alpha = ,05

2. Comparaciones por parejas de tratamientos

En la tabla siguiente se observa que, si bien la diferencia de la media de las calificaciones halladas entre el tratamiento 2 y el 1 no fue significativa, las diferencias entre los tratamientos 3 con 2 y 3 con 1 si fueron significativas y además positivas, 1,325 y 1,009 respectivamente.

Tabla 15

Diferencias de medias entre parejas de tratamientos

(I) Exp	(J) Exp	Diferencia de medias (I-J)	Sig.	95% de intervalo de confianza para diferencia	
				Límite inferior	Límite superior
1	2	,316	,083	-,028	,661
	3	-1,009*	,000	-1,477	-,540
2	1	-,316	,083	-,661	,028
	3	-1,325*	,000	-1,748	-,902
3	1	1,009*	,000	,540	1,477
	2	1,325*	,000	,902	1,748

Se basa en medias marginales estimadas

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel ,05.

b. Ajuste para varias comparaciones: Bonferroni.

3. Decisión estadística:

De los datos obtenidos y previamente explicados, se deduce que existe diferencia significativa en los promedios del aprendizaje obtenidos después de todos los tratamientos, dado que los promedios de las calificaciones después del tercer tratamiento fueron mayores a los promedios obtenidos después del segundo y primer tratamiento, se consideró que el aprendizaje se incrementó luego de los tratamientos de la estrategia de las exposiciones. En consecuencia, se rechaza la hipótesis nula.

Hipótesis específica 3:

Ho: La construcción de organizadores gráficos en la asignatura Derecho penal II no incrementa el nivel de aprendizaje de los estudiantes de la escuela de derecho, en el primer semestre del 2016.

Hi: La construcción de organizadores gráficos en la asignatura Derecho penal II incrementa el nivel de aprendizaje de los estudiantes de la escuela de derecho, en el primer semestre del 2016.

Nivel de significancia: $\alpha = 0,05 \cong 5\%$

Regla de decisión: $\rho \geq \alpha \rightarrow$ se acepta Ho y si $\rho < \alpha \rightarrow$ se rechaza Ho

Prueba estadística: ANOVA para medidas repetidas

1. Prueba multivariante

Ho: Las medias son iguales

H1: Las medias son diferentes

Debido a que la significancia hallada fue mayor a 0,05 se estima que las diferencias que existen entre los promedios obtenidos después de cada tratamiento no son significativas. Asimismo, el valor de la potencia observada no alcanza su máximo valor indicando que la prueba no es suficientemente confiable y por el valor de Eta parcial al cuadrado, se considera que el 5% de estas diferencias no se deben al tratamiento aplicado.

Tabla 16

Pruebas multivariante de los promedios obtenidos después de los tratamientos de la estrategia de construcción de organizadores gráficos

Efecto	Valor	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado	Potencia observada
OG Traza de Pillai	,050	3,015 ^b	,053	,050	,574
Lambda de Wilks	,950	3,015 ^b	,053	,050	,574
Traza de Hotelling	,052	3,015 ^b	,053	,050	,574
Raíz mayor de Roy	,052	3,015 ^b	,053	,050	,574

a. Diseño: Intersección - Diseño dentro de sujetos: OG

b. Estadístico exacto

c. Se ha calculado utilizando Alpha = 0,05

2. Comparaciones por parejas de tratamientos

En la tabla siguiente se observa que, las diferencias de las medias de las calificaciones halladas entre los tratamientos no fueron significativas, a excepción de la diferencia entre la media halladas entre el tercer y segundo tratamiento; no se evidencia que se incrementó el aprendizaje.

Tabla 17
Diferencias de medias entre parejas de tratamientos

(I) OG	(J) OG	Diferencia de medias (I-J)	Sig. ^b	95% de intervalo de confianza para diferencia	
				Límite inferior	Límite superior
1	2	,120	,393	-,157	,396
	3	-,214	,182	-,529	,101
2	1	-,120	,393	-,396	,157
	3	-,333*	,015	-,601	-,066
3	1	,214	,182	-,101	,529
	2	,333*	,015	,066	,601

Se basa en medias marginales estimadas

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel ,05.

b. Ajuste para varias comparaciones: menor diferencia significativa (equivalente a sin ajustes).

3. Decisión estadística:

De los datos obtenidos y previamente explicados, se deduce no existen diferencias significativas entre los promedios obtenidos en cada tratamiento, asimismo la diferencia por pares no evidencia que el aprendizaje se incrementó por acción de los tratamientos de la estrategia de la construcción de organizadores gráficos; en consecuencia, por no existir evidencias estadísticas, se aceptó la hipótesis nula.

IV. Conclusiones

Primera

Los promedios de las evaluaciones después de aplicar las estrategias llevan a establecer que efectivamente hubo diferencias en el aprendizaje en función de las estrategias empleadas, se halló que con el aprendizaje cooperativo el promedio fue de 13,6, con la técnica de la exposición 13,8 y desarrollando organizadores fue 14. Lo que permite concluir que con la estrategia metodológica de construcción de organizadores se alcanzó un mayor nivel de aprendizaje en la asignatura Derecho penal II en los estudiantes de derecho durante el primer semestre del 2016. Estos resultados se confirmaron con la prueba de ANOVA, aceptándose que la hipótesis planteada fue válida.

Segunda

De acuerdo con los resultados hallados el uso del aprendizaje cooperativo si bien no hubo un efecto positivo del tratamiento 2 sobre el aprendizaje de los estudiantes de la asignatura Derecho penal II, en la escuela de derecho, en el primer semestre del 2016, la significancia y los otros resultados positivos permiten concluir que si existió incremento del aprendizaje. En consecuencia, la hipótesis planteada fue válida.

Tercera

Los datos obtenidos confirmaron que existe diferencia significativa en los promedios del aprendizaje obtenidos después de los tratamientos; los promedios de las calificaciones después del tercer tratamiento fueron mayores a los promedios obtenidos después del segundo y primer tratamiento, por lo tanto, se consideró que el aprendizaje se incrementó luego de los tratamientos de la estrategia de las exposiciones. En consecuencia, se acepta como válida la hipótesis.

Cuarta

De los datos obtenidos y previamente explicados, se deduce no existen diferencias significativas entre los promedios obtenidos en cada tratamiento, asimismo la diferencia por pares no evidencia que el aprendizaje se incrementó por acción de los tratamientos de la estrategia de la construcción de organizadores gráficos; en consecuencia, por no existir evidencias estadísticas, no se considera válida la hipótesis.

V. Recomendaciones

Primera

Los docentes abogados que enseñan derecho deben tener cursos obligatorios de pedagogía para poder llegar a los alumnos de una manera apropiada. No basta

ser unos eximios del derecho y gozar de una enorme experiencia y reconocimiento en el campo del derecho, sino que deben estar capacitados para poder llegar con el nivel adecuado a los alumnos. La preocupación es que los abogados que están egresando de las universidades no están demostrando valores y se está planteando que esta crisis de valor que tiene los abogados es culpa de los docentes de derecho que no los están formando con la valoración adecuada. La enorme demanda de la sociedad es que los docentes humanicen esta digna carrera para que desde sus salas den la justicia esperada y recuperar la confianza de nuestra sociedad que no creen en la probidad de nuestro Poder Judicial y del accionar del Ministerio Público y peor aún de los abogados litigantes.

Segunda

Deben tener en la malla curricular de la carrera de derecho, cursos de deontología jurídica, pues de esa manera al tener un curso planteado en la valoración del abogado y en la forma como deben de comportarse para ser valorados socialmente ha convertido en una necesidad el regreso de este curso que por cierto debe ser obligatorio y no electivo.

Tercera

Que el SUNEDU como ente fiscalizador de las universidades legisle de una manera apropiada, una malla curricular que tenga como objetivo formar abogados probos. Esta malla curricular debe ser realizada por personas especializadas en derecho y en educación con la única misión de construir una carrera que por los audios presentados ha perdido su prestigio. SUNEDU debe establecer premios y sanciones para todas las universidades, buscando potenciar la justicia, la equidad y la confianza de nuestra sociedad con el objetivo de construir nuestra civilidad.

VI. Referencias

- Barberá, E.; Badia, A. (2005). El uso educativo de las aulas virtuales emergentes en la educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, vol. 2, Nº 2, UOC, págs. 1-11. *Revista en línea* <http://www.uoc.edu/rusc/2/2/dt/esp/barbera.pdf>
- Barca, A.; Peralbo, M. y Brenlla, J. (2004). "Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje: la escala SIACEPA". *Psicothema* 16 (1): 94-103.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. España: Síntesis.
- Biggs, J., Kember, D. y Leung, D. (2001). "The revised two-factor Study process Questionnaire: R-SPQ-2F". *British Journal of Educational Psychology* 71 (1): 133-149.
- Burgos, V. (2002). *El proceso penal peruano: una investigación sobre su constitucionalidad*. (Tesis de maestría). UNMSM
- De la Torre, S. y Barrios, O. (2002). *Estrategias didácticas innovadoras*. España: Ediciones Octaedro.
- De la Torre, S. y Violant, V. (S/F). *Estrategias creativas en la enseñanza universitaria*. http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/satumino/estrategias_creativas_universitaria.pdf
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata.
- Fondo de Cultura Económica. (2014);
- Díaz, A. y Hernández, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Escalante, C. (2015). *Valoración de la práctica pedagógica en la enseñanza del derecho: Una experiencia de constructivismo social y enseñanza para la comprensión del Derecho Penal General*. (Tesis maestría, Universidad de La Sabana). Chía, Colombia
- Fernández Allés, J. J., *Historial académico, docente e investigador y Proyecto docente e investigador*, cit., pág. 220. REJIE: *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa* Núm.6, junio 2012, pp. 55 -80 [En línea] <http://www.eumed.net/rev/rejie>
- Fernández Allés, J. J., *Historial académico, docente e investigador y Proyecto docente e investigador*, cit., pág. 222. Cfr.

- Fernández Allés, J. J., Historial académico, docente e investigador y Proyecto docente e investigador, cit., pág. 224. Cfr.
- Fernández, J. Historial académico, docente e investigador y Proyecto docente e investigador, cit., pág. 223. Cfr.
- Fernández, J., (2010). Historial académico, Docente e Investigador y Proyecto Docente e Investigador, Cádiz, Universidad de Cádiz.
- García España, E., Proyecto docente, cit., pág. 181
- García, E. y Rodríguez, H. (1996). El maestro y los métodos de enseñanza. México: Trillas.
- Gimeno, J. y Pérez, Á. (1992). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata
- González-Pianda, J.; Núñez, J.; Álvarez, L.; González-Pumariega, S. y Rocés, C. (1999). "Comprensión de problemas aritméticos en alumnos con y sin éxito". *Psicothema* 11 (3): 505-515.
- Hava García, E., (2001), Proyecto docente, Universidad de Cádiz, Cádiz.
- Londoño, P. y Calvache, J. (2010). Las estrategias de enseñanza: aproximación teórico-conceptual. Maestría en Docencia Universidad de La Salle - Convenio I. U. CESMAG. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117011106/Estrategias.pdf>
- Losada, Á; Montaña, M. y Moreno, H. (S/F). Métodos, técnicas y estrategias de enseñanza-aprendizaje. Bogotá: Ediciones SEM.
- Lowther, D. L.; Jones, M. G; Plants, R. T. (2000) "Preparing tomorrow's teachers to use webbased education". En: ABBEY, B. (ed.) *Instructional and cognitive impacts of web-based education*,. Londres, págs. 129 a 136.
- Maria Victoria Pérez V.2 , Marco Valenzuela Castellanos³ , Alejandro Díaz M.⁴ , Julio Antonio González-Pianda⁵ , José Carlos Núñez⁶ - Dificultades de aprendizaje en estudiantes universitarios de primer año https://scielo.conicyt.cl/pdf/atenea/n508/art_10.pdf
- Martínez, J. (1998). "Estrategias cognitivas y motivacionales en estudiantes universitarios de pedagogía". Ponencia presentada en el II Congreso Iberoamericano de Psicología. Universidad de Barcelona, España.
- Mayorga, M. y Madrid, D. (2010). Modelos didácticos y Estrategias de enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior - tendencias pedagógicas N^o

15. Vol. 1

file:///C:/Users/joset/OneDrive/Escritorio/Marco%20te%C3%B3rico_Salas%20Mariano/Dialnet-ModelosDidacticosYEstrategiasDeEnsenanzaEnElEspaci-3221568.pdf

Ortega Y, Gasset, J., “Misión de la Universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía”, cit., pág. 45 a 50.

Orts Berenguer, E., “Reflexiones sobre ‘teoría’ y ‘práctica’ en el Derecho penal”, en Estudios Penales y Criminológicos, VII, 1982-1983, pág. 315. Cfr. ABEL SOUTO, M., Proyecto docente, cit., pág. 277.

Pimienta Prieto, Julio H. Estrategias de enseñanza aprendizaje, México, Pearson, 2012, p.130.

Ramírez, C. (2016). Plan de mejoramiento para la enseñanza del Derecho en Colombia. Pág. 81. doi: <http://dx.doi>.

Rimo, A. (2002). Proyecto docente. Valencia, Universidad de Valencia, p. 482.

Ríos Corbacho José Manuel Profesor Titular de Derecho penal jose.rios@uca.es
Universidad de Cádiz
file:///C:/Users/joset/Downloads/Marco%20te%C3%B3rico_Salas%20Mariano/Dialnet-SobreLaMetodologiaYHerramientasEnLaEnsenanzaDelMod-4614076.pdf

Rosário, P.; Mourão, J.; Núñez, J.; González-Pienda, J.; Solano, P. y Valle, A. (2007). Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior. *Psicothema*, 19 (3), 422-427.

Ruiz, L. (1998), Proyecto docente, Universidad de Cádiz, pág. 19.

Solari, E. (2012). El currículo chileno de estudios jurídicos. *Revista de Derecho de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso XXXIX* (Valparaíso, Chile, 2012, 2do Semestre), [pp. 703 - 734]

- Souto, A. (2006). *Proyecto docente*, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela.
- Tejerina, F. (2003). Cfr. El profesorado universitario y el reto de la calidad. Santander, p. 13.
- Tomás, S. y Castillo, R. (2014). La enseñanza del Derecho Procesal Penal a través de la simulación de juicios, Universidad de Murcia. Congreso internacional de innovaciones pedagógicas. Murcia, Cartagena: España.
- Valle, A.; González Cabanach, R.; González, R., Martínez; S., Fernández, M. y Pérez, J. (1997). Orientaciones Motivacionales en estudiantes universitarios. Actas 1º Congreso Luso-español de Psicología de la Educación, 258-275.
- Valle, A.; González Cabanach, R.; Núñez, J.; Suárez, J.; Piñeiro, I. y Rodríguez, S. (2000). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12 (3), 368-375.
- Vid. de Miguel, T.; Tomé, S.; Veiga-Crespo, P.; Feijoo-Siota, L.; Blasco, L.; Villa, T. G. (2009), "Aplicación de la técnica de aprendizaje cooperativo Puzzle de Aronson a las prácticas de microbiología", *Edusfarm*, nº 5, 2009, p. 4; Traver Martí, J. A., Trabajo cooperativo y aprendizaje solidario. Aplicación de la técnica Puzzle de Aronson para la enseñanza y el aprendizaje de la actitud de solidaridad, Castellón, 2000, pp. 242 y ss.
- Whitbourne, S.K. (1986). *The me i know: A study of adult identity*. New York: Springer-Verlag.
- Zuluaga, O. (2007). *Otra vez Comenio*. *Revista Educación y Pedagogía* 47. Págs. 99-118.

Anexos

Anexo 1: Matriz de consistencia					
Problemas	Hipótesis	Objetivos	Variable		
1.4.1. Problema General ¿Cuál de las estrategias metodológicas empleadas permitió un mayor nivel de aprendizaje en la asignatura Derecho penal II en los estudiantes de derecho durante el primer semestre del 2016?	1.5.1. Hipótesis general Las estrategias metodológicas utilizadas en la asignatura Derecho penal II determinaron similar nivel de aprendizaje en los estudiantes de derecho durante el primer semestre del 2016.	1.6.1 Objetivo general Establecer la estrategia metodológica de mayor eficacia en el aprendizaje de los estudiantes de derecho, en la asignatura Derecho penal II desarrollada en el primer semestre del 2016.	Dimensiones	Indicadores	Escala
			Consecuencias jurídicas del delito	Relaciona la parte general y la especial del derecho penal	Los datos numéricos se organizaron en tres niveles de aprendizaje
				Identifica delitos contra la vida humana independiente	
				Diferencia tipos de homicidios atenuados	
Reconoce delitos contra la vida humana dependiente	Reconoce delitos contra el cuerpo y la salud	Superior (≥ 17)			
Problema específico 1 ¿Cuál fue el efecto del aprendizaje cooperativo empleado como estrategia en el aprendizaje de los estudiantes de la asignatura Derecho penal II, en la escuela de derecho, en el primer semestre del 2016?	Hipótesis específica 1 La estrategia aprendizaje cooperativo tuvo un efecto positivo en el aprendizaje de los estudiantes de la escuela de derecho, en la asignatura Derecho penal II en el primer semestre del 2016.	Objetivo específico 1 Determinar el efecto de la estrategia aprendizaje cooperativo en el aprendizaje de los estudiantes de la escuela de derecho, en la asignatura Derecho penal II en el primer semestre del 2016.	Delitos contra el honor y libertad individual	Exposición al peligro o abandono de personas en peligro	Promedio (14 a 16)
				Delitos contra el honor	Bajo (≤ 13)
				Delitos contra la libertad individual y violación de la libertad personal	
				Violación de la intimidad	
Problema específico 2 ¿Cuál fue el efecto del debate en las exposiciones empleado como estrategia en el aprendizaje de los estudiantes de la asignatura Derecho penal II, en la escuela de derecho, en el primer semestre del 2016?	Hipótesis específica 2 La estrategia del debate en las exposiciones tuvo un efecto positivo en el aprendizaje de los estudiantes de la escuela de derecho, en la asignatura Derecho penal II en el primer semestre del 2016.	Objetivo específico 2 Determinar el efecto del debate en las exposiciones en el aprendizaje de los estudiantes de la escuela de derecho, en la asignatura Derecho penal II en el primer semestre del 2016.	Delitos contra la libertad e indemnidad sexual	Violación de domicilio	
				Libertad e indemnidad sexual	
				Proxenetismo	
				Ofensas al pudor público	
Problema específico 3 ¿Cuál fue el efecto de la construcción de organizadores gráficos empleados como estrategias en el aprendizaje de los estudiantes de la asignatura Derecho penal II, en la escuela de derecho, en el primer semestre del 2016?	Hipótesis específica 3 La estrategia de la construcción de organizadores gráficos tuvo un efecto positivo en el aprendizaje de los estudiantes de la escuela de derecho, en la asignatura Derecho penal II en el primer semestre del 2016.	Objetivo específico 3 Determinar el efecto de la construcción de organizadores gráficos en el aprendizaje de los estudiantes de la escuela de derecho, en la asignatura Derecho penal II en el primer semestre del 2016.			

Diseño de investigación	Población- Muestra	Técnicas e instrumentos																																																											
<p>En este caso el diseño adoptado fue el experimental multivalente, debido a que con éste se aumentaban las posibilidades de poder determinar con exactitud si las estrategias empleadas (V.I.) fueron efectivas, especificándose si las relaciones entre las variables independientes y la dependiente fueron lineal o curvilínea. Asimismo, se necesitó determinar si el aprendizaje entre los grupos difiere significativamente, para lo cual se empleó el análisis de varianza (Anova).</p>	<p>Población El estudio se realizó en una población conformada por 257 estudiantes de la Escuela de derecho de la Universidad Privada César Vallejo, que en el año 2017 llevaron la asignatura derecho Penal II. En este grupo existían varones en mayor proporción y mujeres, estando sus edades comprendidas entre los 19 y 22 años</p>	<p>El recojo de la información fue planificada organizada y ejecutada mediante la técnica documental; es decir fue del tipo indirecta toda vez que la información sobre el aprendizaje se obtuvo desde las actas de evaluación, archivadas en el registro académico de la universidad.</p>																																																											
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th rowspan="2" style="text-align: left;">Grupos experimentales</th> <th colspan="3">Estrategia A</th> <th colspan="3">Estrategia B</th> <th colspan="3">Estrategia C</th> </tr> <tr> <th>A₁</th> <th>A₂</th> <th>A₃</th> <th>B₁</th> <th>B₂</th> <th>B₃</th> <th>C₁</th> <th>C₂</th> <th>C₃</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>GI</td> <td>O₁</td> <td>O₂</td> <td>O₃</td> <td>O₁</td> <td>O₂</td> <td>O₃</td> <td>O₁</td> <td>O₂</td> <td>O₃</td> </tr> <tr> <td>GII</td> <td>O₁</td> <td>O₂</td> <td>O₃</td> <td>O₁</td> <td>O₂</td> <td>O₃</td> <td>O₁</td> <td>O₂</td> <td>O₃</td> </tr> <tr> <td>GIII</td> <td>O₁</td> <td>O₂</td> <td>O₃</td> <td>O₁</td> <td>O₂</td> <td>O₃</td> <td>O₁</td> <td>O₂</td> <td>O₃</td> </tr> <tr> <td></td> <td>\bar{O}_1</td> <td>\bar{O}_2</td> <td>\bar{O}_3</td> <td>\bar{O}_1</td> <td>\bar{O}_2</td> <td>\bar{O}_3</td> <td>\bar{O}_1</td> <td>\bar{O}_2</td> <td>\bar{O}_3</td> </tr> </tbody> </table>	Grupos experimentales	Estrategia A			Estrategia B			Estrategia C			A ₁	A ₂	A ₃	B ₁	B ₂	B ₃	C ₁	C ₂	C ₃	GI	O ₁	O ₂	O ₃	O ₁	O ₂	O ₃	O ₁	O ₂	O ₃	GII	O ₁	O ₂	O ₃	O ₁	O ₂	O ₃	O ₁	O ₂	O ₃	GIII	O ₁	O ₂	O ₃	O ₁	O ₂	O ₃	O ₁	O ₂	O ₃		\bar{O}_1	\bar{O}_2	\bar{O}_3	\bar{O}_1	\bar{O}_2	\bar{O}_3	\bar{O}_1	\bar{O}_2	\bar{O}_3	<p>Muestra Mediante una técnica de muestreo no aleatoria se tomó en forma intencional a un grupo de 117 estudiantes que recibían sus clases en tres aulas, en consecuencia, la muestra fue del tipo no probabilístico.</p>	<p>Instrumento</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Nombre instrumento: Ficha de registro del aprendizaje de Derecho Penal II 2. Autor: Rodolfo Mariano Salas 3. Ámbito: Universitario 4. Estructura: Fue diseñada para recoger las calificaciones obtenidas al término de cada aplicación o tratamiento de las tres estrategias.
Grupos experimentales		Estrategia A			Estrategia B			Estrategia C																																																					
	A ₁	A ₂	A ₃	B ₁	B ₂	B ₃	C ₁	C ₂	C ₃																																																				
GI	O ₁	O ₂	O ₃	O ₁	O ₂	O ₃	O ₁	O ₂	O ₃																																																				
GII	O ₁	O ₂	O ₃	O ₁	O ₂	O ₃	O ₁	O ₂	O ₃																																																				
GIII	O ₁	O ₂	O ₃	O ₁	O ₂	O ₃	O ₁	O ₂	O ₃																																																				
	\bar{O}_1	\bar{O}_2	\bar{O}_3	\bar{O}_1	\bar{O}_2	\bar{O}_3	\bar{O}_1	\bar{O}_2	\bar{O}_3																																																				
<p>Método experimental, planteándose hipótesis que fueron contrastadas a partir de datos empíricos del aprendizaje, obtenidos a posteriori del desarrollo de una serie de actividades teórico-prácticas que se organizaron para cada una de las estrategias.</p>		<p>Validación del instrumento De acuerdo con la técnica desarrollada en el instrumento se transcribió literalmente la información que obraba en documentos de evaluación originales. En tal sentido y como consecuencia de su naturaleza no se requería validar este instrumento.</p>																																																											

Anexo 3: Base de datos

Participantes	Aprendizaje cooperativo				Exposiciones (plenaria)				Organizadores gráficos (informe)			
	AC 1	AC 2	AC 3	X	E1	E2	E3		OG 1	OG 2	OG 3	
1	13	7	17	12	13	13	15	14	15	13	15	14
2	16	16	18	17	15	15	13	14	13	16	14	14
3	13	12	13	13	12	14	14	13	13	13	12	13
4	13	8	6	9	14	13	12	13	14	13	13	13
5	15	15	18	16	15	15	16	15	13	14	15	14
6	11	8	4	8	12	12	15	13	13	13	13	13
7	11	18	12	14	13	12	14	13	13	14	14	14
8	12	10	10	11	13	14	14	14	12	14	13	13
9	11	9	19	13	13	12	12	12	15	13	12	13
10	6	14	4	8	11	12	12	12	14	14	12	13
11	8	5	8	7	12	10	12	11	14	12	11	12
12	17	12	17	15	15	13	16	15	14	15	15	15
13	13	11	16	13	13	14	13	13	12	12	12	12
14	16	16	12	15	15	14	13	14	14	15	13	14
15	18	12	15	15	15	14	16	15	15	14	15	15
16	16	12	14	14	13	12	14	13	15	15	13	14
17	17	13	18	16	13	14	15	14	14	16	14	15
18	19	11	16	15	15	13	18	15	15	14	15	15
19	13	9	15	12	15	14	16	15	14	14	14	14
20	15	7	14	12	14	12	14	13	15	14	13	14
21	18	14	17	16	14	14	18	15	15	17	16	16
22	18	18	16	17	14	15	15	15	15	15	13	14
23	16	11	17	15	13	14	16	14	15	13	13	14
24	15	12	12	13	15	14	17	15	14	13	15	14
25	18	17	18	18	13	16	18	16	15	15	16	15
26	16	14	12	14	13	12	10	12	14	14	11	13
27	18	19	13	17	13	14	14	14	15	14	14	14
28	19	14	13	15	14	15	8	12	14	13	12	13
29	17	15	14	15	14	13	15	14	14	15	13	14
30	18	17	15	17	14	16	16	15	14	16	16	15
31	14	11	15	13	13	13	17	14	15	14	14	14
32	16	10	11	12	13	11	13	12	14	13	11	13
33	13	15	15	14	15	16	18	16	12	15	15	14
34	14	12	18	15	15	11	14	13	15	12	12	13
35	19	18	16	18	17	16	18	17	15	15	15	15
36	16	15	18	16	14	13	14	14	14	15	14	14
37	16	10	15	14	13	14	18	15	15	14	14	14
38	13	6	14	11	12	11	13	12	13	11	13	12
39	13	11	16	13	14	11	12	12	12	11	12	12
40	15	15	13	14	13	11	12	12	14	10	12	12

41	15	7	12	11	14	12	13	13	12	12	13	12
42	15	15	15	15	13	13	14	13	14	16	14	15
43	20	20	18	19	18	16	18	17	16	17	18	17
44	19	11	13	14	15	12	13	13	15	14	13	14
45	17	12	16	15	14	14	16	15	14	15	16	15
46	13	9	12	11	13	14	13	13	14	12	13	13
47	15	15	15	15	14	14	16	15	14	13	14	14
48	11	11	13	12	13	11	14	13	13	11	13	12
49	13	11	14	13	13	12	14	13	14	11	14	13
50	17	16	17	17	15	16	13	15	14	15	13	14
51	15	12	8	12	13	11	14	13	13	14	14	14
52	8	11	11	10	11	12	15	13	14	14	13	14
53	14	6	6	9	14	12	14	13	12	14	14	13
54	10	5	8	8	11	13	14	13	14	13	14	14
55	13	14	12	13	12	12	15	13	13	13	14	13
56	11	5	9	8	13	12	12	12	15	12	14	14
57	17	13	12	14	14	14	11	13	13	14	12	13
58	12	13	11	12	12	13	14	13	12	12	14	13
59	10	8	2	7	11	12	13	12	12	12	14	13
60	10	7	8	8	12	12	14	13	15	13	15	14
61	20	6	15	14	15	14	11	13	14	14	14	14
62	14	12	15	14	14	13	15	14	14	15	14	14
63	15	14	11	13	13	13	14	13	15	14	13	14
64	12	8	11	10	16	14	16	15	14	14	15	14
65	15	15	16	15	13	14	15	14	14	14	13	14
66	14	13	12	13	13	12	15	13	15	16	14	15
67	19	13	12	15	14	13	14	14	13	15	13	14
68	15	9	12	12	12	10	13	12	16	11	10	12
69	20	18	20	19	18	17	18	18	14	15	16	15
70	12	12	12	12	12	12	14	13	13	11	14	13
71	9	11	13	11	11	12	14	12	15	14	14	14
72	19	12	15	15	14	11	15	13	14	13	14	14
73	15	9	10	11	13	14	15	14	12	16	15	14
74	13	13	14	13	12	12	13	12	15	14	13	14
75	18	19	20	19	15	17	17	16	13	15	16	15
76	11	9	8	9	12	11	14	12	13	13	14	13
77	13	11	12	12	11	12	12	12	12	13	14	13
78	18	14	18	17	17	16	17	17	15	14	16	15
79	14	12	12	13	13	14	14	14	14	13	14	14
80	14	10	14	13	13	12	14	13	14	13	14	14
81	13	11	15	13	13	11	14	13	13	11	16	13
82	20	17	18	18	17	17	18	17	16	15	16	16
83	20	14	17	17	16	14	15	15	15	14	15	15
84	18	17	15	17	14	14	13	14	15	14	14	14
85	16	15	12	14	15	14	16	15	15	15	15	15

86	11	10	12	11	14	13	14	14	14	15	15	15
87	12	13	13	13	13	14	15	14	13	15	15	14
88	8	10	11	10	12	12	14	13	11	13	15	13
89	16	16	16	16	13	15	14	14	14	15	16	15
90	19	15	18	17	16	16	17	16	15	15	17	16
91	18	12	16	15	17	15	16	16	15	14	15	15
92	5	9	13	9	10	12	14	12	13	13	15	14
93	15	15	15	15	15	11	15	14	14	13	14	14
94	12	15	15	14	12	11	14	12	13	14	14	14
95	14	14	16	15	13	14	15	14	14	15	15	15
96	11	8	11	10	14	16	16	15	13	14	16	14
97	16	19	16	17	15	16	15	15	16	14	13	14
98	12	14	19	15	13	15	16	15	13	15	16	15
99	14	16	13	14	14	15	15	15	14	14	15	14
100	12	13	15	13	14	12	9	12	14	14	13	14
101	15	14	14	14	14	11	15	13	14	11	15	13
102	12	8	12	11	14	12	14	13	13	14	15	14
103	13	12	13	13	14	14	16	15	14	15	15	15
104	9	11	12	11	12	14	15	14	13	14	15	14
105	16	16	19	17	15	15	15	15	14	14	16	15
106	8	13	15	12	10	12	15	12	12	12	16	13
107	17	13	16	15	15	14	16	15	16	14	16	15
108	8	8	11	9	11	13	18	14	13	14	16	14
109	12	18	14	15	12	16	14	14	14	14	15	14
110	11	6	12	10	13	12	15	13	13	14	16	14
111	20	18	20	19	16	15	18	16	16	16	16	16
112	18	14	16	16	15	14	18	16	16	16	15	16
113	12	13	12	12	12	11	15	13	14	14	14	14
114	17	13	17	16	16	12	10	13	15	12	13	13
115	18	20	19	19	16	16	20	17	16	17	18	17
116	9	6	11	9	12	11	15	13	13	14	13	13
117	16	17	14	16	14	16	18	16	14	15	16	15

Anexo 4: Aplicación de las estrategias de aprendizaje

Sesión	Contenido	Actividades	Estrategia metodológica	Logros esperados
1 – 2	Derecho penal Concepto División	Constitución de equipos de trabajo Asignación del tema a desarrollar	• Aprendizaje cooperativo	• Comprenden la relación entre la parte general y la parte especial del derecho penal
3 – 4	Delitos contra el honor Tipificación	Búsqueda de información Organización de la información		• Identifica los delitos contra el honor
5	Delito de violación de domicilio	Presentación de productos		Enjuicia el delito de violación de domicilio
Evaluación parcial 1				
6 – 7	Delitos contra la vida dependiente e independiente	Selección y preparación del tema Exposición del tema Debate de ideas Obtención de conclusiones consensuadas	• Debate en las exposiciones	• Fundamente los delitos contra la vida humana independiente y vida humana dependiente.
8 – 9	Delitos contra la libertad Delito de violación a la intimidad Delito de violación de domicilio			• Enjuicia delitos contra la libertad, violación a la intimidad y violación de domicilio
10 - 11	Delitos contra la libertad sexual Indemnidad sexual			• Argumentan acerca de los delitos contra la libertad e indemnidad sexual
Evaluación parcial 2				
12 – 13	Lesiones Concepto Tipos de lesiones Gravedad de lesiones	Búsqueda de información sobre el tema a trabajar Selección de información recopilada Preparación de organizadores visuales Presentación del producto	• Construcción de organizadores gráficos	• Argumenta los diferentes tipos de lesiones
14 – 15	Delito de exposición al peligro			• Argumenta el delito de exposición al peligro o abandono de personas en peligro
16 - 17	Delito de proxenetismo			• Argumenta sobre los alcances normativos del tipo penal de proxenetismo
Evaluación parcial 3				

Anexo 5: Artículo

Estrategias metodológicas para la enseñanza del derecho penal y su eficacia en el aprendizaje de los estudiantes de la Escuela Académica de Derecho, 2017

Methodological strategies for the Teaching of criminal law and its effectiveness in the learning of students of the academic School of Law, 2017

AUTOR: Mariano Rodolfo Salas Quispe
 Universidad César Vallejo
 Email:pochosalas@hotmail.com

Resumen

El objetivo fue determinar la eficacia en el *aprendizaje de los estudiantes* de la Escuela Académica de Derecho, de las *Estrategias metodológicas empleadas en la enseñanza* de la asignatura de derecho penal. Investigación aplicada, diseño experimental multivalente y método experimental desde un enfoque cuantitativo; con una muestra intencional de 117 estudiantes distribuidos en tres aulas en las que se desarrollaba en el 2017 la asignatura de Derecho penal II. Se empleó el. La información sobre el aprendizaje logrado se recogió directamente de las actas oficiales de evaluación. *La prueba Fisher establece significancia en las diferencias de media y dado el resultado 0,329 de la prueba ETA se concluye que en el 32,9% se debían al tratamiento aplicado.* Se concluyó que el aprendizaje en los estudiantes se incrementó con la aplicación de las estrategias metodológicas, en consecuencia, se acepta como válida la hipótesis de investigación.

Palabras clave: estrategias metodológicas, aprendizaje de derecho penal..

Abstract

The objective was to determine the efficacy In the *Student Learning Of* the academic School of Law, In the *Methodological strategies used in teaching* of the subject of criminal law. Applied research, multivalent experimental design and experimental method from a quantitative approach; With an intentional sample of 117 students distributed in three classrooms in which was developed in the 2017 the subject of penal law II. He was employed. Information on the learning achieved was collected directly from the official evaluation records. *The Fisher test establishes significance in the differences of mean and given the result 0.329 of the test ETA it is concluded that in 32.9% were due to the applied treatment.* It was concluded that student learning increased with the application of methodological strategies, as a result, the research hypothesis is accepted as valid.

Keywords: methodological strategies, learning of criminal law.

Introducción.

En la formación que reciben los estudiantes de derecho, en los distintos países latinoamericanos, se hallan situaciones educativas similares, coincidiendo diversos investigadores en que se prioriza la memorización por encima del análisis de las leyes, decretos, normas o cualquier disposición legal; asimismo, coinciden en que el aprendizaje se debe a la transmisión de experiencias jurídicas en las que se “le dice al estudiante que hacer” en una u otra situación o estableciendo recursos teóricos al planteamiento de situaciones legales ficticias, dependiendo si el docente es un abogado con experiencia jurídica o si su actividad es la docencia.

Esta deficiencia tendría su origen en la formación que reciben en las facultades de Derecho, es decir no basta con tener como docentes a eminentes abogados, pues no cumplen con formarlos e instruirlos convenientemente. En los países latinoamericanos la enseñanza del derecho en el proceso de formación de los abogados se ha convertido en una gran preocupación, por el rol de los abogados en la formación y consolidación del Estado de derecho, mediante su intervención en la administración de justicia.

De acuerdo con Ramírez (2016) los docentes de las facultades de Derecho no han sido preparados pedagógicamente para formar abogados. Según este autor en Colombia la enseñanza del derecho se realiza a la manera ancestral, siendo los docentes, magistrados de la Corte o jueces que viene al aula a impartir sus conocimientos, a transmitir sus experiencias, mediante un método transmisionista basado en el desarrollo de las técnicas concebidas por Dewey (1995); por regla general este jurista improvisado como docente enfatiza en la memorización de códigos y leyes, sin darle importancia a la formación del criterio jurídico en los futuros abogados.

Teniendo en cuenta que en el país son numerosas las facultades de derecho, lo que determina que egresen anualmente un considerable número de nuevos abogados, que si bien se enrumban hacia los diferentes campos de acción que tiene la profesión, deberían tener una sólida formación en derecho penal, por cuanto este conocimiento es indispensable para defender los intereses de las personas u organizaciones a las que representan, asimismo, su formación ética sería la garantía de una correcta y justa administración de justicia. Sin embargo, en la realidad nada de lo esperado se cumple, ni se lleva a cabo una acertada y correcta defensa de los intereses ni el comportamiento es ético, como se ha evidenciado en

diferentes casos, resaltando el que la justicia para personas de escasos recursos no existe o se da lo más dilatada posible en el tiempo.

Para ello debe recurrirse a la adopción de una serie de estrategias didácticas, en la práctica docente en las asignaturas que conforman la malla curricular de la carrera de derecho; en la experiencia curricular de derecho penal desarrollada en la Universidad Privada César Vallejo, se ha incursionado en este sentido, empleando estrategias pedagógicas que tienen más que un fin solo académico; ¿pero, están dando resultado?, se desconoce, por lo que se requiere constatar la eficiencia prevista para ellas y de acuerdo a ello recomendarlas como propuestas quizá innovadoras en las cátedras de derecho.

Surge entonces la pregunta ¿Cuál de las estrategias metodológicas empleadas permitió un mayor nivel de aprendizaje en la asignatura Derecho penal II en los estudiantes de derecho durante el primer semestre del 2016?

Ramírez (2016), afirmó que existe la creencia en Colombia de que cualquier abogado puede ser docente de Derecho en una facultad legalmente constituida para tal fin. En la actualidad, los docentes de las facultades de Derecho no tienen la preparación necesaria en materia educativa para formar abogados. Descripción: lo fundamental, en este caso, es implementar un sistema en el que los docentes de Derecho cursen estudios de pedagogía para que lleguen al aula con las mejores intenciones de transmitir sus conocimientos, desprendidos de viejas formas de enseñanza, y que los futuros abogados queden debidamente preparados para enfrentarse a los procesos y asuntos jurídicos en la vida real. Punto de vista: en Colombia, es un hecho sintomático el que se siga la tradición de que el profesor enseña tal como a él le enseñaron. Eso es precisamente lo que se pretende cambiar con este estudio. La enseñanza del Derecho requiere mucho más que el simple saber jurídico por parte de quien pretende dictar cátedra en una facultad de Derecho. Conclusiones: es necesario cambiar la estructura para la enseñanza del Derecho; es importante que los docentes se comprometan con el cambio y lo hagan en la práctica.

Burgos (2002), en nuestro país rige en la actualidad, un nuevo orden institucional, con clara vocación democrática y de profundo respeto por lo constitucional. Y como quiera que el proceso penal es en la actualidad, el centro de atención de la sociedad peruana, e incluso de la comunidad internacional, por los numerosos juicios seguidos a la denominada “red de

corrupción de Fujimori-Montesinos”, valdría la pena preguntarse, si las normas que regulan el proceso penal peruano vigente son respetuosas a la Constitución y a los Tratados sobre Derechos Humanos que diseñan las llamadas garantías penales o reglas mínimas del proceso penal. Imaginemos, sin que con ello signifique tomar partido por la defensa de los implicados, sino con evidente y clara preocupación por el estado actual del proceso penal peruano, que luego de los procesos y las inminentes condenas, una vez agotada la jurisdicción interna, los condenados acudan ante la Corte Interamericana de Derechos Humanos, denunciando la inconstitucionalidad del proceso penal, y logren un fallo favorable, condenando al Estado peruano y obligando que sus procesos sean declarados nulos. Estaremos preparados para admitir tal fallo. Nuestra sociedad podrá comprender tal decisión?. Creemos que es tiempo de mirar nuestro proceso penal, a la luz de los nuevos vientos democráticos, y preguntarnos nosotros mismos, si el proceso penal diseñado para los delitos perseguibles públicamente, es respetuoso de la Constitución, y si no, hacer los cambios necesarios para garantizar a nuestra sociedad y a la comunidad internacional, el respeto de los derechos fundamentales de las personas sometidas a juicio penal.

Estrategias metodológicas para la enseñanza del derecho penal.

La técnica puzzle de Aronson.

Esta técnica, supone distribuir el grupo de docencia en equipos de trabajo, en cuyo seno cada alumno deberá responsabilizarse de un determinado bloque temático y de resolver las dudas que puedan surgirle al resto de los integrantes del equipo en relación con él. A su vez, los estudiantes que se han encargado del mismo bloque temático, en los diversos grupos puzzle, integran un grupo de investigación o de especialistas. Quienes lo componen se reúnen, en un primer momento, para prepararlo, reincorporándose posteriormente a sus equipos para transmitirles a sus compañeros todo lo que han aprendido y recibir, a su vez, la información preparada por ellos. De este modo, el trabajo común viene condicionado por la cooperación y la asunción de responsabilidades por parte de todos y cada uno de los integrantes del grupo puzzle.

La clase magistral.

Puede definirse como “el tiempo de enseñanza ocupado, entera o principalmente en la exposición continua de un conferenciante”. Estas clases teóricas se encuentran presididas por

lo que se denominó “el principio de economía de la enseñanza” que pone de relieve el hecho de la limitación en la capacidad de aprender que se establece por el “principio de instrucción”, indicándose la circunstancia de que sólo se debe enseñar lo que el estudiante medio puede aprender realmente. Pues bien, hay que indicar que lo verdaderamente importante de este método de la transmisión de conocimientos será ofrecer un esquema meridianamente claro de los conceptos imprescindibles de cada tema que, en caso de que resulte viable, se podrá plasmar bien en la pizarra, o últimamente con el acceso sin retorno a las nuevas tecnologías con herramientas como el power point o más modernamente “Prezi”, donde podrá establecerse como punto de inicio las nociones fundamentales.

La clase práctica.

En la actualidad, los planes de estudio determinan que casi la totalidad de las asignaturas deberán dividir los créditos asignados para su docencia en teóricos y prácticos . Por lo tanto, es imprescindible examinar esas unidades docentes que han llegado a considerarse como la técnica ideal para profundizar en aquellos aspectos más problemáticos o de especial interés suscitados durante las explicaciones teóricas . El objetivo fundamental de estas clases prácticas consiste en lograr que el alumnado llegue a demostrar ciertas habilidades técnicas y mentales, imprescindibles para su formación como jurista; además de resolver la tradicional denuncia usada por los colegios de abogados y procuradores, que la docencia en las Facultades de Derecho resulta excesivamente teórica, de tal manera que los estudiantes cuando terminan la carrera, no están preparados “para desarrollar la función para la que el título que han obtenido les faculta”

Tutorías.

Esta modalidad puede considerarse como el segundo sistema de enseñanza de pequeños grupos, por un lado, pero por otro, la mayor parte de las veces viene determinada como enseñanza individualizada. Normalmente constituyen un método complementario que permite al alumno la aclaración de dudas que se suscitan tras las explicaciones de clase o la mera profundización sobre determinados aspectos. Precisamente, este formato es un aspecto inherente a la función del profesor que debe, asimismo, estar a disposición de los estudiantes para que puedan plantear cualquier tipo de dudas que hayan encontrado al enfrentarse al estudio de las asignaturas.

Trabajos monográficos.

En algunas ocasiones y con el ánimo aun de motivar y despertar la curiosidad del alumnado sobre la materia se ha desarrollado otra alternativa pedagógica como los trabajos sobre algún tema, bien del temario o bien sobre una iniciación a la investigación que les permita afrontar con posterioridad trabajos de mayor envergadura con vista al tercer ciclo universitario. Entre otros fundamentos de este tipo de ejercicio, el estudiante deberá profundizar en la bibliografía complementaria del programa, consultando bases de datos doctrinales y jurisprudenciales, revistas, monografías, etc., de esta forma el alumno se enfrentará a una gran cantidad de información y aprenderá qué técnicas utilizar al redactar el informe y llegar a determinadas conclusiones.

Las TICs y los entornos virtuales de enseñanza/aprendizaje en contextos universitarios.

Las tecnologías de la información y de la comunicación no sólo han facilitado al profesor su trabajo adaptándose a los nuevos tiempos, sino que se han introducido en la sociedad de una manera acelerada hasta convertirse en parte de nuestras vidas; y son utilizadas cada vez más en la educación superior para apoyar la enseñanza y facilitar el aprendizaje de muy diversas maneras: almacenamiento, clasificación, búsqueda de la información y contenido de nuevos formatos (audio, video y datos); en definitiva, se ofrecen grandes beneficios a través del aprendizaje virtual: a) dar a los estudiantes la oportunidad de comenzar desde su propio punto de partida y trabajar a su propio ritmo; b) promover el aprendizaje más que la enseñanza, con el correspondiente cambio del papel del tutor, como facilitador, en lugar de administrador de conocimientos; c) apoyar el aprendizaje colaborativo y profundo; d) estimular una mayor interacción entre los estudiantes; e) facilitar una participación más amplia y atenuar la sensación de desigualdad social y el impacto de las diferencias del lenguaje y en las destrezas de la comunicación hablada; f) proporcionar un registro permanente del aprendizaje y de las interacciones que permita a los estudiantes repasarlas, reflexionar sobre ellas y revisarlas.

Aprendizaje autorregulado.

Las investigaciones y las prácticas educativas se acercan y desarrollan en pro de un aprendizaje autorregulado, buscando con ello responder a uno de los pilares básicos de la educación: aprender a aprender (Justicia, 1996b; Monereo, 1991; Pichardo et al., 2004; Suárez, Anaya y Fernández, 2006; Valle, Cabanach, Barca y Núñez, 1996).

Zimmerman (1994) propone seis dimensiones del aprendizaje autorregulado. Cada dimensión surge de la respuesta a una cuestión científica. Las seis dimensiones requieren de una actuación (condiciones de la tarea) que desembocará en unos atributos y procesos favorecedores o no de la autorregulación.

Preguntas Científicas	Dimensiones psicológicas	Condiciones de la tarea	Atributos de autorregulación	Procesos de autorregulación
¿Por qué?	Motivo	Elegir participar	Automotivado	Establecimiento de objetivos y autoeficacia
¿Cómo?	Método	Elegir método	Planificado o rutinario	Estrategias de la tarea, imaginación y autoinstrucción
¿Cuándo?	Tiempo	Elegir límites de tiempo	A tiempo eficiente	Control del tiempo
¿Qué?	Conducta	Elegir resultado de conducta	Autoconciencia de la ejecución	Autoobservación, autoevaluación, autoconsecuencias
¿Dónde?	Entorno físico	Elegir disposición	Sensible al entorno y con recursos	Estructuración ambiental
¿Con quién?	Social	Elegir compañero, modelo o profesor	Sensible socialmente y con recursos	Búsqueda de ayuda

Dimensiones de la autorregulación académica de Zimmerman (Tomado de Torre, 2007; p.147)

Justicia (1996b) señala tres grandes componentes del aprendizaje autorregulado expresados en término de estrategias. El primer bloque de estrategias se destina al control y dirección de la actividad mental y se denomina estrategias metacognitivas. Incluye el conocimiento metacognitivo (persona, tarea y estrategia) y el control de los procesos cognitivos (planificación, regulación y evaluación). El segundo bloque incluye las estrategias cognitivas que se relacionan con los procesos de atención, comprensión, elaboración y recuperación. Por último, las estrategias de apoyo componen el tercer bloque y se destinan a apoyar el procesamiento (motivación, afecto y actitudes).

El modelo de P.R. Pintrich.

El modelo de Pintrich (1989) posee similitudes con el de Zimmerman (2000): ambos surgen como un modelo cognitivo-social de la motivación y la cognición, con el objeto de construir un modelo integrado del aprendizaje académico. La influencia cognitivo-social de este modelo se refleja en las áreas o dominios de regulación que incorpora el modelo:

cognición, motivación y afecto, comportamiento y contexto. De igual modo, se encuentra influenciado por el procesamiento de la información, más concretamente por los hallazgos de la metacognición. Dicha influencia se revela entre los componentes y procesos que se incluyen en el modelo. Como también se refleja en las cuatro fases en que se organiza, (1) preparación, planificación y activación; (2) supervisión (monitoring), (3) control; y (4) reflexión y reacción.

La Fenomenografía.

Trata de conocer cómo la persona interpreta la realidad que vive. En educación, el interés se encuentra en el análisis del aprendizaje y la enseñanza desde la perspectiva de los estudiantes y profesores, y no desde el punto de vista de los investigadores (Barca, Porto y Santorum, 1997; Biggs, 1993).

Marton et al. (1993), identificaron una sexta concepción, el aprendizaje como: (f) cambio o desarrollo personal.

Materiales y métodos.

Diseño de estudio.

Investigación básica aplicada con enfoque cuantitativo y diseño experimental multivalente encuadrada en el paradigma positivista; Campbell y Stanley (1978), consideraron el método experimental, en términos generales, por la manipulación controlada de variables independientes con el objeto de verificar la varianza de la dependiente.

Sujeto.

La población estaba conformada por 311 estudiantes de la Escuela de derecho de la Universidad Privada César Vallejo, que en el 2017 llevaron la asignatura derecho Penal II.

Mediante una técnica de muestreo no aleatoria se tomó en forma intencional y con la finalidad de asegurar el desarrollo de las estrategias y el respectivo recojo de la información, es decir por conveniencia de la investigación, a un grupo de 117 estudiantes que recibían sus clases en tres aulas, en consecuencia, la muestra fue del tipo no probabilístico.

Instrumentos

Ficha técnica:

Nombre instrumento: Ficha de registro del aprendizaje de Derecho Penal II

Autor: Mariano Rodolfo Salas Quispe

Ámbito: Universitario

Estructura: Fue diseñada para recoger las calificaciones obtenidas al término de cada aplicación o tratamiento de las tres estrategias.

Resultados

Aprendizaje logrado con la estrategia de aprendizaje cooperativo.

En la tabla adjunta, los promedios que corresponden a los estudiantes de Derecho penal II, indican que la calificación lograda en el grupo A1T1 fue la menor con la aplicación de la estrategia de aprendizaje cooperativo; asimismo la media en dos de los tres grupos se halló por debajo del promedio de las calificaciones hallada para los tres grupos de estudiantes.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos de las calificaciones obtenidas después de aplicar la estrategia del aprendizaje cooperativo en estudiantes de derecho penal II, en el 2017-1

Grupo	n	Aprendizaje cooperativo		
		Media	Varianza	CV
AT1	44	14,0	9,02	21,4%
A1T1	43	13,0	9,69	23,9%
A2T1	30	13,9	8,82	21,3%
Total	117	13,6	9,3	22,3

Aprendizaje por tratamientos del aprendizaje cooperativo.

Con el primer tratamiento se obtuvieron mejores promedios en el aprendizaje de los estudiantes de los grupos AT1 y A1T1, mientras que en el grupo A2T1 el promedio fue superior en el tercer tratamiento; asimismo, no se observó que los promedios se incrementaran con los tratamientos sucesivos. Otro aspecto que se evidencia es la dispersión de las calificaciones respecto a la media, en las varianzas y las variaciones de los coeficientes de variación.

En el segundo tratamiento se observó que los promedios de las calificaciones disminuyeron y que el coeficiente de variación se incrementó en los grupos AT1 y A1T1

Tabla 2
Aprendizajes obtenidos por los estudiantes de Derecho penal II después de cada tratamiento del aprendizaje cooperativo

Grupo	n	Aprendizaje cooperativo 1			Aprendizaje cooperativo 2			Aprendizaje cooperativo 3		
		Media	Varianza	CV	Media	Varianza	CV	Media	Varianza	CV
AT1	44	15,1	8,9	19,8%	15,1	13,7	29,5%	14,1	12,8	25,3%
A1T1	43	14,3	10,5	22,6%	14,3	11,3	28,6%	12,7	13,0	28,2%
A2T1	30	13,4	3,8	28,2%	13,4	13,7	28,0%	14,7	7,0	18,1%

Aprendizaje logrado mediante la estrategia de la exposición.

En la tabla adjunta, los promedios que corresponden a los estudiantes de Derecho penal II, indican que en el grupo A1T1 fue ligeramente menor la calificación lograda con la aplicación de la estrategia de exposición y se hallaba por debajo de la media de las calificaciones de los tres grupos.

Tabla 3
Estadísticos descriptivos de las calificaciones obtenidas por los estudiantes de derecho penal II después de la aplicación de la estrategia de las exposiciones, en el 2017-1

Grupo	n	Exposiciones		
		Media	Varianza	CV
AT1	44	13,9	2,01	10,2%
A1T1	43	13,7	2,37	11,3%
A2T1	30	14,0	2,24	10,7%
Total	117	13,8	2,18	10,7%

Aprendizaje después de los tratamientos de las exposiciones.

Los promedios en el aprendizaje de los estudiantes con el primer tratamiento estuvieron muy cercanos en los tres grupos, diferenciándose entre ellos en 0,2 puntos; mientras que en el grupo A1T1 el promedio fue superior en el segundo tratamiento y el grupo A2T1 el promedio fue superior en el tercer tratamiento, siendo este el mayor valor alcanzado; asimismo, se observa que los promedios se incrementaron con los tratamientos sucesivos en los grupos A1T1 y A2T1. Otro aspecto que se evidencia mediante las variaciones de los coeficientes de variación y la varianza es la dispersión de las calificaciones respecto a la media.

El coeficiente de variación se vio incrementado en los tratamientos en forma sucesiva en los grupos AT1 y A2T1.

Tabla 4

Aprendizaje de los estudiantes de Derecho penal II después de la aplicación de la estrategia de las exposiciones

Grupo	n	Exposiciones 1			Exposiciones 2			Exposiciones 3		
		Media	Varianza	CV	Media	Varianza	CV	Media	Varianza	CV
AT1	44	13,8	1,8	9,6%	13,3	2,5	11,9%	14,5	5,4	16,0%
A1T1	43	13,4	2,8	12,5%	13,11	2,9	12,9%	14,3	2,4	10,8%
A2T1	30	13,6	3,3	13,3%	13,6	3,4	13,6%	15,2	4,7	14,2%

Aprendizaje logrado mediante la estrategia de construcción de Organizadores gráficos.

En la tabla adjunta, los promedios que corresponden a los estudiantes de Derecho penal II, indican que en el grupo A1T1, fue menor la calificación lograda con la aplicación de la estrategia de organizadores gráficos y la media de las calificaciones de los tres grupos, que el aprendizaje logrado llegó al nivel promedio.

Tabla 5

Estadísticos descriptivos del aprendizaje logrado en estudiantes de derecho penal II, después de la construcción de los organizadores gráficos en el 2017-1

Grupo	n	Organizadores gráficos		
		Media	Varianza	CV
AT1	44	13,9	1,36	8,4%
A1T1	43	13,9	0,97	7,1%
A2T1	30	14,3	1,13	7,4%
Total	117	14,0	1,17	7,7

Aprendizaje después de los tratamientos de la construcción de organizadores.

Se obtuvieron mejores promedios en el aprendizaje de los estudiantes con el primer tratamiento, en el grupo AT1; mientras que en los grupos A1T1 y A2T1 el promedio fue superior en el tercer tratamiento; asimismo, se observa que los promedios se incrementaron con los tratamientos sucesivos en el grupo A2T1. Otro aspecto que se evidencia mediante las variaciones de los coeficientes de variación y la varianza es la dispersión de las calificaciones respecto a la media.

Se observó que el mayor valor porcentual del coeficiente de variación se obtuvo en el segundo y tercer tratamiento del grupo AT1.

Tabla xx:

Aprendizaje de los estudiantes de Derecho penal II, después de la aplicación de la estrategia de construcción de organizadores gráficos

Grupo	n	Organizadores gráficos 1			Organizadores gráficos 2			Organizadores gráficos 3		
		Media	Varianza	CV	Media	Varianza	CV	Media	Varianza	CV
AT1	44	14,0	1,1	7,4%	13,1	2,4	11,1%	13,6	2,3	11,2%
A1T1	43	13,9	1,9	10,2%	13,6	1,9	10,2%	14,1	1,4	8,2%
A2T1	30	14,0	1,6	8,9%	14,1	1,5	8,6%	15,1	1,4	7,9%

Prueba de hipótesis general

La aplicación de las estrategias metodológicas en la asignatura Derecho Penal II, no incrementan en el mismo nivel el aprendizaje en los estudiantes de derecho en el primer semestre del 2016.

Nivel de confianza: 95%

Significancia: 5% \approx 0,05

Prueba estadística: Prueba multivariante de Fisher

Tabla

Pruebas multivariante de los promedios obtenidos después de la aplicación de las estrategias metodológicas

Efecto	Valor	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado	Potencia observada	
Promedio	Traza de Pillai	,329	28,177 ^b	,000	,329	1,000
	Lambda de Wilks	,671	28,177 ^b	,000	,329	1,000
	Traza de Hotelling	,490	28,177 ^b	,000	,329	1,000
	Raíz mayor de Roy	,490	28,177 ^b	,000	,329	1,000

Decisión estadística:

En la prueba de Fisher se observa que la significancia en todos los casos es menor a 0,05, lo que indica que existen diferencias entre los promedios obtenidos después de cada tratamiento; asimismo, la potencia observada alcanza su máximo valor indicando que la prueba es confiable y el valor de Eta parcial al cuadrado, indica que el 32,9% de estas diferencias se deben al tratamiento aplicado.

Conclusiones.

Los promedios de las evaluaciones después de aplicar las estrategias llevan a establecer que efectivamente hubo diferencias en el aprendizaje en función de las estrategias empleadas, se

halló que con el aprendizaje cooperativo el promedio fue de 13,6, con la técnica de la exposición 13,8 y desarrollando organizadores fue 14. Lo que permite concluir que con la estrategia metodológica de construcción de organizadores se alcanzó un mayor nivel de aprendizaje en la asignatura Derecho penal II en los estudiantes de derecho durante el primer semestre del 2016. Estos resultados se confirmaron con la prueba de ANOVA, aceptándose que la hipótesis planteada fue válida.

Referencias.

- Barca, A.; Peralbo, M. y Brenlla, J. (2004). "Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje: la escala SIACEPA". *Psicothema* 16 (1): 94-103.
- Biggs, J., Kember, D. y Leung, D. (2001). "The revised two-factor Study process Questionnaire: R-SPQ-2F". *British Journal of Educational Psychology* 71 (1): 133-149.
- Burgos, V. (2002). El proceso penal peruano: una investigación sobre su constitucionalidad. (Tesis de maestría). UNMSM
- Campbell, D.T. y Stanley, J.C. 1996. *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Chicago: Rand McNally & Company
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata. Fondo de Cultura Económica. (2014);
- Justicia, F. (1996). *Metacognición y currículum*. En J. Beltrán y C. Genovard (Eds.), *Psicología de la Instrucción I. Variables y procesos básicos*. Madrid: Síntesis.
- Marton, F., Dall'Allba, G., & Beaty, E. (1993). *Conceptions of learning*. *International Journal of Educational Research*, 19(3), 277-300.
- Pintrich, P. R. (1989). *The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom*. En C. Ames y M. L. Maher (Eds.). *Advances in motivation and achievement* (vol.6). Greenwich, CT: JAI Press
- Ramirez, C. (2016). *Plan de mejoramiento para la enseñanza del Derecho en Colombia*. Pág. 81. doi: <http://dx.doi>.
- ZIMMERMAN, B.; D. GREENBERG y C. WEINSTEIN (1994). *Autorregulación del tiempo de estudio en el aula: un enfoque estratégico*. En: A. González Fernández (1996). *Lecturas sobre autorregulación del aprendizaje escolar* (pp. 167-189). Departamento de Análisis e Intervención Psicosocioeducativa. Facultad de Humanidades: Universidad de Vigo



ESCUELA DE POSTGRADO
UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

Acta de Aprobación de originalidad de Tesis

Yo, Rodolfo Fernando Talledo Reyes, docente de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo filial Lima Norte, revisor de la tesis titulada **“Estrategias metodológicas para la enseñanza del derecho penal y su eficacia en el aprendizaje de los estudiantes de la Escuela Académica de Derecho, 2017”** del estudiante **Salas Quispe Mariano Rodolfo** constató que la investigación tiene un índice de similitud de 20% verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin.

El suscrito analizó dicho reporte y concluyó que cada una de las coincidencias detectadas no constituye plagio. A mi leal saber y entender la tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

Lima, 17 de marzo del 2018

Rodolfo Fernando Talledo Reyes

Dr. Rodolfo Talledo Reyes
ASESOR METODOLÓGICO
PROYECTOS DE TESIS

DNI: 10217463



ESCUELA DE POSGRADO
UNIVERSIDAD CESAR VALLEJO

Estrategias metodológicas para la enseñanza del derecho penal y su eficacia en el aprendizaje de los estudiantes de la Escuela Académica de Derecho, 2017

TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:

Doctor en Derecho

AUTOR:

Mg. Mariano Rodolfo Salas Quispe

AFESOR:

Dr. Rodolfo Fernando Talledo Reyes

SECCIÓN

Derecho

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Derechos Humanos

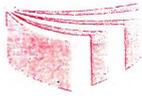
PERÚ - 2018

.....
Dr. Rodolfo Talledo Reyes
ASESOR METODOLÓGICO
PROYECTOS DE TESIS

Resumen de coincidencias

20%

1	Entregado a Universida... Trabajo del estudiante	<1%
2	revistas.ucm.es Fuente de Internet	<1%
3	Entregado a Universida... Trabajo del estudiante	<1%
4	repositorio.lamolina.ed... Fuente de Internet	<1%
5	ddd.uab.cat Fuente de Internet	<1%
6	repositorio.upeu.edu.pe Fuente de Internet	<1%
7	derecho.utalca.cl Fuente de Internet	<1%
8	Entregado a Universida... Trabajo del estudiante	<1%
9	dspace.uvic.cat Fuente de Internet	<1%
10	Entregado a Universida... Trabajo del estudiante	<1%



Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI)
"César Acuña Peralta"

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DE LAS TESIS

1. DATOS PERSONALES

Apellidos y Nombres: (solo los datos del que autoriza)

Salas Quispe, Mariano Rodolfo

D.N.I.: 06989923
Domicilio: C.R. Sol de Collique, Mz. F. lote 3, Block 32, Dpto 304-Causa
Teléfono: Fijo: 3833305, Móvil: 953526951
E-mail: pochosalas@hotmail.com

2. IDENTIFICACIÓN DE LA TESIS

Modalidad:

[] Tesis de Pregrado

Facultad:
Escuela:
Carrera:
Título:

[x] Tesis de Post Grado

[] Maestría

Grado: Doctor
Mención: DERECHO

[x] Doctorado

3. DATOS DE LA TESIS

Autor (es) Apellidos y Nombres:

Salas Quispe, Mariano Rodolfo

Título de la tesis:

Estrategias Metodológicas para la enseñanza del derecho penal y su eficacia en el aprendizaje de los estudiantes de la escuela Académica de Derecho, 2018

Año de publicación: 2018

4. AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN DE LA TESIS EN VERSIÓN ELECTRÓNICA:

A través del presente documento, autorizo a la Biblioteca UCV-Lima Norte, a publicar en texto completo mi tesis.

Firma: [Signature]

Fecha: 05 de septiembre del 2018



ESCUELA DE POSGRADO

UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

1290-18
Mitchell Alancon

FORMATO DE SOLICITUD

SOLICITA:

Revisión de tesis
para obtener el grado
de doctor en derecho

ESCUELA DE POSGRADO

MARISNO Rodolfo, Solís Quispe con DNI N° 06989923
(Nombres y apellidos del solicitante) (Número de DNI)
domiciliado (a) en C.R. Sol de Colligue, Mz F, lote 3 Block 32 - Causa
(Calle / Lote / Mz. / Urb. / Distrito / Provincia / Región)

ante Ud. con el debido respeto expongo lo siguiente:

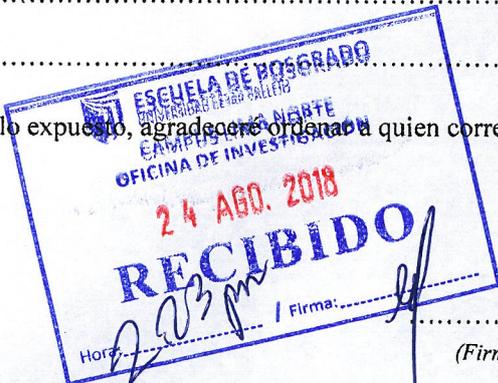
Que en mi condición de alumno de la promoción: 2015-II del programa: Doctorado
(Promoción) (Nombre del programa)
en Derecho identificado con el código de matrícula N° 6000028936
(Código de alumno)

de la Escuela de Posgrado, recorro a su honorable despacho para solicitarle lo siguiente:

Que habiendo sustentado y aprobado mi tesis
doctoral, solicito la revisión para transitar
el grado.

Por lo expuesto, agradeceré ordenar a quien corresponde se me atienda mi petición por ser de justicia.

Lima, 24 de Agosto de 2018



(Firma del solicitante)

Documentos que adjunto:

- a. Resolución de Federal
- b. Dictamen de la sustentación
- c. Acta de aprobación de tesis
- d. Partida del título

Cualquier consulta por favor comunicarse conmigo al:

Teléfonos: 953 52 6951
Email: pochosalas@investi.ucv.edu.pe



VP para tesis

[Handwritten signature]