



ESCUELA DE POSTGRADO

Maestría en Educación con mención en Docencia en Educación Superior

**ESTRATEGIA METODOLÓGICA BASADA EN ABP
PARA DESARROLLAR EL RAZONAMIENTO
JURÍDICO DE LOS ESTUDIANTES DEL PRIMER
CICLO DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA**

**Tesis para optar el grado de Maestro en Educación con mención
en Docencia en Educación Superior**

MANUEL REGULO FRANCISCO LEON AYARZA

**Asesor:
Mag. Hernán Gerardo Flores Valdiviezo
(0000-0002-0542-7690)**

Lima – Perú

2022

Dedicatoria

A Nelly Carrasco Escalante, mi eterno amor, y a mi linda Daniela Ximena, mujercitas que alimentan mi alma cada día. A mi familia, en especial a mamá Luz y a la abuelita Celia, a quienes adoro por el amor que prodigaron en mi vida, importante influencia emocional que me acompaña. Gracias Dios, por todo, siempre.

Agradecimiento

Al maestro Hernán Flores Valdiviezo quien marcó el camino de la investigación y, basado en su acertado juicio crítico, se logró avanzar en el objetivo. Siempre llevaré conmigo sus enseñanzas, maestro.

Índice

Dedicatoria	II
Agradecimiento	III
Índice	IV
Resumen	X
Abstract	XI
Introducción	1
Planteamiento del Problema de Investigación	1
Descripción del Problema	1
Formulación del Problema	4
<i>Pregunta Científica</i>	4
<i>Preguntas Específicas</i>	4
Objetivos de la Investigación	5
<i>Objetivo General</i>	5
<i>Objetivos Específicos o Tareas de la Investigación</i>	5
Bases Teóricas: Categorías de la Investigación	6
<i>Categorías y subcategorías apriorísticas</i>	6
Justificación de la Investigación	6
<i>Justificación Teórica</i>	6
<i>Justificación Metodológica</i>	7
<i>Justificación Práctica</i>	7
<i>Justificación Social</i>	8
Metodología de la Investigación	8
<i>Enfoque, Tipo y Método de Investigación</i>	8
<i>Paradigma</i>	9

Diseño de Investigación	9
Población, Muestra y Unidad de Análisis	10
Métodos Teóricos y Empíricos de la Investigación	10
<i>Análisis-Síntesis</i>	10
<i>Inductivo-Deductivo</i>	11
<i>Histórico-Lógico</i>	11
<i>De lo Abstracto a lo Concreto</i>	11
<i>Modelación</i>	11
<i>La Observación Participante</i>	12
<i>La Entrevista a Profundidad</i>	13
<i>Métodos Estadísticos</i>	13
Técnicas de la Investigación	13
Validación de los Instrumentos	14
Capítulo I: Marco Teórico, Conceptual y Referencial	15
Antecedentes de la Investigación	15
<i>Antecedentes Internacionales</i>	15
<i>Antecedentes Nacionales</i>	18
<i>Bases Teóricas y Conceptuales sobre el Razonamiento Jurídico</i>	20
El Razonamiento Jurídico.	20
La Capacidad de Problematizar del Estudiante.	22
Habilidad para Trabajar con Hechos.	23
La Dimensión Argumentativa del Derecho.	24
<i>Fundamentos Teóricos del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)</i>	24
Estrategia Metodológica.	24
Aprendizaje basado en problemas (ABP).	26

Aprendizaje Contextualizado del Derecho.	30
Rol del Docente.	32
Rol del Estudiante.	33
Capítulo II: Diagnóstico o trabajo de campo	35
Características del campo de estudio	35
Análisis, Interpretación y Discusión de los Resultados	35
<i>Resultados de las Entrevistas a Docentes</i>	35
<i>Resultados del Cuestionario a Estudiantes</i>	41
<i>Resultados de la Observación de Clase</i>	44
Análisis, Interpretación, Triangulación y Discusión de los Resultados	48
<i>Categoría Apriorística Razonamiento Jurídico</i>	48
<i>Categoría Apriorística Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)</i>	49
<i>Categorías Emergentes</i>	50
Conclusiones Aproximativas del Trabajo de Campo	50
Capítulo III: Modelación y Validación de la Propuesta	52
Propósito y Justificación de la Propuesta	52
Fundamentación Teórica-Científica de la Investigación	53
<i>Fundamento Socioeducativo</i>	53
<i>Fundamento Psicológico</i>	54
<i>Fundamento Pedagógico</i>	55
<i>Fundamento Curricular</i>	56
Diseño de la Propuesta	57
Implementación de la Propuesta	61
<i>Evaluación de las Estrategias Metodológicas Implementadas en la Enseñanza-Aprendizaje</i>	61

<i>Evaluación de los Aspectos Metodológicos Aplicados por los Docentes para abordar el Razonamiento Jurídico</i>	62
Propuesta Metodológica del ABP que emplea la Acción de Problematizar del Docente.	62
Propuesta de una Estructura Discursiva del Razonamiento Jurídico Práctico que contribuya al Desarrollo de dicha Competencia Específica por parte del Estudiante.	64
Etapas de la Implementación de la Propuesta	66
Validación de la Estrategia por Juicio de Especialistas	73
Conclusiones	75
Recomendaciones	77
Referencias	78
Anexos	

Índice de tablas

Tabla 1. Categorías y subcategorías apriorísticas de la investigación	6
Tabla 2. Resultado de validación de instrumentos para el trabajo de campo	14
Tabla 3. Rúbrica de la competencia específica de razonamiento y análisis jurídico	65
Tabla 4. Especialidad de los expertos que participaron en la validación	74
Tabla 5. Resultado de la validación interna y externa a juicio de expertos	74

Lista de figuras

Figura 1. Los principios básicos del ABP	28
Figura 2. Esquema del proceso de aprendizaje basado en ABP	29
Figura 3. Fases del proceso de ABP	29
Figura 4. Cuadro comparativo de los roles del docente y el estudiante en el proceso de ABP	34
Figura 5. Diagrama gráfico funcional de la propuesta pedagógica	59
Figura 6. Fases de la propuesta de la estrategia metodológica basada en ABP Propuesta como modelación	64

Resumen

La concepción positivista del Derecho ha marcado influencia en el modo de la enseñanza de la carrera, asumiendo el docente el rol de transmisor de conocimientos. En la actualidad, el interés por acercar la teoría y la práctica en la enseñanza-aprendizaje del Derecho ha propiciado corrientes como el socioconstructivismo, donde el objeto de estudio parte de la interacción del estudiante con el contexto social y, con base en esa experiencia, contribuir a formar la capacidad para problematizar del estudiante, inmerso en el aprendizaje contextualizado. En esta línea, se diseñó la propuesta de estrategia metodológica basada en ABP para desarrollar el razonamiento jurídico de estudiantes del primer ciclo. Paralelamente, sustentado en el diagnóstico de campo, se propuso una estructura discursiva que coadyuve al proceso de raciocinio de los estudiantes, en el propósito de guiar metodológicamente su razonamiento jurídico.

Palabras claves: razonamiento jurídico, situación problemática, aprendizaje contextualizado del Derecho, estrategia metodológica y ABP.

Abstract

The positivist conception of Law has marked an influence on the way of teaching the career, assuming the teacher the role of transmitter of knowledge. At present, the interest in bringing theory and practice together in the teaching-learning of Law has led to currents such as socio-constructivism, where the object of study starts from the interaction of the student with the social context and, based on that experience, contribute to forming the student's ability to problematize, immersed in contextualized learning. In this line, the proposed methodological strategy based on PBL was designed to develop the legal reasoning of first cycle students. At the same time, supported by the field diagnosis, a discursive structure was proposed that contributes to the students' reasoning process, in order to methodologically guide their legal reasoning.

Keywords: legal reasoning, problem situation, contextualized learning of Law, methodological strategy and PBL.

Introducción

Planteamiento del Problema de Investigación

Descripción del Problema

En la actualidad, los desafíos académicos universitarios están encaminados por una formación basada en el enfoque por competencias, destinada a mejorar el proceso de construcción del conocimiento de los estudiantes y su posterior aprovechamiento, transformado en habilidades profesionales y formación actitudinal. Como sostiene Clavijo (2015), en la mayoría de países latinoamericanos es reconocida como medio para lograr “un salto cualitativo en el proceso de enseñanza en la universidad” (p. 192), dirigiendo su atención hacia el alumno para facilitar su desarrollo en la comprensión y aplicación del conocimiento en escenarios reales de la profesión.

En esa línea argumentativa, las estrategias metodológicas son implementadas en la perspectiva del binomio docente-estudiante, de mutua colaboración y responsabilidad, cobrando el discente mayor preponderancia al otorgarle una postura más activa que favorezca su involucramiento en el aprendizaje y formarlo en competencias donde se integran el saber ser, el saber conocer y el saber hacer (Tobón, 2006).

Igualmente, en los estudios de la Fase II del Proyecto Tuning América Latina para el área de Derecho (2011-2013) se llevaron a cabo entrevistas a 23 profesionales del Derecho responsables en el citado proyecto que representaron a Argentina, Brasil, Chile, El Salvador, México, Nicaragua y Paraguay, quienes confluyeron que, en los próximos 20 años, se avizoran cambios que impactarán en el entorno profesional, uno de los cuales conecta con los sucesos problemáticos a enfrentar, de mayor complejidad, emergiendo la capacidad argumentativa como habilidad de importancia que “requiera de una progresiva sofisticación” (p. 72).

Por ello, la pretendida aspiración pedagógica es lograr la formación integral del estudiante a través del desarrollo de las competencias que, en opinión de Tobón (2010), es un concepto que reúne “cinco características fundamentales que son una actuación integral, buscan resolver problemas, se basan en el contexto, abordan la actuación en sus distintos saberes y se enfocan a la idoneidad y al compromiso ético” (p. 98). De igual manera, Torp y Sage (2007) sostienen que, en la sociedad actual, que se torna más compleja y bajo cambio permanente, es esencial “la habilidad para conceptualizar problemas y soluciones” (p. 147).

De esta manera, resulta inherente a la profesión del Derecho la solución de situaciones conflictivas, constituyéndose en competencia clave la capacidad de razonar, argumentar y decidir jurídicamente, al punto que carece de reconocimiento como profesional competente quien no demuestra un dominio avanzado de dicha competencia, según aparece en los estudios de la Fase II del Proyecto Tuning América Latina para el área de Derecho (2011-2013).

En el ámbito educativo legal, promover en el estudiante construir su pensamiento jurídico es permitirle formar su capacidad para resolver problemas de connotación legal (Rivera, 2015). Dicha competencia específica, denominada razonamiento jurídico, como se concibe en la universidad donde se aplica la investigación, se desarrolla desde el primer ciclo en los denominados cursos de carrera. Entonces, el docente, como gestor del espacio educativo, aplica sus estrategias dirigidas a motivar el interés del estudiante por confrontar contextos o situaciones problémicas como acontece en la profesión, estimulándose el raciocinio que “constituye uno de los principales ejercicios del pensamiento jurídico” (Cornu, 2007, citado por Sancho, 2014, p. 25).

Sin embargo, se constata una realidad que no es auspiciosa, por el contrario, en el diagnóstico de la enseñanza del Derecho realizado por el Ministerio de Justicia del Perú (Minjus), a cargo de Pásara (2004), los entrevistados tienden a caracterizar a los abogados

que litigan en la justicia como de razonamiento jurídico deplorable y asocian su deficiente performance a la formación académica. Ante ello, en el estudio se recomendó que las facultades de Derecho impulsen cambios, entre los que destaca el trabajo en aula que propicie en el estudiante una activa participación, con especial hincapié en desarrollar el razonamiento en su versión oral y escrita. En otro estudio nacional, se explica que la reforma de la facultad estuvo dirigida a dotar al alumno de destrezas y habilidades propias del abogado, procurando armonizar la clase magistral y el método activo, donde el cambio en la enseñanza del Derecho se produce a partir de aprender a razonar, que no se adquiere siendo el discente un oyente del profesor (Zolezzi, 2017).

Estos estudios son parte de las aristas a tomar en cuenta al abordar la enseñanza del Derecho en el país. Como acontece en otras latitudes, para promover en el educando su razonamiento y visión crítica, se diseña una sesión de clase como “un espacio para la problematización, el diálogo, la reflexión y la toma de posiciones en las actividades de aprendizaje” (Rímac et al., 2017, p. 33). Igualmente, en la finalidad de encaminarlo a comprender el funcionamiento del Derecho desde el inicio de la carrera, se concibe impulsarlo a pensar como abogado, tarea que comprende, según Schauer (2013) “entrenar a los estudiantes en las artes de la argumentación jurídica, de la toma de decisiones jurídicas y del razonamiento jurídico” (p. 17). Entonces, el aprendiz es formado en actitud crítica para enfrentar casos problemáticos de índole legal, práctica habitual que ejercerá como asesor, abogado litigante e, incluso, como autoridad que imparte justicia.

En este proceso de involucramiento, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) se erige como estrategia metodológica favorable porque permite construir un proceso de enseñanza-aprendizaje en la carrera del Derecho, sustentado en problemas de la realidad social que, adicionalmente, busca formar al discente en competencias, siendo el problema, según Font (2004) solo la excusa que genera la construcción del conocimiento y que

contribuye a desarrollar la capacidad de razonar jurídicamente, ya que es valorada como una habilidad de común necesidad para el estudiante (Morales, 2010).

El objeto de la investigación, que tiene por campo temático la educación universitaria, se dirigió a contribuir en el desarrollo del razonamiento jurídico de estudiantes del primer ciclo de la carrera de Derecho. Por ello, en armonía con ese propósito, la investigación comprendió el diseño de una estrategia metodológica basada en ABP para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos de la carrera y, paralelamente, contribuir a preparar su espíritu crítico y de investigación en el aula, uno de los principios de la actividad universitaria, según el numeral 5.5 de la Ley n.º 30220 - Ley Universitaria.

Formulación del Problema

El escenario donde se aplicó la investigación es una universidad privada de Lima que considera el aprendizaje por competencias uno de los principios pedagógicos incorporados en su modelo educativo. Conforme se divulga en su página web, el citado principio está alineado a las expectativas y necesidades sociales, y del mercado laboral.

Pregunta Científica

¿Cómo desarrollar el razonamiento jurídico de los estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de Lima, bajo el enfoque de una estrategia metodológica basada en ABP?

Preguntas Específicas

¿Cuál es el estado actual del razonamiento jurídico de los estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de Lima?

¿Cuáles son los fundamentos teóricos, prácticos y metodológicos de la estrategia metodológica basada en ABP para desarrollar el razonamiento jurídico de los estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de Lima?

¿Qué criterios se tendrá en cuenta en la modelación de la estrategia metodológica basada en ABP para desarrollar el razonamiento jurídico de los estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de Lima?

¿Cuáles son las potencialidades curriculares de validez interna y externa, por juicio de expertos, de la estrategia metodológica basada en ABP para desarrollar el razonamiento jurídico de los estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de Lima?

Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Proponer una estrategia metodológica basada en ABP para desarrollar el razonamiento jurídico de los estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de Lima.

Objetivos Específicos o Tareas de la Investigación

Diagnosticar el estado actual del razonamiento jurídico de los estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de Lima.

Sistematizar los fundamentos teóricos, prácticos y metodológicos de una estrategia metodológica basada en ABP para desarrollar el razonamiento jurídico de los estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de Lima.

Determinar los criterios teóricos, prácticos y metodológicos que se tendrán en cuenta en la modelación de la propuesta de una estrategia metodológica basada en ABP para desarrollar el razonamiento jurídico de los estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de Lima.

Identificar las potencialidades curriculares de validez interna y externa, por juicio de expertos, de una estrategia metodológica basada en ABP para desarrollar el razonamiento jurídico de los estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de Lima.

Bases Teóricas: Categorías de la Investigación

Categorías y Subcategorías Apriorísticas

Para Cisterna, (2007), las categorías, que encierran una temática, y las subcategorías, que desglosan ese tópico en micro detalles, tienen como función concretizar los temas a constituirse en la guía y orientación de la investigación, facilitando el trabajo de recojo y organización de datos. Con el propósito de establecer las categorías y subcategorías apriorísticas, se procede a evaluar fuentes especializadas de información académica.

Tabla 1

Categorías y subcategorías apriorísticas de la investigación.

Categorías apriorísticas	Subcategorías apriorísticas
<p>I. Razonamiento jurídico El razonamiento jurídico es la capacidad para calificar jurídicamente hechos que generan controversias legales con la finalidad de resolverlas sobre bases jurídico-objetivas con validez legal, lógica y racional (León 2002, p. 8).</p>	<p>La capacidad de problematizar del estudiante.</p> <p>Habilidad para trabajar con hechos.</p> <p>La dimensión argumentativa del Derecho.</p>
<p>II. Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) La misión principal del ABP debe ser la de facilitarle al profesional en formación el dominio de las categorías y herramientas intelectuales para el desarrollo de sus propias competencias en la comprensión, la intervención y el posterior análisis de un problema profesionalmente contextualizado y relevante desde el punto de vista de la formación (Rué et al., 2011, p. 27).</p>	<p>Aprendizaje contextualizado del Derecho.</p> <p>Rol del docente.</p> <p>Rol del estudiante.</p>

Nota: Elaboración propia (2021).

Justificación de la Investigación

Justificación Teórica

A nivel teórico, la investigación se dirigió a abordar el desarrollo del razonamiento jurídico de los alumnos pertenecientes al primer ciclo que inician la carrera profesional. Con ese objetivo, queda enmarcado el desarrollo investigativo de una estrategia metodológica

basada en ABP que contribuya a formar el pensamiento del futuro abogado o jurista, a partir de comprender los contextos problemáticos a nivel jurídico que surgen de la cotidianidad social, dándole un vuelco a la tradicional enseñanza del Derecho apegada a la aplicación literal de los textos jurídicos. El diseño expuesto en la investigación busca constituirse en punto de reflexión e interés académico (Bernal, 2010).

Justificación Metodológica

La investigación fue planteada desde el enfoque de paradigma sociocrítico interpretativo y bajo el diseño no experimental-transversal, de utilidad en el estudio de fenómenos educativos, desarrollando una actitud crítica reflexiva del objeto de estudio donde está comprometida la formación de una persona que ingresa al ámbito universitario. Además, la investigación tiene como meta que el discente logre el desarrollo del razonamiento jurídico a partir de vincularlo a situaciones problemáticas que sean reales y cercanas a su experiencia habitual. En este marco, la propuesta de estrategia metodológica basada en ABP busca generar conocimiento con validez y confiabilidad (Bernal, 2010).

Justificación Práctica

El razonamiento jurídico es considerado una competencia inherente en el profesional de la carrera de Derecho, debido a ello, el natural interés por diseñar estrategias y prácticas que promuevan su desarrollo tiene aceptación general en el ambiente académico. La propuesta de estrategia metodológica basada en ABP se presentó como contribución en los estudios dirigidos a promover el desarrollo del proceso de raciocinio que experimenta el alumno ingresante a la universidad. Asimismo, se constituye en apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho, interrelacionando su conocimiento y su práctica, y propiciándose con dicha estrategia metodológica la integración de “los conocimientos declarativos, procedimentales y actitudinales” (Campaner et al., 2013, p. 36).

Justificación Social

Existe la preocupación académica por estrechar la brecha de una educación que luce distante de la realidad, para orientarse hacia una enseñanza más práctica que involucre al estudiante. Esta percepción surge porque en la enseñanza del Derecho se otorga al cuerpo normativo una naturaleza doble, ya que representa el objeto de estudio como también el contenido a transmitirse en clase. En ese aspecto, la investigación propugnó una mejora del razonamiento jurídico del estudiante a través de una estrategia metodológica basada en ABP donde su comprensión del Derecho nace en la interacción del contexto problemático, desarrollando una perspectiva de aprendizaje activo y de formación dinámica. Para Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) es el motivo de relevancia social a la que aspira la investigación que tiende a beneficiar a los estudiantes del primer ciclo de la carrera de Derecho.

Metodología de la Investigación

Enfoque, Tipo y Método de Investigación

La investigación correspondió a un enfoque cualitativo porque se orienta a la comprensión de los fenómenos sociales a partir de la posición de los involucrados, que en la investigación giró en torno a estudiar las percepciones de los docentes y estudiantes. Desde esa perspectiva, los investigadores cualitativos se muestran inmersos en el objeto de estudio y desarrolla generalizaciones que se vinculan a la situación (McMillan y Schumacher, 2005). Dicho enfoque resulta pertinente pues “emplea métodos de análisis y de explicación flexibles y sensibles al contexto social en el que los datos son producidos” (Vasilachis, 2006).

Igualmente, constituye una investigación descriptiva al enfocar su objeto de análisis en los rasgos esenciales o detalles que caracterizan al fenómeno a investigarse, de uso frecuente en la educación (Cerezal y Fiallo, 2003). En esa misma línea se desarrolló el

trabajo investigativo, cuyo propósito fue constituirse en una investigación aplicada educacional.

Añadir también que se emplean los métodos empíricos debido a que permite, según Cerezal y Fiallo (2003), “la recopilación de datos reales acerca del comportamiento de los hechos, fenómenos, objetos y procesos de la naturaleza de la sociedad” (p. 25). El recojo de evidencias fue aplicado en la Facultad de Derecho de una universidad privada de Lima empleando las técnicas de encuesta, de entrevista y la guía observacional, cuya validez y confiabilidad resultó aprobada por juicio de expertos. En síntesis, la investigación tuvo enfoque cualitativo, de tipo descriptivo y emplea métodos empíricos de investigación.

Paradigma

Es concebido como un marco de referencia de la investigación científica, que la organiza y dirige, cumpliendo una función ideológica al establecer las metas (Gurdián-Fernández, 2007). Se conviene en aplicar el paradigma socio-crítico en razón que la investigación se sostiene en la crítica social con tendencia a la autorreflexión (Alvarado y García, 2008). Asimismo, se aplicó el paradigma interpretativo por tratarse de una investigación que está enfocada a una situación educativa concreta, donde las discusiones y conclusiones generadas de ella contribuyen a comprender, conocer y actuar ante otros contextos (Ricoy, 2006).

Diseño de Investigación

Es un diseño de investigación no experimental, aplicado al entorno educacional, donde “no se genera ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente en la investigación por quien la realiza” (Hernández et al., 2014, p. 152). Además, el investigador analiza el fenómeno respetando el contexto, guiado

por las categorías y subcategorías determinadas apriorísticamente a modo de conceptos objetivadores, construidos previo al proceso de recolección de datos.

Población, Muestra y Unidad de Análisis

La investigación se desarrolló en el contexto de una comunidad académica, específicamente, la Facultad de Derecho de una universidad privada de Lima. El universo elegido fue la población estudiantil del primer ciclo que alcanzó a 540 estudiantes y nueve docentes. Igualmente, la entrevista y la encuesta aplicada fueron dirigidas a una muestra seleccionada a tres profesores y 37 discentes, respectivamente, que constituyeron la unidad de análisis de la investigación, en procura de comprender el ambiente y el problema de investigación (Hernández et al., 2014). El segmento seleccionado para la investigación se sustentó en el muestreo no probabilístico, que suele emplearse en estudios cualitativos.

Métodos Teóricos y Empíricos de la Investigación

Con el propósito de profundizar los fenómenos pedagógicos en la investigación, habitualmente se emplean los métodos teóricos ya que “cumplen una función gnoseológica importante, ya que nos posibilitan la interpretación conceptual de los datos empíricos encontrados” (Cerezal y Fiallo, 2003, p. 31). De esta manera, para producir la evidencia empírica y cumplir los objetivos de estudio trazados, se emplearon en la investigación los métodos teóricos que se desarrollan a continuación.

Análisis-Síntesis

Para Cerezal y Fiallo (2003), ambos conceptos son indisolubles en el proceso de la investigación porque permiten evaluar los factores que se presentan en el contexto problemático y el modo en que estos influyen y, con base en lo analizado, se produce la síntesis de lo estudiado, conformando una unidad dialéctica.

Inductivo-Deductivo

En este punto, Vasilachis y Pérez (2012) indican que el enfoque cualitativo aplicado a la investigación “toma el camino inductivo en la recolección de datos y cambia el sentido, se sumerge en la senda deductiva en la interpretación de esos datos” (p. 518). En ese sentido, se construye la relación del investigador con el dato cualitativo, teniendo en cuenta que la investigación se fundamenta en el análisis y traducción de los datos recopilados.

Histórico-Lógico

Nuevamente, Cerezal y Fiallo (2003) expresan que se estudia determinadas perspectivas en la enseñanza del Derecho, como parte del objeto de estudio de la investigación y se analizan los pensamientos que subyacen al mismo. En esa medida, justifican este método porque consideran que “el objetivo no es solo describir cómo se comporta la educación en los períodos estudiados, las condiciones económicas, políticas y sociales que influyeron en los cambios, sino que hace falta conocer la lógica de su desarrollo” (p. 13).

De lo Abstracto a lo Concreto

En este aspecto, Cerezal y Fiallo (2003) sostienen que el conocimiento abstracto o racional resulta insuficiente para la ciencia, se requiere de concreción en el pensamiento para comprenderlo con objetividad, evitando que las explicaciones queden en cualidades abstractas. A partir de una situación problemática puntual, el objeto de estudio estuvo enmarcado en una investigación que tuvo como propósito constituirse en una investigación aplicada de corte educacional.

Modelación

Este método proviene del ejercicio de una habilidad; la modelación que tiene “un componente cognitivo-instrumental que le permite al sujeto representar la realidad y, desde

ella, planificar su actividad” (Orozco et al., 2013, p. 141). Al implementarse como método, la modelación representa el eslabón intermedio entre el investigador y el objeto de estudio (Cerezal y Fiallo, 2003). En esa línea, se empleó el método que contiene la propuesta de estrategia metodológica de aprendizaje basado en problemas que favorezca el desarrollo del razonamiento jurídico de los estudiantes pertenecientes al primer ciclo de la carrera, sustentado en el aprendizaje contextualizado del Derecho.

De otro lado, se asumió un rol de involucramiento con el contexto tomando contacto con él desde la recolección de datos, que se manifestó a través de la observación, la entrevista o el análisis documental (Bisquerra, 2009). Entonces, los métodos empíricos fueron empleados en la investigación con la finalidad de obtener la recolección de datos en el contexto problemático.

La Observación Participante

La investigación cualitativa es investigación interactiva cara a cara y, en esa virtud, “las estrategias de la recogida de datos se centran en lo que el fenómeno significa para los participantes” (McMillan y Schumacher, 2005, p. 440). Por conveniencia, se aplicó la participación limitada del investigador en procura de que sea admitida en la observación de la sesión de enseñanza-aprendizaje; haciendo hincapié, que ello no perjudicó el contacto inmediato que se requiere experimentar, como tampoco afectó la interacción que fluye en clase entre el profesor y los discentes. Esta postura del investigador es denominada observación periférica porque el participante accede “a la práctica sin interferir en su desarrollo, lo que nos permite una socialización secundaria” (Orellana y Sánchez, 2006, p. 213).

La Entrevista a Profundidad

Para Bisquerra (2009) se califica como una técnica “con identidad propia y a la vez complementaria de otras técnicas como la observación participante” (p. 336). Dicha técnica, conlleva una conversación profesional que resulta planificada por el investigador (Cerezal y Fiallo, 2003). En ese diálogo se obtiene datos que permiten dar respuestas a las preguntas de investigación (Vasilachis, 2006). Es importante remarcar que los educadores fueron invitados a una entrevista semiestructurada. En ese aspecto, Cerezal y Fiallo (2003) sostienen que resulta favorable una entrevista de esa naturaleza que genera un escenario donde los participantes se expresan con libertad y evita que el investigador realice una evaluación o comentario de las respuestas.

Métodos Estadísticos

Los métodos estadísticos permiten seleccionar y clasificar los datos y evidencias empíricas identificados en la investigación. Según Huber et al. (2018), el aporte es valioso porque permite “a los investigadores explorar más profundamente sus datos con la finalidad de descubrir patrones implícitos o estructuras de datos no necesariamente visibles cuando se utilizan exclusivamente técnicas del análisis cualitativo-interpretativo” (p. 63).

Técnicas de la Investigación

La Encuesta

Para Bernal (2010), en las investigaciones resulta de uso habitual obtener información de las unidades de investigación a través de la encuesta. Los estudiantes respondieron una encuesta de preguntas cerradas, apropiada para eliminar el punto de vista subjetivo del investigador, además, de ser accesible para codificar y ser un medio para recibir respuestas concretas.

El Cuestionario

Mientras que, para Sierra (2001), el cuestionario es considerado un procedimiento frecuente en las investigaciones aplicadas a la educación. Se prepara para recoger aspectos subjetivos de las personas que componen la muestra con respecto a cuestiones de hecho que resultan de interés en la investigación. Las preguntas cerradas conforman el cuestionario aplicado en la investigación.

La Guía de observación

La técnica elegida consiste en una observación participante síncrona que tiene por ventaja “el estudio de una situación tal y como esta se lleva a cabo en tiempo real” (Orellana y Sánchez, 2006, p. 215). En la conveniencia de recoger la evidencia empírica sobre las actividades en aula y la participación de los sujetos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje en dicho contexto educativo, con orden y sentido sistemático, se elabora una guía de observación acorde con los objetivos de la investigación.

Validación de los Instrumentos

Los instrumentos de recolección de datos aplicados fueron validados por juicio de expertos quienes evaluaron su pertinencia, relevancia y construcción gramatical.

Tabla 2

Resultado de validación de instrumentos para el trabajo de campo.

Especialista	Grado académico	Entrevista a docentes	Encuesta a estudiantes	Guía de observación de una sesión de clase
Muñoz Salazar, José Manuel	Doctor	Aplicable	Aplicable	Aplicable
Velázquez Tejada, Miriam	Doctor	Aplicable	Aplicable	Aplicable
Goñi Cruz, Félix Fernando	Doctor	Aplicable	Aplicable	Aplicable

Nota: Elaboración propia (2021).

Capítulo I

Marco Teórico, Conceptual y Referencial

Antecedentes de la Investigación

El proceso de revisión y análisis crítico de las investigaciones científicas precedentes permite estudiar el nivel de profundidad acerca de la realidad fenoménica, que respete el contexto universitario conformado por estudiantes de la carrera de Derecho. Entonces, siguiendo un proceso hermenéutico, se busca asegurar “una primera aprehensión a partir de estudios existentes y de acumulados investigativos desde diversos textos e investigaciones que antecedieron el estudio que se está iniciando” (Londoño et al., 2016, p. 41). El propósito es conocer el estado actual del objeto de estudio, en cuyo marco se procedió a la revisión de tesis elaboradas por expertos nacionales e internacionales, cuatro en cada caso.

Antecedentes Internacionales

Este apartado se inicia con el trabajo de Ustárroz (2016) quien realizó una investigación documental que tiene como uno de sus objetivos específicos comprender en qué medida el ABP puede contribuir al incremento de la calidad de la enseñanza jurídica, considerando que en Brasil se reproduce la tradición de la enseñanza magistral, además, sin desconocer que, actualmente, los docentes optan por una sesión más dialogante. Se adopta el modelo aplicado en la Universidad de York desde 2008, desarrollado en siete pasos; donde considera al ABP como una estrategia pedagógica basada en la metodología activa que emplea el problema como punto de partida para adquirir nuevos conocimientos.

En el estudio queda explicado que el proceso de enseñanza superior se construye en modo contextualizado, reexaminando las metodologías y estrategias de enseñanza. Con la idea de erigir una nueva concepción en la educación, importante considerar valores como la colaboración, el respeto y la responsabilidad. En ese sentido, se concluyó que el ABP es un

método con potencial para promover una transformación significativa en la formación jurídica.

Mientras que Álvarez (2016) planteó como objetivo de estudio introducir la investigación jurídica como metodología que motive al estudiante a buscar información legal relevante, analice e interprete los datos, estimulando el desarrollo de su pensamiento fundamentado en hechos y en Derecho. El enfoque de la investigación fue cualitativo, combina la investigación documental con la investigación de campo. La unidad de análisis está conformada por docentes y estudiantes del segundo año de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile.

Asimismo, se propuso como metodologías de enseñanza del Derecho a la investigación jurídica, el método de problemas y el método de estudio de casos, en virtud que a los estudiantes pueden permitirle relacionar la teoría con la praxis e, igualmente, promueve el desarrollo de la capacidad de análisis e interpretación crítica frente a los fenómenos o instituciones de naturaleza jurídica que estudien. Son aspectos del modelo de enseñanza que impulsa el interés del alumno a pensar en el Derecho.

Por su parte, Vásquez (2018) centró el propósito de investigación en desarrollar una estrategia metodológica sustentada en el ABP para aplicarse en el curso de Derecho Procesal de la Universidad Regional Autónoma de los Andes. Los instrumentos aplicados consistieron en entrevistas y cuestionario aplicados a cinco profesores y 62 educandos, respectivamente, dando como resultado la necesidad de un cambio metodológico-educativo. En consecuencia, se propone el ABP como metodología que permita el proceso de construcción del conocimiento a través del análisis y solución de casos problemáticos, permitiendo al estudiante relacionarse con el entorno social. El propósito es promover la participación activa del estudiante a partir de solucionar un problema, además, el ABP propicia interacciones

óptimas entre los sujetos de la relación educativa y se recomienda promover su uso en el curso como estrategia metodológica.

De igual manera, Wijnen (2019) investigó la influencia del PBL (siglas en inglés del ABP) en los procesos de estudio y el impacto del citado método en los resultados de trabajos que acontecieron después de cinco años de haberse implementado el PBL, en septiembre de 2012, la licenciatura de tres años de la Escuela de Derecho de Erasmus University, en Rotterdam, Países Bajos. Dicho método educativo se dirige a mejorar la calidad de aprendizaje y está compuesta de una fase inicial de discusión, fase de autoestudio y fase de presentación de informes, según la propuesta de Seven Jump.

En su aplicación, los estudiantes a través de problemas auténticos logran relacionar el conocimiento, generando un proceso de aprendizaje con menores dificultades. También permite adquirir, retener y aplicar los conocimientos a diferencia de los estudiantes de la enseñanza tradicional que recibieron el método de conferencia, además, obtuvieron un sentido de autorregulación. Asimismo, se recomienda que los factores externos tienen un papel en el proceso de aprendizaje y, en esa perspectiva, el PBL estimulan el progreso de estudio. En principio, el rol del docente como tutor es apoyar al estudiante para que reconozca el conocimiento aprendido con el caso problémico, que se caracteriza por describir un caso en contexto realista.

Por lo que se refiere a Salazar (2019), este centró como objetivo de investigación las estrategias de enseñanza de los docentes que aplican al curso de Derecho Procesal Laboral en tres universidades de México. La investigación de enfoque cualitativo y tipo etnometodológico, tuvo como muestra de investigación a tres maestros, tres alumnos y dos egresados de la carrera, para analizar las estrategias de enseñanza de los docentes que aplican en el citado curso.

De esta manera, en respuesta a una entrevista semiestructurada, los estudiantes y egresados coinciden que el enfoque de la enseñanza del Derecho es teórico, distante de la realidad, incluso, afirman que a través de las pasantías en despacho y juzgados logran alcanzar el ejercicio práctico del conocimiento que les falta. Como respuesta los educadores no se consideran tradicionalista, sin embargo, al momento de evaluar dan mayor valor a la solución del examen que a las habilidades y destrezas de sus pupilos. De esta manera, se concluye que las estrategias de enseñanza influyen en el aprendizaje y cuando esta se vincula a la realidad profesional, los discentes reconocen la utilidad de lo aprendido.

Antecedentes Nacionales

En el caso de las investigaciones nacionales, Salazar (2015) estableció como objetivo de estudio aplicar el cine como estrategia didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en procura de influir en el rendimiento académico de los estudiantes del curso de Razonamiento Jurídico de la Universidad Andina del Cusco. El método de investigación cuantitativo de tipo experimental es empleado para estudiar el desenvolvimiento de dos grupos integrado por 15 estudiantes, pertenecientes al semestre 2013-II, recibiendo el grupo experimental la estrategia didáctica del cine y el otro no, que se denomina grupo de control.

Asimismo, se propone una enseñanza contextualizada del Derecho con base en la estrategia del cine que destaca por ser clave en la educación emocional. Dicha estrategia permite que el discente analice diversas situaciones apreciadas como casuísticas desde una perspectiva interdisciplinaria, transformando el aula en cine fórum. Al evaluarse ambos grupos, aquel denominado experimental, incrementa su promedio general a diferencia de los estudiantes del grupo de control. Por ello, se recomienda el uso del cine como estrategia siempre que contenga una problemática jurídica y se incorpore en los planes de trabajo.

De acuerdo con la investigación de Huamán (2016), este delimitó el objetivo de investigación al relacionar la aplicabilidad de la estrategia de la argumentación con el

desarrollo de la competencia oral de los futuros abogados. El método de investigación es cuantitativo, de tipo cuasi experimental, participando 54 discentes del primer ciclo de Derecho de la Universidad César Vallejo, sede Tarapoto, pertenecientes al semestre 2016-II. De ese universo se dividieron dos grupos uno denominado grupo experimental y otro grupo de control.

Los estudiantes de mayor calificación fueron quienes integraron el grupo experimental, participando de las sesiones de aprendizaje bajo la estrategia de la argumentación a diferencia del grupo de control. En la investigación se concluyó que la argumentación se emplea como una estrategia práctica de enseñanza para fomentar en el educando ser consciente de lo que dice y cómo lo dice, siendo necesario construir su actitud crítica desde el inicio de la carrera.

Por su parte, Peña (2017) propuso como objetivo de estudio la relación entre el rendimiento de los estudiantes de los cursos de Derecho Civil I, II, III, IV y V con las estrategias metodológicas diseñadas por los docentes, aplicado en la Facultad de Derecho de la Universidad de Huánuco. El tipo de investigación es descriptivo, recogiendo información de 130 alumnos inscritos en el semestre 2016 quienes respondieron de manera favorable a la implementación de estrategias metodológicas dirigidas hacia la enseñanza. En este trabajo se recomendó emplear estrategias metodológicas que permitan al estudiante aplicar la teoría de una forma práctica y, asimismo, se mida su percepción tanto en las actividades académicas como en las metodologías utilizadas, en procura de la mejora continua de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En el caso de Salas (2018), este investigador tiene por realidad problemática que los alumnos del segundo año de la Facultad de Derecho tienen limitaciones para integrarse en el proceso de aprendizaje activo en el curso de matemáticas de una universidad nacional. Entonces, a través del ABP, se logra su involucramiento para abordar la solución de

problemas, asumiendo un rol protagónico a través de la búsqueda de información para su aprendizaje. Además, se recomendó promover en los discentes aprender en situaciones y contextos de la vida real que, a su vez, activan el interés del estudiante desarrollando su nivel de comprensión.

Igualmente, Balbín (2019) presentó una tesis cuyo objetivo de investigación abordó el rendimiento académico estudiantil del curso de Derecho Procesal Penal de la Universidad Peruana Los Andes de Huancayo y su relación con las estrategias metodológicas empleadas. El enfoque es cuantitativo y la muestra estuvo constituida por 87 alumnos matriculados en el año académico 2015, quienes manifestaron la estrecha relación entre las variables estudiadas, donde consideran que las estrategias de medios y materiales aplicados en el curso tienen relación con su rendimiento. Se concluyó que las estrategias metodológicas empleadas consideren el nivel del esquema intelectual de los estudiantes, para promover el desarrollo de sus habilidades cognitivas que permita la interiorización razonada de valores, suscitando en clase la puesta en práctica de aprendizajes complejos.

Bases Teóricas y Conceptuales sobre el Razonamiento Jurídico

El Razonamiento Jurídico. En este punto, Altamirano (2012) expresa que el propósito del razonamiento se encamina a explicar nuestro pensamiento, hallar la solución a un problema o dar respuesta a alguna interrogante. En cualquiera de estos propósitos, “todo razonamiento se basa en supuestos que se formulan desde una perspectiva y se fundamentan en datos, información y evidencia que son expresados mediante ideas que simultáneamente le dan forma” (p. 12). En estos términos, el razonamiento surge en la vida cotidiana, académica, profesional y científica.

Por ejemplo, la reflexión filosófica permite diferenciar los tipos de razonamiento, según la respuesta aplicada a las siguientes interrogantes (1) ¿Qué hay en el mundo y cómo conocerlo? y (2) ¿Qué curso de acción tomar? El primer dominio ha sido llamado razón

teórica y está asociado con el razonamiento teórico y el segundo es llamado razón práctica y está asociado con el razonamiento práctico (Cerdio, 2015, p. 38).

Ambos procesos racionales se encuentran en la misma categoría por cuanto son generados por el desarrollo de nuestros pensamientos, dirigidos a un conocimiento determinado (Altamirano, 2012). En cuanto al razonamiento jurídico, ¿coexisten ambas dimensiones?

En concreto, Atienza (2013) sostuvo que “el razonamiento jurídico es, esencialmente, un tipo de razonamiento práctico, aunque en el mismo figuren también (y puedan ser decisivos) fragmentos de razonamiento teórico” (p. 278). En este tema, MacCormick, citado por Ríos (2021), aceptaba la distinción de género y especie entre razonamiento práctico y jurídico. La relación entre ambos razonamientos parece que no suscita controversia. Entonces, lo racional en el pensamiento jurídico no es más que un aspecto que requiere ser conducido a través de un método.

Según León (2002), comprendido el origen del razonamiento jurídico, dicha categoría apriorística se define como la “capacidad de calificar jurídicamente hechos que generan controversias legales con la finalidad de resolverlas sobre bases jurídico-objetivas con validez legal, lógica y racional” (p. 8). En tal virtud, en palabras de Sotomayor (2021), el razonamiento jurídico está guiado bajo indicadores o pautas normativas, es un pensamiento que “no opera en un espacio vacío libre de restricciones, como en el razonamiento práctico general, sino que opera en el ámbito institucionalizado del ordenamiento jurídico” (p. 52).

De este modo, dicha competencia se emplea ante un hecho que fomente una controversia o situación problemática con consecuencias jurídicas, constituyéndose en el distintivo que diferencia al abogado de otros pensamientos profesionales. En la postura de Cerdio (2015) es determinante el marco institucional para justificar el razonamiento jurídico

porque en la medida que prescindiera de él, perderá su pertenencia al dominio de la razón teórica.

La Capacidad de Problematizar del Estudiante. El diagnóstico generado en congresos y eventos relacionados con la pedagogía y enseñanza del Derecho, realizados en la Universidad de Chile (2010-2019), Universidad Autónoma de México (2014), Universidad de Buenos Aires (2016), Brasil (2018) entre otros espacios de diálogo académico, admitieron que “existe una estrecha relación entre la capacidad de problematizar y el desarrollo del pensamiento crítico-complejo” (Gómez et al., 2019, p. 39).

En este aspecto, Atienza (2001) sostiene que existe una conexión necesaria entre Derecho y conflicto, pues:

El Derecho existe porque existe el conflicto o, mejor dicho (puesto que las sociedades no organizadas jurídicamente son también sociedades conflictivas), cierto tipo de conflicto: el que enfrenta no simplemente a individuos pertenecientes a la misma o a distintas sociedades, sino a grupos de individuos que forman parte de la misma sociedad. (p. 14)

Entonces, se entiende que el conflicto, que entraña naturalmente un problema, merece ser abordado mediando la capacidad para problematizar, subcategoría apriorística que consiste en la “capacidad para enfrentar y desempeñarse en la solución de problemas (lo cual abarca todo el proceso de la problematización, desde el subproceso de la formulación, hasta el logro de lo que por solución se entiende” (González, 2001, p. 29). Además, contribuye a su desarrollo que el estudiante se relacione con el Derecho, que es el objeto de estudio, de una manera activa y que lo involucre en la construcción del conocimiento a través del proceso problematizador que hace posible “la apertura cognitiva que permite clarificar y ordenar las ideas, identificar y diferenciar los elementos relevantes de los accesorios y contextualizar las unidades estudiadas como un acto propio y no dado por otros” (Gómez et al., 2019, p. 39).

Dicha capacidad se desarrolla promoviendo en el aula jurídica la problematización entre pares, dinámica formativa que supera la práctica tradicional de enseñanza del Derecho que es transmitido a modo de un traspaso cognitivo (Gómez y Rubio, 2017).

Además, en la construcción del problema cognoscitivo es necesario delimitar la situación problémica, describiendo los hechos que son empleados pedagógicamente para que el estudiante se vincule con el objeto del conocimiento. Por su parte, Font (2004) incide en que el problema posee dos características esenciales “la familiaridad, el aprendiz ha observado alguna vez o posee información cotidiana sobre el fenómeno descrito como problema, y la contextualidad donde los fenómenos se presentan dentro de un contexto fácilmente identificable” (p. 86). Con base en ello, se construye el entorno favorable para estimular los saberes previos del discente e, incluso, motivar su involucramiento en el proceso de aprendizaje, facilitando la ocasión de reconstruir los preconceptos que albergan (Mariño, 2017).

En resumen, la situación problémica es instaurada en el espacio educativo para generar en el discente su interés y curiosidad cognoscitiva, asociándolo a hechos e información que reconoce de la realidad social, dando paso al desarrollo de la capacidad para problematizar, que se desenvuelve en el proceso de razonamiento jurídico. Por ello, se sostiene que desde el inicio de la carrera se inculque al estudiante hacia el entendimiento y manejo de los conflictos sociales (García, 2017).

Habilidad para Trabajar con Hechos. En este aspecto, Atienza (2013) explica que los problemas que aborda el abogado exigen llevar adelante un análisis complejo que involucra varios pasos, dado que generalmente “no siempre se encuentra frente a lo que podríamos llamar un problema bien estructurado y de tipo binario” (p. 708). Es por ello, que se sostiene que la habilidad para trabajar con hechos se constituye en la primera de las competencias a desarrollarse en la enseñanza del Derecho (Zolezzi, 2017). De allí la

importancia de la subcategoría apriorística habilidad para trabajar con hechos que consiste en “establecer los hechos, conductas y acciones de relevancia jurídica” (Gárate, 2009, p. 212).

Esta habilidad resulta importante en el Derecho para proceder a establecer la relación de causalidad o de subordinación en el conjunto de hechos que conforman el evento problemático analizado que determina la definición del problema (Pérez, 2016) y, como paso siguiente, emerge “la capacidad de traducir el problema de la vida real a un problema legal” (Zusman, 2007, p. 452). Incluso, debe facilitarse el ejercicio de dicha habilidad en la enseñanza de todas las disciplinas del Derecho, pues es de importancia pedagógica al considerarse que los hechos, a decir de “Ghirardi, son la bisagra entre la realidad y el Derecho” (Rubio, 2018, p. 25).

La Dimensión Argumentativa del Derecho. A mediados del siglo XX surge el desarrollo de las teorías de la argumentación jurídica que promueven una variación en el pensamiento jurídico que empieza a notar que el Derecho se fundamenta en praxis argumentativa (García, 2017), cambio que en la cultura jurídica es denominado como “el giro argumentativo” en la teoría del Derecho contemporáneo (Atienza, 2014). En efecto, esta subcategoría apriorística se nutre de la teoría de la argumentación jurídica y se emplea la idea conceptualizada de que “el Derecho es una disciplina argumentativa y, en tal medida, emplea las formas de razonamiento y adhiere a una pretensión de corrección al igual que ocurre en el discurso práctico general” (Sotomayor, 2021, p. 55). Así, la conexión entre Derecho y conflicto corresponde hacer notar que “la función general de la argumentación en la vida social y es también la ligazón esencial entre argumentación y Derecho” (García, 2017, p. 44).

Fundamentos Teóricos del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)

Estrategia Metodológica. Para la comprensión de lo que implica la estrategia metodológica, se procede a descomponer el concepto; en primer lugar, según Pimienta (2012), la palabra estrategia se asocia al proceso de enseñanza-aprendizaje, entendiéndose

como los instrumentos que el docente hace uso para contribuir a lograr que los estudiantes adquieran competencias y por su uso consciente, genera que se interrelacionen dialécticamente los objetivos trazados, los recursos didácticos, los métodos empleados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y las actividades propuestas con ese propósito (Montes de Oca y Machado, 2011); en segundo lugar, para Medina-Cepeda y Delgado-Fernández (2017), el concepto de metodología consiste en “la explicación de qué se va a hacer y cómo, incluyendo las actividades y las tareas que desarrollarán los alumnos para alcanzar los objetivos” (p. 36) y que se manifiesta en una “pluralidad de enfoques y criterios organizativos” (De Miguel, 2006, p. 79), que delinea el camino y los pasos a seguir en la práctica pedagógica. Expuestas las ideas previas, se cita a Rodríguez et al. (2017) para definir la estrategia metodológica como:

Un sistema de acciones que están planificadas y organizadas para lograr alcanzar el objetivo propuesto. Está enfocada en diferentes elementos, entre ellos la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje. Es así que dentro del ámbito universitario la estrategia tiende a la transformación de un objeto desde su estado actual y real a un estado deseado y que para ello optimiza tiempo y recursos. (p. 59)

Entonces, el docente se apoya en la estrategia metodológica para organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje atendiendo a sus elementos y actores intervinientes, considerando los aspectos contextuales para desenvolver la acción educativa en la sesión de aula, de manera comprensible al discente.

En esta investigación, la estrategia metodológica se apoya en el aprendizaje basado en problemas que tuvo como objetivo contribuir al desarrollo del razonamiento jurídico de los alumnos del primer ciclo de una universidad privada de Lima que pertenecen a un curso introductorio del Derecho. Dicha asignatura comprende el estudio de las nociones generales del Derecho y de las principales instituciones del Derecho Público y Derecho Privado, cuyos

contenidos corresponden al andamiaje del sistema jurídico, el estudio de las fuentes del Derecho, las normas jurídicas y otros conceptos jurídicos fundamentales.

Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). En el enfoque por competencias es precisamente esta competencia la que orienta el proceso de enseñanza-aprendizaje y se encarga de marcar el sentido de la formación del universitario. Para lograrlo, el maestro de Derecho articula “su conocimiento práctico de algunos aportes del Derecho con su labor de enseñar” (Carreño et al., 2014, p. 66). En ese sentido, para desarrollar la capacidad de razonamiento jurídico en el estudiante, recomienda Morales (2010), que se aplique la visión del entrenador que enseña fútbol donde el deportista requiere ejercitarse en el campo de juego, no solo recibir las estrategias técnico-tácticas, esa concepción se traslada al estudiante, quien requiere ser adiestrado en el razonamiento jurídico, con base en una formación práctica. Incluso, Pérez (2007) postula que “enseñemos, sí, a manipular el Derecho, en lugar de una enseñanza memorística y formalista que resulta paralizante” (p. 148).

De igual modo, para superar la enseñanza de contenido conceptual, que a veces es excesivo en el Derecho y solo requiere de memorización, opera una enseñanza a aprender, que forme al educando para aprender haciendo, que sea una educación para la vida, que es un gran reto de inicios del siglo XXI (Torroella, 2001). Además, contribuye a reforzar esa postura los estudios de la Fase II del Proyecto Tuning América Latina para el área de Derecho (2011-2013) donde señalan que el impacto de los cambios a suscitarse en los próximos veinte años requiere de abogados con conocimientos y destrezas profesionales que los prepare para analizar y comprender escenarios más complejos, siendo insuficiente apelar a la autoridad de los textos jurídicos.

De esta manera, el enfoque por competencias abre paso a las metodologías activas que dedica un rol destacado al discente en la adquisición del conocimiento. En esa perspectiva, Águeda y Cruz (2012) indican que el aprendizaje basado en problemas se constituye como

una metodología pertinente para la construcción del aprendizaje, sustentado en razones de carácter práctico al incidir en la comprensión estudiantil, de orden pedagógico pues incrementa la motivación del alumno, y de carácter conceptual que incluye el “razonamiento eficaz y la creatividad” (p. 37).

Dicho de otra manera, lograr que el discente muestre una disposición de apertura hacia la construcción cognitiva no es tarea sencilla, es recomendable motivar su curiosidad que, a su vez, propicia la emoción y esta cuando se enciende, logra que se abran “las ventanas de la atención, foco necesario para la creación de conocimiento” (Mora, 2013, p. 73). La enseñanza del Derecho no escapa al interés de la neuroeducación porque, amparado en el pensamiento de Arce (2013), no se concibe “al Derecho como una técnica jurídica fría y desprovista de tolerancia, al contrario, es una práctica viva, que respira porque está hecha por la voluntad de hombres y mujeres” (p. 20) y, en esa línea, la sesión de enseñanza-aprendizaje se construye como una experiencia jurídica que sintonice con el proceso mismo de nuestra vida, a modo de un proceso de aprendizaje social (Solórzano, 2013).

En síntesis, al estudiante y futuro profesional se debe estimular en la capacidad de problematizar en medio de un aprendizaje contextualizado para fomentar el desarrollo del razonamiento jurídico que es el objetivo de la investigación. De ahí que, para Rué et al. (2011), sea el entorno favorable que hace propicio la implementación de la categoría apriorística aprendizaje basado en problemas, que consiste en:

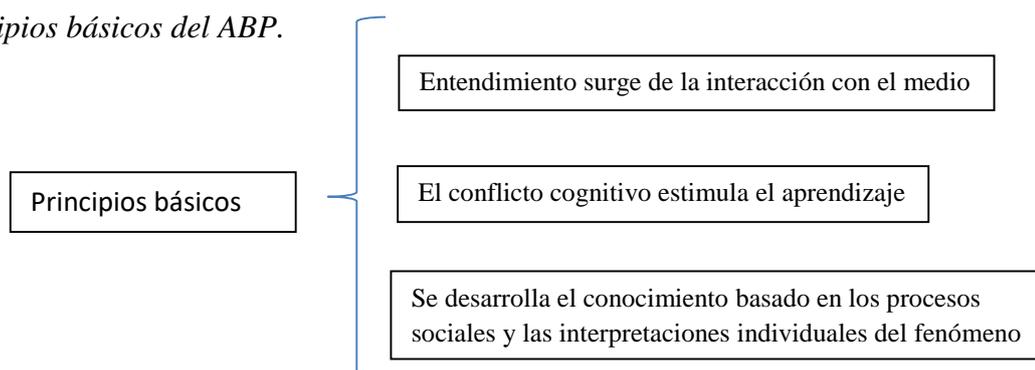
La misión principal del ABP debe ser la de facilitar al profesional en formación el dominio de las categorías y herramientas intelectuales para el desarrollo de sus propias competencias en la comprensión, la intervención y el posterior análisis de un problema profesionalmente contextualizado y relevante desde el punto de vista de la formación. (p. 27)

De acuerdo con la Universidad Politécnica de Madrid (2008), a través del servicio de innovación educativa, las características principales del ABP que el alumno y su aprendizaje exponen son el centro de dicha metodología, se trabaja en grupos conformados entre cinco y ocho integrantes, lo que posibilita al aprendiz a apoyarse en conocimientos de otros cursos e investigar lo que no sabe. Es una metodología que permite ser aplicada en el desarrollo de todo el curso. Se culmina este epígrafe, señalando que el ABP acoge como sustento teórico y filosófico las corrientes vinculadas a la teoría constructivista que, según el documento editado por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2007), tiene los siguientes principios básicos:

El entendimiento con respecto a una situación de la realidad surge de las interacciones con el medio ambiente; el conflicto cognitivo al enfrentar cada nueva situación estimula el aprendizaje; el conocimiento se desarrolla mediante el reconocimiento y aceptación de los procesos sociales y de la evaluación de las diferentes interpretaciones individuales del mismo fenómeno. (p. 4)

Figura 1

Los principios básicos del ABP.

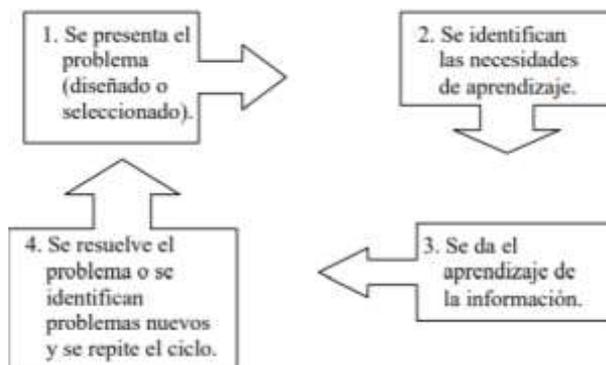


Nota: Elaboración propia basada en el documento Aprendizaje basado en problemas como técnica didáctica del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2007, p. 4).

Además, fundamentado en los principios indicados, el esquema del proceso de aprendizaje basado en ABP es como se muestra a continuación.

Figura 2

Esquema del proceso de aprendizaje basado en ABP.



Nota: Documento Aprendizaje basado en problemas como técnica didáctica, por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2007, p. 8).

Recordar que el estudiante desarrolla su proceso de raciocinio a causa del abordaje de cada situación o conflicto real que enfrente, como propone el ABP. Es un rol activo que se muestra favorable en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho como se explica en las experiencias educativas de Font (2004) y Barrio (2015). Igualmente, de la experiencia adquirida en la Facultad de Derecho de la Universidad Los Andes que desde el segundo semestre de 1997 implementa el ABP (Otero y Jiménez, 2010).

Figura 3

Fases del proceso de ABP.

1)	Identificación de los hechos
2)	Definición
3)	Justificación
4)	Información adicional requerida
5)	Identificación de los asuntos sobre los que emprender la investigación
6)	Investigación y estudio individual
7)	Reunión de información y discusión
8)	Comunicación general de resultados y evaluación

Nota: Adaptado de El ABP en Derecho Privado: un proyecto de innovación docente, por Barrio, A. (2015, p. 140-145).

Aprendizaje Contextualizado del Derecho. La educación jurídica tuvo como influencia los paradigmas que subyacen en los sistemas jurídicos. En ese sentido, León (2015), con base en el estudio de Vázquez (2008), distingue tres concepciones propuestas en la enseñanza del Derecho. La primera, denominada concepción formalista o positivista ortodoxa, cuya influencia más reconocida es la Escuela de Exégesis en Francia, donde el Derecho es enfocado en el uso y aplicación de la ley, constituyéndose la enseñanza en actividad interpretativa; la segunda, nombrada como concepción crítico-realista que se asocia a los estudios críticos del Derecho o *Critical Legal Studies* en Estados Unidos, incorporando en la enseñanza la perspectiva interdisciplinar del Derecho que permita su estudio partiendo del contexto social; y la tercera identificada como concepción deliberativa y democrática, que parte de la concepción de Derecho como práctica social moralmente relevante, capacitando al estudiante a deliberar sobre la base de principios, valores y derechos fundamentales.

Ahondando en lo expuesto, cabe precisar que la enseñanza formalista difunde un modelo que prevalece el contenido antes que el aprendizaje, sustentado en la concepción del Derecho como el producto de lo señalado en los textos normativos, generándose su enseñanza aplicando la transmisión de información a modo de un traspaso cognitivo, donde se requiere el uso de la memoria y la recordación del estudiante de normas y códigos en el proceso de aprendizaje, como explican Coloma (2005), Valle (2006) y González et al. (2011). En torno al tema, señalar que en la cultura jurídica española y, en general, el mundo latino subsiste la influencia de la concepción formalista, aunque debilitado y en nivel de agotamiento, según Atienza (2013) y lo reflejado en la Fase II del Proyecto Tuning América Latina para el área de Derecho (2011-2013). En el espacio educativo nacional, la enseñanza del Derecho no ha sido esquiva a dicha influencia y en la historia educativa se registra un movimiento pendular entre lo tradicional y el cambio (Gonzales, 2003).

Precisamente, para contribuir en acercar la teoría y la práctica, que inclusive cambie la conceptualización de un Derecho estático en la sesión de enseñanza-aprendizaje, se propicia el contacto del discente con el contexto problemático en procura que interactúe con la realidad social, para involucrarlo de una manera activa y en interacción social con sus compañeros. De esta manera, surge la subcategoría apriorística denominada aprendizaje contextualizado del Derecho que, en la práctica concreta, según Gómez y Rubio (2017), implica:

Propiciar un conflicto práctico, vale decir, poner en jaque las habilidades del estudiante en relación con situarse en el contexto y no en el contenido: el contenido no es algo que se debe aprender o memorizar, sino un objeto con el cual el estudiante debe relacionarse. (p. 56)

En la perspectiva de contextualizar el Derecho, Montoya (2008) indica que al discente se le permite “entender mejor la interdependencia entre el Derecho y su contexto social” (p. 74). De esta manera, Sturm (2014), citado por León (2015), expresa que dicha subcategoría apriorística influye en la enseñanza-aprendizaje con la esperanza de formar “agentes de cambio para su sociedad, líderes, dinamizadores de su entorno social” (p. 27). Además, resulta conveniente que el estudiante logre el aprendizaje del contexto que da sustento a la norma jurídica, cómo se aplica y su competencia en el quehacer jurídico (Pesca, 2019).

Por consiguiente, se encamina la estrategia metodológica basada en ABP que reconoce la importancia del contexto social porque los entornos problemáticos que se aplican surgen de la realidad. Como sostiene Nogueira (2011), en el aprendizaje contextual no se trata de abordar problemas ni estudiar teorías de manera abstracta, sino que es aprender con relación en sus conocimientos previos para construir los nuevos. El postulado que se nutre en esta subcategoría apriorística es el paradigma socioconstructivista que marca una diferencia

con el constructivismo-cognitivista donde el aprendizaje “implicaría transformaciones en la esfera del pensamiento (cognición), lo que deposita el centro de atención en el estudiante, pero relacionado consigo mismo” (Gómez y Rubio, 2017, p. 45).

Así pues, en palabras de Rué et al. (2011), se promueve en el educando la necesidad de conocer las categorías y herramientas intelectuales “para el desarrollo de sus propias competencias de comprensión, la intervención y el posterior análisis de un problema profesionalmente contextualizado y relevante desde el punto de vista de la formación” (p. 27).

Rol del Docente. El enfoque de la reforma de Bolonia estuvo pensado, entre otras finalidades, para aclarar que el problema en la educación es el aprendizaje estudiantil, quien debe constituirse en el sentido final de la actividad docente. Con esa finalidad, desde la perspectiva de Zabalza (2011) al abordar el método docente significa tener en cuenta “cuatro dimensiones básicas: la organización de los espacios y los tiempos; el modo de suministro de la información, la orientación y gestión de las actividades de aprendizaje; y las relaciones interpersonales” (p. 88).

En esa línea, al aplicar el ABP se plantean situaciones problemáticas que motiven la atención estudiantil para enfrentarlo a un conflicto cognitivo de interés, además, como se desarrolla en colectividad a través de grupos de alumnos, se propicia la interacción y trabajo colaborativo entre sus integrantes, donde el profesor, a partir de moldear el problema que comprende los contenidos del curso, se enrumba como un tutor para apoyar a su pupilo ante sus dudas y retroalimentándolo permanentemente. De esta forma se comprende el rol del docente como facilitador de aprendizaje, concentrando su interés en la forma como el educando procesa e integra el nuevo conocimiento, aprovechando sus saberes previos y el sentido de investigación, propiciando que en este proceso se comporte con responsabilidad y en interacción social con sus compañeros.

Por ello, se adopta la subcategoría apriorística rol del docente en el entendido que el aprendizaje basado en problemas, también conocido por sus siglas en inglés PBL (*Problem Based Learning*). En palabras de Montoya (2008), el:

PBL no exige que los profesores sean silenciosos y pasivos. Exige sí que cambiemos nuestro rol central, dejando de ser simples transmisores de información hacia otro y convirtiéndonos en cambio en alguien que los ayudará a encontrar su propio camino. (p. 87)

Rol del Estudiante. El ABP en perspectiva del estudiante resulta de importancia en dos aspectos; la movilización que consiste en investigar todos los recursos posibles y de distintas fuentes y aplicar el pilar de la educación aprender a aprender, porque lo llevan a cabo, sea enfrentando el reto o con el apoyo de un tutor facilitador (Rué et al., 2011).

Bajo esta visión, se construyó una sesión educativa diferente al que tradicionalmente se ubica el educando de Derecho; de enseñanza vertical, apegada a lo memorístico, influenciado por una enseñanza de contenido. Entonces, convirtiéndose al alumno en el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, el ABP tiene como propósito que el discente, como actor de su aprendizaje, tome conciencia “el conocimiento de qué se hace, cómo se hace, cuándo se hace y dónde se hace” (Rodríguez, 2018, p. 51).

De esta forma, se comprende el protagonismo del alumno en la enseñanza-aprendizaje porque la situación problemática propuesta en el ABP, no es más que la excusa para que se propicie en el estudiante, que Font (2013), citado por Barrio (2015), explica como “el proceso intelectual del jurista: análisis-diagnóstico-argumentación-decisión” (p. 137). Dicho de otra manera, Font (2008) indica que, en su experiencia, el aprendiz presenta dificultades para relacionar diferentes conceptos, en vista que muestra una visión parcelada y ausente de precisión del Derecho, siendo el ABP de utilidad para promover en el alumno una acertada selección de categorías jurídicas y cómo logra que entre estos exista una conexión. Por estas

consideraciones, Lino (2015), citado por Luy-Montejo (2019), expresa que el ABP resulta óptimo en educandos que inician su acceso al sistema universitario porque se enfrenta a un entramado complejo de demandas para las cuales aún no está preparado.

Al aplicarse el ABP se propicia en el estudiante la adquisición de tres tipos de conocimientos que, según Rodríguez (2018), se relaciona con la concientización del estudiante para determinar la tarea de aprendizaje que permita abordar el contexto que origina su conocimiento, lo que origina que el alumno forme su proceso de aprendizaje, y sobre el proceso cognitivo en sí mismo con base en la estrategia utilizada. En este camino, el estudiante paso a paso adquiere una actitud de autorregulación respecto a su proceso de aprendizaje y el ABP como estrategia metodológica facilita ese proceso. En conclusión, en opinión de Morales y Landa (2004), la subcategoría apriorística de rol del estudiante se entiende como “debe convertirse en un estudiante activo, que trabaja cooperativamente y que asume la responsabilidad de su proceso de aprendizaje” (p. 153).

Figura 4

Cuadro comparativo de los roles del docente y el estudiante en el proceso de ABP.

Profesor	Alumnado
<ol style="list-style-type: none"> 1. Da un papel protagonista al alumno en la construcción de su aprendizaje. 2. Tiene que ser consciente de los logros que consiguen sus alumnos. 3. Es un guía, un tutor, un facilitador del aprendizaje que acude a los alumnos cuando le necesitan y que les ofrece información cuando la necesitan. 4. El papel principal es ofrecer a los alumnos diversas oportunidades de aprendizaje. 5. Ayuda a sus alumnos a que piensen críticamente orientando sus reflexiones y formulando cuestiones importantes. 6. Realizar sesiones de tutoría con los alumnos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Asumir su responsabilidad ante el aprendizaje. 2. Trabajar con diferentes grupos gestionando los posibles conflictos que surjan. 3. Tener una actitud receptiva hacia el intercambio de ideas con los compañeros. 4. Compartir información y aprender de los demás 5. Ser autónomo en el aprendizaje (buscar información, contrastarla, comprenderla, aplicarla, etc.) y saber pedir ayuda y orientación cuando lo necesite. 6. Disponer de las estrategias necesarias para planificar, controlar y evaluar los pasos que lleva a cabo en su aprendizaje.

Nota: Adaptado de Aprendizaje Basado en Problemas por Universidad Politécnica de Madrid (2008, p. 11).

Capítulo II

Diagnóstico o Trabajo de Campo

Características del Campo de Estudio

Las técnicas empleadas en el diagnóstico de campo, y cuyos instrumentos fueron validadas por juicio de expertos, quedaron conformadas por la entrevista semiestructurada a docentes, el cuestionario a los estudiantes y la guía de observación a una sesión de enseñanza-aprendizaje las que, aplicadas, permitieron evaluar el estado actual del objeto investigado. Los resultados fueron analizados e interpretados en el presente capítulo y, en simultáneo, se procede a la discusión de las categorías apriorísticas y categorías emergentes, éstas últimas obtenidas como consecuencia de la recolección de datos en el trabajo de campo.

La muestra de investigación estuvo conformada a partir de una selección no probabilística, que comprendió a tres docentes de la Facultad de Derecho de una universidad privada de Lima y 37 estudiantes del primer ciclo académico, pertenecientes a un curso introductorio del Derecho.

Análisis, Interpretación y Discusión de los Resultados

Resultados de las Entrevistas a Docentes

La entrevista semiestructurada a los docentes (D1, D2 y D3) permitió obtener información acerca de las opiniones, valoraciones y experiencias para promover el desarrollo del razonamiento jurídico y qué estrategias metodológicas aplican, poniendo especial atención si se sustentan en el aprendizaje basado en problemas, consideradas las categorías apriorísticas de la investigación. Asimismo, las respuestas fueron analizadas en correlación con las subcategorías apriorísticas derivadas.

En la subcategoría apriorística habilidad para trabajar con hechos, todos los educadores asumieron una posición coincidente que tiene como denominador común que los

estudiantes empiezan por tratar los hechos, para luego diseñar la probable solución en conexión con las normas y conceptos jurídicos. Ello se advierte en D1 que dijo “identifican los hechos, luego identifican los problemas legales y culminan estableciendo las hipótesis de solución” y propone a los estudiantes leer los métodos de Zusman (2007) y Rubio (2018). Por su parte, el entrevistado D2 sostuvo que la importancia de “la contextualización del caso, desarrollo de hipótesis o respuestas tentativas y una retroalimentación, todo en conjunto”; y D3 explicó que inicia su sesión con “una lluvia de ideas tratando de armar premisas generales, premisas específicas, como incluso lo hacemos en cualquier pensamiento lógico”.

Entonces, si bien se otorga importancia al tratamiento de los hechos, ninguno de los entrevistados fue explícito para referirse a alguna metodología que permita abordar el desarrollo de dicha subcategoría apriorística, notándose una ausencia de una fundamentación metodológica para el desarrollo del razonamiento jurídico que contribuya a formar el proceso de raciocinio de los estudiantes, sobre este particular. Al respecto, Rubio (1999) recomienda iniciar su estudio ordenando los hechos cronológicamente, de preferencia, luego, discriminarlos en orden de importancia y de significación jurídica, y concluir estableciendo la relación de causa-efecto en la cadena de hechos acontecidos.

En efecto, el propósito es plantear al alumno que organice su pensamiento abstracto, apoyado de procesos metodológicos pauteados por el profesor que asume el rol de guía, dado su nivel de aprendiz, de lo contrario, queda la imprecisión que el tratamiento de los hechos por parte del estudiante se genera por el juicio de su experiencia.

Asimismo, tienen postura similar los profesores al elegir problemas jurídicos en clase, optan por aquellos originados del contexto real, en respuesta a la subcategoría apriorística la capacidad de problematizar del estudiante. En este punto, D1 parte “de poner en contexto sobre cómo el derecho se manifiesta en la realidad, cómo se ve en la conducta o en las relaciones sociales y cómo de estas pueden surgir problemas jurídicos”. Más específico fue

D2 al asegurar que “los estudiantes buscan experiencias, se interesan en analizar casos emblemáticos, de la realidad” o como D3 que parte de situaciones de interés actual al “tratar los casos de protección al consumidor generados por las empresas Glovo, Rappi y Uber que brindan servicios a través de aplicativos tecnológicos”.

El acercamiento del estudiante conectando sus conocimientos a contextos cercanos y actuales a su nivel de comprensión, resulta favorable para estimular su actitud reflexiva, sin embargo, los problemas a emplearse tienen que organizarse de forma que adquiera la habilidad para resolver problemas que luego se adapte a situaciones análogas. En concreto, Nathanson (2003) recomienda emplear como ejemplos prácticos un formato similar que se repita en dos o tres problemas, variando los contextos a estudiarse, para que el alumno logre focalizar cómo se resuelven los casos y luego transfiera lo adquirido y aplicado a otros problemas. Así, queda evidenciada la ausencia de una estrategia metodológica que fomente un ordenado proceso de raciocinio del estudiante, incluso, aprovechar el uso de los denominados entornos personales de aprendizaje que consiste en “el conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender” (Castañeda y Adell, 2013, p. 15).

Con respecto a la subcategoría apriorística la dimensión argumentativa del Derecho, los docentes confluieron en asumir que el razonamiento jurídico es la competencia específica a nivel 1 promovido en el curso, además, la consideran una competencia clave en la carrera que, por ejemplo, permite al educando distinguir la norma jurídica de otro tipo de reglas de conducta, uno de los logros de aprendizaje. Para involucrarlo en el pensamiento racional del Derecho, cada educador usa un recurso pedagógico distinto; por ejemplo, D1 comenta que emplea películas basadas en casos judiciales como *Anatomía de un asesinato*, en cambio, D3 propone que indaguen normas legales sobre una situación determinada, como la regulación del tránsito de motocicletas, a diferencia de D2 que genera una competencia entre los

estudiantes para reconocer cuándo se aplica una norma con rango de ley o una de rango infralegal y cómo “los estudiantes se comportan como en el colegio, para introducirlo en el razonamiento jurídico una de las preguntas es, qué harías si fueras abogado de...”.

En los pasajes descritos, los maestros promueven en los educandos el ejercicio de su racionalidad aplicada a escenarios menos complejos y abstractos, como estrategias didácticas. Sin embargo, para que los estudiantes piensen como abogados, como refiere D3, es necesario que el profesor se desapegue de la enseñanza formalista del Derecho, que no se advierte. Como explica Bayuelo (2015), “el modelo de enseñanza del Derecho no es independiente del paradigma prevaleciente del Derecho. En consecuencia, la enseñanza también está condicionada por el objeto del Derecho” (p. 182). Por ende, para promover el desarrollo y fortalecimiento del razonamiento jurídico, la práctica pedagógica no debe transmitir contenido normativo como objeto de estudio en clase, por eso es recomendable una aproximación al denominado giro argumentativo en la teoría del Derecho contemporáneo que favorece esta competencia, teniendo como uno de sus rasgos “la idea que la razón jurídica no sólo es instrumental, sino razón práctica” (Atienza, 2014, p. 18).

Igualmente, se relaciona a lo expuesto la subcategoría apriorística aprendizaje contextualizado del Derecho que, a juicio de los entrevistados, es necesaria dada las condiciones de los estudiantes que se encuentran “distantes al funcionamiento del Derecho en la sociedad”. Según D1, “no cuentan con experiencias relacionadas con el Derecho, tampoco leen algo relacionado con esos temas”. De igual modo, como comenta D3 e, incluso, “un poco más de la mitad tienen una vaga idea del Derecho”, además, en opinión de D2. No obstante, se observa ausencia de una fundamentación metodológica que permita abordar su solución, como también, la carencia de actividades que estimulen la capacidad para problematizar del estudiante que le vincule con las funciones del Derecho, siendo factible a partir de un aprendizaje contextualizado. Asimismo, resulta positivo en el Derecho contar

“una experiencia situada en la cual los sujetos aprenden, producen y comprenden” (Orler, 2017, p. 204).

De otro lado, los encuestados respondieron que su metodología docente se basa en la utilización de casos o situaciones que encierren problemas legales para ser resueltos en grupo, sin precisar que se trata del aprendizaje basado en problemas. Por ejemplo, D1 afirmó que “la realidad del Derecho está conectada a los problemas y la enseñanza no debe escapar a ello, es más, lo ayudará a relacionarse con la profesión”. Mostrándose más proactivo, D3 señaló que “en clase los animo a tratar de vivir un poco más el Derecho, tomar atención de los problemas actuales como las relaciones jurídicas en pandemia”, y D2 refirió que “les moviliza temas de abuso del ejercicio del Derecho”. En este proceso el problema es “como el punto de partida y el marco de referencia para el desarrollo de la clase” (Gonzales, 2008, p. 171), siendo el docente “un facilitador ya que este proceso es responsabilidad exclusiva del alumno. El docente debe actuar como catalizador” (Font, 2004, p. 89).

Acerca de la subcategoría apriorística rol del docente mencionaron el interés por despertar de los saberes previos, como una forma exploratoria que luego determine la tarea de andamiaje que deben realizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, D1 considera que “como los estudiantes provienen de diferentes colegios, tienen distintas formas de organizar sus estudios y el conocimiento, también”, lo que tiene cierta concordancia con D2 que requiere identificar esa diversidad “porque a partir de allí se establece una estrategia, reconociendo que el uso de internet desarrolla su primera forma de conocer algo”. En cambio, D3 pone a prueba esos saberes previos “para darse cuenta que solo manejando conceptos bien aplicados, sustentados en lecturas, les permitirá desenvolverse mejor como profesionales”.

Este panorama permite comprender que, en cuanto a la subcategoría apriorística rol del estudiante, no se advierte buenas prácticas estudiantiles, coincidiendo en que los dispositivos móviles en aula influyen mucho en su atención. Por ejemplo, D2 explicó que

“los chicos siempre dejan todo para el último momento, se sienten aún como estudiantes de colegio y el docente funge como entrenador”. En cambio, D1 dijo que, si bien “carecen de una organización, en su mayoría son sensibles a toda experiencia en el aula, por ese motivo la parte emocional resulta importante en el proceso de aprendizaje”. Además, hay aspectos subjetivos en la enseñanza-aprendizaje a tomar en cuenta, como lo indica D3 asegurando que a los discentes les “falta orden y ciertas limitaciones para exponer en clase, es necesario dotarles de confianza para ayudarlos, a veces quienes corrigen los errores son los mismos compañeros de aula”.

De esta manera, queda comprobado que los profesores perciben a los alumnos del primer ciclo como personas con carencias para afrontar el nivel de enseñanza universitaria y expuestas a muchas influencias, que es la tónica general por la diversidad de “informaciones y discursos cognitivos que existen en las redes y espacios tecnológicos” (Mejía, 2018, p. 63). En esa medida, hacer hincapié en la necesaria intervención pedagógica que se transforme en preocupación permanente y en un interés por conocer no solamente aquello que se genera previo a ingresar al sistema educativo, también en lo que se produce en la sesión y fuera de ese espacio. En suma, mostrarse en observación participante para detectar los “saberes que permiten ser y estar en el mundo, suponen diversos niveles de complejidad” (Ruiz et al., 2006, p. 114), que los forme como alumnos autónomos, advirtiéndose una falta de estrategia para estimular su metacognición.

Finalmente, D1 y D2 dotaron de importancia a la clase magistral, como sostiene el primero quien afirma que “explico los temas jurídicamente y, es más, cuando escuchan las clases, sienten más seguridad en el aprendizaje que reciben”, similar a la respuesta de D2, quien al iniciar la clase “elijo dos o cuatro estudiantes para que elaboren un resumen de la clase anterior, para reforzar el conocimiento impartido en clase”. A diferencia de D3, quien promueve “que los estudiantes lean por cuenta propia unos minutos un determinado texto y

luego propiciamos una lluvia de ideas, apuntamos lo más resaltante en la pizarra y finalizamos con la retroalimentación”.

Concretamente, Pérez (2007) propone dotar al nivel conceptual para que sea capaz de hacer comprender y asimilar mejor el Derecho en su función dinámica, no estática ni acabada, dotando al estudiante de una base cognitiva que lo prepare para la normativa que no pudo estudiar o aquella surgida de una reforma. En síntesis, que el maestro capacite “al alumno para el razonamiento o argumentación jurídica” (p. 113). Esta metodología se constituye en motivo adicional para optar por el denominado giro argumentativo en la teoría del Derecho contemporáneo, explicado anteriormente. Asimismo, contiene una estrategia que suscite en el discente que desde el inicio de la carrera piense como abogado y ello comprende “entrenarlos en las artes de la argumentación jurídica, de la toma de decisiones y del razonamiento jurídico” (Schauer, 2013, p. 17). Ello contribuye a prepararlo en el aprendizaje autónomo, notándose una falta de estrategia para estimular su metacognición.

Resultados del Cuestionario a Estudiantes

Para este apartado de la investigación se utilizó el cuestionario cerrado que comprende dieciocho interrogantes y es elaborado para el objetivo de la investigación, de autoría propia, codificadas según el formato de tipo Likert, de escala unidimensional que se asocian a las subcategorías apriorísticas e indicadores, para ser respondido bajo la siguiente escala: siempre, algunas veces o nunca. Asimismo, la población estudiantil evaluada estuvo conformada por 37 jóvenes matriculados en un curso introductorio del Derecho, perteneciente al ciclo 2020-1, cuyas edades fluctúan entre los 16 a 22, distribuidos en 75,7 % de mujeres y 24,3 % de varones. La finalidad del cuestionario fue conocer las opiniones como también las actitudes estudiantiles en torno a la aplicación de la estrategia metodológica basada en ABP para el desarrollo del razonamiento jurídico, competencia específica de la asignatura.

Es así como, en cuanto a la subcategoría apriorística habilidad para trabajar con hechos, el 86,5 % de los discentes contestaron que siempre el profesor plantea actividades que permiten identificar los hechos de naturaleza jurídica, a diferencia del 13,5 % que respondieron algunas veces. Dicho resultado disminuye al reflejarse que el 78,4 % marcaron que siempre el docente elige situaciones reales y próximas a la profesión para comprender los temas de la sesión de clase, a diferencia de un 18,9 % por algunas veces y un 2,7 % por ninguna, indicador que pertenece a la categoría apriorística aprendizaje basado en problemas. A dichos resultados, el 63,9 % consideran estar siempre capaces de construir sus elementos con orden y lógica jurídica, el 36,1 % sostuvieron que algunas veces, en respuesta al indicador de la subcategoría apriorística la capacidad de problematizar del estudiante.

Sobre este punto, los datos acopiados marcaron una diferencia comparativa entre la pertinencia de la actividad educativa elegida por el educador y el nivel de competencia y aptitud esperado de los estudiantes. Además, el educador, como organizador del espacio educativo, debe ser consciente que el “aprendizaje deberá consolidarse a través de prácticas (elemento clave en las competencias), cuya práctica dejará nuevamente zonas de sombra y dudas que precisarán de un nuevo momento para reelaborar la información y quizás la propia práctica” (Zabalza, 2011, p. 95).

Vale recordar que el componente de retroalimentación constructiva del docente, según los alumnos, alcanza el 75 % siempre, 19,4 % algunas veces y 5,6 % nunca, tema relacionado con la subcategoría apriorística rol del docente. Aun cuando el porcentaje no es representativo, preocupa que los estudiantes en 5,6 % no cuenten con el refuerzo pedagógico porque en esa labor se “proporciona a los discentes retroalimentación sobre el origen de sus dificultades y la manera más adecuada de superarlas” (González et al., 2011, p. 391). Además, contribuye a la labor pedagógica para dar un nuevo rumbo a la práctica e, incluso, se extiende entre los compañeros quienes participan de la retroalimentación de pares. Este

elemento es consustancial en el proceso de enseñanza-aprendizaje que es “dialéctico, en tanto que se establece un vínculo de retroalimentación entre los elementos humanos que participan” (Hernández, 2007, p. 188).

Respecto a las preguntas referidas a la subcategoría apriorística de dimensión argumentativa del Derecho, dirigida a ahondar en el proceso interno estudiantil, se obtuvo que el 52,8 % aplica las reglas de inferencia para abordar un problema jurídico, mientras el 44,4 % algunas veces y el 2,8 % nunca. Ello explica por qué el 54,1 % contestaron que emplean algún método básico que contribuya a organizar y estructurar su razonamiento jurídico y el 45,9 % algunas veces, notándose ausencia de una fundamentación metodológica para el desarrollo del razonamiento jurídico, percibiéndose que despliegan un aprendizaje vivencial para afrontar los problemas. Entonces, es necesario organizar estrategias vinculadas al desarrollo del pensamiento que permitan proveernos de información útil para resolver la tarea o problema (Barreiro et al., 2019). No se desdeña la intuición del estudiante, pero valorada como un complemento, formando parte de su creatividad (Casas-Rodríguez, 2013).

En lo concerniente a la subcategoría apriorística rol del docente, es pertinente destacar dos aspectos; en primer lugar, el 66,7 % de los estudiantes perciben que el maestro explica las metas de aprendizaje, mientras el 27,8 % sostienen algunas veces y el 5,6 % nunca, situación que en similar proporción guarda relación con el 62,2 % que respondieron que el educador sí logra motivarlos a adquirir una experiencia significativa en la enseñanza-aprendizaje, a diferencia del 37,8 % que solo algunas veces, siendo en ambos casos que el porcentaje de insatisfacción alcanza al tercio de encuestados. En el enfoque por competencias se define el logro de la sesión para el involucramiento estudiantil y, con función en ello, “el profesor define el producto de la sesión, las estrategias de aprendizaje y los recursos didácticos” (Cáceres y Rivera, 2017, p. 18). Es de necesidad que el docente inicie la sesión a partir de

metas de aprendizaje explícitas y explicadas con claridad que, según el análisis, fueron omitidos.

En segundo lugar, como los jóvenes encuestados ostentan el nivel de aprendiz, todos del primer ciclo de Derecho, concita la atención conocer cómo aprecian al educador en las relaciones interpersonales con los alumnos, por ejemplo, el 83,78 % notan que se constituye en el guía dentro de la progresiva comprensión y aplicación de lo impartido en clase, pero ello contrasta como personaje influyente en el desenvolvimiento académico del estudiante porque solo el 67,6 % sostuvo siempre y algunas veces para el 32,4 % .

El recuento concluye analizando la subcategoría apriorística rol del estudiante donde el 73 % de los encuestados señalaron que siempre ejercen una actitud organizada y con objetivos de estudio en el curso y, en línea cercana a ello, se tiene que el 78,4 % demuestran espíritu autorreflexivo en el curso. Ambos porcentajes demarcan dos tercios de alumnos comprometidos en el rol de aprendiz autónomo “alguien que es capaz de aprender por su propia cuenta” (Zabalza, 2011, p. 83). Entonces, queda un reto significativo; incorporar en esa disposición al resto de los estudiantes de aula, no comprometidos con su aprendizaje. Aun cuando la muestra del rol del estudiante no alcanza niveles críticos, se tiene una falta de estrategia para estimular su metacognición a considerarse, dado el nivel de aprendiz que ostentan los estudiantes del primer ciclo de la carrera.

Resultados de la Observación de Clase. Para los fines de la investigación, se realizó la observación participativa de una clase de un curso introductorio del Derecho que permitió recoger información de la sesión de enseñanza-aprendizaje desarrollada por uno de los docentes entrevistados. Los resultados fueron obtenidos aplicando la guía de observación aprobada por juicio de expertos, conformada sobre la base de los indicadores asociados a las subcategorías apriorísticas, con el propósito de conocer *in situ* las estrategias metodológicas dirigidas a promover el razonamiento jurídico de los estudiantes, asimismo, las interacciones

suscitadas entre el profesor y los educandos. De esta manera, se constató el estado real del objeto de investigación que permite “elaborar descripciones sobre los acontecimientos, las personas y las interacciones que se observan, así como a partir de la vivencia, la experiencia y la sensación de la persona que observa” (Gurdián-Fernández, 2007, p. 192).

Luego de marcar la asistencia de los estudiantes, el docente promueve la interacción preguntando qué temas abordaron la sesión pasada, a modo de síntesis. En respuesta, participaron dando algunos conceptos, exponiendo breves ejemplos y sus dudas al respecto. Es así como el docente afianza los temas y aplica una metodología que conduce el proceso de enseñanza-aprendizaje como una secuencia concatenada.

Al enunciar como tema la estructura básica de la regla jurídica, el educador omite referir el logro de la sesión, muestra una imagen que contiene los tres elementos que componen la estructura y el significado jurídico de cada una, cita algunos ejemplos de forma verbal relacionados con el derecho penal, derecho constitucional y derecho civil. En ese momento, se distinguen dos formas de motivar la atención, la primera buscando que el estudiante capte el gráfico, y la segunda promoviendo su sentido de escuchar. Entonces, el discurso académico se apoya en dos medios tradicionales para mediar el aprendizaje que resultan favorables como mecanismo de entrada para los alumnos.

De ahí que el momento de actividad del estudiante se inicia con una tarea individual que consiste en revisar cualquier libro que integra el Código Civil y elegir un artículo normativo que contenga un supuesto simple o un supuesto compuesto, primer elemento de la estructura. Utilizando el material enviado por el docente a través de un link, todos empiezan la búsqueda y después de cinco minutos, intervienen exponiendo la norma jurídica y explican sus razones, mereciendo un puntaje por respuesta correcta. La enseñanza adopta “dos perspectivas, una es la que se preocupa por la realización de una tarea y otra es la que busca

un logro para la consecución de algún cambio en el aprendizaje” (Elgueta y Palma, p. 15).

Así, el profesor se encamina a conseguir ambos propósitos en la educación.

Ese mismo modelo pedagógico es replicado por el maestro para desarrollar el tema de la consecuencia, el segundo elemento de la estructura de la norma jurídica. Los educandos intervienen en número significativo empleando nuevamente el Código Civil, argumentando las normas jurídicas elegidas. Al final, el educador enfoca su atención en las sanciones, consecuencia de mayor relevancia en el Derecho, cerrando la clase. No se observa una síntesis de la sesión, solo pregunta a los estudiantes si lograron entender cada tema.

De esta manera, en la clase observada, el pedagogo enfoca su interés en otorgar importancia al tema en vista que el conocimiento de la estructura de una norma jurídica es de utilidad para la interpretación del Derecho, que corresponde a la subcategoría apriorística de la dimensión argumentativa del Derecho. Además, gestiona las actividades de aprendizaje siguiendo un orden secuencial, es decir, concepto general y la descomposición de sus partes, mostrando un trato personalizado al identificar a los estudiantes por sus apellidos, favorable para propiciar la participación en clase. Acerca de la retroalimentación, el docente indica cuando es acierto, pero obvia explicar las razones cuando es errada, aspectos que comprende la subcategoría apriorística rol del docente.

Asimismo, en toda la sesión de clase hubo ausencia de una fundamentación metodológica para el desarrollo del razonamiento jurídico que forme en el estudiante una estrategia para abordar los problemas prácticos. Incluso, la explicación estuvo enfocada en cómo lograr la respuesta correcta, mas no los detalles del proceso de raciocinio que el docente despliega para aplicar con pertinencia la teoría. Como explica Pérez (2012), el Derecho tiene por centro de estudio el denominado objeto cultural, es decir, el método de enseñanza se dirige a la comprensión de un tipo de objeto de estudio creado para organizar la vida del hombre, a diferencia de otros saberes como las ciencias naturales. Por ende, en la

enseñanza del Derecho media la comprensión del estudiante, no es suficiente divulgar las normas jurídicas; notándose una carencia de actividades que estimulen la capacidad para problematizar del estudiante que lo prepare en la comprensión de la trascendencia que tiene cada elemento dentro de la estructura de la norma.

Por consiguiente, lo esbozado permite explicar la conveniencia de optar hacia el aprendizaje contextualizado del Derecho y la subcategoría apriorística, apoyada en la corriente socioconstructivista, promoviendo escenarios más cercanos a los discentes del primer ciclo que facilite la comprensión del Derecho. Por ejemplo, el docente en clase se refirió a las normas de tránsito para evaluar la estructura de la norma jurídica, como un producto acabado que se aplica coercitivamente, que denota un estilo descriptivo de la norma jurídica. No obstante, en la subcategoría apriorística de la capacidad de problematizar del estudiante se activa el interés de cómo se armoniza cada componente de la estructura normativa dirigida a resolver el problema del tránsito, que no ha sido empleada por el educador, evidenciando carencia de actividades que estimulen la capacidad para problematizar del estudiante, etapas que engloba “una estrategia para la comprensión o la justificación del derecho” (Jiménez, 2018, p. 163).

Finalmente, movilizar el pensamiento del estudiante en su nivel de aprendiz bajo la visión de un Derecho construido como un sistema, que integra distintas especialidades no compartimentos, siempre ejerciendo el raciocinio crítico para la comprensión del marco institucional que es determinante en el desarrollo de la categoría apriorística razonamiento jurídico, conforme quedó explicado en líneas precedentes. La lectura de las normas jurídicas resulta un hábito necesario para estimular en los discentes tan solo como uno de los pasos a seguir en el propósito de comprender el Derecho.

Análisis, Interpretación, Triangulación y Discusión de los Resultados

Por lo que se refiere a las páginas precedentes, se cumple con analizar e interpretar la información obtenida del campo, distinguiendo el resultado de cada subcategoría apriorística en las que fueron desplegadas las categorías apriorísticas razonamiento jurídico y aprendizaje basado en problemas. Dicho procedimiento se apoya en el software Atlas.Ti de pertinencia para el análisis de datos cualitativos que permite identificar la codificación más recurrente que se suscitaron en las entrevistas a los tres docentes, como también en el software estadístico SPSS para crear los gráficos y tablas derivado de los cuestionarios aplicados a 37 estudiantes. Así, con base en lo aplicado, se procede a describir los resultados obtenidos de la investigación sustentado en el procedimiento de triangulación de la información.

Categoría Apriorística Razonamiento Jurídico

En las subcategorías apriorísticas habilidad para trabajar con hechos y la capacidad de problematizar del estudiante, los profesores entrevistados reconocieron el valor que tienen para el conocimiento y la comprensión del razonamiento jurídico. Sin embargo, no adoptan una metodología que promueva su desarrollo considerando el nivel de los discentes del primer ciclo de Derecho que, además, se advierte de la observación participante de una sesión de clase protagonizada por uno de los docentes entrevistados, lo que explica el bajo nivel de 52,8 % de estudiantes que aplican reglas de inferencia para abordar un problema jurídico. Es lo que sostiene el hallazgo de la categoría emergente de ausencia de una fundamentación metodológica para el desarrollo del razonamiento jurídico.

En el caso de la subcategoría apriorística dimensión argumentativa del Derecho, los pedagogos entrevistados otorgaron importancia a la norma jurídica en su concepción del Derecho, influenciados bajo la concepción de enseñanza formalista, que no resulta favorable para promover el desarrollo del razonamiento jurídico. En palabras de Atienza (2014) se necesita proyectar el conocimiento de la carrera dando un giro argumentativo en la teoría

como se explica al abordar la observación participante de la sesión de clase. Sobre este punto, adicionar el parecer de los estudiantes que, no obstante contar con nivel incipiente, pudieron identificar actividades con problemas reales y próximas a la profesión para el 78,4 % de los discentes, porcentaje que disminuye al 63,9 % respecto a su capacidad para construir sus elementos con orden y lógica jurídica. Lo que lleva a apoyar la categoría emergente de la ausencia de una fundamentación metodológica para el desarrollo del razonamiento jurídico.

Categoría Apriorística Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)

Los entrevistados explicaron que aplicaron estrategias para elegir los problemas a analizarse en clase, tomando en consideración que los estudiantes inician su experiencia universitaria, postura que denota cercanía hacia ellos. Empero, en el camino de vincular mejor al estudiante en el Derecho que se caracteriza por su complejidad, es conveniente acentuar la capacidad de comprensión del estudiante, uno de los niveles fundamentales en la enseñanza del Derecho (Rubio, 1999). Con ese propósito, se aprecia una carencia de actividades que estimulen la capacidad de problematizar estudiantil, es decir, la categoría emergente.

Finalmente, al analizarse las subcategorías apriorísticas rol del docente y rol del estudiante quedó reflejado que los saberes previos y la retroalimentación son dos componentes claves en el proceso educativo de los educandos de primer ciclo. Al respecto, es imprescindible que el educador realice una intervención en las actividades estudiantiles en procura de su involucramiento, apreciación que se refuerza con sus respuestas que tienen un 5,6 % que nunca obtuvo retroalimentación constructiva del docente. Es la fundamentación para sostener como categoría emergente la falta de estrategia para estimular la metacognición de los estudiantes, que favorezcan la autonomía de aprendizaje.

Categorías Emergentes

Ausencia de una fundamentación metodológica para el desarrollo del razonamiento jurídico. Ello en virtud que el razonamiento jurídico si bien implica partir de la norma jurídica como instrumento fundamental, no es suficiente con aplicarlo de modo literal, también requiere reconocer que la misma norma jurídica establece su desarrollo “desde la fijación inicial de las premisas, pasando por la propia delimitación de los hechos y la selección de las normas jurídicas a aplicar” (Buenaga, 2016, p. 68).

Carencia de actividades que estimulen la capacidad de problematizar de los estudiantes. En procura de la comprensión del Derecho en su función social y en perspectiva de Derecho como sistema, es necesario dar prioridad al “aprendizaje de estrategias sobre el aprendizaje de contenidos conceptuales” (Mariño, 2017, p. 107).

Falta de estrategia para estimular la metacognición de los estudiantes. Porque el rol de guía del docente debe ser sentido por los estudiantes de tal forma que active los “procesos de conocimiento que hacen posible el aprendizaje, a lo cual se da el nombre de metacognición” (Mariño, 2017, p. 109). Es esencial impulsar un maestro interventor en el proceso de aprendizaje de jóvenes que inician la carrera del Derecho.

Conclusiones Aproximativas del Trabajo de Campo

Las categorías emergentes se obtuvieron como resultado del trabajo de campo aplicando los instrumentos de entrevistas a tres docentes, el cuestionario respondido por 37 estudiantes del primer ciclo y la observación participante de una sesión de clase dirigida por uno de los docentes entrevistados.

Asimismo, el desarrollo del razonamiento jurídico, como competencia específica de un curso introductorio del Derecho, requiere ser estudiado por el alumno de manera metodológica, es decir, promover en él su raciocinio aplicando un método que reconozca el componente de razonamiento práctico, pero sin ser la única que guíe su pensamiento,

además, el docente debe intervenir estimulando en el estudiante la capacidad de problematizar con actividades diversas, en especial, aquellas que acerquen mejor con la experiencia y saberes previos del estudiante de primer ciclo.

De esta manera, el educador de primer ciclo asume un compromiso que cuanto mejor se prepare al aprendiz en su proceso de conocimiento, en el aprender a aprender, es posible alcanzar los objetivos de logro en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Capítulo III

Modelación y Validación de la Propuesta

Propósito y Justificación de la Propuesta

En correspondencia con el estudio del contexto problemático abordado en la investigación, se elaboró la propuesta de una estrategia metodológica basada en ABP con el propósito de contribuir al desarrollo del razonamiento jurídico de los estudiantes del primer ciclo de un curso introductorio del Derecho. Precisamente, por tratarse del resultado de una investigación cualitativa, su enfoque fue ideográfico al contextualizar su análisis y estudio a una situación concreta (Mora, 2005).

De esta manera, los datos obtenidos como consecuencia del análisis, interpretación y diagnóstico de campo permitieron estructurar una modelación que integre las necesidades e insuficiencias de orden pedagógico que emergieron en el objeto de estudio. Con esa finalidad, se justifica que en la aplicación de una estrategia metodológica basada en ABP se implemente un diseño de fundamentación metodológica para el desarrollo del razonamiento jurídico de los estudiantes y, asimismo, en dicha estrategia se promueva un giro favorable para superar la carencia de actividades que estimulen su capacidad para problematizar. A lo descrito, se suma la implementación de actividades que estimulen la metacognición que favorezca la autonomía de aprendizaje, de significativa necesidad dado el nivel del aprendiz que experimentan los ingresantes a la carrera de Derecho y que forma parte del rol docente en su condición de mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En consecuencia, se presenta la modelación de una propuesta metodológica basada en ABP para desarrollar el razonamiento jurídico de los estudiantes del primer ciclo, dando respuesta a las preguntas científicas planteadas en la investigación aplicada de corte educacional y en el cumplimiento de las tareas científicas.

Fundamentación Teórica-Científica de la Investigación

Teniendo en cuenta que se expuso el propósito y la justificación de la modelación como consecuencia de la investigación, se procede a desarrollar la estrategia metodológica planteada, partiendo de su fundamentación que comprende los ámbitos socioeducativo, psicológico, pedagógico y curricular.

Fundamento Socioeducativo

El contexto problémico acontece en la Facultad de Derecho de una universidad privada de Lima que, en el año de 2017, obtuvo el licenciamiento de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (Sunedu) que describe que dicha casa de estudios ofrece 110 programas que comprende 71 estudios de pregrado, 33 maestrías y seis estudios de segunda especialidad, que se apoya en la experiencia internacional y en las menciones honoríficas logradas que se vinculan a su reputación e innovación educativa. Por ejemplo, haber alcanzado en el año 2019 el tercer lugar del ranking de los egresados mejores pagados de la carrera de Derecho, cuyas cifras publicadas en el portal *Ponte en Carrera* del Ministerio de Educación (Minedu).

Igualmente, esta universidad tiene por misión “formar abogados líderes, íntegros e innovadores con visión global para aplicar el Derecho en las organizaciones y contribuir a transformar el Perú”, y proyecta como visión “ser reconocidos por formar abogados con las más altas competencias profesionales y de liderazgo para la transformación del Perú”; además, reconoce e incentiva al estudiante que alcance la excelencia académica. En ese marco, la propuesta de modelación basada en ABP para el desarrollo del razonamiento jurídico estudiantil se dirige a dotar de eficacia uno de los slogans de la carrera de Derecho, que sostiene “resuelve los conflictos con razón y corazón”, donde el componente de cognición parte de la premisa “que el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza (Díaz Barriga, 2003, p. 2).

Una especial mención es que el ABP, como estrategia metodológica, ha sido implementada y aplicada en la escuela de medicina de la citada universidad (Bermúdez, 2012).

Es importante acotar que, a partir del 16 de marzo 2020, el Gobierno de la República del Perú declaró en emergencia sanitaria al país debido a la existencia del COVID-19, dispuesto por Decreto de Urgencia n.º 008-2020-SA, obligando a cumplir un distanciamiento social que afectó la enseñanza presencial, situación que se prolongará hasta el 1 de marzo de 2022, según el Decreto Supremo n.º 025-2021-SA, del 13 de agosto de 2021. Ante ello, el Ministerio de Educación aprobó las “Orientaciones para la continuidad del servicio educativo superior universitario, en el marco de la emergencia universitaria, a nivel nacional” mediante la Resolución Viceministerial n.º 085-2020-MINEDU, del 01 de abril de 2020, complementado por otras disposiciones normativas. De este modo, durante el estado de emergencia sanitaria las clases no se interrumpieron, haciendo hincapié que la universidad privada de Lima se tuvo que apoyar en una gestión académica que acondiciona el adecuado entorno virtual adaptado para la enseñanza no presencial.

Fundamento Psicológico

El desarrollo del razonamiento jurídico en el estudiante implica un proceso que se construye en la interacción social, mediando un aprendizaje contextualizado del Derecho y, en ese sentido, los compañeros de estudios y el docente “ofrecen un andamiaje, entendido como el proceso desarrollado durante la interacción social, en el que un estudiante es guiado o se apoya en otro sujeto para desarrollar su proceso de enseñanza-aprendizaje (Vigostky, 1979 citado por Gómez y Rubio, 2017, p. 47). En consecuencia, “aprender y hacer son acciones sociales dialécticamente inseparables y, además, procesos multidimensionales (involucran cognición, afectividad y práctica concreta” (Gómez y Rubio, 2017, p. 49).

En ese sentido, la universidad privada de Lima ofrece una formación multidisciplinaria que se orienta no solo al aprendizaje del Derecho, sino también “a pensar

de una manera distinta con enfoque en economía, finanzas y gerencia. De esta manera, será capaz de entender la realidad y las necesidades de una organización y negociar todo tipo de transacciones con clientes” (Bazán, 2019, p. 58). Entonces, en fidelidad al modelo pedagógico de la universidad se propone la modelación que tiene como uno de sus componentes la contextualización del Derecho en el proceso de enseñanza-aprendizaje, aplicada bajo la estrategia metodológica del aprendizaje basado en problemas que promueve la capacidad para problematizar del estudiante, estimulando la metacognición para favorecer la autonomía de aprendizaje, una de las categorías emergentes de la investigación.

Fundamento Pedagógico

El modelo educativo adoptado por la universidad privada de Lima se basa en cinco principios pedagógicos que orientan su filosofía académica y que comprende el aprendizaje por competencias, el aprendizaje centrado en el alumno, el aprendizaje autónomo y reflexivo, el aprendizaje en diversidad con visión global y el aprendizaje hacia la sostenibilidad. Además, apoyado en el sistema de internacionalización, ofrece el triple grado académico que consiste en bachiller de la casa de estudios, bachiller y Master de University of Arizona. La información descrita se obtuvo de la página web institucional.

Igualmente, la educación basada en el enfoque por competencias, de creciente consenso en el ámbito universitario e, incluso, como sostiene Tobón (2006), se constituye en uno de los principios pedagógicos de la citada universidad. En armonía con dicho enfoque, la propuesta de modelación se sustenta en la corriente socioconstructivista como paradigma de la fundamentación metodológica para el desarrollo del razonamiento jurídico, que incorpora a la situación problemática como componente facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, el propósito es capacitar al educador a través de talleres de mejoramiento de la práctica docente para abordar el ABP sustentado en “un aprendizaje contextualizado del Derecho, como un ejemplo paradigmático” (Gómez y Rubio, 2017, p. 43), enfocado en el

estudiante de primer ciclo que inicia la carrera, donde se estimule superar la carencia de actividades que estimulen la capacidad para problematizar del educando, una de las categorías emergentes de la investigación.

Del mismo modo, dado el nivel de aprendiz del joven, en la modelación se propone el diseño de una estructura discursiva para desarrollar el razonamiento jurídico de los estudiantes, a modo de una guía para organizar el raciocinio del alumno que refuerza el tema de cómo abordar el contexto problemático en el aprendizaje basado en problemas. Según Font (2004), el ABP centra su atención en el estudiante, es “inversa a como se acostumbra a realizar mediante la pedagogía tradicional. Se parte de un supuesto para generar las ideas con la activación del conocimiento previo” (p. 79). De otro lado, contribuye en la “generación de sus propias categorías intelectuales” (Barrio, 2015, p. 138), que conlleva a estimular el desarrollo de la metacognición estudiantil que favorezca la autonomía de aprendizaje, categoría emergente de la investigación.

Fundamento Curricular

La carrera de Derecho se estructura en cinco años de formación jurídica, distribuida en dos ciclos cada año en los que se imparte al alumno cursos de carrera desde el primer ciclo, complementado con tres disciplinas de especialidad. Como reconocimiento académico, la universidad obtuvo la acreditación WASC por parte de SINEACE, en el año de 2018. Además, la malla curricular se compone de 55 cursos obligatorios y cuatro electivos que totalizan 200 créditos, distinguiéndose en siete competencias generales y cuatro competencias específicas. Concretamente, en un curso introductorio del Derecho tiene por propósito “desarrollar la competencia general de manejo de la información y específica de razonamiento jurídico, ambas en el nivel 1”. En lo específico, la competencia de razonamiento jurídico se define como “la capacidad para elaborar estrategias, argumentos,

operaciones y estructuras legales que le permitan formular alternativas de solución, resolver conflictos, absolver consultas y lograr una transacción legal”.

En esa línea, Zabalza (2012) apunta que la función que cumplen las instituciones educativas debe guardar relación con la contextualización que implica alinearse a las exigencias del entorno próximo y las relaciones institucionales (p. 16). De ahí que, la universidad, como producto de la formación integral que ofrece, concibe como perfil del graduado ser un profesional que permite analizar situaciones bajo el marco jurídico nacional e internacional, que conozca mecanismos alternativos de solución de conflictos, que interactúe y dialogue con profesionales de diferentes disciplinas gracias a su interdisciplinariedad y que obtenga una perspectiva local y global que permite aplicar de forma idónea el Derecho comparado.

En ese marco institucional cobra importancia el razonamiento jurídico que se constituye en la competencia específica de 15 cursos de la carrera, que parte del nivel 1 en los tres primeros ciclos, entre el cuarto y séptimo ciclo se definen en el nivel 2 y, a partir del octavo ciclo, dicha competencia adquiere el nivel 3. Al mismo tiempo, influye en la modelación propuesta concebir un derecho no asociado como la transmisión del contenido del orden jurídico, que tiende a exponerse como un sistema acabado y rígido. Por el contrario, adaptando a una teoría del Derecho vinculado al rol de práctica social que enfatice “la importancia del método jurídico y no solo la noción de sistema... por asumir el razonamiento jurídico más como razón práctica que como razón instrumental” (Morales, 2005, p. 445).

Diseño de la Propuesta

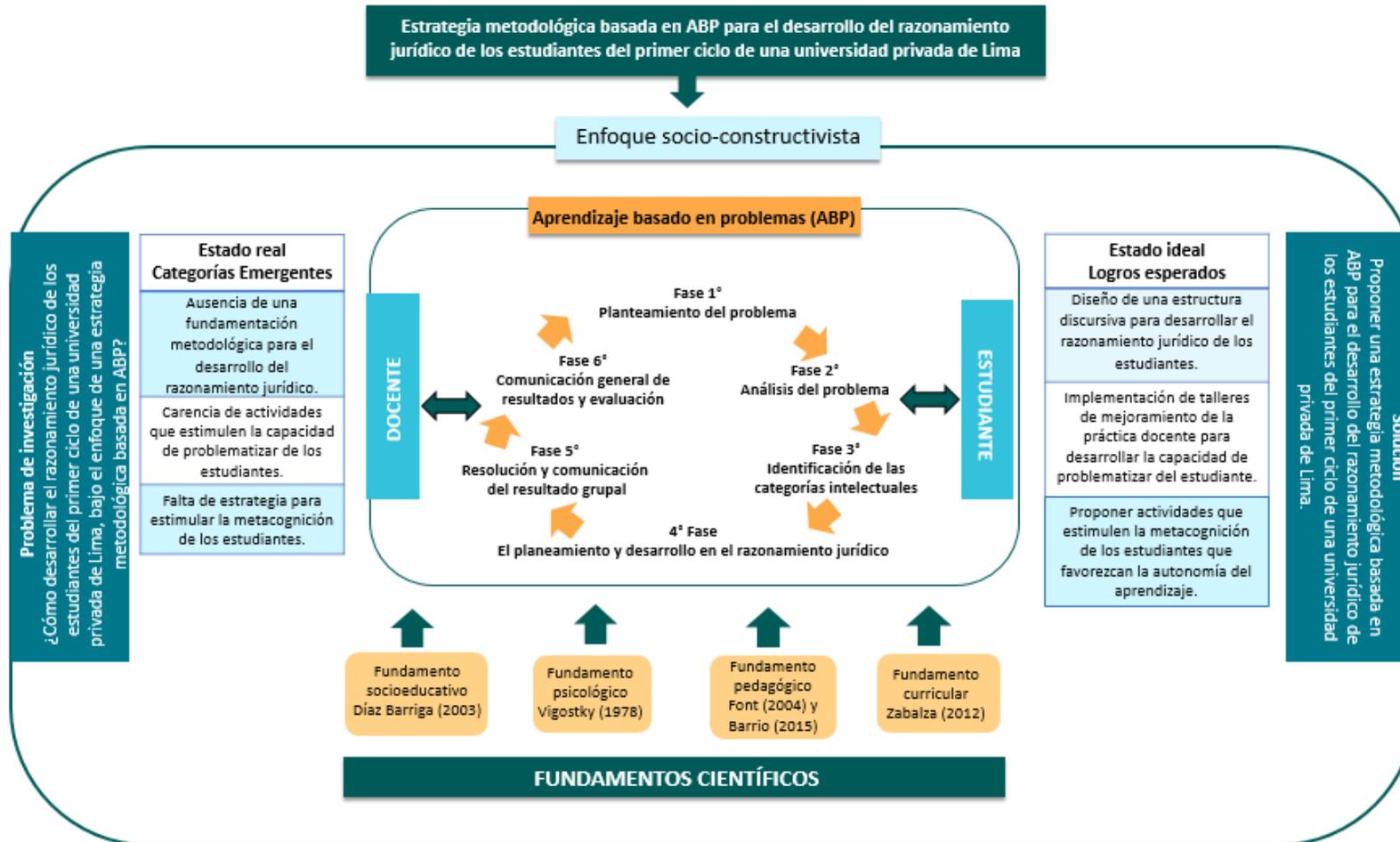
La propuesta de modelación tiene como punto de partida las categorías emergentes que surgieron en el diagnóstico del estado real de la situación problemática. Entonces, las ausencias o falencias son consideradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje para formular

el diseño de la estrategia metodológica basada en ABP para gestionar dicho proceso partiendo de la contextualización de la enseñanza del Derecho, orientada a contribuir en el desarrollo del razonamiento jurídico de los estudiantes del primer ciclo de la carrera de Derecho.

Además, según Rodríguez (2016), para una cabal comprensión de la propuesta de modelación se presenta un diseño gráfico funcional que refleja lo explicado anteriormente, creado bajo un enfoque sistémico que comprende la teoría y los resultados de la investigación; es una contribución al espacio académico en razón que “la investigación a través del diseño intenta ofrecer una explicación o desarrollar una teoría en un contexto más amplio”.

Figura 5

Diagrama gráfico funcional de la propuesta pedagógica.



Nota: Elaboración propia (2021).

En concordancia con el paradigma socio-constructivista, se proyecta la propuesta que erige al discente como actor fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje, otorgándole un sitio de participación activa y, en ese aprender haciendo, logre una mejor comprensión de la función social que cumple el Derecho en la sociedad. A su vez, se confronte al alumno en contextos o situaciones problemáticas como acontece en la carrera, para ejercitarlo en la reflexión y raciocinio jurídico, reconociendo que “el razonamiento constituye uno de los principales ejercicios del pensamiento jurídico” (Cornu, 2007, citado por Sancho-Elizondo, 2014, p. 25).

El papel asumido por el maestro es a modo de un facilitador que oriente y gestione todo cuanto involucre las actividades que comprende la enseñanza-aprendizaje, con especial significación de la condición de aprendiz del estudiante del primer ciclo. En esa dirección, la propuesta se fundamentó en la estrategia metodológica conocida como aprendizaje basado en problemas (ABP) aplicada en la enseñanza del Derecho por Font (2004) y Barrio (2015). Desde ese punto de vista, Carretero (2001), citado por Osses y Jaramillo (2008), esta metodología genera la formación de un educando autónomo en su proceso de aprendizaje, conducido por la práctica de la metacognición que consiste en “el conocimiento que las personas construyen respecto del propio funcionamiento cognitivo” (p. 191).

En definitiva, en la búsqueda de un progresivo y ordenado desarrollo del pensamiento jurídico abocado a la aplicación práctica del Derecho, se hace conveniente guiar las operaciones mentales del discente mediante una estructura discursiva del razonamiento jurídico práctico, como lo denomina Buenaga (2016), que comprende cuatro fases “el acto previo de institucionalización, la determinación de los hechos relevantes para el razonamiento, la determinación de las normas jurídicas aplicadas y el establecimiento de la decisión adoptada” (p. 207).

Implementación de la Propuesta

La propuesta a implementarse comprende un taller de mejoramiento de la práctica docente dirigido a reforzar el aspecto metodológico con un triple propósito; en primer lugar, propiciar un ambiente de discusión e intercambio de las experiencias docentes conducentes al desarrollo del razonamiento jurídico; en segundo lugar, promover un trabajo pedagógico homogéneo para el abordaje de dicha competencia específica y, finalmente, contribuir a una práctica cotidiana de coevaluación y retroalimentación entre los educadores del curso a la finalización del ciclo. Además, se refuerza la conveniencia de impartir el taller de mejoramiento en virtud que el modelo educativo de la citada universidad tiene al aprendizaje por competencia como uno de sus principios pedagógicos, enfoque donde se prioriza los “efectos prácticos y que además da al alumno un razonamiento y una comprensión lógica de lo estudiado” (Sanromán y Morales, 2016, p. 191).

No obstante, los objetivos específicos del taller involucran los aspectos de (1) evaluación de las estrategias metodológicas implementadas en la enseñanza-aprendizaje del curso, (2) evaluación de los aspectos metodológicos aplicados por los educadores para abordar el razonamiento jurídico, (3) propuesta metodológica del ABP que emplea la acción de problematizar del docente, (4) propuesta de una estructura discursiva del razonamiento jurídico práctico que contribuya al desarrollo de dicha competencia específica por parte del discente.

Evaluación de las Estrategias Metodológicas Implementadas en la Enseñanza-Aprendizaje

Los docentes entrevistados formaron parte de un equipo integrado por ocho colegas profesionales con experiencia en el dictado del curso, sin embargo, en perspectiva de concretar un esfuerzo armónico dirigido a jóvenes ingresantes a la universidad que cursan el primer ciclo de la carrera, se aconsejó conocer la variedad de estrategias metodológicas que aplican en el proceso de enseñanza-aprendizaje y aspirar a concretar un trabajo pedagógico

homogéneo que favorezca a formar la conciencia del universitario responsable y metodológico en los años de estudios de la carrera.

Evaluación de los Aspectos Metodológicos Aplicados por los Docentes para abordar el Razonamiento Jurídico

La investigación se enfocó a contribuir en el desarrollo del razonamiento jurídico, una de las competencias específicas del curso; por lo que se justificó evaluar el método que emplean los docentes al respecto, interés que cobra atención debido a la ausencia de una fundamentación metodológica para el desarrollo del razonamiento jurídico, una de las categorías emergentes de la investigación.

Propuesta Metodológica del ABP que emplea la Acción de Problematizar del Docente. La propuesta metodológica del ABP se sustenta en experiencias aplicadas en la enseñanza del Derecho por Font (2004) y Barrio (2015), ambos asumiendo cursos de Derecho Privado, los buenos resultados obtenidos de la Facultad de Derecho de la Universidad Los Andes implementada desde el segundo semestre de 1997, adoptado bajo la influencia de la metodología activa (Otero y Jiménez, 2010), así como también de la experiencia aplicada en la escuela de medicina de la misma universidad (Bermúdez, 2012). En ellos, a partir del establecimiento de un problema real, se concita el interés y la disposición de los estudiantes por formarse en el nuevo conocimiento que permita resolver las situaciones problemáticas. Con ese propósito, es propuesto el plan de actividades académicas.

Primera Fase. Planteamiento del problema, proponiéndose como recurso educativo cualquier evidencia que manifieste una situación problemática a emplearse como contexto para desarrollar la acción de problematizar a cargo del docente. De esta manera, el profesor tiene a su disposición cualquier medio de acceder a información. Siguiendo a Font (2004) es de importancia que el problema elegido contenga temas que sean de familiaridad al

estudiante y, además, en medio de un contexto que pueda ser accesible de ser identificado, evitando los elementos abstractos en su construcción narrativa.

Segunda Fase. Análisis del Problema donde los especialistas aconsejan la conformación de grupos de estudiantes en número que oscila entre los cinco a ocho integrantes. En esta actividad, el maestro asume el rol de tutor dirigiendo la lluvia de ideas que genere el problema entre los discentes, quienes inician su introducción al tema planteándose dos preguntas, ¿qué temas conozco vinculados a la situación? ¿Qué requiero saber para afrontar su análisis y solución?

Tercera Fase. Identificación de las categorías intelectuales que son definidas por los estudiantes, como primer paso para abordar el análisis del problema. Como el razonamiento jurídico opera en el marco de un sistema normativo, el pensamiento del alumno debe guiarse de categorías dogmáticas que pertenecen al lenguaje jurídico. Por ejemplo, Buenaga (2016) establece que son dos las premisas de las que parte todo razonamiento jurídico, la premisa fáctica o empírica y la premisa normativa. En este momento, al identificarse las categorías intelectuales se logra armonizar ambas en un proceso interno que desarrolla cada aprendiz.

Cuarta Fase. El planteamiento y desarrollo en el razonamiento jurídico es cuando se suscita el momento de socialización del proceso de enseñanza-aprendizaje, por cuanto sobresale el debate e intercambio de posturas en el interior del grupo para definir los temas a indagar qué objetivos e, incluso, qué recursos se emplean en la investigación. El educador se mantiene expectante y participa al llamado del grupo, además, puede mostrarse interesado en los avances grupales.

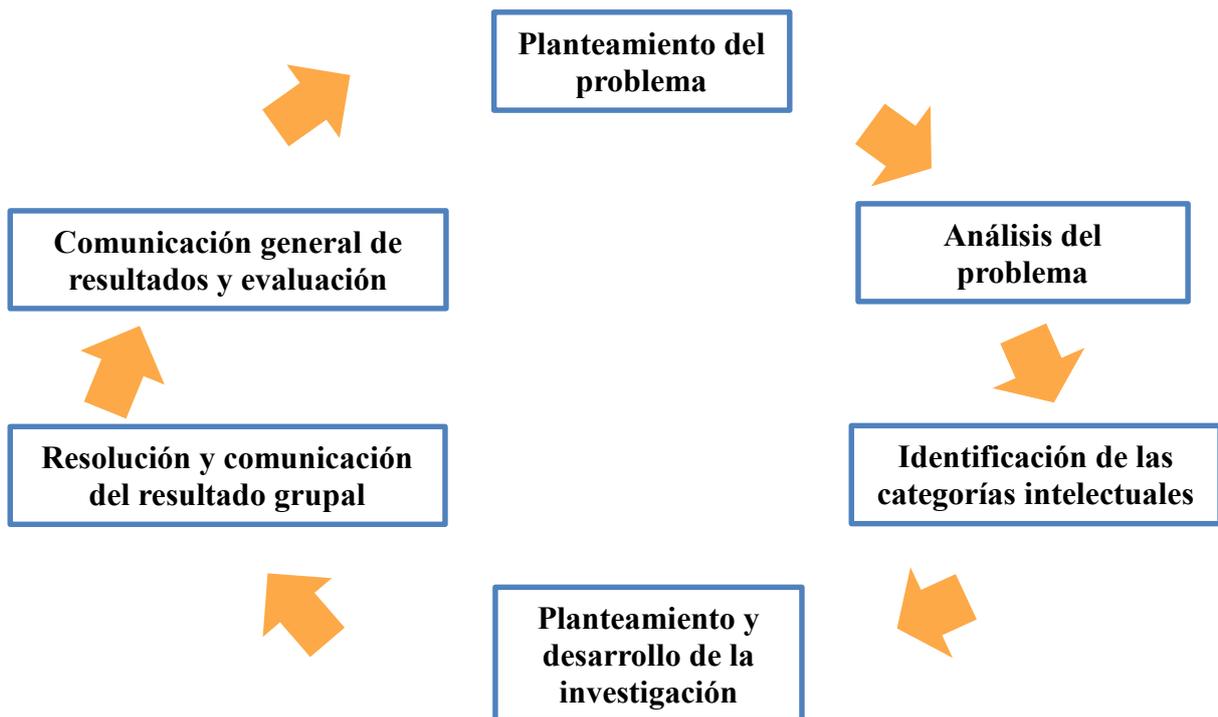
Quinta Fase. Resolución y comunicación del resultado grupal que permite demostrar el nivel de profundidad alcanzado en el trabajo, así como también el grado de fuerza argumental y como cada grupo expone sus ideas. De igual manera, en la sesión de clase puede generarse la confrontación de opiniones donde cada grupo experimenta cuán

convencidos están de cómo abordaron el problema o descubrirán los probables errores que incurrieron en su desarrollo.

Sexta Fase. Comunicación general de resultados y evaluación es la finalización de la estrategia metodológica donde el docente invita a los estudiantes al cierre de la actividad, que los involucre en las conclusiones y promueva la comprensión del Derecho, promoviendo una participación que los enfrente a situaciones reales. Es factible que se apoye de una coevaluación de un alumno hacia su colega.

Figura 6

Fases de la propuesta de la estrategia metodológica basada en ABP propuesta como modelación.



Nota: Elaboración propia (2021).

Propuesta de una Estructura Discursiva del Razonamiento Jurídico Práctico que contribuya al Desarrollo de dicha Competencia Específica por parte del Estudiante. El logro a alcanzarse en la competencia del razonamiento jurídico pertenece al nivel 1 en el

curso, objeto de investigación. Según la rúbrica establecida en la Facultad de Derecho implica:

Tabla 3

Rúbrica de la competencia específica de Razonamiento y Análisis Jurídico.

Niveles Dimensiones	Primeros ciclos
Identificación jurídica	Reconoce la existencia de un asunto legal y diferencia si pertenece al Derecho Público o Privado a través de una rama del Derecho.
Jerarquización jurídica	Reconoce los hechos relevantes para el Derecho basado en la literalidad de los instrumentos referenciados.
Criterio jurídico	Explica un asunto legal tomando como base la literalidad de los instrumentos legales.
Propuesta jurídica	Ante un asunto legal, explica la posible solución utilizando su lógica.

Nota: Elaboración basada en la rúbrica aprobada por la universidad privada de Lima (contexto de investigación).

Entonces, la propuesta tiene por finalidad contribuir al proceso interno del discente para desarrollar su razonamiento jurídico, siguiendo unas pautas que guíen su raciocinio, reforzando el aspecto de cómo abordar el contexto problémico en el aprendizaje basado en problemas. En esa dirección, sobre la base de los estudios de Buenaga (2016), la estructura discursiva del razonamiento jurídico práctico propuesta, que presenta una lógica operacional, comprende cuatro fases que son (1) el acto previo de institucionalización, (2) la determinación de los hechos relevantes para el razonamiento, (3) la determinación de las normas jurídicas aplicadas y (4) el establecimiento de la decisión adoptada.

El Acto Previo de Institucionalización. Es aquel que se asocia con el ejercicio de establecer la premisa normativa, es decir, toda situación o contexto problemático debe ser “traducido” a categorías, principios, instituciones que se encaje o ajuste a la dogmática jurídica. Por ejemplo, los daños corporales que sufra una persona de manos de su cónyuge son calificado como delito de lesiones por violencia contra las mujeres e integrantes del grupo familiar, ilícito penal tipificado bajo la perspectiva de género. De esa manera, se

establece la premisa normativa que significa otorgar categoría jurídica a la situación analizada.

La Determinación de los Hechos Relevantes para el Razonamiento. Consiste en la habilidad desplegada para seleccionar las descripciones relevantes de los hechos. En ese sentido, tomando en cuenta lo expresado por Rubio (1999), se inicia su evaluación ordenando los hechos cronológicamente o por orden de importancia y significación jurídica, para concluir estableciendo la relación de causa-efecto en la cadena de hechos acontecidos.

La Determinación de las Normas Jurídicas Aplicadas. Es el corolario de las etapas anteriores porque se vincula a los hechos seleccionados en un determinado contenido jurídico, sustentado en las normas jurídicas pertinentes. En este momento, se recomienda que el estudiante ponga a prueba sus conocimientos y piense en los contraargumentos que puedan ser capaces de esgrimir los opositores en conflicto.

El Establecimiento de la Decisión Adoptada. Denominada por Buenaga (2016) como el paso decisional, comprende la síntesis del proceso de razonamiento jurídico. El aprendiz debe estar convencido de su determinación y estar en condiciones de defender su posición jurídica. Constituye un aporte que favorece la autonomía del aprendizaje, estimulando la metacognición del estudiante de primer ciclo.

Etapas de la Implementación de la Propuesta

En esta etapa, se comprendió la implementación del taller de mejoramiento de la práctica docente, abordada en dos etapas; la propuesta de estrategia metodológica basada en ABP para el desarrollo del razonamiento jurídico, tomando en consideración el aprendizaje contextualizado del Derecho, y la propuesta diseño de una estructura discursiva para desarrollar el razonamiento jurídico de los alumnos que refuerce el proceso interno del estudiante, en procura de estimular la metacognición que favorece la autonomía del aprendizaje.

En concreto, la etapa de implementación del ABP se ejecuta en dos sesiones que son (1) la evaluación de las estrategias metodológicas implementadas en la enseñanza-aprendizaje del curso y la evaluación de los aspectos metodológicos aplicados por los profesores para abordar el razonamiento jurídico, y (2) la propuesta metodológica del ABP que emplea la acción de problematizar del docente.

De esta manera, la etapa de la aplicación de la estructura discursiva para desarrollar el razonamiento jurídico se desenvuelve en una sesión única.

Estrategia metodológica basada en ABP para desarrollar el razonamiento jurídico de estudiantes del primer ciclo

Taller para los docentes

Nombre: Promoviendo el desarrollo del razonamiento jurídico, basado en el ABP.

Objetivo general: Promover el desarrollo del razonamiento jurídico, competencia específica del curso, aplicando una estrategia metodológica basada en ABP.

Objetivos específicos:

- ✓ Evaluar las estrategias metodológicas implementadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del curso.
- ✓ Evaluar los aspectos metodológicos aplicados por los docentes para abordar el razonamiento jurídico.
- ✓ Implementar la estrategia metodológica del ABP basada en la acción de problematizar del docente.
- ✓ Implementar una estructura discursiva para desarrollar el razonamiento jurídico de los estudiantes, que refuerce el proceso interno del estudiante, en procura de estimular la metacognición que favorece la autonomía del aprendizaje.

Tiempo estimado: 270 minutos.

Participantes: 10 a 12 docentes.

Primera fase del Taller:

Sesión 1: Evaluación de las estrategias metodológicas implementadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, en particular, el abordaje del razonamiento jurídico.

Actividades	Tiempo	Recursos
<p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Palabras de bienvenida del responsable del taller. ➤ Es explicado los objetivos concretos de la sesión que consiste: <ol style="list-style-type: none"> 1) Evaluar las estrategias metodológicas implementadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del curso. 2) Evaluar los aspectos metodológicos aplicados por los docentes para abordar el razonamiento jurídico. ➤ Abre espacio para la apertura a consultas o esclarecer dudas acerca de los objetivos. ➤ Es propicio para obtener las experiencias de los docentes a través de preguntas exploratorias acerca del concepto de estrategia metodológica centradas en el estudiante. 	10 minutos	Tablet conectada a un proyector que permita difundir la exposición, a modo de una ayuda visual.
<p>Desarrollo: Dinámica Grupal.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Los participantes conforman grupos de 3 o 4 integrantes para comentar qué estrategias metodológicas aplican en la sesión de enseñanza-aprendizaje y, concretamente, en cuál se sostienen para desarrollar el razonamiento jurídico. ➤ Como mínimo, cada grupo se concentra en trabajar dos estrategias metodológicas que aborden el aprendizaje contextualizado del Derecho, empleado en la sesión de enseñanza-aprendizaje. ➤ En la evaluación, cada grupo responderá dos preguntas: <ol style="list-style-type: none"> 1) ¿Cuál es la experiencia de aplicarlo en clase? 2) ¿Cómo contribuye al desarrollo del razonamiento jurídico? <div style="display: flex; align-items: center; margin-top: 10px;"> <div style="background-color: orange; border-radius: 50%; width: 40px; height: 40px; display: flex; align-items: center; justify-content: center; margin-right: 10px;"> <p style="color: white; font-weight: bold; margin: 0;">Mi Experiencia en...</p> </div>  </div>	40 minutos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Pizarra ➤ Hojas de trabajo ➤ Hojas de cotejo ➤ Papelógrafos ➤ Plumones

<p>Debate: Compartir y socializar experiencias docentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Espacio destinado a generar la reflexión autocrítica de los participantes en su práctica docente. ➤ Se lleva adelante un cuadro comparativo entre los grupos expositores que permita identificar a las estrategias metodológicas como: <ol style="list-style-type: none"> 1) De mayor aplicación. 2) De menor aplicación. 3) Novedosa. ➤ Todas las opiniones, fortalezas y debilidades en el rol docente son escuchadas y compartidas. <p style="text-align: center;">CUADRO COMPARATIVO</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr style="background-color: #4a86e8; color: white;"> <th style="padding: 5px;">Estrategia de menor aplicación</th> <th style="padding: 5px;">Estrategia de mayor aplicación</th> <th style="padding: 5px;">Estrategia novedosa</th> </tr> </thead> <tbody> <tr style="background-color: #d9e1f2;"> <td style="height: 20px;"></td> <td style="height: 20px;"></td> <td style="height: 20px;"></td> </tr> <tr style="background-color: #d9e1f2;"> <td style="height: 20px;"></td> <td style="height: 20px;"></td> <td style="height: 20px;"></td> </tr> </tbody> </table>	Estrategia de menor aplicación	Estrategia de mayor aplicación	Estrategia novedosa							30 minutos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Pizarra ➤ Papelógrafos ➤ Plumones
Estrategia de menor aplicación	Estrategia de mayor aplicación	Estrategia novedosa									
<p>Cierre: El responsable del taller, en breve síntesis:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Realiza la construcción de un cuadro resumen conteniendo las conclusiones relevantes del proceso de autoevaluación docente. ➤ Contribuye a la discusión compartiendo un listado de estrategias metodológicas que desarrollan el aprendizaje contextualizado del Derecho: <ol style="list-style-type: none"> a) Estudio de casos. b) La investigación bibliográfica. c) El aprendizaje basado en proyectos. d) El aprendizaje basado en problemas. <div style="display: flex; align-items: center; margin-top: 10px;">  <ul style="list-style-type: none"> <li style="margin-bottom: 5px;">Estudio de casos <li style="margin-bottom: 5px;">La investigación bibliográfica <li style="margin-bottom: 5px;">El aprendizaje basado en proyectos <li style="margin-bottom: 5px;">El aprendizaje basado en problemas </div>	10 minutos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Pizarra ➤ Tablet conectada a un proyector que sea soporte para la exposición de cierre. 									

Sesión 2: Implementar la estrategia metodológica basada en ABP sustentada en la acción de problematizar del docente.

Actividades	Tiempo	Recursos
<p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ El objetivo a desarrollar: implementar la estrategia metodológica basada en ABP en una sesión de enseñanza-aprendizaje, sustentado en el aprendizaje contextualizado del Derecho. ➤ Cada grupo de participantes elige el tema de una UNIDAD bajo el siguiente esquema: <div data-bbox="244 618 778 920" style="text-align: center;"> <pre> graph TD A[Planteamiento del problema] --> B[Análisis del problema] B --> C[Identificación de las categorías intelectuales] C --> D[Planteamiento y desarrollo en el razonamiento jurídico] D --> E[Resolución y comunicación del resultado grupal] E --> F[Comunicación general de resultados y evaluación] F --> A </pre> </div> <ul style="list-style-type: none"> ➤ El responsable del taller realiza las siguientes recomendaciones: <ol style="list-style-type: none"> 1) El problema planteado debe ser familiar a los estudiantes. 2) El problema planteado debe ser accesible al conocimiento de los estudiantes (evitar ser abstractos). ➤ Luego, el responsable del taller responde a las inquietudes de los asistentes. 	10 minutos	Tablet conectada a un proyector que permita difundir la exposición, a modo de una ayuda visual.
<p>Desarrollo: Dinámica Grupal.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Los grupos desarrollan la estrategia metodológica del ABP siguiendo los pasos explicados por el responsable del taller. ➤ En la propuesta de aplicación, cada grupo responderá dos preguntas: <ol style="list-style-type: none"> 1) ¿Por qué considera pertinente el contexto problémico para ser abordado en clase? 2) ¿Cuál es el rol que asume el docente que contribuya al análisis y la solución del contexto problémico planteado? <div data-bbox="408 1697 651 1973" style="text-align: center;"> </div>	60 minutos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Pizarra ➤ Hojas de trabajo ➤ Hojas de cotejo ➤ Papelógrafos ➤ Plumones

<p>Debate: Compartir y socializar experiencias docentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Los grupos exponen su iniciativa aplicando los pasos de la propuesta. ➤ Los participantes expresan la conveniencia y viabilidad de los contextos problémicos planteados. ➤ Es felicitada aquella situación o entorno que sustenta el ABP, que contiene un interés novedoso para el estudiante. 	15 minutos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Pizarra ➤ Papelógrafos ➤ Plumones
<p>Cierre: El responsable del taller, en breve síntesis:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Destaca las creaciones pedagógicas de los grupos, incidiendo en la evaluación sobre la pertinencia del contexto problémico. ➤ Termina lanzando una interrogante ¿Cómo podemos contribuir a organizar el proceso de raciocinio de los estudiantes? 	5 minutos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Pizarra ➤ Tablet conectada a un proyector que sea soporte para la exposición de cierre.

Segunda fase del taller

Sesión Única: Propuesta de diseño de una estructura discursiva para desarrollar el razonamiento jurídico de los estudiantes, que refuerce el proceso interno del estudiante y estimule la metacognición, que favorece la autonomía del aprendizaje.

Actividades	Tiempo	Recursos
<p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ El objetivo a lograr: la propuesta diseño de una estructura discursiva para desarrollar el razonamiento jurídico de los estudiantes, que refuerce el proceso interno del estudiante. ➤ Cada grupo de participantes aplica la propuesta en base al contexto problémico abordado en la sesión anterior. Ahora, corresponde acoplar en la fase de “Planteamiento y desarrollo en el razonamiento jurídico”, el siguiente esquema: 	10 minutos	

<p style="text-align: center;">El establecimiento de la decisión adoptada</p> <p style="text-align: center;">La determinación de las normas jurídicas aplicadas</p> <p style="text-align: center;">La determinación de los hechos relevantes para el razonamiento</p> <p style="text-align: center;">El acto previo de institucionalización</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ El responsable del taller recomienda a los participantes: <ol style="list-style-type: none"> 1) La estructura discursiva está dirigida al estudiante, en tal sentido, por un momento asuman su rol para aplicarlo en el análisis del contexto problémico escogido en el ABP. 2) Hacer un cuadro que evalúe los resultados obtenidos luego de comparar en dinámica: cómo desarrolla el grupo experimental y el grupo de control, el proceso de razonamiento jurídico. ➤ Después, procede a responder a las expectativas de los asistentes. 		<p>Tablet conectada a un proyector que permita difundir la exposición, a modo de una ayuda visual.</p>
<p>Desarrollo: Dinámica Grupal.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Los grupos desarrollan la estructura discursiva inspirándose en la actitud de un estudiante de primer ciclo. ➤ Cada grupo responde dos preguntas: <ol style="list-style-type: none"> 1) ¿Por qué es necesario organizar el proceso de raciocinio del estudiante? 2) ¿Qué aspecto de la estructura discursiva requiere de mayor atención por parte del docente? <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">   </div>	<p>60 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Pizarra ➤ Hojas de trabajo ➤ Hojas de cotejo ➤ Papelógrafos ➤ Plumones

<p>Debate: Compartir y socializar experiencias docentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ La propuesta de cada grupo es compartida en el taller. ➤ La discusión centra su atención en analizar el rendimiento obtenido del grupo de control y del grupo experimental. 	15 minutos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Pizarra ➤ Papelógrafos ➤ Plumones
<p>Cierre: En resumen, el responsable del taller:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Refuerza la necesidad de contribuir al desarrollo del razonamiento jurídico de los estudiantes sustentado en la estructura discursiva. ➤ Estimula la metacognición del estudiante, favoreciendo a la autonomía del aprendizaje. 	5 minutos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Pizarra ➤ Tablet conectada a un proyector que sea soporte para la exposición de cierre.

Validación de la Estrategia por Juicio de Especialistas

La propuesta de estrategia metodológica basada en ABP para desarrollar el razonamiento jurídico de estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de Lima estuvo sujeta al criterio de expertos quienes respondieron a determinados indicadores de evaluación para emitir el juicio de experto de la validación interna y externa de la propuesta.

Los profesionales especialistas que participaron cumplen los requisitos de idoneidad en grado académico, especialidad profesional, ocupación y años de experiencia en docencia e investigación.

Tabla 4

Especialidad de los expertos que participaron en la validación.

Apellidos y nombres	Grado académico	Especialidad/profesión	Ocupación	Años de experiencia
Cruzata Martínez, Alejandro	Doctor	Ciencias Pedagógicas	Docente investigador	27 años
Muñoz Salazar, José Manuel	Doctor	Ciencias de la Educación	Metodólogo	35 años
Velázquez Tejada, Miriam	Doctor	Ciencias de la Educación	Docente investigador	30 años

Nota: Adaptada de normatividad vigente USIL (2020).

Conviene subrayar que los especialistas analizaron los diez indicadores que comprende la validación interna, así como también la externa, respetando una escala de valoración que parte del puntaje 1 (deficiente) hasta el 5 (muy bueno). Además, se consideraron sus sugerencias planteadas en procura de mejorar los alcances de la propuesta.

Tabla 5

Resultado de la validación interna y externa a juicio de expertos.

	Especialista 1	Especialista 2	Especialista 3	Promedio
Validación interna	100%	90%	90%	93.3%
Validación externa	100%	90%	92%	94%
Promedio			93.6%	

Nota: Adaptada de normatividad vigente USIL (2020).

Conclusiones

La investigación culmina con la propuesta de modelación de la estrategia metodológica basada en ABP para el desarrollo del razonamiento jurídico de los estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de Lima, validada con el juicio de expertos.

Finalizado el trabajo de investigación, se arriba a las siguientes conclusiones:

Primera

Se cumple con el objetivo general de la investigación que implica diseñar la estrategia metodológica basada en ABP para el desarrollo del razonamiento jurídico de estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de Lima, fundada en el paradigma socio-constructivista que permite al estudiante situarlo en contextos problemáticos como acontece en la realidad profesional, promoviendo la reflexión y raciocinio jurídico. Es la respuesta a la pregunta científica.

Segunda

La primera tarea de la investigación consiste en conocer el estado actual del razonamiento jurídico de los estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de Lima que, conforme al diagnóstico de campo, se logra evidenciar que enfrentan las situaciones problemáticas planteadas en aula, apoyados en el juicio de su experiencia. En ese entorno, se reconoce como categoría emergente la ausencia de una fundamentación metodológica para el desarrollo del razonamiento jurídico.

Tercera

Igualmente, la segunda tarea de la investigación es cumplida al sistematizar los fundamentos teóricos, prácticos y metodológicos de la estrategia metodológica basada en ABP que permite coadyuvar al desarrollo del razonamiento jurídico de estudiantes del primer

ciclo de una universidad privada de Lima, buscando superar la enseñanza de contenido conceptual que a veces es excesivo en el Derecho. En la literatura científica revisada el uso del ABP se constituye en metodología pertinente para la construcción del aprendizaje a través de una experiencia jurídica que sintonice con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cuarta

Los criterios teóricos y metodológicos que sustentan la modelación de la estrategia metodológica basada en ABP para el desarrollo del razonamiento jurídico de estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de Lima, se reflejan en el diseño gráfico funcional de la propuesta pedagógica. En dicho gráfico, que parte del enfoque socio-constructivista, proyecta al ABP desplegado en seis fases que incorpora una propuesta discursiva del razonamiento jurídico práctico. De esta forma, se contesta la tercera tarea de investigación.

Quinta

Finalmente, la cuarta tarea de la investigación se cumple alcanzando la aprobación por juicio de expertos respecto a las potencialidades curriculares de validez interna y externa, de la propuesta de modelación de la estrategia metodológica basada en ABP para el desarrollo del razonamiento jurídico de estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de Lima. Este proceso que examina la propuesta comprende el análisis de 10 indicadores internos e igual número de indicadores externos, para validar la propuesta pedagógica diseñada.

Recomendaciones

Primera

Una de las categorías emergentes es la ausencia de una fundamentación metodológica para el desarrollo del razonamiento jurídico. Entonces, se recomienda la implementación de un taller de mejoramiento de la práctica docente dirigido a reforzar el aspecto metodológico, donde la propuesta de la investigación está basada en el ABP, dirigido a promover la progresiva formación del pensamiento abstracto de los estudiantes del primer ciclo, dado el nivel de aprendizaje como inician los estudios universitarios.

Segunda

En la propuesta de implementación del mencionado taller, quede integrada la estrategia de una estructura discursiva del razonamiento jurídico práctico que coadyuve al desarrollo de dicha competencia específica. En el estudio de campo se advierte que el 54% de estudiantes contestaron que emplean algún método básico que contribuye a organizar y estructurar su razonamiento jurídico, quedando un significativo segmento que no emplea; en este contexto, conviene aplicar un lineamiento estratégico que guíe y organice el pensamiento del estudiante en procura de formar un proceso de raciocinio operacional organizado.

Tercera

Se recomienda a los maestros de primer ciclo asumir un rol de tutor o guía de intervención que propicie en el estudiante la necesidad de formar su aprendizaje autónomo y autorregulado, características de la metacognición. Es un reto significativo del docente incorporar a todos los estudiantes en el objetivo de conocer su propio funcionamiento cognitivo, de exigencia actual dado los entornos profesionales cada vez más complejos y de cambios permanentes, conforme se explica en la investigación.

Referencias

- Águeda B. y Cruz, A. (2012). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior, (1a. Ed.)*. Narcea, S.A. Ediciones.
- Altamirano, O. (2012). El critical thinking y el pensamiento jurídico. *Heurística Jurídica*, 4, 7-18.
- Alvarado, L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico. *Revista Universitaria de Investigación*, 9, (2), 187-202.
- Álvarez, G. (2016). *La investigación jurídica como fundamento para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho* (Tesis de doctorado). Universidad de Alcalá.
<https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=T6ulRX9%2FGXE%3D>
- Ander-Egg, E. (2011). *Aprender a investigar. Nociones básicas para la investigación social, (1a. ed.)*. Editorial Brujas.
- Arce, E. (2013). *Teoría del Derecho, (1ª. ed.)*. Fondo Editorial - Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Atienza, M. (2001). *El sentido del Derecho, (1a. ed.)*. Ariel.
- Atienza, M. (2013). *Curso de argumentación jurídica*. Editorial Trotta.
- Atienza, M. (octubre, 2014). *El giro argumentativo en la teoría del derecho contemporánea*. Conferencia magistral en la entrega del título honoris causa de la Universidad del Litoral.
<https://dfddip.ua.es/es/documentos/el-giro-argumentativo.pdf?noCache=1415615201854>
- Balbín, E. (2019). *Las estrategias metodológicas docentes y el nivel de logro de aprendizaje de los alumnos en la asignatura Derecho Procesal Penal de la Universidad Peruana Los Andes- Huancayo* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
<https://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/3193>
- Barreiro, D., Morán, A. y Cedeño, M. (2019). Enseñar a pensar: estrategias en el aula. *Yachana, Revista Científica*, 8, (3), 81-85.
- Barrio, A. (2015). El ABP en Derecho Privado: un proyecto de innovación docente. *Academia, Revista sobre enseñanza del Derecho*, 13, (25), 131-151.
- Bayuelo, P. (2015). *La educación y el derecho en torno a un nuevo paradigma transformador*. *Justicia*, (27), 167-184.
- Bazán, C. (2019). Las abogadas y los abogados: modernas, modernos y coloniales. *Revista Ius Et Veritas*, (58).

- Bermúdez, A. (2012). *Cómo implementar el ABP, (1a. ed.)*. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC).
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación, (3a. ed.)*. Pearson.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa, (2a. ed.)*. Editorial La Muralla S.A.
- Buenaga, O. (2016). *Metodología del razonamiento jurídico-práctico. Elementos para una teoría objetiva de la argumentación jurídica, (1a. ed.)*. Editorial Dykinson.
- Cáceres, M. y Rivera, P. (2017). El docente universitario y su rol en la planificación de la sesión de enseñanza-aprendizaje. *En blanco & negro*, 8, (1), 15-27.
- Campaner, G., Capuano, V. y Gallino, M. (2013). *Enseñar y aprender con problemas. Aportes y experiencias de capacitación docente universitaria. (1a. ed.)*. Editorial Científica Universitaria.
- Carreño, M, Goyes, I. y Pabón, A. (2014). *Formación en Derecho basada en competencias, (1a. ed.)*. Editorial Universidad del Rosario.
- Casas-Rodríguez, M. (2013). Lo intuitivo como aprendizaje para el desarrollo de la actividad creadora en los estudiantes. *Humanidades Médicas*, 13, (1), 22-37.
- Castañeda, L. y Adell, J. (2013). *Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Editorial Marfil, S.A.
- Cerdio, J. (2015). Razonamiento jurídico y moral. Una breve distinción. *Anuario de Filosofía del Derecho*. XXXI, 35-54.
- Cerezal, J. y Fiallo, J. (2003). *Métodos científicos en las investigaciones pedagógicas*. Editora Magisterial Servicios Gráficos.
- Cisterna, F. (2007). *Métodos de investigación cualitativa en educación*.
https://www.academia.edu/28495730/FRANCISCO_FRANCISCO_FRANCISCO_FRANCISCO_CISTERNA_CABRERA_CISTERNA_CABRERA_CISTERNA_CABRERA_CISTERNA_CABRERA.
- Clavijo, D. (2015). El enfoque de competencias en la formación del abogado para el siglo XXI. *Revista Justicia*, 27, 185-212.
- Coloma, R. (2005). El ocaso del profesor Binns. Un ensayo acerca de la enseñanza del Derecho en Chile. *Revista Ius et Praxis*, 11, (1), 133-172.
- De Miguel, M. (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias, (1a. ed.)*. Ediciones Universidad de Oviedo.
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 5, (2), 1-13.

- Font, A. (2004). Líneas maestras del aprendizaje por problemas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, (1), 79-95.
- García, J. (2017). *Decidir y argumentar sobre derechos*, (1a. ed.). Tirant to Blanch.
- García, J. (2017). *Razonamiento jurídico y argumentación, nociones introductorias*, (1a. ed.). Zela Grupo Editorial.
- Gárate, R. (2009). El razonamiento jurídico. *Derecho y Ciencias Sociales*, (1), 194-215.
- Gómez, T. y Rubio, J. (2017). Cognición contextualizada: una propuesta didáctica y psicopedagógica socioconstructivista para la enseñanza del Derecho. *Revista pedagogía universitaria y didáctica del Derecho*, 4, (2), 40-63.
- Gómez, T, Rubio, J. y González, W. (2019). Pedagogía de la pregunta en la enseñanza-aprendizaje del derecho como innovación metodológica para desarrollar el pensamiento crítico-complejo: un análisis del caso. *Revista pedagogía universitaria y didáctica del Derecho*, 6, (2), 37-57.
- González, A. (2001). *El carácter social y la dimensión afectiva en la competencia problematizadora*. Red de bibliotecas virtuales de CLACSO.
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Cuba/cips/20120822025017/america1.pdf>
- Gonzales, G. (2003). La enseñanza del Derecho en el Perú: cambios, resistencias y continuidades. *Revista Derecho Puc*, (56), 889-944.
- Gonzales, G. (2008). La enseñanza del Derecho en la perspectiva de un sistema integrado: entre la sombra de la reforma y la innovación como utopía. *Cuadernos Unimetanos* 15, 164-177.
- González, M., Marano, M., Bianco, C. y Carrera, M. (2011). Estado del arte de la educación jurídica a diez años del Congreso Nacional de Sociología Jurídica. Academia, *Revista sobre enseñanza del Derecho*, 9, (17), 175-218.
- González, C., Navarro, I., González, M., Fernández, F. y Martínez, S. (2011). *Las mejores prácticas educativas mediante el diseño de materiales psicoeducativos por equipos colaborativos de trabajo en psicología de la educación*. En: IX Jornadas redes de investigación en docencia universitaria. Universidad de Alicante.
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. Investigación y Desarrollo Educativo Regional (IDER).
- Hernández, M. (2007). *La enseñanza del Derecho en México*. En: Cienfuegos, D. y Macías, M. (coord.) *Estudios en homenaje a Marcia Muñoz de Alba Medrano*.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*, (6a. ed.). Mc Graw Hill Education.

- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta, (1a. ed.)*. Mc Graw Hill Education.
- Huamán, N. (2016). *La argumentación como estrategia didáctica para el desarrollo de la competencia oral en estudiantes del I ciclo de Derecho, Universidad César Vallejo-Tarapoto* (Tesis de doctorado). Universidad César Vallejo.
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/13856>
- Huber, G, Gütlér, L. y Gento, S. (2018). La aportación de la estadística exploratoria al análisis de datos cualitativos. *Perspectiva Educacional*, 57, (1), 50-69.
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2007). *Aprendizaje basado en problemas como técnica didáctica*.
<http://sitios.itesm.mx/va/dide/documentos/inf-doc/abp.pdf>
- Jiménez, J. (2018). Aportes metodológicos para la comprensión y el estudio del Derecho Privado. *Jus Filosofía 5, Universidad Católica de Colombia*, 161-183.
- León, R. (2002). *Sobre el razonamiento jurídico en sede judicial*. Academia de la Magistratura.
https://www.academia.edu/35351130/Lectura_1_sobre_el_razonamiento_juridico_leon_pastor.
- León, J. (2015). Tres modelos de pedagogía jurídica: superación del positivismo jurídico en el aula o una enseñanza integral del Derecho. En: Agudelo, Ó., León, J. y Prieto, M., *Colección Jus Filosofía*, 2, 31-52. Universidad Católica de Colombia.
- Londoño, O., Maldonado, L. y Calderón, L. (2016). *Guía para construir estados del arte*. International Corporation of Network of Knowledge, ICONK.
- Luy-Montejo, C. (2019). El aprendizaje basado en problemas (ABP) en el desarrollo de la inteligencia emocional de estudiantes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 7, (2), 353-383.
- Marciani, B., Sotomayor, J. y Cornejo, L. (2020). *Justicia, derecho y mercado: una investigación sobre el análisis económico del derecho en el Perú, (1a. ed.)*. Zela Grupo Editorial.
- Mariño, C. (2017). *Asociación entre las teorías implícitas sobre la enseñanza, el aprendizaje y la acción de problematizar*. *Espiral, Revista de docencia e investigación*, 7, (1), 103-128.
- Mejía, J. (2018). El proceso de la educación superior en el Perú. La descolonialidad del saber universitario. Cinta de Moebio, *Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, marzo, (61), 56-71.

- Nathanson, S. (2003). Desarrollando habilidades para resolver problemas legales. Academia, *Revista sobre enseñanza del derecho, 1*, (1), 83-108.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual (5a. ed.)*. Pearson.
- Medina-Cepeda, N. y Delgado-Fernández, J. (2017). Las estrategias docentes y su implicación en el aprendizaje significativo del concepto de derivada en estudiantes de Ingeniería. *Rastros Rostros, 19*, (24), 31-43.
- Montes de Oca, N. y Machado, E. (2011). Estrategias docentes y métodos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. *Humanidades Médicas, 11*, (3), 475-488.
- Montoya, J. (2008). La reforma a la enseñanza del Derecho en la Universidad de Los Andes. *Cuadernos Unimetanos, 15*, 63-90.
- Mora, A. (2005). Guía para elaborar una propuesta de investigación. *Revista Educación, 29*, (2), 77-97.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación, (1a. ed.)*. Alianza Editorial S.A.
- Morales, F. (2005). Cambios en Derecho, cambios en su enseñanza. *Derecho PUC, MMV*, (58), 433-452.
- Morales, F. (2010). ¿En qué conocimientos y habilidades debe ser formado un estudiante de Derecho? *Derecho PUCP, 65*, 237-243.
- Morales, P. y Landa, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas. *Theoria, (13)*, 145-157.
- Nogueira, M. (2011). El constructivismo como base teórica del nuevo método docente y su proyección en los estudios de Derecho del Trabajo. *Revista General de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, 27*, 1-57.
- Orellana, D. y Sánchez, M. (2006). Técnicas de recolección de datos en entornos virtuales más usadas en la investigación cualitativa. *Revista de investigación educativa, 24*, (1), 205-222.
- Orler, J. (2017). Enseñanza del Derecho: disputas del campo y transformaciones de las culturas académicas. *Anales, No. III Extraordinario*, 119-143, Universidad Nacional de la Plata.
- Orozco, J., Atiénzar, O. y Cuenca, M. (2013). Estrategia metodológica para la dirección del proceso educativo para el desarrollo de la habilidad intelectual modelación. *Revista humanidades médicas, 13*, (1), 139-156.
- Osses, S. y Jaramillo, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios pedagógicos, XXXIV*, (1), 187-197.

- Otero, A. y Jiménez, A. (2010). *Cuarenta años innovando el Derecho: una mirada a la Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes (1968-2008) (1a. ed.)*.
- Pásara, L. (2004). *La enseñanza del derecho en el Perú: su impacto sobre la administración de justicia*. Ministerio de Justicia.
- Peña, A. (2017). *Estrategias metodológicas de los docentes y el rendimiento académico de los alumnos de los cursos Derecho Civil de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Huánuco, 2016*. (Tesis de Maestría). Universidad de Huánuco.
- <http://repositorio.udh.edu.pe/handle/123456789/997?jsessionid=42E482C85B6D7A83E133C62D452C0034>
- Pérez, J. (2007). Teoría y práctica en la enseñanza del Derecho. *Academia, Revista sobre enseñanza del Derecho*, 5, (9), 85-189.
- Pérez, R. (2016). Reformar la educación jurídica ¿Tarea para Sísifo? *Revista de pedagogía y didáctica del Derecho*, 1, (3), 3-27.
- Pesca, A. (2019). *El constructivismo en el campo del Derecho, análisis documental*. (Tesis de Maestría). Universidad Militar.
- <https://repository.unimilitar.edu.co/handle/10654/32061>
- Pimienta, J. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje, (1a. ed.)*. Pearson Educación de México.
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Revista del Centro de Educación*, 31, (1), 11-22.
- Rímac, G., Velásquez, M. y Hernández, R. (2017). Estrategias innovadoras para contribuir al desarrollo del pensamiento crítico. *Revista de Educación*, VIII, (10), 31-60.
- Ríos, P. (2021). *El razonamiento jurídico consecuencialista. Un estudio sobre la teoría de razonamiento jurídico de Neil MacCormick, (1a. ed.)*. Palestra.
- Rivera, L. (2015) Cinco competencias genéricas clave en los estudios de Derecho. *Revista de Educación y Derecho*, 11. <https://revistes.ub.edu/index.php/RED/issue/view/1098>.
- Rodríguez, R. (2016). La pedagogía del diseño gráfico basada en la investigación en diseño. *Iconofacto*, 12, (19), 254-268. Recuperado de:
<http://dx.doi.org/10.18566/iconofact.v12.n19.a11>.
- Rodríguez, L. (2018). *Autorregulación en el aprendizaje*. En: *Escribano, A. y Del Valle, A. (Coords.), El aprendizaje basado en problemas. (pp. 48-62)*. Narcea.
- Rodríguez, A., Cañarte, J., Pibaque, M., Acuña, M., Pionce, A. y Caicedo, C. (2017). *Estrategia metodológica utilizando técnicas para desarrollar la comprensión lectora*

- en inglés en los estudiantes del nivel superior, (1a. ed.)*. Editorial área de innovación y desarrollo, S.L.
- Rubio, M. (1999). *Proyecto de nuevo sistema de enseñanza del Derecho en la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú*.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5002631.pdf>
- Rubio, M. (2012). *Manual de razonamiento jurídico, pensar escribir y convencer: un método para abogados, (1a. ed.)*. Fondo Editorial - Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Rué, J., Font, A. y Cebrián, G. (2011). El ABP, un enfoque estratégico para la formación en educación superior. Aportaciones de un análisis de la formación en Derecho. *Revista de docencia universitaria*, 9, (1), 25-44.
- Ruiz, P., Rosales, J. y Neira, E. (2006). *Educación y cultura: la importancia de los saberes previos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En: Los desafíos de la escolaridad en el Perú: estudios sobre los procesos pedagógicos, los saberes previos y el rol de las familias*. Grade, Grupo de análisis para el desarrollo.
- Salas, J. (2018). *ABP en la resolución de problemas matemáticos de los estudiantes de 2º año de Derecho de una universidad nacional*. (Tesis de Maestría). Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/26363>
- Salazar, A. (2015). *El cine como estrategia didáctica en el curso de razonamiento jurídico* (Tesis de Maestría). Universidad Andina del Cusco.
<https://repositorio.uandina.edu.pe/handle/20.500.12557/310>
- Salazar, M. (2019). *Las estrategias de enseñanza que los profesores aplican en la materia de Derecho Procesal Laboral para la formación de competencias profesionales* (Tesis de Maestría). Universidad Iberoamericana Puebla.
<https://repositorio.iberopuebla.mx/bitstream/handle/20.500.11777/4236/Tesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sancho, Y. (2014) Propuesta metodológico-didáctica en busca del razonamiento jurídico: la aplicación de técnicas didácticas comunes. *Intersedes*, XI, (31), 21-27.
- Sanromán, R. y Morales, L. (2016). La educación por competencias en el campo del Derecho. *Boletín mexicano de Derecho Comparado*, XLIX, (146), 179-203.
- Schauer, F. (2013) *Pensar como un abogado. Una nueva introducción al razonamiento jurídico*. Marcial Pons.
- Sierra, R. (2001). *Técnicas de investigación social, (14a. ed.)*. Paraninfo.

- Solórzano, N. (2013). Experiencia jurídica, experiencia de aprendizaje: acercamientos pedagógicos para generar aprendizajes significativos en Derecho. *Novum Jus*, 7, (1), 51-70.
- Sotomayor, E. (2021). *Argumentación jurídica*, (1a. ed.). Zela.
- Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias*, (2ª. ed.). Ecoe ediciones.
- Tobón, S. (2010). *Formación integral y competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*, (3a. ed.). Ecoe ediciones.
- Torp, L. y Sage, S. (2007). El aprendizaje basado en problemas, (1ª. ed.). Amorrortu editores.
- Torroella, G. (2001). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33, (1), 73-84.
- Tuning América Latina. (2014). *Educación Superior en América Latina: reflexiones y perspectivas en Derecho*. Universidad de Deusto.
- Universidad Politécnica de Madrid (2008). *Aprendizaje basado en problemas*.
https://innovacioneducativa.upm.es/sites/default/files/guias/Aprendizaje_basado_en_problemas.pdf
- Ustárroz, E. (2016). *Construindo a qualidade da educação jurídica* (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Católica Do Río Grande Do Sul.
http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/7094/2/DIS_ELISA_USTARROZ_COMPLETO.pdf
- Valle, A. (2006). Cultura jurídica y enseñanza del Derecho ¿Creencias o competencias? *Revista Escuela de Derecho*, 7, (7), 85-98.
- Vasilachis, I. (2006). *La investigación cualitativa*. En: *Vasilachis, I (coord.), Estrategias de investigación cualitativa*, (pp.23-60). Editorial Gedisa S.A.
- Vasilachis, I. y Pérez-Abril, M. (2012). Investigación, epistemología e identidad en Latinoamérica. *Magis, Revista internacional de investigación en educación*, 4, (9), 513-523.
- Vásquez, A. (2018). *Estrategia metodológica para el desarrollo del aprendizaje basado en problemas en la asignatura de Derecho Penal en la carrera de Derecho de la Universidad Regional Autónoma de los Andes* (Tesis de Maestría). Universidad Regional Autónoma de los Andes.
<https://dspace.uniandes.edu.ec/bitstream/123456789/7989/1/PIUMCJ010-2018.pdf>
- Wijnen, M. (2019). *Introduction of Problem-Based Learning at the Erasmus School of Law* (Tesis de Doctorado). En: <https://repub.eur.nl/pub/112711>.
- Zabalza, M. (2011). Metodología docente. *Revista de Docencia Universitaria*, 9, (3), 75-98.

- Zabalza, M. (2012). Territorio, cultura y contextualización curricular. *Revista Interaccoes*, 8, (22), 6-33.
- Zolezzi, L. (2017). *La enseñanza del Derecho*, (1ª. ed.). Fondo Editorial - Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Zusman, S. (2007). Dilemas y paradigmas del razonamiento legal. *Themis*, (48), 229-241.

ANEXOS

ANEXO 1: MATRIZ DE CATEGORIZACIÓN

TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN: ESTRATEGIA METODOLÓGICA BASADA EN ABP PARA DESARROLLAR EL RAZONAMIENTO JURÍDICO DE LOS ESTUDIANTES DEL PRIMER CICLO DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA.

Problema de investigación	Preguntas específicas	Objetivo general	Objetivos específicos o tareas científicas	Categorías apriorísticas	Subcategorías apriorísticas	Indicadores por subcategorías apriorísticas	Paradigma, método y diseño (Tipo de investigación)	Población, muestra y muestreo	Técnica	Instrumentos
¿Cómo desarrollar el razonamiento jurídico de los estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de Lima, bajo la estrategia metodológica basada en ABP?	¿Cuál es el estado actual del razonamiento jurídico de los estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de Lima?	Proponer una estrategia metodológica basada en ABP para desarrollar el razonamiento jurídico de los estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de Lima.	Diagnosticar el estado actual del razonamiento jurídico de los estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de Lima.	<p>Razonamiento Jurídico El razonamiento jurídico es la capacidad para calificar jurídicamente hechos que generan controversias legales con la finalidad de resolverlas sobre bases jurídico-objetivas con validez legal, lógica y racional (León 2000, p.8).</p>	<p>La capacidad de problematizar del estudiante La capacidad para enfrentar y desempeñarse en la solución de problemas (lo cual abarca todo el proceso de problematización, desde el sub-proceso de la formulación, hasta el logro de lo que por solución se entiende (González, 2001, p.29).</p>	<p>Distingue la contextualidad de la situación problemática.</p> <p>Aplica las reglas de la inferencia para relacionar premisas y conclusiones.</p> <p>Emplea el uso de un método básico que contribuya a organizar y estructurar el razonamiento jurídico.</p>	<p>Paradigma: Socio crítico interpretativo.</p> <p>Método: Cualitativo.</p> <p>Tipo: Descriptivo.</p> <p>Diseño: Investigación no experimental, aplicada al entorno educacional.</p> <p>Métodos: teóricos, empíricos y estadísticos o matemáticos.</p>	<p>Población: 540 estudiantes y 9 docentes.</p> <p>Muestra: 37 estudiantes y 3 docentes.</p> <p>Muestreo: No probabilístico por conveniencia.</p>	<p>La observación</p> <p>La encuesta</p> <p>La entrevista</p>	<p>Guía observacional</p> <p>El cuestionario</p> <p>Guía de entrevista semiestructurada</p>
					<p>Habilidad para trabajar con hechos Consiste en establecer los hechos, conductas y acciones de relevancia jurídica (Gárate, 2009, p.212).</p>	<p>Capacidad para traducir el problema de la vida real a un problema legal.</p> <p>Distingue los hechos relevantes y los hechos accesorios que contiene un problema legal.</p> <p>Pautas o indicadores normativos que emplea en el razonamiento jurídico.</p>				
					<p>La dimensión argumentativa del Derecho El Derecho es una disciplina</p>	<p>Comprende la teoría general del Derecho como un sistema jurídico de normas y procedimientos.</p>				

	<p>¿Cuáles son los fundamentos teóricos, prácticos y metodológicos de la estrategia metodológica basada en ABP para desarrollar el razonamiento jurídico de los estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de Lima?</p>		<p>Sistematizar los fundamentos teóricos, prácticos y metodológicos de una estrategia metodológica basada en ABP para desarrollar el razonamiento jurídico de los estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de Lima.</p>		<p>argumentativa y, en tal medida, emplea las formas de razonamiento y adhiere a una pretensión de corrección al igual que ocurre en el discurso práctico general (Sotomayor, 2021, p.55).</p>	<p>Desarrolla destreza para comprender el contenido de la norma jurídica, su jerarquía, interpreta e integra las normas jurídicas.</p> <p>Método para organizar y estructurar el razonamiento jurídico.</p>				
	<p>¿Qué criterios se tendrá en cuenta en la modelación de la estrategia metodológica basada en ABP para desarrollar el razonamiento jurídico de los estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de Lima?</p>		<p>Determinar los criterios que se tendrán en cuenta en la modelación de una propuesta de una estrategia metodológica basada en ABP para desarrollar el razonamiento jurídico de los estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de Lima.</p>	<p>Aprendizaje basado en problemas (ABP) La misión principal del ABP debe ser la de facilitarle al profesional en formación el dominio de las categorías y herramientas intelectuales para el desarrollo de sus propias competencias en la comprensión, la intervención y el posterior análisis de un problema profesionalmente contextualizado y relevante desde el punto de vista de la formación (Rué, Font y Cebrián, 2011, p.27).</p>	<p>Aprendizaje contextualizado del Derecho Propiciar un conflicto práctico, vale decir, poner en jaque las habilidades del estudiante en relación con situarse en el contexto y no en el contenido: el contenido no es algo que se debe aprender o memorizar, sino un objeto con el cual el estudiante debe relacionarse (Gómez y Rubio, 2017, p.56).</p>	<p>El conocimiento se adquiere bajo un entorno contextualizado del Derecho.</p> <p>El conocimiento y la comprensión del Derecho n perspectiva práctica.</p> <p>Se desarrolla la teoría en sentido formativo o trascendente.</p>				
					<p>Rol del docente El PBL no exige que los profesores sean silenciosos y pasivos. Exige sí que cambiemos nuestro rol central, dejando de ser simples transmisores de información hacia otro y convirtiéndonos en cambio en alguien que los ayudará a encontrar su propio camino (Montoya, 2008, p.87).</p>	<p>Asume el rol preponderante de la retroalimentación constructiva al estudiante.</p> <p>Elabora las metas de aprendizaje del estudiante.</p> <p>Motiva al estudiante para que adquiera una experiencia emocional significativa en el proceso de enseñanza aprendizaje.</p>				

	¿Cuáles son las potencialidades curriculares de validez interna y externa, por juicio de expertos, de la estrategia metodológica basada en ABP para desarrollar el razonamiento jurídico de los estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de Lima?		Identificar las potencialidades curriculares de validez interna y externa, por juicio de expertos, de una estrategia metodológica basada en ABP para desarrollar el razonamiento jurídico de los estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de Lima.		<p>Rol del estudiante Debe convertirse en un estudiante activo, que trabaja cooperativamente y que asume la responsabilidad de su proceso de aprendizaje (Morales y Landa, 2004, p.153).</p>	<p>Ejerce una actitud organizada y con objetivos de estudios.</p>				
						Planifica estrategias de autoaprendizaje.				
						Demuestra espíritu autorreflexivo.				

ANEXO 2: Instrumentos de recogida de información

ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA A LOS DOCENTES

Datos informativos:

Entrevistador: _____

Lugar y Fecha: _____

Duración: _____

Objetivo: Comprobar el nivel de conocimientos teóricos y metodológicos que poseen los docentes sobre la estrategia metodológica basada en ABP para desarrollar del razonamiento jurídico de los estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de Lima.

1. ¿Qué actividades suele plantear en la sesión de clase para desarrollar destrezas que permita comprender el contenido de la norma jurídica, su jerarquía, interpretación e integración?
2. ¿Cómo logra reconocer que los estudiantes identifican los hechos con consecuencia jurídica y en qué medida elaboran hipótesis de solución y justifican su propuesta de solución?
3. ¿Qué método suele aplicar para que el estudiante organice y estructure su razonamiento jurídico?
4. Por su experiencia ¿Observa que los estudiantes ejercen una actitud organizada y con objetivos de estudios en el curso?
5. ¿Qué estrategias aplica para evidenciar que los estudiantes desarrollan niveles de autoaprendizaje y espíritu autorreflexivo en el curso?
6. En su actividad docente ¿Qué suele hacer usted para que su desenvolvimiento académico influya en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes?
7. Estima usted ¿Qué la aplicación del ABP estimula el aprendizaje significativo del estudiante?
8. ¿Qué estrategias diseña para que el estudiante logre un aprendizaje contextualizado del Derecho, ubicándolo en una situación real y próxima a la profesión?
9. ¿Qué métodos didácticos aplica usualmente para ejecutar la retroalimentación constructiva al estudiante?
10. En base a su experiencia ¿Estima importante propiciar una experiencia emocional significativa en el aula, considerando que son estudiantes del primer ciclo?

CUESTIONARIO A ESTUDIANTES

Datos generales:

Carrera: _____ **Ciclo:** _____ **Fecha:** _____
Edad: _____ **Sexo:** Femenino () Masculino ()

Objetivo: Conocer el nivel de satisfacción y motivación de los estudiantes en la competencia de razonamiento jurídico a desarrollarse en el curso. Además, cómo el docente desarrolla las actividades para promover la referida competencia en el proceso de enseñanza aprendizaje en la carrera de Derecho del primer ciclo de una universidad privada de Lima.

Instrucciones:

Como parte de una investigación que se realiza para mejorar el desarrollo de la competencia de razonamiento jurídico. Favor requerimos su opinión respecto al cuestionario que a continuación le presentamos.

El cuestionario es de carácter anónimo, por ello, apelamos a su importante opinión.

Gracias por el apoyo.

Lea atentamente el siguiente cuestionario solicitando que responda con sinceridad cada una de las preguntas.

1. En la sesión de clase, el docente ¿Planea actividades que desarrollen su destreza para comprender el contenido de la norma jurídica, su jerarquía, interpretación e integración de las normas jurídicas?

- a) Siempre _____
- b) Algunas veces _____
- c) Nunca _____

2. Cuando el docente plantea como actividad el análisis y solución de un caso ¿Usted es capaz de identificar los hechos jurídicos que contienen la controversia legal, construye hipótesis de solución y justifica la propuesta de solución?

- a) Siempre _____
- b) Algunas veces _____
- c) Nunca _____

3. En la carrera ¿Tiene alguna dificultad para comprender la teoría general del Derecho como un sistema jurídico de normas y procedimientos?

- a) Siempre _____
- b) Algunas veces _____
- c) Nunca _____

4. Cuando se plantean trabajos en el aula ¿Logra usted tener capacidad para construir las premisas y las conclusiones, aplicando la lógica jurídica?

- a) Siempre _____
- b) Algunas veces _____
- c) Nunca _____

5. En el análisis de contextos problemáticos ¿Aplica las reglas de la inferencia para relacionar premisas y conclusiones?

- a) Siempre _____
- b) Algunas veces _____
- c) Nunca _____

6. Al desarrollarse casos como actividad pedagógica ¿Emplea el uso de algún método básico que contribuya a organizar y estructurar su razonamiento jurídico?

a) Siempre _____

b) Algunas veces _____

c) Nunca _____

7. En su opinión ¿Ejerce una actitud organizada y con objetivos de estudios en el curso?

a) Siempre _____

b) Algunas veces _____

c) Nunca _____

8. Usted ¿Planifica estrategias de autoaprendizaje en el curso?

a) Siempre _____

b) Algunas veces _____

c) Nunca _____

9. Usted ¿Demuestra espíritu autorreflexivo en el curso?

a) Siempre _____

b) Algunas veces _____

c) Nunca _____

10. ¿El docente suele influir en su desenvolvimiento académico para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje?

a) Siempre _____

b) Algunas veces _____

c) Nunca _____

11. ¿El docente logra que usted perciba la utilidad de las actividades pedagógicas propuestas en el aula?

a) Siempre _____

b) Algunas veces _____

c) Nunca _____

12. El estudio de caso ¿Cree que estimula el aprendizaje significativo del estudiante?

a) Siempre _____

b) Algunas veces _____

c) Nunca _____

13. El docente ¿Guía al estudiante en la progresiva comprensión y aplicación de los elementos del conocimiento impartidos en el curso?

a) Siempre _____

b) Algunas veces _____

c) Nunca _____

14. El docente ¿Diseña estrategias para que el estudiante comprenda los temas de la sesión de clase en un contexto problémico real y próximo a la profesión?

a) Siempre _____

b) Algunas veces _____

c) Nunca _____

15. El docente ¿Planifica alguna estrategia didáctica para construir su aprendizaje significativo?

a) Siempre _____

b) Algunas veces _____

c) Nunca _____

16. El docente ¿Con frecuencia aplica la retroalimentación constructiva al estudiante?

a) Siempre _____

b) Algunas veces _____

c) Nunca _____

17. El docente ¿Elabora las metas de aprendizaje del estudiante?

a) Siempre _____

b) Algunas veces _____

c) Nunca _____

18. El docente ¿Logra motivar al estudiante para que adquiriera una experiencia emocional significativa en el proceso de enseñanza aprendizaje?

a) Siempre _____

b) Algunas veces _____

c) Nunca _____

GUÍA DE OBSERVACIÓN DE UNA SESIÓN DE APRENDIZAJE

DATOS GENERALES:

Observador:

Carrera: _____ Ciclo: _____

Asignatura:

Tema de la sesión de clase:

Fecha: _____ Horario: _____

OBJETIVO: Constatar la preparación teórica y metodológica que poseen los docentes para promover el desarrollo del razonamiento jurídico en los estudiantes del primer ciclo de la Facultad de Derecho de una universidad privada de Lima.

Nº	ITEMS A EVALUAR
	INICIO
1	Se plantea una situación problemática apoyándose en el empleo de una noticia, un vídeo u otro recurso didáctico, cuya trama se relaciona con el contenido de la clase, en procura de explorar sus saberes previos y lograr movilizar el interés de los estudiantes, desarrollado a modo de motivación inicial.
2	El debate con los estudiantes permite estimular el conflicto cognitivo, a partir del cual, el docente orienta y precisa los objetivos de aprendizaje para la sesión de clase.
	DESARROLLO
3	El docente aborda la teoría y su contenido demostrando seguridad académica, apoyándose en recursos didácticos que faciliten el rol activo y participativo de los estudiantes. El contexto pedagógico generado en el aula permite que los estudiantes expresen con libertad sus opiniones, juicios o preguntas al respecto.
4	Presenta un caso problemático calificado como hecho jurídico porque comprende un conflicto legal, para su evaluación y planteamiento de solución en clase. Guía las acciones de los estudiantes que formando grupos deben analizar los hechos e

	interpretar las normas jurídicas pertinentes con el propósito que construyan las premisas correspondientes.
5	<p>Para orientar a los estudiantes en la solución del problema, el docente explica los pasos a seguir bajo un método básico que contribuya a organizar y estructurar su razonamiento jurídico, que se haya aplicado en otro caso bajo similar contexto en la práctica profesional.</p> <p>El docente solicita a los estudiantes que opinen como también expresen sus dudas al respecto, con inmediata retroalimentación.</p>
6	<p>En el trabajo grupal cada estudiante comprende la lectura del caso, el análisis, diagnóstico y planteamiento de una probable solución.</p> <p>De esta forma, el trabajo final a presentarse consiste en el documento de análisis y propuesta de solución del caso producto de una discusión colectiva.</p>
7	<p>Durante la realización de las actividades, el docente guía al estudiante en progresiva comprensión y aplicación de los elementos de conocimiento impartidos en el curso. Además, fomenta el respeto a la diversidad de opiniones, el espíritu colaborativo, la ética, el compromiso con la profesión y la actividad científica.</p>
	CIERRE
8	<p>Los estudiantes sustentan el resultado del trabajo en equipo presentando la mejor alternativa de solución, basada en la aplicación de la teoría. El resto de los compañeros del aula emiten criterios de la calidad acerca del trabajo presentado a través de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.</p>
9	<p>El docente evalúa el cumplimiento del método aplicado en la ejecución de la actividad, dispuesto como tarea de aprendizaje. Como evaluación se promueve un modelo que estimule la metacognición y autorregulación de los estudiantes.</p>
10	<p>El docente reconoce los logros y las actitudes de los estudiantes en el proceso de análisis y solución del caso planteado. Motiva a los estudiantes para que desarrollen el razonamiento jurídico en el contexto de un aprendizaje significativo, en base a una situación real y próxima a la profesión.</p>

ANEXO 3: Validación de los instrumentos por juicio de expertos

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA ENTREVISTA A DOCENTES

Nº	Formulación del ítem	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Certeza o garantía ³		Observaciones	Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No		
1	En la sesión de clase ¿Plantea actividades que desarrollen destreza en los estudiantes para comprender el contenido de la norma jurídica, su jerarquía, interpretación e integración de las normas jurídicas?	X		X		X			
2	Al plantear como actividad el análisis y solución de un caso ¿Reconoce que los estudiantes identifican los hechos jurídicos que contienen una controversia legal, construyen hipótesis de solución y justifican la propuesta de solución?	X		X		X			
3	En su experiencia, los estudiantes ¿Tienen alguna dificultad para comprender la teoría general del Derecho como un sistema jurídico de normas y procedimientos?	X		X		X			
4	En los trabajos que plantea en aula, los estudiantes ¿Logran demostrar capacidad para construir las premisas y la conclusión al momento de aplicar la lógica jurídica?	X		X		X			
5	Completando la pregunta anterior, los estudiantes ¿Alcanzan las destrezas para aplicar las reglas de la inferencia y relacionar premisas y conclusiones?	X		X		X			
6	Al desarrollar casos planteados como actividad pedagógica ¿Emplica el uso de algún método básico que contribuya a organizar y estructurar el razonamiento jurídico?	X		X		X			
7	A su juicio, los estudiantes ¿Ejercen una actitud organizada y con objetivos de estudio en el curso?	X		X		X			
8	Integrando la pregunta anterior, los estudiantes ¿Planifican estrategias de autoaprendizaje en el curso?	X		X		X			
9	En su experiencia, los estudiantes ¿Demuestran espíritu auto reflexivo en el curso?	X		X		X			
10	En su actividad docente ¿Qué suele hacer usted para que su desenvolvimiento académico influya en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes?	X		X		X			
11	¿Cómo logra que los estudiantes perciban la utilidad de las actividades pedagógicas propuestas en el aula?	X		X		X			
12	Estima usted ¿Qué la aplicación de estudio de caso estimula el aprendizaje significativo del estudiante?	X		X		X			

13	En su rol docente ¿Cuáles son los pasos que suele realizar para guiar al estudiante en la progresiva comprensión y aplicación de los elementos del conocimiento impartidos en el curso?	X		X		X			
14	¿Qué estrategias diseña para que el estudiante comprenda que los temas de la sesión de clase lo colocan en una situación real y próxima a la profesión?	X		X		X			
15	¿Planifica alguna estrategia dialéctica para construir el aprendizaje significativo del estudiante?	X		X		X			
16	¿Qué métodos dialécticos aplica usualmente para ejecutar la retroalimentación constructiva al estudiante?	X		X		X			
17	Usted es el organizador del curso ¿Con qué frecuencia elabora las metas de aprendizaje del estudiante?	X		X		X			
18	En su experiencia ¿Cómo logra motivar al estudiante para que adquiera una experiencia emocional significativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje?	X		X		X			

OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE LA ENTREVISTA:

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Hay suficiencia.....

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Nombre y Apellido	José Manuel Muñoz Salazar	DNI N°	09536793
Dirección domiciliar		Teléfono / Celular	
Título profesional / Especialidad	Ingeniero Electrónico	Firma	
Grado Académico	Doctor en Ciencias de la Educación	Lugar y fecha	La Molina, 24 de agosto del 2020
Metodólogo/ Tutor	Metodólogo		

¹ Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

² Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del contenido.

³ Certeza: Se entiende en dificultad alguna al enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL CUESTIONARIO TOMADO A ESTUDIANTES

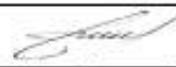
Nº	Formulación del ítem	Pertinencia		Relevancia		Cantidad		Observaciones	Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No		
1	En la sesión de clase, el docente ¿Planea actividades que desarrollen su destreza para comprender el contenido de la norma jurídica, su jerarquía, interpretación e integración de las normas jurídicas?	X		X		X			
2	Cuando el docente plantea como actividad el análisis y solución de un caso ¿Usted es capaz de identificar los hechos jurídicos que contienen la controversia legal, construye hipótesis de solución y justifica la propuesta de solución?	X		X		X			
3	En la carrera ¿Tiene alguna dificultad para comprender la teoría general del Derecho como un sistema jurídico de normas y procedimientos?	X		X		X			
4	Cuando se plantean trabajos en el aula ¿Logra usted tener capacidad para construir las premisas y las conclusiones, aplicando la lógica jurídica?	X		X		X			
5	En el desarrollo de casos ¿Aplica las reglas de la inferencia para relacionar premisas y conclusiones?	X		X		X			
6	Al desarrollarse casos como actividad ¿Emplean el uso de algún método básico que contribuya a organizar y estructurar su razonamiento jurídico?	X		X		X			
7	En su opinión ¿Ejerce una actitud organizada y con objetivos de estudios en el curso?	X		X		X			
8	Usted ¿Planifica estrategias de autoaprendizaje en el curso?	X		X		X			
9	Usted ¿Demuestra espíritu auto reflexivo en el curso?	X		X		X			
10	¿El docente suele influir en su desenvolvimiento académico para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje?	X		X		X			
11	¿El docente logra que usted perciba la utilidad de las actividades pedagógicas propuestas en el aula?	X		X		X			
12	El estudio de caso ¿Cree que estimula el aprendizaje significativo del estudiante?	X		X		X			
13	El docente ¿Guía al estudiante en la progresiva comprensión y aplicación de los elementos del conocimiento impartidos en el curso?	X		X		X			
14	El docente ¿Diseña estrategias para que el estudiante comprenda que los temas de la sesión de clase lo colocan en una situación real y próxima a la profesión?	X		X		X			

15	El docente ¿Planifica alguna estrategia didáctica para construir su aprendizaje significativo?	X		X		X			
16	El docente ¿Con frecuencia aplica la retroalimentación constructiva al estudiante?	X		X		X			
17	El docente ¿Elabora los metas de aprendizaje del estudiante?	X		X		X			
18	El docente ¿Logra motivar al estudiante para que adquiera una experiencia emocional significativa en el proceso de enseñanza aprendizaje?	X		X		X			

OPINIÓN DE APLICABILIDAD DEL CUESTIONARIO TOMADO A ESTUDIANTES:

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Hay suficiencia.....

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Nombre y Apellidos	José Manuel Muñoz Salazar	DNI Nº	09536793
Dirección domiciliar		Teléfono / Celular	
Título profesional/ Especialidad	Ingeniero Electrónico	Firma	
Grado Académico	Doctor en Ciencias de la Educación	Lugar y fecha	La Molina, 24 de agosto del 2020
Metodólogo/ Tamizaje	Metodólogo		

¹ Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

² Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.

³ Cantidad: Se entiende en dificultad alguna al enunciado del ítem, en contextos, exacto y directo.

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA OBSERVACIÓN DE CLASE

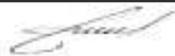
Nº	Formulación del ítem	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Coherencia gramatical ³		Observaciones	Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No		
1	Se plantea una situación problemática apoyándose en el empleo de una noticia, un caso judicial, un vídeo u otro, cuya trama se relaciona con el contenido de la clase, en procura de explorar sus saberes previos a través de un sistema de preguntas que logre movilizar el interés de los estudiantes, desarrollado a modo de motivación inicial.	X		X		X			
2	El debate con los estudiantes permite estimular el conflicto cognitivo, a partir del cual, el docente orienta y precisa los objetivos de aprendizaje para la sesión de clase.	X		X		X			
3	El docente aborda la teoría y su contenido demostrando seguridad académica, apoyándose en recursos didácticos que faciliten el rol activo y participativo de los estudiantes. El contexto pedagógico generado en el aula permite que los estudiantes expresen con libertad sus opiniones, juicios o preguntas al respecto.	X		X		X			
4	Presenta un caso que identifiquen como hecho jurídico que comprende un conflicto legal, para su evaluación y planteamiento de solución en clase. Otra las acciones que deben realizar los estudiantes sustentando la observación, el análisis y la interpretación de las normas jurídicas pertinentes con el propósito que construyan las premisas correspondientes.	X		X		X			
5	Para orientar a los estudiantes en la solución del problema, el docente explica los pasos a seguir bajo un método básico que contribuya a organizar y estructurar su razonamiento jurídico, que se haya aplicado en otro caso bajo similar contexto en la práctica profesional.	X		X		X			
6	El docente solicita a los estudiantes que opinen como también expresen sus dudas al respecto, con inmediata retroalimentación. El trabajo individual del estudiante comprende la lectura del caso, el análisis, diagnóstico y planteamiento de una probable solución. Luego, el docente organiza a los estudiantes un grupo para que culminen su aprendizaje significativo en contexto de equipo. De esta forma, se presentará como trabajo final un documento de análisis y propuesta de solución del caso producto de una discusión grupal.	X		X		X			

7	Durante la realización de las actividades, el docente guía al estudiante en progresiva comprensión y aplicación de los elementos de conocimiento impartidos en el curso. Además, fomenta el respeto a la diversidad de opiniones, el espíritu colaborativo, la ética, el compromiso con la profesión y la actividad científica.	X		X		X			
8	Los estudiantes sustentan el resultado del trabajo en equipo presentando la mejor alternativa de solución, basada en la aplicación de la teoría. El resto de los compañeros del aula emiten criterios de la calidad acerca del trabajo presentado a través de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.	X		X		X			
9	El docente evalúa el cumplimiento del método aplicado en la ejecución de la actividad, dispuesto como tarea de aprendizaje. Como evaluación se promueve un modelo que estimule la metacognición y autorregulación de los estudiantes.	X		X		X			
10	El docente reconoce los logros y las actitudes de los estudiantes en el proceso de análisis y solución del caso planteado. Motiva a los estudiantes para que desarrollen el razonamiento jurídico en el contexto de un aprendizaje significativo, en base a una situación real y próxima a la profesión.	X		X		X			

OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE LA OBSERVACIÓN DE CLASE:

Observaciones (precisar si hay suficiencia): Hay suficiencia.....

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** **Aplicable después de corregir []** **No aplicable []**

Nombre y Apellido	José Manuel Muñoz Salazar	DNI/Nº	09536793
Dirección domiciliar		Teléfono / Celular	
Título profesional / Especialidad	Ingeniero Electrónico	Firma	
Grado Académico	Doctor en Ciencias de la Educación	Lugar y fecha	La Molina, 24 de agosto del 2020
Metodólogo / Temática	Metodólogo		

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.

³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna al enunciado del ítem, en contenido, exacto y directo.

Note: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA ENTREVISTA A DOCENTES

Nº	Formulación del ítem	Pertinencia*		Relevancia*		Claridad*		Observaciones	Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No		
1	En la sesión de clase ¿Plantea actividades que desarrollen destrezas en los estudiantes para comprender el contenido de la norma jurídica, su jerarquía, interpretación e integración de las normas jurídicas?	X		X		X			
2	Al plantear como actividad el análisis y solución de un caso (Reconoce que los estudiantes identifican los hechos jurídicos que contienen una controversia legal, construyen hipótesis de solución y justifican la propuesta de solución?)	X		X		X			
3	En su experiencia, los estudiantes ¿Tienen alguna dificultad para comprender la teoría general del Derecho como un sistema jurídico de normas y procedimientos?	X		X		X			
4	En los trabajos que plantea en aula, los estudiantes ¿Logran demostrar capacidad para construir las premisas y la conclusión al momento de aplicar la lógica jurídica?	X		X		X			
5	Completando la pregunta anterior, los estudiantes ¿Alcanzan las destrezas para aplicar las reglas de la inferencia y relacionar premisas y conclusiones?	X		X		X			
6	Al desarrollar casos planteados como actividad pedagógica ¿Implica el uso de algún método básico que contribuya a organizar y estructurar el razonamiento jurídico?	X		X		X			
7	A su juicio, los estudiantes ¿Ejercen una actitud organizada y con objetivos de estudio en el curso?	X		X		X			
8	Integrando la pregunta anterior, los estudiantes ¿Planifican estrategias de autoaprendizaje en el curso?	X		X		X			
9	En su experiencia, los estudiantes ¿Demuestran espíritu autorreflexivo en el curso?	X		X		X			

10	En su actividad docente ¿Qué suele hacer usted para que su desenvolvimiento académico influya en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes?	X		X		X			
11	¿Cómo logra que los estudiantes perciban la utilidad de las actividades pedagógicas propuestas en el aula?	X		X		X			
12	Entesa usted ¿Qué la aplicación de casos de caso potencia el aprendizaje significativo del estudiante?	X		X		X			
13	En su rol docente ¿Cuáles son los pasos que suele realizar para guiar al estudiante en la progresiva comprensión y aplicación de los elementos del conocimiento impartido en el curso?	X		X		X			
14	¿Qué estrategias diseña para que el estudiante comprenda que los temas de la sesión de clase lo colocan en una situación real y próxima a la profesión?	X		X		X			
15	¿Planifica alguna estrategia didáctica para concretar el aprendizaje significativo del estudiante?	X		X		X			
16	¿Qué métodos didácticos aplica usualmente para ejemplar la retroalimentación constructiva al estudiante?	X		X		X			
17	Usual en el organizador del curso ¿Con qué frecuencia elabora las notas de aprendizaje del estudiante?	X		X		X			
18	En su experiencia ¿Cómo logra motivar al estudiante para que adquiera una experiencia emocional significativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje?	X		X		X			

OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE LA ENTREVISTA:

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Nombre y Apellidos	MIRIAM E VELAZQUEZ TEJEDA	DNI N°	00858024
--------------------	---------------------------	--------	----------

Dirección domiciliar	LOS GIRASOLES 140	Teléfono / Celular	7463044
Título profesional / Especialidad	LICENCIADA EN EDUCACION	Firma	
Grado Académico	MAG Y DRA EN PSICOLOGIA EDUCATIVA	Lugar y fecha	Lima, 4.3.2020
Metodología temático	Psicopedagogía		

*Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

*Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del contenido.

*Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL CUESTIONARIO TOMADO A ESTUDIANTES

N°	Formulación del ítem	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Construcción gramatical ³		Observaciones	Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No		
1	En la sesión de clase, el docente ¿Planea actividades que desarrollen su destreza para comprender el contenido de la norma jurídica, su jerarquía, interpretación e integración de las normas jurídicas?	X		X		X			
2	Cuando el docente plantea como actividad el análisis y solución de un caso ¿Usted es capaz de identificar los hechos jurídicos que contienen la controversia legal, construye hipótesis de solución y justifica la propuesta de solución?	X		X		X			
3	En la carrera ¿Tiene alguna dificultad para comprender la teoría general del Derecho como un sistema jurídico de normas y procedimientos?	X		X		X			
4	Cuando se plantean trabajos en el aula ¿Logra usted tener capacidad para construir las premisas y las conclusiones, aplicando la lógica jurídica?	X		X		X			
5	En el desarrollo de casos ¿Aplica las reglas de la inferencia para relacionar premisas y conclusiones?	X		X		X			
6	Al desarrollarse casos como actividad ¿Emplica el uso de algún método básico que contribuya a organizar y estructurar su razonamiento jurídico?	X		X		X			
7	En su opinión ¿Ejerce una actitud organizada y con objetivos de estudios en el curso?	X		X		X			
8	Usted ¿Planifica estrategias de autoaprendizaje en el curso?	X		X		X			
9	Usted ¿Demuestra espíritu autorreflexivo en el curso?	X		X		X			
10	¿El docente suele influir en su desenvolvimiento académico para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje?	X		X		X			
11	¿El docente logra que usted perciba la utilidad de las actividades pedagógicas propuestas en el aula?	X		X		X			
12	El estudio de caso ¿Cree que estimula el aprendizaje significativo del estudiante?	X		X		X			
13	El docente ¿Guía al estudiante en la progresiva comprensión y aplicación de los elementos del conocimiento impartidos en el curso?	X		X		X			

14	El docente ¿Diseña estrategias para que el estudiante comprenda que los temas de la sesión de clase lo colocan en una situación real y próxima a la profesión?	X		X		X			
15	El docente ¿Planifica alguna estrategia didáctica para construir su aprendizaje significativo?	X		X		X			
16	El docente ¿Con frecuencia aplica la retroalimentación constructiva al estudiante?	X		X		X			
17	El docente ¿Elabora las metas de aprendizaje del estudiante?	X		X		X			
18	El docente ¿Logra motivar al estudiante para que adquiera una experiencia emocional significativa en el proceso de enseñanza aprendizaje?	X		X		X			

OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE LA ENTREVISTA:

Observaciones (precisar si hay suficiencia):.....

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Nombres y Apellidos	MIRIAM E VELAZQUEZ TEJEDA	DNI N°	00858024
Dirección domiciliaria	LOS GIRASOLES 140	Teléfono / Celular	7465044
Título profesional / Especialidad	LICENCIADA EN EDUCACIÓN	Firma	
Grado Académico	MAG Y DRA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA		
Motivación/temática	Psicopedagogía	Lugar y fecha	Lima, d 9 2020

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA OBSERVACIÓN DE CLASE

N°	Formulación del ítem	Pertinencia*		Relevancia*		Claridad*		Observaciones	Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No		
1	Se plantea una situación problemática apoyándose en el empleo de una noticia, un caso judicial, un video o otra, cuya trama se relaciona con el contenido de la clase, en procura de explorar sus saberes previos a través de un sistema de preguntas que logre movilizar el interés de los estudiantes, desarrollado a modo de motivación inicial.	X		X		X			
2	El debate con los estudiantes permite estimular el conflicto cognitivo, a partir del cual, el docente orienta y precisa los objetivos de aprendizaje para la sesión de clase.	X		X		X			
3	El docente aborda la teoría y su contenido desarrollando seguridad académica, apoyándose en recursos didácticos que facilitan el rol activo y participativo de los estudiantes. El contenido pedagógico generado en el aula permite que los estudiantes expresen con libertad sus opiniones, juicios o preguntas al respecto.	X		X		X			
4	Presenta un caso que identifique como hecho jurídico que comprende un conflicto legal, para su evaluación y planteamiento de solución en clase. Guía las acciones que deben realizar los estudiantes fomentando la observación, el análisis y la interpretación de las normas jurídicas pertinentes con el propósito que construyan las premisas correspondientes.	X		X		X			
5	Para orientar a los estudiantes en la solución del problema, el docente explica los pasos a seguir bajo un método básico que contribuya a organizar y estructurar su razonamiento jurídico, que se haya aplicado en otro caso bajo similar contexto en la práctica profesional. El docente solicita a los estudiantes que opinen como también expresen sus dudas al respecto, con inmediata retroalimentación.	X		X		X			

6	El trabajo individual del estudiante comprende la lectura del caso, el análisis, diagnóstico y planteamiento de una probable solución. Luego, el docente organiza a los estudiantes en grupo para que culminen su aprendizaje significativo en contexto de equipo. De esta forma, se presentará como trabajo final un documento de análisis y propuesta de solución del caso producto de una discusión grupal.	X		X		X			
7	Durante la realización de las actividades, el docente guía al estudiante en progresiva comprensión y aplicación de los elementos de conocimiento impartidos en el curso. Además, fomenta el respeto a la diversidad de opiniones, el espíritu colaborativo, la ética, el compromiso con la profesión y la actividad científica.	X		X		X			
8	Los estudiantes sustentan el resultado del trabajo en equipo presentando la mejor alternativa de solución, basada en la aplicación de la teoría. El resto de los compañeros del aula emiten criterios de la calidad técnica del trabajo presentado a través de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.	X		X		X			
9	El docente evalúa el cumplimiento del método aplicado en la ejecución de la actividad, dispuesto como tarea de aprendizaje. Como evaluación se promueve un modelo que estimule la metacognición y autorregulación de los estudiantes.	X		X		X			
10	El docente reconoce los logros y las actitudes de los estudiantes en el proceso de análisis y solución del caso planteado. Motiva a los estudiantes para que desarrollen el razonamiento jurídico en el contexto de su aprendizaje significativo, en base a una situación real y próxima a la profesión.	X		X		X			

OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE LA ENTREVISTA:

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [] Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Nombre y Apellido:	MIRAM E. VELAZQUEZ TEJEDA	DNI N°:	00858034
Dirección domiciliar:	LOS GIRASOLES 140	Teléfono / Celular:	7482884
Título profesional / Especialidad:	LICENCIADA EN EDUCACION	Firma:	
Grado Académico:	MAG Y DRA EN PSICOLOGIA EDUCATIVA	Lugar y fecha:	Lima, 4.9.2020
Metadatos temático:	Psicopedagogía		

*Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.
 *Relevancia: El ítem es apropiado para representar el componente o dimensión específica del constructo.
 *Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA ENTREVISTA A DOCENTES

Nº	Formulación del ítem	Fertiliencia ¹		Utilización ²		Construcción generativa ³		Observaciones	Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No		
1	En la sesión de clase ¿Plantea actividades que desarrollen destrezas en los estudiantes para comprender el contenido de la norma jurídica, su jerarquía, interpretación e integración de las normas jurídicas?	X		X		X			
2	Al plantear casos actualizados el análisis y solución de un caso ¿Reconoce que los estudiantes identifican los hechos jurídicos que contienen una controversia legal, construyen hipótesis de solución y justifican la propuesta de solución?	X		X		X			
3	En su experiencia, los estudiantes ¿Tienen alguna dificultad para comprender la teoría general del Derecho como un sistema jurídico de normas y procedimientos?	X		X		X			
4	En los trabajos que plantea en aula, los estudiantes ¿Logran demostrar capacidad para construir las premisas y la conclusión al momento de aplicar la lógica jurídica?	X		X		X			
5	Completando la pregunta anterior, los estudiantes ¿Alcanzan las destrezas para aplicar las reglas de la inferencia y relacionar premisas y conclusiones?	X		X		X			
6	Al desarrollar casos planteados como actividad pedagógica ¿Emplica el uso de algún método básico que contribuya a organizar y estructurar el razonamiento jurídico?	X		X		X			
7	A su juicio, los estudiantes ¿Ejercen una actitud organizada y con objetivos de estudio en el curso?	X		X		X			
8	Integrando la pregunta anterior, los estudiantes ¿Planifican estrategias de autoaprendizaje en el curso?	X		X		X			
9	En su experiencia, los estudiantes ¿Demuestran espíritu auto reflexivo en el curso?	X		X		X			
10	En su actividad docente ¿Qué suele hacer usted para que su desenvolvimiento académico influya en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes?	X		X		X			
11	¿Cómo logra que los estudiantes perciban la utilidad de las actividades pedagógicas propuestas en el aula?	X		X		X			
12	Estima usted ¿Qué la aplicación de estudio de caso estimula el aprendizaje significativo del estudiante?	X		X		X			

13	En su rol docente ¿Cuáles son los pasos que suele realizar para guiar al estudiante en la progresiva comprensión y aplicación de los elementos del conocimiento impartidos en el curso?	X		X		X			
14	¿Qué estrategias emplea para que el estudiante comprenda que los temas de la sesión de clase lo colocan en una situación real y próxima a la profesión?	X		X		X			
15	¿Planifica alguna estrategia dialéctica para construir el aprendizaje significativo del estudiante?	X		X		X			
16	¿Qué métodos dialécticos aplica usualmente para ejecutar la retroalimentación constructiva al estudiante?	X		X		X			
17	Utiliza en el organizador del curso ¿Con qué frecuencia elabora las metas de aprendizaje del estudiante?	X		X		X			
18	En su experiencia ¿Cómo logra motivar al estudiante para que adquiera una experiencia emocional significativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje?	X		X		X			

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA ENTREVISTA A DOCENTES

Nº	Formulación del ítem	Prevalencia		Relevancia*		Construcción psicométrica†		Observaciones	Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No		
1	En la sesión de clase ¿Plantea actividades que desarrollen destrezas en los estudiantes para comprender el contenido de la norma jurídica, su jerarquía, interpretación e integración de las normas jurídicas?								
2	Al plantear como actividad al análisis y solución de un caso ¿Menciona que los estudiantes identifiquen los hechos jurídicos que constituyen una controversia legal, constituyen hipótesis de solución y justifiquen la propuesta de solución?								
3	Entre experiencias, los estudiantes ¿Tienen alguna dificultad para comprender la fuente general del Derecho como un sistema jurídico de normas y procedimientos?								
4	En las actividades que plantea en aula, los estudiantes ¿Logran desarrollar capacidad para construir las premisas y la conclusión al momento de aplicar la lógica jurídica?								
5	Completando la pregunta anterior, los estudiantes ¿Algunas actividades permiten aplicar las reglas de la inferencia y solución premisas y conclusiones?								
6	Al desarrollar casos planteados como actividad pedagógica ¿Empuja el uso de algún método lógico que contribuya a regularizar y estructurar el razonamiento jurídico?								
7	A su juicio, los estudiantes ¿Tienen una actitud organizada y con objetivos de estudio en el curso?								
8	Integrando la pregunta anterior, los estudiantes ¿Planifican estrategias de autoaprendizaje en el curso?								
9	En su experiencia, los estudiantes ¿Demuestran espíritu autoevaluativo en el curso?								

10	En su actividad docente ¿Qué tanto hacen usted para que su desarrollo docente académico refleje en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes?								
11	¿Cómo logra que los estudiantes perciban la utilidad de las actividades pedagógicas propuestas en el aula?								
12	¿Cómo logra que los estudiantes perciban la utilidad de sus actividades pedagógicas propuestas en el aula?								
13	Entre tanto ¿Qué le motivó de realizar de esta manera el aprendizaje significativo del estudiante?								
14	En su actividad docente ¿Cuáles son los pasos que usted realiza para guiar al estudiante en la propuesta comprensiva y aplicación de los elementos del razonamiento organizados en el caso?								
15	¿Qué estrategias docente para que el estudiante comprenda que los temas de la sesión de clase lo aplican en una situación real y relacione a la profesión?								
16	¿Plantea alguna estrategia didáctica para construir el aprendizaje significativo del estudiante?								
17	¿Qué métodos didácticos aplica actualmente para fomentar la retroalimentación constructiva al estudiante?								
18	¿Trabaja en el mejoramiento del curso? ¿Con qué frecuencia evalúa las metas de aprendizaje del estudiante?								
19	En su experiencia ¿Cómo logra motivar al estudiante para que adquiere una actitud positiva emocional significativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje?								

FINÓN DE APLICABILIDAD DE LA ENTREVISTA:

Observaciones (precisar si hay suficiencia): _____

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable** [] **Aplicable después de corregir** [] **No aplicable** []

Nombre y Apellido:	Fernando Guillermo Cruz	DNI N°:	09448813
--------------------	-------------------------	---------	----------

Dirección institucional:	Av. Calles 10 y 117 Lima Central	Teléfono / Correo:	0051 12571
Nombre profesional / Especialidad:	Coordinador de Evaluación de la Impartición de Prácticum - Maestrante	Firma:	
Colegio Académico:	DI. del Comercio de la Educación		
Modalidad/ modalidad:	Presencial	Lugar y fecha:	Lima, 29 de agosto del 2020

*Prevalencia: Si hay concordancia o mayoría de las formulaciones.
 †Relevancia: Si ítem es aplicable para el desarrollo de competencias y desarrollo específico del aprendizaje.
 ‡Construcción: Si se obtiene un alto nivel de acuerdo de ítem, en términos de fiabilidad y validez.

Nota: Suficiencia, se da suficiencia cuando las ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL CUESTIONARIO TOMADO A ESTUDIANTES

N°	Formulación del ítem	Pertinencia*		Relevancia*		Construcción gramatical*		Observaciones	Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No		
1	En la sesión de clase, el docente ¿Planea actividades que desarrollen su destreza para comprender el contenido de la norma jurídica, su jerarquía, interpretación e integración de las normas jurídicas?	X		X		X			
2	Cuando el docente plantea como actividad el análisis y solución de un caso ¿Usted es capaz de identificar los hechos jurídicos que contienen la controversia legal, construye hipótesis de solución y justifica la propuesta de solución?	X		X		X			
3	En la carrera ¿Tiene alguna dificultad para comprender la teoría general del Derecho como un sistema jurídico de normas y procedimientos?	X		X		X			
4	Cuando se plantean trabajos en el aula ¿Logra usted tener capacidad para construir las premisas y las conclusiones, aplicando la lógica jurídica?	X		X		X			
5	En el desarrollo de casos ¿Aplica las reglas de la inferencia para relacionar premisas y conclusiones?	X		X		X			
6	Al desarrollarse casos como actividad ¿Emplea el uso de algún método básico que contribuya a organizar y estructurar su razonamiento jurídico?	X		X		X			
7	En su opinión ¿Ejerce una actitud organizada y con objetivos de estudios en el curso?	X		X		X			
8	Usted ¿Planifica estrategias de autoaprendizaje en el curso?	X		X		X			
9	Usted ¿Demuestra espíritu autorreflexivo en el curso?	X		X		X			
10	¿El docente suele influir en su desenvolvimiento académico para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje?	X		X		X			
11	¿El docente logra que usted perciba la utilidad de las actividades pedagógicas propuestas en el aula?	X		X		X			
12	El estado de caso ¿Cree que estimula el aprendizaje significativo del estudiante?	X		X		X			
13	El docente ¿Guía al estudiante en la progresiva comprensión y aplicación de los elementos del conocimiento impartidos en el curso?	X		X		X			
14	El docente ¿Diseña estrategias para que el estudiante comprenda que los temas de la sesión de clase lo colocan en una situación real y próxima a la profesión?	X		X		X			

15	El docente ¿Planifica alguna estrategia didáctica para construir su aprendizaje significativo?	X		X		X			
16	El docente ¿Con frecuencia aplica la retroalimentación constructiva al estudiante?	X		X		X			
17	El docente ¿Elabora las metas de aprendizaje del estudiante?	X		X		X			
18	El docente ¿Logra motivar al estudiante para que adquiere una experiencia emocional significativa en el proceso de enseñanza aprendizaje?	X		X		X			

OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE LA ENTREVISTA:

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

Opinión de aplicabilidad: Aplicable Aplicable después de corregir No aplicable

Nombres y Apellidos	Fernando Goñi Cruz	DNI N°	09446915
Dirección domiciliaria	Jr. Cañete N° 567 Lima Cercado	Teléfono / Celular	985412510
Título profesional / Especialidad	Licenciado en Educación en la especialidad de Física- Matemática	Firma	
Grado Académico	Dr. En Ciencias de la Educación	Lugar y fecha	Lima, 25 de agosto del 2020
Metodólogo/ temático.	Metodólogo		

*Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

*Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.

*Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LA OBSERVACIÓN DE CLASE

N°	Formulación del ítem	Pertinencia*		Relevancia*		Claridad*		Observaciones	Sugerencias
		SI	NO	SI	NO	SI	NO		
1	Se plantea una situación problemática apoyándose en el ejemplo de una noticia, un caso judicial, un vídeo u otra, cuya trama se relaciona con el contenido de la clase, en procura de explicar sus sucesos previos a través de un sistema de preguntas que logre movilizar el interés de los estudiantes, desarrollado a modo de motivación inicial.	X		X		X			
2	El debate con los estudiantes permite estimular el conflicto cognitivo, a partir del cual, el docente orienta y precisa los objetivos de aprendizaje para la sesión de clase.	X		X		X			
3	El docente aborda la teoría y su contenido demostrando seguridad académica, apoyándose en recursos didácticos que faciliten al rol activo y participativo de los estudiantes. El contenido pedagógico generado en el aula permite que los estudiantes expresen con libertad sus opiniones, juicios o preguntas al respecto.	X		X		X			
4	Presenta un caso que identifique como hecho jurídico que comprende un conflicto legal, para su evaluación y planteamiento de solución en clase. Guía las acciones que deben realizar los estudiantes fomentando la observación, el análisis y la interpretación de los hechos jurídicos pertinentes con el propósito que construyan las premisas correspondientes.	X		X		X			
5	Para orientar a los estudiantes en la solución del problema, el docente explica los pasos a seguir bajo un método básico que contribuya a organizar y estructurar su razonamiento jurídico, que se haya aplicado en otro caso bajo similar contenido en la práctica profesional. El docente solicita a los estudiantes que opinen como también expresen sus dudas al respecto, con inmediata retroalimentación.	X		X		X			

6	El trabajo individual del estudiante comprende la lectura del caso, el análisis, diagnóstico y planteamiento de una probable solución. Luego, el docente solicita a los estudiantes en grupo para que realicen su aprendizaje significativo en contexto de equipo. De esta forma, se presentará como trabajo final un documento de análisis y propuesta de solución del caso producto de una discusión grupal.	X		X		X			
7	Durante la realización de las actividades, el docente guía al estudiante en progresiva comprensión y aplicación de los elementos de conocimiento impartidos en el curso. Además, fomenta el respeto a la diversidad de opiniones, el espíritu colaborativo, la ética, el compromiso con la profesión y la actividad científica.	X		X		X			
8	Los estudiantes muestran el resultado del trabajo en equipo presentando la mejor alternativa de solución, basada en la aplicación de la teoría. El resto de los compañeros del aula emiten criterios de la calidad acerca del trabajo presentado a través de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.	X		X		X			
9	El docente evalúa el cumplimiento del método aplicado en la ejecución de la actividad, después como tema de aprendizaje. Como evaluación se promueve un método que estimule la metacognición y autorregulación de los estudiantes.	X		X		X			
10	El docente reconoce los logros y las actitudes de los estudiantes en el proceso de análisis y solución del caso planteado. Motiva a los estudiantes para que desarrollen el razonamiento jurídico en el contexto de un aprendizaje significativo, en base a una situación real y pertinente a la profesión.	X		X		X			

OPINIÓN DE APLICABILIDAD DE LA ENTREVISTA:

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable** [] **Aplicable después de corregir** [] **No aplicable** []

Nombre y Apellidos	Fernando Gallo Cruz	DNI N°	99446915
Dirección domiciliar	Jr. Cahua N° 567 Lima Cercado	Teléfono / Celular	985412510
Título profesional / Especialidad	Licenciado en Educación en la especialidad de Física- Matemática	Firma	
Grado Académico	Dr. En Ciencias de la Educación	Lugar y fecha	Lima, 25 de agosto del 2020
Metodólogo/temario	Metodólogo		

*Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

*Relevancia: El ítem es apropiado para representar el componente o dimensión específica del constructo.

*Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Note: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

ANEXO 4: Validación interna y externa de la propuesta de modelación, a juicio de expertos

Ficha de validación de la propuesta metodológica

Datos generales:

Apellidos y nombres de especialista: CRUZATA MARTÍNEZ ALEJANDRO

Grado de estudios alcanzado: Doctor en Ciencias Pedagógicas

Resultado científico en valoración:

Autor del resultado científico:

Aspectos a observar:

Validación interna

Indicadores	Escala de valoración					Aspectos		
	1	2	3	4	5	Positivos	Negativos	Sugerencias
Factibilidad de aplicación del resultado que se presenta.					x			
Claridad de la propuesta para ser aplicado por otros					x			
Posibilidad de la propuesta de extensión a otros contextos semejantes					x			
Correspondencia con las necesidades sociales e individuales actuales					x			
Congruencia entre el resultado propuesto y el objetivo fijado.					x			
Novedad en el uso de conceptos y procedimientos de la propuesta.					x			
La modelación contiene propósitos basados en los fundamentos educativos, curriculares y pedagógicos, detallado, preciso y efectivo					x			
La propuesta está contextualizada a la realidad en estudio.					x			
Presenta objetivos claros, coherentes y posibles de alcanzar.					x			
Contiene un plan de acción de lo general a lo particular.					x			

Ficha de validación externa (forma)

Indicadores		Escala de valoración					Aspectos		
		1	2	3	4	5	Positivo	Negativo	Sugerencias
Claridad	Es formulado con lenguaje apropiado					5			
Objetividad	Está expresado en conductas observables					5			
Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica					5			
Organización	Existe una organización lógica					5			
Suficiencia	Comprende los aspectos de cantidad y calidad					5			
Intencionalidad	Adecuado para valorar los aspectos de las categorías					4			
Consistencia	Basado en aspectos técnicos científicos de la educación					5			
Coherencia	Entre el propósito, diseño y la implementación de la propuesta					5			
Metodología	La estrategia responde al propósito de la investigación					4			
Pertinencia	Es útil y adecuado para la investigación					5			

Aportes o sugerencias para el perfeccionamiento del resultado científico:

Opinión de aplicabilidad:

Resultados

Promedio de valoración = $\frac{\text{Valoración interna} + \text{valoración externa}}{2}$

Resultado de valoración: _____

Escala de valoración

Escala	Rango frecuencia	Rango porcentaje
Deficiente	[10 - 17]	[20% - 35%]
Bajo	[18 - 25]	[36% - 51%]
Regular	[26 - 33]	[52% - 67%]
Bien	[34 - 41]	[68% - 83%]
Muy bien	[42 - 50]	[84% - 100%]

Opinión de aplicabilidad:

a) Deficiente () b) Bajo () c) Regular () d) Bien () Muy bien (x)

Nombre y Apellido	Alejandro Cruzado Martínez	DNI N°	000818301
Dirección domiciliar	Lima	Teléfono / Celular	986347287
Título profesional / Especialidad	Licenciado en Educación		
Grado Académico	Doctor en Ciencias Pedagógicas		
Ocupación y año de experiencia	Docente Investigador		
Metodología/técnica	Ambas.		



 Firma
 Lugar y fecha: 22-11- 2021

Ficha de validación de la propuesta metodológica

Datos generales.

Apellidos y nombres de especialista: Muñoz Salazar José Manuel

Grado de estudios alcanzado: Doctor en Ciencias de la Educación

Resultado científico en valoración: Estrategia metodológica basada en ABP para desarrollar el razonamiento jurídico de los estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de Lima

Autor del resultado científico: Bachiller León Ayarza Manuel Régulo Francisco

Aspectos a observar

Validación interna

Indicadores	Escala de valoración					Aspectos		
	1	2	3	4	5	Positivos	Negativos	Sugerencias
Factibilidad de aplicación del resultado que se presenta.					X			
Claridad de la propuesta para ser aplicado por otros				X				
Posibilidad de la propuesta de extensión a otros contextos semejantes				X				
Correspondencia con las necesidades sociales e individuales actuales					X			
Congruencia entre el resultado propuesto y el objetivo fijado.					X			
Novedad en el uso de conceptos y procedimientos de la propuesta.				X				
La modelación contiene propósitos basados en los fundamentos educativos, curriculares y pedagógicos, detallado, preciso y efectivo					X			
La propuesta está contextualizada a la realidad en estudio.				X				
Presenta objetivos claros, coherentes y posibles de alcanzar.					X			
Contiene un plan de acción de lo general a lo particular.				X				

Ficha de validación externa (forma)

Indicadores		Escala de valoración					Aspectos		
		1	2	3	4	5	Positivos	Negativos	Sugerencias
Claridad	Es formulado con lenguaje apropiado				X				
Objetividad	Está expresado en conductas observables			X					
Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica			X					
Organización	Existe una organización lógica			X					
Suficiencia	Comprende los aspectos de cantidad y calidad			X					
Intencionalidad	Adecuado para valorar los aspectos de las categorías			X					
Consistencia	Basado en aspectos técnicos científicos de la educación			X					
Coherencia	Entre el propósito, diseño y la implementación de la propuesta			X					
Metodología	La estrategia responde al propósito de la investigación			X					
Pertinencia	Es útil y adecuado para la investigación			X					

Aportes o sugerencias para el perfeccionamiento del resultado científico:

Opinión de aplicabilidad:

La propuesta de modelamiento es aplicable

Resultados

Promedio de valoración = $\frac{\text{Valoración interna} + \text{valoración externa}}{2}$

Resultado de valoración: $\frac{45+45}{2} = 45$

Escala de valoración

Escala	Rango frecuencia	Rango porcentaje
Deficiente	[10 - 17]	[20% - 35%]
Bajo	[18 - 25]	[36% - 51%]
Regular	[26 - 33]	[52% - 67%]
Bien	[34 - 41]	[68% - 83%]
Muy bien	[42 - 50]	[84% - 100%]

Opinión de aplicabilidad:

a) Deficiente () b) Bajo () c) Regular () d) Bien () Muy bien (X)

Nombre y Apellidos	José Manuel Muñoz Salazar	DNI N°	09536793
Dirección domiciliaria		Teléfono / Celular	
Título profesional / Especialidad	Ingeniero Electrónico		
Grado Académico	Doctor en Ciencias de la Educación		
Ocupación y año de experiencia	Docente 35 años de experiencia		
Metodólogo/temático	Metodólogo		



Firma

Lugar y fecha: La Molina, 23 de noviembre del 2021

Ficha de validación de la propuesta metodológica

Datos generales:

Apellidos y nombres de especialista: Velázquez Tejeda, Miriam

Grado de estudios alcanzado: Doctor en Educación.

Resultado científico en valoración: Estrategia metodológica basada en ABP para desarrollar el razonamiento jurídico de estudiantes del primer ciclo de una universidad privada de Lima.

Autor del resultado científico: León Ayarza, Manuel Régulo Francisco.

Aspectos a observar:

Validación interna

Indicadores	Escala de valoración					Aspectos		
	1	2	3	4	5	Positivos	Negativos	Sugerencias
Factibilidad de aplicación del resultado que se presenta.					X			
Claridad de la propuesta para ser aplicado por otros				X				
Posibilidad de la propuesta de extensión a otros contextos semejantes					X			
Correspondencia con las necesidades sociales e individuales actuales				X				
Congruencia entre el resultado propuesto y el objetivo fijado.				X				
Novedad en el uso de conceptos y procedimientos de la propuesta.				X				
La modelación contiene propósitos basados en los fundamentos educativos, curriculares y pedagógicos, detallado, preciso y efectivo				X				
La propuesta está contextualizada a la realidad en estudio.					X			
Presenta objetivos claros, coherentes y posibles de alcanzar.					X			
Contiene un plan de acción de lo general a lo particular.					X			

Ficha de validación externa (forma)

Indicadores	Escala de valoración	Aspectos		
		Positivos	Negativos	Sugerencias
Claridad	Es formulado con lenguaje apropiado			
Objetividad	Está expresado en conductas observables			
Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia pedagógica			
Organización	Existe una organización lógica			
Suficiencia	Comprende los aspectos de cantidad y calidad			
Intencionalidad	Adecuado para valorar los aspectos de las categorías			
Consistencia	Basado en aspectos técnicos científicos de la educación			
Coherencia	Entre el propósito, diseño y la implementación de la propuesta			
Metodología	La estrategia responde al propósito de la investigación			
Pertinencia	Es útil y adecuado para la investigación			

Aportes o sugerencias para el perfeccionamiento del resultado científico:

Opinión de aplicabilidad:

Resultados

Promedio de valoración = $\frac{45 + 46}{2} = 45.5$

Resultado de valoración: 45.5

Escala de valoración

Escala	Rango frecuencia	Rango porcentaje
Deficiente	[10 - 17]	[30% - 35%]
Bajo	[18 - 25]	[36% - 51%]
Regular	[26 - 33]	[52% - 67%]
Bien	[34 - 41]	[68% - 83%]
Muy bien	[42 - 50]	[84% - 100%]

Opinión de aplicabilidad:

a) Deficiente () b) Bajo () c) Regular () d) Bien () Muy bien (X)

Nombre y Apellidos	MIRIAM E. VELÁZQUEZ TEJEDA	DNI N°	000858024
Dirección domiciliar	LOS GIRASOLES 14 SALAMANCA	Teléfono / Celular	991766522
Título profesional Especialidad	LICENCIADA EN EDUCACIÓN	Firma	
Grado Académico	MAG. EN PSICOPEDAGOGÍA Y DRA. EN EDUCACIÓN		
Metodólogo/temático	PSICOPEDAGOGÍA Y COMUNICACIÓN	Lugar y fecha	LIMA, 22-11-2021



Firma
Lugar y fecha: LIMA, 22-11-2021.