

UNIVERSIDAD INCA GARCILASO DE LA VEGA
ESCUELA DE POSGRADO



DOCTORADO EN EDUCACION

TESIS:

**APLICACIÓN DEL MÉTODO DE CASOS EN LOS RESULTADOS
DEL APRENDIZAJE DE LA ASIGNATURA DE DERECHO
PROCESAL PENAL EN LOS ESTUDIANTES
DEL VI CICLO DE LA UNIVERSIDAD
PRIVADA SERGIO BERNALES,
2019**

Presentado por:

Mg. LUIS ENRIQUE GARCÍA HUANCA

Para optar el Grado de:

DOCTOR EN EDUCACIÓN

Asesor:

Dr. CORNELIO GONZALES TORRES

LIMA – PERÚ

2022

Dedicatoria:

“Con consideración y afecto infinito a mi **madre Fabiana (+)** a quien le debo gratitud por el amor y formación impregnada a mi persona y a quien siempre le rendiré tributo como persona y profesional en cualquier escenario de la vida”.

“Con afecto infinito a **mi abuelito materno, Silverio (+)** quien mi inculco valores hasta los inicios de mi carrera universitaria y que se mantendrán presentes en toda mi carrera profesional y académica de juez y docente”.

“Con especial estima para mi hermano **Martín Willy (+)** quien por su inesperada muerte en su juventud me inspiro a seguir la carrera profesional de Educación”.

“Con especial afecto para mis hijos **LUIS ENRIQUE (6) y FABIANNE GERALDINE (3)** actuales luces radiante de mi solvencia académica y mi inspiración filosófica y cuidados debidos para en algún momento de la vida verlos resplandecer en la sociedad y para mi esposa **JULIA MICAELA**, madre de mis dos hijos, quien me acompaña en mi carrera como magistrado, docente y jurista”.

Agradecimientos:

A mi alma mater la Universidad Nacional Mayor de San Marcos,
la Decana de América, a quien debo mi formación y filosofía académica
en las carreras profesionales de Derecho y Educación
y es mi constante inspiración para ser cada vez
un mejor Magistrado y Educador.

A la Universidad Inca Garcilaso de la Vega, a quien debo el honor de
mi formación académica en estudios de posgrado en los
Doctorados en Derecho y Educación y me otorgo
Con calificación sobresaliente, felicitación
escrita y recomendación de publicación
el Grado académico de
Doctor en Derecho

A la Universidad de Medellín en Colombia, a quien debo mi gratitud
por otorgarme en el extranjero con la máxima calificación
el grado de **Magister en Derecho Penal,**

A la Barra Interamericana de Abogados de México, que a través de la Facultad
Interamericana de Litigación me entrego el Título de
Doctor Honoris Causa.

**A los Doctores: Laura Esponda Versace, Giovanna Vásquez-Caicedo Pérez y
Cornelio Gonzales Torres,** eximios profesores del Doctorado
en Derecho y Educación, quienes contribuyeron
a entregar un mejor soporte académico
a la investigación del Doctorado.

ÍNDICE

RESUMEN	7
ABSTRACT	9
INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO I: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN	
1.1. Marco histórico.....	15
1.2. Marco filosófico.....	21
1.3. Marco teórico.....	28
1.3.1.- El Método de Casos.....	28
1.3.1.1.- Paradigmas del proceso enseñanza – aprendizaje.....	31
1.3.1.1.1.- Paradigma Conductista.....	32
1.3.1.1.2.- Paradigma Cognitivo.....	34
1.3.1.1.3.- Paradigma Constructivista y el aprendizaje significativo.....	35
1.3.1.2.- Metodología de la enseñanza.....	39
1.3.1.3.- La enseñanza de la asignatura de Derecho Procesal Penal.....	42
1.3.1.4.- El método de Casos o Case Method.....	45
1.3.1.4.1.- Definición de la metodología del Case Method o método de casos.....	47
1.3.1.4.2.- El Método de Casos en la enseñanza del Derecho Procesal Penal.....	50
1.3.1.4.3.- La técnica del Método de Casos para el Derecho Procesal Penal.....	51
1.3.1.4.4.- Operativización del método de casos.....	52
1.3.1.4.5.- Modalidades del Método de Casos.....	55
1.3.1.4.5.1.- El Método de Casos o análisis de Fallos Judiciales.....	56
1.3.1.4.5.1.1.- Rol del Docente.....	57
1.3.1.4.5.1.2.- Rol del Estudiante.....	58
1.3.1.4.5.1.3.- Ventajas en el análisis de Fallos Judiciales.....	58
1.3.1.4.5.1.4.- Desventajas en el análisis de Fallos Judiciales.....	59
1.3.1.4.5.1.5.- Elementos del Método de Casos.....	61
1.3.1.4.5.2.- El Método de Casos o análisis de problemas judiciales hipotéticos.....	63
1.3.2.- Aprendizaje en la asignatura de Derecho Procesal Penal.....	63
1.3.2.1.- Definición de rendimiento académico.....	65
1.3.2.2.- Factores implicados en el rendimiento académico.....	65
1.3.2.3.- El rendimiento académico y las universidades.....	68
1.3.2.4.- El rendimiento académico y estrategias para el aprendizaje.....	69

1.3.2.5.- Evaluación por competencias.....	70
1.3.2.6.- La Enseñanza constructivista del Derecho Procesal Penal.....	71
1.3.2.7.- Evaluación del aprendizaje conceptual en Derecho Procesal Penal.....	75
1.3.2.7.1.- Conceptos sobre el Sistema Acusatorio.....	76
1.3.2.7.1.1.- Sistema Acusatorio Adversarial.....	78
1.3.2.7.1.2.- Sistema Acusatorio de Partes.....	80
1.3.2.7.2.- Conceptos sobre Juicio Oral.....	81
1.3.2.7.2.1.- Prueba Anticipada.....	83
1.3.2.7.2.2.- Prueba Indiciaria.....	83
1.3.2.7.3.- Conceptos sobre Valoración individual de la prueba.....	86
1.3.2.7.3.1.- Fiabilidad.....	87
1.3.2.7.3.2.- Verosimilitud.....	88
1.3.2.8.- Evaluación del aprendizaje procedimental en Derecho Procesal Penal...	89
1.3.2.8.1.- Procedimiento para presentar objeción en juicio oral.....	89
1.3.2.8.1.1.- Objeción a la Pregunta.....	89
1.3.2.8.1.2.- Objeción a la Respuesta.....	92
1.3.2.8.2.- Procedimiento para materializar el interrogatorio cruzado.....	93
1.3.2.8.2.1.- Interrogatorio Directo.....	94
1.3.2.8.2.2.- Contrainterrogatorio.....	96
1.3.2.8.3.- Procedimiento para apelación de sentencias.....	98
1.3.2.8.3.1.- Fase de Admisibilidad.....	98
1.3.2.8.3.2.- Fase de Fundabilidad.....	98
1.3.2.9.- Evaluación del aprendizaje actitudinal en Derecho Procesal Penal.....	99
1.3.2.9.1.- Actuaciones en el Proceso Penal.....	100
1.3.2.9.1.1.- Actuaciones del Juez de Juzgamiento.....	100
1.3.2.9.1.2.- Actuaciones del Fiscal	101
1.3.2.9.1.3.- Actuaciones del Abogado.....	102
1.3.2.9.2.- Sentencia Penal.....	102
1.3.2.9.2.1.- Silogismo Judicial.....	103
1.3.2.9.2.2.- Silogismo Probatorio.....	104
1.3.2.9.3.- Control de admisibilidad de la Apelación.....	107
1.3.2.9.3.1.- Posición del Impugnante.....	108
1.3.2.9.3.2.- Puntos de la Decisión Judicial.....	109
1.3.2.9.3.3.- Pretensión concreta.....	110

1.4. Investigaciones relativas.....	112
1.5. Marco conceptual.....	124
CAPÍTULO II: EL PROBLEMA, OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y VARIABLES	
2.1. Planteamiento del Problema	132
2.1.1 Descripción de la realidad problemática.....	132
2.1.2 Definición del problema.....	134
2.1.3 Problema general	134
2.1.4 Problemas específicos	135
2.2. Finalidad y objetivos de la investigación	
2.2.1. Finalidad.....	135
2.2.2. Objetivo general y específicos.....	135
2.2.3. Delimitación de la investigación.....	136
2.2.4. Justificación e importancia de la investigación.....	136
2.3. Hipótesis y variables	
2.3.1. Supuestos teóricos.....	137
2.3.2. Hipótesis: General y específicas.....	139
2.3.3. Variables, Dimensiones e indicadores.....	139
CAPÍTULO III: MÉTODO, TÉCNICA E INSTRUMENTOS	
3.1. Población y muestra.....	142
3.2. Diseño utilizado en la investigación.....	142
3.3. Técnica e instrumento de recolección de datos.....	143
3.4. Procesamiento de datos.....	146
CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	
4.1. Presentación de resultados.	148
4.2. Contratación de hipótesis.	153
4.3. Discusión de resultados.	170
CAPITULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	
5.1.- Conclusiones.	175
5.2.- Recomendaciones.....	177
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	178
ANEXOS	
Instrumentos de Recolección de datos.....	198
Matriz de Consistencia y de Datos.....	208
Validación de Instrumentos.....	212

RESUMEN

La presente tesis tiene como objetivo determinar la influencia de la aplicación del método de casos o expedientes judiciales en los resultados del aprendizaje de la asignatura de derecho procesal penal en los estudiantes del VI ciclo de la Universidad Privada Sergio Bernal, Cañete 2019. Este estudio de investigación de tipo aplicada con enfoque cuantitativo a nivel pre-experimental, con una muestra poblacional de 30 estudiantes de pregrado por la cual en la muestra se aplicó toda la población siendo ello de forma censal, a quienes mediante una prueba escrita de entrada, se aplicó una prueba objetiva sobre tópicos procesales penales a fin de evaluar sus conocimientos previos sobre el escenario del Sistema Acusatorio de Partes, la interrogatorio cruzado, interrogatorio directo y contrainterrogatorio, las objeciones, la valoración de la prueba individual, la prueba indiciaria, prueba anticipada, silogismo judicial, silogismo probatorio y el control de admisibilidad de las impugnaciones, siendo que esta evaluación previa verifica los conceptos previos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Con los resultados de la evaluación previa o pre test de tópicos procesales penales se aplica en la enseñanza el método de casos o de expedientes judiciales para los tópicos procesales penales evaluados e internalizado en el aprendizaje para los 30 estudiantes de pregrado el método aplicado que consiste en desarrollar los tópicos procesales en base a lo resuelto en expedientes judiciales que en un caso en concreto se han pronunciado sobre estos tópicos procesales materia de enseñanza reconduciendo y construyendo conceptos, procedimientos y actitudes procesales desde los matices de la jurisprudencia hacia los conceptos teóricos, lo que es beneficioso en un sistema acusatorio de partes acogido en el Código Procesal Penal del 2004, donde la prueba en cuanto a su actuación y valoración se materializa en el plenario o juicio oral.

Luego de la aplicación del método de caso en las enseñanzas realizadas sobre los tópicos procesales se realiza una evaluación final o post test mediante el cual los resultados destaca un importante incremento en las notas de los promedios a favor del post test y consecuentemente el aumento de estudiantes aprobados con mejor nota después de la aplicación del método de casos aplicados en forma didáctica en las enseñanzas, por la cual se verifica un mejoramiento en el aspecto cognitivo de los tópicos procesales penales respecto a los treinta estudiantes de pregrado sometidos a un aprendizaje con el métodos de casos.

Al final de la investigación realizada se pudo confirmar la hipótesis principal y específicas planteadas con lo cual se ha podido determinar con éxito que la aplicación del método de caos o expedientes judiciales influye significativamente en los resultados del aprendizaje de la asignatura de derecho procesal penal en los estudiantes del VI ciclo de la Universidad Privada Sergio Bernales, Cañete, 2019.

En el mismo sentido las hipótesis específicas han sido corroboradas que se influye positivamente de acuerdo con cada indicador establecido del aprendizaje de la asignatura de derecho procesal, siendo los indicadores los siguientes: aprendizaje conceptual, aprendizaje procedimental y aprendizaje actitudinal, las cuales al verificarse se han confirmado que guarda relación con la influencia positiva en la aplicación del método de casos o expedientes judiciales en el aprendizaje de los tópicos procesales penales en el sistema acusatorio de partes establecidos en la asignatura de derecho procesal penal a través de definir y construir con la jurisprudencia los conceptos teóricos.

Palabras clave: Método de casos, aprendizaje, aprendizaje conceptual, aprendizaje procedimental, aprendizaje actitudinal, derecho procesal penal.

ABSTRACT

The objective of this thesis is to determine the influence of the application of the method of cases or judicial files on the learning outcomes of the subject of criminal procedural law in the students of the VI cycle of the Sergio Bernales Private University, Cañete 2019. This study of Applied type research with a quantitative approach at the pre-experimental level, with a population sample of 30 undergraduate students, for which the entire population was applied to the sample, this being in a census form, to whom, through a written entry test, it was applied an objective test on criminal procedural topics in order to evaluate their previous knowledge on the scenario of the Accusatory System of Parties, cross-examination, direct interrogation and cross-examination, objections, assessment of individual evidence, circumstantial evidence, anticipated evidence, syllogism judicial, evidentiary syllogism and the admissibility control of the challenges, being that this previous evaluation verifies the previous conceptual, procedural and attitudinal concepts.

With the results of the previous evaluation or pre-test of criminal procedural topics, the method of cases or judicial records is applied in teaching for the criminal procedural topics evaluated and internalized in learning for the 30 undergraduate students, the applied method that consists of develop the procedural topics based on what has been resolved in judicial files that in a specific case have ruled on these procedural topics, teaching material, redirecting and constructing concepts, procedures and procedural attitudes from the nuances of jurisprudence towards theoretical concepts, which It is beneficial in an accusatory system of parties included in the Criminal Procedure Code of 2004, where the evidence regarding their performance and assessment materializes in the plenary or oral trial.

After the application of the case method in the teachings carried out on the procedural topics, a final evaluation or post test is carried out through which the results highlight a significant increase in the grades of the averages in favor of the post test and

consequently the increase in students. approved with the best grade after the application of the method of cases applied in a didactic way in the teachings, by which an improvement in the cognitive aspect of the criminal procedural topics is verified with respect to the thirty undergraduate students subjected to learning with the methods of cases.

At the end of the investigation carried out, it was possible to confirm the main and specific hypotheses raised, with which it has been possible to successfully determine that the application of the method of chaos or judicial files significantly influences the learning results of the subject of criminal procedural law in the students of the VI cycle of the Sergio Bernales Private University, Cañete, 2019.

In the same sense, the specific hypotheses have been corroborated that there is a positive influence according to each established indicator of learning of the subject of procedural law, the indicators being the following: conceptual learning, procedural learning and attitudinal learning, which when verified have been verified. It has been confirmed that it is related to the positive influence in the application of the method of cases or judicial files in the learning of criminal procedural topics in the accusatory system of parties established in the subject of criminal procedural law through defining and building with jurisprudence the theoretical concepts.

Keywords: Case method, learning, conceptual learning, procedural learning, attitudinal learning, criminal procedural law.

INTRODUCCIÓN

Los tópicos procesales penales de conformidad al vigente Código Procesal Penal 2004 introduce el Sistema Acusatorio de Partes donde la pretensión punitiva y resarcitoria son autónomas y el contenido probatorio solo se ubica en el expediente judicial y se produce en el plenario o juicio a diferencia del anterior sistema procesal penal Inquisitivo y/o Mixto donde la prueba antecede al juzgamiento, este cambio de sistema que pone en vigencia los principios de igualdad de armas y contradictorio para el modelo del proceso penal en un sistema acusatorio hace resaltar el juzgamiento y la actuación y valoración probatoria en el juicio lo que amerita una interpretación acorde al nuevo sistema procesal acusatorio que repercute en la enseñanza y aprendizaje de la asignatura del derecho procesal penal.

En esa perspectiva la enseñanza del Curso de Derecho Procesal Penal para adecuarse al nuevo y vigente modelo procesal penal del 2004 y entender mejor las instituciones procesales desde el contexto de la oralidad o la resolución de pretensiones incidentales o principales en Audiencia Pública, debe reestructurarse y construirse con una metodología que tenga como punto de partida la jurisprudencia pueda desarrollar y facilitar un mejor aprendizaje hacia los conceptos teóricos.

Aprender y/o enseñar ciencias del derecho procesal penal implica hacer referencia a los métodos, técnicas y estrategias; así como, a sus contenidos y medios. Los métodos para emplear en el proceso de enseñanza aprendizaje se definen según los objetivos del curso o asignatura. Los medios son las herramientas con las que cuenta o define el docente que enseña o especialista en derecho procesal penal, tanto desde la perspectiva teórica como práctica en coherencia con la realidad del trabajo docente; en cambio los contenidos están establecidos en los programas o planes de estudio y son esenciales para el aprendizaje y/o desarrollo de competencias.

En tal sentido, los métodos y estrategias que actualmente se emplean para enseñar derecho procesal penal resultan poco efectivos e insuficientes en relación a las actividades conducentes a despertar el interés y la motivación en los estudiantes con miras a incrementar su capacidad creativa y el aprendizaje de los tópicos procesales introducidos por el nuevo y diferente modelo procesal penal implementados por el Código procesal Penal del 2004 y actualmente vigente en los 35 Distritos Judiciales en el Perú. No obstante, los contenidos se van actualizando, no siempre ocurre así con los métodos y las técnicas que soportan el proceso de enseñanza aprendizaje. Este proceso requiere de la introducción de métodos participativos que vinculen la teoría con la práctica y que, a su vez, promuevan la participación, interacción y el análisis en los estudiantes; asimismo desarrollen habilidades motivacionales en la resolución de problemas diversos en la interpretación de los conceptos teóricos jurídicos procesales penales vigentes en el sistema acusatorio de partes diferente del modelo anterior inquisitivo y/o mixto.

Por eso, el método de casos, como opción didáctica para aprender y aplicar conocimiento en la resolución de casos o expedientes judiciales, resulta muy útil para el análisis y reflexión multi e interdisciplinaria dentro de un proceso de formación académica no solo para el estudiante de pregrado sino también con mayor razón en los estudios de posgrado; aunque ya se viene aplicando en otros países, pero se desconoce sus resultados en el contexto universitario y específicamente en el aprendizaje del derecho procesal penal, teniendo en cuenta el cambio de un sistema procesal penal donde el contenido de las instituciones procesales son diferentes, por cuanto el objetivo de la enseñanza de la asignatura del derecho procesal penal y su devenir debe partir de la construcción de los conceptos teóricos procesal penales desde la interpretación de la jurisprudencia nacional establecido en los expediente judiciales.

En tal sentido, la presente investigación y estudio en el aprendizaje de la asignatura de derecho procesal penal en los estudiantes del sexto ciclo de Derecho en la Universidad Sergio Bernal, pretendió aproximarse en la evolución cognitiva e internalización de conocimientos procesales penales del sistema acusatorio de partes en los estudiantes universitarios de pregrado a fin de verificar si esta evolución cognitiva obedece a la influencia positiva en el aprendizaje de tópicos procesales con el empleo del método de casos o de expedientes judiciales.

La información del presente estudio investigativo se ha organizado en cinco capítulos coherentemente relacionados, además con las fuentes de información y anexos respectivos. En el primer capítulo se presenta los fundamentos teóricos de la investigación, el cual incluye siguiendo un orden lógico: el marco histórico donde se establecen la evolución histórica de la utilización del método de casos y su importancia. Seguidamente se establece el marco filosófico y el marco teórico donde se detallan los conceptos de las variables aplicadas, siguiendo un orden lógico y coherente. Luego en el apartado de las investigaciones, se muestran los antecedentes de la investigación, la cual nos brinda información de que tanto se ha investigado nuestro tema. Por último, en el marco conceptual se explican los términos o palabras que nos permitan tener una mejor comprensión del tema que se ha abordado.

En el segundo capítulo, se describe y explica el planteamiento del problema enfatizando en la realidad problemática y formulación del problema de investigación general y específicos. Igualmente, se explicitan la finalidad y los objetivos de la investigación; así como, los argumentos sobre la relevancia y justificación del estudio. En este mismo acápite, se presentan los supuestos teóricos, la hipótesis principal y específicas y la operacionalización de las variables de estudio con sus respectivos indicadores.

En el tercer capítulo, se presenta el diseño metodológico, que es el plan o estrategia desarrollado para obtener la información requerida en esta investigación, así como, el tipo y

diseño de investigación empleado, precisando la población de estudio, los métodos de investigación empleados y las técnicas e instrumentos de recolección y análisis de datos.

En el cuarto capítulo, contiene los resultados referidos al aprendizaje de la asignatura de derecho procesal penal, ello luego de la recopilación de datos. Seguidamente se realiza la contrastación de hipótesis y se hace una discusión de resultados.

En el quinto capítulo se muestran las conclusiones y recomendaciones, dimanadas del análisis e interpretación de los resultados de la investigación.

Finalmente, se adjuntan las fuentes de información como referencias bibliográficas utilizadas en la misma y los anexos, donde se acopian la matriz de consistencia, los instrumentos de investigación utilizados y la validación de instrumentos.

CAPÍTULO I:

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Marco histórico

El método de casos, o *Case Method* en inglés, también recibe la denominación de: el estudio de casos, la cual se trata de un método de enseñanza – aprendizaje, que consta en poner al estudiante en una situación o caso concreto, a fin de dar una solución práctica de acuerdo a su conocimiento jurídico. Sobre el particular, Hugo Caminos señala (1958); el Case Method, fue un sistema que fue introducido, en 1871, por el primer Decano de la Facultad de Derecho de la Universidad de Harvard Christopher Columbus Langdell, método que posee sus antecedentes en la tradición inglesa, la cual tiene el objeto de que los alumnos, inductivamente, extraigan sus propias conclusiones sobre la norma jurídica contenida en casos examinados en clase. (p. 137).

Lawrence (1953) menciona que en 1870 Christopher Columbus Langdell, profesor de la Universidad de Harvard, empezó a enseñar leyes haciendo que los estudiantes leyeran casos en lugar de leer libros de texto. Hacia 1914, el caso se formaliza como método de enseñanza en el programa de Derecho, bajo el término "Case System". El método pretendía que los alumnos buscaran la solución a una historia concreta y la defendieran (p.120)

Este método de enseñanza aprendizaje, ha sido muy novedoso para la época, promovía la mayor participación del estudiante de derecho, poniéndolo en contacto con el caso en concreto, induciéndolo a actuar como si de la vida real se tratara, por lo tanto genera mayor dinamismo del discente en su actividad de aprendizaje, dejándose de lado el rol pasivo del estudiante que se tenía hasta ese momento, sistema en el cual el alumno era un mero receptor del conocimiento, como un recipiente o vasija, y pasar a formar parte activa en su aprendizaje, asimismo se dejó de lado al docente omnipotente, que todo lo sabe, que todo lo conoce, a quien no se le puede cuestionar porque es el dueño de la verdad, pasará a asumir, el docente, un rol de guía, de orientador, ya no como el que todo lo conoce, sino como un

ente que ayuda al estudiante a la reflexión, al razonamiento; estos cambios en el sistema de enseñanza en el derecho provocaron profundos cambios en el modo de enseñanza de esta profesión, a tal punto que se expandió más allá de sus fronteras.

Serna de la Garza (2005) nos precisa que, “el método de casos en los Estados Unidos de Norteamérica surge como una reacción en contra de la metodología docente basada en la cátedra magistral”. (p. 155)

La enseñanza del derecho, siempre ha concitado una particular atención, ya que, la aplicación de la norma jurídica en forma permanente sido un tema de estudio de los distintos sistemas jurídicos, siendo que en el sistema del Common Law no es la excepción, es por ello que en Norteamérica, a comienzos del siglo XX, se empieza a emplear en la Escuela de Derecho de la Universidad de Harvard, aproximadamente por el año 1914, en la cual tuvo la denominación del “Case System”, cuyo objeto es que los discentes de leyes reflexionen, razonen y encuentren una solución a un caso concreto y la pudieran sustentar y defender su punto de vista.

No obstante, será por el año de 1935 cuando el Método del Caso se afianza en su composición y estructura final y progresivamente se irá expandiendo, como metodología del docente, a otras áreas de la enseñanza. En su evolución este método se ha ido perfeccionando, y se va asimilando con el “*role playing*” en inglés, también denominado el juego de roles, o también su variante el sociodrama, que también se constituyen en otros métodos de enseñanza, la mismas que implican que los estudiantes van a asumir roles en una historia específica y que se debe realizar una representación o hacer una dramatización de una situación de *litis* planteada de un caso ocurrido en la vida real.

Vásquez (1995) indica que el método cristaliza en su estructura definitiva y se extiende como metodología docente a otros campos. Se perfecciona, con la asimilación del

juego de roles, que son otras dos técnicas de enseñanza, las cuales consisten en representar una situación problemática concreta de la vida real. (p. 25)

El impulsor de este método de enseñanza fue Christopher Columbus Langdell, quien se desempeñó como docente y ser además el primer Decano de la Escuela de Derecho de la prestigiosa Universidad de Harvard por el año de 1870, este docente se desempeñaba en la cátedra cuya materia era la de Contratos, que por la naturaleza del curso, aprovecho para emplear *case method*, exponiendo a los alumnos a situaciones reales de conflicto y buscando soluciones a ello; con el éxito que tuvo, este método de enseñanza tuvo un enorme impacto en el estudiantado, logrando mejores resultados en el aprendizaje, lo que le permitió tener una gran trascendencia y llegar más allá de los límites de dicha institución, hoy en día es incluso un método generalizado en la mayoría de universidades de Estados Unidos, y se viene adoptando en el resto del mundo, incluso con mayor fuerza en nuestra región Latinoamericana.

En la aplicación del *Case Sistem* o *Metod Case*, el profesor Langdell busca la resolución de los conflictos en forma práctica, dinámica y razonada a los casos que establecía en salón, a través de la deducción, razonamiento, interacción con el mismo caso, es decir la participación de los destinatarios de la clase era sumamente importante en relación directa con la internalización de los casos que se establecían.

Lavilla Rubira (1988), explica que, Langdell creía que “el Derecho es una ciencia que a través de métodos estrictamente científicos los juristas pueden deducir un pequeño número de conceptos y principios fundamentales, las infinitas reglas jurídicas particulares llamadas a gobernar resoluciones de diversos conflictos que la realidad genera”. (p. 433)

Si bien el tema de si el Derecho es ciencia o no, controversia que aún mantiene vigencia, Langdell da por hecho que es así, en ese entendido busca aplicar algunos métodos que son aplicables a la ciencia como el método deductivo, el método inductivo, con lo cual

Langdell parte de conocimientos normativos genéricos como los principios busca su aplicación razonando en casos específicos, en casos concretos y pretendiéndose dar la mejor solución o la más justa posible a los conflictos planteados, las cuales posteriormente tendrán eco en la realidad social.

Lavilla Rubira (1988) explica que, tales concepto y principios básicos no son intuiciones evidentes por sí mismas ni verdades reveladas por una voluntad trascendente: la escuela clásica encabezada rechazó siempre las diversas modalidades del iusnaturalismo, como expresiones de una subjetiva especulación filosófica más que de una objetiva ciencia jurídica y que todos los materiales de la ciencia jurídica pueden hallarse en libros impresos y que la biblioteca es para los juristas, lo que los laboratorios son para los químicos y físicos, y el museo de historia natural para los zoólogos. (p. 433).

Con la explicación detallada podemos denotar, la posición filosófica que tuvo el profesor Langdell, pues niega el iusnaturalismo, y parte del positivismo para poder desarrollar su método de enseñanza, por ello es que ha planteado siempre situaciones objetivas, palpables, visibles, reales, más que situaciones llenas de subjetivismos e ideaciones; por lo tanto con ello se pretende concretar y entender la esencia misma del *case method*, como un método de enseñanza–aprendizaje del derecho más activo, más dinámico, que va a promover un aprendizaje que enlaza la teoría y la práctica, lo que indudablemente promueve un mejor aprendizaje del estudiante de derecho.

Serna (2005) señala que, Langdell consideraba al derecho como un análisis inductivo a partir de fuentes primarias, es decir, a partir del estudio de series de decisiones judiciales “correctas”, se consideraba a las decisiones de los tribunales como la materia prima de esta nueva ciencia y la biblioteca del derecho como su laboratorio. (p. 55).

Por ello, se debe denotar que para mejor abordar situaciones reales de contenido jurídico, el profesor Langdell recurría a dichas fuentes primarias, las mismas que se

constituyen por decisiones judiciales como: sentencias, resoluciones que ponían fin al conflicto jurídico entre otro tipo de resoluciones, estas resoluciones o decisiones se convertían en materia prima, en el elemento fundamental sin el cual no se podía empezar la aplicación de este método de enseñanza; se daba inicio con su estudio analítico – sintético, se verificaban los criterios expuestos de cada juzgador, los fundamentos en los que se basaban los jueces para su emitir su decisión, estas decisiones se contrastaban con la doctrina que imperaba en aquel tiempo y se razonaba con ello si es que era correcta, si es que era justa y que otras opciones se tenía; con lo cual como es de colegirse se hacía más dinámica y activa las situaciones de aprendizaje del estudiante de leyes; por lo que evidentemente este método se constituyó como un método revolucionario para la época y que a la fecha aún no se termina de globalizar y en muchos países como los latinoamericanos la están optando recientemente.

Este nuevo método para dicha época se va a centrar en dos aspectos básicos: Primero, se sustituye el libro de textos o jurídico por el *casebook* o también denominado libro de casos. Segundo, se sustituye la cátedra magistral por la mayéutica o también denominado el método socrático en el aula, con lo cual evidentemente la sesión de aula cobra inusitada dinamicidad, con lo cual el docente deja de ser un mero expositor omnipotente, y pasa a ser un guía, orientador de la aprehensión de conceptos, principios jurídicos, las cuales derivaban de casos reales y que se podían verificar en las decisiones estudiadas de los tribunales de justicia.

El *case method* o método de casos, fue un método de enseñanza revolucionario para la época y que significó un quiebre con el tradicional método de enseñanza del derecho, la cual se basaba en la cátedra magistral, de predominio aun en nuestros días en muchas universidades latinoamericanas, más aún en nuestras universidades peruanas.

Hidalgo (2007), concibe el Método de Casos como: “Forma de enseñanza para el aprendizaje mediante la solución de problemas de manera eficiente o venciendo los obstáculos gracias a la aplicación adecuada de los conceptos”. (p.109)

Por tal motivo, se buscó información acerca de la aplicación del **método de casos** en América Latina, y de ello Fix Zamudio nos ha precisado que, desde los años sesenta del siglo pasado, se ha venido impulsando la aplicación de este método no obstante ha sido de manera intermitente, se pretendía insertar importantes cambios en la cátedra del derecho en las distintas universidades y de aplicar métodos revolucionarios y más aún en las facultades de derecho específicamente el empleo de nuevos métodos de enseñanza. Con dicho objetivo, se llevaron a cabo varios eventos académicos, como conferencias a nivel de Latinoamérica en las diversas Facultades de Derecho, en diferentes años, eventos académicos que han tratado de la necesidad relevante de implementar un método de enseñanza aprendizaje activa, dinámica, y que promueva una participación de los alumnos en forma permanente y directa, el método abanderado, el método de casos, o *case method*.

En uno de sus libros Fix Zamudio (1995) nos relata que, en una Segunda Conferencia realizada en la ciudad de Lima, en el año de 1961, “se concluyó que la docencia jurídica debía ser “activa” y que debía conciliar la enseñanza teoría con la práctica, entendiendo por enseñanza práctica, entre otras características, aquella que está orientada a la solución de casos prácticos y problemas” (p. 83).

Como se advierte, será en la década del sesenta que se da inicio al movimiento que promueve la implementación del *case method*, como un método de enseñanza aprendizaje de las cátedras de Derecho, que busca dejar de lado lo estrictamente teórico, lo memorístico, que debía promover una dinámica más activa del aprendizaje basada en la práctica, en el conocimiento del caso real en concreto, en la cual se concatenen, se fusionen la teoría y la práctica, teniendo como producto un aprendizaje más eficaz en el estudiante de leyes.

Así, ha continuado el movimiento de difusión de implementación del *case method* o el Método de Casos en América Latina, su empleo como uno de los métodos de enseñanza más eficaces que hay, fue uno de los temas principales de discusión en el evento académico “I Jornadas de Innovación en la Enseñanza del Derecho”, la cual tuvo lugar en la facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires – UBA de Argentina, las cuales tuvieron lugar los días 22 y 23 de mayo del año 2008, en dicho evento académico se tuvo exposiciones que explicaron y narraron las experiencias vividas en la aplicación de este método, por lo cual detallaron los enormes beneficios para el aprendizaje y la necesidad de su implementación en las facultades de Derecho de la región.

En dicho evento académico, se llega a la conclusión de que la formación universitaria no implica simplemente la suma de conocimiento, sino que ésta debe brindar herramientas de identificación, análisis, organización y vinculación de los problemas a fin de poder evaluarlos y obtener alternativas; constituyéndose el alumno en un agente activo que, estimulado, orientado, guiado por el docente, va a promover actividades de observación, comparación, sistematización, opinión y elaboración, con lo cual se constituye así el *Method Case* en un método de dramatización y simulación de situaciones problemáticas jurídicas lo que permitirá lograr la construcción del propio aprendizaje; con todo ello podemos colegir que: el método de casos es un método que permite al alumno aprendizajes significativos.

1.2. Marco filosófico

Desde tiempos inmemoriales, el hombre siempre se ha planteado cuestiones como el origen de su existencia, la verdad o el conocimiento. Siendo la filosofía la disciplina que ha intentado dar respuesta a estos asuntos justificándose en argumentos racionales. Por lo que a lo largo de la historia se han dado diversas corrientes filosóficas que han intentado dar respuestas a esos cuestionamientos conforme a la época en que vivían, y que muchos de dichos pensamientos perviven en la actualidad como aportes filosóficos. Estas corrientes filosóficas, se han diferenciado y clasificado, con el objeto contrastar diversos

razonamientos, métodos, concepciones abstractas, entre ellos temas como el origen de la humanidad, el entorno que nos rodea, etc.

De acuerdo con el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (2011) “podemos considerar que el método de casos tiene ya una larga trayectoria en la enseñanza” (p. 14). De hecho, “los casos tradicionalmente se han utilizado como ejemplos o problemas prácticos, tal como demuestra el uso de la casuística para resolver problemas morales o religiosos en la filosofía escolástica medieval” (López, 1997, p.39).

En tal sentido, para justificar la posición filosófica respecto al tema en investigación, tendremos en cuenta el Humanismo, la cual es una corriente cultural que nace en el siglo XIV, año 1300, en Italia y se extiende por toda Europa, abarcando hasta el siglo XVI, año 1500, y que tiene como precursores a Dante Alighieri, Francesco Petrarca y a Giovanni Boccaccio, literatos italianos.

Toller (2005) señala que “los antecedentes de la metodología del caso estable su paralelismo con las parábolas semíticas recordando Galeno (129-200 d.C.) enseñaba técnicas curativas a partir de casos de enfermos, cuestionando a sus discípulos con relación al diagnóstico y al tratamiento más adecuado” (p. 37)

Esta corriente filosófica nace en directa contraposición al pensamiento que imperaba en la época de la Edad Media, la cual era eminentemente teológica, teocentrista en la que se considera a Dios como el centro de la vida, el centro de todo conocimiento, ante la decadencia de dicho pensamiento, surge el interés por lo clásico, en esta época la religión católica ingresa a una época de declive, alimentada por los acontecimientos de la Reform Protestante liderada por Martin Lutero y el actuar despótico de la Iglesia en complicidad de los señores feudales.

Por otro lado, la metodología del caso está estrechamente ligada al enfoque experiencial de Dewey (1966) indica que “aprender haciendo que propone desarrollar en los

estudiantes el hábito de pensar en conexión con la experiencia. Tiene en cuenta que el aprendizaje siempre es dependiente del contexto y de la influencia cultural” (p.19)

Con todo ello, se viene el desmoronamiento de la filosofía escolástica, van quedando en desuso todo tipo de creencia religiosa, sobre todo las creencias supersticiosas; los pensadores de la época, de finales de la Edad Media, van dando un viraje a su objeto de pensamiento y se van enfocando en otro aspecto que hasta ese momento no había sido pensado; y se pone en el centro del pensamiento humano ya no a Dios, sino al hombre, a su capacidad como un ser pensante.

De dicha época Velazco Ambrosio (2004) manifiesta, que el humanismo surge así en un momento clave entre dos épocas de la historia entre la edad media y la moderna, ambas caracterizadas por una obsesión por verdades universales, sean de carácter teológico, sean de carácter científico. El abandono de los conceptos universales y abstractos que pretenden captar las esencias de las cosas existentes, y la adopción de conceptos y lenguajes siempre dependientes de contextos históricos específicos, representa para Grassi una diferencia epistemológica radical con lo que él llama la filosofía tradicional, que se refiere sobre todo a la concepción platónica del conocimiento. El modelo epistémico del Humanismo encontrará desde el siglo XVII una formidable oposición: la concepción moderna de la ciencia, representada por Descartes en el ámbito de las matemáticas y la física y por Hobbes en la teoría política. (p.155)

Sera esa crisis del pensamiento medieval, eclesiástico, teológico, que dará lugar y surge el pensamiento humanístico, como un nuevo pensamiento, que aparta su mirada de las reflexiones acerca de Dios, centrando su mirada en el hombre mismo, lo que engendra un profundo cambio en el posterior devenir de la historia misma de la humanidad, la tendrá repercusión incluso en todas las otras disciplinas como la filosofía, el derecho, etc., e impulsando grandemente las ciencias.

De dicho pensamiento Sartre (1998) nos dice que, el Humanismo recuerda al hombre que no hay otro legislador que él mismo, porque mostramos que no es volviendo hacia sí mismo, sino siempre buscando fuera de un fin que es tal o cual liberación, tal o cual realización particular como el hombre se realizará precisamente en cuanto humano. (p. 41)

Será en el ámbito del Derecho que, el movimiento del pensamiento humanista también sienta sus bases, incluso en las ideas políticas respecto a estos derechos humanos y que hoy en día forman parte de sus normas fundamentales en casi todas las naciones del mundo, han sido germinadas en ese tiempo, de ello podemos colegir que en el campo jurídico el pensamiento humano también se centrará en el hombre mismo, con lo cual se convierte al pensamiento humano en una doctrina antropocéntrica, es decir el hombre se convertirá en el centro del pensamiento, el centro de la vida, y se busca que la sociedad se organice de modo tal que el bienestar humano es el fin y esté garantizado.

El humanismo es un movimiento intelectual y filosófico del renacimiento que tuvo su origen en Italia entre el siglo XIV y el XVI. Sus pilares eran la renovación del mundo clásico grecolatino y la exaltación del ser humano. Se interesó por el desarrollo del pensamiento por encima de toda las creencias o superstición, el ejercicio de las ciencias, el análisis e interpretación, el estudio del latín y griego como lenguas bases de los idiomas modernos y un interés por el hombre y lo natural. “El pensamiento humanista se fue desarrollando hasta tener gran influencia en áreas como la psicología, la política y otras ciencias sociales”. (Bunge, 1985, p.45)

El propósito que tenía el Humanismo era restaurar todas las disciplinas filosóficas, científicas que permitan tener un mejor conocimiento y sobre todo comprensión de los grandes pensadores de la antigüedad a quienes se les consideraban eminentes sabios, y cuya percepción era que estaban planteando un modelo del conocimiento más puro y real que el

que había existido en la Edad Media y que permita la construcción del conocimiento humanos acorde a su naturaleza misma como seres humanos.

A decir de Federico Chabod (1990) quien señalo que: "... La antigüedad clásica fue, para los hombres de los siglos XIV-XV, una idea, un impulso, un mito productor de energía... No deseaban imitar servilmente la antigüedad, en el sentido de hacer revivir los casos exactamente como habían sido, sino imitar en el sentido de seguir su ejemplo y, por ese camino, llegar a una vida más plena, más culta, más bella" (p. 91).

Por ello, los pensadores de la época se centraron en uno de los fundamentos básicos del desarrollo humano, la educación, con lo que se emprendió la búsqueda de la reformulación de su modelo, para lo cual se retomaron los estudios a los clásicos latinos y griegos, se abrieron escuelas con nuevas materias como los idiomas, letras clásicas, extirpándose de sus contenidos conocimientos en desuso como el trívium, cuatrívium y toda la dogmática eclesiástica.

En esa línea se desarrollaron otras ciencias, como la gramática, retórica, la literatura, la filosofía en diversas materias, la historia, todas esas ciencias vinculadas al espíritu humano. El objeto de todo ese movimiento cultural es alcanzar el desarrollo absoluto del hombre, tanto a nivel físico y espiritual, estético y religioso, constituyéndose así todo este movimiento en un paso importante para lo que hoy en día se conoce como la Escuela Secundaria, que se denominó también Escuela Humanista.

Fox (1981) indica que el humanismo "es un concepto definido desde la filosofía y trata de una actitud que intenta poner especial énfasis en la dignidad y valor de la persona humana, considerándola como un ser racional capaz de practicar el bien y encontrar la verdad" (p.65)

Por lo tanto, ubicamos en la época del Renacimiento, el florecimiento del pensamiento Humanista y aplicado en la pedagogía, se emplearán las enseñanzas de ideas y

doctrinas que se consideran del humanismo, las mismas que se nutrirán de otras corrientes del pensamiento tales como el Realismo, el Liberalismo y la Integridad. Serán estas corrientes del pensamiento que nutrirán las principales cualidades que se deben considerar en la educación.

Cada corriente señalada tiene su aporte, así, el Liberalismo aporta la noción del valor humano como primordial producto que debe obtenerse de la educación.

Kerlinger (1988) menciona que “la corriente Realista, tomara en cuenta las experiencias personales de la persona, así como del entorno en que se desenvuelve. La corriente de la Integridad emplea sensibilidad humana a fin de ampliar límites de su ser como receptor del conocimiento” (p.12)

En el siglo XX, el Humanismo evolucionado, por la influencia de la psicología, nos develaría métodos y modelos educativos innovadores, revolucionarios, en la cual se toman en cuenta las capacidades y cualidades de la persona y también su capacidad de automatización. Durante mucho tiempo y aun en estos días, pervive aún en el sistema educativo con algunos rasgos, la práctica de la transmisión del conocimiento directa y de carácter estricto y rígido, que centra su protagonismo en el profesor, con lo cual limita la capacidad de explotar el verdadero potencial de quienes reciben educación; lo que con el Humanismo se pretende revertir dicha situación y convertir al alumno en el centro por ende el protagonista de la educación.

Labrador (2000) indica que el método de casos ha sido ampliamente utilizado en diversas disciplinas como derecho, medicina, psicología, escuelas de negocios, ciencias políticas y ciencias sociales. Igualmente, se utiliza en la capacitación de recursos humanos de las organizaciones y se ha iniciado su aplicación tanto en áreas técnicas como en la enseñanza de segundas lenguas o en ciencias “duras” (p. 54)

Por ello, del humanismo vamos a recibir un quiebre y viraje que permite un profundo cambio de paradigma en el terreno de la educación, por lo cual, de los alumnos se va a tener la noción que se constituyen en entes individuales, que tienen iniciativas e ideas propias, con capacidades y potencialidades que le permitan desarrollarse y crecer personalmente, la cual se concretará de acuerdo con sus experiencias personales, etc. Por lo que, en síntesis, podemos señalar que el Humanismo plantea la búsqueda del aprendizaje significativo para el alumno.

Será en dicho contexto filosófico es que planteamos nuestra investigación, desde la concepción filosófica del Humanismo, toda vez que verificaremos en la práctica los efectos de la estrategia del Method Case o método del caso aplicado a la enseñanza del derecho procesal penal, en ella será que transitará nuestra investigación, desgajando cada uno de sus presupuestos en su estructura, en su forma, interpretándola con sus presupuestos prácticos, verificaremos su aplicación en el contexto real, analizando su incidencia en el plano del aprendizaje, teniendo siempre como eje principal al alumno, su auto desenvolvimiento en plano de su propio aprendizaje. Con lo cual amparamos nuestra investigación el contexto filosófico del humanismo.

Por otro lado, también en el marco filosófico y epistemológico la presente tesis se encuadra dentro de la corriente positivista como parte de la enseñanza en un área jurídica del derecho procesal penal, a través de la aplicación de normas procesales en el Nuevo Código Procesal y que establece un nuevo modelo procesal como la aplicación del Sistema Acusatorio de Partes.

Escobar (2004) señala que “el positivismo es la corriente filosófica creada por el Frances Augusto Comte según la cual las ciencias positivistas nos permite conocer con objetividad los hechos por medio de las leyes que estas descubren” (p.185)

Siendo que el positivismo consiste en ser una corriente de pensamiento complejo, la cual se basa en admitir conocimientos científicos válidos que proceda en la experiencia.

Ayala (1947) afirma “el positivismo es un sistema filosófico que admite únicamente el método experimental y rechaza toda noción a priori y todo concepto universal y absoluto, para el positivismo solo es legítimo y firme el conocimiento que se transcriba en fórmulas racionales los datos de experiencia sensible y la comprobación de ellas de regularidades que permite establecer leyes y principios de validez universal” (p.55)

De manera que este método de enseñanza que se aplicara en los estudiantes de la carrera de Derecho es con la finalidad de que puedan aprender con mayor facilidad y puedan captar este Nuevo Sistema Acusatorio que se ha implementado dentro del Nuevo Código Procesal Penal.

Valderrama (2013) indica que “el positivismo es el paradigma de conocimientos la cual será válido aquel que se obtiene siguiendo los lineamientos del método científico, siendo los más representativo las ciencias naturales como la física, química, biológica, etc. Con el motivo que el positivismo es el modelo ideal de científicidad que deben seguir las ciencias sociales como la sociología, historia, economía, etc y dentro de ellas está el derecho”. (p.434)

1.3.Marco teórico

1.3.1. El método de casos.

Para iniciar y poner en contexto, es necesario comprender la enseñanza como un conjunto de acciones, métodos, decisiones, que se van a organizar en forma sistemática el aula y los estudiantes, con el objetivo de predisponer el aprendizaje y que éste sea altamente productivo y que se obtengan sin esfuerzo, con facilidad; por lo cual, un método bien empleado hará del profesor una herramienta para obtener un logro del aprendizaje eficiente y con mayor eficacia. De ahí la necesidad de plantearnos la aplicación de métodos en la enseñanza, que permitan obtener resultados más certeros.

Castillo (2005) señala que a la hora de planificar el profesor debe definir cuáles son sus objetivos, resultados que esperamos obtener como consecuencia de nuestra actividad docente, queriendo que los alumnos aprendan seleccionado el mejor método y verificando los factores como el tipo y número de alumnos que se enseñara, teniendo en cuenta las competencias, habilidades y destrezas que logren. (p.45).

Los objetivos proporcionan criterios sobre qué es lo que se debe enseñar y cómo hacerlo; ayudan a clarificar los tipos de actividades mentales u otras que deben ser desarrolladas y sirven de guía para la evaluación del aprendizaje: de este modo se establece una relación entre lo que se enseña y lo que se evalúa. Gonzales (2003) indica que “en el transcurrir de los años este método docente continúa aplicándose para la enseñanza del Derecho en varias universidades del mundo” (p.4)

El aprendizaje de los estudiantes, no puede ser producto de la improvisación, no puede ser fruto de tomar un libro y hacer lectura solamente, o hablar por horas de horas; las acciones que se realizan en el marco de la enseñanza – aprendizaje del estudiantado requiere toda una proyección, un planeamiento estratégico, como la de identificar las capacidades del estudiante que van a ser objeto de estimulación para su evolución en las diversas materias que ofrece la formación estudiantil; por ello existen variedad de métodos de enseñanza-aprendizaje, ahí radica la importancia del desarrollo y manejo de los métodos de enseñanza – aprendizaje, ya que no es posible dejar que el aprendizaje se lleve al libre albedrío, en la improvisación sin una adecuada planificación, programación.

Flores (2007), menciona que “el Método de Casos es un puente de enseñanza que presenta importantes ventajas, dentro de las que destaca la enseñanza de comportamientos y uso de conocimientos, aprovechando la experiencia de todos y enseñando a afrontar problemas más que a resolverlos” (p.45)

Espinoza (2009) al referirse al método didáctico, precisa que se trata de una propuesta concreta de modos de enseñar, cuyo autor es un pedagogo, sobre la base de su experiencia profesional y/o de las evidencias alcanzadas por la investigación psicopedagógica. Los métodos y estrategias didácticas son los procedimientos utilizados por el profesor con la finalidad de producir en los alumnos determinadas experiencias de aprendizaje. (p. 03)

Por ello, la importancia de emplear métodos didácticos en la enseñanza, la variedad obedece a las diversas materias o cursos que se enseñan en la formación del estudiante, así, otro de los criterios que obedece a la variedad de métodos son las diversas capacidades que presentan los estudiantes, de acuerdo al nivel cultural, social incluso económico, porque existen escuelas en los lugares más alejados de las urbes, o escuelas en los lugares más opulentos, esa diversidad de factores permite construir los variados métodos de enseñanza.

Haciendo una diferenciación entre métodos y medios, López (2003), precisa sucintamente que; los métodos a utilizar deben determinarse según resulten para lograr los objetivos de la enseñanza. Y los medios, son los instrumentos con que cuenta el maestro que enseña materias jurídicas, tanto desde el punto de vista teórico, como un sentido práctico, atendiendo sobre todo a la realidad del trabajo docente, pues en muchos casos, el profesor no tiene a su alcance los medios idóneos para su trabajo, y se ve en la necesidad de improvisar sistemas y caminos, de crear nuevos instrumentos que le auxilien en su importante labor (p. 45)

En el campo del Derecho, teniendo en cuenta la particularidad de sus contenidos, y de su naturaleza, se tendrá una óptica propia, por lo tanto, deberán ajustarse a métodos de enseñanza propios, debiendo promover el desarrollo de las capacidades, aptitudes del estudiantado, capacidades como el análisis, síntesis, crítica, interpretación, retórica, argumentación, que deben orientar al futuro abogado a ser un profesional competente. No

obstante, en la realidad actual, los profesionales del derecho, jueces, fiscales, abogados, etc., sin formación en métodos didácticos, serán quienes se encarguen de la formación de los nuevos abogados, por lo que, los métodos de enseñanza empleados se reducirán a una mera exposición verbal y que solo reproduce textos legales, ejercitando únicamente la capacidad memorística del estudiante, dejándose de lado el desarrollo de capacidades intelectuales como el análisis, el razonamiento crítico, la síntesis, la interpretación, las capacidades lógicas jurídicas, la argumentación en otras.

Merryman (1975), consideró que el estudio de casos es un método para la enseñanza jurídica, ya que el caso se constituye en un ejemplo de cómo trabaja el proceso legal, y especialmente como se enfrenta el abogado ante los elementos de la realidad social, las cuales se tamizaran a través de la norma jurídica (p.65)

Por ello, con todo lo precisado se debe tener en cuenta que en toda enseñanza se exigen un planeamiento previo, se deberán definir primero los objetivos didácticos, la mismas que nos permitirán elegir mejor los métodos de enseñanza a emplearse en todas las actividades que el logro de aprendizajes implica, así como prever el sistema de evaluación que ha de emplearse; ello aplicado en el ámbito de la enseñanza del Derecho, nos reportará una serie de variantes en el método que vamos a emplear.

1.3.1.1. Paradigmas del proceso de la enseñanza – aprendizaje

Para definir lo que se es un paradigma vamos a remitirnos a su etimología, y proviene del término griego que significa *ejemplo* o *modelo*. En un primer momento se aplicaba exclusivamente a la gramática y a la retórica. A partir de la década de los sesenta se empieza a emplear como un modelo o patrón en las disciplinas científicas en contextos epistemológicos.

En el campo educativo, será el científico Kuhn (1962) quien actualiza y emplea por primera vez el término *paradigma* refiriéndose al conjunto de prácticas que definen y van a caracterizar a una disciplina de la ciencia durante un determinado periodo de tiempo; por lo

cual, los científicos van a optar por emplear la frase cambio de paradigma con la cual se refieren al cambio en el que una sociedad va a organizar e interpretar su realidad (p.22)

De los estudios realizados a cerca de los paradigmas, se tiene a Hernández (2004) quien la define como un conjunto ordenado de prescripciones consensuadas por la comunidad científica y que tiene la virtud de dar soluciones concretas a problemas diversos, con la finalidad de poner de manifiesto los principales problemas sobre las que se ha de profundizar y contrastar con los temas con la realidad, evaluando todo el proceso de investigación (p.45)

Por paradigma debemos entender una forma de pensamiento, una tendencia en la forma de proceder para encontrar respuestas a diversas conjeturas de la realidad, de la vida, es la forma de pensamiento de un determinado grupo social en un espacio y tiempo específico, lo que condicionará y orientará las respuestas a los diversos problemas científicos que se planteen.

Así, los científicos de la Psicología Educativa a lo largo de los años han desarrollado cinco Paradigmas, la cuales explicadas por Hernández (2004), son: el paradigma conductista, cognitivo, psicogenético constructivista, socio cultural y humanista, las mismas que vamos a detallar cada una a continuación (p.74):

1.3.1.1.1. **Paradigma conductista.** Según el conductismo, el estudio del aprendizaje tiene su fundamento en una relación necesaria de “estímulo – respuesta”, en tal sentido, el aprendizaje se definirá como un cambio observable en el comportamiento, este paradigma tiene la posición de que los conocimientos son objetos, son cuerpos fijos que se van a adquirir mediante la aprehensión de conceptos, adquisición de destrezas mediante a través del entrenamiento. Por lo tanto, el rol del estudiantado se centrará en la aplicación de estímulos, el docente tendrá un rol de supervisión, los procesos mentales internos, no serán

considerados relevantes para el estudio y análisis del aprendizaje, porque estas no tienen la posibilidad de ser medidas porque no pueden ser observadas ni medidas de manera directa.

“Este paradigma impulsa una noción de que el conocimiento es una copia de la realidad, y que simplemente es la acumulación a través de mecanismos asociativos”, así precisado por (Ramón, 2000, p.35); por lo tanto, “será el estímulo respuesta (E-R), la operacionalización de una relación entre un objeto activo y un sujeto pasivo, como nos precisa” (Calderón, 2006, p.87)

El enfoque conductista lo señala claramente Hernández (1993), al precisar que “La enseñanza consiste en preparar contenidos o información para que el alumno la adquiera. La participación y el aprendizaje del alumno están condicionados por las características prefijadas del programa conductual elaborado” (p. 63)

Como es de notarse, en esa concepción conductista, toma al alumno como un recipiente vacío en la cual deban llenarse de conocimientos, las cuales previamente deben prepararse los contenidos, el método a emplearse, sobre todo verificar las acciones condicionantes que permitan al alumno estimular el aprendizaje de manera óptima. Por ello, la visión del Conductismo propone como prototipo la enseñanza programada, es decir, se pretende obtener en el salón de clases que los resultados del control conductual sean las mismas alcanzadas previamente en el laboratorio, empleando las directrices del paradigma conductista. De ello Hernández (1997) señala que “el elemento básico de la enseñanza programada es el programa, el cual contiene una serie de segmentos que presentan cada vez más información” (p.52)

Se tiene en cuenta que el mayor aporte que el conductismo ha establecido está en el campo científico en la cual describen el comportamiento humano, toda vez que se pretendía resolver problemas relacionadas a la conducta del hombre y facilitar modelamiento de las

conductas, constituyéndose el empleo de calificaciones, recompensas y castigos también como grandes aportes del paradigma conductista.

Ato (1991) indica que el paradigma conductista “es buscar proporcionar conocimientos a los estudiantes a través de diversas estructuras que refuercen la información, es decir que el proceso de aprendizaje sea acompañado por distintos estímulos y refuerzos para poder obtener respuestas positivas de aprendizaje de parte del alumno” (p.26)

Se considera como la metáfora básica de este paradigma es que considera al alumno y al docente como maquinas, porque las circunstancias serán siempre observables, medibles y cuantificables, la evaluación se constituye como un proceso de cuantitativo de valoración poniéndose mayor interés en los logros finales las que también debe tener un patrón de medición y cuantificación.

1.3.1.1.2. **Paradigma cognitivo.** Este paradigma, cambia el enfoque que se tiene del aprendizaje, en la cual considera al aprendiz como un ente activo, en la cual su análisis se centra en el aspecto subjetivo del alumno, siendo que sus acciones dependerán en la mayor parte de todas las representaciones y de los procesos internos que el estudiante elabora previamente ello como producto de sus experiencias en su entorno físico y social.

Bisquerra (1989) indica que “el paradigma cognitivo es un conjunto de principios teóricos de programas de investigación relativos al funcionamiento de la mente en general y de la adquisición de conocimientos en particular” (p.16)

El paradigma cognitivo propugna que aprender es la síntesis del contenido recibido por los sentidos, las mismas que tienen diferentes repercusiones de acuerdo con la personalidad de cada individuo, la misma está influida por su experiencia por sus antecedentes, motivaciones y actitudes. En el cognitivismo el aprendizaje significa no un simple comportamiento, sino algo que va más allá.

Carretero (1993), señala que una de las “principales aportaciones del cognoscitismo es el reconocer la importancia de cómo las personas organizan, filtran, codifican, categorizan, y evalúan la información y la forma en que estas herramientas, estructuras o esquemas mentales son empleadas para acceder e interpretar la realidad” (p.78).

En tal sentido, el cognitivismo, resalta dos aspectos: las que indican que la educación se debe orientar al logro de un aprendizaje significativo con sentido, y el segundo aspecto referido al desarrollo de habilidades estratégicas del aprendizaje ya sean generales y específicas.

Hernández (1998) menciona que en “el enfoque cognitivo estudia las representaciones mentales o esquemas que el sujeto hace de la realidad y los teóricos describen y explica su naturaleza para poder determinar el papel que desempeñan en la producción y desarrollo de acciones y conductas humanas” (p.54)

El paradigma cognitivo surge ante la crisis del paradigma conductual, toda vez que se desarrollan diversas teorías tales como: el aprendizaje significativo, el aprendizaje por descubrimiento, el constructivismo, todas ellas en conjunto ha permitido enriquecer lo que es el paradigma cognitivo. Su metáfora básica es que entiende al organismo como un todo, explica que, es la mente quien dirige a la persona y no es gobernada por los estímulos externos.

1.3.1.1.3. **Paradigma constructivista y el aprendizaje significativo.** La innovación que ofrece el paradigma constructivista es que tiene como estandarte la posición de que todo el conocimiento obtenido por la persona es resultado de una construcción mental, la cual es producto de la actividad cognoscitiva del estudiante, define a la educación como una propia construcción, la cual es el consolidado de todos los fenómenos que se busca conocer.

Abott (1999) nos precisa que “el constructivismo sostiene que el aprendizaje es esencialmente activo. Una persona que aprende algo nuevo, lo incorpora a sus experiencias

previas y a sus propias estructuras mentales” (p.25). Cada nueva información es asimilada y depositada en una red de conocimientos y experiencias que existen previamente en el sujeto, como resultado podemos decir que el aprendizaje no es ni pasivo ni objetivo, por el contrario, es un proceso subjetivo que cada persona va modificando constantemente a la luz de sus experiencias.

De la Orden (1993) menciona que el paradigma constructivista “asume conocimiento lo cual realiza una construcción mental, siendo este resultado de la actividad cognitiva del sujeto que aprende, concibe el conocimiento con una construcción propia, que surge de comprensiones logradas a partir de los fenómenos que se quiere conocer” (p.19)

Así, el paradigma constructivista tiene el objeto de que el estudiante sea quien construya por sí mismo su propio aprendizaje, dando al docente un rol de guía, mediador, orientador, en ese proceso de construcción del aprendizaje, no se tratara de un simple despliegue de conocimientos innatos, tampoco se tratara de copiar los conocimientos externos del mundo existente. Este paradigma define a la enseñanza como una permanente actividad crítica, el docente será considerado como un profesional con completa autonomía, que debe reflexionar sobre su forma de interactuar en la enseñanza aprendizaje, lo que lo diferencia de otros paradigmas es la forma en que percibe al error la cual la reconocer como un síntoma y analizador de los procesos intelectuales.

Ander-Egg (1990) explica que “el constructivismo se adopta como base para el desarrollo de entornos altamente interactivos y participativos, donde el usuario es capaz de modificar, construir, probar ideas e involucrarse activamente en la resolución de un problema” (p.57)

En el constructivismo, la enseñanza ya deja de ser una simple transmisión de conocimientos, si no, la reconoce como una organización de estrategias y métodos que van a permitir al estudiante construir sus propios conocimientos. Por tal motivo se llega a la

conclusión que no se va a aprender solo registrando la información en nuestras mentes, sino se aprende construyendo nuestra propia estructura de conocimientos.

La teoría del aprendizaje significativo se constituye en una de las fundamentales teorías desarrolladas que dieron lugar y permitieron consolidar el paradigma del constructivismo, cuyo pionero fue Paul Ausubel, esta teoría se desarrolla sobre una concepción cognitiva del aprendizaje, plantea que el aprendizaje significativo toma forma cuando el alumno al obtener la información nueva la relaciona con el conocimiento que previamente ya tiene, es decir la relaciona con su estructura cognoscitiva ya existente.

Ausubel (2003) señala que “otros teóricos cognitivistas, quienes postulan que el aprendizaje implica una reestructura activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el alumno posee en su estructura cognitiva” (p.45)

Asimismo, establece que se puede caracterizar al aprendizaje ya no como una mera recepción pasiva de información, “el sujeto la transforma en su estructura, a ello le llama constructivista, además la añade como interaccionista, porque van a interactuar los esquemas del conocimiento previo y las características personales del alumno” (Ausubel 2003, p.74)

Entonces, queda establecido que el alumno es quien construye sus propios conocimientos, en tal sentido, el aprendizaje significativo se configura cuando el alumno relaciona los conocimientos a adquirir, otorgándole sentido práctico, para lo cual partirá de la estructura cognitiva que posee previamente, por ello se toma mucho en cuenta las experiencias que haya tenido previamente. La significancia del aprendizaje opera cuando las actividades nuevas a realizarse están interrelacionadas de manera coherente y el alumno encuentra motivación para adquirirlas.

Las diversas exigencias planteadas por el constructivismo se tienen las siguientes: que la información novedosa a enseñarse deba estar relacionada de modo asequible, no ser arbitrario con la información que previamente ya posee el discente, tomando en cuenta su

predisposición, motivaciones y actitudes para aprender; asimismo se requiere tener en cuenta la naturaleza de los contenidos del aprendizaje y los materiales empleados. Asimismo, con este paradigma, aprender un nuevo contenido va a implicar la atribución de un significado, la elaboración de un modelo mental o una representación del mismo, por lo tanto, la construcción del conocimiento es una actividad en la que el alumno selecciona y organiza la información disponible que llega al alumno por cualquiera de sus sentidos.

Y es que el constructivismo plantea que el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano, es decir, el aprendizaje es un proceso constructivo interno y no basta la presentación de la información a un individuo para que la aprenda, sino que “es necesario que la construya mediante su propia experiencia interna y en ese sentido, la enseñanza debería plantearse como un conjunto de acciones dirigidas a favor del proceso constructivo del alumno” (Dendaluce, 1988, p. 45)

En este mecanismo de seleccionar, organizar la información, así como en esta acción de enlace, relación, el elemento imprescindible y privilegiado serán los conocimientos previos que tiene el estudiante al iniciarse las actividades de aprendizaje. El término constructivismo, se refiere a la idea de que las personas construyen conocimientos, ideas sobre el funcionamiento del mundo por sí mismos, ello en términos pedagógicos, es construcción del propio aprendizaje.

Por lo que el constructivismo tiene el aprendizaje cooperativo, permitiendo un esfuerzo colaborativo entre el docente y estudiante, por la cual destaca la participación y la interacción de ambas partes, es así que “el conocimiento es visto como un constructo social, por tanto, el proceso educativo es facilitado por la interacción social en un entorno que facilita la evaluación y cooperación entre iguales” (Walters, 1963, p.67)

Por lo tanto, desde la óptica del constructivismo, debemos asumir que en la escuela los estudiantes aprenden y se desarrollan construyendo sus propios significados en directa

relación con los contenidos que exige el currículo escolar. Al exigirse un propio aprendizaje por parte del alumno, requerirá su intervención activa, por lo tanto, será exigible la disposición del conocimiento previo dentro de situaciones interactivas, en tal sentido, el rol del docente será la de un guía, orientador, mediador entre el alumno con el conocimiento. Una de las bondades de este tipo de aprendizaje, es que no limita su incidencia en las capacidades cognitivas, sino que va a repercutir en el desarrollo integral del alumno

Siendo que los estudiantes aprenden a no dejar desalentar por la complejidad, “la falta de información y la urgencia propias de las situaciones reales de toma de decisiones y también a distinguir entre el núcleo esencial del enfoque teórico y detalles periféricos, cuya importancia es erosionada por las incertidumbres y ambigüedades de la vida real” (Bernard, 2007, p.34)

1.3.1.2. Metodología de la enseñanza

A fin de dar una definición previa, podemos ensayarla señalando que la metodología de la enseñanza se constituye en un conjunto de métodos y recursos que empleará el docente para desarrollar los contenidos establecidos previamente en las mallas curriculares que tienen un fin último el logro de los aprendizajes significativos. Y teniendo en cuenta el constructivismo, el aprendizaje debe ser autónomo, siendo el papel del profesor constituirse en un guía, orientador que va a brindar facilidades al estudiante en su proceso de aprendizaje, ello debe permitir un estímulo por ende el desarrollo de sus capacidades, habilidades, competencias, actitudes y destrezas.

Núñez (2002) precisa que, la metodología de la enseñanza constituye el conjunto de criterios y decisiones que organizan, de forma global, la acción didáctica en el aula: papel que juegan los alumnos y profesores, utilización de medios y recursos, tipos de actividades, organización de los tiempos y espacios, agrupamientos, secuenciación y tipo de tareas, etc. Por ello se toma en cuenta, la importancia de ajustar el ritmo de aprendizaje de cada alumno y que responda a cada una de sus necesidades de aprendizaje, la misma debe ser flexible, y

ser verificada periódicamente a fin de comprobar la eficacia del método y el logro de los objetivos (p.86).

En la aplicación del constructivismo, las competencias básicas a desarrollarse son el “*saber hacer*”, la cuales se desarrollan conforme a los contenidos del currículo. Esta competencia se refiere a las destrezas y habilidades que los estudiantes deben desarrollar durante las actividades de aprendizaje, que permita como producto final su realización personal, y que su incorporación en la sociedad sea de manera óptima y pueda desenvolverse sin contratiempos, además que tenga la capacidad de desarrollar un permanente aprendizaje en su vida diaria.

Espinoza (2009) expresa que “los métodos y estrategias didácticas son los procedimientos utilizados por el profesor con la finalidad de producir en los alumnos determinadas experiencias de aprendizaje” (p.26). Por método didáctico se entiende una propuesta concreta de modos de enseñar, cuyo autor es un pedagogo, sobre la base de su experiencia profesional y/o de las evidencias alcanzadas por la investigación psico-pedagógica.

Por lo cual podemos deducir también, que una metodología didáctica va a suponer una determinada manera de lograr el aprendizaje de los alumnos, para ello debemos tener que el método se refiere al camino que se va a seguir, a una herramienta concreta que se emplea para transferir los conocimientos al alumnado, siempre buscando alcanzar los objetivos de aprendizaje, que inicialmente se plantea el docente.

Álvarez (1996) precisa que, la capacidad de cada docente se expresa, según su forma de expresar los conceptos que tenga de discentes, profesor, escuela, objetivos, contenido, metodología, recursos y evaluación, sin embargo y desde la óptica de que el sistema está para favorecer a los individuos en el fortalecimiento de sus competencias y la adquisición de nuevas habilidades y destrezas, y poner al discente en situación de construir por sí mismo

los conocimientos, con la ayuda del resto de los compañeros y del profesor, superando la mera asimilación de conocimientos ya elaborados, para lo cual cobra vital relevancia la metodología empleada (p.39)

El método por emplearse por el docente representa la actividad que va a desempeñar en aula, en circunstancias concretas, se valdrá de instrumentos, recursos en la consecución de objetivos favorables al alumno. El método requiere el planteamiento previo de objetivos que se pretenden alcanzar, el instrumental que se va a emplear y los medios de valoración o evaluación final de las metas u objetivos planteados previamente.

Las estrategias y medios que se van a emplear deben guardar correspondencia con los objetivos que se pretende alcanzar; no obstante, se debe tener en cuenta que ningún método empleado siempre será la más efectiva o las más satisfactoria para el estudiantado y así alcanzar las metas trazadas, lo que nos exige realizar una complementariedad: todos los métodos de enseñanza persiguen un tipo de objetivos, por ende, se exigirán destrezas diferenciales y requisitos de aplicación específicos.

Con el cambio de paradigmas, el cambio de dinamicidad en el rol protagónico a favor del alumno se ha favorecido el desarrollo de las metodologías activas del aprendizaje por ello es que se van a dividir las metodologías activas en dos grandes tipos, las cuales son: Por un lado, se desarrollaron técnicas cuasi individualizadas que promueven una interacción activa en clases, procurando una participación activa del estudiantado, con trabajos colaborativos en la aplicación de contenidos. Por ello Espejo (2017) señala, “la idea es aprovechar bien el tiempo de contacto directo con los estudiantes privilegiando así actividades de aplicación la transmisión de contenidos” (p.58).

En ese sentido, Barkley, Major y Cross (2014) quien ha clasificado en el siguiente modo:

- a. Técnicas para fomentar la discusión en la clase

- b. Técnicas de enseñanza recíproca.
- c. Técnicas que utilizan organizadores gráficos
- d. Técnicas centradas en la escritura (p.87)

De otro lado, se tienen metodologías que involucran a un grupo mayor de alumnos y a unidad didáctica completa aplicable en todo un semestre, con trabajos de mayor envergadura, la cual requerirá en su aplicación mayor espacio temporal, toda vez que su aplicación implicará el empleo de varias sesiones, no solo una, por ello debemos considerar:

- a. Trabajo en equipos
- b. El Método de casos
- c. El aprendizaje basado en problemas
- d. El trabajo basado en proyectos.
- e. El aprendizaje + acción (A+A)

1.3.1.3.La enseñanza de la asignatura del Derecho Procesal Penal

Como ulterior objetivo de toda enseñanza ya sea del derecho o cualquier otra rama profesional, se parte del objetivo, de la proposición de una enseñanza enmarcada en los parámetros humanistas, en el entendido de que, primero, se propicia el respeto, de ideas, creencia, pensamientos, generando un clima de interacción positivo y constructivo, en la cual se promocionen los fundamentales valores humanos, valores socio-afectivos, de relaciones sociales e interpersonales, la solidaridad, y que permitan la formación de profesionales con profundo compromiso e identidad social.

De manera que el enfoque constructivista menciona que el aprendizaje es un proceso la cual el estudiante pueda construir activamente nuevas ideas o conceptos basado en conocimientos del presente y pasado, como también la recopilación de información acerca del mundo, siendo que forma su aprendizaje con el fin de reconceptualizar la información y poder crear un nuevo concepto aprendido, es decir, que “el aprendizaje también puede

modificarse con el tiempo, a través de experiencias que se vive y los distintos intereses que se tiene a lo largo de la vida” (Blanco, 2015, p.19)

En ese entendido se plantea que el aprendizaje del derecho debe tener una doble dimensión: teórica y práctica, debiendo ser ésta última la más relevante, debiendo ir de la mano su concreción con una buena comprensión de la realidad social que permitan una adecuada interpretación normativa para su debida aplicación. No obstante, debemos denotar que la cátedra jurídica es efectuada generalmente, por profesionales del derecho, es decir, por abogados, funcionarios públicos, ya sea del poder judicial, ministerio o administración públicos quienes no tienen formación en pedagogía y estrategias de la enseñanza y algunos por exigencia propia llevan cursos al respecto, la cual se da en muy poquísimos casos.

Burón (1993) indica que “el aprendizaje es un proceso que implica un cambio duradero en la conducta o la capacidad de comportarse de una determinada manera, la cual produce como resultado de la práctica o de otras formas de experiencia” (p.29).

Bernal (2011) indica que “el aprendizaje es eficaz depende no solo de conocimientos de los estudiantes o de los profesionales, sino que la voluntad, disposición y motivación son necesarios para un proceso de aprendizaje” (p.85)

Por tal motivo, siendo los profesionales del derecho quienes deben impartir las enseñanzas a los abogados en formación, vamos a identificar que las estrategias y métodos didácticos empleados en las universidades, se reducirán casi exclusivamente a una exposición verbalista, en otros casos a una reproducción de textos legales, forzando un gran despliegue de las habilidades memorísticas por parte del alumno, dejándose de lado y generando un detrimento en la realización de otras competencias, tales como la síntesis, análisis, la argumentación, las capacidades lógico-jurídica y que en el futuro le permita dar soluciones a problemas específicos en el ejercicio de su profesión; siendo estos caracteres señalados una muestra de la enseñanza tradicional del derecho.

Por lo que las prácticas de enseñanza son una oportunidad para enseñar y aprender, en caso de docente universitario de temas de derecho, para que “el docente abogado este actualizado en temas de leyes que se dan en nuestro país, por lo que se le puede denominar prácticas de enseñanza con experiencias planificadas que se dan en el proceso y teniendo el fin de convertir futuros profesionales” (Gil, 2001, p.43)

Por ello esta enseñanza tradicional del derecho, emplea básicamente la exposición oral como instrumento principal de enseñanza, relegándose las acciones de participación dinámica de los estudiantes, con lo cual quedaban limitadas toda aplicación de otros métodos y estrategias de enseñanza, esta forma de enseñanza tradicional busca transferir un acervo informativo referido a normas jurídicas, jurisprudencia, así como también referido a la interpretación de dicha normativa. En nuestro país, las escuelas de derecho no son ajenas a esta realidad, pues casi el cien por ciento de ellas emplea como estrategia la exposición magistral, mediante la cual se transmite el conocimiento en forma retórica.

“Que las prácticas de enseñanza del docente se realizan en un periodo de formación, es decir, en un contexto de construcción y reconstrucción de conocimientos y saberes complejos, dinámicos y están en constante transformación” (Gerstner, 1996, p.39)

En la actualidad, en la enseñanza del derecho se aplica en muy mínimo porcentaje la práctica como parte de la formación, se prefiere el aprendizaje de las normas en forma abstracta, en ideaciones, en memorismo, propiciando en los estudiantes la mala praxis de que la forma de estudiar leyes sería solamente haciendo lectura del enunciado jurídico, dejándose relegada la obtención y desarrollo de competencias, destrezas, habilidades, aptitudes y capacidades para el razonamiento, interpretación y argumentación que permitan entender la problemática en concreto y resolverlos en forma práctica que la postre permitan enfrentar los abogados en formación.

La aplicación de la enseñanza tradicional del derecho, nos lleva a resultados no muy alentadores, pudiendo advertirse que en otras ramas del saber, se han observado cambios de paradigmas en la enseñanza-aprendizaje, y que se obtienen resultados mucho más palpables, toda esta evolución de la enseñanza-aprendizaje nos lleva a la necesidad de realizar un cambio en las estrategias de enseñanza del derecho, que permitan resultados más óptimos, lo que nos conllevará al esfuerzo de seleccionar los métodos y estrategias que se adecuen a alcanzar las metas trazadas.

La situación actual de la enseñanza del derecho, en nuestro país, se ha denotado que un mínimo número de docentes del derecho reciben capacitación en el ámbito pedagógico, siendo el pensamiento que predomina que basta el conocimiento que se posee y transferirlos de forma lírica al estudiantado y que ello es suficiente para la enseñanza de todas las materias que corresponden a la formación del abogado.

1.3.1.4.El método de casos o *Case Method*:

La formación profesional en la universidad no debe ser simplemente una suma de conocimientos pasiva, sino que debe brindar herramientas de identificación, análisis, organización y vinculación de los problemas con la finalidad de evaluarlos y obtener alternativas de solución; con lo cual el estudiante debe tener un rol activo en su formación profesional, la cual motivado por el docente va a realizar actividades de observación, comparación, sistematización, opinión y elaboración, constituyéndose así el *case method* como una gran opción de método de enseñanza que permita al estudiante la construcción de su propio aprendizaje.

El **método de casos**, también denominada el estudio de casos, promueve una intervención más dinámica del estudiante, que busca desarrollar capacidades como el razonamiento, la interpretación y la argumentación en el estudiante, en la cual el estudiante se enfrentará a una situación concreta, en la cual se plantea un problema, la misma que en primer lugar debe entender la situación específica, valorarla, y finalmente decidir o

resolverla ya sea en forma grupal a través de un proceso de discusión, de intercambio de pareceres y posiciones.

Walker (1983), considera que el método de casos es un “método de aprendizaje donde el sujeto se enfrenta ante la descripción de una situación específica que plantea un problema que ha de ser comprendido, valorado y resuelto por un grupo de personas a través de un proceso de discusión” (p.67)

En otros términos, al alumno se le presenta un problema específico, un caso en concreto, en la cual narra una situación real de un problema jurídico, sea de una contienda litigiosa o de un hecho delictual. Deberá analizar una serie de hechos, ya sean anteriores o posteriores, las cuales deben versar situaciones de conflicto de intereses, se verificará las normas legales que la regulan, jurisprudencia, doctrina, en base a ella adoptar una posición razonada, ya sea en forma individual en o en grupos de trabajos.

La aplicación de este método nos permitirá una participación activa, que propiciará el incremento de las competencias y capacidades de crítica, razonamiento y análisis, que preparará adecuadamente en la toma de decisiones a los alumnos, asimismo, esta forma de trabajo logra en el estudiante sentar posición respecto al problema, y defender su posición empleando argumentos, contrastando y rebatiendo las otras posiciones del resto de grupo,

López (1997) señala que, “el método del caso tiene ya una larga historia en la enseñanza. Si se considera la palabra “caso” en su sentido amplio, se puede afirmar que en la educación siempre se ha utilizado en forma de ejemplo o problema práctico” (p.34). La casuística, por ejemplo, típica de la filosofía escolástica medieval, no es sino la aplicación del caso para resolver problemas morales o religiosos, pero sin entrar en el análisis de la situación social o psicológica previa.

El objetivo y la utilidad de este método es que aproxima al estudiante de derecho las situaciones problemáticas jurídicas de la realidad, presentándoseles situaciones

problemáticas relevantes de contenido jurídico, con ello, con lo cual se promoverá el desarrollo de talentos como de autoridad, comunicación y liderazgo, la cual lo capacitará para afrontar los retos de la profesión de abogado, desarrollando aptitudes como una comunicación oral más ágil y eficaz, procesar información de forma racional y objetiva para una adecuada toma de decisiones en situaciones adversas de incertidumbre.

La preparación de este método nos presenta un elevado nivel de dificultad, que incluso nos puede tomar hasta una semana, la misma empezará con la elección del caso, de acuerdo al tema a desarrollarse conforme a la malla curricular preestablecida, requerirá también, la elaboración de un cronograma de actividades, así como reglas de participación, métodos de evaluación y control, elaboración de materiales, recursos y soportes para la realización de la actividad.

Asimismo, este método requiere de diversos prerequisites para una exitosa aplicación, por ejemplo, la elección de un adecuado caso, la cual deberá obedecer a los contenidos teóricos programados, se requiere además la preparación de guías, textos, jurisprudencia, para el análisis y tratamiento del caso; el requisito más importante, es quizá que el estudiante tenga los saberes previos del derecho, para así poder correr en los razonamientos que se den en el desarrollo del método.

1.3.1.4.1. Definición de la metodología del *Case Method* o método de casos

En sentido lato, el *case method* consiste en la realización de ejercicios, como el análisis de documentos, sentencias, noticias periodísticas y otras propuestas de trabajo que pueden orientarse, de ser necesario, a materias o especialidades del derecho. “Su idea esencial es ayudar a que el derecho se vivencie desde lo concreto y real, en una propuesta metodológica que, desde lo singular del caso, permita la elaboración y el conocimiento de la materia” (Stoke, 1998, p.20)

Por lo que el Método de Casos “es identificado como una forma de aprendizaje significativo por descubrimiento, pues demanda la reintegración y transformación del

conocimiento para adecuarse a las exigencias de un fin específico o de una relación de los medios con las metas trazadas” (Ausubel, 1989, p.67).

Por este método, se van a entregar distintos casos con contenido de diversas situaciones con problemática jurídica que por lo general con casos que se han dado en la realidad, a fin de ser analizadas y estudiadas. El objetivo que se persigue es el entrenamiento en los estudiantes para que encuentren soluciones bien razonadas y fundamentadas en el derecho, que reflejen una justa solución.

Como método pedagógico activo implica el cumplimiento de algunas condiciones mínimas generales:

- El docente deberá poseer capacidades como creatividad, compromiso para una formación integral de sus alumnos, capacidad de manejo de grupos, facilidad de comunicación con sus estudiantes, sobre todo que el docente tenga vocación de enseñanza.
- Respecto al alumnado, el trabajo podrá ser más efectivo y productivo en pequeños grupos.

Para aplicar el método de casos, implicará una narración escrita u oral en la cual se describe una situación problemática acaecida en la realidad ya sea a una persona en concreto, a una familia, un grupo humano. El caso que se va a proporcionar nos debe brindar datos concretos que nos permitan analizar, reflexionar y debatir en grupo las posibles soluciones o respuestas, con lo cual podemos advertir que al caso concreto se le pueden dar diversas soluciones.

La principal característica del método de casos es el empleo de una herramienta, un instrumento formativo que se denomina *el caso*. Los casos conforman lo que se denomina los instrumentos educativos complejos, en la cual se emplean la forma narrativa de la problemática, la misma contiene datos e información concreta con relevancia social.

El empleo del *case method* o método de casos como una estrategia de aprendizaje, ejercita al estudiante en la elaboración, configuración posibles soluciones para los casos planteados, incluso las más complejas que puedan presentarse en la futura realidad. En tal sentido, el caso promoverá la reflexión, el razonamiento, y sobre todo a interactuar en un plano social.

Lawrence (1953) expuso que, un buen caso es el vehículo por medio del cual se lleva al aula un trozo de la realidad a fin de que los alumnos y el profesor lo examinen minuciosamente. Un buen caso mantiene centrada la discusión en alguno de los hechos obstinados con los que uno debe enfrentarse en ciertas situaciones de la vida real (p.38). Un buen caso es el ancla de la especulación académica; es el registro de situaciones complejas que deben ser literalmente desmontadas y vueltas a armar la expresión de actitudes y modos de pensar que se exponen en el aula.

El enfoque que tiene el *Case Method* o **método de casos** como método de enseñanza se puede identificar hasta tres modelos, ello de acuerdo a los objetivos metodológicos que se pretenda alcanzar, así lo ha precisado la Dirección de Investigación e Innovación Educativa, TEC de Monterrey – México, quienes precisan lo siguiente:

- Modelo centrado en el análisis del caso: a través de este modelo se pretende que los estudiantes conozcan, analicen, valoren los procesos de intervención elaborados por expertos en la resolución de casos concretos, que ya han sido resueltos.
- Modelo de aplicación de principios y normas legales establecidas a casos particulares: este modelo desarrolla un pensamiento deductivo a través de la aplicación de la norma, a las referencias objetivas y se pretende que se encuentre la respuesta correcta la situación planteada. Se utiliza principalmente en el campo del Derecho.

- Modelo de entrenamiento en la resolución de situaciones: Exige que se atienda la singularidad y complejidad de contextos específicos, con las interacciones que se producen en el escenario del estudio. No se da la respuesta correcta.

1.3.1.4.2. El Método de Casos en la enseñanza del Derecho Procesal Penal

La enseñanza en materia de leyes se caracterizó por tener en una metodología tradicional, teniendo como principal método la clase magistral, y por la naturaleza de sus contenidos, normas legales, se dificultaba la introducción de metodologías innovadoras que promuevan la participación del alumno, ya que la metodología tradicional se basaba en libros y no en el derecho como experiencia de interacción social. Ante dicha realidad, es que se desarrolla un método que promueve una participación dinámica del estudiante, en el proceso que conlleva el aprendizaje del derecho, que le permitan dar una respuesta adecuada ante un problema en concreto, en ese sentido es que se desarrolló el estudio de casos, como método innovador en las cátedras del derecho.

Clérico (2004) señala que, el sistema consiste en debatir sentencias analizadas con anterioridad a la clase asignada por el docente, para luego indagar a los alumnos empleando el “método socrático”, consultando o repreguntando distintos aspectos de la sentencia, sus fundamentos, la posibilidad de arribar a otras soluciones, etc., promoviendo así la participación del alumno a través del debate, generando habilidades para la expresión oral, expositiva y argumentativa. (pp. 18-19).

Este método de enseñanza aprendizaje activo, es uno de los más indicados para emplearse en la enseñanza del derecho, toda vez que promueve la directa participación del alumno en el análisis de los casos y su posterior propuesta de solución, así una forma práctica de aplicación es análisis de sentencias, de jurisprudencia vinculantes, contrastándola con doctrina y posiciones legales de diversos juristas principalmente cuando se ha materializado un sistema acusatorio de partes.

Pérez (1992) expone que, el método de casos pone énfasis en las sentencias concretas de los jueces más que en las reglas generales y abstractas del derecho legislado; en el estudio de fuentes primarias en lugar de manuales doctrinales, en la discusión participativa en las aulas, en lugar de la pasividad y el dogmatismo de la lección magistral, en la formación metodológica y en la capacidad de argumentación jurídica en lugar de la simple memorización de información acerca de reglas y doctrinas previamente sistematizadas. (p. 75).

En tal sentido, podemos colegir que el método de casos, consiste en el estudio y análisis de sentencias, emitidas en primera instancia, segunda instancia, verificando y haciendo un análisis de su razonamiento jurídico, con el objetivo que los estudiantes de derecho conozcan y comprendan de manera más profunda las instituciones jurídicas, asimismo, puedan realizar un ejercicio adecuado de subsunción del hecho en concreto a la norma legal, estas acciones permitirán el desarrollo de capacidades y habilidades investigativas.

Clérico (2004) afirma que quienes utilizan “el *case method* entienden que la aplicación del derecho supone un caso real o hipotético en que su importancia es la “conexión” entre la teoría, norma y realidad, considerando al estudiante debe ser entrenado para el análisis y resolución de casos” (p. 18).

El empleo del método de casos tiene enorme utilidad no solamente en el campo de la formación de profesionales del derecho, sino que también repercute en la sociedad, toda vez que nos permitirá tener profesionales del derecho mejor preparados, que entiendan, interpreten la realidad social y conforme a ella proponer cambios normativos, que permitan una mejor convivencia social.

1.3.1.4.3. La técnica del Método del Cass para el Derecho Procesal Penal

Siendo el aprendizaje del estudiante el mayor de los desafíos que afronta el docente en el aula, por ello en su quehacer tiene que recurrir a una serie de métodos, técnicas,

herramientas en el aula, que permitan alcanzar los objetivos trazados; en ese sentido, en esta parte nos ocuparemos de las técnicas, la misma que desarrollaremos brevemente.

La técnica es un conjunto de procedimientos, protocolos, normas o reglas, tácticas o recursos que se emplean en un oficio, arte, ciencia, incluso una profesión; en tal sentido, en cuanto a la educación y la técnica que se emplea para la enseñanza, requiere de acciones concretas y que previamente hayan sido planificadas por el docente, la misma de desarrolla y aplica por el mismo docente y estudiantes, acciones que tienen el objetivo de alcanzar las metas planteadas, el aprendizaje.

Existen gran variedad de técnicas de enseñanza, es posible emplearlas en la enseñanza-aprendizaje de diferentes disciplinas o materias, dicha aplicación puede ser incluso de manera activa, dinámica que permita alcanzar la reflexión de los alumnos.

1.3.1.4.4. Operativización del método de casos

En forma genérica, para ejecutar el Método de Casos, se inicia con la determinación del contenido del caso en análisis, como primer paso, pueden ser casos reales o no, por lo general se plantean sobre la base fáctica de sentencias, ya sean del plano civil, penal y administrativos; las acciones que sugiere el método, es la realización de trabajos prácticos orientados al acceso e identificación de normas o situaciones concretas, asimismo la realización de cuadros o esquemas, también analizar documentos, análisis de decisiones judiciales similares, análisis de noticias periodísticas, y finalmente puede ser la redacción de documentos, conclusiones o decisiones frente al caso.

De ello, diversos autores han propuesto los pasos o fases que puede tener este método de enseñanza, por ello así tenemos a Clérico (2004), quien señala que “la aplicación del método de casos presenta diversas variables, y destaca dos opciones entre ellas” (p. 16):

- a) El análisis de fallos o sentencias mediante el método socrático, la que se conoce como el *case method* en las escuelas de leyes de Estados Unidos.

- b) El trabajo en base a casos hipotéticos o reales en la que se pretende la búsqueda de una o varias soluciones.

Entre otros planteamientos para la operativización del método de casos tenemos también el que detallamos a continuación sigue:

Paso 1. Selección del caso en concreto a estudiarse, y búsqueda de los materiales y fuentes de información que servirá de soporte a la actividad.

Paso 2.- Redacción de las guías, indicaciones y reglas de trabajo; asimismo se fijara el cronograma de trabajo, se establecerán las normas de funcionamiento y previsión de los mecanismo de control y moderación que se aplicarán.

Paso 3.- Formalización del inicio del análisis del caso, otorgándose el plazo necesario para su internalización.

Paso 4.- Seguimiento y análisis de la actividad: durante el desarrollo de la actividad se plantea las siguientes acciones:

- Observación de la participación de todos los integrantes del grupo.
- Emisión de mensajes individualizados a aquellos alumnos no entienden el problema concreto, reorientándolos si fuera necesario.
- Garantizar el seguimiento de los aportes del resto de alumnos y del establecimiento del dialogo efectivo, basado en participaciones significativas.
- Intervenir de forma puntual en las líneas de conversación estancadas, orientando al camino correcto.
- Valoración de las propuestas de ampliación de documentación, con jurisprudencias, bibliografías, enlaces de interés y otras fuentes
- Motivar a los alumnos con mensajes de aprobación y crítica constructiva.
- Evaluar en forma global la actividad a fin de determinar los puntos concretos de dificultad y buscar resolver el caso.

Paso 5.- Elaborar conclusiones

Paso 6.- Cierre formal de la actividad, evaluación y retroalimentación a nivel personal y grupal, incluso a nivel de aula.

También se plantean otros pasos, diversos autores lo han desarrollado de distintas maneras, adecuándolo al contenido de la programación de la malla curricular, incluso al nivel del alumnado, de ello Martínez (1995) desarrolla respecto al proceso operativo requerido en este tipo de casos propone el siguiente decálogo:

1. **Estudiar** el caso planteado situándolo dentro del contexto específico en el que tiene lugar.
2. **Analizar** el caso desde distintas perspectivas tratando de señalar las principales variables que describen la situación planteada.
3. **Identificar** la información adicional que se requiere para conocer el caso en profundidad e indicar los principales datos que será necesario recabar.
4. **Detectar** los puntos fuertes y débiles de la situación, así como las interacciones que se producen entre ellos, los roles más significativos, los planteamientos teóricos e ideológicos desde los que se plantean las intervenciones que entran en juego en el caso. Finalmente, partiendo de estas consideraciones, enumerar los problemas planteados estableciendo una jerarquía en razón de su importancia y/o urgencia.
5. **Estudiar** separadamente cada uno de los problemas, describiendo los principales cambios que es preciso llevar a cabo en cada situación para solucionar los que hayan sido seleccionados.
6. **Generar** diversas alternativas de acción para abordar cada uno de los cambios.
7. **Estudiar** los pros y los contras de cada una y establecer un proceso de selección hasta llegar a un par de decisiones alternativas, eligiendo la que presente mayor

coherencia con los fines establecidos, sea factible y conlleve el menor número de dificultades y efectos negativos.

8. **Implementar** la decisión tomada señalando las estrategias y recursos necesarios para llevarla a cabo.
9. **Determinar** el procedimiento con el que se llevará a cabo la evaluación de la decisión adoptada y sus efectos.
10. **Reflexionar** sobre los temas teóricos que plantea el caso presentado (p.67)

Otros textos desarrollan otros pasos tenemos por ejemplo el que ha sido propuesto por el Programa de Desarrollo de habilidades docentes, del sistema técnico de Monterrey, México, en la cual explica que los pasos de este método pueden ser los siguientes:

1. **Paso Preliminar:** Presentación del caso a los estudiantes
2. **Paso de Expresión de Opiniones:** Presentación de opiniones, impresiones, juicios, alternativas, etc. por parte de los estudiantes, lo que da lugar a la subjetividad.
3. **Paso de análisis:** Permite integrar aspectos informativos a través del consenso del grupo. Se concluye esta fase cuando se ha conseguido una síntesis aceptada por todos los miembros del grupo.
4. **Paso de conceptualización o de reflexión teórica:** Es la formulación de conceptos operativos o principios concretos de acción aplicables que permiten ser aplicados en una situación parecida.
5. **Paso de contraste:** Favorece la expresión personal, el contraste de opiniones y el análisis común de la situación y la búsqueda del sentido que tienen los datos del caso estudiado

1.3.1.4.5. Modalidades de método del caso.

“Como se había expresado líneas arriba, existen variedad de modalidades, desarrollando algunas modalidades ya que, señala, por ejemplo, una idea interesante es

analizar los casos alternando trabajo individual de los estudiantes con el trabajo en grupo” (Cruz y Guarate, 2008, p.135)

De ello podemos interpretar, que el método de casos no es rígida en cuanto a su aplicación, toda vez que se puede adaptar a las diversas situaciones que se presenten durante el desarrollo de clases; cabe precisarse también, que se debe tener en cuenta otros factores como las diversas condiciones que el alumno reúne, de acuerdo a sus habilidades interpersonales, también se debe tener en cuenta el tema en concreto a desarrollarse, toda vez que la naturaleza del contenido requiere de determinadas actividades.

De otro lado, se tiene a Garvín (2003) quien precisa, “que si bien es cierto los casos han sido descritos típicamente por un texto, hoy en día la tecnología permite utilizar otras fuentes de información como grabaciones de audio, video, recursos en línea, etc” (p.62). Lo que implica que las modalidades del Método del Caso pueden ir variando los avances tecnológicos.

Con ello se reafirma la naturaleza del método de casos, en cuanto a su flexibilidad en su aplicación y a su adaptabilidad ante cualquier eventualidad que pudiera presentarse durante las sesiones de aprendizaje, en tal sentido sus pasos o fases de aplicación son patrones no rígidos, sino que el catedrático debe estar en capacidad de llevarla delante de la forma más adecuada. En tal sentido, se ha tratado de verificar las variables, y se encontraron dos tipos más recurrentes de Método de Casos, las cual se precisa a continuación:

1.3.1.4.5.1.El Método de Casos o análisis del Fallos Judiciales

Este método, fue la que dio inicio a esta forma de enseñanza en el Derecho, que fue muy revolucionaria para su época, y que actualmente se vienen empleando en las universidades, en las escuelas de leyes de Estados Unidos, y viene generalizándose por toda Latinoamérica. Este método consiste en debatir sentencias ya analizadas en la clase anterior, y que fuese asignada por el docente, luego se pasa a indagar en el estudiante empleando la mayéutica, el método socrático, consultando o repreguntando distintos aspectos de la

sentencia, sus fundamentos, la posibilidad de arribar a otras soluciones, etc., con ello se busca generar debate, con lo cual se propicia una participación más dinámica por parte del estudiante, así como también promueve el desarrollo de las capacidades de expresión oral, expositiva y argumentativa del alumno.

Dicha participación activa del estudiante también permitirá la detección de probables lagunas o vacíos en la sentencia analizada, la creación de nuevos argumentos jurídicos, incluso a discutir temas no definidos o carentes de interpretación. Para la indagación se pueden partir de preguntas generales hasta individuales, las que se formulan a estudiantes asignados previamente, ya sea de forma voluntaria, o con una participación escalonada de todos los alumnos.

Del *case method* Clerico (2004) afirma que quienes utilizan “el case method entienden que la aplicación del derecho supone un caso real o hipotético en el que su importancia es la “conexión” entre la teoría, la norma y la realidad, considerando que el estudiante debe ser entrenado para el análisis y la resolución de casos”. (pp.18)

1.3.1.4.5.1.1. Rol del Docente.

El rol del docente, aparentemente sería más pasivo, de orientador, de guía, pero, requiere de una gran destreza de identificar en los alumnos que necesiten ayuda para poder encaminarlos, eso exige del docente, en este método de casos, también un rol activo, muchos manifiestan que el docente debe tener un rol de guía, de moderador incluso debe tener la capacidad de motivar y generar debate, ni que decir respecto al conocimiento previo, debe dominar completamente el tema a desarrollar, para realizar una efectiva orientación en el alumnado.

Por ello es que, el docente debe tener la capacidad de formular las preguntas idóneas que propicien y motiven a la reflexión, al razonamiento, al estudio más profundo del tema, que conlleve a despejar toda duda, pero sobre todo que sea un motivador para lograr una participación activa del alumnado, en pocas palabras debe saber administrar los tiempos, los

talentos, las capacidades de los alumnos, debe ser un gran sintetizador de ideas y puntos de vista, que genere una reflexión a todo el salón sobre el conocimiento alcanzado, procurando así la meta cognición.

1.3.1.4.5.1.2. Rol del estudiante.

Partiendo de que el método de casos se alinea con el paradigma constructivista, en la cual el alumno es quien tiene el rol protagónico de la enseñanza aprendizaje, plantear y verificar el rol del estudiante es importante, porque se encuentra comprometido con el trabajo, de tener la suficiente motivación de lograr un aprendizaje por sí mismo, procurando fortalecer sus capacidades de autogestión.

Por ello, para llevar una adecuada aplicación del método de casos es importante que el estudiante cuente con conocimientos previos respecto al tema que se va a desarrollar en el aula, para ello deberá documentarse con anticipación de los temas a tratarse, se requiere también que el alumno tenga la aptitud de poder trabajar en forma grupal e individual, del mismo modo se requiere que el alumno tenga la capacidad de formular cuestionamientos relevantes para arribar a determinada solución.

Asimismo, el estudiante debe saber expresar sus puntos de vista, su posición, debe saber argumentar sus razonamientos y probables soluciones, por ello es que también se requiere saber escuchar las posiciones y puntos de vista del resto de sus compañeros, pudiendo llegar a un acuerdo o consenso de ideas, para que al final de la sesión de aprendizaje realice una acción de reflexión sobre los aprendizajes alcanzados. Como es de advertirse se requiere gran proactividad por parte del alumno, la cual requiere del docente una necesaria preparación en orientar y guiar al grupo estudiantil.

1.3.1.4.5.1.3. Ventajas en el análisis de Fallos Judiciales

Los beneficios del método de casos son obtenidos por el alumno, al tener que resolver éste los problemas jurídicos planteados analizando y redactando documentación como parte imprescindible del aprendizaje del derecho, permitiendo el desarrollo de habilidades y

actitudes que superan al estudio exclusivamente teórico, considerado insuficiente. Si tuviésemos que resumir las ventajas del método de casos en algunos objetivos orientados a resultados, observamos que:

- a) Constituye una herramienta útil para la preparación del alumno con antelación a las clases;
- b) El diálogo profesor-alumno y alumno-alumno resulta un punto enriquecedor para sus protagonistas en la consolidación del saber jurídico respecto del problema planteado, obligando a desarrollar la materia, además de permitir la evaluación constante de todos los involucrados;
- c) El desarrollo del método invita a una autoevaluación crítica de las respuestas o argumentos (y contra-argumentos) provisionales de los alumnos y, respecto del docente, en la eficacia o la necesidad de ajustes futuros en el método o problema propuesto; y
- d) Incentiva a un estudio crítico de la jurisprudencia y la doctrina vinculada.

1.3.1.4.5.1.4. Desventajas en el análisis de Fallos Judiciales

Entre las desventajas que se puede mencionar en el método de casos, es que es un método que necesariamente va a implicar la necesidad de que el estudiante posea conocimientos previos, ello a fin de que pueda ubicarse en el problema concreto, pueda identificar adecuadamente el problema, para a partir de ello desarrollar con mayor profundidad el tema, y lograr que dichos aprendizajes sean realmente significativos. Si este método se va a aplicar en alumnos que no posean dichos conocimientos previos, no se va a avanzar en el desarrollo del caso, se va a estancar su aplicación, terminará siendo una clase expositiva del docente, explicando el tema jurídico a desarrollarse, así como las instituciones y normas jurídicas que intervienen en el caso concreto, por ello es importante que el alumno ya tenga cierto conocimiento de la materia.

Asimismo, entre otras desventajas que se pueden advertir, es la diversidad de modalidades que puede presentar el métodos de casos; por ejemplo podemos señalar el estudio de casos abiertos sin una estructura definida, la cual se asemeja mucho al aprendizaje fundamentado en problemas; también están los casos con preguntas cerradas y de temática ya desarrollada en aula; asimismo, hay casos que se van a resolver en la misma sesión y también las que se desarrollan fuera de ella, casos grupales y también individuales, casos que se pueden solucionar empleando de ayuda determinadas herramientas o también que pueden solucionarse con los conocimientos del estudiante; lo que exigirá del docente un gran dominio de ella, por ende le demandará mayor preparación. No obstante, agregamos que el *case method* requiere como presupuesto, no sólo la labor previa del docente, sino también que los alumnos analicen el fallo con anticipación a la clase, identificando los criterios o estructuras básicas del mismo.

A esa dificultad cabe adicionar que cualquier incumplimiento acarrea, como consecuencia, la transformación del alumno en un mero receptor pasivo de opiniones y, por ende, la imposibilidad de desarrollar posteriormente el método del caso.

Con la complejidad señalada del método de casos, la formación de un estudiante de derecho debe contener lo siguiente: Conocimiento jurídicos elementales de las instituciones jurídicas, elementos normativos esenciales del derecho; asimismo el estudiante debe tener una idea sistemática del derecho y finalmente el estudiante debe estar en capacidad de proyectarse a resolver los conflictos comprendiendo a cabalidad los problemas jurídicos que presentan.

Ylarri (2012) señala, entre “las críticas del método, se ha afirmado que se trata de una técnica de formación jurídica que puede integrarse a la clase magistral, pero sólo en el final de la carrera de abogacía” (pp. 220-221). Asimismo, Ylarri (2012), se destaca la “(...)

resistencia al cambio por parte de los alumnos en todo lo referido al trabajo activo y participativo en clase. De igual modo, los profesores” (pp. 232-233)

Por otra parte, se observa que la propuesta del método de casos presenta debilidades, tal como lo evidencian algunas experiencias reseñadas por los propios profesores, que dan cuenta de las dificultades en su implementación. por ejemplo, Si estoy enseñando a través de un diálogo y no doy un discurso teórico, los alumnos aprenden rápidamente que es imposible seguir la materia sin la preparación necesaria antes de cada clase. “Es muy incómodo escuchar una hora y media de diálogo sin entender nada por no haber leído los fallos, después del primer parcial, por falta de tiempo y materiales para distribuir a los alumnos, fue necesario presentar gran parte del curso en forma más tradicional” (Cuadrado, 2012, p. 349).

En definitiva, entendemos que las desventajas se presentan:

- a) En la carga de tiempo y dedicación que debe emplear el profesor que no cuente con un *case book* o libro/guía de casos;
- b) El éxito del método recae en una efectividad y complejidad ante la cual los alumnos podrían intimidarse;
- c) El método de casos requiere de un tiempo que habitualmente era utilizado para el dictado de clases magistrales, requiriendo del docente la elaboración de estrategias para mantener un contenido teórico indispensable; y
- d) La habitualidad de los alumnos a la clase magistral hace que el enfoque del método propuesto no siempre sea aceptado con facilidad.

1.3.1.4.5.1.5. Elementos del Método de Casos:

Los elementos del método de casos son variados, y dependerá del tipo aplicado, la cual desarrolla del siguiente modo:

- a) El primer elemento importante es la redacción del Caso, y que sea útil para el aprendizaje**

Por ello Meyers y Jones (1993) señala que, en este sentido se considera como características esenciales (p.110):

- i. El caso debe describir la situación de la manera más objetiva posible
- ii. El caso pone a los estudiantes en el lugar de los actores principales de la situación
- iii. El caso no debe sumergir a los estudiantes en un mar de informaciones y detalles irrelevantes.

Espejo (2017) indica que “el método del caso, el profesor debe preocuparse de contar con casos que cumplan realmente su fin educativo, de manera razonable con las características señaladas. Es aconsejable que los casos sean discutidos entre docentes a fin de afinar su presentación y lógica interna” (p.37)

- b) Del caso planteado, debe presentar lineamientos,** que permitan a los estudiantes analizar y proponer soluciones a la situación planteada. Con lo cual, los estudiantes recibirán la orientación necesaria relacionada al análisis de la información, esto se puede materializar a través de una lista de preguntas graduadas.
- c) Los estudiantes reciben la información del caso y la estudian por sí mismos,** con la guía del docente, con lo cual los estudiantes gozan de autonomía.
- d) Evaluación,** para la evaluación es necesario que los criterios de sean definidos previamente y que los estudiantes estén informados de ella.

De manera concluyente, se puede precisar que el método de casos permite que el alumno obtenga un conocimiento del derecho más palpable, al tener la posibilidad de aplicarla, al menos en una simulación. Por ello se puede precisar que no es lo mismo el aprendizaje como consecuencia de leer normas, sino el aprendizaje debe ser parte de la labor

intelectual como profesional, ya sea como litigantes, Juez, Fiscal, conciliador, arbitro, asesor, consultor, docente o investigador, etc.

1.3.1.4.5.2.El método de casos o análisis del problema judiciales hipotéticos

La característica de esta variable del método de casos consiste en que la comprensión, análisis y resolución del problema real o hipotético propuesto por el docente, los alumnos deben asumir una postura de cualquiera de las partes que se encuentren en contraposición, ya sea como abogado del imputado, como Fiscal, incluso hasta del propio Juez, al problema factico planteado se le puede agregar incertidumbres doctrinarias.

Para el desarrollo de esta variable del método, se pueden realizar trabajos en grupo, en sus diversos roles. El rol del docente será monitorear, el desarrollo, aclarando las inquietudes y dudas. La evaluación obedecerá a la dinámica de evolución y desempeño de los estudiantes, en las cuales puede haber etapas escritas u orales, y que pueden ser combinables.

El método de casos se inicia con la presentación del caso a debatirse, la cual se puede ingresar en el *case book*, en la cual se podrán brindar la información, para que el alumno determine las normas a aplicarse, la doctrina, jurisprudencias relevantes. Este método prepara al alumno de derecho a enfrentarse con situaciones problemáticas complejas, buscando su debido diagnóstico y posterior solución, como si estuvieran ejerciendo la profesión.

Este método puede emplearse sin ninguna explicación teoría previa, los alumnos solo recibirían el relato del hecho problemático, la indicación de las normas aplicables, y las preguntas precisas, relacionadas con el caso, que sirvan de guía para el alumno, y que permitan la comprensión del tema partiendo de la práctica.

1.3.2. Aprendizaje en la asignatura de Derecho Procesal Penal

El aprendizaje del derecho debe tener una doble dimensión: teórica y práctica, debiendo ser ésta última la más relevante debiendo ir de la mano su concreción con una

adecuada comprensión e interpretación de la realidad social en la que operan las normas jurídicas. Asimismo, debemos denotar que la cátedra jurídica es efectuada generalmente, por profesionales del derecho, es decir, por abogados, funcionarios públicos, ya sea del Poder Judicial, Ministerio Público o administración pública, quienes no tienen formación en pedagogía y estrategias de la enseñanza y algunos por exigencia propia llevan cursos al respecto.

La enseñanza del derecho procesal requiere de un especial tratamiento, por su naturaleza especial ya que son normas jurídicas adjetivas, requieren de mayor trabajo práctico. Toda vez que el proceso, tal como lo señala Azula (2008), indica que es un “conjunto de normas que regulan la actividad realizada por las distintas ramas u órganos del Estado para crear o aplicar el ordenamiento positivo, con carácter general, como cuando cobija la colectividad, o individual, si solo atañe a una persona determinada” (p. 34).

Carnelutti (1973) señala que la norma sustancial regula las relaciones entre individuos, por lo cual origina derechos y obligaciones mientras que la instrumental general situaciones más complejas, como es el atribuir a la rama judicial la potestad de declarar el derecho sustancia y otorgar a los particulares los medios para concurrir ante el órgano correspondientes y obtener por conducto de estos la solución del litigio. (p. 76)

Por ello, la enseñanza del derecho procesal implica manejar métodos propios de una actividad práctica, dinámica, activa para una mejor comprensión y que el aprendizaje del derecho procesal sea realmente significativo.

En tal sentido, podemos colegir que el método del caso es adecuado para la formación de estudiantes de derecho, más aún en materia procesal penal, porque va a implicar la conjugación de elementos normativos sustantivos y materiales, siendo el elemento procesal la más importante, toda vez que es el objeto del aprendizaje.

1.3.2.1. Definición de rendimiento académico

La actividad del aprendizaje está directamente relacionada al rendimiento académico, toda vez que se configura en la manifestación de aprehensión y asimilación del conocimiento adquirido conforme a los contenidos establecidos en la malla curricular del programa de estudios, las cuales se van a verificar en las calificaciones, valorándose en una escala previamente planteada. En términos más sencillos, el rendimiento académico se refiere al resultado cuantitativo obtenido de todo el procedimiento desplegado para lograr el aprendizaje de conocimientos, que el docente apunta empleando una serie de indicadores, y aplicando una serie de pruebas objetivas y con otras acciones complementarias.

Se debe tener en cuenta que el rendimiento académico tiene una naturaleza cuantificable, toda vez que, va a determinar el nivel de aprendizaje alcanzado, y quizás se constituye en el único criterio que permita la verificación y medición del éxito o fracaso de la enseñanza impartida, a través las calificaciones. Ahora, dichas calificaciones otorgadas, así como la evaluación aplicada, tienen que ser medidas y verificadas de manera objetiva sobre el estado final en el rendimiento académico.

Mingorance (2017), considera al rendimiento académico como “el nivel de conocimiento alcanzado por un alumno durante el desarrollo de un periodo de aprendizaje universitario, éste se expresa en base a créditos por curso y calificación obtenida, lo cual da como resultado un promedio, denominado nota de aprendizaje” (p.57)

1.3.2.2. Factores implicados en el rendimiento académico

Para la concreción del proceso de aprendizaje se van a confluir diversos componentes que van a determinar el éxito o el fracaso del logro del aprendizaje, entre ellas se ha tratado de plantear dichos factores en dos partes, una desde un fuero personal del estudiante, o factores endógenos, y por otro lado los factores exógenos, referida a los factores externos en las que el estudiante se desenvuelve.

Sin duda, las personas en su formación presentan distintas condiciones, diferentes competencias, capacidades, talentos, que van a llevar el ritmo de aprendizaje de alguna manera, la mejor forma lograr los aprendizajes deseados, apelando a dichas condiciones es que tienen que adecuarse los diversos métodos de enseñanza, es que tienen que configurarse, estructurarse dichos métodos y estrategias de enseñanza, por tal motivo se constituye en uno de los factores principales del aprendizaje las condiciones personales del estudiante.

Asimismo, dentro de las condiciones del estudiante, se encuentra también la predisposición a lograr el aprendizaje, de ello Edel Navarro (1993) expresa que, “en la vida académica, habilidad y esfuerzo no son sinónimos; el esfuerzo no garantiza un éxito, y la habilidad empieza a cobrar mayor importancia” (p.48)

Esto se debe a cierta capacidad cognitiva que le permite al alumno hacer una elaboración mental de las implicaciones causales que tiene el manejo de las autopercepciones de habilidad y esfuerzo. Dichas autopercepciones, si bien son complementarias, no presentan el mismo peso para el estudiante; de acuerdo con el modelo, percibirse como hábil (capaz) es el elemento central.

Por ello es que, en la práctica, el docente tiende a valorar con menor intensidad la habilidad que el esfuerzo. Es decir, en el salón de clases debe reconocerse y valorarse más el esfuerzo que el estudiante despliega para aprender que la capacidad natural que pueda tener.

Dada dichas variedades de estudiantes, Covington (1984) ha desarrollado alguna clasificación, quien señala que de acuerdo con lo anterior se derivan tres tipos de estudiantes según:

- “Los orientados al dominio. Sujetos que tienen éxito escolar, se consideran capaces, presentan alta motivación de logro y muestran confianza en sí mismos.

- Los que aceptan el fracaso. Sujetos derrotistas que presentan una imagen propia deteriorada y manifiestan un sentimiento de desesperanza aprendido, es decir que han aprendido que el control sobre el ambiente es sumamente difícil o imposible, y por lo tanto renuncian al esfuerzo.
- Los que evitan el fracaso. Aquellos estudiantes que carecen de un firme sentido de aptitud y autoestima y ponen poco esfuerzo en su desempeño; para “proteger” su imagen ante un posible fracaso, recurren a estrategias como la participación mínima en el salón de clases, retraso de la realización de una tarea, trampas en los exámenes, etc. (p.64)

Otro estudio que explica respecto a los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje y que por ende afectan el rendimiento académico, se tiene a Fernández (2010) quien señala que, los investigadores han diferenciado entre: factores ambientales y personales junto a emocionales y cognitivos. Tomando como referencia diversos estudios publicados en la última década del siglo XX, clasifica los factores en los siguientes tipos:

- 1) **Factores individuales** en los que se incluye los de carácter genético, los cognitivos y los psicoafectivos; estos últimos referidos básicamente al clima familiar y escolar. Esta línea de investigación ha sido ampliamente estudiada desde la perspectiva del rendimiento académico negativo que denominamos fracaso escolar.
- 2) **Factores socioculturales**; esta corriente defiende que el rendimiento académico establece una relación muy estrecha con las características del medio cultural familiar planteando que el éxito o el fracaso en los estudios no es más que el reflejo del éxito o fracaso social. Como crítica a esta corriente surgió en los años 90 una nueva línea de investigación centrada en el análisis de los factores de carácter estrictamente escolar: el centro educativo como institución, el clima o relaciones interpersonales y los estímulos educativos.

3) Corriente Ecléctica o Interactividad entre factores. Según dicha corriente, el rendimiento académico depende de múltiples factores de carácter personal y contextual que actúan de forma interactiva. (p.97)

1.3.2.3.El rendimiento académico y las universidades

Los niveles del rendimiento académico del estudiantado, en la actualidad, se han constituido como uno de los más importantes aspectos a mejorar, cuyo objeto es elevar la calidad de enseñanza, teniéndose en cuenta además que el prestigio de cualquier institución que imparte educación o formación profesional va estar vinculada directamente al rendimiento académico de sus estudiantes y que ella repercutiría necesariamente en el plano social.

Por lo tanto, podemos colegir que los aspectos relacionados al rendimiento académico no pueden ser objetos ajenos a la investigación, sino que forman parte importante del proceso formativo que requiere un tratamiento exclusivo para su construcción. Para lo cual, debemos ubicar al rendimiento académico por lo menos en tres momentos metodológicos:

- 1.** Ser considerado una parte importante en el aprendizaje, la misma que va a interactuar bajo ciertos rasgos comunes a los otros elementos, pero que también irán adquiriendo caracteres que lo diferencien.
- 2.** Se establecerá una articulación entre todas las manifestaciones específicas del rendimiento académico entre sí, con la totalidad que se verifique, ello a fin de definir sus vinculaciones e implicaciones.
- 3.** Se deberá estructurar analizando las diversas expresiones del rendimiento académico en las actividades del proceso de formación.

Garbanzo (2007) indica que “el rendimiento académico del estudiante en el ámbito universitario constituye un factor imprescindible en el abordaje del tema de la calidad en la

educación superior, debido a que es un indicador que permite una aproximación a la realidad educativa” (p.46)

1.3.2.4.El rendimiento académico y estrategias para el aprendizaje.

Teniéndose en cuenta que, las estrategias metodológicas del aprendizaje son mecanismos de despliegue de una serie de acciones, empleo de una variedad de herramientas, instrumentos, que debida y previamente planificados se aplica en el logro del aprendizaje de los estudiantes; ante ello Monereo (1994), señala que “las estrategias metodológicas de aprendizaje son actividades o procesos mentales que llevan a cabo los estudiantes intencionalmente durante su proceso educativo con el propósito de facilitarlos” (p.49).

Se van a diferenciar de los procesos, así como de las técnicas de aprendizaje; toda vez que, los procesos están relacionadas con el camino, la puesta en marcha de las actividades mentales del aprendizaje, en cambio las técnicas son acciones operativas palpables a los sentidos que buscan alcanzar el aprendizaje.

Asimismo, debemos tener en cuenta que la consecución del rendimiento académico obedece a diversos factores, por ello se señala que es un fenómeno multifactorial, siendo así se reviste de bastante complejidad, en tal sentido es que no la podemos abordar desde un solo punto de vista, sino que se nos exige verificar todos los factores que pudieran intervenir. Entre los factores que son atribuibles al docente, entre ellos están: la capacidad de interrelacionarse con los estudiantes, la organización y la planificación que realiza el profesor para concretar sus sesiones de aprendizaje, la preparación de los contenidos, los materiales, recursos, las herramientas, otro factor trascendental es la motivación que pueda transmitir a sus alumnos.

Así también se debe tener en cuenta las estrategias didácticas que favorezcan la participación del alumno en las construcción de sus propios conocimientos; otro aspecto es la actualización permanente del docente a cerca de los contenidos así como en el campo

pedagógico, también se debe tener en cuenta el docente la autorregulación y monitoreo, la cual se manifiesta en la capacidad de evaluar y retroalimentar a sus alumnos, otro aspecto es la capacidad de empatía con los alumnos que permita identificar los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje.

En tal sentido, debemos denotar que el rendimiento académico está íntimamente ligado con las estrategias metodológicas empleadas, toda vez que una buena estrategia aplicada en un grupo adecuado, en el tiempo adecuado con los materiales indicados, darán resultados positivos, las cuales darán muestra del éxito alcanzado por la estrategia metodológica aplicada.

1.3.2.5. Evaluación por competencias

Las últimas décadas por efecto de la globalización han significado grandes cambios, tanto a nivel económico y social, por ende, el ámbito de la educación, con lo cual se han realizado importantes innovaciones en el ámbito pedagógico, así como las formas de evaluación. Insertándose así el paradigma de la evaluación por competencias. Esta novedosa forma de evaluación se constituye en una respuesta a la necesidad de articular de forma positiva los saberes desde su carácter holístico e integrado con las capacidades que los discentes deben tener así afrontar los retos del mundo laboral. Es decir, con esta novedosa forma de evaluar se articulará de forma eficaz las interrelaciones de lo académico con los aprendizajes y los retos laborales del estudiante.

Las competencias son saberes combinados que están integrados por el *ser, el saber hacer y el saber estar*, las cuales se han establecido como saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales. En tal sentido, las competencias estarán compuestas por tres tipos de contenidos, los conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Jesús de la Fuente y otros (2008) define el rendimiento como “un compuesto de resultados del aprendizaje en tres ámbitos: conceptual, procedimental y actitudinal; la cual

la evaluación del rendimiento académico va a enfocarse en tres criterios, dejándose de lado la antigua práctica de evaluar solamente el aspecto teórico o conceptual” (p. 707)

La exclusividad del componente conceptual, es decir la información, los datos, los conceptos, el ámbito teórico del conocimiento, se va dejando de lado, para incorporarse otros tipos de contenido, partiéndose de las nociones, habilidades, actitudes, métodos y procedimientos que van a ampliar los contenidos que debe reunir hoy en día para un eficaz aprendizaje.

Dichos componentes en suma van a estar constituidos por: los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

E. Vall, citado por Travi Bibiana, señala: (2003)

- Contenidos conceptuales: Está vinculado con “*el saber decir y declarar*”
- Contenidos procedimentales: Vinculado con “*el saber hacer y transformar*”
- Contenidos actitudinales: Vinculado con “*el saber ser, estar y valorar*”(p.84)

En vista de lo señalado, la evaluación también tiene que circunscribirse a dichos componentes, por lo cual éstas serán denominadas los ejes de la evaluación. Con lo cual el rendimiento académico del estudiantado se obtendrá de las calificaciones que el docente asigne a cada componente. En tal sentido se analizará el rendimiento global y se desglosará en los tres componentes conceptual, procedimental y actitudinal; las cuales se detallan a continuación.

1.3.2.6. La Enseñanza constructivista del Derecho Procesal Penal

La educación en todos los ámbitos de formación en estos últimos tiempos ha ido dando importantes cambios en cuanto a la estructura de la enseñanza, las formas de enseñanza, las formas de evaluar, los actores involucrados en dicha actividad, entre otros aspectos. La enseñanza del derecho no podía ser ajena a estos cambios, más aún la materia procesal en el ámbito penal, que exige un mayor dinamismo y sobre todo la puesta en práctica de las normas adjetivas.

El derecho visto desde la óptica antigua de la enseñanza, siempre se ha materializado ésta a través de la memorización de los códigos, las normas, las leyes, donde el docente dictaba su cátedra de manera oral, quien era el único que podía exponer y era el erudito en la materia, no se le podía cuestionar ni refutar, el alumno era un convidado de piedra, debía guardar silencio y únicamente debía anotar al pie de la letra lo que el docente señalaba, y las evaluaciones se trataban de exámenes memorísticos, señalar tal o cual artículo del código, etc.

No obstante, estos nuevos tiempos requieren de otra forma de enseñanza más dinámica, en la cual el propio estudiante sea participe de su aprendizaje, con debates entre compañeros, consultas al docente, conocimiento de casos reales, entre otros, así se deja de lado la conducta pasiva y pasar a una conducta más dinámica.

En tal sentido, la enseñanza del derecho procesal penal debe superar la memorización del código, debiendo implantarse un abordaje de tipo instrumental, es decir, que el estudiante la utilice como una herramienta para la resolución de casos reales, que desarrollen la capacidad de entender el significado de las normas, ubicarlos, relacionarlos, criticarlos, no quedarse con lo que señale en su contenido.

Para entender el Derecho Procesal Penal, primero la diferenciaremos del Derecho Penal, la misma que se circunscribe al Código Penal, en la cual ubicaremos la sistemática de la punición penal y los comportamientos punibles cuya comisión se encuentra conminada por consecuencias jurídicas que podrían ser las penas o medidas de seguridad. Ahora, la aplicación de dichas normas punitivas requiere de un medio, un instrumento para llegar a dicho fin, con lo cual surge como herramienta para resolver dichos conflictos lo que denominamos el proceso penal.

En tal sentido es el proceso penal que permitirá la determinación del comportamiento punible, la responsabilidad del imputado, así como la imposición de sanción prevista como delito. Por lo que, la responsabilidad o inocencia de imputado.

Debe tenerse claro que la responsabilidad o inocencia de un imputado en relación con los hechos que se le atribuyen, solo podrían ser materia de investigación en el decurso de un proceso penal. Siendo así, el Derecho Procesal Penal se establece en una parte del derecho público y conforme a su naturaleza jurídica de realización de la pretensión penal estatal.

Estando a lo señalado, Moras (1999) precisa que: “El Derecho Procesal Penal, es la rama del derecho público que establece principios y regula tanto los órganos jurisdiccionales del Estado para la administración de justicia, como del proceso como medio para la concreción del derecho sustancial en caso particular” (p.13)

En el Perú, se establece el Nuevo Código Procesal Penal promulgado mediante Decreto Legislativo N° 957 y publicado en el Diario Oficial El Peruano el 29 de julio del 2004 que establece un nuevo sistema procesal penal como es el sistema acusatorio, para paulatinamente salir del antiguo Código de Procedimientos Penales dejándose de lado el antiguo sistema procesal penal inquisitivo, que sin duda trae consigo muchos cambios en la estructura, en las instituciones jurídicas y paradigmas del proceso penal.

Ore Guardia (2004) nos señala que: “La estructura del nuevo modelo procesal penal establece un tipo de proceso único para todos los delitos perseguibles por ejercicio público de la acción penal, que inicia con la actividad preparatoria de investigación bajo la dirección del Fiscal” (p.87)

Cubas (2004), también nos precisa que: “El nuevo código contiene una amplia regulación de las garantías procesales. Se regula integral y sistemáticamente en un solo

cuerpo normativo la actividad procesal, el desarrollo de la actividad probatoria, las medidas de coerción real y personal” (p. 27)

El Nuevo Código Procesal Penal, establece para el proceso común de manera secuencial 4 etapas que son: Diligencias Preliminares, Investigación Preparatoria, Etapa Intermedia y Juicio Oral, otros autores señalan que tiene 3 etapas uniendo las diligencias preliminares con la investigación preparatoria.

Las diligencias preliminares, son los actos iniciales de investigación, a cargo del Fiscal y apoyado por la Policía, en esta etapa se realizan los actos urgentes o inaplazables para verificar si han tenido lugar los hechos y su delictuosidad, así como asegurar los elementos acreditativos y la individualización de los involucrados. Si se aprecian indicios de la existencia del delito, verificado que no haya prescrito, que se haya individualizado al imputado y se cumplan los requisitos de procedibilidad el Fiscal debe disponer la formalización y continuación de la investigación preparatoria, pasándose a la segunda etapa.

En cuanto a la etapa de Investigación Preparatoria Sumarriva (2013) nos dice que: Esta fase del proceso penal común está destinada a los actos de investigación, es decir, a aquellos actos destinados a reunir información que permita sustenta la imputación a efectuar con la acusación. En ella se realiza la preparación para el ejercicio de la acción penal a través del planteamiento de una pretensión punitiva en la acusación, siendo también posible que se reúna información de descargo (p. 121)

Lleva el término de formalización, toda vez que se comunica al Juez de la Investigación Preparatoria, quien no tiene ninguna participación en la labor de investigación o indagación. Se encuentra presente en esta etapa para velar por la legalidad de la investigación, adoptando la posición de Juez de garantías, por lo cual puede resolver cuestiones de fondo que se presenten en esta fase, tales como: dar por constituidas a las

partes, resolver medios de defensa, ordenar medidas limitativas de derechos y medidas de protección.

En torno a la etapa intermedia, tiene por naturaleza la de “saneamiento”, en la que se puede subsanar o modificar el contenido del pronunciamiento del Ministerio Público, y verificar el elemento probatorio presentado por las partes para su posterior actuación en juicio oral; análisis tendiente a establecer la pertinencia, utilidad y licitud del elemento probatorio. Se inicia con el Requerimiento Acusatorio, Mixto o Sobreseimiento y concluye con el auto de enjuiciamiento, o auto de sobreseimiento según corresponda.

Respecto a la etapa de Juicio Oral, Quiroz (2009) señala que: Es la fase procesal en la cual, los litigantes presentan su teoría del caso, su versión estratégica e intencionada de los hechos, destinada a persuadir al tribunal de su posición, contando para ello con evidencias que sean capaces de apoyar cada una de sus proposiciones fácticas y en definitiva su relato de los ocurrido. Una de las herramientas con la que los litigantes cuentan en el juicio es precisamente el alegato de apertura y el alegato de clausura, que inicia la actividad de los litigantes en la tarea de convencer a los jueces de la coherencia y verosimilitud de su postura frente a los hechos. (p. 33)

Binder (1993) señala que: La centralidad del juicio oral radica en que las partes podrán argumentar y probar sus pretensiones frente, ya no ante un juez de control o garante (cuya actuación opera en la fase de investigación), sino ante el juez de conocimiento, quien está potestad a resolver el conflicto suscitado. El juicio es la etapa principal del proceso penal porque es allí donde se resuelve o redefine de un modo definitivo, aunque revisable el conflicto social que subyace y da origen al proceso penal. (p. 233)

1.3.2.7. Evaluación de aprendizajes conceptual en Derecho Procesal Penal.

La evaluación de los contenidos conceptuales se circunscribe a la exploración de datos o hechos aprendidos, así como conceptos; en la búsqueda de datos o hechos se

propenden a encontrar respuestas exactas por parte del alumno, a través de actividades de evocación o actividades de reconocimiento.

La aprehensión de conceptos se evalúa buscando valorar la comprensión que el alumno tiene del concepto, la cual se puede alcanzar aplicando técnicas como: la definición del significado, el reconocimiento de la definición, la exposición temática, la identificación y clasificación de ejemplos, la aplicación a la solución de problemas, la relación del concepto con otros conceptos del área o de otras áreas.

Siendo así, vamos a tener que los instrumentos que pueden emplearse para la evaluación de contenidos conceptuales pueden ser: pruebas objetivas, listas de cotejo, cuestionarios tipo, pruebas de desarrollo, trabajos escritos, exposición de temas, mapas conceptuales, mapas y redes semánticas. “Es evidente que se aprende básicamente conceptos, y que se puede considerar al concepto como una idea concebida, construida acerca de las cosas, hechos o fenómenos que no rodean al estudiante, permiten ubicar a determinados hechos en categorías” (Buendía, Colas, Hernández, 1998, p.45)

1.3.2.7.1. Conceptos sobre el Sistema Acusatorio

Es un método bilateral en el cual dos sujetos procesales naturales desiguales discuten pacíficamente en igualdad jurídica asegurada por un tercero que actúa al efecto en carácter de autoridad dirigiendo y regulando el debate.

El sistema acusatorio se centra en la neutralidad judicial, de forma que Diaz (1997) nos señala que “el proceso penal acusatorio que se aplica en diversos países la cual se basa fundamentalmente en la absoluta ajenidad y neutralidad del juez con respecto a las partes y sustancial a la igualdad de estas” (p.302)

Gómez y Herce (1995) menciona que el sistema acusatorio “es una opción técnica legislativa que resulta contingente a un proceso en un estado de derecho, el cual debe responder criterios de un proceso justo, indefectiblemente, tiene que contemplar derechos y garantías procesales que se identifican con la noción de principios” (p.9)

El Sistema Acusatorio implica como género de que el Tribunal no puede actuar de oficio sino sólo cuando exclusivamente fuese activado por la petición de la parte acusadora.

Solorzano (2010) sostenía que “el sistema acusatorio era más garantista y equilibrado, ya que establecía claramente diferencias de funciones de acusación, juzgamiento y defensa” (p.49).

Un modelo acusatorio determina un proceso penal con división de funciones, recayendo la tarea de acusar en sujeto distinto al juzgador. El acusador tiene la carga de la prueba frente a lo cual se permitirá que el acusado desvirtúe la imputación a través de la presentación de prueba de descargo, siempre amparado en la presunción de inocencia, en tanto no se emita fallo que determine su culpabilidad.

Reyna y Quintero (2018) establecen que “este sistema en concreto desarrolla una distribución de funciones, designándole al juez controlar la actuación de las partes y facultándole decidir por la responsabilidad o inocencia del imputado” (p.17) Asimismo Gonzales (2014) sostiene que “se puede llamar acusatorio a todo sistema procesal que concibe al juez como un sujeto pasivo rígidamente separado de las partes y al debate que producirán durante el proceso” (p.12)

Por lo que el Sistema Acusatorio se representa a través de juez lo cual debe ser imparcialidad: es decir que el juez se dice que es un tercero imparcial porque no es pretendientes ni resistente, significa no se parte; la imparcialidad: es decir que el juez es un tercio imperial cuando no tiene interés personal en el resultado del conflicto.; la independencia: es decir que el juez que es un tercero que actúa con independencia porque no se encuentra en situación de obediencia debida respecto de alguna de las partes del conflicto.

Armenta (2012) comenta que “el sistema acusatorio se caracteriza por exigir una configuración tripartita del proceso, con acusador, un acusado y tribunal imparcial que juzga garantizando la imparcialidad” (p.22)

Sus principales principios que se aplica en el sistema acusatorio son: El principio contradictorio, el principio de igualdad de armas y el principio dispositivo.

Por otro lado, el contradictorio es importante y conveniencia la cual se utiliza el interrogatorio cruzado en la audiencia y el deber de conceder a cada sujeto procesal la potestad de indicar el folio a oralizar, “se rige el desarrollo de todo el proceso penal, pero al momento culminante del contradictorio acontece en la contraposición de los argumentos de la defensa del acusado y ello nos permite conocer la calidad profesional del acusador y de los defensores” (Bovino, 1998, p.252)

Alvarado (2005) define “la igualdad en el proceso como igualdad de armas, que significa paridad de oportunidades, permitiéndoles presentar sus elementos de convicción a las partes procesales al director de investigación (fiscal) con el fin de ayudar a su teoría del caso” (p.45)

Murillo (2020) señala que “la vigencia de este principio se manifiesta en los siguientes aspectos: iniciativa, disponibilidad del derecho material, impulso procesal, delimitación del thema decidendum, aportación de los hechos y aportación de la prueba” (p.39)

1.3.2.7.1.1.Sistema Acusatorio Adversarial

El sistema Acusatorio Adversarial son aplicado en países como Estados Unidos, Inglaterra, Australia y principalmente en Colombia, siendo ello un sistema Common Law, de forma que en ello se desarrolla una pretensión punitiva, mas no una pretensión resarcitoria.

De la Oliva (1999) menciona que el sistema acusatorio adversarial colombiano, analiza y descubre sus evidencias antes de iniciar juicio oral, primero la fiscalía luego la

parte imputada, a lo que denominan Discovery, donde ambas partes expresan su pretensión, el fiscal su pretensión punitiva y el imputado la pretensión absolutoria o la que cree conveniente, de forma que predomina la idea del proceso de partes adversas, donde el juez tiene la posición de arbitro o como moderador del juicio (p.43)

Por otro lado, el sistema adversarial se desarrolla principalmente la sanción punitiva la cual cumple la finalidad del sistema, siendo que deja de lado a la pretensión resarcitorio que la víctima anhela como también deba presentarse en el proceso penal, relegándose a su proceso eventual debate, es decir que se encuentra acondicionado a una sentencia condenatoria firme.

García (2021) indica que “el sistema acusatorio adversarial se privilegia la persecución del delito antes de amparar el derecho de la víctima, la que puede ser una equivocada apreciación de lo que el sistema penal debería brindar a los justiciables” (p.78)

Siendo que la parte agraviada en el sistema colombiano queda en una situación donde su resarcimiento o reparación civil queda al final del juicio oral, con una sentencia condenatoria firme denominándolo un Incidente de Reparación Integral.

García (2021) sostiene que durante el proceso la parte agraviada no tiene legitimidad para reclamar la reparación civil y solo se activa al emitir una sentencia condenatoria firme, por lo que el colombiano al tener dos partes que se enfrenta definidos no existirá una pretensión civil sino hasta el final de la sentencia con condena firme (p. 85)

Asimismo, el sistema acusatorio adversarial es una disputa entre dos partes con pretensiones: acusador y acusado, desarrollada ante un tercero, lo cual es el juez que actúa de manera pasiva. Por ende, las dos partes procesales son dueñas de la contienda en impulsar el proceso con su actividad en la recolección de elementos de convicción (investigaciones paralelas)

Jauchen (2015) indica que este sistema acusatorio adversarial “trata de que ambas partes procesales puedan presentar elementos de convicción siendo ello una investigación paralela para el proceso penal. Teniendo ciertos principios las cuales son: publicidad, oralidad, contradicción, inmediación, concentración, exclusividad de la prueba, e identidad física del juzgador” (p.19)

Por otro lado, se institucionaliza el Discovery, es decir que hay descubrimiento probatorio en la admisión que es preclusivo. Piva (2018) comenta que “el sistema acusatorio adversarial que tanto la acusación como la defensa se realizan mediante una confrontación de pruebas y argumentos de cada una de las partes. Ambas deben ser escuchadas, comentadas, negadas o aclaradas ante un juez” (p.67)

1.3.2.7.1.2.Sistema Acusatorio de Partes

Cubas (2004) señala que este sistema es aplicado en el Perú (CPP del 2004), dejando el sistema mixto y dando inicio al sistema acusatorio de parte, cuya función es la separación de funciones de la investigación, juzgamiento y la libertad del imputado siendo la regla de todo proceso (p.25)

Por lo que el Código Procesal Penal 2004 tiene dos tipos de procesos las cuales son el Proceso Penal Común (se da el hemisferio fiscal: Diligencias preliminares, Investigación Preparatoria y la Etapa Intermedia y el hemisferio Judicial: Juicio Oral Fases decisoria y la Etapa impugnatoria) y el Proceso Penales Especiales (siendo ello 6 las cuales son: El proceso inmediato, el proceso por razón de la función pública, el proceso por el delito de ejercicios privado de la acción penal, el proceso de terminación anticipada, el proceso por colaboración eficaz y el proceso por faltas) desarrollándose en la base de los principios de contradicción e igualdad de armas, la oralidad, inmediación y publicidad.

Serrano (2002) indica que “el sistema acusatorio de parte en el proceso penal puede ejercitar varias pretensiones de distintas naturalezas, esto se debe a que la comisión del hecho

delictivo genera un conflicto social que trasciende en la esfera privada de los sujetos implicados” (p.82)

De forma que este sistema la cual aplica en Perú desarrolla interés público, por la cual determina el reproche penal en contra el sujeto activo del delito, así como el daño al sujeto pasivo o también llamado agraviado, siendo que se origina la pretensión resarcitoria.

Zugaldia (2004) indica que en el proceso penal la víctima tiene intereses como que se imponga sanción al responsable del delito (pretensión punitiva), teniendo como función el fiscal, en reparar los daños y perjuicios que ha sufrido, (la pretensión resarcitoria) se le puede proporcionar a la víctima siempre y cuando se constituya como actor civil (p.67)

Por otro lado, el interés de la parte imputada es en declararse su inocencia de los cargos en su contra, es decir, tiene una pretensión absolutoria con el fin de poder llegar a una sanción atenuada.

De la cruz (2012) señala que el sistema acusatorio de parte “existe dos pretensiones, la pretensión punitiva que lo representa el fiscal y la pretensión civil que es legitimado por el actor civil, hasta un tercero civil responsable en caso de que se le incorpore su respectiva pretensión” (p.221)

Es así que este sistema es muy efectivo ya que no solo hay una pretensión punitiva sino que hay una reparación resarcitoria, dándose justicia para ambas parte rigiendo principalmente el principio de igualdad de armas por lo que el agraviado al constituirse de actor civil puede participar dentro del proceso penal desde un principio presentando sus elementos de convicción aunque el director de la investigación es el Ministerio Público, y en caso de que no se constituya actor civil el Fiscal adiciona a su función en poder solicitar en el proceso la reparación civil.

1.3.2.7.2. Conceptos de Juicio Oral

La litigación en el juicio oral está focalizada fundamentalmente en un debate sobre hechos, esto es, en una competencia de relatos o historias que los litigantes presentan a

terceros imparciales que no poseen antecedentes sobre el caso, a excepción de los hechos que viene sucintamente presentados en el auto de apertura del juicio oral.

Quiroz (2009) señala que el juicio oral es la sede en la que los litigantes presentan su teoría del caso, versión estratégica e intencionada de los hechos, destinada a persuadir al tribunal de su posición, contando para ello con evidencias que sean capaces de apoyar cada una de sus proposiciones fácticas y en definitiva su relato de lo ocurrido (p.33)

Una de las herramientas que utilizan los litigantes en el juicio oral es el alegato de apertura y el alegato de clausura, por la cual da inicio la actividad de los litigantes con la finalidad de poder convencer a los jueces de la coherencia y verosimilitud de su postura frente a los hechos.

García (2018) indica que el juicio oral (fase expositiva) se entiende al momento en que las partes van a exponer, sustentar y debatir cada una de las versiones esgrimidas, previamente construidas (durante los primeros actos de investigación), recolectadas las evidencias (durante la investigación preparatoria propiamente dicha) y depuradas (durante la etapa intermedia) (p.295)

Ya en esta fase, los litigantes hacen publico las estrategias planteadas para exponerlas en el juicio oral, permitiendo amparar o expectativas, pero no solo realizaran la exposición, sino que también se realizara una actividad dialéctica, dialógica y contradicción, mostrando la fortaleza de la versión de su exposición y los frágil que es la versión de la contraparte.

Benavente (2011) comenta que en “el juicio oral se desarrolla con los siguientes principios: oralidad, inmediación, contradictorio y publicidad, por ende, en la etapa de juzgamiento, el juez tomara en cuenta todo lo expuesto en el debate para emitir su sentencia” (p.75)

Binder (1993) señala que “la centralidad del juicio oral radica en que las partes podrán argumentar y probar sus pretensiones frente, ya no ante un juez de control o garante

sino ante el juez de conocimiento, quien está protestado a resolver el conflicto suscitado” (p.233)

1.3.2.7.2.1.Prueba Anticipada

La prueba anticipada es aquella que se realiza en un momento anterior al juicio oral; esta figura tiene el objetivo de evitar que la información contenida en esa fuente de prueba pueda verse alterada o desaparezca en un futuro cercano, por ello “debe de acreditarse al juez de investigación preparatoria, la urgencia y la necesidad de su actuación en forma anticipada. Vg, podemos citar aquellos casos en los que el testigo se encuentra desahuciado o está próximo a irse de viaje” (Córdova, 2019, p.63)

En las diligencias preliminares o una vez formalizada la investigación preparatoria, se advierte que, sobre determinado medio de prueba, existe la previsibilidad de que su actuación se torne irrepitible durante la audiencia de juicio oral, en el artículo 242 del código procesal penal establece la actuación de esta prueba en forma anticipada. Por lo que en ella entra los testimonios, exámenes de peritos, careos de personas, reconocimiento, inspecciones o reconstrucciones, declaraciones de menores. Siendo que desarrolla este tema desde la 242 al 246 del CPP.

Guerrero (2015) señala que “la prueba anticipada debe ser actuada con los requisitos que corresponderían a su práctica en el juicio, especialmente inmediación ante el juez, con citación de las para las partes y con plena intervención de ellas lo cual es la contradicción” (p.94)

1.3.2.7.2.2.Prueba Indiciaria

El indicio es un hecho acreditado que, a través de la inferencia, puede llevarnos al conocimiento de otro hecho, asimismo es un elemento más de la prueba indiciaria, nace como fuente de prueba y luego se transforma en medio de prueba inferir el descubrimiento de otro hecho, recién ahí estaremos frente a una prueba indiciaria.

Cáceres (2017) señala que la prueba indiciaria es aquella que se dirige a mostrar la certeza de unos indicios que no son constitutivos de delito, vg, la participación del acusado por medio de un razonamiento basado en el nexo causal y lógico existente entre los hechos probados y los que se trata de probar (p.97)

La prueba indiciaria “se construye sobre la base de una inferencia lógica, donde determinados hechos indirectos que se dan por probados se enlazan a una conclusión unívoca y necesaria que acredita algún aspecto del objeto material del proceso penal en ciernes” (Fenech, 1960, p.605)

La prueba indiciaria también llamada prueba indirecta, circunstancial o por indicios, es la prueba de unos hechos que no constituyen la imputación, pero de los que puede deducirse la comisión de un delito y la participación del acusado, conforme a las reglas de la lógica y de la experiencia.

Parra (2015) comenta que “la prueba indiciaria es desplazar en el plano racional un hecho probado que no aparece en el proceso, con la utilización de las reglas de la experiencia, o de la ciencia o técnica hacia otro hecho distinto que indica que existe una conexión entre ambos” (p.107) Cusi (2016) indica que “la prueba indiciaria ha sido denominada de diversas formas, en el Derecho anglosajón, se conoce como circunstancial evidence o el término equivalente en nuestro idioma: prueba circunstancial, evidencia circunstancia” (p.58)

Por otro lado, la prueba indiciaria implica la exigencia de tres elementos el hecho indicador, la inferencia lógica y el hecho indicado, es decir, que se requiere de un nexo entre el hecho conocido (indicio o hecho indicado) y el hecho desconocido que se pretende probar (hecho indicado), unidos gracias a un puente inferencial o regla de inferencia lógica.

Bonifacio (2021) señala que “el hecho indicador es la producción de hechos que revisten de un alcance delictivo, constituyendo una plataforma inicial para la investigación criminal” (p.88)

Por tanto, el indicio es un hecho o circunstancia mediante el cual se puede inferir otro hecho, teniendo en cuenta ello, que un indicio puede tratarse de una acción, un acontecimiento, una circunstancia, una actitud, un objeto, una huella, etc

Lamas (2017) comenta que “la inferencia lógica es el análisis que se hace de un hecho conocido a partir del cual se infiere la existencia o no de otro hecho inicialmente desconocido” (p.109)

De manera que la prueba indiciaria toma hechos acontecidos en la realidad (debidamente verificados), llamados (hechos conocidos) y sobre ellos, a través de una inferencia lógica, llega a establecer la responsabilidad del encausado en el hecho delictivo.

Peña (2018) nos señala que “el hecho indicado es aquel hecho desconocido y cuya existencia pretende darse por cierta, al encontrarse unido a un hecho conocido (indiciario) mediante una relación de razonamiento lógico o puente inferencial” (p.67)

El hecho indicado es la base fáctica que ayudará a acreditar no sólo elementos objetivos o subjetivos del tipo, sino que pueden coadyuvar a acreditar cualesquiera de los elementos del delito. Este hecho indicado o también llamado conclusión, aporta en la construcción de una certeza pues resulta ser una consecuencia necesaria de la acreditación del hecho indiciario, configurándose aquella relación entre hecho conocido y el hecho desconocido.

Kielmanovich (2001) menciona que debe tomarse en consideración que si sobre aquella inferencia, existen contraindicios que refuten o perturben la inferencia lógica entre una y otra. Deberá desestimarse aquella conclusión inferencial, esto debido a que el órgano jurisdiccional siempre debe realizar una lectura integral del conjunto de indicios presentados, a partir de lo cual se pueda determinar su coherencia, correspondencia y no contradicción (p.64)

1.3.2.7.3. Concepto sobre Valoración Individual de la Prueba

Bustamante (2015) señala que “la apreciación de medios probatorios deberá entenderse que estamos haciendo referencia a la valoración de su contenido o del resultado de su actuación, sin dejar de tener en cuenta que el material fáctico que se pretende probar” (p.264)

El nuevo Código Procesal Penal, refiere la valoración de la prueba sobre todo juicio oral o etapa de juzgamiento, pues se encuentra en el artículo 158 del CPP lo cual la valoración de la prueba, el juez deberá observar las regla de la lógica, ciencia y la máxima de la experiencia, exponiendo los resultados obtenidos y los criterios adoptados, suponiendo la capacidad de apreciación de la prueba y de la formación de la convicción por parte de los jueces que la han presenciado directamente en las audiencias, de acuerdo con los principios de inmediación, contradicción y concentración.

Serra (1969) indica que “la valoración de la prueba sería el examen crítica de los medios de prueba, siempre con máximas de experiencia, impuestas por la ley o deducidas por el Juez” (p. 632)

Asimismo, en esta etapa de juzgamiento, en donde las partes tuvieron igual oportunidad de ofrecer y control de la prueba, empero la valoración es la esencia de esta fase expositiva, por cuanto la actuación y valoración son las fases de la prueba insertas en esta etapa.

Colomer (2003) menciona que “la valoración de la prueba presenta dos características: de una parte, ser un procedimiento progresivo y de otra ser una operación compleja” (p.199) En relación con “la primera se puede decir que no debe perder de vista que para poder dictar relato de hechos probados el juez debe previamente realizar diversas operaciones las cuales le suministran elementos necesarios para la valoración final de la prueba” (Leone, 1990, p.89)

En este sentido en el artículo 393 numeral 2 del Código Procesal Penal establece que el Juez penal para la apreciación de la prueba procederá a examinar de forma individual y luego conjunta la valoración probatoria por un juzgador, caso contrario estaría vulnerando el derecho fundamental del debido proceso del artículo 139 inciso 3 de la Constitución Política del Estado.

Gascón (2004) señala que el examen individual de las pruebas “se realiza antes que el examen global conjunta y para que el juez motive individualmente la prueba, debe tener en cuenta que dicho examen se dirige a describir y valorar al significado de cada una de las pruebas practicadas en la causa” (p.157). “Tal examen está integrado por un conjunto de actividades racionales tales como: juicio de fiabilidad, interpretación, juicio de verosimilitud, comparación de los hechos alegados con los resultados probatorios, las mismas que deben ser explicadas en los fundamentos de la sentencia” (Soler, 1993, p.59)

1.3.2.7.3.1.Fiabilidad

El juicio de fiabilidad de la prueba atiende principalmente a las características de debe reunir un medio de prueba para cumplir con la función, de forma que de la posibilidad de que el mismo medio pueda suministrar una interpretación del hecho que sea atendible, sin vicios ni errores.

Climent (2005) indica que el juicio de fiabilidad es la “confianza que interesa en determinar ante el juzgador, si el testigo o perito reúnen, al menos externa o aparentemente, las suficientes condiciones de normalidad como para poder fijarse lo que dicen (con independencia si crea o no de las manifestaciones)” (p.87). “De forma que se debe determinar el juzgador si los documentos aportados presentan externamente los requisitos exigibles para poder desplegar la eficacia probatoria que en principio les viene otorgada” (Igartua, 1995, p.87)

La motivación acerca de la fiabilidad probatoria se debe dejar constancia sobre el cumplimiento de garantías procesales para la obtención de la fuente de la prueba, por ello

que el juez debe advertir la falta de algún requisito o criterio para la práctica de diligencias o actuaciones procesales, siendo que el hecho deba ser consignado.

Banacluche (2018) señala que “cuando exista cualquier circunstancia que prueba sobre alguna duda de la credibilidad o fiabilidad de un medio de prueba concreta, la motivación deberá incluir una explicación o justificación expresa de la decisión del juez” (p.78)

Esta fase de fiabilidad, el juez efectuara un análisis sobre la legitimidad del medio de prueba, así como de la forma en que se ha incorporado, en caso de que el medio de prueba se incorpore de forma ilegítima, no podrá ser utilizada para la valoración (capítulo VIII del título preliminar y el artículo 393.1 del CPP)

Catacora (1996) indica que “la fiabilidad debe comprender la verificación de la concurrencia de los requisitos, tanto para la práctica de cada prueba en concreto como de las condiciones para su valoración” (p.167). Si luego del “examen de fiabilidad se verifica que la prueba es ilegítima o adolece de absoluta fiabilidad al no cumplir con un requisito esencial, el medio de prueba no podrá ser utilizado para estimar como probado o no un hecho” (Luzón, 2007, p.95)

1.3.2.7.3.2. Verosimilitud

El juzgador entra al examen de los hechos, por lo que tras haber determinado el juzgador el significado de los expuesto por el correspondiente medio de prueba, se deberá llevar un examen de verosimilitud de los hechos expuestos por el testigo o documento en cuestión, para lo cual deberá efectuar cuantos razonamientos deductivos o silogismo precise, valiéndose para la máxima de la experiencia que considere más acertada para el caso.

Rosas (2009) menciona que “la apreciación de la verosimilitud de un resultado probatorio permite al juez comprobar la posibilidad de aceptabilidad del contenido de una prueba mediante su correspondiente interpretación, con el fin de verificar la aceptabilidad del medio de prueba” (p.347)

Respecto a la motivación de este juicio de verosimilitud, que dentro del examen debe a haber una adecuada y completa justificación del juicio del hecho, así como una explícita indicación del criterio de análisis empleado, es decir la máxima de la experiencia, por lo que son puntos base para una buena argumentación por parte del juzgador.

López (2018) señala que “la verosimilitud las versiones de un testigo debe ser contrastada con la lógica y la máxima de la experiencia para que haya una buena argumentación por parte del juzgador y sea una adecuada justificación” (p.64)

1.3.2.8.Evaluación de aprendizajes procedimental en Derecho Procesal Penal.

Los contenidos procedimentales se refieren al saber cómo hacer y al saber hacer, éstas se entienden como actuaciones que son ordenadas y orientadas hacia la consecución de una meta. En cuanto a la evaluación de los contenidos procedimentales, debe tenerse en cuenta que el aprendizaje de un contenido no solo se será la asimilación de un enunciado normativo, sino también debe saber ponerlo en práctica, por lo que, el estudiante debe ser capaz de realizar observaciones, descripciones, composiciones escritas, aplicación de reglas de manera correcta, por lo cual esta evaluación debe realizarse en clases en forma presencial.

En tal sentido se debe verificar si el estudiante tiene conocimientos respecto a los procedimientos a través de preguntas concretas sobre cómo se realiza el procedimiento; en cuanto a, si el estudiante utiliza y aplica el procedimiento en situaciones concretas será verificada a través de las respuestas elaboradas que realiza.

1.3.2.8.1. Procedimiento para presentar objeciones en actuación del juicio oral

1.3.2.8.1.1.Objeción a la Preguntas

Estas objeciones a las preguntas se realizan conforme se va realizando a la primera fase del interrogatorio, por lo que las partes procesales pueden objetar a la contraparte si va a cuestionar como realizan las preguntas al testigo, perito, etc.

Bailey (1995) indica que “el interrogatorio se utilizan frecuentemente las objeciones por el fiscal o por el abogado de la defensa en oposición a preguntas mal formuladas por su contraparte, estas preguntas pretenderían a quien objeta” (p.303)

Las objeciones siempre deben ser de forma rápida y concisa con la finalidad de que la información que está tratando de dar a conocer la otra parte no sea considerada dentro del debate de juicio oral, así como el juez de juzgamiento al momento de tomar su decisión.

Cafferata (2009) indica que para realizar “las objeciones deben invocar de una manera rápida, ágil, espontáneo y con conocimientos de causa de por qué razones lo hace, el objetante no debe dejar que el interrogado absuelva la pregunta impugnada, si contesta la objeción debe ser declarado inadmisibles” (p.67)

Pero lo que se debe tener la cuenta al realizar las objeciones es que deben tener conocimientos de lo que están objetando sea pertinente y no solo objetar sin tener base de ello, ya que así estaría demostrando que no sabe en qué consiste esta técnica de objetar en un debate, por lo que generaría que se declarare inadmisibles.

Chiesa (2005) señala que “no se trata de objetar en vano, por inercia o sin fundamentos, dado que el juez y el profesional adversario lo advertirían y de ser declaradas infundadas mostraran la irrazonabilidad o impertinencia de la oposición” (p.23)

Las objeciones permiten de que se evite de que la información proporcionada por testigos o peritos puedan ser transmitidos para el juzgador, pero si en caso de que realicen objeciones de forma continua, demostraría que trata de evitar de ocultar información que podría perjudicar para su teoría del caso o también desconoce la función de las objeciones de manera pertinente.

Claría (2009) indica que “esta técnica no debe ser invocada constantemente porque se podría interpretar como pretensión de ocultar o evitar que el juzgador conozca

determinada información, su uso responde a los criterios de necesidad, idoneidad y razonabilidad” (p.164)

Por lo que las partes procesales en litigio deben tener mucho cuidado al formular sus preguntas, así como poder llegar la información concisa hacia el magistrado reforzando su teoría del caso.

Contreras (2015) sostiene que “hay dos tipos de objeciones u oposiciones dentro de las cuatro fases del interrogatorio contra las preguntas, la primera es como ha sido construida la pregunta y la segunda es que se dirija al objeto de la prueba o materia de controversia” (p.98)

Se tiene diferentes clases de objeciones a las preguntas las cuales son la sugestiva, la capciosa, la ambigua o ininteligible, la compuesta, la repetitiva, la narrativa.

Cuello (2008) señala que “la pregunta sugestiva consiste en que es implícitamente la respuesta que quiere obtener el examinador, en otras palabras, la propia pregunta sugiere o fuerza el contenido de la respuesta” (p.281)

Estas preguntas permiten de que puedan ser admitidas en un contrainterrogatorio por lo que el testigo o perito deban responder con un si o no, pero es mejor evitarlas y en vez de ellas utilizar las preguntas abiertas.

Cruz (2006) indica que “estas preguntas capciosas producen información de baja calidad por parte del testigo, información fundamentalmente proveniente de su error o confusión derivada de una formulación de la pregunta orientada a crear dicho error o confusión” (p.279)

La pregunta capciosa trata de inducir en error, es decir engaña al declarante, por lo que se prohíbe que sean utilizadas en toda la fase interrogatorio.

Decastro (2005) sostiene que “la pregunta ambigua consiste en que son términos poco claros por lo que se dividen en: confusas, ambiguas y vagas, siendo poco entendible la

pregunta y no entienda el testigo, por lo que puede darse a una respuesta más amplia” (p.27) Siendo que la pregunta específicos hacen confundir al examinado con la finalidad de explotar la respuesta al testigo.

Fierro-Méndez (2006) señala que la pregunta compuesta “es que contiene más de dos preguntas en una sola frase por lo que para el examinado sería difícil responder ya que podría solo quedarse con las últimas palabras que dijo el examinador, como también dar mucha información en la pregunta” (p.64)

No sería recomendable realizar preguntas complejas porque podría perjudicarse en su teoría del caso y no sería entendible ni para el juez, la otra parte, así como al testigo mismo.

Goyco (2014) indica que “la pregunta repetitiva consiste que en la pregunta formulada sea pronunciada más de una vez, siendo ello perjudicial como también confuso, a diferencia de la pregunta narrativa que en ella abarca demasiada información para una pregunta abierta” (p.79)

1.3.2.8.1.2. Objeción a la Respuesta

La objeción a la respuesta si bien no lo puede contemplar en el Código Procesal Penal, pero si debe haber pertinencia en la respuesta del testigo que ha sido preguntado por la parte que realiza el debate, siendo que, si no lo realiza, se le pida al juez objetar la respuesta declarándose fundada, para que la información proporcionada no sea considerada dentro del debate del juicio oral.

Romero (2003) señala que la objeción a la respuesta su principal naturaleza es la pertinencia, considerado en el código procesal penal colombiano, al objetar la respuesta deba pedir la exclusión de la información indebida, con la finalidad de que no sea materia de prueba dentro del debate del juicio oral (p.197)

Por ejemplo, el abogado de la defensa está en el debate la cual está interrogando al testigo, siendo ello una pregunta cerrada, en donde el testigo responde ampliamente, por lo

que no sería pertinente en debate, objetando la respuesta y solicitando al juez que se excluya la información expuesta en el debate con el fin de no ser considerado como prueba y si corresponde el juez declarara fundado la objeción.

Asimismo, la objeción a la respuesta puede darse cuando no responde a lo que pregunta, es decir, cuando el testigo evade o da información errónea, con el fin de favorecer a una de las partes.

Mora y Sánchez (2017) indica que “la objeción a la respuesta es cuando el interrogado no contesta nada, es decir que se queda en silencio, en este caso el examinador se dirige al juez que ordene al interrogado a que conteste la pregunta” (p.305). Pabón (2005) “la parte que objeta busca a través del juez que el interrogado conteste la pregunta, sin embargo, el examinado no contesta por lo que se evidenciara su incorrecto comportamiento procesal” (p.85)

1.3.2.8.2. Procedimiento para materializar el interrogatorio cruzado

Debido al sistema acusatorio, se pudo aplicar el interrogatorio cruzado por lo que permitió darse dentro del proceso penal, siendo más específico, en la etapa de juzgamiento donde se realiza el debate del juicio oral, siendo que las partes procesales presentan a sus testigos o peritos como también el agraviado o acusado a que se realicen preguntas sobre el hecho delictivo.

Abel (2008) indica que, en “el sistema acusatorio, todas las partes, sin excepción, participan en la actividad procesal haciendo uso de las técnicas y destrezas de la litigación oral” (p.114)

Y es que el interrogatorio cruzado permite que se utilice las técnicas de litigación en este debate, teniendo como finalidad de poder sacar la mayor información posible para que les de credibilidad en su teoría del caso y desacredite a la parte contraria, teniendo como ayuda la fase contrainterrogatorio, utilizándose preguntas cerradas.

Cano (2010) sostiene que, “en este modelo, el interrogatorio cruzado es un camino obligatorio para recorrer cuando una o ambas partes propongan la actuación de testigos” (p.85)

Este modelo acusatorio, tiene el principio de contradicción, así como el principio de igualdad de armas permitiéndoles presentar distintos medios de pruebas que puedan ser debatidos en juicio oral, con la finalidad de persuadir al juez de convencer sobre la teoría del caso expuesto por la parte.

Antón (2006) indica que para realizar el interrogatorio cruzado debe conocerse los principios y las reglas que gobiernan cada una de las etapas de interrogatorio, sobre todo, sus objetivos y el alcance o área de cada una de ellas, con el fin de conocer perfectamente a lo que preguntara en la materia del examen de cada fase (p.76)

1.3.2.8.2.1. Interrogatorio Directo

Blanco (2005) indica que “el interrogatorio directo es aquel que efectúa el abogado que presenta el testigo, con el propósito de establecer o aportar prueba sobre alguna de sus alegaciones” (p.168)

Por lo que el interrogatorio directo, permite que el fiscal como el abogado puedan dar credibilidad de la teoría del caso que presentan en el debate del juicio oral, siendo la información que presenta el testigo podrá tomar un rumbo en la estrategia de la aseveración fácticas de los mencionado por las partes procesales.

Baytelman (1997) señala que “el examen directo puede ser conceptualizado como la revisión de los testigos propios durante el desarrollo del juicio oral, a través de preguntas formuladas por el litigante que los presenta” (p.101)

De manera que el abogado de la defensa podrá realizar el interrogatorio, formulando preguntas que considere pertinente hacia el testigo con la finalidad de que la información proporcionada puede persuadir al juez, siempre y cuando lo que diga el testigo sea clara y coherente.

Peña (2021) señala que “el interrogatorio directo debe ser eficaz, debe ser este presentado de tal manera que al ser escuchado por el jurado sea persuasivo para este” (p.36)

Para que el interrogatorio sea utilizado de manera adecuada el litigante debe inducir al testigo de que proporcione toda la información posible, realizando con preguntas abiertas y estrategia, siendo que persuade al juez de juzgamiento en el debate del juicio oral.

Mir (2016) indica que “el interrogatorio directo es el primer interrogatorio que se le hace al testigo en el juicio oral por la parte que lo presenta. Éste se lleva a cabo formulándole preguntas con cuyas respuestas dicha parte se propone probar sus alegaciones” (p.351)

Por otro lado, el arte de interrogar es de manera individual donde resalta la personalidad de la persona que interroga y como llega a lograr comunicarse. Por otro lado, al realizar el interrogatorio permite que el juez pueda disipar duda y poder esclarecer hechos del proceso, para llegar a una decisión de forma razonable y justa.

Cadena y Herrera (2018) sostiene que “a través del interrogatorio el juzgador está en la mejor posición de recibir una información de primera mano, donde la inmediación y la oralidad permiten canalizar respuestas con claridad y calidad para dar solvencia a la teoría del caso” (p.83)

Siendo que el testigo que es llamado para que, de su declaración en debate del juicio oral, será parte de una gran entidad probatorio, por lo que la entidad es el tema del caso.

Vial (2008) indica que el “objeto del interrogatorio es develar al juzgador los móviles y motivos (razones) por la cuales el imputado debe ser visto como un sujeto penalmente responsable, si bien no se puede acreditar de forma directa, cierta información puede determinar dichos propósitos” (p.40)

El interrogatorio lo que busca en la narración lógica, así como también el protagonismo que es el testigo, y la estructura cronológica (acreditar, introducir, transición

y narración principal) y el objetivo era establecer todos los elementos de lo que quiere probar, ser creíble y ser escuchado.

1.3.2.8.2.2. Contrainterrogatorio

El contrainterrogatorio es el cuestionamiento que se le hace al testigo o perito presentado por la contraparte para poner a prueba su credibilidad o testimonio y así desacreditar la teoría del caso de la contraparte o reforzar la propia.

Cardini (2011) señala que “el contraexamen está vinculado esencialmente al principio de contradicción, derecho que gozan todas las partes que intervienen en el proceso penal, si del haz de derechos que se comprenden en la ley fundamental” (p.73)

Siendo que el contrainterrogatorio consiste que, al momento de pasar la fase de interrogatorio, el testigo que ha dado información, lo cual será utilizado dentro de la fase de contrainterrogatorio, por lo que las partes procesales ya no podrán preguntar más allá de la información dada en un primer momento.

Fontanet (2003) indica que “el contrainterrogatorio constituye una de las herramientas más importantes en la litigación, cuyo manejo presenta grandes retos y dificultades” (p.121)

Aunque ya se está utilizando el sistema acusatorio en donde aplica el interrogatorio y contrainterrogatorio siendo uno de sus funciones lo cual se tiene el principio contradictorio, y el principio de igualdad de armas, por lo que para algunos abogados y fiscales es difícil comprender bien este tópico y como se debe aplicar al momento de estar en un debate de juicio oral, por lo que alguno todavía se quedan en un sistema inquisitivo, es decir, preguntar hasta mas no poder con preguntas abiertas, quiere decir almacenar toda la información que pueda del testigo o perito la cual es decepcionado por el juez.

Rodríguez (2016) sostiene que el sistema acusatorio comporta un giro de gran importancia al llevar la actividad probatoria, donde “los sujetos procesales no son meros conductos de información, sino que deben hacer que sus respectivas teorías del caso se

conviertan en relatos y versiones cuyas proposiciones fácticas, son objeto de probanza” (p.65)

Es por ello que contrainterrogatorio se realiza con preguntas cerradas porque solo se puede debatir con la información obtenida del interrogatorio es por ello que en el interrogatorio es recomendable que se realiza con preguntas abiertas para obtener la toda la información posible de testigo y peritos.

Pava (2009) señala que “el contrainterrogatorio cuenta con propiedades singulares y particulares que lo alejan de las características del interrogatorio, por lo que su estudio y examen ha de tomar lugar por separado, de ahí que se advierta la existencia de abogados especialistas en el contraexamen” (p.123)

Siendo la finalidad del contrainterrogatorio es poder desacreditar la teoría del caso de la contraparte, sacando para que pueda aportar datos a la parte contraria, así como restándole credibilidad al testigo o perito presentado en el debate del juicio oral

Ipanaque (2009) indica que cada vez que un testigo termina de ser examinado por la parte que los presento, se da la oportunidad de la contraparte para contraexaminarlo, siendo las posibilidades sean dos, la primera realizarlo y la segunda no hacerlo, es así que al momento de tomar la decisión es bueno preguntarse cuales pueden ser el o los objetivos específicos del contraexamen (p.41)

El contrainterrogatorio debe tener en cuenta los propósitos, la cuales son en aportar aspectos positivos de la teoría del caso, el destacar aspectos negativos del caso de la contraparte e impugnar la credibilidad del testigo de la otra parte.

Quiñones (2003) señala que “el aspecto más importante a saber es que el abogado que contraexamina, debe saber perfectamente a donde apunta con la formulación de la pregunta, debe examinar aquella temática que conozca, por lo que debe estar seguro donde lleva su propuesta de pregunta” (p.5)

1.3.2.8.3. Procedimiento para apelación de sentencias

1.3.2.8.3.1.Fase de Admisibilidad

En la fase de admisibilidad es una novedad en el nuevo procesal penal porque permite controlar el recurso de apelación que presenta la parte impugnante.

Espitia (2005) sostiene que “el juicio de admisibilidad tiene por objeto, analizar y decidir liminarmente acerca de los requisitos puramente formales de la impugnación” (p.124)

Un recurso puede ser debatido cuando presenta los presupuestos exigidos y si es conocido puede ocasionar la reforma de la decisión recurrida en todo o parte

Cordero (2000) indica que “la fase de admisibilidad es un mecanismo de control a las partes, que aparece como recurso que nos permite analizar, contradecir u objetar los recursos impugnatorios” (p.96)

Alvarado (2015) sostiene que “la fase de admisibilidad puede controlar el recurso impugnatorio que presenta la parte impugnante y verificar si ha cumplido con los requisitos de formalidad que establece el libro cuarto del Código Procesal Penal” (p.132)

Por otro lado, la toma de decisiones en segunda instancia se tiene que hacer un control de forma, por la que debe verificar si cumplido con el plazo previsto a la ley, o si como en el artículo 405.1.c del Código Procesal Penal.

Pinto (1997) señala que el control permite que se realice un debate respecto al contorno del recurso impugnatorio, es decir no ingresamos a verificar el contenido que expuso el impugnando, así como también de los numerales que se encuentra en el artículo 405 del CPP para verificar si hay cuestionamiento, asimismo si existe fundamentos facticos, jurídicos y pretensión concreta (p.362)

1.3.2.8.3.2.Fase de Fundabilidad

Esquiaga (2005) indica que “la fase es conocida como juicio de fundabilidad y tiene por objeto analizar y decidir acerca de las razones o argumentos sustanciales o de fondo dado por el impugnante para sostener su pretensión” (p.32)

La fase de fundabilidad comprende el debate que realizan los sujetos procesales, es decir, al desarrollo del contradictorio en segunda instancia, donde el impugnante expone su recurso de apelación, la otra parte impugnante rebate dichos puntos impugnatorios y el ad quem recepción a fin de tomar decisión en segunda instancia.

Gonzales (2011) sostiene que “la fase a nuestro criterio es el escenario más importante que tiene el sujeto procesal impugnante porque tendrá la oportunidad de hacer conocer los vicios y errores judiciales que plantea en su recurso de apelación” (p.647) Asimismo se podrá indicar sus fundamentos destinados a una revocatoria o nulidad, sin embargo, el escenario se llega después de haberse superado la fase de admisibilidad.

Grajales (2017) señala que “la fase de fundabilidad es el juicio en segunda instancia porque permite que la otra parte contradiga los argumentos del impugnante, así como puede existir actuación de medios de prueba o incluso se puede dar la declaración del acusado” (p.32)

La fase de fundabilidad permite al juez que no solo resolver lo que está en el escrito, sino que además puede observar y escuchar lo que menciona el abogado de la defensa del sentenciado u otro sujeto procesal impugnante, de forma que existirá inmediatamente en esta fase en que el ad quem analice los puntos controvertidos, poder deliberar y exponer su razonamiento en la resolución de vista.

1.3.2.9. Evaluación de aprendizaje actitudinal en Derecho Procesal Penal.

Se debe entender a las actitudes como las tendencias o disposiciones adquiridas por los estudiantes para abordar de un modo determinado un objeto, persona, suceso o situación y responder con actos que se ajusten a la situación.

Siendo así, una de las manifestaciones de las actitudes es la opinión, con el cual el estudiante expresa su posición respecto del objeto de opinión. En tal sentido, los contenidos actitudinales se evaluarán las manifestaciones del estudiante a través de: escalas de actitud,

en las que expresará su posición si está de acuerdo o no, a través cuestionarios, en las que puede expresar su proceder ante una situación concreta.

1.3.2.9.1. Actuaciones en el Proceso Penal

1.3.2.9.1.1. Actuaciones del Juez de Juzgamiento

El Juez de Juzgamiento se encuentra del hemisferio del expediente fiscal la cual participa dentro de la fase depurativa y fase expositiva, siendo ello el ofrecimiento y admisión de los elementos de convicción, para luego ser actuados y valorados las pruebas presentadas dentro del juicio oral.

Zambrano (2020) indica que “el juez de juzgamiento debe respetar el debido proceso, así como los principios constitucionales, asimismo tiene una dirección y control de juicio y la actividad probatoria, además puede hacer uso de los medios disciplinarios si fuera el caso” (p.81)

El juez de juzgamiento también se le conoce como juez de conocimiento, la cual puede ser unipersonal o colegiado, teniendo a su cargo los actos de pruebas y la sentencia que debe realizar por lo expresado en debate del juicio oral.

Acosta y Medina (2019) señala que “la competencia del juez unipersonal es cuando es menor de seis años y participa solo un integrante a diferencia de un juzgado colegiado que excede de los seis años y sean integrados 3 magistrados” (p.103)

Juez de conocimiento tiene la facultad de participar en la audiencia del juicio oral con el fin de escuchar a las partes procesales sus alegatos de apertura y clausura, así como exponer sus medios de pruebas ya sean declaraciones de testigos, peritos o documentos con la finalidad de actuar y valorarlas de forma individual y conjunta y adicionando la sana crítica (lógica, máxima de la experiencia y conocimientos científicos) para resolver a través de una sentencia con la motivación y argumentación adecuada para dar una absolución o condena al imputado.

Granadillo (2019) sostiene que “el juez de juzgamiento realiza su resolución de las incidencias que se presentan en el juicio como también desarrolla la deliberación y resolución final o sentencia” (p.123)

1.3.2.9.1.2.Actuaciones del Fiscal

El fiscal participa desde el inicio hasta el final del proceso penal, siendo su función ejercer la acción penal como también dirigir la investigación del delito, es decir, buscando todos los elementos de convicción hasta que se convierta prueba en la etapa de juzgamiento. Con la finalidad de hacer justicia. Además, si en caso de no participa el agraviado como actor civil, el fiscal tiene la obligación de no solo tener una pretensión punitiva sino una pretensión resarcitoria (reparación civil).

Bautista (2020) indica que “el Ministerio público conduce la investigación del delito desde su inicio, pues apenas conozca la noticia criminal dispondrá que se realicen las primeras diligencias preliminares, con el propósito que la PNP cumpla una labora de apoyo y colaboración técnica” (p.57)

Por otro lado, tiene la carga probatoria que debe presentar dentro del proceso penal, así como poder elaborar una estrategia de investigación adecuada al caso (prepara su teoría del caso), planteando hipótesis inculpativas y utilizando sus recursos técnicos.

Calderón (2013) sostiene que el fiscal es el titular de la carga de la prueba pues le corresponde destruir la presunción de inocencia, así como ordenar aquellos actos de investigación que permiten comprobar la imputación, asimismo tiene el deber de actuar con objetividad, pudiendo eximir o atenuar la responsabilidad del imputado siempre u cuando corresponda (p.93)

El Ministerio público tiene los siguientes principios los cuales son la legalidad, objetividad, la independencia e imparcialidad, el principio de unidad, el principio de jerarquía, teniendo en cuenta siempre que nos encontramos en un sistema acusatorio por la cual rige el principio de igualdad de armas y la contradictorio.

Ilanud (1991) indica que “el fiscal persigue la justicia, actuando con objetividad, imparcialidad y apego al principio de legalidad, en términos que la ley lo establezca” (p.86)

1.3.2.9.1.3. Actuaciones del abogado

Kadagan (1995) indica que el abogado del imputado es reconocido como defensa técnica dentro del proceso penal, siendo la función de proteger los derechos de su cliente, así defender la causa de la justicia, procurando apoyar los derechos humanos y libertades fundamentales, se actuara con libertad y diligencia conforme a la ley y normas establecidas (p.42)

Siendo que el abogado de la defensa tiene la finalidad de defender sus derechos del imputado durante todo el proceso penal si el cliente lo prefiera, por ello la defensa técnica se guiara de los derechos del imputado que se contempla dentro del artículo 71 del Código Procesal Penal, asimismo poder presentar sus elementos de convicción al ministerio público como también realizar su teoría del caso y exponer ante juez que corresponda.

Jescheck (1993) indica que la obligación del abogado defensor es defender la ley y sus principios en la defensa de un cliente, el abogado debe estar preparado para cuestionar las pruebas del Estado. Teniendo la obligación de investigar y cuestionar las pruebas y el pleito contra un acusado para asegurarse de que sea fiable (p.201)

1.3.2.9.2. Sentencia Penal

Gómez (2015) indica que “la sentencia es una resolución judicial que se toma por el Juez del juicio tras la celebración de una vista en la que se oye a las partes, determinándose la pena y reparación civil” (p.255)

En la etapa de juzgamiento, el juez de primera instancia guía el contradictorio, siendo ello los alegatos de apertura y clausura de las partes procesales, además evalúa la actuación probatoria, obteniendo información importante de las declaraciones testimoniales, del perito y las oralizaciones de documentos, para ser valorado individual y de manera conjunta con el

fin de valorar con criterios de la sana crítica (principios de la lógica, máxima de la experiencia y conocimientos científicos).

Mixan (2003) sostiene que “la sentencia pone término al juicio oral, es una resolución judicial de mayor jerarquía, mediante la cual es acusado es condenado o absuelto o tenga una medida de seguridad” (p.346)

Por la cual las sentencias penales son resoluciones judiciales que culmina el proceso, caracterizando la decisión que acogido por el operador judicial y la fundamentación presentado por el Ad quo siendo ello la valoración individual y conjunta de las pruebas presentadas en juicio oral.

Parma y Manfiagico (2014) señalan que “la sentencia judicial da por finalizado un litigio o pleito siendo que la sentencia es una resolución judicial que pone fin a un proceso penal” (p.23)

1.3.2.9.2.1.Silogismo Judicial

El silogismo judicial consiste en la sentencia de la decisión final que realiza el juez juzgamiento en el proceso penal. Devís (1978) señala que “la sentencia es una decisión y el resultado de un razonamiento o juicio del juez, en el cual existen las premisas y la conclusión, pero al mismo tiempo contiene un mandato, de forma impositiva, que vincula y obliga” (p.409)

Por lo que para que el juez realice una sentencia justa y bien fundamentada, dando la culminación necesaria del debido proceso, debe haber utilizado los principios sustantivos y garantías procesales en la resolución final, con motivación, y a la vez resolviendo el problema o el conflicto jurídico y ser entendido por las partes y comunidad.

Portela (1998) sostiene que “el silogismo judicial inicia de la motivación por ello desarrolla la justificación interna siendo ello elementos constitutivos del tipo con la premisa mayor (norma) y la premisa menor (preposiciones fácticas)” (p.335)

Siendo que el silogismo judicial es la decisión final del juez de juzgamiento en donde deberá justificar a través de premisas determinada, en un contexto de descubrimiento, sin embargo, no será necesario que se deba una explicación o justificación de la razón o el motivo que llevo a esa posición.

Por lo que la argumentación jurídica se encuentra dos aspectos de justificación las cuales podemos encontrar la justificación interna y la justificación externa dando ciertas funciones fundamentales en la decisión final que realiza el juez en este caso de juzgamiento.

Chocano (2008) señala que “la justificación interna trata de ver la decisión del juez de juzgamiento de manera lógica, es decir, si en hay lógica con las premisas que proponen su sustento” (p.689)

La justificación interna consiste en un procedimiento de tipo deductivo, la cual comienza con la premisa mayor (norma jurídica), luego con la premisa menor (hechos) y la conclusión (sentencia judicial) siendo que la última debe ser argumentada adecuadamente, tomando en cuenta que debe tener lógica entre las premisas y la decisión, de forma que si se realiza apropiadamente podrá considerarse de calidad y si no podrá perder validez.

Castillo y Zavaleta (2006) indicando que la justificación interna busca reproducir deliberaciones efectuadas de hechos por los órganos decisorios la cual son de gran importancia las deliberaciones del juzgador respeten las reglas de la lógica formal, siendo que determina si el paso de las premisas a la conclusión o decisión de acuerdo con las reglas del razonamiento lógico (p.370)

Cabe precisar se trata de una cuestión de lógica deductiva, la cual el juez expide la decisión judicial, siendo que en realidad muchas veces las decisiones judiciales son premisas mayores o principios, valores y directrices.

1.3.2.9.2.2.Silogismo Probatorio

Se da a través de la lógica material el silogismo probatorio la cual se desarrolla la motivación dándose la justificación externa en ella el contexto de justificación, por lo que el

desarrollo de la premisa mayor (doctrina, acuerdos, plenarios, casaciones) y la premisa menor (pruebas)

Alexy (2007) indica que “la justificación externa la cual trata de ver la corrección o fundamentación racional del contenido de la premisa usadas en la justificación interna” (p.306)

La justificación externa se orienta de las premisas que integran en la justificación interna, las cuales son la premisa mayor y premisa menor, asimismo se tiene el objetivo de argumentar la validez jurídica de la norma, interpretación y la existencia o no de los hechos.

Iturralde (2004) señala que “la justificación externa le compete el análisis de las razones sustantiva en apoyo de cada una de las premisas que forman parte del razonamiento judicial” (p.123)

El silogismo probatorio lo podemos encontrar en la etapa de juzgamiento (fase expositiva) donde se realiza actuación y valoración probatoria, asimismo se desarrolla el estándar probatorio la cual tenemos la valoración individual y conjunta que son presentados dentro del debate del juicio oral, en donde el juez tomara en consideración los medios de prueba que han sido debatido con la finalidad de tomar una decisión de absolver o condenar al imputado, asimismo se tendrá en cuenta la sana critica la cual tiene tres aspecto siendo el principio de la lógica, la máxima de la experiencia y el conocimiento científico.

Lorenzo (2016) señala que “la actuación probatoria es la presentación de la información que se constituye la producción de la prueba propia de cada parte que ha sido admitida en la audiencia de control de acusación para el ingreso del juicio oral” (p.170)

Es por ello que la actuación probatoria el primer paso en donde se va a convertir los elementos de convicción a un medio de prueba siendo debatido por las partes procesales en especial ser expuesta ante los magistrados con el fin de que se considerado en su sentencia.

Taruffo (2008) sostiene que “la valoración de la prueba tiene por objeto establecer la conexión final entre los medios de prueba presentados y la verdad o falsedad de los enunciados sobre los hechos en litigio” (p.132)

Siendo que en la valoración probatorio tenemos la valoración individual (consiste que el juez deba valorar todos los medios de prueba que han sido expuesto en debate, uno por uno dando su criterio) por otro lado, tenemos la valoración conjunta (en ello es que el juez deba valorar todos los medios de prueba en un solo criterio) escrito en su sentencia.

Caña (2010) indica que “la valoración de la prueba está regida por el sistema de libre valoración de la sana critica racional que brinda al juez de la necesaria libertad para valorar la prueba como su debida fundamentación” (p.136)

Siendo que la sana critica aprecia las pruebas de acuerdo los principios de la lógica, máxima de la experiencia y el conocimiento científico como puntos base en la decisión del juez de juzgamiento para darle más aceptación por las partes procesales.

García (1994) señala que “la lógica del derecho, siendo ello el desarrollo del pensamiento, así como determinando su estructura y garantía en la producción de la verdad formal del proceso cognoscitivo con el fin de llegar la verdad material, la cual surge de hechos” (p.110)

La máxima de la experiencia consiste en la experiencia de la vida del juez por la cual deba ser aplicado al momento de valorar los medios probatorios con la finalidad de implementar en su motivación de la sentencia.

Bourdieu (2003) sostiene que “el conocimiento científico son exigencias de la racionalidad, controlabilidad y justificación del razonamiento probatorio del juez determinándose que se deba recurrir a este punto, la cual se caracteriza por ser peculiar aceptabilidad debido al hecho de investigaciones y carácter científico” (p.134)

Para que de esa forma el criterio del juez de juzgamiento respecto a los medios de prueba de desde una perspectiva más amplia y pueda ser motivado con argumentos válidos, de forma que hay aceptabilidad por parte de las partes procesales en la sentencia que realiza dando en ello una absolución o condena al imputado.

1.3.2.9.3. Control de Admisibilidad de la Apelación

Aguilo (2003) comenta que el sistema Procesal Penal y su control de admisibilidad de los recursos impugnatorios “se encuentran dentro del sistema de audios y videos donde el principio de contradicción y de igualdad de armas ocupan una posición de garante del sistema acusatorio” (p.46)

Por lo que el control de admisibilidad del recurso de apelación en el proceso penal peruano es impregnado como una institución de control del cumplimiento de la configuración legal establecida en el artículo 405 inciso 1. del Código Procesal Penal.

Cáceres (2011) señala que el inciso más recurrente para el control de recurso de impugnante del cual de los tres sub presupuestos el que incide en la ratio essendi del control de admisibilidad es el parágrafo “c”, por cuanto el primero es sobre la legitimidad del impugnante o agraviado con la resolución judicial que se cuestiona y el segundo respecto al plazo otorgado por la norma procesal para razonablemente fundamentar una apelación (p. 64)

De forma que el parágrafo “c” incide en tres categorías complementaria y que se unifica claramente mediante la teoría del proceso en cuanto a establecer los puntos de la decisión que cuestiona el impugnante y que en doctrina se conoce como errores de hecho y derecho que imputa el impugnante en su apelación y estos deben ser conjuntivos por cuanto es la matriz de los fundamentos jurídicos y facticos del razonamiento del impugnante.

García (2020) indica que “el control de admisibilidad es una institución procesal que permite hacer correctivos a los escritos impugnatorios, es decir, realizar depuraciones respecto del contorno y antes de ingresar al debate del contenido de la apelación” (p.297)

Es por ello que, en el Código Procesal Penal del 2004, trae instituciones innovadoras que permite no cometer errores durante el proceso penal, es decir, que busca dar más preparación no solo en la oralidad que es la esencia del sistema acusatorio, sino que también realice buenas técnicas de litigar (saber plantera su posición del sujeto procesal mediante el escrito que presenta)

Frisancho (2014) señala que el control de admisibilidad “es un control forma, mas no de fondo. Solo se revisa que el contorno de la apelación, es decir, los razonamientos antagónicos del juzgador e impugnante y la pretensión concreta que se encuentran como tópico en el Código Procesal Penal” (p.74)

1.3.2.9.3.1.Posición del Impugnante

García (2020) indica que la posición que tiene el impugnante es el razonamiento que tiene el impugnante respecto a todo el panorama en primera instancia, respecto al escenario del juicio, comprende en la apreciación y la información de cómo se dio el juicio, Vg debe indicar que el razonamiento del Aquo es errado por apreciaciones equivocadas cuando existen testigos que declararon o aporta información que más bien refuerza su tesis y no la tesis de la parte contraria (p.310)

De forma que la posición del impugnante debe ser expresada de manera clara y precisa, ya que el razonamiento debe entender el Ad quem, es decir, que el ad quem podrá un análisis del razonamiento estático del Ad quem y del razonamiento del dinámico (apelante), por lo que evaluara si es consistente si es que contiene mayor criterio del Ad quo a fin de conceder la apelación.

Pietro (2007) indica que los fundamentos de hecho y derecho, “ya no corresponden un razonamiento estático expresado en la sentencia, sino corresponde un razonamiento dinámico, en la que consistirá en la posición del impugnante en torno a los puntos de la decisión, que cuestionará el razonamiento estático que considera viciado” (p.651)

1.3.2.9.3.2.Punto de la decisión judicial

Asis (2005) indica que “una decisión judicial está relacionada con el acto jurídico procesal emitida en el Poder Judicial por el Juez Penal de Juzgamiento para resolver una determinada pretensión procesal establecida por las partes procesales en un sistema acusatorio de partes” (p.34)

Por otro lado, Andrés (1992) señala que “la decisión también se le conoce como sentencia, la cual busca solucionar cualquier litigio ya sea absolviendo o condenando al acusado en aquellos juicios orales de la fase expositiva luego de materializado la actuación y valoración probatorio” (p.93)

La decisión judicial se da en términos juicio oral, siendo que es una resolución jurisdiccional con mayor jerarquía, en donde el acusado se le da una condena o absolución como también a una medida de seguridad.

Ramirez (1999) indica que la decisión judicial es una forma típica más trascendente del acto jurisdiccional, asimismo “es la respuesta que da el estado a concluir el proceso dando respuesta a las partes procesales, luego de dirigirse al órgano jurisdiccional a efecto de reparar un daño causado o se materialice un delito” (p.34)

Nuestro sistema procesal penal diferencia literalmente la Teoría del daño de la Teoría del delito siendo que el artículo 12.3 del CPP la cual “establece que en caso de absolución o sobreseimiento existe la posibilidad de discutir la pretensión reparatoria al indicar que la sentencia absolutoria o auto de sobreseimiento no impedirá al órgano jurisdiccional pronunciarse sobre la acción civil derivado del hecho válidamente ejercida” (Weston, 1994, p.57)

Armenta (2007) sostiene que “la decisión judicial viene hacer la sentencia y esta puede venirse como aquel acto jurisdiccional que pone fin el proceso pronunciándose sobre hechos que han sido objeto del proceso” (p.35) Por otro lado, Prado (2009) indica que “la decisión judicial pone fin al proceso penal con carácter o autoridad de cosa juzgada puede

clasificarse por su contenido absolutorio y condenatorio o también por la forma en que se dicta orales y escritas” (p.346)

Es por ello que la decisión judicial tiene dos puntos importantes las cuales son el descubrimiento la cual dan razones explicativas, siendo ello una perspectiva de las ciencias sociales, por el otro lado es la justificación donde da razones justificativas de una argumentación donde tiene dos perspectivas lógicas formal e informal, la cual tiene el objetivo de la teoría estándar de la argumentación.

Ferrer (2013) señala que el contexto de descubrimiento permite observar las razones explicativas, es decir, que es el proceso de conocimientos facticos donde se explica los motivos psicológicos y sociológicos para que el juez tome una decisión, por otro lado, descubre o crea solución jurídica para resolver conflicto sometido a jurisdicción siendo ello una explicación de las circunstancias que rodean al juez en el paso de la ignorancia del contexto hipotético (p.217)

Aguilo (2003) indica que el contexto de justificación permite demostrar razones justificativas de derecho, normas y valores constitucionales, por la cual es el proceso de demostrar en la motivación de una resolución que las hipótesis de solución del caso son correctas, justas y verdaderas(justificación lógica y jurídica) asimismo justifica con pruebas actuadas y valoradas, por otro lado permite dar razones que fundamenta la decisión jurídica que dirige presentar argumento para ser aceptable la decisión y mostrar adecuación al marco jurídico vigente (p.255)

1.3.2.9.3.3.Pretensión concreta

La pretensión impugnatoria no solo debe ser diverso, sino que además debe ser única y exclusiva por lo que eso le hace concreto, es decir que el impugnante no debe estar presentando varias pretensiones.

Saray (2017) indica el impugnante debe realizar su pretensión de forma exclusiva por ejemplo en la práctica judicial se presenta que solicita una revocatoria (cambio o

modificación de la sentencia), sin embargo, pide también la nulidad, siendo que no podría ser considerado una pretensión concreta porque pide un cambio, pero también que se anule, por lo que da entender que el órgano superior deba elegir entre las pretensiones y eso no se realiza así (p.312)

De forma que el impugnante tiene que ser claro en su pretensión y escoger una de las dos formas al momento de solicitar a los magistrados, siendo que el juez pueda resolver de acuerdo a lo que solicita el impugnante.

Calderón (2003) señala que “la pretensión impugnativa se refiere al petitorio concreto que se solicita, así es indispensable que el recurso de apelación afirme que pretende respecto de la resolución impugnada” (p.651)

La pretensión concreta de forma más sencilla significa que son suplicas que hace el impugnante luego de indicar el razonamiento estático del juez y el razonamiento dinámico que expone en el escrito y oralice en audiencia, es decir, bien es revocar o anular no pueden ser ambas.

Cano (2013) indica si solicita su nulidad o rescisión, su enmienda, la reforma o sustitución por otra distinta de la venida en grado, concordante con lo establecido en el artículo 419.2 del CPP cuando indica que el examen de la Sala Penal Superior tiene como propósito que la resolución impugnada sea anulada o revocada total o parcialmente (p.341)

Por lo que se trata la pretensión concreta un requisito formal establecido en el artículo 405 numeral 1 literal c) del Código Procesal Penal la cual no se encuentre se declararía inadmisibile el recurso.

Doig (2005) señala que en “el escrito de la apelación debe existir coherencia entre los fundamentos de hechos, así como los fundamentos jurídicos y la pretensión concreta solicitada por el impugnante” (p.63)

Por otro lado, la pretensión concreta no debe estar ausente en un escrito de apelación, porque el Ad quem no entenderá lo que está solicitando el impugnante, ya que no se podrá entender correctamente la solicitud y no podrá resolver el juez de forma adecuada.

1.4. Investigaciones

1.4.1. Investigaciones nacionales

Investigación nacional 1

Autor: Pedro Pablo, ANGULO DE PINA

Título: El Método de Casos para el Rendimiento Académico de los Estudiantes del curso de Derecho de Niño y Adolescente en la Universidad Privada San Pedro, Filial – Trujillo -

Grado: Maestro en Educación con mención en Docencia Universitaria y Gestión Educativa..

Año: 2018

Objetivo General: Demostrar que la aplicación del método de casos mejora el rendimiento académico

Tipo: Cuantitativo de tipo Aplicada, **Diseño:** Cuasi Experimental, **Técnica:** Técnica de la Encuesta, **Muestra:** Se realizó mediante muestreo no probabilístico, a través de la selección directa.

Breve Resumen: Los resultados que se reportan nos permiten comparar los puntajes obtenidos por los estudiantes, el grupo experimental logró alcanzar un puntaje medio de 13.93 en la aplicación del Pretest y en el Posttest logró mejorar su puntaje medio subiendo a 17.64 con la aplicación del Método de Casos. Mientras el grupo control logró un puntaje medio de 12.07 al inicio (Pretest) y en el Posttest, solo logró un puntaje medio de 13.36, siguiendo con la enseñanza tradicional, queda demostrado que esta diferencia no es tan significativa.

Principales Conclusiones: La aplicación del Programa “Aprendiendo con Casos”, mejora significativamente el rendimiento académico, ya que, los estudiantes del grupo experimental subieron sus puntajes medios de 13.93 a 17.64 puntos.

Investigación nacional 2

Autor: Amador Leonardo, TABRA HUAYLINOS

Título: Método de Casos como Estrategia Didáctica para mejorar el Aprendizaje Significativo de los Estudiantes del VIII Ciclo del curso Perforación-Voladura de Ingeniería de Minas de la Universidad Privada del Norte 2019 – II. Siendo en la Universidad Privada Antenor Orrego **Grado:** Maestro en educación con mención Didáctico de la educación superior. **Año:** 2019

Objetivo General: Determinar la influencia del método de casos como estrategia didáctica en la mejora del aprendizaje significativo de los estudiantes.

Tipo: Diseño: Pre-experimental de un solo grupo, **Técnica,** Análisis documental y bibliográfico, Observación, Guía observación, Test de competencias del curso de perforación y voladura. **Muestra:** probabilístico, aleatorio simple.

Breve Resumen: Este estudio se efectuó con el propósito de demostrar que el método de casos como estrategia didáctica, mejora el aprendizaje significativo de los estudiantes. La población de estudio tuvo a 31 estudiantes y una muestra de los mismos, distribuido en el grupo pre-experimental (31). El tipo de investigación es tecnológica y con diseño experimental con un grupo equivalente con pretest y posttest. Se realizó en 10 sesiones de enseñanza-aprendizaje. Después de haber aplicado el método el aprendizaje significativo mejoro significativamente, así lo confirma la prueba “t” ($-11.26 < 0.00$); en porcentaje antes fue 61.30% en nivel inicio y después 74.19% en el nivel proceso, mientras el promedio en la escala vigesimal alcanzo antes 30.87 y después 43.68 con una diferencia de 12.89, así

mismo en los indicadores de conocimiento, procedimientos y actitudes alcanzaron el nivel proceso y logrado.

Principales conclusiones: Se ha comprobado que la aplicación del método de casos mejora el aprendizaje significativo en los estudiantes del VIII ciclo del curso perforación-voladura de ingeniería de minas de la Universidad Privada del Norte-2019; lo demuestran los puntajes obtenidos en el pretest y postest.

Investigación nacional 3

Autor: José María VÁSQUEZ GONZÁLES

Título: Aplicación de Técnicas Didácticas para mejorar el Aprendizaje de los Estudiantes de Historia Regional, de la Facultad de Ciencias Sociales U.N.S.C.H. Ayacucho 2012-II, Siendo de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle **Grado:** Doctor en Ciencia de la Educación **Año 2019.**

Objetivo General: Determinar la mejora del aprendizaje de los estudiantes de Historia Regional, de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNSCH 2012-II con la aplicación de las técnicas didácticas.

Tipo: Aplicada, **Diseño:** Cuasi Experimental, **Técnica,** Matriz de consistencia, Sílabos: Clase magistral-estudio dirigido, Plan de sesión de clase: Clase magistral y estudio dirigido, Prueba de entrada, Guías de análisis de lectura, Prueba de salida, Ficha de evaluación del trabajo grupal, Guía para estudiantes de la clase magistral, Guía para estudiantes del estudio dirigido, Cuestionarios sobre el desarrollo de las técnicas didácticas: Clase magistral-estudio dirigido, Informe de opinión de expertos

Muestra: Se ha tomado como muestra a 38 alumnos regulares como grupo de control y 38 alumnos como grupo experimental.

Breve resumen: El problema planteado era conocer si la técnica didáctica del estudio dirigido frente a la técnica didáctica de la clase magistral daba mejores resultados en la asignatura de Historia Regional de Ayacucho en su aplicación para mejorar el aprendizaje de los estudiantes de la Escuela de Formación Profesional de Ciencias de la Comunicación de la serie 400 de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. Al comparar ambas técnicas didácticas, se llegó a demostrar, que existen diferencias significativamente en el nivel de aprendizaje antes y después de la aplicación de las técnicas didácticas, quiere decir que la aplicación de las técnicas didácticas mejora el aprendizaje de los estudiantes de la serie 400 de Ciencias de la Comunicación. En este sentido, nuestra investigación mostró la eficacia del estudio dirigido frente a la clase magistral, a pesar de que ambas técnicas didácticas contribuyen en el mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Principales conclusiones: Que el grupo experimental obtiene mejor rendimiento que el grupo control en la prueba de salida. Es decir: la aplicación de técnicas didácticas mejora significativamente el aprendizaje de los estudiantes de Historia Regional, de la Facultad de Ciencias Sociales UNSCH-Ayacucho. 2012-II. Las técnicas didácticas contribuyen con el aprendizaje, lo mejoran, su aplicación es provechosa.

Investigación nacional 4

Autor: Erick, MEZA CASTILLO

Título: Estrategias de Aprendizaje y Rendimiento Académico en los Estudiantes del I Semestre de las Carreras que ofrece un Instituto Superior Tecnológico de Chimbote, 2017. Siendo de la Universidad Peruano Cayetano Heredia. **Grado:** Maestro en Docencia Universitaria. **Año 2019.**

Objetivo General: Determinar la relación que existe entre estrategias de aprendizaje y el rendimiento académico en los estudiantes

Tipo: Cuantitativa, **Diseño:** Experimental-Correlacional, **Técnica,** Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Aprendizaje de los Estudiantes Universitarios (CEVEAPEU)

Muestra: Para el presente estudio la muestra es probabilística, porque los datos son seleccionados aleatoriamente. La Muestra es de 221 alumnos seleccionados aleatoriamente.

Breve resumen: El presente trabajo de investigación fue realizado con el objetivo de determinar la relación de las estrategias de aprendizaje con el rendimiento académico. Se empleó el tipo de estudio no experimental, diseño de carácter correlacional, para la recolección de datos. Se aplicó el instrumento CEVEAPEU, que es un cuestionario de 88 ítems. Las estrategias de aprendizaje son muy utilizadas en general por los estudiantes, predominan las estrategias en un nivel medio (51.1%) seguido del alto (29.9%), lo que permite considerarlas como una fortaleza para el proceso de enseñanza que se imparte. En relación al Rendimiento Académico, los estudiantes en general presentan buen performance académico, el rendimiento académico de nivel aceptable y bueno representan más del 90% en la muestra de estudio.

Principales Conclusiones: No se pudo demostrar relación entre las variables estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en los estudiantes del I Semestre de las carreras que ofrece un Instituto Superior Tecnológico de Chimbote a nivel general y por dimensiones, lo que indica que dichas variables no se encuentran vinculadas y son independientes.

Investigación nacional 5

Autor: Luz Milena, RENTERIA PALACIOS y Willie, AYALA AUDIVERTH

Título: Uso Didáctico de los Dispositivos Móviles y su Influencia en el Aprendizaje de las Matemáticas en el grado 11° de la Institución Educativa Tricentenario del municipio de Medellín – Colombia, año 2015. Siendo de la Universidad Privada Norbet Wiener.S.A.

Grado: Maestro en Informática Educativa. **Año 2017.**

Objetivo General: Comprobar de qué manera influye el uso didáctico de los dispositivos móviles en el aprendizaje de las matemáticas en los estudiantes.

Tipo: Aplicada, enfoque cuantitativo, **Diseño:** Pre-experimental, **Técnica,** Se aplicó un cuestionario de 15 preguntas (en base a lo expuesto por Bachrach J., 2014), utilizando la escala Likert.

Muestra: El tamaño de la muestra fue de 70 estudiantes (total del grado); y se emplea un tipo de muestreo intencionado, no probabilístico, puesto que el criterio de inclusión fue que se debían tratar de estudiantes de grado 11° pertenecientes a la media académica.

Breve Resumen: El propósito de esta investigación fue determinar la influencia del uso didáctico de los dispositivos móviles en el aprendizaje del área de matemáticas en los estudiantes. Investigación de tipo aplicada, de diseño preexperimental, con un enfoque cuantitativo. Se concluyó a partir de los resultados que el uso didáctico de los dispositivos móviles influyó en el aprendizaje del área de matemáticas en los estudiantes, evidenciando mejorías en los procesos de aprendizaje de conceptos, aplicación de concepto y la parte actitudinal.

Principales conclusiones: Se concluye que: el uso didáctico de los dispositivos móviles influye significativamente en el aprendizaje de conceptos en el área de matemáticas, donde los estudiantes demostraron una mejor comprensión y aplicación de conceptos (valor de $Z = -6,473$ y valor de $p = 0,000$)

Investigación nacional 6

Autor: Lorenzo Emilio, PÉREZ LUJAN

Título: Aplicación del ABP (Aprendizaje Basado en Problemas) para mejorar el Nivel de Conocimiento sobre Patologías más frecuentes en los internos de medicina del Hospital Eleazar Guzmán Barrón. Nuevo Chimbote-2015. Siendo de la Universidad Nacional de Santa. **Grado:** Maestro en Ciencia de la Educación con mención en docencia e Investigación. **Año 2017.**

Objetivo General: Determinar la efectividad del ABP (Aprendizaje Basado en Problemas) en la mejora del nivel de conocimiento sobre patologías más frecuentes en los internos de Medicina.

Tipo: Experimental, **Diseño:** Cuasi experimental, **Técnica,** Observación, Fichaje, Análisis de tareas, Observación sistemática, Descriptiva, Estadística descriptiva.

Muestra: Se tomará como muestra al total de internos de medicina del hospital, se trata de una muestra por conveniencia. Donde a 12 internos de medicina se aplicará el método de ABP, y los otros 12 internos de medicina serán el grupo de control (método convencional)

Breve Resumen: La presente investigación, tuvo como objetivo general determinar la efectividad del ABP en la mejora del nivel de conocimiento sobre dichas patologías. Es un estudio de tipo experimental. Se evaluó el grado de conocimiento sobre las patologías más frecuentes que deberían de saber antes de iniciar su internado. Se realizó un pretest a un grupo de control, y al grupo experimental. Se aplicó la estrategia del ABP al grupo experimental, posteriormente se realizó un posttest a ambos grupos. Se empleó la estadística descriptiva. Los resultados del pre y posttest en el grupo experimental. La media aritmética en el Pretest fue de 12.17 y de 16.08 en el posttest. En conclusión, la aplicación de la estrategia del ABP, mejoró el nivel de conocimiento sobre las patologías más frecuentes en los internos.

Principales Conclusiones: La aplicación del método de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) mejoró significativamente el nivel de conocimiento sobre las patologías más frecuentes en los internos de medicina.

Investigación nacional 7

Autor: Luis Enrique, LEON SOLANO

Título: Aplicación del Método de Aprendizaje Basado en Problemas y su Influencia en el Rendimiento Académico de los estudiantes de la Asignatura de Traumatología del 4to. Ciclo del Instituto Superior Tecnológico “Daniel Alcides Carrión” de Lima, semestre 2015-I. Siendo de la Universidad Privada Norbet Wiener S.A. **Grado:** Maestro en Docencia Universitaria. **Año 2016.**

Objetivo General: Determinar de qué manera la aplicación del método de aprendizaje basado en problemas ABP influye en el rendimiento académico de los estudiantes de la asignatura de Traumatología.

Tipo: Cuantitativo, **Diseño:** Cuasi experimental, **Técnica:** Se utilizaron dos cuestionarios estructurados en un modelo uniforme que favoreció la contabilidad y la comprobación; una prueba de entrada (pre test) y una prueba de salida (post test).

Muestra: Para determinar la muestra estratificada se aplicó la fórmula de muestra aleatoria simple).

Breve resumen: La presente investigación tuvo como objetivo principal determinar la Influencia del método aprendizaje basado en problemas ABP en el rendimiento académico de los estudiantes de la asignatura de Traumatología. El estudio de tipo cuantitativo cuasi experimental, el tipo de muestreo fue probabilístico. Se trabajó con una muestra de 120 estudiantes, divididos en dos grupos, a los cuales se les aplicó un pre test y un post test. Se

concluye que el rendimiento académico de los estudiantes ha mejorado significativamente al aplicar el ABP. De acuerdo a los niveles de rendimiento obtenidos.

Principales conclusiones: Se confirmó la hipótesis general alterna H_a , esto se evidenció en los resultados obtenidos de la prueba T de Student en cuanto a la aplicación del ABP que mostro un nivel de significancia positivo, por lo cual la aplicación del ABP influye significativamente en el rendimiento académico de los estudiantes de la asignatura de Traumatología del 4to ciclo del Instituto Superior Tecnológico “Daniel Alcides Carrión” de Lima, semestre 2015-I.

1.4.2. Investigaciones internacionales

Investigación internacional 1

Autor: José Eduardo GALIANO

Título: Estrategias de Enseñanza de la Química en la Formación Inicial del Profesorado. Siendo de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. **Grado:** Doctor en Educación. **Año 2014.**

Objetivo General: Determinar las estrategias de enseñanza de la química presentes en la formación inicial de PQ, PB y PTP en la provincia de Santiago del Estero, Argentina.

Tipo: Mixto cualitativo y cuantitativo. **Diseño:** Diseño mixto tanto cualitativo como cuantitativo, **Técnica:** Entrevista semiestructurada, El grupo de discusión, La observación.

Muestra: Es de carácter no probabilístico intencional. Para la muestra de alumnos se selecciona y trabaja con el 100% de la muestra.

Breve resumen: Se propone determinar las estrategias de enseñanza de la química que presentan en la formación inicial de profesores de química, mediante la identificación del conocimiento que tienen los profesores sobre: estrategias de enseñanza – aprendizaje de química, la investigación del uso de estrategias de enseñanza de la química, el análisis de las normativas, estructura curricular y recomendaciones oficiales, y el conocimiento de la

formación. También pretende, con respecto a los estudiantes de profesorado, la indagación de su formación previa en química, el conocimiento de estrategias que poseen y en base a ello presenta un diseño, validado, probado e implementado de estrategias de enseñanza específicas de química para la formación docente para la educación secundaria. Y, por último, determinar la efectividad de esas estrategias diseñadas en el desarrollo de la competencia específica necesaria para todo futuro profesor de química. La aplicación de una estrategia eficiente mejora el proceso de enseñanza - aprendizaje de la química y con ello la interpretación de ciertos contenidos que favorecen sus significatividad en la sociedad y así revierte la imagen desafortunada de la química que se presenta actualmente.

Principales conclusiones: Considerando que la enseñanza de la química en el nivel secundario recae no solamente en profesores con titulación específica es que se ha determinado el uso de estrategias en tres instituciones con modalidades y titulaciones diferentes, como establece el objetivo general de este trabajo. En función de la primera hipótesis establecida se puede indicar que es posible determinar el conocimiento, la formación y el uso de estrategias de enseñanza de química de los profesores de química en profesorado de nivel superior.

Investigación internacional 2

Autor: Francisco Javier VILLASEVIL MARCO

Título: Diseño y Aplicación de una Metodología Docente Adaptada al Marco del EEES para Ingeniería con Soporte Multimedia en una Plataforma Virtual. Siendo de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. **Grado:** Doctor de Educación **Año 2009.**

Objetivo General: Aplicar y comprobar la influencia que ejerce el modelo, en diferentes niveles del nuevo Sistema Educativo, sobre el desarrollo metacognitivo y de la autonomía o capacidad de autorregulación del alumno.

Tipo: Experimental.

Muestra: El modelo metodológico se ha aplicado a 6000 estudiantes en diferentes generaciones (cursos académicos) del ámbito de la Ingeniería pertenecientes a Universidades de España. Para la muestra de alumnos se selecciona y trabaja con el 100% de la muestra, respondiendo la totalidad en cada etapa.

Breve resumen: El Ingeniero debe tener determinadas capacidades y aptitudes tales como aplicar los conocimientos científicos necesarios a la invención, al perfeccionamiento o a la utilización de las técnicas en todas sus determinaciones en el campo industrial. Se ocupa también del aspecto técnico de la fabricación de mercaderías o del aprovisionamiento de servicios a la colectividad; todas estas relaciones siempre habían sido desarrolladas sobre el compromiso “función-precio”. En definitiva, el objetivo ha sido formar un Ingeniero capaz de desenvolverse en el marco de la Sociedad de la Información en la cual estamos inmersos y que tienda a la del Conocimiento, que es hacia la cual deberíamos ir. La idea principal no ha sido solamente adaptar al mundo profesional los conocimientos que el alumno adquiere en la Universidad, sino también potenciar el meta-conocimiento (Vílchez, 2004), que tiene especial importancia en Ingeniería.

Principales conclusiones: Se ha probado la validez y fiabilidad de las pruebas diseñadas. En el análisis de validez se han tenido en cuenta dos aspectos, la validez de constructo y la validez de contenido. En la valoración de la fiabilidad se ha estimado la estabilidad de las puntuaciones y de las categorías de respuestas, mediante el cálculo del coeficiente de correlación. También se ha valorado la consistencia interna de la prueba LADE, mediante el cálculo del coeficiente de correlación entre mitades.

Investigación internacional 3

Autor: Angélica María, PÉREZ PICÓN

Título: Estrategia Didáctica Aplicada al Uso de los Sistemas de Información Documental para apoyar el proceso Enseñanza - Aprendizaje en una Institución de Educación privada de Barrancabermeja – Colombia. Siendo en la Universidad Cooperativa de Colombia. **Grado:** Maestría en Educación. **Año 2019.**

Objetivo General: Diseñar una estrategia didáctica que favorezca el uso de las bases de datos por los estudiantes de una universidad privada, en el municipio de Barrancabermeja.

Tipo: Cualitativo Etnográfico, **Diseño:** Cualitativo, **Técnica:** Observación, Encuesta, Análisis documental.

Muestra: Para determinar la muestra se tomaron 30 docentes equivalentes al 37% de una población de 81 docentes. Para la selección de la muestra se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia.

Breve resumen: Esta investigación tuvo como finalidad el diseño de una estrategia didáctica para que favorezca el uso de las bases de datos por los estudiantes en una universidad privada en el municipio de Barrancabermeja. En temas de trabajo y consultas de las bases de datos se concluye que tanto los profesores como los estudiantes no le están prestando verdadera importancia a esta herramienta dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para dar solución a tal situación, se propone una estrategia didáctica para ser aplicada por el cuerpo de profesores a los estudiantes, compuesta por una serie de actividades, materiales significativos, acciones e instrumentos que están encaminados a fomentar la búsqueda y uso de información científica en los estudiantes a través de la consulta de las bases de datos de la biblioteca digital.

Principales conclusiones: La propuesta ha sido validada por criterio de expertos, los cuales han brindado algunas recomendaciones para el mejoramiento de esta. Estos han avalado la propuesta y han manifestado que cumple con los objetivos propuestos. En cuanto al diseño de actividades, materiales y referentes teóricos utilizados, han establecido que se encuentran

acorde a las características de los estudiantes, con un lenguaje adecuado a ellos, y son coherentes con el objetivo general. De igual manera los indicadores son suficientes y permiten visualizar un amplio campo relacionado con el empleo de las bases de datos académicas de la universidad por los estudiantes.

1.5. Marco conceptual

- 1) **Aprendizaje:** El aprendizaje es la adquisición de nuevas conductas de un ser vivo a partir de experiencias previas, con el fin de conseguir una mejor adaptación al medio físico y social en el que se desenvuelve. Algunos lo conciben como un cambio relativamente permanente de la conducta, que tiene lugar como resultado de la práctica. Lo que se aprende es conservado por el organismo en forma más o menos permanente y está disponible para entrar en acción cuando la ocasión la requiera.

Bandura y Walters (1974) indica que “el aprendizaje es la adquisición de nuevas conductas para el ser humano ya que adquiere experiencia previa, con la finalidad de conseguir una mejor adaptación, al medio social y físico de su entorno” (p.57)

- 2) **Ciencias jurídicas:** También denominadas ciencias del derecho son aquellos que realizan el complejo y constante estudio del ordenamiento jurídico y su aplicación en la sociedad. Las ciencias jurídicas realizan interpretaciones de la norma y a través de los fenómenos sociales es que se determina si estas funcionan adecuadamente o necesitan ser reformadas.

Roxin (2000) indica que el fundamento de estas ciencias es básicamente el problema entre los humanos. En una comunidad de personas, se interactúa y se establecen relaciones, para establecer los parámetros sobre los cuales se basan estas relaciones, esta ley y debe ser cumplida a cabalidad, de lo contrario, quienes defienden la justicia deberán actuar con disciplina para hacerla valer (p.149)

- 3) **Derecho.** La palabra derecho proviene del término latino *directum*, que significa “lo que está conforme a la regla”. El derecho se inspira en postulados de justicia y constituye el orden normativo e institucional que regula la conducta humana en

sociedad. La base del derecho son las relaciones sociales, las cuales determinan su contenido y carácter. Dicho de otra forma, el derecho es un conjunto de normas que permiten resolver los conflictos en el seno de una sociedad.

Fierro (2006) señala que el Derecho es el conjunto de normas que imponen deberes y normas que confieren facultades, que establecen las bases de convivencia social y cuyo fin es dotar a todos los miembros de la sociedad de los mínimos de seguridad, certeza, igualdad, libertad y justicia (p.174)

- 4) Derecho procesal.** Es una rama del derecho público que contempla el conjunto de normas, códigos y formas del proceso judicial, es decir, que ordena y regula los requisitos, efectos y métodos en el Estado imparte la justicia. el derecho procesal contempla los mecanismos, modos y procedimientos que estipula la ley para resolver correcta y formalmente los litigios planteados por las partes en disputa, mediante un método y una decisión que se atengan a los hechos afirmados y probados y a lo contemplado por el derecho aplicable.

Manzini (1951) indica que el derecho procesal es el conjunto de normas que regulan la competencia, la jurisdicción, el proceso, y la acción judicial. Perfila el marco jurídico para el desarrollo de un procedimiento judicial con todas las garantías (p.67)

- 5) Derecho penal.** Es la rama del derecho público que establece y regula, mediante un conjunto de normas y principio jurídicos, la represión de la delincuencia por parte del Estado.

Muñoz (2014) indica que, el derecho penal es también una disciplina jurídica que se encarga de estudiar el fenómeno criminal, el delito, el delincuente y la pena, a partir de lo cual se deducirán sus principios y normas jurídicas. El objetivo del derecho

penal es el castigo de los delitos, mediante la aplicación de penas, para proteger a la sociedad de los delincuentes, ya sea aislándolos, ya sea imponiendo penas correctivas (p.495)

- 6) **Derecho procesal penal.** Es aquella disciplina jurídica encargada de proveer de conocimientos teóricos, prácticos y técnicos necesarios para comprender y aplicar las normas jurídicas – procesa – penales, destinadas a regular el inicio, desarrollo y culminación de un proceso penal.

Maier (2002) señalando que es un conjunto de normas jurídicas que regulan el desarrollo del Proceso Penal. Es decir, es el conjunto de normas jurídicas que regulan el desarrollo del Proceso Penal. Se refiere al conjunto de normas que regulan el proceso desde el inicio hasta la finalización del proceso penal. Tiene la función de investigar, identificar y sancionar si fuesen necesario las conductas que constituyen delitos, evaluando las circunstancias particulares del cada caso concreto (p.97)

- 7) **Docente.** El docente es aquella persona que se dedica de forma profesional a la enseñanza. La docencia es una profesión cuyo objetivo principal es transmitir la enseñanza a otras personas, se puede hablar en un marco general de enseñanza o sobre un área en específico. Un docente tiene varias funciones a ejercer, entre ellas se encuentran la posibilidad de facilitar de toda forma posible el aprendizaje al alumno, para que éste pueda llegar a alcanzar la comprensión plena de la materia o área que se está enseñando.

Ortiz (2016) señala que “la docencia es la persona que imparte conocimientos de un determinado tema o materia, por lo que en ello tiene una habilidad extraordinaria que puede a instruir a otras personas de forma profesional” (p.105)

8) Enseñanza. La enseñanza es la acción y efecto de enseñar (instruir, adoctrinar y amaestrar con reglas o preceptos). Se trata del sistema y método de dar instrucción, formado por el conjunto de conocimientos, principios e ideas que se enseñan a alguien. La enseñanza implica la interacción de tres elementos: el profesor, docente o maestro, el alumno o estudiante; y el objeto de conocimiento.

Wood y Smith (2015) comentan que “la enseñanza es la acción y efecto de instruir, amaestrar, adoctrinar. Asimismo, trata de utilizar el método de dar instrucción, conformado por el conjunto de conocimientos, principios e ideas que da a otras personas” (p.57)

9) Estrategia. Estrategia es un plan para dirigir un asunto. Una estrategia se compone de una serie de acciones planificadas que ayudan a tomar decisiones y a conseguir los mejores resultados posibles.

Chandler (2003) señala que “la estrategia está orientada a alcanzar un objetivo siguiendo una pauta de actuación. Una estrategia comprende una serie de tácticas que son medidas más concretas para conseguir uno o varios objetivos” (p.68)

10) Estrategias de enseñanza y aprendizaje. En el área de la educación se habla de estrategias de enseñanza y aprendizaje para referirse al conjunto de técnicas que ayudan a mejorar el proceso educativo. Por ejemplo, se puede hablar de estrategia de organización del contenido para hablar de una forma de actuar frente a una tarea utilizando diferentes técnicas como subrayar, resumir o realizar esquemas.

Izaguirre (2017) indica que las estrategias de aprendizaje son procedimientos (conjuntos de pasos, operaciones, o habilidades) que un estudiante emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas. (p.94)

11) Técnica. La palabra técnica proviene de *téchne*, un vocablo de raíz griega que se ha traducido al español como *arte* o *ciencia*. Esta noción sirve para describir a un tipo de acciones regidas por normas o un cierto protocolo que tiene el propósito de arribar a un resultado específico, tanto a nivel científico como tecnológico, artístico o de cualquier otro campo.

Exley y Dennick (218) indica que una técnica es un conjunto de procedimientos reglamentados y pautas que se utiliza como medio para llegar a un fin cierto. La técnica supone que, en situaciones similares, repetir conductas o llevar a cabo un mismo procedimiento producirán el mismo efecto. Por lo tanto, se trata de una forma de actuar ordenada que consiste en la repetición sistemática de ciertas acciones (p.87)

12) Estudiante. Es la palabra que permite referirse a quienes se dedican a la aprensión, puesta en práctica y lectura de conocimientos sobre alguna ciencia, disciplina o arte.

Baudrit (2012) señala que un estudiante se encuentre matriculado en un programa formal de estudios, aunque también puede dedicarse a la búsqueda de conocimientos de manera autónoma o informal (p.39)

13) Estudio. Es una palabra muy compleja, muy amplia, de diversos colores, formas y sentidos, el estudio es considerado una pieza fundamental del ser humano, sobre las creencias religiosas, estilos de vida y características personales, el estudio es el emprendimiento de una búsqueda infinita de nuevos conocimientos a fin de

desarrollar aptitudes y habilidades que pueden servir para recrear o dominar un ambiente determinado o situación.

Campos (2017) indica que la principal función de los alumnos es aprender siempre cosas nuevas sobre distintas materias o ramas de la ciencia y arte, o cualquier otra área que se pueda poner en estudio. (p.42)

14) Estudio de casos. El estudio de casos consiste en un método o técnica de investigación y enseñanza, habitualmente utilizado en las ciencias de la salud y sociales, el cual se caracteriza por precisar de un proceso de búsqueda e indagación, así como el análisis sistemático de uno o varios casos.

Pérez (2015) señala que un estudio de casos se entiende que todas aquellas circunstancias, situaciones o fenómenos únicos de los que se requiere más información o merecen algún tipo de interés dentro del mundo de la investigación, por la cual se debe estudiar (p.654)

15) Proceso. Un proceso es una secuencia de pasos dispuesta con algún tipo de lógica que se enfoca en lograr algún resultado específico. Los procesos son mecanismos de comportamiento que diseñan los hombres para mejorar la productividad de algo, para establecer un orden o eliminar algún tipo de problema.

Escribano y del Valle (2018) señala que el concepto puede emplearse en una amplia variedad de contextos, como por ejemplo en el ámbito jurídico, en el de la informática o en el de la empresa. Es importante en ese sentido hacer hincapié que los procesos son ante todo procedimientos diseñados para servicio del hombre en alguna medida, como una forma determinada de accionar (p.132)

16) Proceso jurídico. En el contexto del derecho, un proceso hace alusión a los diversos pasos que deben seguirse de modo obligatorio a la hora de llevar adelante un juicio. Este hecho da cuenta de que en ocasiones el término juicio y proceso se utilicen como sinónimos.

Benabentos (2001) indica que “el proceso es conocido por los letrados como asimismo por los magistrados y debe respetarse en todo momento para que el juicio se desarrolle de forma legítima” (p.152). En efecto, si existiesen faltas significativas en este sentido podría existir un fenómeno de invalidación que echarían todos los esfuerzos realizados por tierra. No obstante, a pesar de la aparente rigurosidad, estas formas de actuación son necesarias por la complejidad de la materia.

17) Rendimiento. Duran (2016) comenta que la idea rendimiento se refiere a la proporción que surge entre los medios empleados para obtener algo y el resultado que consigue. El beneficio o el provecho que brinda algo o alguien (p.351)

18) Rendimiento académico. El rendimiento académico hace referencia a la evaluación del conocimiento adquirido en el ámbito escolar, terciario o universitario. Un estudiante con buen rendimiento académico es aquel que obtiene calificaciones positivas en los exámenes que debe rendir a lo largo de un curso.

Álvarez (2012) indica que el rendimiento académico es una medida de las capacidades del alumno, que expresa lo que este ha aprendido a lo largo del proceso formativo. También supone la capacidad del alumno para responder a los estímulos educativos. En este sentido, el rendimiento académico está vinculado a la aptitud (p.69)

19) Universidad. La universidad es una institución de enseñanza superior, dividida en facultades según las especialidades de estudio que la misma puede ofrecer. El término, además, se aplica para el edificio destinado a la enseñanza superior. La universidad moderna nació en Europa occidental en el siglo XIII como una comunidad autónoma de maestros y discípulos que se reunían para compartir instalaciones académicas y alojamiento.

Tapia (1998) señala que la palabra universidad constituía una abreviatura de la expresión latina *universitas magistrorum et scholarium* (gremio o unión de maestros y estudiantes), organizada para el beneficio mutuo y la protección legal de este colectivo (p.35)

CAPÍTULO II: EL PROBLEMA, OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y VARIABLES

2.1. Planteamiento del problema

¿Cómo influye la aplicación del método de casos en el resultado del aprendizaje de la asignatura de derecho procesal penal en los estudiantes del VI ciclo de la Universidad Privada Sergio Bernales, Cañete, 2019?

2.1.1. Descripción de la realidad problemática

En el marco de nuestra realidad universitaria, en la cual podemos apreciar una crisis de la calidad educativa universitaria a nivel nacional, la cual se ve reflejada en las diversas publicaciones que se emiten a nivel internacional en donde no aparecen nuestras universidades peruanas, sino relegadas a posiciones alejadas, ni siquiera figuran dentro de las 20 primeras universidades, lo cual llama poderosamente la atención y motivan a investigar las causas, los efectos, incluso las formas de superar o paliar dichas deficiencias.

Circunscribiéndonos al ámbito de los profesionales del Derecho, en las Facultades de Derecho de las universidades de nuestro país se utiliza en forma casi generalizada la exposición magistral para impartir las enseñanzas del Derecho, la cual está enfocada en transmitir y explicar de manera retórica los contenidos jurídicos, lo que promueve un aprendizaje memorístico, rutinario, sin una debida reflexión sobre cada tópico jurídico, siendo además las evaluaciones orientadas con dichos paradigmas.

A partir de estas premisas se puede advertir que, la enseñanza jurídica actual es mínimamente práctica, quizás se exceptúan algunos cursos que por su naturaleza requiere netamente de práctica como los curso de practica forense, pero por lo general, se aplica el aprendizaje de las normas en forma teórica, en abstracto, dejándose de lado la oportunidad de obtener y desarrollar capacidades, aptitudes, habilidades y destrezas que atiendan los hechos y problemas prácticos, casos en concreto, y que se resuelvan casos adoptando roles de operadores jurídicos como abogados litigantes, procuradores públicos, fiscales y jueces.

Por su parte, también se sabe que, los profesionales que ejercen la docencia en la facultad de derecho no reciben capacitación en pedagogía ni en didáctica, solamente algunos tienen formación mínima producto de su autoformación y/o capacitación que han recibido para llevar a ejercer sus funciones pedagógicas; siendo predominante la errada concepción de que basta el conocimiento que se posee sobre la materia del derecho para poder desempeñar la tarea de la enseñanza del mismo. En efecto, no basta que sean profesionales en derecho, sino que tengan habilidades y destrezas didácticas para saber llegar al estudiante y sobre todo saber desarrollar capacidades de análisis y resolución de conflictos aplicando el marco jurídico y las teorías del derecho.

Desde la perspectiva de los estudiantes de derecho, su situación se ve reflejada en los bajos niveles de aprendizaje y/o rendimiento académico que evidencian en sus calificaciones, y peor aún en el bajo nivel de desempeño de los profesionales del Derecho recientemente egresados, lo que repercute indudablemente en la sociedad y el ámbito jurídico. Tal como se ha advertido en el bajo rendimiento académico mostrado por los estudiantes del curso de Derecho Procesal Penal de la Universidad Privada Sergio Bernal de Cañete, del VI ciclo.

Además, se sabe que los ingresantes al programa de derecho proceden de una educación básica deficiente, en la que predomina si bien es cierto el desarrollo de ciertas competencias, pero son insuficientes, porque campea una forma de enseñanza y aprendizaje bancario; predomina el aprendizaje de conceptos, muchas veces desligado de la realidad empírica y científica; raras veces los estudiantes son expuestos al análisis y al desarrollo del pensamiento crítico y ese performance se mantiene y continúa en muchas de las aulas universitarias; es decir, seguimos formando profesionales con pocos niveles de reflexión y de pensamiento crítico, necesario para la aplicación de la ley y los principios jurídicos que garanticen un servicio de justicia y bienestar de la sociedad.

Por parte de los entes gubernamentales, la universidad y la academia, casi muy poco se promueve la articulación, para desarrollar actividades docentes e investigativas en forma conjunta. No hay un cambio radical en la metodología de enseñanza y aprendizaje, donde las clases son magistrales, en donde los estudiantes se limitan únicamente a repetir lo aprendido sin opción a dudar, a reflexionar, en donde los planteamientos y conclusiones a los que lleguen son generalmente arbitrarios y sin opciones para debatir y cuestionar. Por eso, se advierte que, las actuales experiencias de aprendizaje se desarrollan sobre la base de programas de estudio desfasados y fijos, los docentes exponen los temas y estudiantes se limitan a escuchar y tomar apuntes (adoptando una actitud pasiva y receptora; las preocupaciones, las dudas y las reacciones no interesan para nada). Dicho de otro modo, el aprendizaje es concebido como una mera acumulación de contenidos conceptuales, sin profundizar en las estrategias cognitivas de razonamiento, argumentación y pensamiento crítico.

En este contexto y frente a esta breve realidad problemática descrita, exhorta a la reflexión y motivación de buscar nuevas estrategias y métodos de enseñanza que promueva una enseñanza y aprendizaje más efectivo del Derecho, insertando el desarrollo y/o aplicación de contenidos procedimentales y actitudinales, que permitan mejorar el rendimiento académico. En esa línea, se planteó la aplicación del Método de Casos vía un estudio preexperimental para explicar cómo influye el método de casos en el aprendizaje del curso de derecho procesal penal en los estudiantes del VI ciclo de la Universidad Privada Sergio Bernales de Cañete.

2.1.2. Definición del problema General

Problema general

¿Cómo influye la aplicación del método de casos en el resultado del aprendizaje de la asignatura de derecho procesal penal en los estudiantes del VI ciclo de la Universidad Privada Sergio Bernales, Cañete, 2019?

2.1.3. Problemas específicos

Problema específico 1

- ¿Cómo influye la aplicación del método de casos en los resultados del **aprendizaje conceptual** de los estudiantes del VI ciclo en la asignatura de derecho procesal penal de la Universidad Privada Sergio Bernales – Cañete, 2019?

Problema específico 2

- ¿Cómo influye la aplicación del método de casos en los resultados del **aprendizaje procedimental** de los estudiantes del VI ciclo en la asignatura de derecho procesal penal de la Universidad Privada Sergio Bernales – Cañete, 2019?

Problema específico 3

- ¿Cómo influye la aplicación del método de casos en los resultados del **aprendizaje actitudinal** de los estudiantes del VI ciclo en la asignatura de derecho procesal penal de la Universidad Privada Sergio Bernales – Cañete, 2019?

2.2. Finalidad y objetivos de la investigación

2.2.1. Finalidad

La finalidad del presente trabajo de investigación es sistematizar la experiencia de enseñanza aprendizaje mediante el uso del método de casos, a fin de mejorar el aprendizaje en el contexto del desarrollo del curso de Derecho Procesal Penal de los estudiantes del VI ciclo de la Universidad Privada Sergio Bernales.

2.2.2. Objetivo general y específicos

2.2.2.1. Objetivo general

Determinar la influencia de la aplicación del método de casos en los resultados del aprendizaje de la asignatura de derecho procesal penal en los estudiantes del VI ciclo de la Universidad Privada Sergio Bernales, Cañete, 2019.

2.2.2.2. Objetivos específicos

Objetivos específicos 1

- Determinar la influencia de la aplicación del método de casos en los resultados del **aprendizaje conceptual** de los estudiantes del VI ciclo en la asignatura de derecho procesal penal de la Universidad Privada Sergio Bernales – Cañete, 2019.

Objetivos específicos 2

- Determinar la influencia de la aplicación del método de casos en los resultados del **aprendizaje procedimental** de los estudiantes del VI ciclo en la asignatura de derecho procesal penal de la Universidad Privada Sergio Bernales – Cañete, 2019.

Objetivos específicos 3

- Determinar la influencia de la aplicación del método de casos en los resultados del **aprendizaje actitudinal** de los estudiantes del VI ciclo en la asignatura de derecho procesal penal de la Universidad Privada Sergio Bernales – Cañete, 2019.

2.2.3. Delimitación de la Investigación

- **Delimitación espacial.** Los datos concernientes al problema de investigación planteado se recopilarán en las instalaciones estudiantiles de la Universidad Privada Sergio Bernales de Cañete, en las aulas correspondientes al VI ciclo de Derecho.
- **Delimitación social.** Las unidades de muestreo corresponderán principalmente a las evaluaciones de los estudiantes de derecho.
- **Delimitación temporal.** Se tomará en cuenta el ciclo llevado entre agosto a diciembre del año 2019.
- **Delimitación conceptual.** Se circunscribe al ámbito del método de casos, y el aprendizaje en el curso del derecho procesal.

2.2.4. Justificación e importancia del estudio

En el marco de nuestra realidad universitaria, en la cual podemos apreciar una crisis de la calidad educativa universitaria a nivel nacional, la cual ha sido plasmada en diversas publicaciones a nivel internacional en donde no aparecen nuestras universidades, sino relegadas a posiciones alejadas, ni siquiera dentro de las 20 primeras universidades figuran

nuestras casas de estudio. Ahora circunscribiéndonos al ámbito de los profesionales del derecho, circunstancias que nos llevan al planteamiento sobre investigaciones que transcurren entre la enseñanza del derecho y la elección de un método de enseñanza legal. Dicho planteamiento tiene lugar siempre desde una perspectiva comparada y orientada a estrechar el vínculo que debe existir entre el derecho y la realidad.

En Latinoamérica, el método de casos ya viene siendo abordado hace muchos años por la psicopedagogía, y de manera organizada y sistematizada a partir de la década del sesenta; sin embargo, hay antecedentes de su empleo casi un siglo atrás y como una herramienta argumentativa se tiene desde la antigüedad. Por tanto, el hecho de investigar la aplicación del método de casos, como una metodología de la enseñanza aprendizaje en el derecho procesal penal, obedece a la necesidad de mejorar los niveles de aprendizaje en el sistema acusatorio de partes.

Además, propiciará la participación más dinámica, más activa del estudiante, que permita su aprendizaje en forma directa y constante, ante situaciones de casos reales o hipotéticos que se planteen. Así se concreta el aprendizaje, articulando en forma coordinada la práctica, de la mano siempre, del conocimiento teórico, siempre buscando la solución a las situaciones o problemas planteados.

En virtud de los argumentos expuestos, la investigación en curso se reviste de relevancia social, práctica, teórica y metodológica; puesto que, beneficiará a la comunidad académica y permitirá resolver un problema de bajos niveles de aprendizaje; a su vez, se logrará explicar el efecto de este método en la mejora del aprendizaje, convirtiéndose en un referente para otros ámbitos académicos.

2.3. Hipótesis y variables

2.3.1. Supuestos teóricos

El aprendizaje y enseñanza tradicional en el Derecho, evidencia resultados no muy alentadores, pudiendo advertirse que, en otras ramas del saber, se han observado cambios de paradigmas en la enseñanza-aprendizaje, y que se obtienen resultados mucho más palpables, esto exige un cambio en las estrategias de enseñanza del derecho, que permitan resultados más óptimos, lo que nos conllevará al esfuerzo de seleccionar los métodos y estrategias que se adecuen a alcanzar las metas trazadas.

En ese sentido, el Método de Casos (*method case* en inglés) o conocido como estudio de casos, promueve una intervención más dinámica del estudiante, que busca desarrollar capacidades como el razonamiento, la interpretación y la argumentación, en la cual se enfrentará a una situación concreta, se plantea un problema, que para resolverlo debe entender la situación específica, valorarla, y finalmente decidir o resolverla ya sea en forma grupal a través de un proceso de discusión, de intercambio de pareceres y posiciones. La principal característica del método de casos, es el empleo de una herramienta, un instrumento formativo que se denomina *el caso*. Los casos conforman lo que se denomina los instrumentos educativos complejos, en la cual se emplean la forma narrativa de la problemática, la misma contiene datos e información concreta con relevancia social.

En otros términos, al estudiante se le presenta un problema específico, un caso en concreto, en la cual narra una situación real de un problema jurídico, sea de una contienda litigiosa o de un hecho delictual. Deberá analizar una serie de hechos, ya sean anteriores o posteriores, las cuales deben versar situaciones de conflicto de intereses, se verificará las normas legales que la regulan, jurisprudencia, doctrina, en base a ella adoptar una posición razonada, ya sea en forma individual o en grupos de trabajos.

Por lo tanto, usando este método en el proceso de enseñanza aprendizaje en el curso de Derecho Procesal Penal, permitirá promover la participación del estudiante en el análisis de los casos y su posterior propuesta de solución, así una forma práctica de aplicación es

análisis de sentencias, de jurisprudencia vinculantes, contrastándola con doctrina y posiciones legales de diversos juristas.

2.3.2. Hipótesis principal y específicas

2.3.2.1. Hipótesis Principal

La aplicación del método de casos influye significativamente en los resultados del aprendizaje de la asignatura de Derecho Procesal Penal en los estudiantes del VI ciclo de la Universidad Privada Sergio Bernales, Cañete, 2019.

2.3.2.2. Hipótesis específicas

Hipótesis específicas 1

- La aplicación del método de casos influye significativamente en los resultados del **aprendizaje conceptual** de los estudiantes del VI ciclo en la asignatura de derecho procesal penal de la Universidad Privada Sergio Bernales – Cañete, 2019.

Hipótesis específicas 2

- La aplicación del método de casos influye significativamente en los resultados del **aprendizaje procedimental** de los estudiantes del VI ciclo en la asignatura de derecho procesal penal de la Universidad Privada Sergio Bernales – Cañete, 2019.

Hipótesis específicas 3

- La aplicación del método de casos influye significativamente en los resultados del **aprendizaje actitudinal** de los estudiantes del VI ciclo en la asignatura de derecho procesal penal de la Universidad Privada Sergio Bernales – Cañete, 2019.

2.3.3. Variables e indicadores

➤ Variable independiente (VI)

Aplicación del método de casos. Se trata de un método para enseñar a los estudiantes aspectos sustantivos y formales del Derecho y un determinado tipo de técnicas de aplicación del Derecho, en último término, para enseñarles cómo razonan los juristas. En

ese sentido, para esta investigación se diseñaron y desarrollaron sesiones de aprendizaje, para promover en los estudiantes la comprensión de diversos casos, el análisis y resolución de casos.

Dimensiones	Indicadores
Esquema de conocimientos	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos Previos • Nueva Información
Puentes cognitivos	<ul style="list-style-type: none"> • Organizadores previos • Analogías
Ventajas	<ul style="list-style-type: none"> • Motivación • Participación

➤ **Variable dependiente (VD)**

Resultados del aprendizaje de la asignatura de derecho procesal penal

Dimensiones e indicadores

Dimensiones	Indicadores	Ítems
Aprendizaje conceptual (saberes)	Conceptos sobre sistema acusatorio: acusatorio adversarial y acusatorio de partes.	1,2,3
	Conceptos sobre el juicio oral: prueba anticipada y prueba indiciaria.	4,5,6
	Conceptos sobre valoración individual: fiabilidad y verosimilitud	7,8
Aprendizaje procedimental (saber hacer)	Procedimiento para presentar objeciones en actuación en juicio oral: objeción a la pregunta y objeción a la respuesta.	9,10,11
	Procedimiento para materializar el interrogatorio cruzado: interrogatorio directo y conainterrogatorio	12,13,14
	Procedimiento para apelación de sentencias: admisibilidad y fundabilidad	15,16
	Actuaciones en el Proceso: Juez y abogado	17,18,19

Aprendizaje actitudinal (Comportamiento y actitudes)	Sentencia penal: Silogismo judicial y silogismo probatorio.	20,21
	Control de Admisibilidad: Posición del impugnante, parte de la decisión y pretensión concreta.	22,23,24

CAPÍTULO III:

MÉTODO, TÉCNICA E INSTRUMENTOS

3.1. Población y muestra

a. Población. La población estuvo conformada por 30 estudiantes del VI ciclo de Derecho de la Universidad Privada Sergio Bernales, específicamente de la asignatura de derecho procesal penal.

b. Muestra. La muestra estuvo conformada por los 30 estudiantes del VI ciclo de Derecho de la Universidad Privada Sergio Bernales de Cañete. Para ello, se empleó un muestreo no probabilístico e intencional o conveniencia. Asimismo, la muestra se realizó de manera censal ya que se esta aplicando toda la población.

Pimienta (2018) indica que “la muestra censal es el 100% de la población al considerarla un numero manejable de sujetos, es decir, es aquella donde todas las unidades de investigación son consideras como muestra” (p.67)

3.2. Diseño utilizado en el estudio

a. Tipo de investigación:

La presente investigación corresponde a una investigación aplicada a nivel pre-experimental. Según, Sánchez y Reyes (1984), sostienen que la “investigación aplicada busca conocer; para hacer, para actuar, para construir, para modificar” (p.54) La presente investigación busca conocer, construir, modificar y desarrollar condiciones que le permitan mejorar el aprendizaje sobre derecho procesal penal.

b. Diseño de investigación:

Diseño pre-experimental. Este diseño de investigación consiste en suministrar un determinado tratamiento o estímulo a un grupo, luego de haberse tomado previamente determinadas mediciones en una o más variables. Dicho de otro modo, se trata de un diseño de contrastación, mediante pre prueba y post prueba a los 30 estudiantes siendo ello un

estudio censal. Según Hernández, Fernández y Baptista (1996), se ubica en los diseños pre experimental, presenta el diagrama siguiente (p.36)

$$G: O_1 - X - O_2$$

Donde:

G: Grupo experimental conformado por los estudiantes del VI ciclo de Derecho.

O₁: Pre test antes de aplicar el método de casos

X: Aplicación del método de casos

O₂: Post test después de aplicar el método de casos

c. Métodos de investigación:

Durante el proceso de planeación, ejecución y reporte del trabajo de investigación, se hizo uso de diversos métodos lógicos como:

La deducción e inducción. El método inductivo e deductivo son formas contrapuestas de investigación. El método deductivo es el ejercicio por el cual se parte el estudio desde los aspectos más genéricos para arribar a conclusiones específicas. Se puede dar inicio teniendo en cuenta alguna teoría de algún tema de interés investigativo, luego se procederá con alguna hipótesis que se quiera probar. En cambio, el método inductivo, realiza el estudio en forma contrapuesta, se inicia a partir de los aspectos particulares o específicos para arribar a una conclusión más generalizada y a teorías amplias. En el razonamiento inductivo, se comienza con unas observaciones y medidas específicas para llegar a conclusiones generales.

El análisis y la síntesis. Por este método, tiene su particularidad en que el estudio de los hechos se inicia con la descomposición del objeto materia de estudio en cada una de sus partes a fin de estudiarlas en forma pormenorizada en cada uno de sus elementos, es decir

en forma analítica, para luego integrarlas nuevamente y estudiarlas de manera holística e integral, es decir en forma sintética.

3.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para el presente estudio, se utilizó la técnica de la **prueba escrita** y como instrumento principal una **prueba objetiva o cuestionario**, puesto que se midió el aprendizaje.

Según Ñaupas (2009), dicho instrumento “es una modalidad de la técnica de la prueba escrita y que consiste en formular un conjunto sistemático de preguntas escritas, en una cédula que están relacionadas a la variable dependiente y con sus respectivas dimensiones e indicadores. Su finalidad es recopilar información para verificar las hipótesis de trabajo” (p.85) .

Por su parte, Arias (2012) respecto a la prueba escrita, señala que “es una técnica que pretende obtener información acerca de su nivel de conocimiento o sobre un tema en particular” (p. 72)

Para este caso, se elaboró una prueba objetiva con alternativa múltiple referida a los contenidos del curso de derecho procesal penal. Dicho instrumento consta de 24 ítem distribuidos en sus tres dimensiones.

3.3.1. Confiabilidad del Instrumento

Para la medición de la consistencia interna del instrumento se procedió aplicar el instrumento a un piloto de la sección B que también llevan el curso de Derecho Procesal Penal. Este piloto está conformado por 10 estudiantes, cuyos resultados fueron sometidos a la medición del coeficiente alfa. El procedimiento se detalla a continuación.

- 1) Se aplicó el instrumento a un piloto de 10 estudiantes con las mismas características de la muestra de investigación.
- 2) Con los resultados obtenidos se procedió a elaborar la base de datos del piloto en cuestión.

- 3) Se copia la base de datos en el programa estadístico SPSS y se procede a configurar la información en concordancia a los requisitos del programa.
- 4) Se realiza el análisis correspondiente en la pestaña Analizar, escala y medición de la confiabilidad, obteniendo los siguientes resultados.

Tabla 1

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	10	100,0
	Excluido ^a	0	,0
	Total	10	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Tabla 2

Resumen de procesamiento de casos

Alfa de Cronbach	N de elementos
,828	24

Tabla 3

Estadísticas del total de elementos

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
P1	69,20	181,511	,233	,827
P2	68,70	178,678	,209	,829
P3	67,60	173,600	,472	,819
P4	66,80	178,400	,252	,827
P5	68,60	180,711	,241	,827
P6	67,50	179,389	,284	,825
P7	68,30	175,789	,206	,832

P8	69,10	181,433	,134	,832
P9	68,50	170,056	,487	,817
P10	67,10	174,544	,379	,822
P11	67,20	181,511	,066	,840
P12	67,60	174,711	,430	,820
P13	68,90	161,878	,794	,805
P14	68,40	177,156	,430	,821
P15	66,80	175,289	,273	,827
P16	66,90	165,433	,670	,810
P17	66,90	183,211	,123	,830
P18	67,40	169,822	,393	,821
P19	68,30	165,789	,739	,809
P20	68,70	172,900	,419	,820
P21	67,20	159,511	,608	,810
P22	66,80	174,844	,265	,828
P23	68,20	172,178	,414	,820
P24	67,70	155,567	,671	,806

De las tablas 1, 2 y 3 el instrumento analizado a través del alfa de Cronbach tiene una fiabilidad de **0,828** (ver tabla 2), lo que significa que el instrumento es confiable. De acuerdo con Hernández, Sampieri y col (2012), el coeficiente de alfa entre 0,8 y 1 es elevada, lo que significa que el instrumento es aplicable a la muestra.

3.4 Procesamiento de datos

Una vez recolectados las notas de los 30 alumnos participantes de la sección A (unidades de investigación) en el pretest y postest a través de las evaluaciones realizadas se siguieron los siguientes pasos:

1er paso:

Se organizó la base de datos correspondiente a las evaluaciones del pretest y postest. En cada una de ellas se ordenaron las unidades de información de acuerdo con los aprendizajes conceptuales, procedimentales, actitudinales y los promedios correspondientes.

2do paso:

Con la ayuda del SPSS y el Excel se procedió a el análisis descriptivo relativo a las comparaciones de las notas obtenidas tanto en el pretest como en el postest según:

Promedio Pretest vs Promedio Postest

Pretest Conceptual vs Postest Conceptual

Pretest Procedimental vs Postest Procedimental

Pretest Actitudinal vs Postest Actitudinal

Obteniéndose las tablas comparativas y las figuras, en las cuales se realizan las interpretaciones correspondientes.

3er paso

Dado que los valores obtenidos en las evaluaciones del pretest y postest son de tipo cuantitativo, se recomienda demostrar el comportamiento normal de los datos. Realizada la prueba correspondiente se demostró que en casi todos los casos las notas no tienen un comportamiento normal.

4to paso:

Como las notas de las evaluaciones del pretest y postest no tienen un comportamiento normal se recomienda realizar un estudio no paramétrico, por tanto, para la demostración de las hipótesis se utilizó la prueba de Wilcoxon de los rangos con signos, dado que los datos son apareados.

5to paso:

Se relacionaron y compararon los datos obtenidos haciendo uso del programa estadístico SPSS. Para contrastar las hipótesis se usó la prueba de Wilcoxon de los rangos con signos, que permite determinar la dependencia de la relación que existe entre los resultados del pretest y el postest.

6to paso:

Con los resultados obtenidos se procedió a la interpretación y demostración de las hipótesis planteadas.

**CAPÍTULO IV:
PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS**

4.1. Presentación de Resultado

4.1.1. Análisis Descriptivo

Para el análisis descriptivo, se consideró las notas obtenidas en las evaluaciones del pretest y postest, en sus componentes de aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales. A partir de esta información se obtienen las tablas y figuras.

Resultados del Pretest vs Postest

Tabla 4

Estadísticos del Pretest y Postest

		Promedio Pretest	Promedio Postest
N	Válido	30	30
	Perdidos	0	0
Media		8,9444	16,8889
Error estándar de la media		,45544	,43574
Mediana		8,3333	16,6667
Moda		8,33 ^a	16,67
Desviación estándar		2,49457	2,38664
Asimetría		,243	-1,005
Error estándar de asimetría		,427	,427
Mínimo		5,00	10,00
Máximo		15,00	20,00

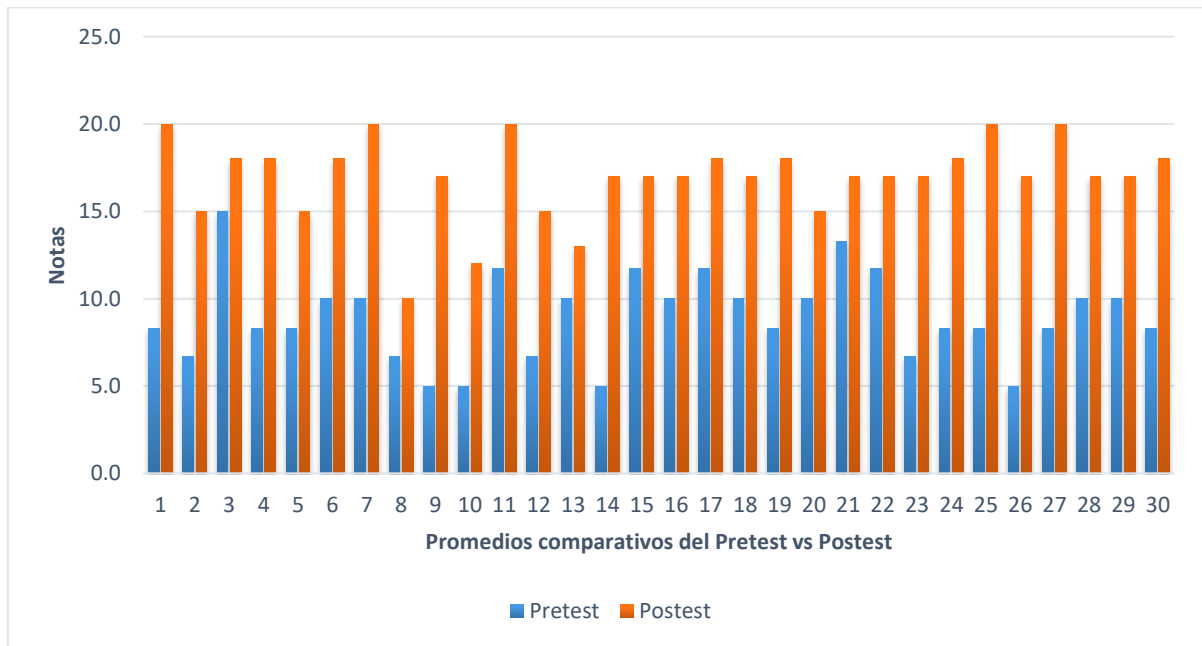
a. Existen múltiples modos. Se muestra el valor más pequeño.

Interpretación

En la tabla 4 se evidencian que las medidas de tendencia (media, mediana y moda) del promedio de notas del postest son superiores (casi el doble) a las del correspondiente pretest. Lo que induce a sospechar la efectividad del método de casos empleados en los aprendizajes.

Figura 1

Resultados Comparativos entre Promedios del Pretest vs Postest



Interpretación

En la figura 1 se evidencian que las notas de las unidades de información del postest son superiores a las del correspondiente pretest. Observándose que la mejora es del 100% de los participantes. Estos resultados nos inducen a afirmar la influencia del método de casos en los aprendizajes.

4.1.1.1. Aprendizaje Conceptual del Pretest vs Aprendizaje Conceptual del Postest

Tabla 5

Estadísticos del Aprendizaje Conceptual Pretest y Postest

	Conceptual Pretest	Conceptual Postest
N	Válido 30	30
	Perdidos 0	0
Media	11,33	18,00
Error estándar de la media	,631	,514
Mediana	10,00	20,00
Moda	10	20
Desviación estándar	3,457	2,816

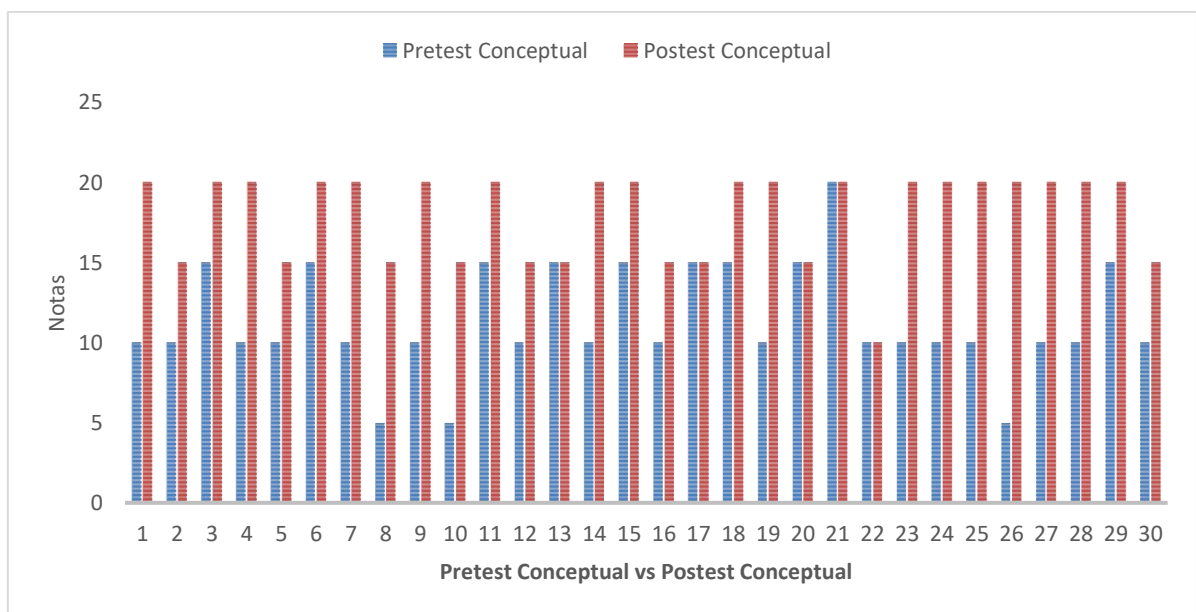
Asimetría	,261	-1,042
Error estándar de asimetría	,427	,427
Mínimo	5	10
Máximo	20	20

Interpretación

En la tabla 5 se evidencian que las medidas de tendencia (media, mediana y moda) del promedio de notas de los aprendizajes conceptuales del postest son superiores a las del correspondiente pretest. Lo que induce a sospechar la efectividad del método de casos empleados en los aprendizajes conceptuales.

Figura 2

Resultados entre las Notas de Aprendizajes Conceptuales del Pretest vs Postest



Interpretación

En la figura 2 se evidencian que las notas de las unidades de información de los aprendizajes conceptuales postest son superiores a las del correspondiente pretest. Observándose la mejora del 86,7% de los participantes. Estos resultados nos inducen a afirmar la influencia del método de casos en los aprendizajes conceptuales.

4.1.1.2. Aprendizaje Procedimental del Pretest vs Aprendizaje Procedimental del Postest

Tabla 6

Estadísticos del Aprendizaje Procedimental Pretest y Postest

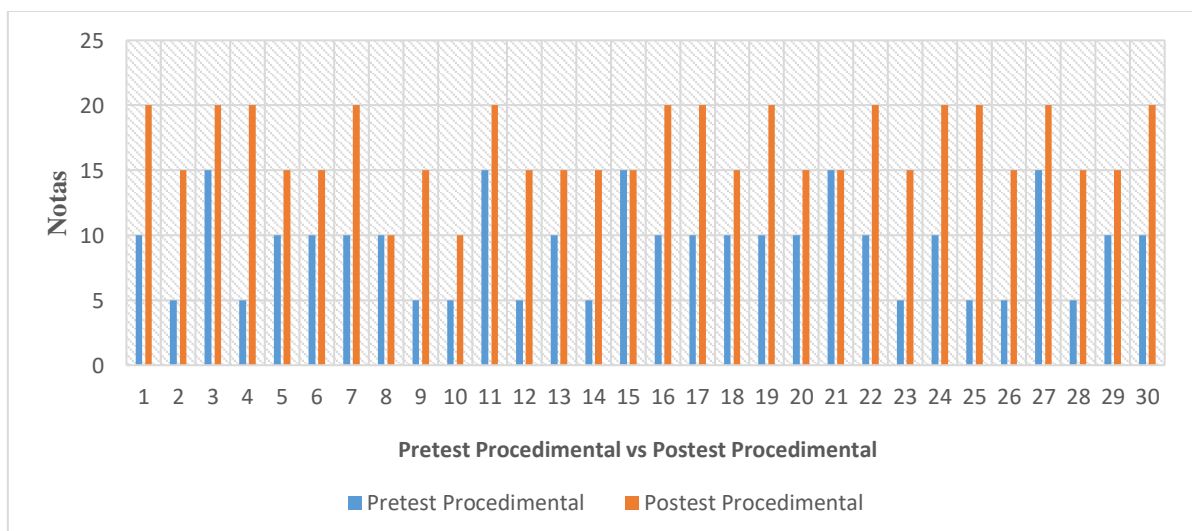
		Procedimental Pretest	Procedimental Postest
N	Válido	30	30
	Perdidos	0	0
Media		9,17	16,83
Error estándar de la media		,638	,561
Mediana		10,00	15,00
Moda		10	15
Desviación estándar		3,495	3,075
Asimetría		,240	-,404
Error estándar de asimetría		,427	,427
Mínimo		5	10
Máximo		15	20

Interpretación

En la tabla 6 se evidencian que las medidas de tendencia (media, mediana y moda) del promedio de notas de los aprendizajes procedimentales del postest son superiores a las del correspondiente pretest. Lo que induce a sospechar la efectividad del método de casos empleados en los aprendizajes procedimentales.

Figura 3

Resultados entre las Notas de Aprendizajes Procedimentales del Pretest vs Postest



Interpretación

En la figura 3 se evidencian que las notas de las unidades de información de los aprendizajes procedimentales del postest son superiores a las del correspondiente pretest. Observándose la mejora del 90% de los participantes. Estos resultados nos inducen a afirmar la influencia del método de casos en los aprendizajes procedimentales.

4.1.1.3. Aprendizaje Actitudinal del Pretest vs Aprendizaje Actitudinal del Postest

Tabla 7

Estadísticos del Aprendizaje Actitudinal Pretest y Postest

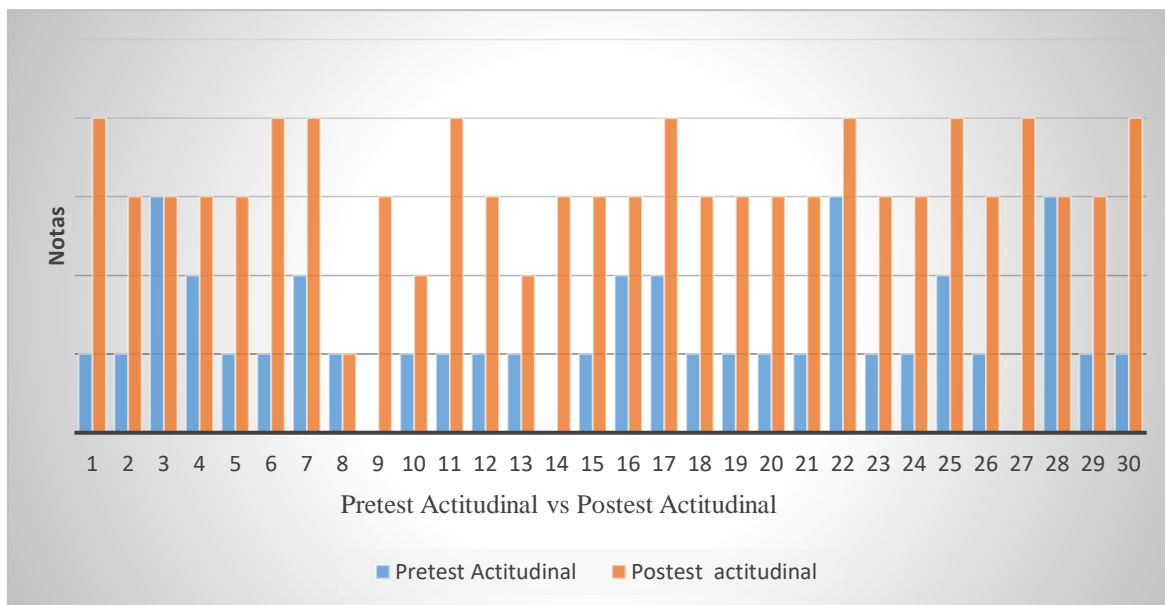
		Actitudinal Pretest	Actitudinal Postest
N	Válido	30	30
	Perdidos	0	0
Media		6,33	15,83
Error estándar de la media		,717	,638
Mediana		5,00	15,00
Moda		5	15
Desviación estándar		3,925	3,495
Asimetría		,851	-,890
Error estándar de asimetría		,427	,427
Mínimo		0	5
Máximo		15	20

Interpretación

En la tabla 7 se evidencian que las medidas de tendencia (media, mediana y moda) del promedio de notas de los aprendizajes actitudinales del postest son superiores a las del correspondiente pretest. Lo que nos permite sospechar la efectividad del método de casos empleados en los aprendizajes actitudinales.

Figura 4

Resultados entre las Notas de Aprendizajes Actitudinales del Pretest vs Postest



Interpretación

En la figura 4 se evidencian que las notas de las unidades de información de los aprendizajes actitudinales del posttest son superiores a las del correspondiente pretest. Observándose la mejora del 90% de los participantes. Estos resultados nos inducen a afirmar la influencia del método de casos en los aprendizajes actitudinales.

4.2. Contrastación de Hipótesis

4.2.1. Análisis de la Normalidad de los Promedios del Pretest y Posttest

Para el análisis de normalidad, se consideran los valores de la media, desviación estándar, asimetría y curtosis, de manera que sea factible o no el estudio paramétrico o no paramétrico.

Tabla 8

Estadísticos Para la Normalidad de Promedios Pretest y Posttest

		Promedio Pretest	Promedio Posttest
N	Válido	30	30
	Perdidos	0	0
	Error estándar de la media	,45544	,43574
	Desviación estándar	2,49457	2,38664
	Asimetría	,243	-1,005

Error estándar de asimetría	,427	,427
Curtosis	-,027	1,507
Error estándar de curtosis	,833	,833

Interpretación

En la tabla 8, se observa que los promedios del Pretest tienen una asimetría positiva de 0,243 (cola derecha), mientras que los promedios del Postest tienen una asimetría negativa de -1,005. Además, observando la figura 5 se sospecha que la distribución de datos del pretest tiende a un comportamiento normal; mientras que por la figura 6 se sospecha que la distribución de datos del postest no tienden a un comportamiento normal.

Figura 5

Normalidad de los promedios del Pretest

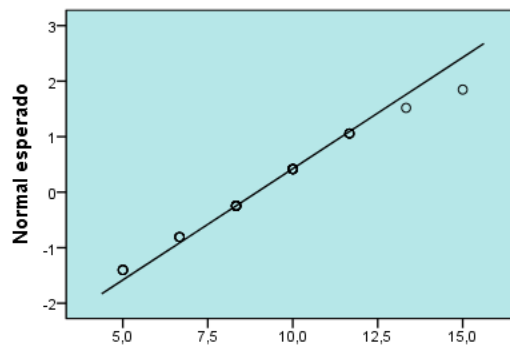
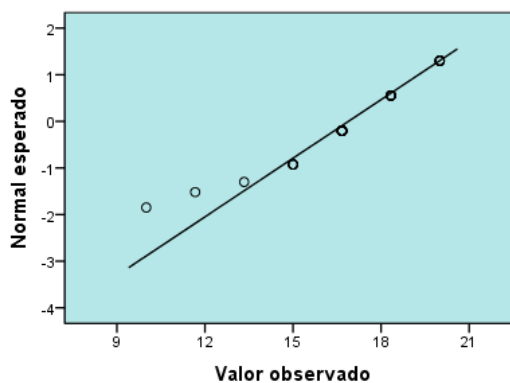


Figura 6

Normalidad de los promedios del Postest



Prueba de hipótesis (Normalidad de los promedios del Pretest)

H0: El promedio de las notas del pretest en la muestra de estudio tienen distribución normal.

H1: El promedio de las notas del pretest en la muestra de estudio no tienen distribución normal.

Nivel de significancia: 0,05 = 5%

Prueba de hipótesis (Normalidad de los promedios del Postest)

H0: El promedio de las notas del postest en la muestra de estudio tienen distribución normal.

H1: El promedio de las notas del postest en la muestra de estudio no tienen distribución normal.

Nivel de significancia: 0,05 = 5%

Tabla 9

Pruebas de Normalidad de los Promedios Pretest y Postest

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Promedio Pretest	,137	30	,160	,946	30	,128
Promedio Postest	,230	30	,000	,889	30	,005

a. Corrección de significación de Lilliefors

Conclusión:

De la tabla 9, en los promedios del pretest se puede observar que el p-valor es mayor que el nivel de significancia (**0,128 > 0,05**), lo que significa que se acepta la hipótesis nula. Es decir, existen evidencias suficientes para afirmar que los promedios del pretest tienen un comportamiento normal.

De la tabla 9, en los promedios del posttest se puede observar que el p-valor es menor que el nivel de significancia ($0,005 < 0,05$), lo que significa que se rechaza la hipótesis nula. Es decir, no existen evidencias suficientes para afirmar que los promedios del pretest tienen un comportamiento normal.

Por lo tanto, como sólo uno de ellos es normal no corresponde el estudio paramétrico. Aplicaremos un estudio no paramétrico a través de la prueba de Wilcoxon de los rangos con signo.

4.2.2. Análisis Inferencial de los Promedios del Pretest y Postest

Hipótesis General

H₀: La aplicación del método de casos no influye significativamente en los resultados del aprendizaje de la asignatura de Derecho Procesal Penal en los estudiantes del VI ciclo de la Universidad Privada Sergio Bernales, Cañete, 2019.

H₁: La aplicación del método de casos influye significativamente en los resultados del aprendizaje de la asignatura de Derecho Procesal Penal en los estudiantes del VI ciclo de la Universidad Privada Sergio Bernales, Cañete, 2019.

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

Tabla 10

Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Promedio Postest -	Rangos negativos	0 ^a	,00	,00
Promedio Pretest	Rangos positivos	30 ^b	15,50	465,00
	Empates	0 ^c		
	Total	30		

a. Promedio Postest < Promedio Pretest

b. Promedio Postest > Promedio Pretest

c. Promedio Postest = Promedio Pretest

Tabla 11*Estadístico de Prueba Wilcoxon de los Rangos con Signo*

	Promedio Postest - Promedio Pretest
Z	-4,801 ^b
Sig. asintótica (bilateral)	,000

b. Se basa en rangos negativos.

Conclusión:

De acuerdo con los resultados mostrados en la tabla 10 y 11, se aprecia que el p-valor =0,000 es menor que el nivel de significancia (0,05), es decir ($0,000 < 0,05$); por consiguiente, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna.

Es decir, con un nivel de confianza del 95% se afirma que la aplicación del método de casos influye significativamente en los resultados del aprendizaje de la asignatura de Derecho Procesal Penal en los estudiantes del VI ciclo de la Universidad Privada Sergio Bernales, Cañete, 2019.

4.2.3. Análisis de la Normalidad de las notas Conceptuales del Pretest y Conceptuales Postest

Para el análisis de normalidad, se consideran los valores de la media, desviación estándar, asimetría y curtosis, de manera que sea factible o no el estudio paramétrico o no paramétrico.

Tabla 12*Estadísticos Para la Normalidad de Aprendizajes Conceptuales del Pretest y Postest*

		Conceptual Pretest	Conceptual Postest
N	Válido	30	30
	Perdidos	0	0
	Error estándar de la media	,631	,514
	Desviación estándar	3,457	2,816
	Asimetría	,261	-1,042

Error estándar de asimetría	,427	,427
Curtosis	,269	,176
Error estándar de curtosis	,833	,833

Interpretación

En la tabla 12, se observa que las notas de los aprendizajes conceptuales del Pretest tienen una asimetría positiva de 0,261 (cola derecha), mientras que las notas de los aprendizajes conceptuales del Postest tienen una asimetría negativa de -1,042. Además, observando la figura 7 se sospecha que la distribución de datos de los aprendizajes conceptuales del pretest no tiende a un comportamiento normal; de manera similar por la figura 8 se sospecha que la distribución de datos de los aprendizajes conceptuales del postest no tienden a un comportamiento normal.

Figura 7

Normalidad de los Aprendizajes Conceptuales del Pretest

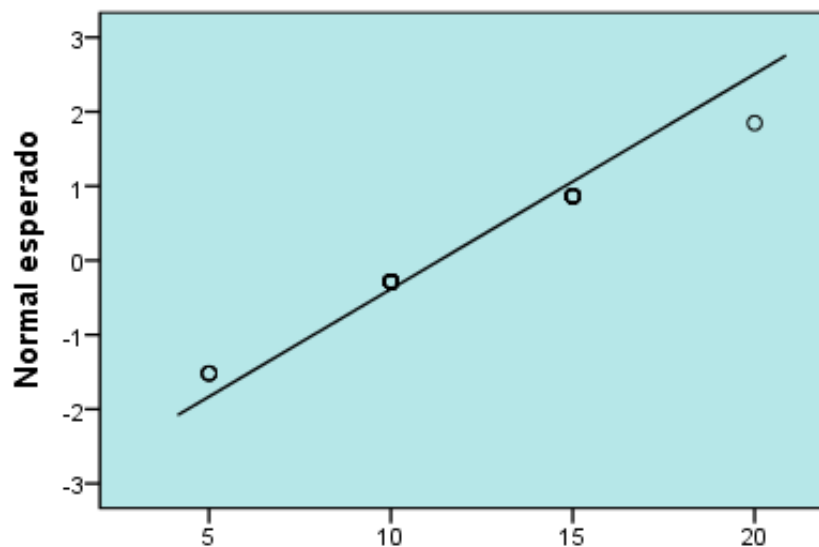
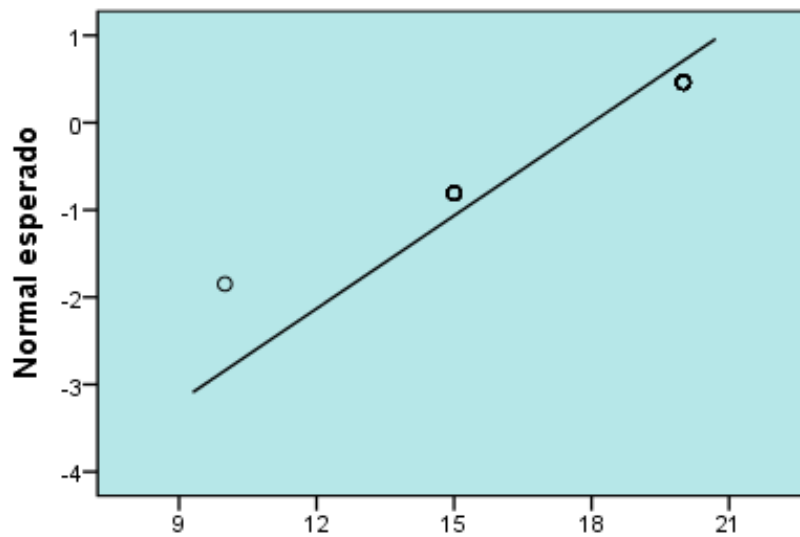


Figura 8

Normalidad de los Aprendizajes Conceptuales del Postest



Prueba de hipótesis (Normalidad de los aprendizajes conceptuales del Pretest)

H0: El promedio de las notas de los aprendizajes conceptuales del pretest en la muestra de estudio tienen distribución normal.

H1: El promedio de las notas de los aprendizajes conceptuales del pretest en la muestra de estudio no tienen distribución normal.

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

Prueba de hipótesis (Normalidad de los aprendizajes conceptuales del Postest)

H0: El promedio de las notas de los aprendizajes conceptuales del postest en la muestra de estudio tienen distribución normal.

H1: El promedio de las notas de los aprendizajes conceptuales del postest en la muestra de estudio no tienen distribución normal.

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

Tabla 13

Pruebas de Normalidad de los Aprendizajes Conceptuales del Pretest y Postest

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Conceptual Pretest	,317	30	,000	,823	30	,000
Conceptual Postest	,395	30	,000	,669	30	,000

a. Corrección de significación de Lilliefors

Conclusión:

De la tabla 13, en los aprendizajes conceptuales del pretest se puede observar que el p-valor es menor que el nivel de significancia ($0,000 < 0,05$), lo que significa que se rechaza la hipótesis nula. Es decir, no existen evidencias suficientes para afirmar que los aprendizajes conceptuales del pretest tengan un comportamiento normal.

De la tabla 13, en los aprendizajes conceptuales del postest se puede observar que el p-valor es menor que el nivel de significancia ($0,000 < 0,05$), lo que significa que se rechaza la hipótesis nula. Es decir, no existen evidencias suficientes para afirmar que los aprendizajes conceptuales del postest tengan un comportamiento normal.

Por lo tanto, como ninguno de ellos es normal no corresponde el estudio paramétrico. Aplicaremos un estudio no paramétrico a través de la prueba Wilcoxon de los rangos con signo.

4.2.4. Análisis Inferencial de los Aprendizajes Conceptuales del Pretest y Postest

Hipótesis Específica 1

H₀: La aplicación del método de casos no influye significativamente en los resultados del aprendizaje conceptual de los estudiantes del VI ciclo en la asignatura de derecho procesal penal de la Universidad Privada Sergio Bernales – Cañete, 2019

H₁: La aplicación del método de casos influye significativamente en los resultados del aprendizaje conceptual de los estudiantes del VI ciclo en la asignatura de derecho procesal penal de la Universidad Privada Sergio Bernales – Cañete, 2019.

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

Tabla 14

Prueba de Wilcoxon de los Rangos con Signo

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Conceptual Postest -	Rangos negativos	0 ^a	,00	,00
Conceptual Pretest	Rangos positivos	25 ^b	13,00	325,00
	Empates	5 ^c		
	Total	30		

a. Conceptual Postest < Conceptual Pretest

b. Conceptual Postest > Conceptual Pretest

c. Conceptual Postest = Conceptual Pretest

Tabla 15

Estadísticos de la Prueba Wilcoxon de los Rangos con Signo

Conceptual Postest - Conceptual Pretest	
Z	-4,493 ^b
Sig. asintótica (bilateral)	,000

b. Se basa en rangos negativos.

Conclusión:

De acuerdo con los resultados mostrados en las tablas 14 y 15, se aprecia que el p-valor =0,000 es menor que el nivel de significancia (0,05), es decir (0,000 < 0,05); por consiguiente, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna.

Es decir, con un nivel de confianza del 95% se afirma que la aplicación del método de casos influye significativamente en los resultados del aprendizaje conceptual de los estudiantes del VI ciclo en la asignatura de derecho procesal penal de la Universidad Privada Sergio Bernales – Cañete, 2019.

4.2.5. Análisis de la Normalidad de las notas Procedimentales del Pretest y Procedimentales Postest

Para el análisis de normalidad, se consideran los valores de la media, desviación estándar, asimetría y curtosis, de manera que sea factible o no el estudio paramétrico o no paramétrico.

Tabla 16

Estadísticos Para la Normalidad de Aprendizajes Procedimentales del Pretest y Postest

		Procedimental Pretest	Procedimental Postest
N	Válido	30	30
	Perdidos	0	0
Error estándar de la media		,638	,561
Desviación estándar		3,495	3,075
Asimetría		,240	-,404
Error estándar de asimetría		,427	,427
Curtosis		-,831	-,567
Error estándar de curtosis		,833	,833

Interpretación

En la tabla 16, se observa que las notas de los aprendizajes procedimentales del Pretest tienen una asimetría positiva de 0,240 (cola derecha), mientras que las notas de los aprendizajes procedimentales del Postest tienen una asimetría negativa de -0,404 (cola izquierda). Además, observando la figura 9 se sospecha que la distribución de datos de los aprendizajes procedimentales del pretest no tiende a un comportamiento normal; de manera similar por la figura 10 se sospecha que la distribución de datos de los aprendizajes procedimentales del postest no tienden a un comportamiento normal.

Figura 9

Normalidad de los Aprendizajes Procedimentales del Pretest

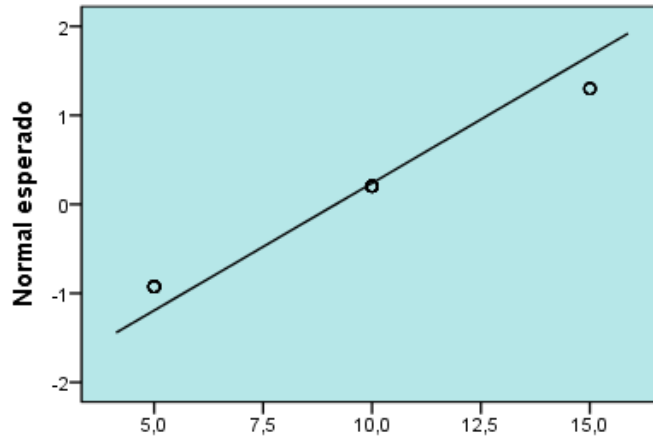
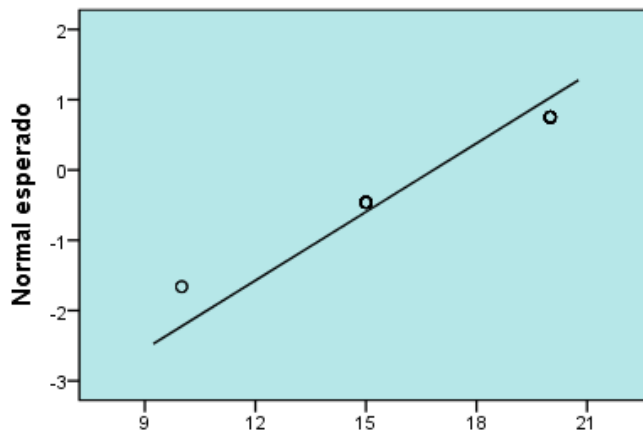


Figura 10

Normalidad de los Aprendizajes Procedimentales del Postest



Prueba de hipótesis (Normalidad de los aprendizajes procedimentales del Pretest)

H0: El promedio de las notas de los aprendizajes procedimentales del pretest en la muestra de estudio tienen distribución normal.

H1: El promedio de las notas de los aprendizajes procedimentales del pretest en la

muestra de estudio no tienen distribución normal.

Nivel de significancia: 0,05 = 5%

Prueba de hipótesis (Normalidad de los aprendizajes procedimentales del Postest)

H0: El promedio de las notas de los aprendizajes procedimentales del postest en la muestra de estudio tienen distribución normal.

H1: El promedio de las notas de los aprendizajes procedimentales del postest en la muestra de estudio no tienen distribución normal.

Nivel de significancia: 0,05 = 5%

Tabla 17

Pruebas de Normalidad de los Aprendizajes Procedimentales del Pretest y Postest

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Procedimental Pretest	,261	30	,000	,800	30	,000
Procedimental Postest	,291	30	,000	,753	30	,000

a. Corrección de significación de Lilliefors

Conclusión:

De la tabla 17, en los aprendizajes procedimentales del pretest se puede observar que el p-valor es menor que el nivel de significancia (**0,000 < 0,05**), lo que significa que se rechaza la hipótesis nula. Es decir, no existen evidencias suficientes para afirmar que los aprendizajes procedimentales del pretest tengan un comportamiento normal.

De la tabla 17, en los aprendizajes procedimentales del postest se puede observar que el p-valor es menor que el nivel de significancia (**0,000 < 0,05**), lo que significa que se rechaza la hipótesis nula. Es decir, no existen evidencias suficientes para afirmar que los aprendizajes procedimentales del postest tengan un comportamiento normal.

Por lo tanto, como ninguno de ellos es normal no corresponde el estudio paramétrico. Aplicaremos un estudio no paramétrico a través de la prueba Wilcoxon de los rangos con signo.

4.2.6. Análisis Inferencial de los Aprendizajes Procedimentales del Pretest y Postest

Hipótesis Específica 2

H₀: La aplicación del método de casos no influye significativamente en los resultados del aprendizaje procedimental de los estudiantes del VI ciclo en la asignatura de derecho procesal penal de la Universidad Privada Sergio Bernales – Cañete, 2019

H₁: La aplicación del método de casos influye significativamente en los resultados del aprendizaje procedimental de los estudiantes del VI ciclo en la asignatura de derecho procesal penal de la Universidad Privada Sergio Bernales – Cañete, 2019.

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

Tabla 18

Prueba de Wilcoxon de los Rangos con Signo

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Procedimental Postest -	Rangos negativos	0 ^a	,00	,00
Procedimental Pretest	Rangos positivos	27 ^b	14,00	378,00
	Empates	3 ^c		
	Total	30		

a. Procedimental Postest < Procedimental Pretest

b. Procedimental Postest > Procedimental Pretest

c. Procedimental Postest = Procedimental Pretest

Tabla 19

Estadísticos de la Prueba Wilcoxon de los Rangos con Signo

Procedimental Postest - Procedimental Pretest	
Z	-4,665 ^b
Sig. asintótica (bilateral)	,000

b. Se basa en rangos negativos.

Conclusión:

De acuerdo con los resultados mostrados en las tablas 18 y 19, se aprecia que el p-valor =0,000 es menor que el nivel de significancia (0,05), es decir ($0,000 < 0,05$); por consiguiente, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna.

Es decir, con un nivel de confianza del 95% se afirma que la aplicación del método de casos influye significativamente en los resultados del aprendizaje procedimental de los estudiantes del VI ciclo en la asignatura de derecho procesal penal de la Universidad Privada Sergio Bernales – Cañete, 2019.

4.2.7. Análisis de la Normalidad de las notas Actitudinales del Pretest y Actitudinales

Postest

Para el análisis de normalidad, se consideran los valores de la media, desviación estándar, asimetría y curtosis, de manera que sea factible o no el estudio paramétrico o no paramétrico.

Tabla 20

Estadísticos Para la Normalidad de Aprendizajes Actitudinales del Pretest y Postest

		Actitudinal Pretest	Actitudinal Postest
N	Válido	30	30
	Perdidos	0	0
Error estándar de la media		,717	,638
Desviación estándar		3,925	3,495
Asimetría		,851	-,890
Error estándar de asimetría		,427	,427
Curtosis		,724	2,013
Error estándar de curtosis		,833	,833

Interpretación

En la tabla 20, se observa que las notas de los aprendizajes actitudinales del Pretest tienen una asimetría positiva de 0,851 (cola derecha), mientras que las notas de los aprendizajes actitudinales del Postest tienen una asimetría negativa de -0,890 (cola izquierda). Además, observando la figura 11 se sospecha que la distribución de datos de los aprendizajes actitudinales del pretest no tiende a un comportamiento normal; de manera similar por la figura 12 se sospecha que la distribución de datos de los aprendizajes actitudinales del postest no tienden a un comportamiento normal.

Figura 11

Normalidad de los Aprendizajes Actitudinales del Pretest

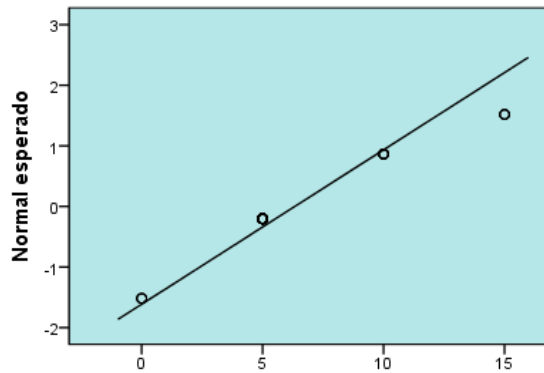
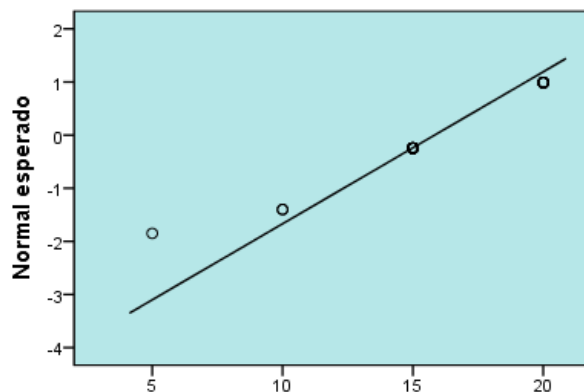


Figura 12

Normalidad de los Aprendizajes Actitudinales del Postest



Prueba de hipótesis (Normalidad de los aprendizajes actitudinales del Pretest)

H0: El promedio de las notas de los aprendizajes actitudinales del pretest en la muestra de estudio tienen distribución normal.

H1: El promedio de las notas de los aprendizajes actitudinales del pretest en la muestra de estudio no tienen distribución normal.

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

Prueba de hipótesis (Normalidad de los aprendizajes procedimentales del Postest)

H0: El promedio de las notas de los aprendizajes actitudinales del postest en la muestra de estudio tienen distribución normal.

H1: El promedio de las notas de los aprendizajes actitudinales del postest en la muestra de estudio no tienen distribución normal.

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

Tabla 21

Pruebas de Normalidad de los Aprendizajes Actitudinales del Pretest y Postest

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Actitudinal Pretest	,366	30	,000	,782	30	,000
Actitudinal Postest	,306	30	,000	,765	30	,000

a. Corrección de significación de Lilliefors

Conclusión:

De la tabla 21, en los aprendizajes actitudinales del pretest se puede observar que el p-valor es menor que el nivel de significancia ($0,000 < 0,05$), lo que significa que se rechaza la hipótesis nula. Es decir, no existen evidencias suficientes para afirmar que los aprendizajes actitudinales del pretest tengan un comportamiento normal.

De la tabla 21, en los aprendizajes actitudinales del postest se puede observar que el p-valor es menor que el nivel de significancia ($0,000 < 0,05$), lo que significa que se rechaza

la hipótesis nula. Es decir, no existen evidencias suficientes para afirmar que los aprendizajes actitudinales del postest tengan un comportamiento normal.

Por lo tanto, como ninguno de ellos es normal no corresponde el estudio paramétrico. Aplicaremos un estudio no paramétrico a través de la prueba Wilcoxon de los rangos con signo.

4.2.8. Análisis Inferencial de los Aprendizajes Actitudinales del Pretest y Postest

Hipótesis Específica 3

H₀: La aplicación del método de casos no influye significativamente en los resultados del aprendizaje actitudinal de los estudiantes del VI ciclo en la asignatura de derecho procesal penal de la Universidad Privada Sergio Bernales – Cañete, 2019

H₁: La aplicación del método de casos influye significativamente en los resultados del aprendizaje actitudinal de los estudiantes del VI ciclo en la asignatura de derecho procesal penal de la Universidad Privada Sergio Bernales – Cañete, 2019.

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

Tabla 22

Prueba de Wilcoxon de los Rangos con Signo

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Actitudinal Postest -	Rangos negativos	0 ^a	,00	,00
Actitudinal Pretest	Rangos positivos	27 ^b	14,00	378,00
	Empates	3 ^c		
	Total	30		

a. Actitudinal Postest < Actitudinal Pretest

b. Actitudinal Postest > Actitudinal Pretest

c. Actitudinal Postest = Actitudinal Pretest

Tabla 23

Estadísticos de Prueba Wilcoxon de los Rangos con Signo

Actitudinal Postest - Actitudinal Pretest	
Z	-4,645 ^b
Sig. asintótica (bilateral)	,000

b. Se basa en rangos negativos.

Conclusión:

De acuerdo con los resultados mostrados en las tablas 22 y 23, se aprecia que el p-valor =0,000 es menor que el nivel de significancia (0,05), es decir ($0,000 < 0,05$); por consiguiente, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna.

Es decir, con un nivel de confianza del 95% se afirma que la aplicación del método de casos influye significativamente en los resultados del aprendizaje actitudinal de los estudiantes del VI ciclo en la asignatura de derecho procesal penal de la Universidad Privada Sergio Bernales – Cañete, 2019.

Alsina (2017) menciona que el aprendizaje actitudinal tiene el propósito que plasmar una concepción educativa, de manera que la función que cumple es hacer posible que los educandos desenvuelvan las capacidades que como personas tiene relacionándose adecuadamente con la carrera a estudiar (p.127)

En el Aprendizaje actitudinal además de la internalización de la personalidad en el alumno de pregrado es menester influir en los valores éticos direccionados a la justicia predicables en el proceso penal del Sistema Acusatorio por cuanto a diferencia del Sistema Inquisitivo o Mixto donde la aplicación del Sistema de Valoración Probatoria implicaba una valoración subjetiva de intima convicción por cuanto el juez penal se encontraba por encima de las partes y los órganos de prueba por cuanto predominaba el axioma el juez es perito de perito, siendo que esa concepción cambia con el actual sistema acusatorio donde el sistema de valoración es el de la sana crítica y donde los criterios objetivos son el conocimiento

científico manifestado en el ámbito pericial y la aplicación de los principios de la lógica y siendo el aspecto subjetivo como las máximas de la experiencia un complemento de la valoración lo que hace inferir que el juez penal encuentra mayores baremos y parámetros para una discrecionalidad arbitraria cuya predica se incidir en la formación académica es más acorde a los valores éticos que buscan la verdad y la justicia.

Pérez (2015) menciona que el aprendizaje actitudinal refiere a los valores que formar parte de los componentes cognitivos, afectivos y el comportamiento que se puede observar en su interrelación con sus pares, de manera que guían el aprendizaje de los otros contenidos y posibilitan la incorporación de valores en el estudiante (p.209)

4.3. Discusión de resultados

Concluida la contrastación estadística, el análisis e interpretación de los resultados, la discusión principal radica en la confrontación de los resultados obtenidos con los antecedentes, las teorías que sustenta al problema de investigación y la hipótesis de investigación; es decir, se trata de sustentar por qué y cómo la aplicación del método de casos influye en el aprendizaje de los contenidos tridimensionales de la asignatura de derecho procesal penal en los estudiantes del VI ciclo de la Universidad Privada Sergio Bernal.

Ante el evidente incremento de los puntajes, medias y calificaciones a favor del post test respecto a pre test, es importante aseverar que dichas diferencias en cada una de las dimensiones sean significativas, como una forma de probar las hipótesis de investigación. Por eso, se aplicó la prueba t de student a las medias totales del pre y post test de la variable estudiada y cada una de sus dimensiones, obteniéndose: para toda la variable una t calculada (12.6) mayor que el valor crítico de $t_{(0,95; 29)} = 1.69$, ubicándose fuera de la región de aceptación para la hipótesis nula y según la regla de decisión, se rechazó la hipótesis nula, con un nivel de significación de 0,05. Por tanto, se afirma, que existe diferencia significativa

entre las pruebas. Estos resultados dan cuenta de que la hipótesis de investigación se verifica y comprueba en los resultados presentados en la tabla 1 y figuras 1 y 2 respectivamente. Es decir, la aplicación del método de casos influye significativamente en el aprendizaje de la asignatura de derecho procesal penal en sus tres dimensiones.

En ese sentido, estos resultados concuerdan con los estudios de Angulo (2018) quien concluye que la aplicación del Programa “Aprendiendo con Casos”, mejora significativamente el rendimiento académico, ya que, los estudiantes del grupo experimental subieron sus puntajes medios de 13.93 a 17.64 puntos. Igualmente, hay coincidencia metodológica y de resultados con la investigación de Tabra (2019), habiendo obtenido una mejora significativa en el aprendizaje, después de aplicar el método de casos en estudiantes de octavo ciclo en el curso perforación-voladura de ingeniería de minas de la Universidad Privada del Norte, así lo confirma la prueba “t” ($-11.26 < 0.00$); en porcentaje antes fue 61.30% en nivel inicio y después 74.19% en el nivel proceso, mientras el promedio en la escala vigesimal alcanzo antes 30.87 y después 43.68 con una diferencia de 12.89, de igual modo, en los indicadores de conocimiento, procedimientos y actitudes alcanzaron el nivel proceso y logrado, según el pre y pos test.

Por su parte, Pérez (2016) y León (2016) en sus estudios experimentales también confirmaron la efectividad de la aplicación del método de aprendizaje basado en problemas (ABP) mejoró significativamente el nivel de conocimiento sobre las patologías más frecuentes en los internos de medicina y/o en el rendimiento académico de los estudiantes de la asignatura de Traumatología del 4to ciclo del Instituto Superior Tecnológico “Daniel Alcides Carrión” de Lima; por cuanto, según la prueba t se obtuvo una significancia positiva en ambos casos.

Ante estas importantes coincidencias investigativas y de conclusiones, se confirma que el método de casos y otras estrategias se ha convertido en una opción didáctica potente

en el aprendizaje del derecho en general y el derecho procesal penal en particular, debido a su potencial didáctico porque propicia que el estudiante analice y conozca el derecho en la forma en la que realmente se presentan, analizan y resuelven los problemas jurídicos a los que se enfrenta un abogado.

El método del estudio de casos se ha impuesto como método para enseñar a los estudiantes aspectos sustantivos y formales del derecho y un determinado tipo de técnicas de aplicación del Derecho; a fin de cuentas, para enseñarles como razonan los juristas. (Limpías, 2012) Además, el estudio de casos facilita la comprensión y/o aprendizaje de conceptos a través de múltiples situaciones problemáticas y funciona en la práctica docente jurídica por una serie de razones; a su vez, propicia el aprendizaje de procedimientos al resolver casos reales en las que aplican los conceptos. En esa misma dirección, el estudiante desarrolla actitudes ante cada casuística y se predispone a asimilar mejor las ideas y conceptos que han puesto en orden y utilizado ellos mismos en el transcurso de su experiencia de resolución de problemas surgidos de la realidad; al mismo tiempo que con este método, trabajan e investigan individualmente y en equipo.

También se puede aseverar que este método involucra al estudiante que puede aportar la perspectiva asumiendo diferentes roles en el ejercicio profesional como abogado. Cada caso permite simular una gran cantidad de tomas de decisión de un modo realista y controlado. Una buena colección de casos y el conocimiento de estos por parte del profesor acumulan gran cantidad de información y de experiencias que el estudiante por sí solo tardaría años en adquirir. En efecto, este método de casos permite al futuro abogado aprender conocimientos, analizar y revisar críticamente una serie de situaciones reales, generando en él además ideas creativas de simulación y creación de otras posibles formas de resolución del caso, logrando una acumulación de experiencias que pueden ser aplicadas en el futuro a situaciones parecidas, fortaleciendo sus competencias en el sistema acusatorio de partes.

CAPITULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1.- CONCLUSIONES

1. Se ha logrado determinar que la aplicación del método de casos influye significativamente en los resultados del aprendizaje de la asignatura de derecho procesal penal en los estudiantes del VI ciclo de la Universidad Privada Sergio Bernales, Cañete, 2019; por cuanto, a través de la prueba estadística de Wilcoxon de los rango con signos en un estudio no paramétrico se obtuvo como resultado positivo el rechazo de la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, es decir concluida la contrastación estadística el análisis e interpretación de los resultados se afirma que la aplicación del método de casos influye significativamente en los resultado del aprendizaje de los estudiantes universitario de pregrado de la Universidad Privada Sergio Bernales, ante el evidente incremento de los puntajes, medias y calificaciones a favor del post test respecto al pre test, acreditándose la hipótesis principal de investigación.

2. Se ha determinado que la aplicación del método de casos influye significativamente en los resultados del **aprendizaje conceptual** de los estudiantes del VI ciclo en la asignatura de derecho procesal penal de la Universidad Privada Sergio Bernales – Cañete, 2019; por cuanto, a través de la prueba estadística de Wilcoxon de los rango con signos en un estudio no paramétrico se obtuvo como resultado positivo el rechazo de la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, es decir concluida la contrastación estadística el análisis e interpretación de los resultados se afirma con un nivel de confianza de 95% que la aplicación del método de casos influye significativamente en los resultado del aprendizaje de los estudiantes universitario de pregrado de la Universidad Privada Sergio Bernales, ante el evidente incremento de los puntajes, medias y calificaciones a favor del post test respecto al pre test, aceptándose la primera hipótesis específica de investigación.

3. Se ha determinado que la aplicación del método de casos influye significativamente en los resultados del **aprendizaje procedimental** de los estudiantes del VI ciclo en la asignatura de derecho procesal penal de la Universidad Privada Sergio Bernales –

Cañete, 2019; toda vez, a través de la prueba estadística de Wilcoxon de los rangos con signos en un estudio no paramétrico se obtuvo como resultado positivo el rechazo de la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, es decir concluida la contrastación estadística el análisis e interpretación de los resultados se afirma con un nivel de confianza de 95% que la aplicación del método de casos influye significativamente en los resultados del aprendizaje de los estudiantes universitarios de pregrado de la Universidad Privada Sergio Bernales, ante el evidente incremento de los puntajes, medias y calificaciones a favor del post test respecto al pre test, aceptándose la segunda hipótesis específica de investigación.

4. Se ha determinado que la aplicación del método de casos influye significativamente en los resultados del **aprendizaje actitudinal** de los estudiantes del VI ciclo en la asignatura de derecho procesal penal de la Universidad Privada Sergio Bernales - Cañete, 2019; por cuanto, a través de la prueba estadística de Wilcoxon de los rangos con signos en un estudio no paramétrico se obtuvo como resultado positivo el rechazo de la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, es decir concluida la contrastación estadística el análisis e interpretación de los resultados se afirma con un nivel de confianza de 95% que la aplicación del método de casos influye significativamente en los resultados del aprendizaje de los estudiantes universitarios de pregrado de la Universidad Privada Sergio Bernales, ante el evidente incremento de los puntajes, medias y calificaciones a favor del post test respecto al pre test, aceptándose la tercera hipótesis específica de investigación.

5.2.- RECOMENDACIONES:

1. Se sugiere que mediante que los Decanos de la Universidades Públicas y Privadas de las Facultades de Derecho que en los estudios de pregrado en la enseñanza a los futuros abogados se materialice la divulgación de los cursos de Derecho Procesal Penal en la enseñanza a través del Método de Casos o expediente judiciales como una opción didáctica válida y aplicable a la enseñanza del Derecho Procesal Penal y Litigación Oral en el escenario de los procesos penales en el sistema acusatorio implementado con el Código Procesal Penal 2004, logrando aplicar **un aprendizaje conceptual** más dinámico en los estudiantes de derecho, para que con ello tenga base para su carrera al momento de ser egresados de la Universidad.
2. Se sugiere a las autoridades universitarias e instituciones involucradas en el Sistema de Justicia como el Ministerio de Justicia - Defensoría Pública que propugnen que en las capacitaciones de los estudios especializados en las Maestrías de Derecho Procesal Penal se implementen cursos de Litigación Oral o Demostración de la Teoría del Caso para materializar la enseñanza de tópicos procesales penales a través del método de casos o expediente judiciales donde el aprendizaje **a nivel procedimental** se materialice para los protagonistas en los procesos penales en un Sistema Acusatorio de Partes.
3. Se sugiere que la Academia de la Magistratura en los cursos del PROFA (Programa de Formación de Aspirantes a ser Magistrados) que se encarga de la capacitación jurídica de los Abogados aspirantes a ser Jueces y Fiscales a nivel nacional que en este nuevo Sistema Acusatorio de Parte implementado por el Código Procesal Penal del 2004 y vigente desde Julio del 2006 a la fecha implementados en los 35 Distritos Judiciales y Fiscales a nivel nacional que es necesario implementar acorde al nuevo sistema procesal se capacite en el curso de Derecho Procesal Penal a través método de casos o expediente judiciales con **un nivel de aprendizaje actitudinal** la cual se constituye en una opción didáctica válida, aplicable y necesaria sobre tópicos procesales en el expediente judicial en un sistema acusatorio de partes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abel, X. (2008) *El interrogatorio de testigos*. España: Librería Bosch.
- Acosta, L. y Medina, R. (2019) *Manual de oralidad y técnicas de juicio en el sistema acusatorio*. Bogotá: Editorial Ibáñez.
- Aguilo, J. (2003) *De nuevo sobre la Independencia e Imparcialidad de los jueces y argumentación jurídica en jueces para la democracia*. Barcelona: Editorial UOC.
- Alexy, R. (2007) *Teoría de la argumentación jurídica. La teoría del discurso racional como teoría de la fundamentación jurídica*. Lima: Editorial Palestra.
- Alsina, P. (2017) *10 ideas clave- El aprendizaje creativo*. Barcelona: Editorial GRAO
- Álvarez, J. (1996). *Desarrollo curricular del ciclo formativo de grado superior de F.P., Dietética*. Madrid, Editorial De libros
- Álvarez, J. (2012) *Pensar la valuación como recurso de aprendizaje*. Barcelona: Editorial Graó.
- Alvarado, A. (2005) *Debido proceso versus prueba de oficio*. Lima: Editorial Juris
- Alvarado, A. (2015) *Texto de teoría general del proceso- Impugnación procesal los recursos*. Lima: Editorial San Marcos.
- Araya, V.; Alfaro, M.; Andonegui, M. (2007). *Constructivismo: orígenes y perspectivas* Laurus, vol. 13, núm. 24, mayo-agosto.
- Arias, F. (2012) *El Proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica*. (6ª Edición). Caracas: Editorial Episteme.
- Armenta, T. (2012) *Sistema Procesales Penales- La Justicia Penal en Europa y América Latina*. Madrid: Editorial Marcial Pons.
- Ander-egg, E. (1990) *Repesando la investigación -acción participativa, documentos de bienestar social*. España: Gobierno País Vasco

- Andrés, P. (1992) *Acerca de la motivación de los hechos en la sentencia penal*. España: Revista Doxa.
- Angulo, P. (2018) *El método de casos para el rendimiento académico de los estudiantes del curso de Derecho de Niño y Adolescente en la Universidad San Pedro, Filial - Trujillo*. Tesis para optar el grado de Maestro en Educación con mención en Docencia Universitaria y Gestión Educativa. Universidad San Pedro. Trujillo-Perú. Recuperado en:
http://repositorio.usanpedro.edu.pe/bitstream/handle/USANPEDRO/6429/Tesis_58947.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Antón, K. (2006) *Tratado de la Prueba en materia criminal*. Buenos Aires: Editorial Hammurabi.
- Ato, M. (1991) *Investigación en ciencias del comportamiento*. Barcelona: PPU-DM
- Asis, R. (2005) *El Juez y la motivación en el derecho*. Madrid: Editorial Dykinson
- Ausubel, D. (2003). *La psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.
- Ausubel, D. (1989) *Psicología educativa*. México: Editorial Trillas
- Ayala, F. (1947) *Sociología y ciencias sociales*. Granada: Editorial Galaxia Gunterberg.
- Azula, J. (2008) *Manual de Derecho Procesal civil, Teoría General del proceso* Bogotá: Librería Temis. Tomo I
- Bailey, F. (1995) *Como se ganan los juicios, el abogado litigante*. México: Editores Noruega.
- Banacloche, J. (2018) *Aspectos fundamentales de derecho Procesal Penal*. España: Editorial Wolters Kluwer.
- Basurto, A. (2005) *Sistema Empresa Inteligente*. México. Edit. Empresa Inteligente

- Baudrit, A. (2012) *Interacción entre alumnos cuando la ayuda mutua enriquece el conocimiento*. Madrid: Narcea.
- Baytelmon, A. (1997) *Litigación Penal. Juicio Oral y prueba*. Bogotá: Editorial Ibáñez.
- Blanco, R. (2005) *Litigación estratégica en el nuevo proceso penal*. Santiago de Chile: Lexis Nexis.
- Bernard, J. (2007) *Estrategia de aprendizaje*. Madrid: Rialp
- Benavente, H. (2011) *La aplicación de la teoría del caso y la teoría del delito en el Proceso Penal Acusatorio*. Barcelona: Editor Bosch
- Benaventos, O. (2001) *Teoría general unitaria del derecho Procesal*. Perú: Editorial: Temis.
- Binder, A. (1993) *Introducción al Derecho procesal penal*. Buenos Aires – Argentina: Editorial Yucos
- Bisquerra, R. (1989) *Métodos de Investigación educativa- Guía Práctica*. Barcelona: CEAC
- Biron, J. (1993) *Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Bonifacio, CH. (2021) *La prueba indiciaria y su potencialidad para desvirtuar la presunción de inocencia*. Lima: Editores del centro E.I.R.L.
- Bourdieu, P. (2003) *El oficio del científico: Ciencia de la ciencia y reflexibilidad*. Barcelona: Editores Pacifico.
- Bovino, A. (1998) *Problemas del Derecho Procesal Penal contemporáneo*. Buenos Aires: Editorial del Puerto.
- Buendía, L. (1998) *Métodos de Investigación en Psicología*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Bunger, M. (1985) *Seudociencia e ideología*. Madrid: Alianza Editorial
- Bustamante, R. (2015) *El derecho a probar como elemento esencial de un proceso justo*. Lima: Ara Editores

- Blanco, A. (1991) *Sistemas de codificación – Metodología observacional en investigación psicológica*. Barcelona: PPU
- Cáceres, R. (2017) *La prueba Indiciarias en el Proceso Penal*. Lima: Editorial Grijley
- Cáceres, R. (2011) *Los medios impugnatorios en el proceso penal*. Lima: Editorial Jurídica.
- Cadena, L. y Herrera, C. (2018) *Técnicas de Interrogatorio y conainterrogatorio en el sistema acusatorio*. Bogotá: Editorial Ibáñez
- Cafferata, J. (2009) *La reforma procesal en América Latina, sistema acusatorio y juicio oral*. Colombia: Editores Jurídica.
- Calderón, A. (2003) *Derecho Procesal Penal*. Lima: Editorial San Marcos.
- Calderón, K. (2006). *La Vida que enseña, Nociones de Educación Permanente*; EUNED. Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Calderón, A. (2013) *Derecho Procesal Penal*. Perú Editorial EGACAL.
- Caminos, H. (1958). *El régimen jurídico del estrecho en las Naciones Unidas. Convención sobre el Derecho del Mar*. Estados Unidos: Recueil des Cours: Vol. II.
- Campos, A. (2017). *Enfoque de la enseñanza basados en el aprendizaje*. Colombia: Ediciones de la U.
- Cano, C. (2010) *Oralidad debate y argumentación, oratoria forense, estructura de los alegatos*. Colombia: Editorial Ibáñez.
- Cano, C. (2013). *Procedimientos Penal Acusatorio, oralidad, debate y argumentación*. Bogotá: Ediciones Jurídicas Andrés Morales.
- Cardini, F. (2011) *Técnicas de Investigación criminal*. Argentina: Editorial Dunker.
- Carretero, M., (1993). *Constructivismo y Educación*. Buenos Aires, Paidós, Colección Voces de la Educación.
- Carnelutti, F. (1971) *Derecho procesal civil y penal. Ediciones jurídicas, Europa América. Instituciones del proceso civil*. Buenos Aires, Editorial jurídica Europa América.

- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2005). *Formación del profesorado en educación superior*. Madrid: MacGraw Hill, vol. I.
- Castillo, J y Zavaleta, R. (2006) *Razonamiento judicial, interpretación, argumentación y motivación de las resoluciones judiciales*. Lima: Ara Editores
- Castro, S. (2014) *Factores pedagógicos relacionados con el rendimiento académico en estudiantes de cinco instituciones educativas del distrito de Santa Marta*. Colombia: Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal, <http://www.redalyc.org/html/802/80231541009/>.
- Catacora, M. (1996) *Manual de Derecho Procesal Penal*. Perú: Editorial Rodhas S.A.C.
- Claria, J. (2009) *Tratado de Derecho Procesal Penal*. Buenos Aires: Rubinzal-Culzoni Editores.
- Clérico, L. (2004) *Notas sobre los libros de casos reconsiderados en el método de casos, Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires, 2004, año 2, N° 2, 13-41.*
- Climent, C. (2005) *La prueba penal*. Valencia: Tirant Lo Blanch
- Chiesa, E. (2005) *Tratado de derecho probatorio, reglas de evidencia de Puerto Rico y federales*. EE. UU: Editor Abraham.
- Colomer, I. (2003) *La motivación de las sentencias sus exigencias constitucionales y legales*. Valencia: Editorial Tirant Lo Blanch.
- Contreras, C. (2015) *La valoración de la prueba de Interrogatorio*. Madrid: Marcial Pons Ediciones Jurídicas y sociales.
- Cordero, F. (2000) *Procedimiento Penal*. Bogotá: Editorial Temis S.A.
- Córdova, R. (2019) *La terminación Anticipada*. Lima: Instituto Pacifico.
- Covington, M. (1984). *The motive for self-worth*. En R. Ames y C. Ames (Eds.). *Research on Motivation in Education. Student Motivation*. Vol.I. New York: Academic Press.

- Cubas, V. (2004) *El Nuevo Código Procesal: ¿Revolución Penal?* Lima: Justicia Viva.
- Cuello, G. (2008) *Derecho Probatorio y prueba penales*. Perú: Legis Editores.
- Cusi, J. (2016) *La motivación de la Prueba Indiciarias en Materia criminal*. Lima: Editorial: Moreno S.A.
- Cruz, A. (2006) *Manual de litigación criminal*. Colombia: Editorial Publicaciones Puertorriqueño.
- Cruz, A. (2008) *Modelo didáctico para situaciones y contextos de aprendizaje*. Madrid: Narceo
- Chaia, R. (2010) *La Prueba en el proceso Penal*. Buenos Aires: Editorial Hammurabi.
- Chandler, A. (2003) *Strategy and structure chapters in the history of the American Industrial Enterprise*. New York: Beard Books.
- Chocano, P. (2008) *Derecho probatorio y derechos humanos*. Lima: Editorial Idemsa.
- Decastro, A. (2005) *El contrainterrogatorio*. Medellín: Librería Jurídica comlibros.
- Dendalvee, I. (1988) *Aspectos metodológicos de la Investigación educativa*. Madrid: Narcea
- De la Fuente, J., Pichardo, M. (2008) *Fernando Justicia y Ana Berbén, “Enfoques de aprendizaje, autorregulación y rendimiento en tres universidades europeas”*, España: Revista Psicothema. Vol. 20, Nº 4.
- De La Cruz, M. (2012) *El Nuevo Juicio Oral*. Perú Editorial FFECAAT.
- De la Orden, A. (1993) *Influencia de la evaluación del aprendizaje en la eficacia de la enseñanza*. Lima: Revista de Investigación educative
- De la Oliva, A. (1999) *Derecho procesal Penal*. Madrid: Ediciones centro de Estudio Areces S.A.
- Devís, H. (1978) *Compendio de derecho procesal*. Bogotá: Editorial ABC
- Dewey, J. (1966) *Democracy and education an Introduction to the Philosophy of Education*: New York: Th Free Press.

- Díaz, F. y Hernández, G. (2003) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Editorial Mc Graw Hill.
- Díaz, L. (1997) *La configuración jurídica política de la acusación pública en Estados Unidos*. Barcelona: Tribunal de Justicia
- Doig, Y. (2005) *El recurso de apelación contra sentencia*. Lima: Editorial: Palestra.
- Duran, D. (2016) *Aprenseñar- evidencia e implicaciones educativas de aprender enseñando*. Madrid: Narcea.
- Edel, R. (2003) *El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo REICE*. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Madrid: España vol. 1, núm. 2, julio-diciembre.
- Escobar, G. (2004) *Filosofía. Un panorama de su problemática y corrientes contemporáneas*. México: Editorial Mc Graw Hill.
- Escribano, A. y Del Valle, A. (2018) *El aprendizaje basado en problemas*. Madrid: Editorial: Narcea
- Espejo, S y Armiento, R. (2017) *Manual De Apoyo Docente Metodologías activas para el aprendizaje*. Santiago: Universidad Central de Chile
- Espinoza, F. (2009) *Métodos y estrategias para la enseñanza-aprendizaje del derecho*. Daena: International Journal of Good Conscience. 4(1): 31-74. marzo 2009. ISSN 1870-557X.
- Espitia, F. (2005) *Argumentos interpretativos y postulados del legislador nacional*. México: Instituto Tecnológico Autónomo de México.
- Esquiaga, F. (2005) *Argumentos interpretativos y postulados del legislador nacional*. México: Instituto Tecnológico Autónomo de México.
- Exley, K. y Dennick, R. (2018) *Enseñanza en pequeños grupos en educación superior*. Madrid: Narcea.

- Federico, G. (1990) *Evolución de las relaciones diplomáticas y consulares entre México y Finlandia*. México: Editorial Iuris.
- Fernández, E. (2010) *Predictores emocionales y cognitivos del bajo rendimiento académico: un enfoque biopsicoeducativo*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga: Facultad de psicología.
- Fierro-Méndez, H. (2006) *Sistema Procesal Penal de EE. UU.* Bogotá: Editorial Ibáñez.
- Fernández, C. Baptista, P. (1996) *Metodología de la investigación* (6ªed). McGraw – HILL. México.
- Fenech, M. (1960) *Derecho Procesal Penal*. Barcelona: Editorial Labor.
- Ferrer, J. (2013) *Interpretación y argumentación jurídica*. Bogotá: Sello Editorial- Universidad de Medellín.
- Fierro, H. (2006) *Manual de Derecho Procesal Penal*. Lima: Editorial Leyer
- Figuroa, C. (2004). *Sistema de Evaluación Académica*. El Salvador, Editorial Universitaria. Primera Edición.
- Fix-zamudio, R. (1995) *La problemática contemporánea de la impartición de justicia y el derecho constitucional*. IUS ET VERITAS. Madrid: Revista de la Asociación IUS ET VERITAS, ISSN 1995-2929, N°. 8
- Fontanet, J. (2003) *Principios y Técnicas de la practica forense*. El salvador: Editorial UCA.
- Fox, D. (1981) *El proceso de Investigación en Educación*. Pamplona: Eunsa.
- Flores, R. (2007) Una estrategia didáctica siempre vigente. Recuperado de: <https://edoc.site/flores-barboza-jose-el-estudio-de-casos-pdf-free.html>
- Frisancho, M. (2014) *El nuevo Proceso Penal teoría y práctica*. Lima: Editorial Ediciones Legales E.I.R.L.
- Galiano, J. (2014) *Estrategia de enseñanza de la química e la formación inicial del profesorado*. (Tesis Doctoral) Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Argentina. Recuperado en:

[http://espacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:EducacionJgaliano/GALIANO_Jose
_Eduardo_Tesis.pdf](http://espacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:EducacionJgaliano/GALIANO_Jose_Eduardo_Tesis.pdf)

Garbanzo, G (2007). *Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación pública*. *Educación*, 31(1), 43-63. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/440/44031103.pdf>

García, E. (1994) *Lógica de Raciocinio Jurídico*. México D.F: Ediciones Fontamara.

García, L. (2018) *Fases y elementos de la Teoría del Caso en el Sistema Acusatorio*. Lima: Idemsa.

García, L. (2020) *El control de admisibilidad de los recursos de apelación en el sistema acusatorio*. Lima: Editorial Idemsa.

Garvín, D. (2003) *Estudio de caso*, en *Harvard Magazine*, 106.

Gascón, M. (2004) *Los hechos en el derecho. Bases argumentales de la prueba*. Madrid: Editorial Marcial Pons.

Grajales, A. (2017) *La argumentación jurídica*. Buenos Aires: Editorial Astrea.

Granadillo, N. (2019) *Técnica de Litigación para jueces, fiscales y defensores*. Bogotá: Editorial Ibáñez.

Gerstner, L. (1996) *Reinventando la educación*. Barcelona: Paidós

Gil, R. (2001) *La educación en la responsabilidad*. Barcelona: Paidós.

Gonzales, B. (2003) *Las analogías en el proceso enseñanza-aprendizaje de las ciencias de la naturaleza*. España: Universidad de Zaragoza.

Gonzales, M. (2011) *Análisis crítico de las instituciones fundamentales del proceso penal*. Pamplona: Editorial Aranzadi

Gonzales, A. (2014) *Manual de Procedimiento Acusatorio*. Bogotá: Ediciones Leyes.

Gómez, O. y Herce, Q. (1995) *Derecho Procesal Penal*. Madrid: Narcea

- Gómez, J. (2015) *Los fundamentos del Sistema Adversarial de Enjuiciamiento criminal*. Bogotá: Universidad Sergio Arbolea- Ediciones Jurídicas Andrés Morales
- Goyco, P. (2014) *El interrogatorio y conainterrogatorio*. Puerto Rico: Rama Judicial.
- Guerrero, M. (2015) *La prueba en el proceso penal*. Lima: Instituto Pacifico.
- Hernández, G. (2004). *Paradigmas en psicología de la educación*. México, Editorial Paidós.
- Hernández, R. (1993) *Maestría en Tecnología Educativa. Módulo Fundamentos del Desarrollo de la Tecnología Educativa (Bases socio psicopedagógicas)*. México: ILCE.
- Hernández G. (1997). *Módulo Fundamentos del Desarrollo de la Tecnología Educativa (Bases Psicopedagógicas)* Coordinador: Frida Díaz Barriga Arceo. México: Editado por ILCE- OEA.
- Hernández, R. (1998) *Paradigmas en Psicología de la educación*. México: Paidós Educador
- Hidalgo, M. (2007). *Metodología de la enseñanza-aprendizaje*. Lima: Editorial Palomino E.I.R.L.
- Igartua, J. (1995) *Valoración de la prueba, motivación y control en el proceso penal*. Valencia: Editorial Tirant lo Blanch
- Ilanud, J. (1991) *El Ministerio Público en América Latina desde la perspectiva del derecho procesal moderno*. Costa Rica: Editorial Ad Hoc.
- Instituto Tecnológico Estudio Superior (2011) *El sistema tecnológico de Monterrey*. México: Editorial ITESM
- Ipanaque, Y. (2009) *Las técnicas de litigación en el nuevo Código Procesal Penal desde una visión moderna para una defensa exitosa*. Lima: Studio Editores.
- Iturralde, V. (2004) *Justificación judicial: validez material y razones, en análisis e diritto*. Italia: Editorial Génova

- Izaguirre, M. (2017) *Neuroproceso de la enseñanza y del aprendizaje*. Colombia: Editorial Alfaomega.
- Jauchen, E. (2015) *Proceso Penal-Sistema Acusatorio Adversarial*. Santa Fe: Rubinzal-Culzoni Editores
- Jescheck, S. (1993) *Tratado de Derecho Penal Parte General*. Granada: Editorial Comares.
- Kadagand, R. (1995) *Tratado de Derecho Penal*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Klimenko, O. (2009). *La enseñanza de las estrategias cognitivas y metacognitivas como una vía de apoyo para el aprendizaje autónomo en los niños con déficit de atención sostenida* *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, núm. 27, mayo-agosto. Colombia: Fundación Universitaria Católica del Norte Medellín.
- Labrador, M. (2000) *Español para fines específicos: el método del caso*. España: Cuadernos cervantes.
- Lamas, L. (2017) *La prueba indiciaria en el delito de lavado de activos*. Lima: Instituto Pacifico S.A.C.
- Lavilla, R. (1988) *Sobre el "case-method" para la enseñanza del Derecho*. España: Revista de administración pública Núm. 117
- Lawrence, P. (1953) *The Preparation of Case Material*", en Kenneth R. Andrews, ed, *The Case Method of teaching Human Relations and Administration*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- León, L. (2016) *Aplicación del método de aprendizaje basada en problemas y su influencia en el rendimiento académico de los estudiantes de la asignatura de traumatología del 4 ciclo del instituto superior tecnológico "Daniel Alcides Carrion de Lima- semestre 2015-I*. Tesis para optar el grado de Maestro en Docencia Universitaria. Universidad Privada Norbet Wiener. Lima- Perú.
- Recuperado en:

<http://repositorio.uwiener.edu.pe/bitstream/handle/123456789/991/MAESTRO%20%20Leon%20Solano%2c%20Luis%20Enrique.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Leone, G. (1990) *Tratado de Derecho Procesal Penal*. Buenos Aires: Editorial EJEA.
- Limpias, J. (2012). *El método del estudio de casos como estrategia metodológica para desarrollar habilidades investigativas en la formación del jurista*. Iuris Tantum Revista Boliviana de Derecho.
- López, E. (2003) “*la enseñanza del derecho*” Lima: Revista virtual, Sistema de Universidad Abierta, SUA, Facultad de Derecho, UNAM.
- López, A. (1997) *Iniciación al análisis de casos, una metodología activa de aprendizaje en grupos*. España: Ediciones Mensajero, S. A. Bilbao
- López, E. (2018) *Derecho Procesal Penal*. Lima: Iure Editores
- Lorenzo, L. (2016) *Manual de litigación*. Buenos Aires: Ediciones Didot
- Luzón, D. (2007) *Curso de Derecho Penal. Parte General*. Madrid: Editorial Universitas. S.A.
- Ñaupas, H. (2009) *Metodología de la investigación científica y elaboración de tesis*. Una propuesta didáctica para aprender a investigar y elaborar la tesis. Lima – Perú: Editorial San Marcos.
- Maier, J. (2002) *Derecho procesal penal*. Buenos Aires: Editores del Puerto.
- Manzini, V. (1951) *Tratado de derecho Procesal Penal*. Francia: Ediciones Jurídicas Europea-América.
- Martínez, A. y Musitu, G. (1995) *El estudio de casos para profesionales de la acción social*. Madrid. Narcea, S.A. de ediciones
- Mayer, J. y Jones, A. (1993) *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Síntesis

- Merryman, J. (1975) *Legal education in civil law and common law universities: Acomparision of objectives and methods. L'educaciones Giuridica I: Modelli di Universita e Progetti di reforma. Universitadegli Studi di Perugia. Italia: Librería Universitaria-Perugia.*
- Meza, E. (2019) *Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en los estudiantes del I semestre de las carreras que ofrecen un instituto superior tecnológico de Chimbote 2017.* Tesis para optar el grado de Maestro en Docencia Profesional Tecnología. Universidad Peruana Cayetano Heredia. Lima-Perú. Recuperado en:
https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/7785/Estrategias_GamboaBecerra_Julio.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Mingorance, A. (2017) *Mejora del rendimiento académico a través de la metodología de aula invertida centrada en el aprendizaje activo del estudiante universitario de ciencias de la educación.* Journal of sport and health research, ISSN-e 1989-6239, Vol. 9, N°. Extra 1, 2017, págs. 129-136
- Mir, S. (2016) *Derecho Penal Parte General.* Buenos Aires: Editorial Montevideo.
- Mixan, F. (2003) *Derecho Procesal Penal.* Trujillo: Ediciones BGL.
- Monereo, C. (1994). *Estrategias de enseñanza aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela.* Barcelona: Graó.
- Moras, J. (1999). *Manual de Derecho Procesal Penal.* Buenos Aires: Editorial Abeledo Perrot.
- Mora, R. y Sánchez, M. (2007) *La evidencia física y la cadena de custodia en el procedimiento acusatorio.* Bogotá. Editores Gráfico colombiano.
- Muñoz, F. (2014) *Introducción del derecho penal.* España: Editorial B de F.
- Niemeyer, R. y Mahoney, M. (1998). *Constructivismo en psicoterapia.* Barcelona: Paidós

- Núñez, P. (2002) *Cuestiones Teóricas y Metodológicas sobre la selección y diseño de actividades para la educación lingüística*, España: RESLA Universidad de Granada. Recuperado de <file:///C:/Users/pjudicial/Downloads/Dialnet-CuestionesTeoricasYMetodologicasSobreLaEleccionYDi-870688.pdf>
- Oré, A. (2004) *Panorama del Proceso Penal Peruano*, Artículo publicado en el Suplemento de Análisis Legal del Diario Oficial El Peruano, Año 1, N° 4, lunes 14 de junio de 2004.
- Ortiz, D. (2015). *El constructivismo como teoría y método de enseñanza* Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, núm. 19.
- Pana, J. (2015) *Algunos apuntes de la prueba indiciaria conferencia presentada en el Instituto Chileno de Derecho Procesal*. Chile: Editorial Edicola.
- Pava, M. (2009) *La defensa en el sistema acusatorio*. Bogotá: Ediciones jurídicas Andrés Morales.
- Pavón, P. (2005) *Oralidad, testimonio, interrogatorio, contrainterrogatorio en el proceso penal acusatorio*. Colombia: Librería Jurídica Sánchez
- Prado, V. (2009) *Nuevo procesal penal. Reforma y política criminal*. Lima: Editorial Idemsa.
- Peña, A. (2018) *Estudios de derecho y medios probatorios*. Lima: Editorial Rubinzal-Culzoni.
- Peña, A. (2021) *Técnicas de Litigación oral en el sistema acusatorio adversarial*. Lima: Editorial Instituto Pacifico.
- Parma, C y Mangiafico, D. (2014) *La Sentencia Penal entre la prueba y los indicios*. Lima: Editorial Ideas.
- Pérez, A. (2019) *Estrategia didáctica aplicada al uso de los sistemas de información documental para apoyar el proceso enseñanza-aprendizaje en una institución de Educación privada de Barrancabermeja*. Tesis para optar el grado de

Magister en educación. Universidad Cooperativa de Colombia. Bucaramanga.

Recuperado en:

https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/14478/1/2019_Perez_estrategia_didactica_SIB.pdf

Pérez, L. (2017) *Aplicación del ABP (aprendizaje basado en problemas) para mejorar el nivel de conocimiento sobre patologías mas frecuentes en los internos de medicina del hospital Eleazar Guzmán Barrón Nuevo Chimbote 2015*. Tesis para optar el grado de Magister en Ciencias de la Educación en Docencia e Investigación. Universidad Nacional de Santa. Chimbote- Perú. Recuperado en: <http://repositorio.uns.edu.pe/bitstream/handle/UNS/2837/42837.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Pérez, P. (2015) *Fundamentos del aprendizaje una teoría educativa*. Perú: Universidad de Piura.

Pérez, K. (1992) *La enseñanza del Derecho en Estados Unidos*

DOI: <https://doi.org/10.14198/DOXA1992.12.02>

Pietro, L. (2007) *Interpretación Jurídica y creación judicial del derecho*. Lima: Palestra.

Pimienta, J. (2018) *Metodología de la Investigación*. México: Pearson

Pinto, M. (1997) *Temas de Derechos Humanos*. Buenos Aires: Editorial del puerto

Piva, G. (2018) *Teoría y medios de prueba penales en el sistema acusatorio*. Colombia:

Editorial: Ibáñez

Portela, A. (1998) *Argumentación y sentencia*. Lima: Revista Jurídica DOXA

Quiñones, H. (2003) *Las técnicas de litigación oral en el proceso penal salvadeño*.

Salvador: Consejo Nacional de Judicatura.

Quiroz, W. (2009) *Litigación Oral y Prueba*, Lima: Universidad San Martín de Porres.

- Ramirez, T. (1999) *Principios constitucionales del derecho procesal*. Bogotá: Editorial Señal
- Rentería, L. y Ayala, W. (2017) *Uso didáctico de los dispositivos móviles y su influencia en el aprendizaje de las matemáticas en el grado 11° de la Institución educativa tricentenario del Municipio de Medellín- Colombia 2015*. Tesis para optar el grado de Maestro de Informática Educativa. Universidad Privada Norbet Wiener. Lima- Perú. Recuperado en:
<http://repositorio.uwiener.edu.pe/bitstream/handle/123456789/591/MAESTRO%20-%20AYALA%20AUDIVERTH.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rodríguez, C. (2016) *El testimonio penal y sus errores, su practica en el juicio oral y público*. Madrid: Narcea
- Romero, J. (2003) *Técnica Jurídica de Investigación Penal e Interrogatorio*. Buenos Aires: librería Ediciones del Profesional.
- Rosas, J. (2009) *Derecho procesal Penal*. Lima: Jurista Editores E.I.R.L.
- Roxin, C. (2000) *Derecho Procesal Penal*. Lima: Editores del Puerto S.R.L.
- Taruffo, M. (2008) *La prueba*. Madrid: Marcial Pons
- Kerlinger, F. (1988) *Investigación del comportamiento*. México: MacGraw-Hill
- Kielmanovich, J. (2001) *Teoría de la prueba y medios probatorios*. Lima: Editorial Rubinzal-Culzoni.
- Kuhnt, T. (1962) *La otra cara del espejo*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Reyna, L. y Quintero, C. (2018) *Introducción al Proceso Penal Adversarial*. Lima: Iustitia.
- Sartre, J. (1998) *El existencialismo es un humanismo Traducción Manuel Lamana* Buenos Aires: Editorial Losada.
- Saray, N. (2017) *Procedimiento Penal Acusatorio*. Bogotá: Uní académica Leyes.

- Sanchez, H. y Reyes, C. (1984) *Diseño y metodología de la Investigación Científica*. Lima: Visión Universitaria
- Serrano, A. (2002) *Derecho Penal Parte Especial*. Madrid: Dy Kinson Editorial.
- Serna de la Garza, J. (2005) *El método de casos: reflexiones sobre el cambio en la metodología de la enseñanza del derecho en México*. México: Editorial Lex.
- Serra, D. (1969) *Contribución al estudio de la prueba*. Barcelona: Planeta.
- Soler, S. (1993) *Derecho Penal Argentina*. Buenos Aires: Editorial TEA
- Solorzano, C. (2010) *Sistema Acusatorio y técnicas de juicio oral*. Bogotá: Ediciones Nueva Jurídica.
- Sumarriva, T. (2013) *Atlas del derecho constitucional & procesal constitucional / Ana Calderón Sumarriva*. Lima: San Marcos
- Stake, R. (1998) *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata
- Tabra, A. (2019) *Método de casos como estrategia didáctica para mejorar el aprendizaje significativo de los estudiantes del VIII ciclo del curso perforación-voladura de ingeniería de minas de la Universidad Privada del Norte 2019-II*. Tesis para optar el grado de maestro en educación mención didáctica de la educación superior. Universidad Privada Antenor Orrego. Trujillo-Perú Recuperado en: https://repositorio.upao.edu.pe/bitstream/20.500.12759/5673/1/REP_MAEST.EDU_AMADOR.TABRA_M%c3%89TODO.CASOS.ESTRATEGIA.DID%c3%81CTICA.MEJORAR.APRENDIZAJE.SIGNIFICATIVO.ESTUDIANTES.VIII.CICLO.CURSO.PERFORACION.VOLADURA.INGENIERIA.MINAS.UNIVERSIDAD.PRIVADA.NORTE.2019-II.pdf
- Tapia, A. (1998) *Motivación y aprendizaje en el aula*. Madrid: Santillana

- Toller, F. (2005) *Orígenes históricos de la educación con el método del caso*. España: Anuario de Facultad de Derecho de la Universidad de Coruña.
- Travi, B. (2003) *El Proceso de Enseñanza Aprendizaje de los Contenidos Procedimentales en la Asignatura Trabajo Social II*, recuperado de: <http://ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000387.pdf>
- TEC De Monterrey, Dirección de Investigación e Innovación Educativa, Método de Casos Técnicas Didácticas, Recuperado en: http://www.itesca.edu.mx/documentos/desarrollo_academico/Metodo_de_Casos.pdf
- Valderrama, F. (2013) *Teoría del Derecho*. Medellín- Colombia: Editorial de la Universidad de Medellín.
- Vásquez, J. (2019) *Aplicación de técnicas didácticas para mejorar el aprendizaje de los estudiantes de Historia Regional, de la Facultad de Ciencias Sociales U.N.S.C.H. Ayacucho 2012-II. Para optar el grado de Doctor en Ciencias de la Educación*. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle Alma Máter del Magisterio Nacional. Lima-Perú. Recuperado en: <https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14039/1706/TD%20CE%201803%20V1%20%20Vasquez%20Gonzales.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vásquez, A. (1995) *Modelo pedagógicos: medios no fines de la educación*. Colombia: Redalyc
- Vial, P. (2008) *Técnicas y fundamentos del contra examen en el proceso penal chileno*. Chile: Librotecnia.
- Velazco, A. (2004) *Antología del discurso político en el Uruguay*. Uruguay: Revista Fanex.

- Villasevil, F. (2009) *Diseño y aplicación de una metodología docente adaptada al marco del EEES para ingeniería con soporte multimedia en una plataforma virtual*. (Tesis doctoral) Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED-Madrid. Recuperado en: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Fjvillasevil/Documento.pdf>
- Wood, P. (2015) *Investigar en educación conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. Madrid: Narcea
- Walker, I. (1983) *El estudio de casos*. Recuperado en : <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/33367>
- Weston, A. (1994) *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Editorial Ariel
- Wolters, R. (1963) *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza Editorial
- William R. (2017) D.w Problemática filosófica sobre el Constructivismo Observaciones desde una perspectiva cristiana, Recuperado en: <http://publicaciones.uap.edu.ar/index.php/revistaenfoques/article/viewFile/723/686>
- Ylarri, J. (2012) *Las acciones de clase y los presupuestos para su admisión formal* España: Temas de Derecho Administrativo, N° 2, Errepar, pp. 65-82.
- Zambrano, A. (2020) *Teoría del delito*. Bogotá: Editorial Ibáñez.
- Zavala, J. (2020) *Teoría del delito y sistema acusatorio*. España: Editorial Murillo.
- Zugaldía, J. (2004) *Derecho Penal Parte General*. Madrid: Tirant lo Blanch.

3. ANEXOS :

A.- INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS
PRE Y POST TEST

Nombres y Apellidos:

Fecha:

APRENDIZAJES CONCEPTUALES

1) Señale la repuesta correcta o verdadera del Sistema Acusatorio dentro de derecho comparado.

- a) El Sistema Acusatorio Peruano es un sistema adversarial, porque las partes predominantes y exclusivas que es el Fiscal y el imputado, cuyas pretensiones procesales son antagónicas.
- b) El descubrimiento probatorio es una institución procesal del sistema acusatorio peruano en la etapa intermedia o fase depurativa.
- c) El Sistema Acusatorio Colombiano establece una investigación unívoca por el principio de igualdad similar al Sistema Acusatorio Peruano.
- d) **El sistema acusatorio peruano se encuentra materializado por una pluralidad de pretensiones del imputado, la fiscalía, el actor civil y el tercero civilmente responde que estable un Sistema Acusatorio de Partes.**
- e) El Sistema Acusatorio peruano de partes materializa las partes y el debate procesal sobre la pretensión punitiva

2) Establezca cuál de las características que se presentan no corresponden al Sistema Acusatorio.

- a) El principio de igualdad de Armas y el principio de contradicción son fundamento pilares del sistema acusatorio, por cuanto se encuentra establecidos en el título preliminar del C.P.P. 2004.
- b) **En el Sistema Acusatorio se aplica absolutamente en el principio de la comunidad de la prueba en el juzgamiento, por cuanto este sistema, es un sistema garantista para las partes procesales.**
- c) El diseño del sistema acusatorio establecido por el Código Procesal Penal se encuentra en dos expedientes: Expediente fiscal y Expediente judicial con dos jueces con funciones diferentes, juez de investigación y juez de juzgamiento.
- d) El Sistema Acusatorio se fundamenta en el interrogatorio cruzado para materializar la prueba.
- e) El sistema acusatorio se aplica absolutamente el principio de comunidad de la prueba en la etapa intermedia.

3) Marque la respuesta correcta o verdadera del Sistema Acusatorio dentro de comparado.

- a) El Sistema Acusatorio Colombiano al igual que el Sistema Acusatorio Peruano tiene etapa intermedia de fase depurativa del caso.
- b) En el sistema acusatorio colombiano el fiscal tiene conocimientos de los elementos de convicción o cognición que tiene la defensa del imputado.
- c) El sistema de jurado predominante en el Sistema Acusatorio Norteamericano y la contradicción entre el fiscal y la defensa del imputado en el juicio determina el modelo Acusatorio Adversarial.**
- d) La reparación civil es una pretensión de la víctima o del actor civil que se discute dentro del Proceso Penal del Sistema Acusatorio Colombiano.
- e) El sistema de jurado predominante en el Sistema Acusatorio Norteamericano y la contradicción entre el fiscal y la defensa del imputado en el juicio determina el modelo Acusatorio de Partes.

4) La prueba indiciaria es conocida en la jurisprudencia peruana como:

- a) Prueba inferencial.
- b) Presunción legal.
- c) Presunción judicial.**
- d) Prueba por indicios.
- e) Prueba indirecta.

5) La prueba anticipada o incidente probatorio establece un numerus clausus por:

- a) Excepcionalidad.**
- b) Necesidad.
- c) Jurisdiccionalidad.
- d) Legalidad.
- e) Legitimidad.

6) En la aplicación de la Prueba Anticipada se afecta:

- a) El principio de legitimidad probatoria.
- b) El principio de legalidad probatoria.

- c) El principio de contradicción.
- d) El principio de concentración.**
- e) El principio de continuidad.

7) En la valoración individual el juicio de fiabilidad consiste en:

- a) El juicio de fiabilidad consiste determinar y fijar el contenido que ha querido transmitir la parte que lo propuso mediante el empleo de este medio de prueba.
- b) El juicio de fiabilidad consiste en comprobar la posibilidad y aceptabilidad del contenido obtenido de una prueba.
- c) El juicio de fiabilidad consiste en atender principalmente las características que debe reunir un medio de prueba para cumplir su función.**
- d) El juicio de fiabilidad consiste en comparar hechos considerados verosímiles dentro de los límites de cognición del juez.
- e) El juicio de fiabilidad consiste en valorar conjuntamente la prueba debatida en el plenario.

8) En la valoración individual el juicio de verosimilitud consiste en:

- a) El juicio de verosimilitud consiste determinar y fijar el contenido que ha querido transmitir la parte que lo propuso mediante el empleo de este medio de prueba.
- b) El juicio de verosimilitud consiste en comprobar la posibilidad y aceptabilidad del contenido obtenido de una prueba.**
- c) El juicio de verosimilitud consiste en atender principalmente las características que debe reunir un medio de prueba para cumplir su función.
- d) El juicio de verosimilitud consiste en comparar hechos considerados verosímiles dentro de los límites de cognición del juez.
- e) El juicio de verosimilitud consiste en valorar conjuntamente la prueba debatida en el plenario.

II.- APRENDIZAJES PROCEDIMENTALES:

9) ¿De que manera la defensa del imputado procede para realizar el control de la información que declara el testigo en la actuación probatoria del juicio oral para buscar evitar el ingreso de información impertinente?

- a) Procede a interponer una objeción al contrainterrogatorio**

- b) Procede a interponer una objeción al Alegato de Clausura**
- c) Procede a interponer una objeción al Alegato de Apertura**
- d) Procede a interponer una objeción a la pregunta**
- e) Procede a interponer una objeción a la respuesta**

10) ¿De qué manera la Fiscalía procede para realizar el control de la información que declara el perito de parte en la actuación probatoria del juicio oral para excluir información impropia?

- a) Procede a interponer una objeción a la respuesta**
- b) Procede a interponer una objeción al contrainterrogatorio
- c) Procede a interponer una objeción a la respuesta
- d) Procede a interponer una objeción al Alegato de Apertura
- e) Procede a interponer una objeción al alegato de Clausura

11) ¿De qué manera la defensa del imputado procede para realizar la objeción a las preguntas en el interrogatorio directo en la actuación probatoria del juicio oral para impedir el ingreso de información que se constituya como prueba?

- a) Procede cuando se presentan preguntas sugestivas.**
- b) Procede cuando se presentan a preguntas descriptivas.
- c) Procede cuando se presentan preguntas abiertas.
- d) Procede cuando se presentan preguntas de introducción.
- e) Procede cuando se presentan preguntas de desarrollo.

12) ¿De que manera la fiscalía puede materializar la credibilidad, tanto de los testigos como peritos, como del contenido de sus informaciones en el interrogatorio cruzado de primer nivel?

- a) Procede cuando se plantea el contrainterrogatorio.**
- b) Procede cuando se plantea el redirecto.**
- c) Procede cuando se plantea el contrainterrogatorio.**

d) Procede cuando se plantea el interrogatorio Directo.

e) Procede cuando se plantea el interrogatorio Cruzado.

13) ¿De qué manera la defensa técnica del imputado procede a controlar la información del testigo a través de la desacreditación o cuestionamiento de la credibilidad en el primer nivel del interrogatorio cruzado?

a) Procede en el interrogatorio directo.

b) Procede en el recontrainterrogatorio.

c) Procede en el redirecto.

d) Procede en el contrainterrogatorio.

e) Procede en el interrogatorio cruzado.

14) ¿ De qué manera el representante del Ministerio Público con el interrogatorio cruzado garantiza el contradictorio de la defensa del imputado en la actuación probatoria del juzgamiento?

a) Procede en el contrainterrogatorio.

b) Procede en el recontrainterrogatorio.

c) Procede en el redirecto.

d) Procede en el contradictorio con la aplicación de principio de comunidad de la prueba parcialmente.

e) Procede en la intermediación.

15) ¿De qué manera procede el control de admisibilidad en los recursos de apelación?

a) Procede de oficio.

b) Procede de parte y excepcionalmente de oficio.

c) Procede de parte.

d) Procede de parte y excepcionalmente de oficio sobre el razonamiento del juzgador, la posición del impugnante y la pretensión concreta.

e) Procede de oficio sobre el razonamiento del juzgador, la posición del impugnante y la pretensión concreta.

16) ¿De qué manera se materializa el procedimiento de la fase fundabilidad de las Audiencias de apelación de sentencias?

- a) El procedimiento se realiza con el autocontrol de la apelación.
- b) El procedimiento se realiza con el control de admisibilidad.
- c) El procedimiento se realiza con el Alegato de apertura y clausura.
- d) El procedimiento se realiza con el Alegato de apertura, intervalo probatorio y alegato de clausura.**
- e) El procedimiento se realiza con intervalo probatorio en segunda instancia.

III.- APRENDIZAJES ACTITUDINALES:

17) Un sujeto con aparentes alteraciones mentales atacó y dejó ensangrentado a uno de sus vecinos del barrio 28 de Julio, en el sector de la salida a Puno. De acuerdo con la denuncia hecha por Julio César Capia Vilca (34), fue alrededor de las 06:30 horas del miércoles 06 de febrero, cuando transitaba entre los jirones Deústua y Almagro, del mencionado barrio, que fue agredido por Paul Cáceres Salas (30), quien provisto de una correa comenzó a golpearlo hasta provocarle un corte en la cabeza. Tras la llegada de agentes de Serenazgo, se conoció que fueron varios los vecinos agredidos por Cáceres Salas, que luego escapó del lugar. **¿Qué haría en el rol de Juez?**

- a) Como Juez de Investigación Preparatoria declara de oficio el Proceso Especial de Seguridad.
- b) Como Juez de Juzgamiento a pedido de parte declaro el Proceso Especial de Seguridad.
- c) Como Juez de Juzgamiento con el Informe Pericial transformar el Proceso Común en un Proceso Especial de Seguridad.**
- d) Como Juez de Juzgamiento con el Informe Pericial transformar el Proceso Común en un Proceso Inmediato.

e) Como Juez de Juzgamiento declara de oficio el Proceso Especial de Seguridad.

18) En una audiencia de sobreseimiento requerido por el representante del Ministerio Público, al final de los debates, el Juez de Investigación Preparatoria no está de acuerdo y considera que no es procedente dicho pedido, **el Juez de Investigación Preparatoria debe:**

- a) **Elevar en consulta al Fiscal Superior, para que se ratifique o rectifique respecto al requerimiento de sobreseimiento.**
- b) Eleva en consulta al Fiscal Superior para que presente su requerimiento acusatorio.
- c) Devuelve el expediente fiscal a fin de que emita un nuevo pronunciamiento el representante del Ministerio Público.
- d) Devuelve el expediente fiscal a fin de que el representante del Ministerio Publico subsane los defectos advertidos y emita un nuevo requerimiento de sobreseimiento.
- e) Elevar en consulta al Fiscal Superior, para que se ratificar respecto al requerimiento de sobreseimiento.

19) George Cremades abogado de Juan Pérez, asiste a la audiencia de apelación de sentencia que había interpuesto a una sentencia condenatoria en contra de su patrocinado, en dicha audiencia el representante del Ministerio Público interpone un control de admisibilidad del recurso de apelación, porque presuntamente la pretensión no es la adecuada, además no se señalan los puntos de la decisión cuestionadas, el colegiado superior resuelve declarando fundado el control de admisibilidad. **¿Qué le corresponde hacer al abogado George Cremades?**

- a) Interponer un recurso de reconsideración.
- b) Interponer recurso de queja.
- c) Interponer recurso de apelación.
- d) **Interponer recurso de reposición.**
- e) Desistirse de su apelación.

20) Culminado el juicio oral el juez de juzgamiento va emitir su sentencia para lo cual luego de escuchar los alegatos de las partes **procesales asume un criterio y respecto al delito y la pena solicitada dentro de la legalidad en su motivación realiza el juez de juzgamiento en su sentencia:**

- a) Silogismo judicial que consiste en verificar el delito que se imputa al acusado.
- b) Silogismo judicial que consiste en verificar el delito y la pena a imponer al acusado.
- c) Silogismo judicial que consiste en verificar la acumulación de tipos penales.
- d) Silogismo judicial para establecer la debida subsunción típica de la imputación necesaria realizada por la pretensión fiscal.**
- e) Silogismo judicial para establecer la pena que impondrá.

21) Culminado el juicio oral el juez de juzgamiento va emitir su sentencia para lo cual luego de escuchar los alegatos de las partes procesales asume un criterio respecto a la valoración probatoria en su motivación **realiza el juez de juzgamiento en su sentencia:**

- a) Silogismo probatorio consistente en verificar las pruebas.
- b) Silogismo probatorio consistente en valorar las pruebas individualmente.
- c) Silogismo probatorio consistente en valorar las pruebas conjuntamente.
- d) Silogismo probatorio consistente en valorar las pruebas individual y conjuntamente aplicando el sistema de la sana critica.**
- e) Silogismo probatorio consistente en verificar el sistema de la sana critica.

22) La imputación de **errores facticos y jurídicos en la sentencia penal que se impugna** y que corresponde que la parte pretendiente de la apelación las establezca precisando los puntos de la decisión donde se **ubican estos errores del juzgador de la parte considerativa de las sentencias penales** para que la otra parte procesal a la pretendiente, es decir la parte resistente por el principio de igualdad de armas las pueda absolver el juez debe controlar como presupuesto:

- a) **Puntos de la decisión.**
- b) Razonamiento legal.
- c) Razonamiento probatorio.
- d) Posición del impugnante.
- e) Posición del resistente.

23) **El contorno de la apelación material de control en la admisibilidad, establecida en la precisión de sus fundamentos de hecho y derechos específicos que contradigan los errores imputados en la sentencia penal impugnada y constituyan con fortaleza el razonamiento del impugnante se materializa en establecer:**

- a) La pretensión concreta.
- b) La posición del impugnante.**
- c) La posición del resistente.
- d) Los puntos de la decisión que se impugna.
- e) Las pruebas en la decisión.

24) **El impugnante no puede estar solicitando varias pretensiones**, por ejemplo en la práctica judicial se presenta que pide una revocatoria, es decir un cambio o una modificación de la sentencia, sin embargo pide adicionalmente la Nulidad, en estos casos no puede ser considerado porque pide un cambio, pero también está pidiendo que se anule, esa doble pretensión da a entender que el Órgano Superior es el indicado de elegir con qué pretensión del recurrente se queda, **pero eso no**

puede suceder porque a lo mejor el criterio del impugnante solo es que se modifique y la Sala no entendió y declaró nula esta disyuntiva requiere una posición del juez penal sobre:

- a) Posición del impugnante
- b) Posición del resistente.
- c) Puntos de la decisión que se impugna.
- d) Autocontrol del impugnante.
- e) **Pretensión concreta.**

MATRIZ DE CONSISTENCIA

APLICACIÓN DEL MÉTODO DE CASOS EN LOS RESULTADOS DEL APRENDIZAJE DE LA ASIGNATURA DE DERECHO PROCESAL PENAL EN LOS ESTUDIANTES DEL VI CICLO DE LA UNIVERSIDAD PRIVADA SERGIO BERNALES, 2019

Autor: Mg. Luis Enrique García Huanca

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	SUBVARIABLES E INDICADORES	DISEÑO METODOLÓGICO
<p><u>Problema</u> ¿Cómo influye la aplicación del método de casos en el resultado del aprendizaje de la asignatura de Derecho Procesal Penal en los estudiantes del VI ciclo de la Universidad Privada Sergio Bernales –Cañete, 2019?</p> <p><u>Problemas Específicos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo influye la aplicación del método de casos en los resultados del aprendizaje conceptual de los estudiantes del VI ciclo en la asignatura de derecho procesal penal de la Universidad Privada Sergio Bernales – ¿Cañete, 2019? • ¿Cómo influye la aplicación del método de casos en los resultados 	<p><u>Objetivo</u> Determinar la influencia de la aplicación del método de casos en los resultados del aprendizaje de la asignatura de derecho procesal penal en los estudiantes del VI ciclo de la Universidad Privada Sergio Bernales, Cañete, 2019.</p> <p><u>Objetivos Específicos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Determinar la influencia de la aplicación del método de casos en los resultados del aprendizaje conceptual de los estudiantes del VI ciclo en la asignatura de derecho procesal penal de la Universidad Privada Sergio Bernales – Cañete, 2019. • Determinar la influencia de la aplicación del método de casos en los resultados del aprendizaje procedimental de los estudiantes del VI ciclo en la asignatura de derecho procesal penal de la 	<p><u>Hipótesis Principal</u> La aplicación del método de casos influye significativamente en los resultados del aprendizaje de la asignatura de Derecho Procesal Penal en los estudiantes del VI ciclo de la Universidad Privada Sergio Bernales, Cañete, 2019.</p> <p><u>Hipótesis Específicos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • La aplicación del método de casos influye significativamente en los resultados del aprendizaje conceptual de los estudiantes del VI ciclo en la asignatura de derecho procesal penal de la Universidad Privada Sergio Bernales – Cañete, 2019. • La aplicación del método de casos influye significativamente en los resultados del aprendizaje procedimental de los estudiantes del VI ciclo en la 	<p><u>Variables Independientes</u> La aplicación del método de casos.</p> <p><u>Dimensiones</u> -Esquema de conocimientos -Puentes cognitivos -Ventajas</p> <p><u>Variables Dependientes</u> Aprendizaje de la asignatura de derecho procesal penal del VI ciclo de la U.P.S.B de Cañete.</p> <p><u>Dimensiones</u> Resultados del: -Aprendizaje conceptual -Aprendizaje procedimental</p>	<p><u>Variable Independiente INDICADORES</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Esquema de Conocimiento -Conocimientos previos -Nueva Información • Puentes cognitivos -Organizadores previos -Analogías • Ventajas -Motivación -Participación <p><u>Variable dependiente INDICADORES</u></p> <p>Aprendizaje conceptual</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conceptos sobre sistema acusatorio: acusatorio adversarial y acusatorio de partes. • Conceptos sobre el juicio oral: prueba anticipada y prueba indiciaria. • Conceptos sobre valoración individual: fiabilidad y verosimilitud 	<p><u>Tipo de Investigación</u> Cuantitativa Aplicada Experimental</p> <p><u>Diseño de Investigación</u> Pre - Experimental</p> <p><u>Población</u> 30 estudiantes del VI ciclo de Derecho de la Universidad Sergio Bernales</p> <p><u>Muestra</u> 30 estudiantes del VI ciclo de Derecho de la Universidad Sergio Bernales</p>

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	SUBVARIABLES E INDICADORES	DISEÑO METODOLÓGICO
<p>del aprendizaje procedimental de los estudiantes del VI ciclo en la asignatura de derecho procesal penal de la Universidad Privada Sergio Bernales – Cañete, 2019?</p> <p>• ¿Cómo influye la aplicación del método de casos en los resultados del aprendizaje actitudinal de los estudiantes del VI ciclo en la asignatura de derecho procesal penal de la Universidad Privada Sergio Bernales – Cañete, 2019?</p>	<p>Universidad Privada Sergio Bernales – Cañete, 2019.</p> <p>• Determinar la influencia de la aplicación del método de casos en los resultados del aprendizaje actitudinal de los estudiantes del VI ciclo en la asignatura de derecho procesal penal de la Universidad Privada Sergio Bernales – Cañete, 2019.</p>	<p>asignatura de derecho procesal penal de la Universidad Privada Sergio Bernales – Cañete, 2019.</p> <p>• La aplicación del método de casos influye significativamente en los resultados del aprendizaje actitudinal de los estudiantes del VI ciclo en la asignatura de derecho procesal penal de la Universidad Privada Sergio Bernales – Cañete, 2019.</p>	<p>-Aprendizaje actitudinal</p>	<p>Aprendizaje procedimental</p> <ul style="list-style-type: none"> • Procedimiento para presentar objeciones en actuación en juicio oral: objeción a la pregunta y objeción a la respuesta. • Procedimiento para materializar el interrogatorio cruzado: interrogatorio directo y contrainterrogatorio • Procedimiento para apelación de sentencias: admisibilidad y fundabilidad <p>Aprendizaje actitudinal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actuaciones en el Proceso: Juez y abogado • Sentencia penal: Silogismo judicial y silogismo probatorio. • Control de Admisibilidad: Posición del impugnante, parte de la decisión y pretensión concreta. 	<p>Muestreo no probabilístico - Intencional</p>

Matriz de datos Sección A

N°	PRETEST			PUNTAJE	POSTEST			PUNTAJE
	Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales		Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales	
1	10	10	5	8.3	20	20	20	20
2	10	5	5	6.7	15	15	15	15
3	15	15	15	15.0	20	20	15	18
4	10	5	10	8.3	20	20	15	18
5	10	10	5	8.3	15	15	15	15
6	15	10	5	10.0	20	15	20	18
7	10	10	10	10.0	20	20	20	20
8	5	10	5	6.7	15	10	5	10
9	10	5	0	5.0	20	15	15	17
10	5	5	5	5.0	15	10	10	12
11	15	15	5	11.7	20	20	20	20
12	10	5	5	6.7	15	15	15	15
13	15	10	5	10.0	15	15	10	13
14	10	5	0	5.0	20	15	15	17
15	15	15	5	11.7	20	15	15	17
16	10	10	10	10.0	15	20	15	17
17	15	10	10	11.7	15	20	20	18
18	15	10	5	10.0	20	15	15	17
19	10	10	5	8.3	20	20	15	18
20	15	10	5	10.0	15	15	15	15
21	20	15	5	13.3	20	15	15	17
22	10	10	15	11.7	10	20	20	17
23	10	5	5	6.7	20	15	15	17
24	10	10	5	8.3	20	20	15	18
25	10	5	10	8.3	20	20	20	20
26	5	5	5	5.0	20	15	15	17
27	10	15	0	8.3	20	20	20	20
28	10	5	15	10.0	20	15	15	17
29	15	10	5	10.0	20	15	15	17
30	10	10	5	8.3	15	20	20	18
PUNTAJE	340	275	190	805	540	505	475	1520
MEDIA	11.33	9.17	6.33	9	18.00	16.83	15.83	17
DS	3.46	3.49	3.92	2.49	2.82	3.07	3.49	2.39

Matriz de datos sección B (Confiabilidad)

N°	TEST				
	Nombres y Apellidos completos	Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales	PUNTAJE
1	Percy Fulgencio Sánchez Molleda	5	10	10	8.3
2	Miluska Isabel Orellano Pomar	10	5	10	8.3
3	Paola Patricia González Rondon	5	5	5	5.0
4	Saori Naomi Kuroiwa Kojatsu	10	5	5	6.7
5	Geraldine Leydi Avalos Vicente	10	5	10	8.3
6	Klaus Bormann Yangali Quispe	10	5	10	8.3
7	Eden Yelmo Damián Leonardo	10	5	0	5.0
8	Grecia Viviana Panizo Espinoza	5	10	5	6.7
9	Carmen Lizeth Borja Vega	5	10	5	6.7
10	Fernando Vicente Tasayco	10	5	10	8.3



Universidad Inca Garcilaso de la Vega

Nuevos Tiempos. Nuevas Ideas

ESCUELA DE POSGRADO

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

Después de revisado el instrumento, es validado su opinión acerca de lo siguiente:

- | | Menos de | 50 | -60 | -70 | -80 | -90 | -100 |
|--|----------|-----|-----|-----|-------------------------------------|-------------------------------------|------|
| 1. ¿En qué porcentaje estima Usted que con esta prueba se logrará el objetivo propuesto? | | () | () | () | <input checked="" type="checkbox"/> | () | () |
| 2. ¿En qué porcentaje considera que las preguntas están referidas a los conceptos del tema? | | () | () | () | () | <input checked="" type="checkbox"/> | () |
| 3. ¿Qué porcentaje de las interrogantes planteadas son suficientes para lograr los objetivos? | | () | () | () | () | <input checked="" type="checkbox"/> | () |
| 4. ¿En qué porcentaje, las preguntas de la prueba son de fácil comprensión? | | () | () | () | () | <input checked="" type="checkbox"/> | () |
| 5. ¿Qué porcentaje de preguntas siguen secuencia lógica? | | () | () | () | () | <input checked="" type="checkbox"/> | () |
| 6. ¿En qué porcentaje valora Usted que con esta prueba se obtendrán datos similares en otras muestras? | | () | () | () | () | <input checked="" type="checkbox"/> | () |

SUGERENCIAS

1. ¿Qué preguntas considera Usted deberían agregarse?

.....

2. ¿Qué preguntas estima podrían eliminarse?

.....

3. ¿Qué preguntas considera deberán reformularse o precisarse mejor?

.....

Fecha: Mayo 2021

Validado por: Dra. Karina Violeta Paredes Lozano

Firma: Karides L

Dra. Karina Violeta Paredes Lozano

Doctora en Educación

DNI:01160047



Universidad Inca Garcilaso de la Vega

Nuevos Tiempos. Nuevas Ideas

ESCUELA DE POSGRADO

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

Después de revisado el instrumento, es validado su opinión acerca de lo siguiente:

Menos de	50	-60	-70	-80	-90	-100
1. ¿En qué porcentaje estima Usted que con esta prueba se logrará el objetivo propuesto?	()	()	(x)	()	()	()
2. ¿En qué porcentaje considera que las preguntas están referidas a los conceptos del tema?	()	()	()	(x)	()	()
3. ¿Qué porcentaje de las interrogantes planteadas son suficientes para lograr los objetivos?	()	()	(x)	()	()	()
4. ¿En qué porcentaje, las preguntas de la prueba son de fácil comprensión?	()	()	()	(x)	()	()
5. ¿Qué porcentaje de preguntas siguen secuencia lógica?	()	()	()	(x)	()	()
6. ¿En qué porcentaje valora Usted que con esta prueba se obtendrán datos similares en otras muestras?	()	()	()	(x)	()	()

SUGERENCIAS

1. ¿Qué preguntas considera Usted deberían agregarse?

Insertar otros ítem que evalúen los contenidos conceptuales y procedimentales, a fin de dotarle de validez de contenido y constructo al instrumento.

2. ¿Qué preguntas estima podrían eliminarse?

Ninguno, deben mejorarse los distractores u opciones de respuesta.

3. ¿Qué preguntas considera deberán reformularse o precisarse mejor?

Las preguntas para evaluar el dominio de contenidos procedimentales deber mejorarse.

Fecha: Mayo del 2021

Validado por: Hipólito Percy Barbarán Mozo

Firma:

Dr. Hipólito Percy Barbarán Mozo
C P P U N

Doctor en Ciencia de la Educación
DNI:01100672



Universidad Inca Garcilaso de la Vega

Nuevos Tiempos. Nuevas Ideas

ESCUELA DE POSGRADO

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

Después de revisado el instrumento, es validado su opinión acerca de lo siguiente:

Menos de	50 -60 -70 -80 -90 -100
1. ¿En qué porcentaje estima Usted que con esta prueba se logrará el objetivo propuesto?	() () () () (x) ()
2. ¿En qué porcentaje considera que las preguntas están referidas a los conceptos del tema?	() () () () (x) ()
3. ¿Qué porcentaje de las interrogantes planteadas son suficientes para lograr los objetivos?	() () () (x) () ()
4. ¿En qué porcentaje, las preguntas de la prueba son de fácil comprensión?	() () () () () (x)
5. ¿Qué porcentaje de preguntas siguen secuencia lógica?	() () () () (x) ()
6. ¿En qué porcentaje valora Usted que con esta prueba se obtendrán datos similares en otras muestras?	() () () () () (x)

SUGERENCIAS

1. ¿Qué preguntas considera Usted deberían agregarse?

.....
.....

2. ¿Qué preguntas estima podrían eliminarse?

.....
.....

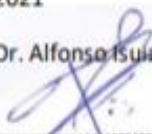
3. ¿Qué preguntas considera deberán reformularse o precisarse mejor?

.....
.....

Fecha: 22/10/2021

Validado por: Dr. Alfonso Suiza Pérez

Firma:



.....
Edc. Alfonso Suiza Pérez
 DL. GESTIÓN PÚBLICA Y GOBERNABILIDAD
 CPPe: 8347191



Universidad Inca Garcilaso de la Vega

Nuevos Tiempos. Nuevas Ideas

ESCUELA DE POSGRADO

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

Después de revisado el instrumento, es validado su opinión acerca de lo siguiente:

	Menos de	50	-60	-70	-80	-90	-100
1. ¿En qué porcentaje estima Usted que con esta prueba se logrará el objetivo propuesto?		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2. ¿En qué porcentaje considera que las preguntas están referidas a los conceptos del tema?		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
3. ¿Qué porcentaje de las interrogantes planteadas son suficientes para lograr los objetivos?		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4. ¿En qué porcentaje, las preguntas de la prueba son de fácil comprensión?		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
5. ¿Qué porcentaje de preguntas siguen secuencia lógica?		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
6. ¿En qué porcentaje valora Usted que con esta prueba se obtendrán datos similares en otras muestras?		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

SUGERENCIAS

1. ¿Qué preguntas considera Usted deberían agregarse?

NINGUNO

2. ¿Qué preguntas estima podrían eliminarse?

NINGUNO

3. ¿Qué preguntas considera deberán reformularse o precisarse mejor?

NINGUNO

Fecha: 28 / MARZO / 2022

Validado por:

James Restegui Sánchez

Firma:


 JAMES RESTEGUI SÁNCHEZ
 Juez Suplenente
 Primer Juzgado de Investigación Preparatoria
 Villa El Salvador
 Corte Superior de Justicia de Lima Sur
 PODER JUDICIAL



Universidad Inca Garcilaso de la Vega

Nuevos Tiempos. Nuevas Ideas

ESCUELA DE POSGRADO

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

Después de revisado el instrumento, es validado su opinión acerca de lo siguiente:

	Menos de	50	60	70	80	90	100
1. ¿En qué porcentaje estima Usted que con esta prueba se logrará el objetivo propuesto?		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
2. ¿En qué porcentaje considera que las preguntas están referidas a los conceptos del tema?		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
3. ¿Qué porcentaje de las interrogantes planteadas son suficientes para lograr los objetivos?		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4. ¿En qué porcentaje, las preguntas de la prueba son de fácil comprensión?		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
5. ¿Qué porcentaje de preguntas siguen secuencia lógica?		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
6. ¿En qué porcentaje valora Usted que con esta prueba se obtendrán datos similares en otras muestras?		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

SUGERENCIAS

1. ¿Qué preguntas considera Usted deberían agregarse?

.....

2. ¿Qué preguntas estima podrían eliminarse?

.....

3. ¿Qué preguntas considera deberán reformularse o precisarse mejor?

.....

Fecha: 27-03-2022

Validado por: Dra. Laura Esponda Versace

Firma: Laura Esponda

Dra. Laura Esponda Versace
 Doctora en Educación
 DNI:07948162



ESCUELA DE POSGRADO

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

Después de revisado el instrumento, es validado su opinión acerca de lo siguiente:

Menos de	50	-60	-70	-80	-90	-100
1. ¿En qué porcentaje estima Usted que con esta prueba se logrará el objetivo propuesto?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿En qué porcentaje considera que las preguntas están referidas a los conceptos del tema?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
3. ¿Qué porcentaje de las interrogantes planteadas son suficientes para lograr los objetivos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
4. ¿En qué porcentaje, las preguntas de la prueba son de fácil comprensión?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
5. ¿Qué porcentaje de preguntas siguen secuencia lógica?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
6. ¿En qué porcentaje valora Usted que con esta prueba se obtendrán datos similares en otras muestras?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SUGERENCIAS

1. ¿Qué preguntas considera Usted deberían agregarse?
.....
2. ¿Qué preguntas estima podrían eliminarse?
.....
3. ¿Qué preguntas considera deberán reformularse o precisarse mejor?
.....

Fecha: 31/03/2022

Validado por: Dra. Giovanna Vásquez-Caicedo Pérez

Firma :

.....
Dra. Giovanna Vásquez-Caicedo Pérez.

Doctora en Derecho

DNI:20026141