

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
VICERRECTORADO
CENTRO PSICOPEDAGOGICO Y DE INVESTIGACION EN
EDUCACION SUPERIOR - CEPIES



EL ESTUDIO DE CASO COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA
PARA GENERAR UN APRENDIZAJE DE COMPETENCIAS,
COADYUVANTES AL MODELO PEDAGÓGICO
IMPLEMENTADO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE, EN LA CARRERA DE DERECHO DE LA
UNIVERSIDAD PÚBLICA DE EL ALTO

Tesis de Maestría para optar el Grado Académico de Magister Scientiarum en Educación Superior
Mención: Elaboración y evaluación de proyectos educativos

MAESTRANTE: Lic. Rosalía Mamani Aguilar

TUTOR: Dr. Marcelo Quiroz Calle Ph.D.

LA PAZ – BOLIVIA
2017

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
VICERRECTORADO

CENTRO PSICOPEDAGÓGICO Y DE INVESTIGACIÓN EN
EDUCACIÓN SUPERIOR

Tesis de Maestría:

**EL ESTUDIO DE CASO COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA
PARA GENERAR UN APRENDIZAJE DE COMPETENCIAS,
COADYUVANTES AL MODELO PEDAGÓGICO
IMPLEMENTADO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE, EN LA CARRERA DE DERECHO DE LA
UNIVERSIDAD PÚBLICA DE EL ALTO**

Para optar el Grado Académico de Magister Scientiarum en Educación Superior,
Mención: Elaboración y evaluación de proyectos educativos, del Postulante:

Lic. Rosalía Mamani Aguilar

Nota Numeral:

Nota Literal:

Significado de Calificación:

Director CEPIES:

Sub Director CEPIES:

Tutor:

Tribunal:

Tribunal:

La Paz,.....de..... de 2017

Escala de Calificación para programas Postgraduales Según el Reglamento para la elaboración y Sustentación de Tesis de Grado vigente en el Centro Psicopedagógico y de Investigación en Educación Superior CEPIES: a) Summa cum laude (91-100) Rendimiento Excelente; b) Magna cum laude (83-90) Rendimiento Muy Bueno; c) Cum laude (75-82) Rendimiento Bueno; d) Rite (66-74) Rendimiento Suficiente; e) (0-65) Insuficiente.

DEDICATORIA

A Dios, mi salvador, mi luz, mi fe, mi esperanza, quien nunca me abandonó, por su gracia, misericordia, piedad y amor incondicional.

Al Dr. Marcelo Quiroz Calle por todo su apoyo, por su orientación, por sus consejos, profesionalismo, por su guía, eficiencia, eficacia y por toda la experiencia que me brindó. Logro que no fuera posible sin la ayuda, comprensión y dedicación de Dios y mi tutor.

A mi padre Samuel Bernabé Mamani por todo su esfuerzo, dedicación, cariño, apoyo y amor incondicional.

MIS AGRADECIMIENTOS

Al Ing. M.Sc. Gabriel Balta Montenegro, Subdirector del postgrado por toda su colaboración y amabilidad con el que siempre nos trató.

A la Dra. Rossio Clavijo Montesinos, por su gran apoyo, colaboración, amabilidad y por toda la dedicación y experiencia que me brindo.

Al Dr. Roberto Nery Choque, por su gran colaboración, amabilidad, orientación y por toda la dedicación y experiencia que me brindo.

Al CEPJES por el apoyo incondicional en mi formación profesional, integra y de excelencia

ÍNDICE

| | |
|--|-----|
| Portada..... | I |
| Hoja de calificación..... | II |
| Dedicatoria..... | III |
| Agradecimiento..... | IV |
| Resumen..... | XI |
| Abstract..... | XII |
| INTRODUCCIÓN..... | 1 |
| CAPÍTULO I..... | 3 |
| 1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA..... | 4 |
| 1.1.1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA..... | 7 |
| 1.2. JUSTIFICACIÓN..... | 7 |
| 1.3. OBJETIVOS..... | 8 |
| 1.3.1. OBJETIVO GENERAL..... | 8 |
| 1.3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS..... | 8 |
| 1.4. HIPÓTESIS..... | 9 |
| 1.5.1. OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES..... | 10 |
| CAPÍTULO II..... | 12 |
| TEORIZACIÓN..... | 12 |
| 2.1. ESTADO DEL ARTE..... | 12 |
| 2.2. marco teórico..... | 13 |
| 2.3. conceptualización..... | 13 |
| 2.3.1. EDUCACIÓN..... | 13 |
| 2.3.2. PEDAGOGÍA..... | 14 |
| 2.3.3. MODELOS PEDAGÓGICOS..... | 15 |
| 2.3.4. PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE..... | 17 |
| 2.3.5. ESTUDIO DE CASO..... | 19 |
| 2.3.6. ESTRATEGIA DIDÁCTICA..... | 19 |
| 2.3.7. DIDÁCTICA..... | 20 |
| 2.3.9. APRENDIZAJE DE COMPETENCIAS..... | 20 |
| 2.4. ASPECTOS GENERALES DE LA PEDAGOGÍA..... | 21 |
| 2.4.1. LA PEDAGOGÍA..... | 21 |
| 2.4.1.1. DURKHEIM..... | 21 |
| 2.4.1.2. DEWEY..... | 21 |
| 2.4.1.3. MONTESSORI..... | 21 |
| 2.5. corrientes pedagógicas..... | 22 |
| 2.5.1. LA CORRIENTE IDEALISTA..... | 22 |
| 2.5.2. CORRIENTES REPRODUCTORAS..... | 22 |
| 2.5.3. CORRIENTES TRANSFORMADORAS..... | 23 |
| 2.6. fundamentos históricos y teóricos de los modelos pedagógicos..... | 23 |
| 2.6.1. MODELO PEDAGÓGICO TRADICIONAL..... | 26 |

| | |
|--|----|
| 2.6.1.1. EL MODELO EN SU APLICACIÓN | 27 |
| 2.6.1.2. OBJETIVO DEL MODELO..... | 28 |
| 2.6.1.3. CARACTERÍSTICAS RESALTANTES DEL MODELO PEDAGÓGICO TRADICIONAL..... | 30 |
| 2.6.1.3.1. LA MEMORIZACIÓN | 30 |
| 2.6.1.3.2. LOS CONTENIDOS | 31 |
| 2.6.1.3.3. LAS CALIFICACIONES | 31 |
| 2.6.1.3.4. LOS MÉTODOS | 31 |
| 2.6.1.3.5. LA RELACIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE | 32 |
| 2.6.1.3.6. LA EVALUACIÓN | 32 |
| 2.6.1.4. CARACTERÍSTICAS DEL MODELO TRADICIONAL DEL SIGLO XVIII..... | 32 |
| 2.6.1.5. MODELO TRADICIONAL EN EL POSTMODERNISMO | 35 |
| 2.6.2. MODELO CONDUCTISTA | 36 |
| 2.6.2.1. REPRESENTANTES DEL MODELO PEDAGÓGICO CONDUCTISTA | 37 |
| 2.6.2.1.1. JOHN BROADUS WATSON..... | 37 |
| 2.6.2.1.2. BURRHUS FREDERIC SKINNER | 39 |
| 2.6.2.1.3. IVAN P. PAVLOV | 40 |
| 2.6.2.2. PRINCIPIOS FUNDAMENTALES DEL CONDUCTISMO | 42 |
| 2.6.2.3. LAS APORTACIONES DE BENJAMÍN S. BLOOM A LA EDUCACIÓN | 43 |
| 2.6.3. MODELO PEDAGÓGICO CONSTRUCTIVISTA | 44 |
| 2.6.3.1. EL CONSTRUCTIVISMO: DIFERENTES ENFOQUES BAJO UN MISMO TÉRMINO | 47 |
| 2.6.3.2. PENSADORES DEL CONSTRUCTIVISMO..... | 47 |
| 2.6.3.2.1. L. S. VIGOTSKY | 47 |
| 2.6.3.2.2. JEAN PIAGET | 49 |
| 2.6.3.2.3. JEROME BRUNER..... | 52 |
| 2.6.3.2.3.1. CARACTERÍSTICAS DE LA PEDAGOGÍA DE BRUNER | 52 |
| 2.6.3.2.4. DAVID PAUL AUSUBEL | 53 |
| 2.6.3.2.4.1. CATEGORÍAS DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE AUSUBEL..... | 54 |
| 2.7. antecedentes históricos y teóricos del estudio de caso..... | 57 |
| 2.7.1. INTRODUCCIÓN..... | 57 |
| 2.7.2. HISTORIA DEL ESTUDIO DE CASO..... | 62 |
| 2.7.3. CONCEPTO DEL ESTUDIO DE CASO..... | 62 |
| 2.7.4. DIVERSAS PERSPECTIVAS DEL ESTUDIO DE CASO | 63 |
| 2.7.4.1. EL ESTUDIO DE CASO COMO MÉTODO DIDÁCTICO..... | 63 |
| 2.7.4.2. EL ESTUDIO DE CASO COMO UN POTENCIAL ÉTICO- PEDAGÓGICO..... | 64 |
| 2.7.5. ELEMENTOS DEL ESTUDIO DE CASO..... | 65 |
| 2.7.5.1. NARRATIVOS..... | 65 |
| 2.7.5.2. INTERROGATIVOS | 65 |
| 2.7.5.3. RELACIONALES | 65 |
| 2.7.6. CLASIFICACIÓN DE LOS CASOS | 65 |
| 2.7.6.1. EN FUNCIÓN DE LA REALIDAD TRATADA | 66 |
| 2.7.6.2. EN FUNCIÓN DE SU LUGAR EN EL CURRÍCULUM..... | 66 |
| 2.7.6.3. EN FUNCIÓN DE LA ACTIVIDAD REQUERIDA | 66 |
| 2.7.6.4. EN FUNCIÓN DE SU ORIENTACIÓN METODOLÓGICA | 66 |
| 2.7.6.5. EN FUNCIÓN DE LOS RECURSOS EMPLEADOS | 67 |

| | |
|---|-----------|
| 2.7.7. CARACTERÍSTICAS DEL ESTUDIO DE CASO..... | 67 |
| 2.7.7.1. ES PARTICIPATIVO..... | 67 |
| 2.7.7.2. PLANTEA EL PROBLEMA A PARTIR DE UNA SITUACIÓN REAL | 68 |
| 2.7.7.3. TRABAJAR CON TEMAS REALES | 68 |
| 2.7.7.4. PROPONE ESTRATEGIAS DE SOLUCIÓN..... | 69 |
| 2.7.7.5. UTILIZA MÉTODOS GENERALES | 69 |
| 2.7.7.6. CREA ESPACIOS DE REFLEXIÓN DELIBERANTES | 69 |
| 2.7.7.7. ASUME DIFERENTES ROLES EN EL EJERCICIO | 70 |
| 2.7.7.8. LA SOLUCIÓN SE FUNDAMENTA EN LA LEY | 70 |
| 2.7.7.9. ANÁLISIS HERMENÉUTICO | 71 |
| 2.7.7.10. ESTIMULA EL AUTOAPRENDIZAJE Y EL APRENDIZAJE COLABORATIVO | 71 |
| 2.7.8. ESTRUCTURA DEL ESTUDIO DE CASO..... | 72 |
| 2.7.9. ELECCIÓN DEL CASO | 72 |
| 2.7.10. PRINCIPIOS DEL ESTUDIO DE CASO | 73 |
| 2.8. marco institucional | 74 |
| 2.8.1. PROPUESTAS CONCRETAS | 77 |
| 2.8.2. FUNDAMENTOS | 79 |
| 2.8.3. OBJETIVOS DE LA CARRERA DE DERECHO..... | 80 |
| 2.8.3.1. OBJETIVO GENERAL | 80 |
| 2.8.3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS | 80 |
| 2.8.4. MISIÓN..... | 82 |
| 2.8.5. VISIÓN | 82 |
| 2.8.6. PERFIL PROFESIONAL | 83 |
| CAPÍTULO III | 86 |
| METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN | 86 |
| 3.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN | 86 |
| 3.2. ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN..... | 86 |
| 3.3. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN | 86 |
| 3.3.1. DISEÑO CUASI-EXPERIMENTAL: CON PRE PRUEBA Y POST PRUEBA | 87 |
| 3.4. MÉTODOS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN | 87 |
| 3.4.1. MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN | 88 |
| 3.4.1.1. método histórico..... | 88 |
| 3.4.1.2. el análisis..... | 88 |
| 3.4.1.3. método deductivo indirecto..... | 88 |
| 3.4.1.4. MÉTODO HIPOTÉTICO DEDUCTIVO..... | 88 |
| 3.4.2. TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN | 89 |
| 3.4.2.1. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA | 89 |
| 3.4.2.2. LA ENCUESTA | 89 |
| 3.4.2.3. TEST DE ESTUDIO DE CASO..... | 89 |
| 3.4.2.4. PRE-TEST DE COMPETENCIAS | 90 |
| 3.4.2.5. TEST DE COMPETENCIAS ADQUIRIDAS | 90 |
| 3.4.3. INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN | 90 |
| 3.5 DESCRIPCIÓN DE UNIDAD DE ESTUDIO..... | 91 |

| | |
|---|------------|
| 3.5.1. OBJETO | 91 |
| 3.5.2. UNIDAD DE ESTUDIO | 91 |
| 3.5.3. UNIVERSO | 91 |
| 3.5.3.1. MUESTRA..... | 91 |
| 3.6. VARIABLES | 94 |
| 3.7. INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS | 95 |
| 3.7.1. EL CUESTIONARIO | 95 |
| 3.7.2. TEST DE ESTUDIO DE CASO..... | 95 |
| 3.7.3. PRE-TEST DE COMPETENCIAS | 96 |
| 3.7.4. TEST DE COMPETENCIAS ADQUIRIDAS..... | 96 |
| 3.8. DISEÑO ADMINISTRATIVO OPERACIONAL..... | 96 |
| CAPÍTULO IV | 99 |
| RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN | 99 |
| 4.1.1. MODELO PEDAGÓGICO TRADICIONAL-CONDUCTISTA EN LA CARRERA DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE EL ALTO..... | 100 |
| 4.1.1.1. LAS CARACTERÍSTICAS FUERON DESARROLLADAS BAJO LAS SIGUIENTES INTERROGANTES: | 100 |
| 4.1.1.2. respuestas que afirman la presencia del modelo pedagógico tradicional-conductista..... | 101 |
| 4.1.2. MODELO PEDAGÓGICO CONSTRUCTIVISTA EN LA CARRERA DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE EL ALTO..... | 102 |
| 4.1.2.1. LAS CARACTERÍSTICAS FUERON DESARROLLADAS BAJO LAS SIGUIENTES INTERROGANTES: | 103 |
| 4.1.2.2. RESPUESTAS QUE AFIRMAN LA PRESENCIA DEL MODELO PEDAGÓGICO CONSTRUCTIVISTA..... | 104 |
| 4.1.3. PREDOMINANCIA DEL MODELO PEDAGÓGICO EN LA CARRERA DE DERECHO DE LA UPEA | 105 |
| 4.2. resultados del pre-test..... | 107 |
| 4.2.1. nivel de entendimiento o aprendizaje del grupo experimental..... | 107 |
| 4.2.2. NIVEL DE ENTENDIMIENTO O APRENDIZAJE DEL GRUPO CONTROL | 109 |
| 4.3. resultados generales del estudio de caso | 113 |
| 4.3.1. RESULTADOS GENERALES DEL GRUPO EXPERIMENTAL..... | 113 |
| 4.3.2. RESULTADOS DEL NIVEL DE APRENDIZAJE LOGRADO EN EL GRUPO EXPERIMENTAL..... | 115 |
| 4.3.3. CUADRO COMPARATIVO DEL NIVEL DE APRENDIZAJE | 116 |
| 4.5.1. CONOCIMIENTOS TEÓRICOS Y PRÁCTICOS (RESULTADOS GENERALES)..... | 120 |
| 4.5.2. HABILIDADES ADQUIRIDAS | 121 |
| 4.5.3. DESTREZAS ADQUIRIDAS | 122 |
| 4.5.4. RESULTADOS COMPARATIVO DEL APRENDIZAJE DE COMPETENCIAS | 124 |
| 4.5.5. CUADRO COMPARATIVO DE LOS RESULTADOS GENERALES DEL GRUPO EXPERIMENTAL Y GRUPO DE CONTROL | 126 |
| 4.6. comprobación de la hipótesis..... | 129 |
| CAPÍTULO V | 131 |
| PROPUESTA..... | 131 |
| 5.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS..... | 131 |

| | |
|--|-----|
| 5.4. DESTINATARIOS | 132 |
| 5.5. LUGAR DE REALIZACIÓN | 132 |
| 5.6. DISEÑO DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA DEL ESTUDIO DE CASO | 132 |
| 5.7. ESTRATEGIA DIDÁCTICA DEL ESTUDIO DE CASO | 133 |
| 5.7.1. CLASIFICACIÓN DEL CASO Y PREPARACIÓN DEL MATERIAL..... | 135 |
| 5.7.1.1. CLASIFICACIÓN DEL CASO..... | 135 |
| 5.7.1.2. PREPARACIÓN DEL MATERIAL..... | 136 |
| 5.7.2. PRESENTACIÓN Y DISTRIBUCIÓN DEL CASO..... | 136 |
| 5.7.2.1. PRESENTACIÓN DEL CASO | 136 |
| 5.7.2.2. DISTRIBUCIÓN DEL CASO | 136 |
| 5.7.3. DIAGRAMAS..... | 137 |
| 5.7.4. MAPA DE CICLOS..... | 138 |
| 5.7.5. MAPA DE CAJAS | 139 |
| 5.7.6. LÍNEA DE TIEMPO..... | 139 |
| 5.7.7. ANÁLISIS DEL CASO | 140 |
| 5.7.8. INTERACCIÓN | 141 |
| 5.7.9. CONFRONTACIÓN..... | 142 |
| 5.7.10. EVALUACIÓN | 143 |
| CAPÍTULO VI..... | 144 |
| CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES..... | 145 |
| ANEXO..... | 160 |

ÍNDICE DE CUADROS

| | |
|--|-----|
| Cuadro N° 1 muestreo estratificado | 93 |
| Cuadro N° 2 sujetos de investigación | 94 |
| Cuadro N° 3 modelo pedagógico tradicional-conductista | 101 |
| CUADRO N° 4 MODELO PEDAGÓGICO CONSTRUCTIVISTA | 104 |
| Cuadro N° 5 predominancia del modelo pedagógico | 106 |
| Cuadro N° 6 nivel de entendimiento o aprendizaje del grupo experimental | 107 |
| Cuadro N° 7 resultado general del nivel de aprendizaje del grupo experimental | 109 |
| CUADRO N° 8 NIVEL DE ENTENDIMIENTO O APRENDIZAJE DEL GRUPO CONTROL | 109 |
| Cuadro N° 9 resultado general del nivel de aprendizaje del grupo control | 111 |
| Cuadro N° 10 niveles de aprendizaje-resultados generales de pre-test..... | 111 |
| Cuadro N° 11 resultados generales del grupo experimental - respuestas correctas..... | 113 |
| Cuadro N° 13 nivel de aprendizaje logrado en el grupo experimental | 115 |
| Cuadro N° 14 nivel de aprendizaje | 116 |
| Cuadro N° 15 resultados generales del pre-test de competencias..... | 117 |
| Cuadro N° 17 conocimientos adquiridos | 120 |
| Cuadro N° 18 habilidades | 121 |
| Cuadro N° 19 destrezas adquiridas | 122 |
| Cuadro N° 20 resultados comparativos del aprendizaje de competencias..... | 124 |
| Cuadro N° 21 cuadro comparativo del aprendizaje de competencias..... | 126 |
| Cuadro N° 22 cuadro comparativo del aprendizaje de competencias..... | 128 |
| Cuadro N° 23 estrategia didáctica del estudio de caso | 132 |

ÍNDICE DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| Gráfico N° 1 modelo pedagógico tradicional-conductista..... | 102 |
| Gráfico N° 2 modelo pedagógico constructivista..... | 105 |
| Gráfico N° 3 predominancia del modelo pedagógico | 106 |
| Gráfico N°4 nivel de aprendizaje del grupo experimental..... | 108 |
| Gráfico N°5 nivel de aprendizaje del grupo control | 111 |
| Gráfico N°6 niveles de aprendizaje- resultados generales de pre-test | 112 |
| Gráfico N°7 resultados generales del grupo experimental- respuestas correctas | 114 |
| Gráfico N°8 nivel de aprendizaje logrado- grupo experimental | 115 |
| Gráfico N°9 nivel de aprendizaje logrado..... | 116 |
| Gráfico N°10 resultados generales del pre-test de competencias- cuadro comparativo | 119 |
| Gráfico N°11 gráfico comparativo-resultados generales del pre-test de competencias..... | 119 |
| Gráfico N°12 conocimientos adquiridos..... | 120 |
| Gráfico N°13 habilidades adquiridas | 121 |
| Gráfico N°14 destrezas adquiridas..... | 123 |
| Gráfico N°15 resultados comparativos del aprendizaje de competencias | 125 |
| Gráfico N°16 competencias adquiridas..... | 127 |
| Gráfico N°17 gráfico comparativo del aprendizaje de competencias | 128 |

RESUMEN

Los modelos pedagógicos tradicionales (tradicional, conductismo y constructivista) implementados en el sistema educativo, ha dado lugar a la formación de profesionales. En ese sentido, a raíz de la implementación de modelos pedagógicos en el sistema universitario, se hace necesario e imprescindible en el proceso de enseñanza-aprendizaje contar con estrategias didácticas que coadyuven a lograr la buena formación de los estudiantes.

A raíz de ello, se ha desarrollado el trabajo investigativo en cuanto a los modelos pedagógicos (modelo pedagógico tradicional y conductista) y su respectiva implementación en la carrera de Derecho de la UPEA. Tras el diseño metodológico se ha procedido a la aplicación de los métodos de investigación de los cuales se han obtenido datos cuantitativos, los cuales señalan al modelo pedagógico tradicional-conductista como el implementado y predominante en dicha carrera con un 46%. Bajo esa perspectiva, se ha propuesto el estudio de caso como una estrategia didáctica para generar un aprendizaje de competencias, coadyuvante al modelo pedagógico implementado en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la carrera de Derecho de la UPEA.

Posteriormente, de los resultados obtenidos de la aplicación del pre-test del grupo experimental, se ha puesto en evidencia que el nivel de entendimiento o aprendizaje alcanza al 27%, y tras la aplicación del estudio de caso como estrategia didáctica, se ha alcanzado al 75% de aprendizaje; se generó el aprendizaje de competencias alcanzando el 58%, que en un primer instante fue del 23%, dicho proceso fue progresivo y secuencial, de este modo, se llegó a comprobar la hipótesis planteada: La aplicación del estudio de caso como estrategia didáctica coadyuvante al modelo pedagógico implementado genera en los estudiantes de la carrera de Derecho de la Universidad Pública de El Alto un eficiente aprendizaje de competencias.

ABSTRACT

The traditional pedagogical models (traditional, behaviorism and constructivist) implemented in the educational system, has given rise to the formation of professionals. In this sense, as a result of the implementation of pedagogical models in the university system, it is necessary and essential in the teaching-learning process to have didactic strategies that help to achieve good student training.

As a result, the research work on pedagogical models (traditional and behavioral pedagogical model) and its respective implementation in the Law career of the UPEA has been developed. After the methodological design has been applied the research methods of which have been obtained quantitative data, which point to the traditional-behavioral pedagogical model as implemented and predominant in that career with 46%. From this perspective, the case study has been proposed as a didactic strategy to generate a learning of competences, contributing to the pedagogical model implemented in the teaching-learning process in the Law career of the UPEA.

Subsequently, of the results obtained from the application of the pre-test of the experimental group, it has been shown that the level of understanding or learning reaches 27%, and after the application of the case study as a didactic strategy, 75% of learning; the learning of competences was generated, reaching 58%, which at first was 23%, this process was progressive and sequential, thus, we verified the hypothesis raised: The application of the case study as a co-evolving teaching strategy to the pedagogical model implemented generates in the students of the Law career of the Public University of El Alto an efficient learning of competences.

Palabras claves: Estudio de caso, estrategia didáctica, modelos pedagógicos, aprendizaje de competencias.

Key words: Case study, didactic strategy, pedagogical models, learning of competences.

INTRODUCCIÓN

El modelo pedagógico planteado como un esquema explicativo de las operaciones que se tienen que realizar en el cumplimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la teoría en que se apoya junto a una estrategia didáctica, espera influir en la formación académica e intelectual de los hombres y mujeres de tal modo que desarrollen habilidades y destrezas siendo poseedores de conocimientos sólidos que contribuyan a la sociedad en plenitud.

En la historia de la educación y a partir de su desarrollo dentro nuestra sociedad han surgido varios modelos pedagógicos y junto a estos sus precursores y representantes, fundamentando mejores estrategias educativas a partir de la experiencia y la relación entre la teoría y la práctica.

El actual sistema educativo boliviano ha dado lugar a la necesidad de crear e implementar nuevos modelos pedagógicos que satisfagan las necesidades y demandas de los ciudadanos, es decir, implementar un nuevo modelo pedagógico que forme profesionales independientes, críticos, reflexivos, investigadores que estén prestos al desarrollo de las necesidades del país y la sociedad; sin embargo, un modelo pedagógico no es de carácter absoluto para desarrollar competencias sin la cooperación y compañía de una buena estrategia didáctica.

De esta forma, la UPEA se ha fundamentado en la visión de formar profesionales de un alto nivel académico que satisfaga las necesidades y demandas de la región, garantizando el eficiente desarrollo científico y social de los estudiantes, es así que una de las carreras dentro de la UPEA como la carrera de Derecho busca lograr el perfil profesional integro, que satisfaga y elimine las gangrenas en la sociedad. En tal sentido el modelo pedagógico que se implementa dentro de las aulas de la carrera de derecho busca contribuir a la formación profesional del abogado. Bajo esa perspectiva, se propone al estudio de caso como estrategia didáctica para generar un aprendizaje de competencias que coadyuve a la formación del abogado.

En ese sentido, el objetivo del presente estudio es determinar el nivel de aprendizaje logrado en relación a las competencias adquiridas (conocimientos, habilidades, destrezas) desde la aplicación del estudio de caso como estrategia didáctica coadyuvante al modelo pedagógico implementado en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes de la carrera de derecho de la Universidad Pública de El Alto.

En la presente investigación, dentro del capítulo I, se planteará la problematización bajo la siguiente interrogante ¿Cuál es el nivel de aprendizaje logrado en relación a las competencias adquiridas (conocimientos, habilidades, destrezas) desde la aplicación del estudio de caso como estrategia didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes de la carrera de derecho de la Universidad Pública de El Alto? lo cual nos llevará a realizar una investigación profunda, asimismo, se desarrollarán los objetivos, la justificación, la hipótesis y la operacionalización de variables.

Dentro del capítulo II, se desarrollará el estado de arte, señalando los antecedentes-históricos y teóricos de los modelos pedagógicos y del estudio de caso, donde se muestra las bases teóricas en que se fundamenta el estudio de caso como estrategia didáctica en el proceso de proceso de enseñanza-aprendizaje.

El Capítulo III, comprende la metodología de investigación, señalando el tipo de investigación, el enfoque, los métodos y el diseño de investigación; la población, la muestra, las variables, las técnicas de recolección de datos e instrumentos de investigación.

Una vez obtenida la información en el capítulo IV se expondrán los resultados de investigación, en base a resultados generales, comparativos y por indicadores.

En el Capítulo V, se expondrá la propuesta de investigación y las estrategias didácticas empleadas en el estudio de caso. Tras la aplicación del estudio de caso como estrategia didáctica, se explicará el nivel de aprendizaje logrado y las competencias generadas.

Finalmente, se expondrán las conclusiones y recomendaciones.

CAPÍTULO I

CAPÍTULO I PROBLEMATIZACIÓN

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La educación en la historia se ha desarrollado como un fenómeno que asume las formas y modalidades más diversas. En las sociedades primitivas se han desarrollado una serie de instrumentos culturales de aprendizaje con el fin transmitir su cultura de generación en generación, cuya transmisión es la educación. Esta educación ha sido impartida por sus padres, tutores u otro calificado para este fin. De esta manera, las nuevas generaciones siempre estarían sometidas a aprender técnicas e innovar, corregir y renovar todo con el objetivo de garantizar la supervivencia del grupo. Es así que la educación ha ido desarrollándose de generación en generación dentro de cada grupo humano y su correspondiente grado de desarrollo.

La educación en su proceso de evolución ha logrado ser un indicador sumamente importante que ha determinado el grado de desarrollo tanto económico, político, social y cultural en cada estado del planeta tierra, es decir, que la educación logra definir el grado de desarrollo de las grandes potencias mundiales y el subdesarrollo de los demás estados. De la misma forma, la educación ha definido las diferencias en las clases sociales y junto a ellas la desigualdad entre los seres humanos. A esta problemática, la educación junto a sus actores ha buscado y tratado de menguar esta realidad, de esta manera se han propuesto una variedad de teorías que puedan contrarrestar con este fenómeno; sin embargo, no ha sido suficiente ya que la educación sigue arrastrando estos problemas en la sociedad.

Desde un punto de vista positivo, la educación se ha convertido en el pilar fundamental para el desarrollo de un país, en ese sentido, Bolivia en su actual sistema educativo trata de resolver las muchas falencias dentro del sistema educativo nacional; sin embargo, aún no se ha logrado resolver en gran manera el problema. Por otra parte, las universidades públicas y privadas no han trabajado en gran magnitud por coadyuvar a la resolución de estas falencias; se han centrado en acumular poder y no así en desarrollar políticas

educativas que puedan restar los problemas sociales, económicos y hasta culturales, es así que el sistema educativo boliviano continúa inmerso en una suerte de gran pulso en el que siguen predominando las fuerzas inerciales de la vieja formación tradicional, frente a las corrientes innovadoras, lo cual conlleva a la necesidad de una transformación pedagógica por parte de los actores dentro del sistema educativo.

En la búsqueda de soluciones a estos problemas se crearon teorías que obviamente no puedan catalogarse como únicas o verdaderas sino que puedan ser usadas bajo criterios propios con el fin de lograr buenos resultados en cuanto a enseñanza-aprendizaje.

De esta manera, los modelos pedagógicos bajo sus propios métodos buscan formar profesionales que coadyuben a la transformación de la sociedad, es así que cada modelo pedagógico tiene un fin y un propósito que sin duda es formar al estudiante de acuerdo a las necesidades de su país. De este modo nuestras universidades deben centrarse en proporcionar estrategias metodológicas, didácticas, herramientas pedagógicas basadas en modelos pedagógicos para lograr un conocimiento sólido, formando profesionales íntegros, críticos, analíticos, científicos, reflexivos e investigadores.

De ese modo la carrera de derecho de la Universidad Pública de El Alto, en su misión y visión busca formar profesionales íntegros en el área jurídica; sin embargo, en su plan de estudios se puede observar que la práctica va muy alejada de la teoría, presentándose como una falencia que limita la formación de competencias en los estudiantes de derecho. A continuación se señala tales problemas, como ser:

- No existe un modelo curricular estructurado, en atención a las necesidades prácticas, los planes de estudio son simplemente un listado de materias.
- Los programas analíticos de las asignaturas no están actualizados de acuerdo a los avances científicos y tecnológicos del conocimiento.
- Ausencia de mecanismos prácticos que enlace entre la teoría y la práctica.
- Los planes de estudio no contemplan actividades complementarias como prácticas profesionales, en distintas instituciones públicas.

- Métodos de enseñanza centrados en el docente pone énfasis en el manejo memorístico de la información.
- Existe un gran número de estudiantes en los grupos, en algunos casos más de 100 estudiantes en cada grupo, lo que impide un trabajo personalizado y limita el uso de técnicas participativas.

Las falencias señaladas, han limitado la formación profesional integral del abogado, es decir, que el estudiante egresado tropieza con muchas dificultades en su carrera profesional debido a que este no se instruyó de manera práctica en el área jurídica.

La relación entre la teoría y la práctica es uno de los lineamientos del modelo pedagógico constructivista, y la práctica puesta en marcha es un fundamento en el modelo pedagógico por competencias, es decir, que el desarrollo de habilidades, destrezas entre otros, llevan al estudiante a desenvolverse con mejor capacidad en el campo laboral, y asimismo, se abra a nuevas oportunidades de crecimiento intelectual y social. De esta forma, la formación del estudiante, se hace más sólida.

La implementación de los modelos pedagógicos en las Universidades es sumamente importante y más aún si esta trabaja con estrategias didácticas muy bien estructuradas, lo cual, conlleva a una gran responsabilidad de parte de la institución y del docente, entre los cuales se definen la formación del profesional. El perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje del derecho, condiciona la necesidad de una estrategia didáctica para la formación de conocimientos y competencias, lo que implica la consideración de un conjunto de elementos socio-educativos que confluyan en la conformación de una estructura organizativa planificada.

La docencia interdisciplinaria emerge de la necesidad de abordar con gran detenimiento y profundidad los temas jurídicos y las técnicas jurídicas, lo que conducirá a la necesidad de introducir en la docencia conocimientos que no siempre son aportados por la dogmática jurídica. Esto significa que los docentes, en cuanto a conocimientos, deben posibilitar a que los estudiantes integren en forma coherente y racional lo que se

les enseña con lo que ya saben, es decir, que se debe procurar un aprendizaje de largo período, mucho más prolongado. Lo aprendido de forma significativa que lo aprendido de forma memorística es más consistente.

Ante lo expuesto en párrafos anteriores es necesario intervenir y dar solución a esta problemática, tal y como menciona el Plan de Desarrollo Nacional, que se debe introducir la ciencia y la tecnología al ámbito educativo. En ese sentido se puede decir que la enseñanza-aprendizaje mediante una estrategia didáctica muy bien estructurada permite ejercer una docencia integral, interdisciplinaria y significativa. Por ello el estudio de caso como estrategia didáctica en la enseñanza del derecho, y coadyuvante al modelo pedagógico implementado puede ser una alternativa para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes de la carrera de derecho.

1.1.1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

¿Cuál es el nivel de aprendizaje logrado en relación a las competencias adquiridas (conocimientos, habilidades, destrezas) desde la aplicación del estudio de caso como estrategia didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes de la carrera de derecho de la Universidad Pública de El Alto?

1.2. JUSTIFICACIÓN

1.2.1. Justificación teórica

Esta investigación se la realiza con el propósito de aportar a la formación de los estudiantes universitarios dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, a través, del estudio de caso como estrategia didáctica porque permite describir, cuestionar, reflexionar, analizar, interpretar, confrontar, develar y proponer soluciones a situaciones reales, contribuyendo al desarrollo de habilidades, cuyos resultados de esta investigación podrá sistematizarse en una propuesta para ser incorporada al proceso de enseñanza-aprendizaje del derecho en la UPEA, ya que se estaría demostrando que el estudio de caso genera un eficiente aprendizaje de competencias.

1.2.2. Justificación práctica

La presente investigación se la realiza porque existe la necesidad de generar un aprendizaje de competencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes de la carrera de derecho de la UPEA, a través, de la aplicación del estudio de caso como estrategia didáctica coadyuvante al modelo pedagógico implementado en la enseñanza.

1.2.3. Justificación metodológica

Es metodológica porque el diseño y la aplicación del estudio de caso como estrategia didáctica para generar un aprendizaje de competencias en el proceso de formación de los estudiantes, se desarrolla a través de métodos científicos, procedimientos que pueden ser investigadas por la ciencia, una vez demostrados la validez y confiabilidad podrán ser utilizados por otras investigaciones.

1.3. OBJETIVOS

1.3.1. Objetivo General

Determinar el nivel de aprendizaje logrado en relación a las competencias adquiridas (conocimientos, habilidades, destrezas) desde la aplicación del estudio de caso como estrategia didáctica, coadyuvante al modelo pedagógico implementado en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes de la carrera de Derecho de la Universidad Pública de El Alto.

1.3.2. Objetivos Específicos

- ❖ Analizar los antecedentes histórico - teóricos de los modelos pedagógicos y del estudio de caso.
- ❖ Identificar el modelo pedagógico implementado y predominante en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación del estudiante de la carrera de Derecho de la Universidad Pública de El Alto.

- ❖ Diseñar la estrategia didáctica del estudio de caso para generar un aprendizaje de competencias coadyuvantes al modelo pedagógico implementado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la carrera de derecho de la Universidad Pública de El Alto.
- ❖ Aplicar el estudio de caso como estrategia didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje en estudiantes de la carrera de derecho de la Universidad Pública de El Alto.
- ❖ Evaluar el nivel de aprendizaje logrado y las competencias adquiridas tras la aplicación del estudio de caso como estrategia didáctica a través del test de estudio de caso y el test de competencias adquiridas.

1.4. HIPÓTESIS

La aplicación del estudio de caso como estrategia didáctica coadyuvante al modelo pedagógico implementado en el proceso de enseñanza-aprendizaje genera en los estudiantes de la carrera de Derecho de la Universidad Pública de El Alto un eficiente aprendizaje de competencias.

1.5. IDENTIFICACIÓN DE VARIABLES

- ❖ Variable Independiente.- estudio de caso
- ❖ Variable Dependiente.- competencias

1.5.1. Operacionalización de Variables

| VARIABLES | DEFINICION CONCEPTUAL | DIMENSIÓN | INDICADORES | ESCALA DE MEDICION |
|---------------------------|---|---|---|--|
| El estudio de caso | “es el proceso didáctico que intenta la descripción, análisis e interpretación de un objeto de estudio histórico concreto y singular en términos de calidad y complejidad. Tiene como finalidad enseñar a elaborar una explicación científicamente argumentada del tema de estudio que sea coherente con el análisis general de la temática en la que se enmarca y permite desarrollar habilidades argumentativas e interpretativas en los estudiantes” | Proceso didáctico Singularidad Temática Metodología técnica | Nivel de tratamiento y aprendizaje del caso. | CUESTIONARIO a) b) c) (ver anexo 2) |
| Competencias | “Conjunto de conocimientos y habilidades que los individuos adquieren durante los procesos de socialización y formación, refiriéndose a ciertos aspectos del acervo de conocimientos y habilidades: los necesarios para llegar a ciertos resultados exigidos en una circunstancia determinada; la capacidad real para lograr un objetivo en un contexto dado”. (Mertens, 1996:60) | conocimientos habilidades Destrezas | Teóricos y prácticos <ul style="list-style-type: none"> • Interpretativas (conocimiento) • Argumentativas (habilidades) • Propositivos (destrezas) <ul style="list-style-type: none"> • Laboral • Profesional • Individual • Colectivo • intelectual • moral | Test de competencias adquiridas a) mucho b) poco c) nada (ver anexo 3) |

CAPÍTULO II

CAPÍTULO II

TEORIZACIÓN

2.1. ESTADO DEL ARTE

De acuerdo a la revisión bibliográfica, textos en educación superior y artículos científicos se ha encontrado muy poco en cuanto a investigaciones en el tema del estudio de caso como estrategia didáctica; sin embargo, se ha encontrado un amplio repertorio en cuanto a los modelos pedagógicos (tradicional, conductismo, constructivismo, etc.).

- A. El estudio de caso como método de enseñanza (Selma Wassermann) muestra al estudio de caso como una herramienta útil para los estudios jurídicos que requiere la formación del Abogado.
- B. Credibilidad de la investigación cualitativa o reflexiones sobre qué y cómo observar en un estudio de caso (Martin Rodríguez Rojo) refiere al procedimiento de la observación como una técnica de la investigación cualitativa en el estudio de caso.
- C. Estudio de caso y hechos como modalidad activa de la enseñanza del derecho (Gisela María Pérez Fuentes) enfatiza el estudio de caso como un método imprescindible para adquirir habilidades para la selección, sistematización de los problemas principales y la solución desde la perspectiva jurídica.
- D. El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación (Enrique Yacuzzi) enfatiza al método del caso como herramienta de investigación en las ciencias sociales. El estudiante Derecho, a través del estudio de caso, tiene la posibilidad de observar, analizar, plantear y argumentar las posibles soluciones jurídicas a los casos presentados, mientras en su desarrollo va adquiriendo y construyendo nuevos conocimientos.
- E. En cuanto a los modelos pedagógicos como el tradicional, conductista, constructivista, etc., De Zubiria, Barral Rolando y Díaz Bordenave, nos permitirán estudiar las características de cada uno de estos modelos pedagógicos.

2.2. MARCO TEÓRICO

Antes de abordar los antecedentes históricos-teóricos de los modelos pedagógicos y del estudio de caso, se hace imprescindible explicar el marco conceptual en sus diferentes categorías con la finalidad de hacer más inteligible nuestro objeto de estudio.

2.3. CONCEPTUALIZACIÓN

2.3.1. Educación

La educación, desde la perspectiva del idealismo, es un proceso que se desarrolla solo en el educando y no como acción del educador. La educación es el proceso de toma de conciencia. Asimismo, para Gentile (1995) la educación es siempre auto-educación. Por lo tanto, la relación sujeto-objeto es educación.

Asimismo, se conceptualiza a la educación como la construcción de significados que tiene como base a la comunicación. Por otra parte, la educación según Abbagnano, Visalberghi, A. (1992) es la transmisión y preservación de la cultura de generación en generación.

La educación como acción y afecto de educar, también es entendido como el proceso de desarrollo de un sujeto que se realiza bajo el influjo o con la ayuda de otros. Su misma etimología nos conduce a interpretar que es un proceso que se da de dentro hacia afuera (ex ducere). La educación puede realizarse como forma natural y espontánea (influjo social), como forma intencionada (padre e hijos) o como forma intencionada y sistemática (la educación que imparte la escuela).

Por otra parte, también se debe diferenciar el educar de la educación. Educar, en sentido vulgar, es transmitir al educando ciertos modos de comportamiento que se adecuan a determinados usos y costumbres, como la cortesía, la urbanidad, etc. En sentido moderno, fomento de una evolución que va de dentro hacia afuera, esto es, que trata de

lograr el máximo despliegue de las potencialidades del propio sujeto, según sus diferentes etapas cronológicas de vida.

Educación es un proceso que se da espontáneamente en la sociedad, puesto que la vida misma lo fomenta, pero el hombre ha llegado a organizarlo en la mejor forma que le ha parecido conveniente (educación intencional) y aun ha convertido la educación en una ciencia y una técnica (pedagogía).

Educación es mostrar que la vida no es una competición en la cual uno tiene que vencer al otro; que el otro no es un enemigo; que la vida es, por encima de todo, un acto de cooperación por medio del cual ayudamos para ser, a la vez, ayudados. Educación es convencer al educando de que él es siempre capaz de realizar algo útil para sí y para sus semejantes. Es mostrar que el egoísmo no tiene sentido en una vida que nos toca vivir junto con los otros, ayudando y siendo ayudados. Es demostrar que el educando es capaz, que puede superarse a través de esfuerzos que tienden cada vez a mayores realizaciones.

Asimismo, la educación, para John Dewey (1991) deriva de la participación del individuo en la conciencia social de la especie, es decir, un proceso que inicia inconscientemente desde el nacimiento, y que modela sin cesar las facultades del individuo, saturando su conciencia, formando sus hábitos, ejercitando sus ideas y despertando sus sentimientos y emociones, de modo que logra convertirse en un heredero del capital de la civilización.

De este modo, podemos deducir que la educación es la concientización de la realidad individual y colectiva en el educando, y partir de esta concientización, estos pueden transformar esa realidad en un mundo mejor. En conclusión, educación no es proporcionar información, conocimientos, y mucho menos crear pautas de conducta, sino crear conciencia en el educando.

2.3.2. Pedagogía

La pedagogía, desde la perspectiva de algunos autores, ha sido concebida como una ciencia, por lo contrario, se la ha negado esta categoría conceptualizándola como una disciplina y no una ciencia.

Se conceptualiza a la pedagogía como una disciplina que investiga las causas de los procesos educativos, la sistematización de los conocimientos adquiridos y la inducción dirigida a lograr explicaciones generales, y el cómo deben realizarse. En otras palabras, se ocupa del estudio de los hechos educativos buscando descubrir leyes o normas que lo rigen para darse en plenitud. La pedagogía literalmente significa “guía del niño”.

Para Hegel (citado por Pineda, 2012) la pedagogía tiene por objeto el proceso mediante el cual el espíritu individual se eleva hacia la autoconciencia.

Herbart, (citado por Abbagnano, 1992) manifiesta que la pedagogía tiene fines propios planteados por la ética, pero los medios se los proporciona la psicología. Por lo tanto, la pedagogía del autor es esencialmente una teoría de los intereses.

La pedagogía de María Montessori (citado por Barral, 1994) concibe a la educación como autoeducación, es decir, un proceso espontaneo desarrollado en el interior del niño, y lo fundamental es proporcionar al educado un ambiente libre de obstáculos innaturales y materiales apropiados. Por tanto, la pedagogía, para Montessori, es una disciplina que articula la creación de métodos o materiales educativos para que el educando se descubra y construya llegando a lo superior intelectual.

2.3.3. Modelos Pedagógicos

De acuerdo a Belt (citado por Matute, 2008) un modelo es una construcción o creación que sirve para medir, explicar e interpretar los rasgos y significados de las actividades agrupadas en las diversas disciplinas. Clasifica los modelos en míticos, científicos, históricos e ideológicos. Con referente al tema, el termino modelo se emplea en el sentido de representación ideal y práctica del proceso de enseñanza, es decir, un

esquema explicativo de las operaciones que se tienen que realizar el cumplimiento del proceso de enseñanza, a la luz de la teoría en que se apoya, la cual explica y describe a través de su desarrollo analítico.

Díaz (citado por Barral, 1994) refiere a que un modelo pedagógico sirve para mostrar lo específico de la unidad de estructura de las relaciones entre sistemas materiales, el cual supone una unidad de las propiedades y relaciones en las cosas. Asimismo, describe que el modelo representa realidades en las relaciones metodológicas, con dos propósitos: profundizar y explicar esta realidad en el proceso educativo. Un modelo pedagógico es una descripción o representación esquemática, sistemática y conscientemente simplificado, de una parte de la realidad. Todo modelo nos proporciona una representación simplificada de un tipo de fenómeno en particular, todo ello, con la finalidad de facilitar su comprensión.

La expresión “modelo pedagógico” en la literatura no ha sido manejada con mucha claridad; aparece igualado a estrategia, estilo de desarrollo, campo de estudio, currículo. Asimismo, los modelos pedagógicos fundamentan una particular relación entre el docente, el saber y el estudiante, estableciendo sus principales características y niveles jerárquicos.

El modelo pedagógico debe constituir una realidad pedagógica ideal que incluye las relaciones entre los participantes sujetos y objeto del proceso pedagógico (referente a los docentes) e incluye a todos los sujetos que, de una manera u otra, forman parte del conjunto de influencias pedagógicas sobre la personalidad en formación, ya sea líderes políticos, guías estudiantiles, padres y familiares e incluso los estudiantes participantes en su autotransformación, lo que indica que se concreta a diferentes niveles. (Salcedo, 2007, p.17)

De esta manera, se puede resaltar que los modelos pedagógicos constituyen modelos propios de la pedagogía, es decir, cada una de ellas responden a una necesidad social, política, económica a partir de una determinada realidad.

2.3.4. Proceso de enseñanza-aprendizaje

Enseñanza, etimológicamente, alude a la idea de señalar. Se entiende comúnmente como la acción o arte de enseñar (instruir), que implica un sujeto que propone o expone y otro que adopta o recibe. Por otra parte, la enseñanza es conseguir que la mayoría de los estudiantes utilicen los procesos del nivel cognitivo superior que usan de forma espontánea los estudiantes más académicos. La enseñanza como la participación que el que aprende tiene en el proceso de su aprendizaje, concebido éste como proceso creador en el que obran como fuerza dinámica las potencialidades físicas, intelectuales y afectivas del estudiante.

Schunk (2012) describe al aprendizaje como un cambio perdurable en la conducta o en la capacidad de comportarse de una determinada manera, la cual resulta de la práctica o de alguna otra forma de experiencia.

Asimismo, debemos diferenciar entre enseñanza e instrucción. Instrucción, por su etimología significa “edificio en”. Se refiere a la interiorización de un saber o enseñanza, o sea, al paso del saber del docente al estudiante; también significa caudal de conocimiento adquirido, cantidad del saber o ilustración. En sentido moderno, hacer aprender; impartición sistemática del conocimiento en forma oral, escrita o del modo más apropiado al contenido que se imparte. Robert Mills Gagné (1970) lo considera como el conjunto de eventos (acciones, procesos) destinados a iniciar, activar y apoyar el aprendizaje en el estudiante.

Enseñanza y aprendizaje son términos correlativos y formas que operan íntimamente vinculadas cuando se establece una relación educativa intencional. El aprendizaje puede darse independientemente de la enseñanza. Así cierto autor lo ha definido genéricamente

como todo aquello que el hombre o cualquier ser vivo agrega a lo que recibe por vía natural.

Guillermo (2007) manifiesta que la enseñanza viene de enseñar (lat. *Insegnare*), que quiere decir dar lecciones sobre lo que los demás ignoran o saben mal; sin embargo, enseñanza, en didáctica, es la acción de proveer circunstancias para que el alumno aprenda; la acción del docente puede ser directa (como en el caso de la lección) o indirecta (cuando se orienta al alumno para que investigue). Así, la enseñanza presupone una acción indirecta general del docente sobre el aprendizaje del estudiante, sea por los recursos didácticos que fuere. La enseñanza es cualquier forma de orientar el aprendizaje de otro, desde la acción directa del docente hasta la ejecución de tareas de total responsabilidad del estudiante, siempre que hayan sido previstas por el docente.

Por otra parte Guillermo (2007) refiere a que el aprendizaje deriva de aprender (lat. *Apprehendere*): tomar conocimiento de, retener. El aprendizaje es la acción de aprender algo, de “tomar posesión” de algo aún no incorporado al comportamiento del individuo. Puede considerarse en dos sentidos. Primero, como acción destinada a modificar el comportamiento; segundo, como resultado de esa misma acción. El aprendizaje es el acto por el cual el estudiante modifica su comportamiento, como consecuencia de un estímulo o de una situación en la que está implicado. Así, el aprendizaje resulta del hecho de que el estudiante se empeñe en una situación o tarea, espontánea o prevista. La situación puede preverse y enfrentarse mediante procedimientos sugeridos por el estudiante mismo (auto enseñanza) o sugeridos por el docente (enseñanza). Todo aprendizaje puede ser predominantemente intelectual, emotivo o motor.

En cuanto a la manera de aprender, se observa que no hay una única forma, y que esta puede variar según los objetivos deseados y lo que hay que aprender. De ahí que la enseñanza no pueda encerrarse en una sola teoría del aprendizaje y que las aproveche todas, según la fase evolutiva del educando, el fenómeno a aprender y los objetivos deseados.

2.3.5. Estudio de Caso

Carnelutti (1990) refiere al estudio de caso como una estrategia de aprendizaje en la que el sujeto se enfrenta a la descripción de una situación específica que plantea un problema, que debe ser comprendido, valorado y resuelto por un grupo de personas a través de un proceso de discusión.

El estudio de caso, estudia un acontecimiento, proceso, persona, unidad de la organización u objeto. Está clasificada como una investigación social que aplica el método cualitativo y minuciosamente diversas fuentes de análisis.

Velasco (2013) lo considera como una estrategia de investigación que comprende todo con la lógica de diseño de aproximaciones específicas para la recolección de datos y el análisis de estos.

2.3.6. Estrategia didáctica

Díaz & Hernández (1998) aluden que las estrategias didácticas involucran la selección de actividades y prácticas pedagógicas en diferentes momentos formativos, métodos y recursos en los procesos de Enseñanza-Aprendizaje. Asimismo, las estrategias didácticas contemplan estrategias de aprendizaje y estrategias de enseñanza. Por esto, las estrategias de aprendizaje consisten en un procedimiento o conjunto de pasos o habilidades que un estudiante adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas. Por su parte, las estrategias de enseñanza son todas aquellas ayudas planteadas por el docente, que se proporciona al estudiante para facilitar un procedimiento más profundo de la información.

Es sustancial, plantear estrategias didácticas que contemplen los objetivos de Enseñanza-Aprendizaje a partir de los diversos métodos, los cuales deben dirigirse a las necesidades particulares de cada asignatura, por lo tanto los docentes deben conocer y emplear una

variedad de actividades que le permitan concretar dichos procesos apoyados de los diversos recursos.

2.3.7. Didáctica

Díaz & Hernández (1998) señalan que la didáctica proviene del griego *didaktiké*, que quiere decir arte de enseñar. Y como arte, la didáctica dependería mucho de la habilidad para enseñar. La didáctica puede ser entendida en dos sentidos: amplio y pedagógico. En el sentido amplio, la didáctica solo se preocupa por los procedimientos que llevan al educando a cambiar de conducta o a aprender algo, sin connotaciones socio-morales. De este modo, la didáctica no se preocupa por los valores, sino solamente por la forma de hacer que el educando aprenda algo. En el sentido pedagógico, la didáctica aparece comprometida con el sentido socio-moral de la aprendizaje del educando, que es el de tener a formar ciudadanos conscientes, eficientes y responsables.

La didáctica es el estudio del conjunto de recursos técnicos que tienen por finalidad dirigir el aprendizaje del alumno, con el objeto de elevarlo a alcanzar un estado de madurez que le permita encarar la realidad, de manera consciente, eficiente y responsable, para actuar en ella como ciudadano participante y responsable.

Asimismo, la didáctica en el intento de dirigir un aprendizaje correcto, abarca tres elementos: el planteamiento (orientación educativa y pedagógica); la ejecución (elaboración, fijación e integración del aprendizaje, métodos, técnicas y material didáctico); la evaluación (la certificación de los resultados obtenidos a través de la verificación: rectificar el aprendizaje y promover una ampliación del aprendizaje).

2.3.8. Aprendizaje de competencias

Escobar (2013) señala a que el aprendizaje basado en competencias es un enfoque de la educación que se centra en la demostración de los resultados de aprendizaje deseados como el centro del proceso de aprendizaje del estudiante. Se refiere principalmente a la progresión del estudiante a través de planes de estudio a su propio ritmo, profundidad, etc. Como han demostrado las competencias, los estudiantes continúan progresando.

2.4. ASPECTOS GENERALES DE LA PEDAGOGÍA

2.4.1. La pedagogía

La pedagogía estaba fuertemente influenciada por el pragmatismo, el racionalismo y el positivismo, corrientes que tienen de común exaltar el instinto, la vivencia psíquica y una naturaleza biosocial. Consecuentemente, según Konstantinov (1984) afloran pedagogías como la “educación cívica”, conceptualizado como la obediencia incondicional al Estado.

2.4.1.1. Durkheim

Fundador de la pedagogía sociológica, señala que el fin de la educación es preparar las generaciones jóvenes para su vida en la sociedad. Bajo esta perspectiva, el condicionar pautas de conducta en el niño está muy arraigada a sus antecesores, por lo que, son considerados como meros receptores pasivos.

2.4.1.2. Dewey

Sociólogo y pedagogo norteamericano (citado por Barral, 1994) propone el interés del niño como principio básico para la enseñanza-aprendizaje, en la cual las clases deben ser organizadas conjuntamente con la construcción de trabajos, planos, pintura, tareas, etc.

2.4.1.3. Montessori

Montessori (1976) representante de la educación activa, parte de la vida biológica del niño. Según, el autor, la educación del niño no sólo debe limitarse a lo sensorial e intelectual, sino que comprende su vida. Basa su didáctica en la psicología asociacionista, donde se debe crear un ambiente educador activo. El niño no debe estar inmóvil, Montessori suprime el banco escolar.

Asimismo, Barral (1994) hace referencia a los principios del método Montessori, de la siguiente manera “es un método basado en el principio de libertad en un medio preparado. El niño se encuentra en un estado de transformación continúa e intensa, tanto corporal como mental, mientras que el adulto ha alcanzado la norma de la especie... en la actividad del mundo no puede existir tal división del trabajo, porque su actividad tiene una finalidad interior. Es auto creadora, y se dirige a construir el hombre del futuro”.

2.5. CORRIENTES PEDAGÓGICAS

Las corrientes pedagógicas como parte de las teorías de la educación guardan relación con la educación, sociedad, la escuela y educación.

2.5.1. La corriente idealista

Esta corriente fundamenta que sólo la educación puede cambiar la sociedad. Se atribuye a la educación un rol ficticio porque al negar las otras relaciones se concibe unilateralmente los procesos de cambio, es decir, son concepciones lineales.

Ante lo manifestado, Barral (1994) manifiesta como erróneo calificar a la educación como la única puerta al cambio.

2.5.2. Corrientes reproductoras

Las corrientes reproductoras de acuerdo a Barral (1994) están implícito el hecho de mantener o mejorar la educación en la misma estructura social, el cual contiene tres vertientes: la escuela nueva o activa, que presta atención en la psicología evolutiva del niño, empero desde el punto de vista sensual y vitalista, mencionado, a la transmisionista como la teoría enfatizada en la transmisión generacional de la cultura en un proceso de recepción y continuación tradicional. Refiriendo a la pragmática, como la funcionalidad de la escuela en correlación con el orden imperante. Bajo esta perspectiva, la educación está estructurada en función de la pirámide social, de la discriminación y la injusticia, donde la sociedad y la escuela funcionalista aceptan con normalidad la pirámide social.

De este modo, la educación presenta rasgos de una educación excluyente, el cual malintenciona la verdadera educación.

2.5.3. Corrientes transformadoras

Las corrientes transformadoras, pueden comprenderse en dos momentos: la primera en el cuestionamiento al sistema social impuesto y busca que la educación incida en la creación de nuevas relaciones sociales. El segundo momento, es de construcción de la nueva sociedad, la escuela y la educación deben cumplir ese cometido.

2.6. FUNDAMENTOS HISTÓRICOS Y TEÓRICOS DE LOS MODELOS PEDAGÓGICOS

Con el fin de estudiar los modelos pedagógicos debemos tener en cuenta que todo modelo pedagógico tiene su fundamento en los modelos psicológicos del proceso de aprendizaje, en los modelos sociológicos, comunicativos, ecológicos o gnoseológicos; de ahí la necesidad del comprender la formación de los modelos pedagógicos.

Se debe comprender la existencia de los modelos pedagógicos en un contexto, una realidad y en un proceso histórico determinado. Los modelos pedagógicos cumplen una función muy importante en el sistema educativo de cada estado, país, nación, cultura, etc. Por tanto, cada modelo pedagógico responde a una ideología-política, el cual busca formar un tipo de hombre para un tipo de sociedad. A partir de la búsqueda del hombre ideal, es que la educación pasa a ser un instrumento de formación, es decir, dar forma al ser humano deseado.

En la búsqueda del ser humano ideal, por tanto, se ha generado una diversidad de corrientes pedagógicas, manuales pedagógicos con la finalidad de formar al hombre. Corrientes o manuales pedagógicos llamados modelos pedagógicos. De esta manera, los modelos pedagógicos se han desarrollado a la par de la educación y la pedagogía en el tiempo y en el contexto, es así, que se debe estudiar la educación, la pedagogía y los modelos pedagógicos de manera conjunto.

La diversidad de formas de concebir el proceso de enseñanza-aprendizaje, los contenidos, su organización, las técnicas, los materiales, la evaluación y la relación entre los distintos actores; se desprenden de las distintas concepciones de aprendizaje, así como de la concepción de ser humano y de sociedad que se desean formar a través de los centros académicos.

Como modelos pedagógicos tenemos a los siguientes: modelo pedagógico tradicional, modelo pedagógico conductista o de reforzamiento, modelo pedagógico cognocitivistas y de procesamiento de la información, modelo pedagógico humanista, modelo pedagógico crítico reflexivo, modelo pedagógico desarrollista, modelo pedagógico social y modelo pedagógico constructivista como los más considerados; sin embargo, se han desarrollado otros modelos pedagógicos como el modelo pedagógico conceptual, Aprendizaje significativo, modificabilidad estructural cognitiva, histórico-cultural que aún se encuentran en su base de consolidación como tal.

Los modelos pedagógicos fundamentan una particular relación entre el docente, el saber y el estudiante, estableciendo sus principales características y niveles jerárquicos. Los modelos pedagógicos ostenta varios autores que aportan con elementos epistemológicos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos, etc., que particularizan y fundamentan sobre una realidad a cada modelo pedagógico.

De esta manera, el modelo pedagógico se instituye en un punto de referencia para la acción educativa; pues establece una particular relación entre el docente, el saber y los estudiantes. Sin embargo, cada modelo pedagógico encierra una cierta particularidad en los cuales cada uno de estos sustentan un fin y un propósito a alcanzar, es decir, que cada modelo pedagógico se conduce por las siguientes interrogantes: ¿qué tipo de hombre y mujer se interesa formar?, ¿con qué metodologías desean adquirirlos?, ¿Qué contenidos, experiencias y filosofías permitirán formar al ser humano deseado?, ¿en qué condiciones, con qué medios y bajo qué normas se propiciarán las experiencias formativas?

Según Abarca (citado por Matute, 2008) dentro del modelo pedagógico se considera cuatro elementos fundamentales del diseño estratégico y que apuntan a un mismo propósito.

El primer elemento es el pedagógico. El cual está relacionado con la formación del ser humano y su intelecto. Los cuales están implícitos en todo proceso educativo reflejados en contenidos curriculares. Un segundo elemento tiene que ver con la metodología. A la variedad de métodos estos son optados para lograr un fin u objetivo anhelado. La metodología dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje permite la relación, dentro un marco establecido por el método, la relación entre docente-mensaje y estudiante a partir de una serie de procedimientos que permiten mantener la dinámica formativa propuesta en el modelo pedagógico. El tercer elemento, con más carencias en la práctica, es el tecnológico. Los cuales son el uso adecuado de las TICs (Técnicas Informativas de Comunicaciones) o las herramientas tecnológicas para una mejor calidad de enseñanza-aprendizaje. El cuarto elemento es el diseño. El cual engloba todo ese conjunto de elementos didácticos para facilitar la enseñanza-aprendizaje significativa.

Barral (1994) resalta que los modelos pedagógicos constituyen modelos propios de la pedagogía, reconocidas como un saber y al mismo tiempo criticadas, de la misma manera no se puede obviar que ningún enfoque o teoría del aprendizaje reúne las condiciones óptimas como para asignarle un carácter único, absolutista; cada teoría aporta uno o más métodos que pueden ser usados bajo unos criterios propios de acuerdo al tiempo y contexto bajo el reflejo de la realidad. La realidad es un todo, para penetrar en la esencia del proceso educativo, en sus diferentes concepciones y acciones, el modelo nos representa esas realidades en relaciones metodológicas, con el propósito de profundización y explicitación.

Por su parte, Díaz (citado por Barral, 1994) ha señalado tres modelos básicos como el modelo pedagógico tradicional, conductista y la constructivista.

De esta manera, los modelos pedagógicos deben ser estudiados particular y colectivamente en el marco de una comparación con cada uno de ellos, por lo tanto, para una mejor comprensión de los modelos pedagógicos es necesario abarcarlos histórica y teóricamente con la finalidad de comprender su formación histórica-teórica, y sus repercusiones en la actualidad.

2.6.1. Modelo pedagógico tradicional

El modelo pedagógico tradicional influyó por muchos años en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los sistemas educativos. Modelo pedagógico, propio de la filosofía escolástica, el cual imperó desde el siglo IX hasta el siglo XV, cuyo fin tenía la recuperación del pensamiento clásico. Modelo categorizado como enciclopedista, a lo cual Canfux (1996) refiere al contenido de la enseñanza como un conjunto de conocimientos y valores sociales acumulados por las generaciones adultas que se transmiten a los estudiantes como verdades acabadas; contenidos disociados de la experiencia del estudiante y las realidades sociales.

Matute (2008) refiere a que este modelo sigue subsistiendo debido a la relación de la educación con el carácter, la disciplina, el predominio de la memoria, el método y el currículum centrado en el docente. Entre otras características del modelo pedagógico tradicional tenemos al recepcionismo donde el docente es quien dicta sus clases bajo un régimen de disciplina a los estudiantes.

Por otra parte Zubiria (1994) considera al docente como dictador del tema o lección a un estudiante que recibirá las informaciones y las normas transmitidas, en el cual el aprendizaje es un acto de autoridad.

Asimismo, Díaz (citado por Barral, 1994) manifiesta que la educación que pone el énfasis en los contenidos corresponde a la educación tradicional, basada en la transmisión de conocimientos y valores de una generación a otra, del docente al estudiante, de la élite “instruida” a las masas ignorantes. El tipo de educación

tradicional, basado en la transmisión de conocimientos. El docente (o el comunicador), el instruido, “el que sabe”, acude a enseñar al ignorante, al que “no sabe”.

Freire (1970) calificó de educación BANCARIA a la relación donde el educador DEPOSITA conocimientos en la mente del educando; sirve para la domesticación de las personas. La educación bancaria dicta ideas, no hay intercambio de ideas. No debate o discute temas. Trabaja sobre el educando. Le impone una orden que él no comparte, a la cual sólo se acomoda. No le ofrece medios para pensar auténticamente, porque al recibir las fórmulas dadas, simplemente las guarda. No las incorpora, porque la incorporación es el resultado de la búsqueda, de algo que exige de parte de quien lo intenta, un esfuerzo de re-creación, de invención. Se ha reprochado a la escuela tradicional su tendencia a confundir la auténtica educación con lo que es mera instrucción, con lo cual se señaló se “informa pero no forma”.

2.6.1.1. El modelo en su aplicación

Según, Kaplún (1998) los ejes del método son el docente y el texto. De ese modo, entre otras características, el autor señala los siguientes:

- los programas de estudio son amplios y basados en los conceptos que la fuente emisora (el docente) considera importantes.
- Se da muy poca importancia al diálogo y a la participación.
- Se valora mucho el dato y muy poco el concepto.
- Se premia la buena retención de los contenidos (esto es, su memorización) y se castiga la reproducción poco fiel.
- La elaboración personal del educando es asimismo reprimida como error.
- Hay una sola verdad: la del docente.
- La experiencia de vida de los educandos es desvalorizada.
- El estudiante (o el oyente, el lector, el público) se habitúa a la pasividad y no desarrolla su propia capacidad de razonar y su conciencia crítica.
- Se establece una diferencia de status entre el docente y el estudiante.

- Se fomenta una estructura mental de acatamiento al autoritarismo: el estudiante interioriza la superioridad y autoridad del docente, actitud que luego transferirá al plano político y social.
- Se favorece el mantenimiento del statu quo en el que una minoría pensante domina a una masa apática.
- En virtud del régimen de notas (premios y castigos) se fomenta el individualismo y la competencia en perjuicio de la solidaridad y los valores comunitarios.
- Los educandos adquieren una mente «cerrada» o dogmática, incapaz de juzgar los mensajes recibidos por sus propios méritos, independientemente de la autoridad de la fuente.
- En el estudiante de la clase popular se acentúa el sentimiento de inferioridad: el educando se hace inseguro, pierde su autoestima, siente que no sabe, que no vale.

2.6.1.2. Objetivo del modelo

El objetivo de este modelo según Kaplún (1998) es que el educando aprenda: no asimila el contenido, porque el autor refiere a que no hay asimilación sin participación, y sin elaboración personal.

En términos de Freire (1969) existe una comunicación bancaria porque no hay intercambio de ideas, solo ideas dictadas, no debate o discute temas.

Entre otras características de este modelo pedagógico tenemos a la formación del carácter, poniendo al docente como un modelo a imitar. Según el autor Florez (1994) este modelo pedagógico confunde el método y el contenido en la imitación y emulación del buen ejemplo, del ideal propuesto como patrón y cuya encarnación más próxima se manifiesta en el docente.

El modelo pedagógico tradicional es un modelo pedagógico que enfatiza la formación del carácter, en la cual la relación docente-estudiante es vertical, y en cuanto a su método se fundamenta en la trasmisión de valores de una cultura a otra por medio del

ejemplo por lo cual el aprendizaje es de carácter memorístico, repetitivo y ejercitativo. Ya por el Siglo XIX el modelo pedagógico tradicional fue considerado un enfoque pedagógico como tal. Teniendo como base histórica social al Liberalismo; la educación en la escuela busca fines materialistas bajo la moral religiosa.

La escuela como una institución e instrumento del Estado busca formar al ser humano para lograr sus objetivos de acuerdo al tiempo y contexto. El intelecto es fundamental y no la persona. Desde este punto, la educación es una estrategia del Estado para el orden social o sumisión de la sociedad a los nuevos paradigmas económicos. El modelo pedagógico tradicional en un sentido amplio e histórico inicia en el Siglo XVIII con el surgimiento de las escuelas públicas.

Bajo esta perspectiva, Zubiria (2004) hace referencia a la enseñanza tradicional como aquella que forma a los estudiantes en la acumulación de saberes relacionados con los derechos, los deberes, la moral, el poder, la erudición, la precisión y el enciclopedismo, es decidir un conocimiento general amplio y desarrolla el acto educativo como transmisión de conocimientos con un rol activo del docente y pasivo en el estudiante, con evaluaciones de lo memorizado.

La enseñanza en las primeras universidades era bajo el régimen autoritario y orientado a una clase social privilegiada. A partir de ello la enseñanza eclesiástica o teológica dogmática fue el vértice final de la enseñanza. El modelo pedagógico en términos de Florez (1994) enfatiza la formación del carácter de los estudiantes moldeados a través de la disciplina. El ideal humanista y ético, que recoge la tradición metafísico-religiosa medieval. En cuanto a contenido es guiado por autores clásicos, asimismo, el método es sumamente cerrado por su carácter transmisionista, repetitivo, ejercicio e imitación del buen ejemplo, donde el docente es el ideal patrón a admirar y seguir. La relación docente-estudiante es de carácter vertical-autoritario, en la cual el estudiante es un simple receptor y cuya enmarcación más próxima es el docente.

El método básico de aprendizaje es el academicista, verbalista, que dicta sus clases bajo un régimen de disciplina a unos estudiantes que son básicamente receptores. La ilustración de este método es la forma como los niños aprenden la lengua materna oyendo, viendo, observando y repitiendo. Es así como el niño adquiere la “herencia cultural de la sociedad”, representada ésta en el docente, como la autoridad.

Díaz (citado por Barral, 1994) manifiesta que el modelo pedagógico tradicional enfatiza los contenidos, el cual es de origen escolástica y enciclopédica de la colonia y el feudalismo, proveniente de Europa, cuyo objetivo es que el educando aprenda contenidos dogmáticos y ajenos a la realidad (humanista, metafísico, humanista y religioso), tiene como método el texto, el dictado, la imitación. El educador: habla, prescribe, escoge los contenidos, él es el que sabe, es el sujeto de la educación. El estudiante es educado, pasivo, escucha, obedece ciegamente, deposito, es el que no sabe, es el objeto de la educación, sin conciencia crítica, individualista, mente cerrada, dogmática e insegura. La relación docente-estudiante es vertical, unidireccional y autoritaria, caracterizada por una educación bancaria, que informa pero no forma; predomina en la escuela primaria, en la universidad; separación teoría y práctica; conformismo.

2.6.1.3. Características resaltantes del modelo pedagógico tradicional

Para una mejor comprensión del tema, se hace necesario aludir a las características esenciales que hacen de este modelo.

2.6.1.3.1. La memorización

Este modelo pedagógico, sin duda, se caracteriza por la memorización de contenidos y en el condicionamiento de la conducta, el cual no enseña a pensar, sino a repetir o memorizar mecánicamente. Bajo el lema "Aprende cuanto puedas, recuérdalo, repítelo en los exámenes".

De este modo, Barral (1994) hace referencia al acto de educar como el desarrollo de la inteligencia, el pensamiento crítico y creativo, el cual presupone cambiar la mentalidad del docente que mide respuestas y no innovaciones. De modo que, el pensar lo relaciona con el acto de valerse por sí mismo, de dudar, de ser disidente y ser parte de las decisiones colectivas dentro del aula.

2.6.1.3.2. Los contenidos

Este modelo se basa en el dogma de que una buena educación está determinada por la cantidad de asignaturas, la cantidad de contenidos. Esta forma de enseñar es arbitraria y fragmentaria de la realidad: el texto dicta al docente, el docente dicta a los estudiantes los contenidos.

2.6.1.3.3. Las calificaciones

El modelo tradicional busca como resultados cuantitativos, es decir, notas; sin embargo, los números fríos no dicen nada; por lo contrario, significa el número del prisionero, quien es impedido de su libertad de pensar e inventar, prefiere pensar sumativamente en la calificación. La calificación es un número deificado por la educación tradicional. Barral (1994) puntualiza a que todavía hay quienes piensan que el mejor estudiante es el que mayor calificación obtuvo en una gestión, la pregunta a esta conceptualización es ¿No será el mejor sumiso?. Asimismo, manifiesta que puede que en el sistema actual, un estudiante tenga dos caminos para escoger: una, concentrarse en las calificaciones y la otra renunciar a pensar.

2.6.1.3.4. Los métodos

El modelo pedagógico tradicional, cuenta con su método principal, "el dictado" como un método infalible.

Son pocos los docentes que crean y desarrollan nuevos métodos y técnicas. A esto se debe añadir el poco incentivo a la creatividad del docente por parte del sistema educativo. Los métodos deben generarse a partir de la realidad y de los sujetos concretos del proceso educativo.

2.6.1.3.5. La relación docente-estudiante

La relación docente estudiante es de carácter vertical autoritario. Por lo tanto, el docente es caracterizado por ser el sujeto activo y el estudiante pasa a ser pasivo. La relación dialógica y horizontal del que hablaba Freiré (citado por Kaplún, 1998) supone repensar la escuela, la educación y el rol del educador en una nueva perspectiva.

2.6.1.3.6. La evaluación

En el marco de la evaluación se enfatiza la medición cuantitativa del contenido aprendido. Por lo cual, se evalúa para calificar o descalificar, y no para mejorar el proceso educativo. Según esta corriente la escuela debe dar al niño los instrumentos mínimos pero necesarios para poder introducirse en la sociedad democrática y de mercado.

Barral (1994) se excluye la creatividad, el descubrimiento y el pensamiento crítico. La teoría y la práctica están separadas, como la ciencia y la política, el hacer y el pensar. Escuela tradicional es solidaria y cómplice de las demás instituciones de la sociedad. Está determinada por la estructura social y contribuye a confirmar esta misma estructura

2.6.1.4. Características del modelo tradicional del siglo XVIII

A partir de este siglo el modelo pedagógico tradicional, según Matute (2008), tiene las siguientes características:

- ❖ La escuela es la responsable de la educación de todas las capas sociales.
- ❖ La escuela es el medio de moralización y sociabilización de la sociedad.

- ❖ El docente es el centro del proceso de enseñanza.
- ❖ La escuela es la principal fuente de información para el educando.
- ❖ En el modelo pedagógico de esta tendencia, los objetivos están elaborados de forma descriptiva, declarativa y están dirigidos más a la tarea del docente que a las acciones que el estudiante debe realizar.
- ❖ No establece las habilidades que el estudiante debe formar, lo que hace que se aprecie más al docente como sujeto del proceso de enseñanza que a los propios estudiantes.
- ❖ La memorización de la información que narra y expone, y los conocimientos están desvinculados de la totalidad, sin un carácter integrador.
- ❖ El contenido de la enseñanza consiste en un conjunto de conocimientos y valores sociales acumulados por las generaciones adultas, es de carácter enciclopedista e intelectualista.
- ❖ El contenido tiene un carácter secuencial que se expresa en los programas, sus partes no expresan la interacción entre los temas que lo componen e incluso se observa que hay temas que quedan de forma aislada, sin relación alguna con otros temas.
- ❖ No se desarrollan procedimientos generales de trabajo, las actividades de carácter práctico que realiza el estudiante son pocas, la labor fundamental es del docente a través de la explicación.
- ❖ La evaluación del aprendizaje va dirigida al resultado, los ejercicios evaluativos son esencialmente reproductivos, por lo que el énfasis no se hace en el análisis y el razonamiento.
- ❖ Al considerar al docente como el principal transmisor de los conocimientos, trabaja con métodos de enseñanza esencialmente expositivos, ofreciendo gran cantidad de información que el estudiante debe recepcionar y memorizar.
- ❖ Generalización de carácter empírico. Se trabaja el contenido de la enseñanza mediante casos particulares para llegar a lo común que puede ser esencial o no,

no se forma en el estudiante el análisis de la relación esencial en la dirección de lo general a lo particular, de lo abstracto a lo concreto.

- ❖ El método de carácter expositivo, conlleva ofrecer gran cantidad de información al estudiante que éste debe recepcionar y memorizar, con gran verbalismo, sustituyendo la acción por la palabra fijada y repetida.
- ❖ La relación estudiante-docente está basada en el predominio de la autoridad del profesor exigiendo una actitud receptiva y pasiva en el estudiante, la obediencia de los estudiantes es la principal virtud a lograr.
- ❖ La relación que se establece entre docente y estudiante es autoritaria por parte del docente.
- ❖ Esta relación estudiante-docente en el aspecto cognoscitivo es paternalista, el profesor ofrece criterios acabados que deben ser respetados y cumplidos por el estudiante, el docente siente el deber de dar todo al estudiante, lo que acarrea poca independencia cognoscitiva en los estudiantes y exige una alta preparación en el docente.
- ❖ Se considera que el currículo debe enfatizar las disciplinas clásicas que ejemplifican lo mejor del desarrollo cultural de la humanidad, estableciendo la enseñanza con un carácter declarativo, acabado.
- ❖ Esta tendencia pedagógica ha incorporado algunos avances e influencias en el transcurso de su desarrollo, entre ellos algunos de los postulados del modelo psicológico del conductismo que surge y se desarrolla en el siglo XX.
- ❖ La enseñanza de la pedagogía tradicional, no obstante su enfoque enciclopedista, se plantea la formación experimental de carácter empírico con el uso de laboratorios y talleres.
- ❖ El verbalismo-repetitivo es el método básico de aprendizaje, y estableciéndose las clases magistrales centradas en los docentes. Al referirse a esto Canfux (1996) manifiesta que el docente, generalmente exige del estudiante, la memorización de la información que el docente narra y expone, refiriéndose a la realidad como algo estático y detenido.

- ❖ Tiene una inherente lentitud en asimilar las innovaciones, aun cuando sean frutos de investigaciones científicas, lo que hace evidente su desfase e insuficiencia finalizando el siglo XX.

2.6.1.5. Modelo tradicional en el postmodernismo

Referente al postmodernismo, Terrén (1999), lo conceptualiza como una línea de ruptura respecto a las formas pasadas de pensar el mundo, producirlo y organizarlo, representaciones que han venido caracterizando a la ideología y a la vida social de la modernidad.

A partir del siglo XXI, la educación entra en un nuevo mundo, en el cual la revolución de la tecnología da curso a nuevos y sofisticados medios didácticos para lograr una enseñanza-aprendizaje en su máxima expresión. Sin embargo, en plena era cibernética aún persiste la educación tradicional, es decir, en la práctica pedagógica del aula, el docente no se ha apartado de la práctica pedagógica tradicional. Cuya práctica solo es una piedra en el proceso evolutivo de la educación.

En esa perspectiva Cerezo (2005) identifico una lista de factores por los cuales los docentes se resistían a un cambio en la aplicación de un nuevo modelo pedagógico, los cuales son:

1. Negación al cambio.
2. Convicción en el método de enseñanza que ejercitan como efectiva.
3. Acostumbrados a exponer sus teorías e ideas a los estudiantes antes que brindarles la oportunidad a ellos que desarrollen sus propias teorías.
4. Seguridad del docente al mantener el grupo callado y bajo su control de manera tal que le presten atención.

5. Cumplir con el tiempo de enseñanza programada en el tiempo que se les ha asignado.

Sin duda vale mencionar que aún hay más causas profundas a este fenómeno en la educación. Como una de las características del modelo pedagógico, aun sólida en esta era, como lo refería Matute (2008) es el signo de autoridad del docente sobre el estudiante; la convicción de los docentes en que los estudiantes no tienen la capacidad suficiente de crear nuevos conocimientos.

2.6.2. Modelo conductista

El conductismo se ha desarrollado a mediados del Siglo XX y vigente hasta mediados del mismo siglo. Entre las primeras décadas de 1920-1930, periodo de auge económico de los Estados Unidos, después de la primera guerra mundial.

John B. Watson, el psicólogo norteamericano fue quien dio origen al conductismo en un artículo titulado “Psychology as the Behaviorist Views It (La psicología como el Behaviorist lo ve)” en 1913. Este autor fue el organizador, impulsor y divulgador de procedimientos experimentales para estudiar la conducta (comportamiento), considerándolo como “estimulo-respuesta”.

Por otra parte, como lo señala Matute (2008), no se puede atribuir tal origen a un solo autor, de esta forma el autor señala: al asocianismo inglés, el funcionalismo estadounidense y la teoría de Charles Darwin como corrientes que hacen hincapié en la concepción del ser humano como un organismo adaptable al medio (conductismo). El conductismo entre 1920 -1950 fue el paradigma de la psicología académica en su mayor grado en Estados Unidos. A partir de ello, surgieron autores como: Edward C. Tolman, Clark L. Hull, y B.F. Skinner, Psicólogos experimentales estadounidenses, quienes crearon sus propias teorías sobre el aprendizaje y el comportamiento.

Consecuentemente, “la reflexología” toma parte como el análisis de la conducta humana voluntaria, representado por el fisiólogo ruso Ivan Mikhailovich Sechenov, considerado

como el padre de la reflexología, quien utilizó la expresión reflejos psíquicos afirmando que “todos los actos de la vida, consciente o inconsciente, son reflejos” (Seller, 1985).

A esto, Ivan Petrovich Pavlov, estableció el reflejo como unidad de análisis del comportamiento, identificando en sus experimentos las diferencias entre reflejos fisiológicos y no fisiológicos o de adaptación del organismo al medio ambiente llamándolos reflejos condicionados. Sus trabajos experimentales con el perro le permitieron identificar la presencia de reflejos fisiológicos a los que denominó “reflejos incondicionados o no aprendidos”, en éste caso nos referimos a la secreción salival como respuesta fisiológica y lógica al presentarle al animal el estímulo primario, la comida.

De esta manera, el modelo conductista, desde sus orígenes, como lo señala Matute (2008) se centra en la conducta observable intentando hacer un estudio totalmente empírico de la misma y queriendo controlar y predecir esta conducta. Su objetivo es conseguir una conducta determinada, para lo cual analiza el modo de conseguirla.

Salgado (citado por Matute, 2008) se refirió al conductismo, como una ciencia de la conducta, sin lugar a dudas, una forma de interpretar el comportamiento humano. El planteamiento que hace el conductismo, es que hay factores del medio o contexto que influyen en la conducta del ser humano, los cuales actúan como estímulos y dan como resultado una conducta determinada u ordenada por tal estímulo.

2.6.2.1. Representantes del modelo pedagógico conductista

2.6.2.1.1. John Broadus Watson

Flageat (citado por Matute, 2008) describe la vida de Watson en su obra “Antecedentes sobre el conductismo”. Watson nace en Greenville, Carolina del Sur, estudio en la Universidad Bautista en la ciudad de Furman, fue profesor de la Universidad Johns Hopkins, Baltimore, secretario del Congreso Internacional de Psicología. En 1913, es reconocido en la comunidad científica.

Matute (2008) refiere a Watson como aquel personaje que toma un particular interés por la nueva ciencia Psicológica, el cual inicia su trabajo con George Herbert Mead, adhiriéndose al funcionalismo, elección que implicaba descartar la Psicología de Edward Bradford Titchener, corriente psicológica dominante en Estados Unidos. Asimismo, Watson siguió los cursos de neurología y biología de H. H. Donaldson y de Jacques Loeb.

Este modelo considera que puede enseñar cualquier tipo de conducta. El estudiante es considerado como un ser pasivo, restringido por programas estructurados. El docente actúa como un actor conductual que incrementa conductas deseables y disminuye las indeseables. El aprendizaje se da a partir de la experiencia y estímulos externos los cuales dan como resultado un comportamiento determinado, según el estímulo ocasionado. Asimismo, las emociones no son consideradas como elementos significativos.

A lo largo de sus investigaciones, Watson planteó el empleo del método objetivo, la validación de los resultados de las observaciones en el comportamiento; la conducta sólo puede ser objeto de una ciencia exacta. Las acciones reales tendientes a resolver problemas, se circunscribían a la experiencia motora del individuo y no podían ir más allá de los límites de esa experiencia. Además, plantea que en la formación y transformación de la conducta, el estímulo externo pasa poco a poco al trabajo interno oculto (implícito) del aparato vocal y corporal, así en lo que se denomina pensamiento solo hay reacciones motoras.

De esta manera se plantearon dos variantes: el condicionamiento clásico y el condicionamiento instrumental y operante. El condicionamiento clásico describe una asociación entre estímulo y respuesta contigua, es decir, que si se plantean estímulos adecuados, se obtendrán las respuestas deseadas. El condicionamiento instrumental y operante, persigue la consolidación de la respuesta según el estímulo, buscando los reforzadores necesarios para implantar esta relación en el individuo.

Garza (citado por Matute, 2008) expone que John Broadus Watson (1878-1958) fue el primer estudiante en recibir un doctorado en psicología por la Universidad de Chicago. Su investigación se basó en el aprendizaje de las ratas. Para Watson, la psicología era el estudio de un comportamiento observable y medible, sólo eso. Watson sustentó tal afirmación en los experimentos de Iván Petrovich Pavlov. Watson junto a su ayudante Rosalie Rayner, realizaron un experimento en cuanto al condicionamiento del miedo con un niño de once meses (Albert). El niño que a un inicio no temía a la rata blanca fue expuesto a la presentación de la rata con ruidos fuertes, después de varias repeticiones el niño manifestó una conducta de miedo ante la sola presentación de la rata blanca. El experimento fue uno de los más controversiales en la historia de la Psicología respecto a la ética.

En síntesis, para Watson, la explicación no parte de la “conciencia” o de la “vida mental”. Simplemente el niño respondía ante el ambiente (estímulos de reforzamiento primario a las pulsiones o necesidades fisiológicas del organismo); y a los incentivos o estímulos que asociados con otros pueden reducir la necesidad (reforzamiento secundario). Sus principales aportes en lo que respecta al aprendizaje se centran en la formación de hábitos.

2.6.2.1.2. Burrhus Frederic Skinner

Según Vidales (citado por Matute, 2008) Skinner nació el 20 de marzo de 1904 en Susquehanna, Pennsylvania y murió el 18 de agosto de 1990 en Boston, Massachusetts, hijo de un abogado, con formación religiosa protestante (a los 12 años concluyó que no creía en Dios). Skinner, inspirado por los consejos de Graves, hija del botánico del pueblo, optó por estudiar filología inglesa, ingresando en la Universidad de Hamilton College, en la que obtuvo la licenciatura en Literatura Inglesa y el diplomado en Lenguas Románticas.

Asimismo, Skinner de acuerdo al autor citado considera a la conducta como todo lo observable en el sujeto, pero ésta sólo se explica en relación con los ambientes en que se

desarrolla. Asimismo, incorpora la física, como el análisis operacional de los conceptos, para definir el reflejo como su paradigma de investigación y la conducta como su objeto de estudio. Su propósito no era justificar o analizar la base fisiológica de la conducta, sino describirla y sistematizarla. Por lo cual Skinner plantea una distinción entre dos tipos de conducta: respondiente y operante. La primera es provocada por un estímulo antecedente, mientras que la segunda es emitida sin la presencia de un estímulo antecedente, se da sólo por la asociación de estímulos que provocan la respuesta. A los estímulos presentes en la emisión de respuesta, pero no provocados directamente, los denominó estímulos discriminativos.

Desde esta perspectiva, Skinner (1953) proyectó la interpretación del comportamiento humano. Asimismo, Skinner (1961) plantea la conducta operante como una conducta voluntaria, emitida (no provocada), que produce una consecuencia en el contexto, el cual se compone de tres elementos: los antecedentes de la conducta, la conducta misma (o respuesta) y las consecuencias. Ésta última puede fortalecer (reforzar) o debilitar la conducta que las generó. A las consecuencias que fortalecen una conducta se les denomina reforzadores y a las consecuencias que debilitan la conducta se le llama estímulos aversivos. Sin dudas, a esto le viene el proceso de extinción en lo cual la conducta reforzada disminuye.

2.6.2.1.3. Iván P. Pavlov

Se centra en el estudio de la conducta observable para controlarla y predecirla. Su objetivo es conseguir una conducta determinada. La finalidad del conductismo es condicionar a los estudiantes para que por medio de la educación supriman conductas no deseadas, por lo que se originan procedimientos destinados a manipular las conductas, como la competencia entre estudiantes. La información y los datos organizados de determinada manera son los estímulos básicos (la motivación) frente a los que los estudiantes, como simples receptores, deben hacer elecciones y asociaciones dentro de un margen estrecho de posibles respuestas correctas que, de ser ejecutadas, reciben el correspondiente refuerzo.

Pavlov, enseñó a sus perros a esperar comida al escuchar cierto sonido, al realizar su experimento concluyó expresando que “toda conducta es una respuesta a algún estímulo o agente del ambiente”. A este entrenamiento, lo llamó condicionamiento. El conductismo propone un aprendizaje a partir de la experiencia o estímulos externos, los cuales forman el comportamiento humano. Por lo cual el sujeto juega dos papeles en el proceso de aprendizaje: uno pasivo, como en el condicionamiento por asociación de estímulos, otro activo, como en el condicionamiento operante, en donde la conducta es voluntaria y no provocada por los estímulos antecedentes.

Para el conductismo, lo importante en el aprendizaje es el cambio de la conducta observada en un sujeto, cómo éste actúa ante una situación particular. De esta manera la conciencia, que no es observada, es considerada como una “caja negra”. En la relación de aprendizaje sujeto -objeto, centran la atención en el objeto como la experiencia, en la hipótesis de que solo es posible hacer estudios de lo observable. Y como generadoras de respuestas del sujeto se tiene a la percepción, la asociación y el hábito. No tomando interés a los procesos internos del sujeto.

Matute (2008) refiere que el conductismo define el aprendizaje solo como la adquisición de nuevas conductas o comportamientos y los experimentos realizados identifican el “condicionamiento” como un proceso universal de aprendizaje.

Una de las características del modelo conductista es el aprendizaje secuencial estructurado por objetivos. A esto, Belanger (citado por Matute, 2008) hace una caracterización del conductismo en el que se cumplen cuatro enunciados: Objeto, Objetivo, Método, Tesis. El primero afirma que el objeto de estudio del conductismo es la conducta animal y la conducta humana. Conducta, catalogada como un objeto de estudio en sí. El segundo, como fin de la psicología busca describir, predecir y controlar la conducta. El tercero, propone la no existencia de métodos exclusivos y necesarios a la psicología. El último, afirma que para explicar, predecir o controlar la conducta, se debe apoyarse en tres categorías de fenómenos: La situación, la respuesta y el organismo.

2.6.2.2. Principios fundamentales del conductismo

Matute (2008), plantea los siguientes principios fundamentales del conductismo.

1. Los estudiantes no poseen una motivación interior para elaborar sus propias hermenéuticas.
2. La conducta humana se puede prever y controlar por medio de recompensas y castigos.
3. El conocimiento se basa en el modelado del comportamiento.
4. Las pedagogías deductivas y didácticas, como las tareas dificultadas, el aprendizaje de memoria y la memorización, son útiles.

Por otra parte, este modelo se desarrolló paralelamente con la creciente racionalización y planeación económica de los recursos en la fase superior del capitalismo, basados en el moldeamiento minucioso de la conducta productiva de los individuos. Cuyo fin es el adiestramiento experimental de los humanos, que utiliza la tecnología educativa.

De esta forma se puede señalar que el modelo conductista tiene como finalidad moldear la conducta del estudiante; propone que la base fundamental de todo proceso de enseñanza-aprendizaje se halla representada por la relación asociada que existe entre la respuesta y el estímulo que la provoca. En general se considera el conductismo como una orientación clínica que se enriquece con otras concepciones.

El conductismo supone que existen factores del contexto que influyen, de manera sistemática, sobre la conducta, es decir, que existe un mundo externo fuera del sujeto, y que ciertos factores de ese mundo (estímulos) inciden sobre la conducta de acuerdo a ciertos principios y leyes: el principio del conductismo, es determinar la conducta humana de acuerdo a ciertos estímulos externos o contexto.

En términos de Florez (1994) el modelo conductista responde a la racionalización y planeación económica de los recursos del capitalismo, bajo el moldeamiento de la conducta “productiva” de los individuos. El método es básicamente el de la fijación y control de los objetivos formulados con precisión y reforzados minuciosamente, es decir,

una transmisión paralela de saberes técnicos mediante un adiestramiento experimental que utiliza la “tecnología educativa”. La relación docente-estudiante es de carácter vertical, y el contenido en el proceso de enseñanza-aprendizaje se basa en autores clásicos, bajo un régimen disciplinario, enfatizando la acumulación de información o aprendizaje.

Díaz (citado por Barral, 1994) caracteriza al modelo conductista como un modelo enfatizado en los efectos, de origen Estadounidense del siglo XX: desarrollado para el entrenamiento militar; y el adiestramiento, de los soldados, cuyo objetivo es condicionar al educando, logrando cambio de actitudes, comportamiento determinado, moldeando la conducta, de contenido técnico (Divorcio entre realidad y enseñanza). La relación docente-estudiante es de carácter lineal, el estudiante no cuestiona objetivos ni el método, ni participa en su selección, dando como resultado un estudiante individualista, consumista, lucrativo y competitivo, desarraigo cultural, domesticado y adaptado al sistema, robotizado. Modelo que se resiste al cambio, busca evitar el conflicto, reducido a no razonar, no a relacionar, sino a dar respuestas correctas e incorrectas.

2.6.2.3. Las aportaciones de Benjamín S. Bloom a la educación

Bloom (1976) toma un interés sobre el currículo y los objetivos, quien se da a la tarea de especificar los comportamientos esenciales esperados de los estudiantes para la obtención de ciertos dominios, en las esferas cognitiva y afectiva. Posteriormente en México se agrega la esfera psicomotora de la personalidad humana. Se observa en la programación de la enseñanza, así las conductas esperadas de los estudiantes de manera objetiva y controlada; destacan los aportes de Benjamín S. Bloom (1913-1999), quien utiliza la taxonomía de los objetivos educativos.

La dimensión cognitiva de la taxonomía de Bloom no es sólo una clasificación de los dominios que se espera desarrollar en los sujetos, sino una jerarquización de los procesos cognitivos. Ésta se encuentra conformada por seis niveles:

1. Conocimiento
2. Comprensión
3. Aplicación
4. Análisis
5. Síntesis
6. Evaluación

2.6.3. Modelo pedagógico constructivista

Partiendo del concepto de constructivista tenemos a Mazorco (2012) quien refiere al constructivismo como una construcción del conocimiento.

Se ha considerado al constructivismo como una piedra angular de la educación contemporánea, sustentada en las propuestas de Jean Piaget, Lev S. Vigotsky, David Ausubel y Jerome Bruner.

Partiendo del concepto del constructivismo Florez (1995) señala que el constructivismo es una doctrina pedagógica planteando como postulado fundamental: el aprendizaje humano como una construcción mental progresiva que permite lograr avances en los niveles de complejidad, diversidad e integración del sujeto, mediante la activación de sus estructuras y esquemas previos.

El modelo constructivista tiene como finalidad enseñar a pensar, lograr el auto enriquecimiento interior de los estudiantes, con estructuras, esquemas y operaciones mentales internas que les permitan desarrollar sus capacidades mentales en el proceso de aprendizaje.

El constructivismo como corriente epistemológica se ocupa por discernir los problemas en cuanto a la formación del conocimiento en el ser humano. Por lo que se pueden distinguir cuatro corrientes: a) Desarrollo de la capacidad de pensar b) Énfasis en el contenido y basado en el descubrimiento c) Formación de habilidades cognitivas y c) Enseñanza Social cognitiva o social constructivista. La primera corriente tiene como

finalidad garantizar el desarrollo de la capacidad de pensar, es decir, cada fin educativo permita a los estudiantes a acceder progresiva y secuencialmente a la etapa superior de su desarrollo intelectual. Por lo tanto, el docente debe crear un ambiente estimulante de experiencias que faciliten al estudiante su acceso a las estructuras cognoscitivas de la etapa superior; por tanto, el contenido educativo llega a ser secundario. La segunda corriente hace énfasis en el contenido basado en el descubrimiento.

Ausubel (1978) apoya la enseñanza de contenidos pero enfatizando en un aprendizaje significativo en el que intervienen las experiencias previas que hayan tenido. Por tanto, el docente inicialmente realiza preguntas relacionadas con lo que ya saben y a la vez los conducen a nuevos conocimientos. La tercera corriente propone la enseñanza en el desarrollo de las habilidades de un pensamiento inductivo. La última corriente propone la interacción y la comunicación de los estudiantes, desarrollando debates y críticas argumentativas para lograr resultados cognitivos, éticos colectivos y soluciones a problemas reales comunitarios mediante la relación teoría y práctica.

A esto Florez (citado por Matute, 2008) identifica seis características de las corrientes constructivistas los cuales son:

1. Recogen la tradición gestáltica y dirigen la observación hacia el nicho natural del objeto sin aislarlo ni desarraigarlo de sus relaciones orgánicas con el mundo que les rodea.
2. En cuanto a la organización del conocimiento no se presenta como proceso de lo simple a lo complejo o de la parte al todo, sino que el todo está presente desde el inicio de la enseñanza.
3. La comprensión es importante, no se ejercita la enseñanza memorística, mecánica o de fórmulas.
4. El aprendizaje significativo requiere confirmación, retroalimentación, corregir desviaciones mediante el debate y la discusión; ensayando y probando en la experiencia cada teoría e hipótesis en el campo de las ciencias.

5. Docentes y estudiantes son participes en el acto de aprender y enseñar, se invita a expresar y a descubrir conceptos, ideas y marcos de referencia ocultos; explican su pensamiento y se apertura a la discusión con la fuerza de los argumentos, la coherencia y utilidad de las propuestas.

6. La evaluación tiene como propósito detectar el grado de ayuda que necesita el estudiante para resolver un problema por cuenta propia.

Gaete (citado por Matute, 2008) aportan con las siguientes proposiciones presentes en el constructivismo:

1. “La realidad sólo es posible desde la propia experiencia del sujeto.”
2. “El constructivismo, postula a la realidad como la elaboración individual y colectiva de significados con respecto a sí mismo y al mundo.”
3. “La mente es el instrumento por el cual se construye lo real.
4. “...Una realidad particular del sujeto particular que se genera y se construyen en la dinámica interaccional.”
5. “El sujeto constructivo se crea a sí mismo en el marco de la realidad, la propia organización y la estructura del sujeto.”
6. “... el constructivismo argumenta que los humanos son co-creadores de las realidades a las que responden.”

Martínez (citado por Matute, 2008) en su escrito: Tres pilares de la educación para los medios, aporta lo siguiente:

1. “La idea esencial del aprendizaje significativo tiene que ver con las interpretaciones subjetivas que el propio estudiante construye respecto a la realidad”
2. “Entre sujeto y objeto de conocimiento existe una relación dinámica y no estática, el sujeto es activo e interpreta la información proveniente del entorno”.
3. “La construcción del conocimiento es un proceso de reestructuración y reconstrucción, en el cual todo conocimiento nuevo se genera a partir de otros previos“.
4. “Se aprende en cualquier momento y lugar.”

5. “El conocimiento del sujeto se da por la influencia de su medio ambiente, en el que están incluidos los medios de comunicación y las nuevas tecnologías.”

6. “El conocimiento se da y se fundamenta en la experiencia propia del estudiante, es decir, la experiencia adquirida se vivifica en el estudiante con el cual reconstruye la información adquirida vinculándola a conocimientos previos, reconstruyendo el mensaje original y muchas veces cambiando el concepto que previamente pudo haber tenido para él.”

7. La adquisición de conocimientos es un proceso de aprendizaje en el que intervienen aspectos mentales, emocionales y circunstanciales, ya que se da en un contexto determinado y entre sujetos que intercambian información.

2.6.3.1. El Constructivismo: diferentes enfoques bajo un mismo término

Dentro del constructivismo educativo podemos observar una variedad de enfoques y propuestas, lo cuales provocan divergencias es decir, diferentes enfoques bajo el mismo término. Bajo el mismo fin perseguido, el constructivismo busca estudiar, comprender y explicar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, hablar del constructivismo singular sería un gran error, es así que tenemos a las corrientes constructivistas como teorías globales de enseñanza-aprendizaje, las siguientes: La Teoría genética de Piaget, la teoría del aprendizaje verbal significativo de Ausubel, desarrollado posteriormente por Novak o Gowin, el constructivismo cognitivo, y el constructivismo sociocultural de Vygotsky”.

2.6.3.2. Pensadores del constructivismo

2.6.3.2.1. L. S. Vigotsky

L. S. Vigotsky, ante la “crisis de la psicología”, crea una psicología nueva, científica, dialéctica, capaz de explicar las creaciones de la cultura.

Vigotsky (1988) plantea los procesos psíquicos basarse en el carácter histórico-social de los atributos humanos, es decir, que la sociedad es el factor determinante de la conducta humana, y no así la naturaleza. De esta manera, la actividad material, la práctica de las personas y su comunicación comprenden un sistema de transformación del medio con ayuda de herramientas, refiriéndose al vínculo inseparable entre actividad y comunicación, como categoría psicológica, lo cual permite explicar el desarrollo humano (carácter mediatizado por la actividad psíquica del hombre).

Como parte del desarrollo humano, la creación de los signos constituye un estímulo por lo cual puede dominar la conducta propia o ajena. De forma que, este signo tiene un carácter social, cuya función es instrumental. Asimismo, Vigotsky, en su teoría de la mediatización social de los procesos psíquicos, plantea que existe una transición del plano interpsicológico al plano intrapsicológico, es decir, que los procesos psíquicos en un principio se dan en las relaciones sociales entre personas, y consecutivamente forman parte de su actividad interna. De esta manera, el estudiante primero se encuentra como algo social y después como una categoría intrapsíquica.

El sistema psicológico de Vygotsky se basa en una teoría del desarrollo mental ontogénico que a su vez constituye una teoría histórica del desarrollo individual. Por tanto, se trata de una concepción genética de un fenómeno genético. Las teorías de Vigotsky en cuanto a la educación versan sobre las consecuencias pedagógicas de su teoría de la ontogénesis mental y el análisis de sus propias ideas pedagógicas. La teoría histórico-cultural de Vigotsky se fundamenta en la sociabilidad del hombre, interacción social, signo e instrumento, cultura, historia y funciones mentales superiores referentes a la teoría del desarrollo mental y problemas de la educación.

En la actualidad, se ha demostrado la sociabilidad primaria y precoz en desarrollo social en la infancia. Vigotsky planteo que el niño desde que nace es un ser social en el más alto grado. La sociabilidad del niño es el punto de partida de sus interacciones sociales con el medio que lo rodea. Las concepciones de Vygotsky se fundamentan en que el ser

humano siempre fue un ser social desde su origen y por su naturaleza llegando a ser un ser completo. La interacción con los adultos, quienes transmiten la cultura, son de mucha importancia. En esta interacción los signos, desde el punto de vista genético, tienen principalmente la función de comunicación y consecuentemente una función individual: como instrumento de organización y control del comportamiento individual. la interacción social para Vygotsky asume la función de formador y constructor.

De acuerdo a Vygotsky (1988) planteó su tesis como la “transformación de los fenómenos intersíquicos en fenómenos intrapsíquicos”. Además, una de las investigaciones Vygotsky está relacionada con el pensamiento y el lenguaje en el proceso de la ontogénesis (Pensamiento y lenguaje), es decir, en la adquisición del lenguaje intervienen la herencia y la contribución del medio social en forma de un tipo de aprendizaje muy concreto, cuyo aprendizaje es una construcción en común en el proceso de las actividades compartidas por el niño y el adulto, es decir, la colaboración social. La colaboración pre verbal del adulto esta en introducir el lenguaje como un instrumento de comunicación y de interacción social.

2.6.3.2.2. Jean Piaget

Piaget (1970) en su metodología intento asociar tres métodos: el método empírico de las ciencias experimentales, el método hipotético-deductivo de las ciencias lógico-matemáticas y el método histórico-crítico de las ciencias históricas.

Piaget considera que la empresa educativa es algo por lo que vale la pena luchar. La educación para el autor es la primera tarea de todos los pueblos, más allá de las diferencias ideológicas y políticas, señalando: “El bien común de todas las civilizaciones es la educación del niño”. Planteándose ¿Qué tipo de educación?. A esto Piaget expone dos reglas fundamentales: “La coerción es el peor de los métodos pedagógicos” y la importancia de la actividad del estudiante señalando: “Una verdad aprendida no es más que una verdad a medias mientras que la verdad entera debe ser reconquistada,

reconstruida o redescubierta por el propio estudiante”. Proponiendo, una escuela sin coerción, en que el estudiante debe experimentar activamente para reconstruir por sí mismo lo que ha de aprender.

A esto Matute (2008) expresa que no se aprende a experimentar simplemente viendo experimentar al docente o dedicándose a ejercicios ya totalmente organizados, que sólo se aprende a experimentar probando uno mismo, trabajando activamente, es decir, en libertad y disponiendo de todo su tiempo.

Bajo esta perspectiva, Piaget (1970) hace referencia a que en la mayor parte de los países, la escuela forma lingüistas, gramáticos, historiadores, matemáticos, pero no educa el espíritu experimental. Se debe insistir en la dificultad mucho mayor de formar el espíritu experimental que el espíritu matemático en los estudiantes. Es más fácil razonar que experimentar, incentivando a la transformación de los modelos pedagógicos implementados.

De este modo, la escuela ideal no tendría manuales sino solamente obras de referencia que se emplearían libremente y los manuales indispensables se las reserva para el docente. De este modo, el redescubrir o reconstruir verdades también son válidos para el adulto y no así solo para niños.

La psicología de las operaciones intelectuales del niño y el adolescente ha determinado que los estudiantes cuentan con recursos sorprendentes si se los proporciona modelos activos para trabajar, a esta enseñanza de las ciencias se lo han denominado educación activa objetividad y de los hábitos de verificación.

Asimismo, Piaget (1961) refiere a que la relación entre educación y psicología es necesaria, debido a que lo común de los sistemas educativos es el estudiante y sus características psicológicas, cuyas características psicológicas han dado paso a todas las innovaciones metodológicas y didácticas. Si bien se ha argumentado que esta relación entre la psicología y la educación es compleja, debido a que la primera es una ciencia y la segunda un arte, cabe desmerecer esta argumentación ya que el arte es un don innato

irremplazable, plasmado en el amor por la enseñanza y el aprendizaje; pero esta aptitud no sería efectiva sin el conocimiento necesario del ser humano a quien se educa. De ahí la importancia de esta relación.

En el plano de la investigación científica, Piaget (1970) considera que la pedagogía experimental no podría subsistir sin la psicología. Si la psicología experimental quiere seguir siendo una ciencia puramente positivista, es decir, que se limita a constatar hechos, pero no pretende explicar esos hechos, que se limita a constatar rendimientos, pero sin comprender sus razones, es evidente que no se necesita la psicología. Pero si la pedagogía experimental quiere comprender lo que descubre, explicar los rendimientos que constata, exponer las razones de la eficacia de ciertos métodos en comparación con otros, en ese caso, por supuesto, es indispensable relacionar la investigación pedagógica con la investigación psicológica, es decir practicar constantemente la psicopedagogía y no simplemente la medida del rendimiento en pedagogía experimental.

Piaget se fundamenta en la psicoepistemología genética, según la cual la explicación de todo fenómeno, sea físico, psicológico o social, debe buscarse en su propia génesis y no en otra parte. Por cual Piaget plantea lo siguiente “si, para aprender bien, es necesario comprender bien, para comprender bien es preciso reconstruir por sí mismo no tanto el concepto u objeto de que se trate sino el recorrido que ha llevado del gesto inicial a ese concepto o a ese objeto”. A esto, una escuela sin coerción y que el estudiante debe experimentar activamente para reconstruir por sí mismo lo que ha de aprender es otra de las propuestas de Piaget.

Piaget aporta a la teoría constructivista, el haber concebido el aprendizaje como un proceso interno de construcción, en donde el individuo participa activamente adquiriendo estructuras cada vez más complejas, a las que el autor denomina estadios. Piaget afirma que recibimos dos tipos de herencia intelectual: una estructural y otra funcional. La herencia estructural nos corresponde por pertenecer a la especie humana y nos lleva a percibir el mundo como cualquier ser humano, por ejemplo, nosotros no podemos oír como oyen los murciélagos, los perros o los delfines, escuchamos como lo

hacen los seres humanos. Pero es gracias a la herencia funcional que se producen distintas estructuras mentales desde el nivel más elemental hasta el más complejo.

2.6.3.2.3. Jerome Bruner

Bruner (1960) en el aprendizaje plantea la categorización. Lo cual está relacionado con la selección de información, generación de proposiciones, simplificación, toma de decisiones, construcción y verificación de hipótesis.

El estudiante interactúa con la realidad y a partir de ello va creando. Por tanto, el aprendizaje para Bruner es un proceso activo, de asociación y construcción. Para esto la estructura cognitiva previa del estudiante es un factor esencial en el aprendizaje. De ahí que la significación y organización de sus experiencias le permitirán ir más allá de la información adquirida.

Para formar una categoría el autor propone estas reglas: a) definir los atributos esenciales de sus miembros, incluyendo sus componentes esenciales; b) describir cómo deben estar integradas sus componentes esenciales; c) definir los límites de tolerancia de los distintos atributos para que un miembro pertenezca a la categoría.

Bruner (1960) en su teoría de la instrucción sostiene que debe tener en cuenta los siguientes aspectos:

1. La predisposición hacia el aprendizaje.
2. El modo en que un conjunto de conocimientos puede estructurarse de modo que sea interiorizado lo mejor posible por el estudiante.
3. Las secuencias más efectivas para presentar un material.
4. La naturaleza de los premios y castigos.

2.6.3.2.3.1. Características de la pedagogía de Bruner

Aprendizaje por descubrimiento: el instructor (docente) debe motivar a los estudiantes a descubrir y construir por sí mismos relaciones entre conceptos y proposiciones.

Diálogo activo: debe haber una comunicación horizontal entre el instructor y el estudiante.

Formato adecuado de la información: el instructor debe asegurarse de que la información sea apropiada para su estructura cognitiva.

Currículo espiral: el currículo debe organizarse de forma espiral, es decir, el estudiante debe ir trabajando periódicamente los mismos contenidos con mayor profundidad. Todo esto con el fin de modificar las representaciones mentales que ha venido construyendo.

Extrapolación y llenado de vacíos: La educación debe diseñarse para hacer énfasis en las habilidades de extrapolación y llenado de vacíos en los temas por parte del estudiante.

2.6.3.2.4. David Paul Ausubel

Ausubel (1968) creador de la teoría del aprendizaje significativo, propone que el estudiante debe interactuar con su entorno tratando de dar sentido al mundo que percibe. Esta teoría se contrapone al aprendizaje memorístico.

El aprendizaje significativo de Ausubel es una relación que lleva al estudiante aprender de forma sustantiva y no arbitraria, es decir, con aspectos relevantes y preexistentes de su estructura cognitiva. Esta relación de lo que se aprende con lo que constituye la estructura cognitiva del que aprende, tiene consecuencias trascendentales en la forma de abordar la enseñanza.

Por otra parte, el aprendizaje memorístico como lo plantea Ausubel sólo da lugar a asociaciones puramente arbitrarias con la estructura cognitiva del que aprende. El aprendizaje memorístico no permite utilizar el conocimiento de forma novedosa o innovadora, además una vez ya cumplido con el propósito lo memorizado suele ser olvidado.

Asimismo, Ausubel plantea la definición del campo global del aprendizaje de la siguiente manera: el aprendizaje por repetición, el aprendizaje significativo, y el aprendizaje por recepción con el aprendizaje por descubrimiento, esta con dos etapas:

- 1- Aprendizaje guiado
- 2- Aprendizaje autónomo.

De manera que es posible aprender significativamente tanto por recepción como por descubrimiento.

2.6.3.2.4.1. Categorías del Aprendizaje Significativo de Ausubel

Ausubel, propone tres categorías del aprendizaje significativo, de la siguiente manera:

1. Representativa o de representaciones, el cual supone el aprendizaje del significado de los símbolos o de las palabras como representación simbólica.
2. Conceptual o de conceptos, el cual permite reconocer las características o atributos de un concepto determinado, así como las constantes en hechos u objetos.
3. Proposicional o de proposiciones, el cual implica aprender el significado que está más allá de la suma de los significados de las palabras o conceptos que componen la proposición.

Bajo esa perspectiva, inicialmente es necesario poseer un conocimiento representativo, es decir, conocer los significados de determinados símbolos o palabras para poder abordar la comprensión de un concepto, que es, a su vez, requisito previo al servicio del aprendizaje proposicional, en el que se generan nuevos significados a través de la relación entre conceptos, símbolos y palabras.

Ausubel señala que en su mayoría los niños en edad escolar han desarrollado un conjunto de conceptos que permiten el aprendizaje significativo, de manera que conducen a la adquisición de nuevos conceptos a través de la asimilación, la diferenciación progresiva y la reconciliación integradora de los mismos. Para llegar a este objetivo los requisitos u organizadores previos son aquellos materiales

introdutorios que actúan como “puentes cognitivos” entre lo que el estudiante ya sabe y lo que aún necesita saber. Ausubel propone considerar la psicología educativa como elemento fundamental en la elaboración de los programas de estudio, ofreciendo aproximaciones prácticas al profesorado acerca de cómo aplicar los conocimientos que aporta su teoría del aprendizaje a la enseñanza.

El modelo Pedagógico constructivista tiene como finalidad que el estudiante reciba una enseñanza que le permitirá aprender a pensar y alcanzar el auto enriquecimiento interior, para lo cual es muy importante contar con las estructuras psicológicas del ser humano. Con respecto a lo anterior Matute (2008) refiere el aprendizaje no se la adquiere simplemente viendo o escuchando sino experimentando, probando, trabajando activamente, en libertad.

Ausubel planteo el aprendizaje significativo” manifestando: “Aprender significativamente quiere decir poder atribuir significado al material objeto de aprendizaje”. Al respecto Coll (citado por Matute, 2008) señala que la significación del aprendizaje radica en la posibilidad de establecer una relación sustantiva y no arbitraria entre lo que hay que aprender y lo que ya existe como conocimiento en el sujeto.

Según Coll (1990), refiere que hace pocos años, las teorías pedagógicas solo se ocupaban de que enseñar y del docente. Muchos años después se interesó en el cómo enseñar (estrategias y métodos), considerando que una buena didáctica y un buen método garantizan el aprendizaje efectivo y solido en el estudiante.

El Modelo Pedagógico revaloriza el conocimiento psicológico y continuo con una lógica de aplicación de la teoría a la práctica, alternándose tanto la teoría con la práctica como la práctica con la teoría.

El Paradigma constructivista tiene como fin que el estudiante construya su propio aprendizaje: el docente, en su rol de mediador, debe apoyar al estudiante para:

- a. Aprender a pensar: Propiciar que el estudiante desarrolle un conjunto de habilidades cognitivas que le permitan optimizar sus procesos de razonamiento
- b. Aprender sobre el pensar: Animar a los estudiantes a tomar conciencia de sus propios procesos y estrategias mentales (meta-cognición) para poder controlarlos y modificarlos (autonomía), mejorando el rendimiento y la eficacia en el aprendizaje.
- c. Aprender sobre la base del pensar: Quiere decir, incorporar objetivos de aprendizaje relativos a las habilidades cognitivas.

De esta manera el constructivismo se ha destacado porque ha sido una de las escuelas que ha logrado establecer espacios en la investigación y ha intervenido en la educación con muy buenos resultados en el área del aprendizaje.

El constructivismo sostiene que el ser humano, tanto en los aspectos cognoscitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus destrezas innatas (como afirma el conductismo), sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. Afirma que el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano, que se realiza con los esquemas que ya posee y con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea.

Por otro lado tenemos a los distintos tipos de constructivismo entre los cuales tenemos al constructivismo radical. El constructivismo es llamado radical porque rompe con las convenciones y desarrolla una teoría del conocimiento a partir de la experiencia, es decir, subjetiva y no objetiva refiriéndose exclusivamente al ordenamiento y organización de un mundo constituido a partir de las experiencias.

Bajo esta perspectiva, el constructivismo radical busca el ordenamiento y organización de un mundo a partir de la experiencia de uno mismo. También señala que un niño “normal” construye su identidad individual dentro los dos primeros años de vida, sin duda una postura a priori, es decir, el intelecto o la razón construye un mundo relativamente regular desde la experiencia.

A partir de aquí el constructivismo, propone la construcción del conocimiento a partir de la experiencia, es decir, que el estudiante debe ejercer una acción estructurante sobre el objeto de conocimiento, transformándolo, otorgándole significado, estimulando la capacidad del pensamiento lógico, indeterminado e hipotético deductivo, de modo que el estudiante este habilitado para “aprender a aprender “ formándose como un individuo independiente y autónomo en la adquisición continua del conocimiento. Para el constructivismo radical, el conocimiento del ser humano adquirido desde la experiencia y su proceso de construcción son pilares fundamentales para la existencia del ser humano.

En ese sentido el docente, profesor, director, llega a ser un mediador del cambio conceptual del estudiante, partiendo de lo simple a lo complejo, creando en los estudiantes cambios de conceptos, centralizándose en el estudiante y no así con los contenidos, conduciendo a los nuevos conocimientos a través de la reflexión e interpretación.

Tras haber investigado los modelos pedagógicos (tradicional, conductista y constructivista) con más repercusión en el sistema educativo universal, también se encontraron algunos modelos pedagógicos como: modelo pedagógico critico- reflexivo, modelo pedagógico romanticismo pedagógico, cognitivista, desarrollista pedagógico, critico radical y desarrollo integral, con menos repercusión en el marco educativo.

2.7. ANTECEDENTES HISTÓRICOS Y TEÓRICOS DEL ESTUDIO DE CASO

2.7.1. Introducción

De acuerdo al Ministerio de Justicia, en Bolivia para el 2015, 51.000 juristas se encuentran registrados en el Registro Público de Abogados (RPA). De acuerdo, al Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB), hasta el 2010, las universidades publicas tenían 341.643 estudiantes matriculados, de los cuales 80 mil (23%) se

concentran en la carrera de derecho, ocupando el primer lugar, consecuentemente contaduría pública y finalmente en administración de empresas.

En cuanto a las universidades privadas, no se pudieron conocer los datos exactos y actualizados. De este modo, la Ley Avelino Siñani, señala que las universidades deben formar profesionales que tengan empleos ligados a los sectores productivos, es decir, habrá un control en la cantidad de bachilleres que se forman en cada colegio, debido a que la ley enfatiza la búsqueda de una educación socioproductiva comunitaria, en favor de la productividad del país y su desarrollo.

Asimismo, Espinoza (2009) refiere al privilegio como enseñanza del Derecho la clase magistral, abusando de ella en muchos casos, se adiestra al estudiante en la habilidad de memorizar y evocar en el momento que se le requiera una serie de normas nacionales y constitucionales, con el fin de dar una solución jurídica sin mayor esfuerzo reflexivo, crítico o argumentativo.

De este modo, Gómez (2008) alude que no es difícil describir los contornos del modelo tradicional de enseñanza imperante en la mayoría de las facultades de derecho del país. Su énfasis en la descripción y explicación de los contenidos normativos del sistema jurídico y en la doctrina acumulada al respecto, los cuales deben ser memorizados por los estudiantes. El estilo expositivo o magistral por parte del docente que describe los instrumentos legales vigentes, así como la jurisprudencia y la doctrina. La actitud pasiva de los estudiantes frente al saber, la cual se reduce a escuchar y tomar nota de lo expuesto por el docente.

De acuerdo, a los resultados obtenidos tras la encuesta realizada a los estudiantes de derecho de la UPEA se ha podido verificar que el 46 % de los docentes implementan el modelo pedagógico tradicional-conductista y en un mejor porcentaje el modelo constructivista. De este modo, la reflexión, la crítica y la argumentación son deficientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De igual manera sucede con el área práctica. De

acuerdo a la malla curricular la práctica se ha ido perfilando en los dos últimos años de la carrera, limitándose a unas cuentas asignaturas.

Por tanto, Devoto (2012) manifiesta que los catedráticos, estudiantes y universidades en América latina, manejan sistemas similares de enseñanza. Se han venido debatiendo desde hace varios años las necesidades de la carrera y la manera de mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje, concluyendo que se ha privilegiado la enseñanza magistral a la práctica. Existe consenso en que uno de los aspectos que más se ha descuidado en las facultades de nuestra región es precisamente la enseñanza práctica, abrumadoramente sobrepasada por la exposición teórica de contenidos, plasmada en la clase magistral o catedrática.

Espinoza (2009) refiere a esta etapa de formación como tardía donde el futuro abogado se enfrenta a situaciones reales de su profesión. El estudiante de derecho emprende en sus primeros años de carrera, el conocimiento de teorías y doctrinas jurídicas, pensamientos filosóficos, ciencias políticas y sociales; en casi todas las clases y contenido curricular se ve abocado casi a memorizar los contenidos legislativos, jurisprudenciales y doctrinales de cada una de las materias de la carrera y poco se enfrenta a situaciones de la vida real y a sus protagonistas, más allá de los casos jurisprudenciales; no vive los casos como un conocimiento holístico e integrador que la profesión amerita

De este modo, el estudiante desde los primeros años y casi hasta finalizar la carrera, no ha tenido en sus manos la complejidad de los procesos jurídicos-sociales, y sin duda no está preparado argumentativamente. En síntesis, el estudiante de derecho no sé ha ido enfrentando a una formación más práctica, útil y necesaria, se le ha consignado conocimiento año tras año, sin someterlos a un ejercicio práctico de debate, crítico y reflexivo en contexto.

El carácter de la enseñanza debe ser revaluado por su contenido que privilegia la memoria y la exposición sin más profundidad ni argumentación. El carácter tradicional

de la enseñanza del Derecho debe ser superado debido a su carácter descriptivo, memorístico, expositivo y deductivo, así como por la heteronomía y aversión al aprendizaje que genera en los estudiantes (Gómez, 2008).

De esta manera, se ha visto la necesidad de contrarrestar al modelo tradicional con estrategias metodológicas que coadyuven a la formación del estudiante de Derecho, tal es el caso del método de estudio de caso, donde el estudiante se vincula de manera más directa y práctica con la realidad jurídica.

De acuerdo a Vasserot (2009) se propone que los temas que componen cada materia y su contenido programático sean abordados bajo el estudio de caso, donde el docente deberá llevar a clase cuántos casos reales se presenten y tengan relación con un tema en particular, debatir sobre ellos, las problemáticas que se dan, responsabilidad frente al Estado, terceros y otros, todo esto en el marco del estudio de normas de todo nivel como la leyes y la Constitución.

El estudiante, individualmente o en grupo, pone en consideración de la clase el estudio del caso, las situaciones particulares que se presentaron, el problema jurídico que se presentó y las posibles soluciones jurídicas que se pueden dar a múltiples problemáticas, articulándose con la defensa de posturas entre grupos de estudiantes, moderadas por el docente que puede hacer preguntas a cada grupo o persona conforme va avanzando en el estudio del caso (Vasserot, 2009).

De acuerdo a Devoto (citado por Becerra, 2015) la formación del estudiante deber estar fundamentada en la práctica de nuevos métodos didácticos que le permitan potenciar sus habilidades y que le permitan identificar aquellas que no se tienen, la clase magistral; sin embargo, sigue siendo importante en la enseñanza del derecho, debe valorar el esfuerzo del docente por su dirección y empeño cuando así se vea, pero se debe tomar las herramientas de aprendizaje que pongan al estudiante actuar y a vivir su profesión, enfrentándolos a casos que en su vida profesional van a enfrentar, a conocer cómo se maneja y funciona el sistema judicial, estarán preparados desde tempranas épocas de

formación, a tomar posturas frente a problemáticas y tesis que se le presenten, podrá argumentar e interpretar coherentemente el sentido de la norma.

Coadyuvando a las actividades conducentes a despertar el interés y la motivación en los estudiantes con miras a incrementar su conocimiento, habilidades y capacidades, el estudio de caso como estrategia didáctica para generar un aprendizaje de competencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante de derecho, sin duda, es una estrategia didáctica y práctica eficiente para la formación del abogado.

Becerra (2015) refiere a que el estudio de caso permite al estudiante analizar y conocer 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 estudio de caso 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; con el fin de enseñar el razonamiento lógico jurídico.

Asimismo, manifiesta que el método del estudio de caso facilita la comprensión de conceptos a través de múltiples situaciones problemáticas coadyuvando a la práctica docente de la siguiente manera:

- Las capacidades se desarrollan estudiando casos reales.
- Los estudiantes aprenden a desarrollar conceptos.
- Los estudiantes asimilan 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.
- Trabajan e investigan individualmente y en equipo.
- Los estudiantes lo encuentran más interesante.

De este modo, Becerra (2015) alude que el estudio de caso involucra al estudiante, asumiendo diferentes roles en el ejercicio profesional del jurista. El estudio de casos permite al estudiante el conocimiento, análisis y revisión crítica 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.

Para una mejor comprensión acerca del estudio de caso, se ha considerado pertinente conocer en breve sus orígenes.

2.7.2. Historia del Estudio de Caso

El estudio de caso o casuística se instituyó en la Universidad de Harvard en el programa de Derecho en el año 1914; mediante esta estrategia, el docente llevaba a los estudiantes casos reales de problemáticas privadas o públicas, quienes debían resolverlos conforme a sus estudios legales, defendiendo una u otra posición, que implicaba trabajo en equipo con otros estudiantes, como acusadores o defensores (Sánchez, 1999).

Vasserot (2009) manifiesta que desde finales del siglo XIX, el decano de la Facultad de derecho de la Universidad de Harvard, Christopher Columbus Langdell, en 1879, publicó el primer libro de estudio de casos, para 1911 empezó a implementarse en otras carreras y a partir de los años 20 del siglo pasado: es la estrategia didáctica utilizada para la enseñanza de Derecho en los EUA.

Al respecto, Becerra (2015) manifestó que el estudio de caso como método didáctica se ha ido desarrollando desde hace muchos años, en un principio en EE.UU., pasando a Europa continental y la Gran Bretaña. En Estados Unidos es el método principal y más utilizado desde el siglo XIX país de larga trayectoria jurídica y con un sistema judicial fuerte.

2.7.3. Concepto del Estudio de Caso

De acuerdo a Carnelutti (1990) desde el punto de vista educativo el estudio de caso puede definirse como un proceso didáctico que intenta la descripción, análisis e interpretación de un objeto de estudio histórico concreto y singular en términos de calidad y complejidad. Tiene como finalidad enseñar a elaborar una explicación científicamente argumentada del tema de estudio que sea coherente con el análisis

general de la temática en la que se enmarca y permite desarrollar habilidades argumentativas e interpretativas en los estudiantes.

Por otra parte, Monterrey (citado por Becerra, 2015) la define como “La técnica de estudio de caso, consiste precisamente en proporcionar una serie de casos que representen situaciones problemáticas diversas de la vida real para que se estudien y analicen. De esta manera, se pretende entrenar a los estudiantes en la generación de soluciones” (p. 9).

2.7.4. Diversas perspectivas del Estudio de Caso

El estudio de caso como estrategia didáctica en la formación de estudiantes y profesionales, se la analiza desde diferentes perspectivas:

2.7.4.1. El Estudio de caso como método didáctico

EL estudio de caso como método didáctico comenzó siendo un método de investigación científica, consecuentemente una técnica de enseñanza, y finalmente por el siglo XIX, es utilizada en la Universidad de Harvard en estudios de derecho, en temas procesales y civiles como método práctico, eficiente y eficaz. A principios del siglo XX, se comenzaron a usar de manera sistemática en los estudios de economía empresarial y en los de medicina clínica. Ya, a partir del primer tercio de siglo XX, comienza a ser un método que cubre programaciones enteras de ciertas materias universitarias en el campo de diversas ciencias sociales.

La metodología del estudio de caso parte de centrar los contenidos del currículum académico en problemas basados en situaciones reales. A partir de estos, se elaboran materiales didácticos específicos y técnicas que permitan la generalización de lo aprendido.

De acuerdo a Pérez (2016) los estudiantes deben identificar lo siguiente:

1. Quiénes son las partes.

2. Cómo se originó la controversia.
3. Contexto en el que se desarrollan las sentencias. Lo que significa revisar normativa, jurisprudencia, tratados y normas internacionales.
4. Efecto de las sentencias tanto para las partes como para la sociedad en los distintos ámbitos.

Asimismo, el autor refiere a la utilidad del estudio de caso como la aproximación del individuo a las condiciones de vida real, para prepararlo desarrollando talentos latentes de visión, autoridad, comunicación y liderazgo, que los capacite para la confrontación civilizada, la comunicación ágil y efectiva, el procesamiento de la información racional u objetiva, y la toma de decisiones en condiciones de incertidumbre.

El estudio de caso puede contribuir gradualmente al desarrollo de las habilidades del ser humano en la medida en que vincula al participante con hechos reales permitiéndole desarrollar su propio análisis, adoptando una solución que considere adecuada.

2.7.4.2. El estudio de caso como un potencial Ético- Pedagógico

De acuerdo a Limpías (2011) se presenta como una alternativa altamente propicia para introducir la problemática ética en el espacio de formación profesional, al mismo tiempo que se revela como una herramienta de intervención ético-pedagógica válida para los aprendizajes morales que deben promoverse en la universidad, de este modo, la autora señalada hace referencia los siguientes aspectos del estudio de caso:

- Promueve la motivación en el aprendizaje.
- Provee un escenario para un aprendizaje autónomo, crítico y creativo.
- Promueve la meta cognición y el aprendizaje autorregulado, generando propias estrategias para definir el problema, recolectar información, analizar los datos, construir y comprobar hipótesis.
- Compromete a los estudiantes en el aprendizaje y evalúa el aprendizaje para demostrar la comprensión y la adquisición.

2.7.5. Elementos del estudio de caso

De acuerdo a Limpías (2011) los elementos que componen un estudio de caso en la enseñanza de las Ciencias Sociales son de tres tipos: narrativos, interrogativos y relacionales. Estos componentes no tienen por qué aparecer agrupados y en el orden en que se enumeran en la construcción o diseño de un estudio de caso para la docencia.

2.7.5.1. Narrativos

Estos elementos pueden plantearse entrelazados u ordenados en función del tipo de discurso por el que se opte o por la estrategia metodológica elegida. Cuando se habla de componentes narrativos se hace referencia a los datos que configuran la simple descripción de los hechos o de los fenómenos.

2.7.5.2. Interrogativos

Los componentes interrogativos son todos aquellos que sirven para configurar el problema que se plantea.

2.7.5.3. Relacionales

Los componentes relacionales son los elementos que se aportan y que sirven para situar en el contexto histórico, social o, simplemente, conceptual los demás elementos que aparecen.

2.7.6. Clasificación de los casos

Asimismo, la autora hace referencia a la tipología de estudios de caso en la didáctica desde diversos criterios de clasificación, estableciendo cinco criterios, los cuales son:

- En función de la realidad tratada;
- En función de su lugar en el currículo;
- En función de la actividad requerida;
- En función de su orientación metodológica; y, por último,
- En función de los recursos empleados.

2.7.6.1. En Función de la realidad tratada

En función de la realidad tratada pueden ser verdaderos y simulados. Aunque en general los estudios de caso se suelen construir sobre una realidad histórica o actual existente, por lo que, lo estudiado puede ser considerado como un caso real y verdadero, también es posible elaborar casos simulados. En este caso la construcción de caso se hará sobre elementos reales pero situados en un caso virtual.

2.7.6.2. En Función de su lugar en el currículum

En función de su lugar en el currículum: aislados o integrados. Los aislados son aquellos que se programan en el currículum como estrategia para establecer un corte que rompa la posible monotonía que se produce cuando se establece una dinámica de la clase convencional. En el caso del estudio integrado se trata de considerar el estudio de caso como una unidad más, secuenciada coherentemente en el conjunto de la programación y que cumple los objetivos de aprendizaje previstos. Es posible, aunque muy difícil, componer un diseño curricular basado casi exclusivamente en estudios de casos.

2.7.6.3. En función de la actividad requerida

En función de la actividad requerida es posible plantear casos cerrados y casos abiertos. En la primera posibilidad el estudio contiene todos los elementos para su resolución y, generalmente, dirige al estudiante hacia un conocimiento delimitado. En la segunda posibilidad, el estudio de caso está abierto a nuevos datos, posibles indagaciones y es susceptible de incorporar nuevas problemáticas o enfoques. En los casos abiertos se pretende más que el estudiante compruebe la complejidad de la realidad social que obtenga certezas o resultados acabados.

2.7.6.4. En función de su orientación metodológica

En función de su orientación metodológica, pueden clasificarse en: expositivo, utilizando la técnica de rol, o planteándolos como un juego de simulación. Cuando se habla de expositivos no significa sólo que la información sea planteada mediante una exposición magistral por el docente, sino todo aquel en el que la información que se ofrece vaya organizada en forma de dossier o repertorio documental, sin introducir ningún tipo de implicación del estudiante haciéndolos jugar un rol empáticamente y racionalmente en el problema planteado. Los juegos de simulación, que en parte, utilizan en ocasiones la técnica de rol, implican la introducción de un planteamiento lúdico, competitivo, que suele ofrecer muchas posibilidades de motivación.

2.7.6.5. En función de los recursos empleados

En función de los recursos empleados se pueden clasificar en: los que basan transmisión de la información a través de documentación escrita o iconográfica, en los que predomina un tratamiento de la información por medios audiovisuales, y los que utilizan el soporte informático, a través de aplicaciones multimedia.

2.7.7. Características del Estudio de Caso

Para desarrollar tener una mejor comprensión del estudio de casos se debe tomar en cuenta los siguientes aspectos:

2.7.7.1. Es participativo

El estudio de caso requiere de la introducción de métodos participativos que vinculen la teoría con la práctica y que a su vez creen en los estudiantes habilidades motivacionales en la resolución de problemas.

Al respecto, Limpías (2011) refiere a lo mencionado que obliga a los participantes a considerar las diversas posiciones de intereses, valores y preferencias y la revisión crítica de las normas y su necesaria fundamentación desde el punto de vista ético, para que las acciones recomendadas puedan ser justificadas racionalmente. Al mismo tiempo, el ejercicio responsable de la participación en la toma de decisiones, lo cual se convierte

en una actitud transferible a otras situaciones de la vida personal y social que se presenten como conflictivas en términos morales.

De este modo, descargan en el participante la responsabilidad de su propio aprendizaje, y lo motivan a permanecer informado y activo en su profesión. Ayudan al participante a desarrollar habilidades tanto para resolver problemas como para tomar decisiones. Requiriendo una participación activa y favorecen al desarrollo de las facilidades de comunicación.

2.7.7.2. Plantea el problema a partir de una situación real

En el desarrollo de la estrategia el docente propone a los estudiantes un problema de la vida cotidiana, para que éstos posteriormente lo analicen, lo contextualicen, y propongan soluciones al mismo, lo cual se lo realiza mediante trabajo en equipo o grupos, alternando entre ellos los puntos de vista, logrando consensos y resultados finales de solución; el estudio de caso no pretende una solución estimada o esperada, se construyen las soluciones al problema, aplicando principios y normas de carácter legal en la construcción del conocimiento en el área del Derecho.

El estudio de caso le permite al estudiante resolver problemas reales, hacer análisis de los hechos, del cómo estos afectan a los sujetos que participan en ellos, construir puntos de vista, realizando reflexiones constructivas del deber ser, construyendo nuevos conceptos y procesos, desarrolla el pensamiento crítico, de análisis y síntesis, viendo implicaciones y explicaciones factibles a casos reales (Sánchez, 1999).

2.7.7.3. Trabajar con temas reales

El estudio de caso permite trabajar temas, históricos, sociales o jurídicos reales concretos y existentes, partiendo de ellos para poder construir visiones generales, conceptos sociales y dotarse de instrumentos metodológicos para acercarse con rigor a otros casos.

Asimismo, se puede señalar cuatro rasgos del estudio de caso, de la siguiente manera:

- El estudio de caso único es de carácter empírico,
- Se construye en torno a un problema histórico o social,
- Sirve para ilustrar o promover el conocimiento teórico en el que se encuadra el problema elegido y, por último,
- Es uno de las mejores maneras de iniciarse y adentrarse en el estudio de la complejidad del sistema social, tanto en sus aspectos presentes como en el pasado.

2.7.7.4. Propone estrategias de solución

Al estudiar los hechos, el estudio de caso, propone estrategias de solución de acuerdo a los hechos analizados elaborando nuevas propuestas o salidas alternativas a una problemática de la realidad.

2.7.7.5. Utiliza métodos generales

El estudio de caso permite, por un lado, construir reflexiones a partir del uso de los métodos deductivo e inductivo, asimismo, de acuerdo a Limpias (2011) permite trabajar cuestiones palpables, llenas de significado por su vigencia o existencia real y, sobre todo, por su concreción permite a los estudiantes alcanzar un amplio grado de significación conceptual o emotiva en su relación con el tema y el deseo de comprenderlo. Por tanto, cualquier tema de los que pueden abordarse en un estudio de caso tiene carácter holográfico. El acercamiento inteligente a una realidad concreta permite ver su dimensión y su profundidad.

2.7.7.6. Crea espacios de reflexión deliberantes

Por un lado, ofrece un espacio de reflexión deliberativa que incluye necesariamente los conocimientos científicos específicos de las más diversas disciplinas que convergen en el obrar humano, las que inter y transdisciplinariamente contribuyen en una primera aplicación a la reflexión moral, concreta y singular del caso considerado, teniendo

presente la participación de modo directo o indirecto de todos los involucrados y todos los afectados por las decisiones que se aconsejen tomar.

Asimismo, permiten la aplicación de conceptos teóricos y técnicos probados en la vida real. Contribuyendo a dar un enfoque práctico y pragmático a situaciones diversas y variadas.

2.7.7.7. Asume diferentes roles en el ejercicio

El estudio de caso, permite al estudiante asumir distintos roles dentro de lo que concierne al caso abordado, de esta manera, el estudiante se verá más involucrado en el caso, de modo que, el estudiante se identifica y se adentra en ello, lo cual permite desarrollar al estudiante un conocimiento analítico, reflexivo y crítico.

2.7.7.8. La solución se fundamenta en la ley

De esta manera toda resolución de un caso debe tener una explicación última en la ley: la solución es correcta si es la solución indicada en la ley.

De este modo, Álvarez (1999) refiere que el caso es, por otra parte, un trozo de la realidad social. Como tal en el caso se mezclan diversas posibilidades de enfoque: se puede enfocar sociológica, psicológica o jurídicamente.

Asimismo, manifiesta que mientras en los análisis sociológicos y psicológicos no es esencial una referencia a las normas, en el análisis jurídico es esencial. La práctica en la resolución de casos no es un formulario o formato preestablecido ni el orden de la exposición de un escrito, sino una serie de cuestiones que se pueden estructurar, por lo menos, en tres campos diversos y que tienen mayor complejidad (Álvarez, 1996).

Los tres campos diversos, mencionados por el autor son:

- Los problemas probatorios (de la demostración de los hechos al Tribunal);
- Los problemas estrictamente jurídicos (del derecho aplicable); y,

- Los problemas estratégicos (de la presentación de los hechos y del derecho más adecuado para convencer al Tribunal).

La práctica de la resolución de casos no se debe realizar tratando de informarse sólo sobre lo que hacen abogados, fiscales o jueces, sino procurando saber qué deben hacer estos profesionales. Un buen profesional del derecho es el que puede juzgar “lo que se hace” desde la óptica de “lo que se debe hacer” en la administración de justicia. “Esto no significa que no sea conveniente para el profesional del derecho tener una cierta experiencia respecto a las costumbres que existen en los Tribunales, sólo que con el conocimiento de estas costumbres no se ganan los procesos, aunque sin su conocimiento se los puede perder” (Arredondo, 1989).

2.7.7.9. Análisis hermenéutico

Mediante la aplicación del estudio de caso se analizan fallos para conocer sus alcances, juzgar si se aplicó correctamente la norma y si se interpretaron los hechos y el derecho, si hay otras posibles soluciones, estructurar y fundamentar votos disidentes o votos particulares. Asimismo, pueden aparecer críticas, riesgo e incertidumbre de situaciones propias de la vida real.

2.7.7.10. Estimula el autoaprendizaje y el aprendizaje colaborativo

Se asume por estrategia didáctica a un procedimiento organizado, formalizado y orientado a la obtención de una meta claramente establecida, es decir, un sistema de planificación aplicable a un conjunto articulado de acciones para llegar a una meta, por lo tanto, el método es fundamental en la estrategia. De este modo, también se aplican una serie de técnicas para lograr el objetivo, las cuales son entendidas como un procedimiento didáctico, asimismo, la selección de la mejor combinación lógica de pasos, que integran actores, factores y acciones para lograr un objetivo concreto en un determinado contexto.

Cabe destacar que la estrategia que se propone incluye momentos de planificación, ejecución y evaluación del proceso, que si bien no ha sido necesario describir en esta investigación están presente en el contenido de cada uno de los pasos de esta estrategia.

2.7.8. Estructura del estudio de caso

En el estudio de caso participan diferentes sujetos, por una parte, el estudiante, el cual debe ser participante, con su idiosincrasia individual, sentimientos, experiencias, tradiciones y valores propios que lo llevan a interpretar las cosas de una manera única. Por otra parte, el docente; el cual tiene su propio sistema de referencia, basado en su propia formación, su experiencia particular y es afectado por el entorno tanto de su formación, como el económico, social y cultural. En este tipo de enseñanza, debe considerarse que se desmitifica al docente como único conocedor de la materia. El docente debe realizar una actividad docente dinámica y brindar para el debate los siguientes elementos:

- Proporcionar instrumentos y servicios requeridos para el debate.
- Mantener el orden del procedimiento.
- Orientar el debate para evitar posiciones simplistas.
- Motivar la participación y estimular planteamiento de tesis novedosas.
- Correlacionar los aportes individuales.
- Mantener el ritmo de la discusión de tal modo que permita el adecuado uso del tiempo y la comprensión de los asistentes.
- Actuar como preceptor y consejero para mantener la discusión dentro de un ambiente ideal.
- Mantener el interés de los participantes en el tema del curso aportando autoridad, pero también confianza, para procurar un ambiente cálido dinámico y agradable.

2.7.9. Elección del caso

El caso debe ser un problema no una sentencia, pueden ser hechos verídicos que llevaron en su momento a soluciones. Debe existir en esta narración:

1. Exactitud. Se refiere a fidelidad en la narración de hechos.
2. Objetividad. Ser lo más realista posible de forma que no pueda entrar en posiciones encontradas.
3. Claridad. El caso no debe ser ni ambiguo ni confuso.

En la exposición del caso pueden existir varias etapas:

- a) Enumeración de los hechos. En esta fase se establecen hechos como miras a establecer principios de subordinación o causalidad y definir el problema.
- b) Identificación y presentación de las alternativas. En esta fase intervienen la imaginación creadora, para la búsqueda de alternativas.
- c) Valoración, comparación y evaluación de alternativas.
- d) Selección de la mejor alternativa: En esta fase no necesariamente se debe llegar a una decisión final.

El docente tiene tres herramientas para mantener la productividad de la discusión, son estas a saber:

- A. Formular preguntas válidas e inteligentes.
- B. Volver a exponer o construir lo que se ha planteado.
- C. Expresar sus propias opiniones o relatar sus experiencias.

2.7. 10. Principios del estudio de caso

Para la formación de las competencias a través del estudio de caso, es necesario tener en cuenta lo siguiente:

El estudiante, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, debe centrarse en la atención a partir del cual se debe proyectar el proceso de formación.

El docente debe extraer de sí mismo, de su preparación científica y pedagógica todos los elementos que permitan el despliegue del proceso, el redescubrimiento y reconstrucción del conocimiento por parte del estudiante.

El principio del carácter pedagógico del estudio de caso posibilita no solo el desarrollo integral del individuo sino también el desarrollo de su pensamiento, de sus capacidades y habilidades y en fin de los distintos aspectos de su personalidad.

El principio del carácter científico del estudio de caso, entendido en su dimensión dialéctica como forma de ascensión de lo abstracto a lo concreto en el pensamiento.

El principio del carácter consciente, entendido éste como consecuencia de la asimilación de los procedimientos por el sujeto cognoscente, es decir, cuando los estudiantes no reciben los conocimientos ya preparados, sino que ellos mismos en su actividad revelan las condiciones de su origen y transformación.

El principio del carácter objetivo permite que los estudiantes descubran el contenido general de un determinado concepto, como fundamento de la posterior identificación de sus manifestaciones particulares, entendiéndose lo general como la conexión inicial que permite explicar el desarrollo del sistema.

El estudio de caso ha sido reconocido como una estrategia didáctica porque intenta estimular en el estudiante la habilidad para encontrar significados, relaciones, capacidad para formarse y emitir juicios; suponiendo un procedimiento democrático, dinámico, ágil, flexible y de riguroso análisis y, de este modo, generar conocimientos teóricos y prácticos; habilidades interpretativas y propositivas; prácticas y destrezas laborales, profesionales, individuales, colectivas, intelectuales y morales.

2.8. MARCO INSTITUCIONAL

La Carrera de Derecho fue fundada el 1ro. de Mayo del 2000, dependiendo inicialmente de una Comisión Coordinadora conformada por Junta de Vecinos de la Ciudad de El Alto, tras el Decreto Ley 2115, del 5 de septiembre, del mismo año comenzó una Institucionalización, a partir de noviembre de 2003 con el decreto Ley de modificación 2556 se consigue la Autonomía Universitaria y la Carrera de Derecho pasa a ser parte del Área Social.

Sus Fundadores y Coordinadores fueron Docentes y Estudiantes elegidos en asamblea, declarados como Delegados, la carrera contó con asesoramiento de la Universidad San Francisco de Asís, la cual elaboro el Primer Plan Curricular.

La creación de la carrera respondió a la necesidad de la ciudadanía alteña, Jóvenes en edad Universitaria que bajaban de la ciudad de El Alto a la ciudad de La Paz a estudiar, con las incomodidades de transporte y recursos económicos, la necesidad también de contar con recursos humanos especializados que coadyuvaran a la atención de múltiples problemas de tipo legal de aquella época, los cuales se agudizaban por las consecuencias de una falta de información en cuanto a lo que respecta la solución de conflictos personales, familiares, de la comunidad, con terceras personas y con instituciones pertenecientes al Estado, es así, que la carrera de Derecho emerge como fuente profesional en El Alto, con el encargo de atender las situaciones relacionadas con una adecuada normatividad dentro la sociedad, comunidades y naciones originarias como parte de un proyecto de formación de recursos humanos identificados con su realidad sociocultural y económico política.

A partir de la primera Gestión Académica de la carrera de Derecho, el año 2000 la Universidad Pública de El Alto contrató los servicios profesionales de una consultora, adjudicándose la Universidad San Francisco de Asís, para la elaboración de la organización académica, sus planes de estudio y sus contenidos programáticos mínimos, como la universidad en su conjunto tuvo un serio problema de legitimidad de su principal autoridad, llevó a la comunidad universitaria a un problema de conflicto permanente, en esta situación se complicó el problema y se cuestionó seriamente a la institución, que por la ley de su creación se había constituido como el Consejo de Desarrollo Institucional -CDI - conformado por instituciones vivas de la ciudad de El Alto que es de conocimiento público que esta ciudad tiene características particulares sui géneris.

Considerando los estudios realizados, aportaciones efectuadas, de manera general trabajos pertinentes en lo referente al diseño curricular para la carrera. En este conflicto

se presenta un período intermedio de transición, se aplica una autonomía universitaria de facto, se designa en claustro universitario a las dos primeras autoridades de la UPEA, en la Carrera de Derecho, en asamblea docente estudiantil se elige un nuevo Director de carrera en estas circunstancias, en las llamadas jornadas académicas que tienen una duración de tres a cuatro días se modifica la organización de la carrera de estudios semestralizados se convierte a estudios anualizados, este hecho implica necesariamente modificación de asignaturas, se eliminan algunas, se fusionan otras y finalmente se establecen nuevos listados de contenidos mínimos de asignatura, estos últimos se vuelven a modificar en años siguientes, la propuesta de la consultora contratada no satisface a la universidad, lo hecho queda respaldado por la nueva realidad universitaria, mediante una nueva ley actualmente vigente, esta situación hace una universidad autónoma e incorporada y reconocida por la CEUB.

La Carrera de Derecho de la UPEA viene desarrollando sus actividades académicas en base a un listado de contenidos programáticos para todas las asignaturas de todos los cursos de la carrera.

Los docentes presentan a inicio de gestión sus Planes de TRABAJO ANUAL, un original para la dirección de carrera, una copia para los estudiantes con quienes desarrollará su actividad académica y otra para el docente interesado con el que realizará el control y seguimiento del desarrollo de los contenidos programáticos planificados.

Los planes presentados contienen la parte de información general, contenidos programáticos y en contados caso se mencionan objetivos, metodologías técnico pedagógicas a seguir, técnicas, procedimientos, modalidades de evaluación. A la fecha se cuenta con el apoyo de la autoridad de la carrera, ya se tiene una biblioteca, en la carrera y en la universidad, para buscar y encontrar apoyo para elaborar los planes anuales de trabajo, referente a diseño curricular.

No se realizan actividades curriculares con frecuencia solo una vez al año, estas actividades no se hallan ausentes de las actividades educativas en la carrera, no

constituye una preocupación, lo importante es el avance de contenidos planificados y acabar con la gestión académica. La carrera tiene un POA es de conocimiento de la Asociación de docentes y de algunos de catedráticos, si bien no se ha socializado ni siquiera después de su elaboración, pero el nuevo centro de estudiantes revisará el POA no siendo más un documento reservado.

Los procesos de enseñanza - aprendizaje se realizan en función a los nuevos paradigmas de la educación como es el constructivismo, considerando prioritario los contenidos, avance de lecciones y no en atención a los objetivos establecidos en la carrera ni los señalados en sus planificaciones.

Los procesos de enseñanza - aprendizaje si son bajo los nuevos paradigmas la enseñanza es "frontal", el docente propone el plan, en clase expone o explica el tema, los estudiantes escuchan, como también exponen los universitarios sobre temas que dosifican el contenido de las materias y en las fechas que establece rinden el examen correspondiente, si los estudiantes participan dosifican el tema; el proceso de enseñanza y aprendizaje se hace más emocionante se despierta el interés y rinden el examen sin confrontar ningún problema si tienen acumulados dos o más exámenes en la misma fecha los universitarios tienen el derecho de fijar o pedir otra fecha y hora.

2.8.1. Propuestas concretas

Se ha visto que, así como está planteada la llave “compartida” en el Art. 299 párrafo I de la NCPE, que en ella reúne los requisitos técnicos adecuados aunque arrastre una serie de problemas. Sin embargo, se trata de problemas, por lo demás, meridianamente resolubles mediante la Ley marco de autonomías y descentralización.

Para aquilatar mejor esas vías de clarificación, este estudio ha esperar ser analizado la experiencia comparada alemana debido a que ella arrastra esta llave desde el siglo XIX en su tradición constitucional y la acaba de eliminar como llave sistemática –aunque no cómo fenómeno de su texto constitucional mediante reforma de 2006. Este dato nos entrega importantes luces para el trabajo en Bolivia y se puede resumir en lo siguiente:

- a. ¿Hasta dónde debe ir el alcance de la legislación básica?
- b. ¿Cuáles son las modalidades de sustitución en caso de inacción de partes?
- c. ¿Qué plazos de activación legislativa se deberían estipular?
- d. ¿A quién imputar territorialmente de tareas compartidas?
- e. ¿Qué pasa en casos de inexistencia de receptor indígena de materias compartidas?
- f. ¿Cómo clarificar la colisión interllaves?

La cuestión de la “cláusula de requeribilidad” analizada para el caso alemán no aplica al caso boliviano debido a que en la NCPE, el catálogo “compartido” no es “derecho” del nivel nacional de legislar lo básico, sino una obligación. Además, las materias asignadas al nivel nacional boliviano según esta llave llevan como implícito el convencimiento del constituyente de que estas materias –con razón o sin ella– están justificadas para que el nivel nacional establezca principios que se desarrollen legislativamente en el ámbito subnacional.

Si en el caso alemán varias materias están en un estado de “latencia”, los casos de latencia comparable en la NCPE se reducen la cuestión de qué nivel territorial concreto del ámbito subnacional asume el desarrollo legislativo dentro de la llave compartida. Esa tarea es uno de los desafíos de la Ley marco de autonomías y descentralización.

La inexistencia de presiones como las que ejercía la Unión Europea; la previsión de plazos rígidos para la activación legislativa; el respeto escrupuloso del alcance de la legislación de desarrollo, pueden eliminar varios de los argumentos que llevaron a que los alemanes decidieran finalmente eliminar esta llave. Como tal, sigue siendo una opción válida y moderna dentro de la NCPE sin perjuicio de esperar la evolución gradual de las autonomías bolivianas y, en su momento, evaluar las bondades o perjuicios de esta técnica.

2.8.2. Fundamentos

EL perfil académico o de formación, define los conocimientos, las habilidades y las actitudes que deben desarrollarse en el proceso de formación para garantizar el desempeño adecuado de las funciones, actividades y tareas diseñadas en el perfil profesional y que son propias del Profesional en Derecho.

Tres son las áreas que deben considerarse en su elaboración: cognitiva, de desarrollo de habilidades y destrezas y el área de formación de actitudes.

Área cognitiva. - Identifica el sistema de conocimientos básicos y especializados que requiere dominar el en su proceso de formación para conocer e intervenir sobre el objeto profesional. Responde a la pregunta: Qué necesita saber y para qué necesita esos conocimientos.

Área de habilidades y destrezas.- Se refiere al sistema de habilidades y destrezas que deben desarrollar los estudiantes, futuros Profesionales en Derecho.

Social para cumplir las funciones, actividades y tareas identificadas en el Perfil Profesional. Responde a la pregunta: Qué debe saber hacer y para qué debe saber hacerlo.

Área de formación de actitudes.- Rescata un sistema de actitudes pertinentes al rol profesional que deben desarrollarse durante el proceso de formación para garantizar un desenvolvimiento adecuado y manejo ético de las situaciones que impone la práctica.

Implica también los valores y principios de la profesión. Responde a la pregunta: ¿Qué conductas debe expresar frente a las diversas situaciones que le plantea la práctica profesional?

2.8.3.- Objetivos de la Carrera de Derecho

2.8.3.1. Objetivo general

Desarrollar en los estudiantes universitarios un alto espíritu de calidad humana y de servicio social con calidez en su condición de abogado crítico, creativo, intérprete de la realidad socio- cultural, económica y política de su micro y macro entorno.

2.8.3.2. Objetivos específicos

- Proporcionar una profesión de abogado para que sirva a la sociedad con eficiencia y eficacia, con oportunidad, responsabilidad y solidaridad.
- Formar en los/as nuevos/as profesionales del derecho efectivos investigadores de la ciencia social en general y de la jurídica en especial a objeto de permitir un desarrollo armónico de los grupos sociales locales, nacionales e internacionales. Desarrollar en los nuevos/as abogados alta sensibilidad social para con su entorno, la patria y la sociedad en general a través de una interacción sin discriminación, prejuicios ni minus valoración.
- Desarrollar y consolidar en la personalidad de los estudiantes reconocimiento y respeto a los marginados de la sociedad, a los trabajadores obreros y campesinos, a los discapacitados y todos quienes requieran de sus servicios profesionales.
- Aportar a la sociedad con profesionales especializados en el área de las ciencias jurídicas al proceso de consolidación de la identidad, descolonización, autonomías y desarrollo del Estado Plurinacional Boliviano, encaminando sus esfuerzos capacidades y cualidades investigativas e innovadoras al fortalecimiento del Nuevo Estado de derecho.
- Compatibilizar las necesidades y requerimientos de los sectores públicos y privados a nivel nacional e internacional con los intereses, valores y fines de la Carrera de Derecho de la Universidad Pública de El Alto, de tal forma que recursos e infraestructura en sus campos de acción, se complementen positivamente para lograr un desarrollo integral sostenido.

- Interrelacionar las actividades investigativas y científicas en materia jurídica con un enfoque intracultural, intercultural y de género, en los niveles de pregrado y postgrado sujetos a un marco normativo institucional de la carrera de derecho, interactuando con otras del sistema universitario, organismos profesionales y de especialización en el contexto nacional e internacional, para incrementar la producción intelectual al servicio de la sociedad y del Estado Plurinacional.
- Formar profesionales en derecho (Abogados) inmersos en la realidad social e identificados con los sectores mayoritarios, con sentido crítico y ético para abordar, explicar y actuar en el marco jurídico de regulación social, vinculado a las necesidades sociales.
- Proporcionar a los estudiantes conocimientos teóricos prácticos de las Ciencias Sociales y del Derecho, que le permita conocer, explicar y actuar científicamente y en correspondencia con las necesidades y/o problemas de regulación de la convivencia en la sociedad.
- Dotar al estudiante de insumos teórico-prácticos para aprehender y ejecutar las funciones específicas profesionales: Derecho Penal, Procesal, Público, Económico, Civil, Internacional, etc., que le permitan su desempeño profesional en los diferentes ámbitos institucionales, organizaciones y administración.
- Lograr que el estudiante conozca y maneje la teoría Jurídica, los métodos generales y particulares de las Ciencias Sociales y del Derecho, así como procedimientos y técnicas de investigación e intervención que le permitan desenvolverse en su profesión.
- Promover la investigación y la producción teórica en Derecho.
- Procurar que los insumes teóricos de las diferentes áreas del conocimiento, contempladas en el Plan de Estudios, se adecuen a la especificidad y esencia del Derecho, integrando los procesos, ámbitos y dinámica del desempeño profesional.
- Consolidar un marco de disciplina y respeto entre docentes y estudiantes, que sienta las bases formativas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, como

medio para impulsar una efectiva práctica de respeto a la persona y la ética profesional.

- Promover, desarrollar y fortalecer habilidades, aptitudes, destrezas y valores que permitan al estudiante desarrollar una personalidad profesional que potencie cualitativamente su participación profesional, social y política.

2.8.4. Misión

Formar abogados(as) con alta calidad moral, ética y conocimientos teórico prácticos en la ciencia del derecho, acreditándolos para el ejercicio pleno de la profesión con excelencia académica a nivel pregrado y postgrado, capaces de desempeñarse en una sociedad pluricultural, con identidad propia, en lo político, jurídico, económico y lingüístico, con un perfil adecuado a la realidad social, su demanda poblacional y la defensa de los intereses del Estado, mediante la investigación y el desarrollo de las competencias en las diferentes áreas de las Ciencias Jurídicas, a la que deberá servir con idoneidad y responsabilidad, haciendo que se cumplan los principios jurídicos de equidad, justicia, sostenibilidad y respeto de los derechos humanos en las jurisdicciones: ordinaria, agroambiental e indígena originario campesina, a nivel local, regional y Nacional, interactuando en políticas afines con organismos del derecho internacional.

2.8.5. Visión

La Carrera de Derecho acorde a la realidad cambiante de la sociedad pluricultural y descolonizadora, emergente de los distintos sectores de la ciudadanía, del Estado y de las relaciones internacionales, asume su rol de interpretar las necesidades, expectativas, aspiraciones y proyecciones de los mismos, formando para ello profesionales abogados investidos de capacidad investigativa, científica, promotora de ideas e iniciativas legislativas y de resolución de problemas integrales, mediante la aplicación del derecho positivo y consuetudinario, así mismo calificando a los abogados nobeles de la UPEA en la práctica jurídica, especializándolos en cursos de post grado y políticas interinstitucionales de extensión universitaria, acreditándolos para el ejercicio pleno en entidades públicas, privadas y en el ejercicio libre de la profesión.

2.8.6. Perfil Profesional

El profesional abogado, egresado de la Carrera de Derecho de la UPEA, debe:

- Ser crítico, problematizador y propositivo de la realidad social, jurídica, política de las - nacionalidades.
- Ser un servidor público con la suficiente capacidad de acción e interacción con los componentes de la sociedad en la que se desempeñe.
- Contar con formación profesional en el marco de excelencia.
- Tener la suficiente capacidad del manejo de los instrumentos teórico-normativos en lo referente a lo sustantivo y adjetivo de la teoría, doctrina y legislación en general y del derecho consuetudinario.
- Desempeñarse con suficiente solvencia profesional, responsabilidad y oportunidad en sus tareas y/o funciones asignadas.
- Desempeñarse en su vida personal y profesional con pertinencia, honestidad y lealtad.
- Patrocinar a personas físicas y morales e instituciones públicas.
- Administrar y procurar justicia, así como crear y recrear conocimientos jurídicos.
- Ser pertinente del ordenamiento jurídico con la problemática social, participando mediata e inmediatamente en la elaboración y actualización de la legislación vigente.
- Dar fe de los actos que realicen personas físicas y morales e instituciones, con capacidad para analizar, sintetizar y vincular información que ayude a la comprensión del fenómeno jurídico en su interacción con fenómenos estudiados por otras ciencias.
- Interpretar los ordenamientos jurídicos y aplicación oportuna de los mismos para la resolución de problemas concretos.
- Ser elocuente, con facilidad de palabra y manejo correcto del lenguaje oral y escrito.
- Emplear correctamente la terminología jurídica, manejo de conflictos y capacidad de conciliación y persuasión.
- Capaz de analizar y sintetizar la elaboración de argumentos lógicos, fundados y críticos.
- Comprometido con la honesta administración y procuración de la justicia, en cualquiera

de los campos laborales donde se desarrolle profesionalmente, en base a la democracia y las relaciones humanas.

- Capaz de realizar trabajo en equipo disciplinario, interdisciplinario o multidisciplinario.
- Honesto e íntegro con su vida profesional.
- El Licenciado en Derecho es el profesionalista que: Dirige equipos de trabajo del más alto nivel en los diferentes ámbitos como lo son: Jurídico, social, económico, cultural o políticos del país.
- Litiga en el sentido más amplio del término.
- Coordina, administra y dirige el departamento jurídico de empresas así como de instituciones diversas, a fin de atender todos los requerimientos legales que la organización necesite: Representación legal, seguridad jurídica de todas las operaciones, gestión de marcas y derechos de autor entre otros.
- Representa al país ante organismos a nivel mundial, en el marco de las relaciones internacionales.
- Enseña sus conocimientos y comparte su experiencia mediante la docencia en sus diferentes grados y niveles
- Emprende un negocio propio, para brindar asesoría y consultoría legal en los diferentes campos del derecho.
- Investiga los diferentes ámbitos de las ciencias jurídicas, a fin de contar con análisis de los acontecimientos y sus implicaciones legales y sociales.

CAPÍTULO III

CAPÍTULO III METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se describen los procedimientos metodológicos utilizados para el desarrollo de la presente investigación.

3.1. Tipo de investigación

El tipo de estudio es de carácter EXPLICATIVO, es una asociación entre la Variable Independiente y la variable dependiente, cuya razón de estudio es el estudio de caso como estrategia didáctica para generar aprendizaje de competencias en los estudiantes de la carrera de derecho de la UPEA y, de este modo, coadyuvar al modelo pedagógico implementado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

“Debido a que analiza las relaciones entre una y varias variables independientes y una a varias variables dependientes y los efectos causales de la primera variable sobre la segunda variable son estudios explicativos y abarcan correlacionales” (Samplieri, Collado & Baptista, 2010, p. 83).

3.2. Enfoque de investigación

La investigación parte del ENFOQUE CUANTITATIVO por la recolección de datos a través de encuestas y, asimismo, probar hipótesis y teorías. De la misma manera se realizará el tratamiento experimental para poder obtener los resultados obtenidos por medio de las técnicas e instrumentos validados.

“La recolección de datos para probar hipótesis, con base a la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías” (Samplieri, Collado & Baptista, 2010, p. 4).

3.3. Diseño de investigación

El diseño de investigación es el plan o la estrategia para responder a la formulación del problema, de modo que, la investigación será guiada por el diseño CUASI PRE-

EXPERIMENTAL, con dos grupos, ya que se administraran pre-pruebas a los grupos, consecuentemente un grupo recibirá el tratamiento experimental y el otro no (grupo control) y por último, se aplicará la pos-prueba al grupo experimental, poniendo en práctica el estudio de caso como estrategia didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, del cual se obtendrán resultados que nos permitirán determinar el nivel de aprendizaje logrado en relación a las competencias adquiridas (conocimientos, habilidades, destrezas) desde su aplicación.

“Plan o estrategia que se desarrolla para obtener la información que se requiere en una investigación” (Samplieri, Collado & Baptista, 2010, p. 120).

3.3.1. Diseño cuasi-experimental: Con pre prueba y post prueba

Este diseño incorpora a los sujetos de investigación, los cuales sólo componen el grupo experimental. No hay asignación al azar de los sujetos, el grupo es conformado ya entre sí: son grupos intactos, donde se les administra una pre-prueba, y posterior a implementarse el tratamiento experimental (al grupo experimental) se les administra una post-prueba.

El Diseño puede diagramarse de la siguiente manera:

Grupo experimental (tercero A) $O_1 X O_2$

Grupo Control (tercero B) $O_1 - O_2$

Dónde:

Grupo Experimental

- ❖ O_1 = Aplicación del Pre (Diagnostico)
- ❖ X = Intervención (aplicación de estudio de casos como estrategia didáctica)
- ❖ O_2 = Aplicación del Post (Evaluación)

3.4. Métodos, técnicas e instrumentos de investigación

3.4.1. Métodos de investigación

El método científico juega un papel preponderante para el logro efectivo de la investigación, siguiendo un proceso sistemático y ordenado para aplicar la lógica a las realidades o hechos observados.

3.4.1.1. Método histórico

Todos los hechos tienen una existencia real. Este método consiste en el estudio detallado de los antecedentes, evolución, causas y condiciones históricas de los modelos pedagógicos y el estudio de caso.

3.4.1.2. El Análisis

El método del análisis nos permitirá distinguir y examinar los elementos del fenómeno, y consecuentemente la revisión de manera ordenada, cuyo análisis se realizará a partir de la relación que existe entre los fenómenos dando un resultado.

3.4.1.3. Método Deductivo indirecto

El método deductivo nos permitirá encontrar elementos generales para derivar en elementos específicos.

3.4.1.4. Método Hipotético Deductivo

El método hipotético deductivo nos permitirá llevar un procedimiento o pasos dirigidos a una actividad práctica científica. El cual tiene varios pasos esenciales: observación del fenómeno a estudiar, creación de una hipótesis para explicar dicho fenómeno, deducción de consecuencias o proposiciones más elementales que la propia hipótesis y verificación o comprobación de la verdad de los enunciados deducidos comparándolos con la experiencia. Este método obliga al científico a combinar la reflexión racional con la observación de la realidad o momento empírico.

3.4.2. Técnicas de investigación

Al ser una investigación experimental de enfoque cuantitativo se procederá de la siguiente manera:

En primer instante se procederá a la recolección de datos a través de la encuesta, consecuentemente el vaciado de datos estadísticos nos permitirá identificar el modelo pedagógico implementado y predominante en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la carrera de Derecho de la UPEA.

En segunda instancia se procederá a la aplicación simultánea de las pre-pruebas a los grupos, el tratamiento experimental (al grupo experimental) y la post-prueba.

3.4.2.1. Revisión Bibliográfica

Los diferentes textos, libros, revistas e investigaciones recientes, nos permitirá desarrollar antecedentes, criterios y teorías acerca de los modelos pedagógicos y el estudio de caso.

3.4.2.2. La encuesta

La encuesta es una técnica de investigación que consiste básicamente en realizar un conjunto de interrogación verbal o escrita a una persona o a un número determinado de personas seleccionadas a fin de conseguir datos, criterios e informaciones valorativos con respecto al tema de investigación.

3.4.2.3. Test de Estudio de caso

Consiste en un conjunto de ítems donde las respuestas son de forma selectiva a los sujetos de investigación, lo cual tiene dos propósitos:

1. Explicar el nivel de aprendizaje adquirido, hasta el momento, en la materia.

2. Explicar el nivel de aprendizaje logrado desde la aplicación del estudio de caso como estrategia didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje y las competencias adquiridas.

3.4.2.4. Pre-test de competencias

Consiste en un conjunto de ítems donde las respuestas son de forma selectiva, el cual tiene el propósito de conocer las competencias ((conocimientos, habilidades, destrezas) de los sujetos de investigación.

3.4.2.5. Test de competencias adquiridas

Consiste en un conjunto de ítems donde las respuestas son de forma selectiva a los sujetos de investigación, el cual tiene el propósito de determinar las competencias adquiridas (conocimientos, habilidades, destrezas) y desarrolladas tras la aplicación del estudio de caso como estrategia didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.4.3. Instrumentos de investigación

Por ser una investigación de carácter cuantitativa las pruebas de conocimientos son: un cuestionario (con preguntas cerradas) y un test, la cual consiste en un conjunto de ítems en la cual las respuestas son de carácter selectivo, donde los sujetos de investigación deberán responder de la manera más objetiva posible, para medir los efectos de intervención.

“La confiabilidad se refiere al grado en que un instrumento produce resultados consistentes y coherentes” (Samplieri, Collado & Baptista, 2010, p. 200).

“La validez se refiere al grado en que un instrumento en verdad mide la variable que se busca medir” (Samplieri, Collado & Baptista, 2010, p. 201).

“La objetividad del instrumento se refiere al grado en que el instrumento es permeable a la influencia de los sesgos y tendencias de los investigadores que lo administran, califican e interpretan” (Samplieri, Collado & Baptista, 2010, p. 207).

3.5 Descripción de unidad de estudio

3.5.1. Objeto

EL OBJETO DE ESTUDIO ES EL ESTUDIO DE CASO COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA GENERAR UN APRENDIZAJE DE COMPETENCIAS EN ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE EL ALTO.

3.5.2. Unidad de estudio

La unidad de estudio está compuesta por la carrera de Derecho de la UPEA ubicada en la zona Villa Esperanza de la ciudad de El Alto, del departamento de La Paz.

La unidad de análisis está conformada por estudiantes de la carrera Derecho de la Universidad Pública de El Alto.

3.5.3. Universo

El universo abarca a 6.560 estudiantes de la carrera de Derecho de la Universidad Pública de El Alto.

3.5.3.1. Muestra

“Muestreo consiste en determinar, a través de una fórmula, un número de personas representativo de la población o universo a estudiar” (Samplieri, Collado & Baptista, 2010, p. 173).

En el presente trabajo de investigación, la obtención de la muestra se desarrollará de la siguiente manera:

- 1.** En primera instancia la muestra será probabilística puesto que está conformada por los estudiantes de la carrera de Derecho de la UPEA en el cual se aplicará una encuesta con el objetivo de Identificar el modelo pedagógico implementado y predominante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

“Muestreo probabilístico es un subgrupo de la población en el que todos los elementos de ésta tienen la misma posibilidad de ser elegidos” (Samplieri, Collado & Baptista, 2010, p.176).

OBTENCIÓN DE LA MUESTRA

FORMULA:

$$n^{\circ} = \frac{Z^2 (P) (1-P)}{e^2}$$

$$n^{\circ} = \frac{(1,64)^2 (0,5) (0,5)}{(0,05)^2}$$

$$n^{\circ} = 269$$

AJUSTANDO

$$n_f = \frac{n N}{n + (N - 1)}$$

$$n_f = \frac{269 (6560)}{269 + (6560 - 1)}$$

$$n_f = \frac{269 (6560)}{269 + (6559)}$$

$$n_f = \frac{1.764.640}{6.828}$$

$$n_f = 258.441710 \approx \mathbf{258 \text{ estudiantes}}$$

MUESTREO PROBABILÍSTICO ESTRATIFICADO

$$\pi = n \frac{(h_i)}{(N)}$$

} Fórmula

CUADRO N° 1
Muestreo Estratificado

| PARALELOS ANUALES | CANTIDAD DE ESTUDIANTES POR CURSO ANUAL | CANTIDAD DE ESTUDIANTES ENCUESTADOS |
|--------------------------|--|--|
| Primer año | 2560 | 101 |
| Segundo año | 1399 | 55 |
| Tercer año | 1201 | 47 |
| Cuarto año | 939 | 37 |
| Quinto año | 461 | 18 |
| TOTAL | 6560 estudiantes | n_i = 258 estudiantes |

De acuerdo a los resultados estadísticos, el tamaño de la muestra es de 258 estudiantes, a quienes se les aplicará una encuesta estructurada de 16 preguntas con respuestas cerradas. Las respuestas son de carácter cerrado, con el fin de acelerar y hacer más certero el proceso de tabulación de la información.

2) En segunda instancia la muestra será no probabilística puesto que está conformada por los estudiantes de Cuarto año A y B de la carrera de Derecho de la UPEA. Esta muestra también es denominada muestra dirigida, de modo que no pretende que los casos sean representativos de la población.

CUADRO N° 2
Sujetos de investigación

| SUJETOS | VARONES | MUJERES | TOTAL |
|-------------------------------|----------------|----------------|--------------|
| Cuarto A (Grupo experimental) | 18 | 12 | 30 |
| Cuarto B (Grupo control) | 16 | 14 | 30 |
| TOTAL | 34 | 26 | 60 |

Fuente: Elaboración propia (datos Kardex CD-UPEA, 2016)

Grupo experimental, cuarto A, con 30 estudiantes activos.

Grupo control, cuarto B, con 30 estudiantes activos.

De acuerdo a los datos proporcionados por Kardex de la carrera de Derecho, el paralelo cuarto año A cuenta con 89 estudiantes inscritos y cuarto año B con 56 estudiantes, de los cuales un aproximado de 30 estudiantes son activos o estudiantes regulares que asienten con frecuencia a clases; sin embargo, el resto de los estudiantes son estudiantes libres o de asistencia irregular, o en todo caso abandonan la carrera.

3.6. Variables

a) Estudio de caso

Carnelutti (1990) refiere al estudio de caso como el proceso didáctico que intenta la descripción, análisis e interpretación de un objeto de estudio histórico concreto y singular en términos de calidad y complejidad. Tiene como finalidad enseñar a elaborar una explicación científicamente argumentada del tema de estudio que sea coherente con el análisis general de la temática en la que se enmarca y permite desarrollar habilidades argumentativas e interpretativas en los estudiantes.

b) Competencias

Conjunto de conocimientos y habilidades que los individuos adquieren durante los procesos de socialización y formación, refiriéndose a ciertos aspectos del acervo de conocimientos y habilidades: los necesarios para llegar a ciertos resultados exigidos en una circunstancia determinada; la capacidad real para lograr un objetivo en un contexto dado.

3.7. Instrumento de recolección de datos

Para la recolección de datos se utilizará el cuestionario, como instrumento de recolección de datos cuantitativos y los test (estudio de caso y competencias adquiridas) para medir las variables: estudio de caso y competencias.

3.7.1. El cuestionario

“El cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir. Se consideran dos tipos de preguntas: cerradas y abiertas. Las preguntas cerradas son aquellas que contienen opciones de respuesta previamente delimitadas. Son más fáciles de codificar y analizar” (Samplieri, Collado & Baptista, 2010, p. 217).

Un cuestionario puede ser estructurada, cuando está compuesta de listas formales de preguntas que se le formulan a todos por igual; o no estructurada, cuando permiten al encuestador ir modificando las preguntas en base a las respuestas que vaya dando el encuestado.

El cuestionario a implementarse será la estructurada-cerrada, en el cual los estudiantes se acotaran a estos.

3.7.2. Test de estudio de caso

El test de estudio de caso, nos permitirá determinar el nivel de aprendizaje logrado desde la aplicación del estudio de caso como estrategia didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.7.3. Pre-test de competencias

La aplicación simultanea del pre-test de competencias, nos permitirá conocer las competencias (conocimientos, habilidades, destrezas) de los estudiantes.

3.7.4. Test de competencias adquiridas

Este test, nos permitirá conocer las competencias adquiridas y desarrolladas tras la aplicación del estudio de caso como estrategia didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.8. Diseño administrativo operacional

El diseño administrativo operacional se dará en 3 fases:

1ra Fase

La primera fase consiste en dos etapas:

- ✚ La primera, construcción y aplicación de la encuesta.
- ✚ La segunda, vaciado y tabulación de datos, el cual nos permitirá identificar el modelo pedagógico implementado y predominante en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la carrera de Derecho de la Universidad Pública de El Alto.

2da Fase

Consiste en tres etapas:

- ✚ La primera, en el diagnóstico (pre-test).
- ✚ La segunda, la aplicación del estudio de caso como estrategia didáctica para generar un aprendizaje de competencias.
- ✚ La tercera, evaluación (post-test) del nivel de aprendizaje logrado y las competencias desarrolladas.

3ra Fase

Consiste en el análisis e interpretación de los resultados.

- ✚ Tabulación de datos.
- ✚ Diseño de gráficos (cuadros y barras).
- ✚ Análisis de resultados.
- ✚ Interpretación de resultados.
- ✚ Triangulación de los resultados
- ✚ Conclusiones y recomendaciones

4ta.- Fase

La cuarta fase consistirá en:

- ✚ Presentación, revisión, corrección y aprobación del tutor y el tribunal.
- ✚ La defensa pública de la tesis.

CAPÍTULO IV

CAPÍTULO IV RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

EL ESTUDIO DE CASO COMO UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA GENERAR UN APRENDIZAJE DE COMPETENCIAS, COADYUVANTES AL MODELO PEDAGÓGICO IMPLEMENTADO EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA CARRERA DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE EL ALTO

En el presente capítulo identificaremos el modelo pedagógico implementado y predominante en la carrera de Derecho de la UPEA el nivel de aprendizaje logrado desde la aplicación del estudio de caso como estrategia didáctica y las competencias adquiridas. Los datos obtenidos son resultados estadísticos de la encuesta tomada y los test aplicados a los estudiantes de la carrera de Derecho.

De este modo, se llegó a determinar el modelo pedagógico implementado y predominante en la carrera de Derecho. Asimismo, la aplicación del estudio de caso como estrategia didáctica nos permitió establecer el nivel de aprendizaje logrado y las competencias adquiridas en los estudiantes.

4.1. RESULTADOS GENERALES DEL MODELO PEDAGÓGICO IMPLEMENTADO Y PREDOMINANTE EN LA CARRERA DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE EL ALTO

Los resultados obtenidos para este apartado es de la encuesta realizada a 258 estudiantes (tamaño de la muestra) de la Carrera de Derecho. La encuesta aplicada fue estructurada-cerrada porque el cuestionario es único y previamente preparado para los estudiantes, cuyo objetivo es identificar el modelo pedagógico implementado y predominante en la carrera de Derecho de la Universidad Pública de El Alto.

Al referirnos al Modelo Pedagógico, hacemos referencia al Modelo Pedagógico Tradicional-Conductista, y al Modelo Pedagógico Constructivista, obviamente sin relegar la existencia de otros modelos pedagógicos. Con el fin de no generar confusión se consideró pertinente tomar como objeto de estudio solamente a los mencionados modelos.

Desde el estudio de las peculiaridades de cada modelo pedagógico y una vez seleccionadas las características específicas de cada uno de ellos, se procedió a elaborar el cuestionario, el cual una vez aplicado, nos brindó la oportunidad de obtener resultados objetivos, plasmados en cuadros y gráficos estadísticos.

4.1.1. Modelo Pedagógico Tradicional-Conductista en la carrera de Derecho de la Universidad Pública de El Alto.

Las características investigadas, en cuanto al modelo pedagógico tradicional-conductista, fueron:

1. Ejercicio de una educación fundamentada en el poder.
2. Clases programadas sin intervención de los estudiantes.
3. Reproducción de contenidos y acumulación de información.
4. Enseñanza bajo las clases magistrales.
5. Adquisición de conocimientos bajo la memorización.
6. El estímulo programado.
7. Evaluación de conocimientos en datos cuantitativos.
8. Las evaluaciones son determinados por el docente.

4.1.1.1. Las características fueron desarrolladas bajo las siguientes interrogantes:

1. ¿La relación docente-estudiante es de tipo autoritario, relación en la que el docente manda y el estudiante obedece?
2. ¿Los docentes implementan el método del dictado en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

3. ¿Los docentes trabajan con métodos de enseñanza expositiva, ofreciendo gran cantidad de información, de modo que estas sean reproducidas en la evaluación?
4. ¿Los docentes desarrollan seminarios, talleres y exposiciones magistrales en aula o fuera de ellas donde la enseñanza magistral es la predominante en la clase?
5. ¿Las clases son más teóricas que prácticas donde los contenidos deben ser repetidos memorísticamente por los estudiantes?
6. ¿Los docentes cuentan con un programa o silabo de contenidos?
7. ¿Los docentes se limitan a utilizar la pizarra y explicar los temas hasta finalizar la clase en el proceso de enseñanza-aprendizaje?
8. Las evaluaciones son de carácter: memorístico, expositivo, analítico, o reflexivo.

4.1.1.2. Respuestas que afirman la presencia del Modelo Pedagógico Tradicional-conductista.

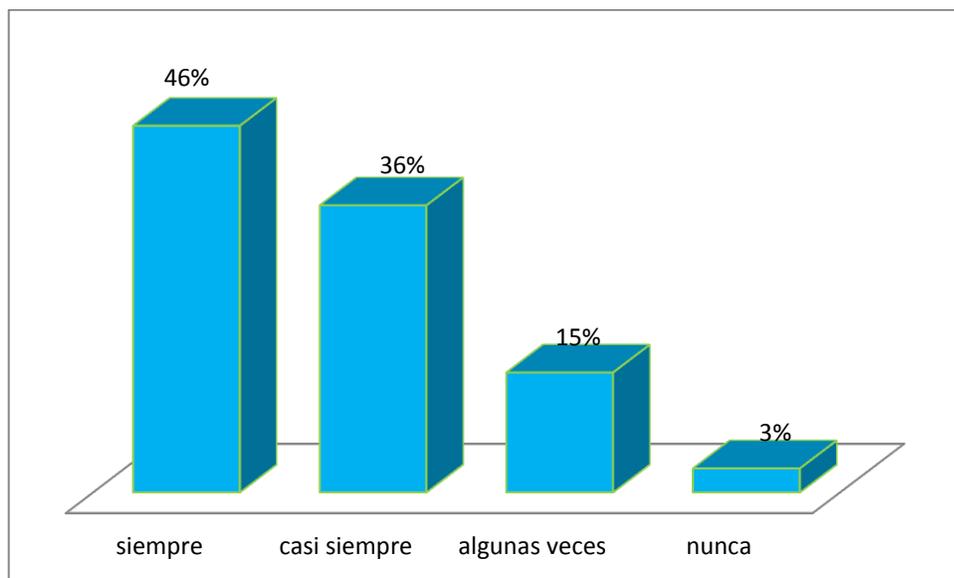
CUADRO N° 3
Modelo Pedagógico tradicional-conductista

| N°. | Modelo pedagógico tradicional-conductista | Siempre | Casi siempre | Algunas veces | nunca |
|-----|---|--------------------|-------------------|-----------------|-----------------|
| 1. | ¿La relación docente-estudiante es de tipo autoritario, relación en la que el docente manda y el estudiante obedece? | 42% | 37% | 16% | 5% |
| 2. | ¿Los docentes implementan el método del dictado en el proceso de enseñanza-aprendizaje? | 38% | 37% | 22% | 3% |
| 3. | ¿Los docentes trabajan con métodos de enseñanza expositiva, ofreciendo gran cantidad de información, de modo que estas sean reproducidas en la evaluación? | 38% | 36% | 23% | 3% |
| 4. | ¿Los docentes desarrollan seminarios, talleres y exposiciones magistrales en aula o fuera de ellas donde la enseñanza magistral es la predominante en la clase? | 43% | 35% | 20% | 2% |
| 5. | ¿Las clases son más teóricas que prácticas donde los contenidos deben ser repetidos memorísticamente por los estudiantes? | 42% | 38% | 17% | 3% |
| 6. | ¿Los docentes cuentan con un programa o silabo de contenidos? | 49% | 36% | 10% | 5% |
| 7. | ¿Los docentes se limitan a utilizar la pizarra y explicar los temas hasta finalizar la clase en el proceso de enseñanza-aprendizaje? | 54% | 31% | 14% | 1% |
| 8. | Las evaluaciones son de carácter: memorístico, expositivo, analítico, o reflexivo. | memorístico 59% | expositivo 38% | Analítico 2% | reflexivo 1% |
| | TOTAL | 46% | 36% | 15% | 3% |

Fuente: encuesta aplicada “modelo pedagógico implementado en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la carrera de Derecho de la Universidad Pública de El Alto”, 2016.

De acuerdo a los resultados obtenidos sobre la presencia del modelo pedagógico tradicional-conductista en la carrera de Derecho, es del 46 %, es decir, el 100% de los estudiantes encuestados afirmaron la implementación del modelo pedagógico señalado.

GRÁFICO N° 1
Modelo Pedagógico tradicional-Conductista



De este modo, los estudiantes de la carrera de Derecho de la UPEA, afirmaron con el 46% la presencia del modelo pedagógico tradicional-conductista en el proceso de enseñanza-aprendizaje; no obstante, un 36 % de los estudiantes señalan que casi siempre se implementa dicho modelo pedagógico, y un 15 % señala que algunas veces y por ultimo un 3% manifestó que nunca: podemos observar que el modelo pedagógico tradicional-conductista aún sigue vigente en las aulas de derecho.

4.1.2. Modelo Pedagógico Constructivista en la carrera de Derecho de la Universidad Pública de El Alto

Las características investigadas fueron:

1. Interacción y comunicación de los estudiantes, en el debate y la crítica argumentativa.

2. Los docentes deben crear un ambiente estimulante de experiencias que faciliten al estudiante el acceso a las estructuras cognoscitivas de la etapa inmediatamente superior.
3. Enfatiza la enseñanza en el desarrollo de las habilidades de un pensamiento inductivo; también a la enseñanza relacionada con el pensamiento lateral y creativo.
4. Prima el afianzamiento y desarrollo de la capacidad de pensar.
5. La organización del conocimiento no se presenta como marcha de lo simple a lo complejo, o de la parte al todo, sino que el todo está presente desde el principio de la enseñanza.
6. Los docentes ponen especial interés en hacer preguntas relacionadas con lo que ya saben y a la vez que vayan dando respuestas ante las interrogantes que les conducen a nuevos conocimientos.
7. Se implementan técnicas, métodos y didácticas para que los estudiantes construyan conceptos y descubran nuevas teorías.
8. El docente, invita a la reflexión, crítica y análisis de los contenidos.

4.1.2.1. Las características fueron desarrolladas bajo las siguientes interrogantes:

1. ¿Las clases son interactivas donde la relación que propician los docentes con los estudiantes entre sí forma parte de la calidad de la docencia?
2. ¿Las enseñanzas le produjeron modificaciones profundas y permanentes de tal manera que puede aplicarlas a su vida diaria?
3. ¿Las enseñanzas generan comprensión autónoma de pensamiento?
4. ¿Los docentes dialogan respetuosamente, valoran las opiniones de los estudiantes y escuchan los diferentes puntos de vista llegando a un mismo consenso?
5. ¿En su opinión, el conocimiento es un proceso de reestructuración y construcción?
6. ¿Los docentes implementan las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (NTics) en el desarrollo de los contenidos?
7. ¿Los docentes implementa técnicas, métodos y didácticas para que los estudiantes expresen, descubran conceptos, ideas y teorías?
8. ¿El docente, invita a la reflexión, crítica y análisis de los contenidos?

4.1.2.2. Respuestas que afirman la presencia del Modelo Pedagógico Constructivista.

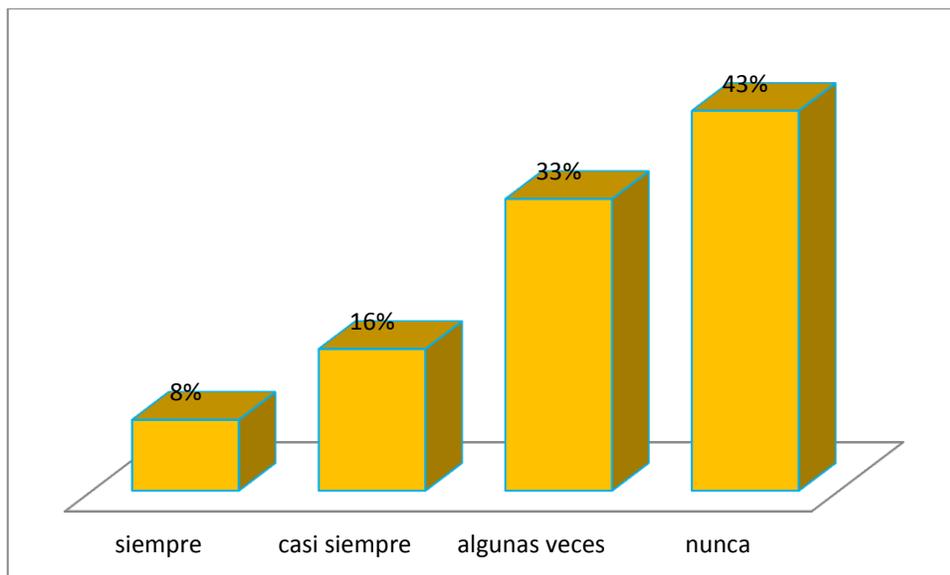
**CUADRO N° 4
Modelo Pedagógico Constructivista**

| N°. | Modelo pedagógico Constructivista | Siempre | Casi siempre | Algunas veces | nunca |
|-----|--|---------|--------------|---------------|-------|
| 1 | ¿Las clases son interactivas donde la relación que propician los docentes con los estudiantes entre sí forma parte de la calidad de la docencia? | 2% | 17% | 38% | 43% |
| 2 | ¿Las enseñanzas le produjeron modificaciones profundas y permanentes de tal manera que puede aplicarlas a su vida diaria? | 3% | 22% | 37% | 38% |
| 3 | ¿Las enseñanzas generan comprensión autónoma de pensamiento? | 7% | 16% | 35% | 42% |
| 4 | ¿Los docentes dialogan respetuosamente, valoran las opiniones de los estudiantes y escuchan los diferentes puntos de vista llegando a un mismo consenso? | 5% | 14% | 38% | 43% |
| 5 | ¿En su opinión, el conocimiento es un proceso de reestructuración y construcción? | 37% | 38% | 23% | 2% |
| 6 | ¿Los docentes implementan las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (NTics) en el desarrollo de los contenidos? | 8% | 12% | 38% | 42% |
| 7 | ¿Los docentes implementa técnicas, métodos y didácticas para que los estudiantes expresen, descubran conceptos, ideas y teorías? | 3% | 5% | 38% | 54% |
| 8 | ¿El docente, invita a la reflexión, crítica y análisis de los contenidos? | 2% | 3% | 16% | 79% |
| | TOTAL | 8% | 16% | 33% | 43% |

Fuente: encuesta aplicada “modelo pedagógico implementado en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la carrera de Derecho de la Universidad Pública de El Alto”, 2016.

De acuerdo a los resultados obtenidos sobre la presencia del modelo pedagógico constructivista en la carrera de Derecho de la UPEA es del 8% sobre el 100%, es decir, que en un menor porcentaje los estudiantes afirmaron la implementación de este modelo pedagógico: se puede observar que el modelo pedagógico constructivista es implementado con menor proporción.

GRÁFICO N° 2
Modelo Pedagógico Constructivista



Los resultados obtenidos de la encuesta, nos indica que el 8% de los docentes siempre implementa el modelo pedagógico constructivista en el proceso de enseñanza-aprendizaje, un 16% de los estudiantes señalan que casi siempre, un 33% algunas veces y un 43% manifestó que nunca.

4.1.3. PREDOMINANCIA DEL MODELO PEDAGÓGICO EN LA CARRERA DE DERECHO DE LA UPEA

De acuerdo a los resultados obtenidos a través de la encuesta se ha determinado que el modelo pedagógico tradicional-conductista alcanza el 46% y el modelo pedagógico constructivista el 8%. Se puede evidenciar que el modelo pedagógico tradicional-conductista predomina en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la carrera de Derecho de la Universidad Pública de El Alto.

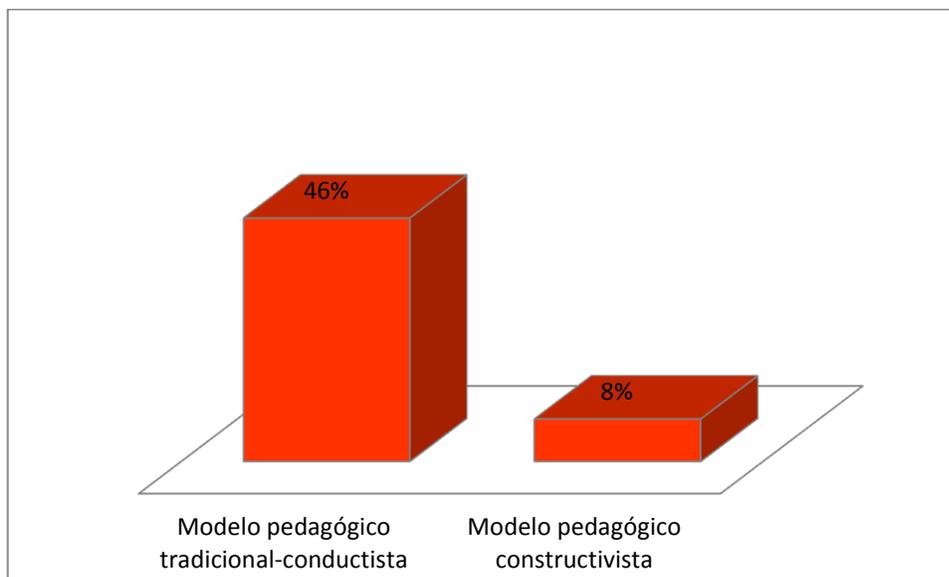
4.1.3.1. Resultados Comparativos en cuanto a implementación y Predominio del Modelo Pedagógico en el proceso de E-A

CUADRO N° 5
Predominancia del Modelo Pedagógico

| Modelos pedagógicos | Modelos Pedagógicos |
|-----------------------------------|---------------------|
| Moldeo P. tradicional-conductista | 46% |
| Moldeo P. constructivista | 8% |

Fuente: encuesta modelo pedagógico implementado en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la carrera de Derecho de la Universidad Pública de El Alto, 2016.

GRÁFICO N° 3
Predominancia del Modelo Pedagógico



Como podemos observar en el gráfico N° 3, el modelo pedagógico predominante en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la carrera de Derecho de la UPEA es el modelo pedagógico tradicional-conductista, con un 46%; sin embargo, el 8% hace referencia a la aplicación del modelo pedagógico constructivista; se ha logrado identificar el modelo pedagógico implementado y predominante en el proceso de enseñanza-aprendizaje en

las aulas de la carrera de derecho de la UPEA el cual corresponde al Modelo pedagógico tradicional-conductista.

Según el porcentaje se logra agruparlos en dos conjuntos:

- 1. Modelo Pedagógico Predominante**, integrado por el Modelo Pedagógico Tradicional-conductista.
- 2. Modelo Pedagógico Secundario**, con el Modelo Pedagógico Constructivista.

4.2. RESULTADOS DEL PRE-TEST

Los resultados obtenidos para este apartado son del grupo experimental y del grupo control conformados por los estudiantes de la Carrera de Derecho, en la Asignatura de Derecho Penal II. El test aplicado fue el test de estudio de caso.

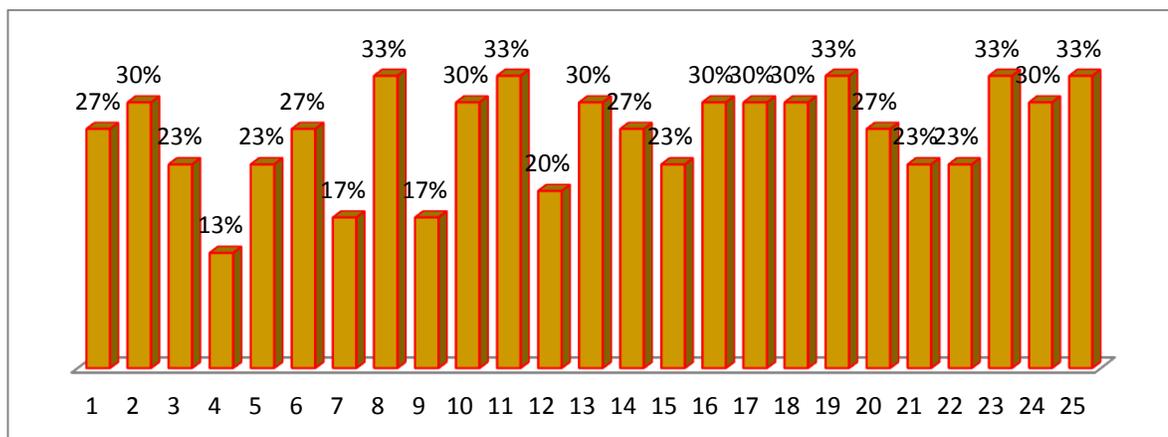
4.2.1. Nivel de entendimiento o aprendizaje del grupo experimental

CUADRO N°6
Nivel de entendimiento o aprendizaje del grupo experimental

| | Preguntas | Frecuencia | porcentajes |
|----|--|-------------------|--------------------|
| 1 | ¿Qué es el debido proceso? | 8 | 27% |
| 2 | La etapa preparatoria consiste en: | 9 | 30% |
| 3 | En la etapa preparatoria se forma: | 7 | 23% |
| 4 | ¿Cuándo se inicia la etapa preparatoria? | 4 | 13% |
| 5 | En el capítulo II (DELITOS CONTRA LA SEGURIDAD DE LOS MEDIOS DE TRANSPORTE Y COMUNICACIÓN) ART. 214., atentado contra la seguridad de los servicios públicos, párrafo II señala: (...) “en la misma sanción incurrirá el que atentara contra la seguridad y normalidad de los servicios telefónicos, telegráficos, radiales u otros”. Este delito corresponde a: | 7 | 23% |
| 6 | De acuerdo al art. 284-285 C.P.P., la denuncia es un acto inicial en la etapa preparatoria, que se realiza de forma: | 8 | 27% |
| 7 | El ministerio público informa o da aviso del caso dentro de las 24 hrs., al: | 5 | 17% |
| 8 | ¿Qué es la querrela? | 10 | 33% |
| 9 | Las diligencias preliminares tienen un término de 20 días, el cual está a cargo de: | 5 | 17% |
| 10 | ¿Cuál es la función de la policía en las diligencias preliminares? | 9 | 30% |

| | | | |
|----|--|-----------|------------|
| 11 | De acuerdo al art. 116 C.P.E., “se garantiza la presunción de inocencia”. El cual se debe a una: | 10 | 33% |
| 12 | De acuerdo al art. 121 C.P.E., en materia penal, “ninguna persona podrá ser obligada a declarar contra sí misma, ni contra sus parientes consanguíneos hasta el cuarto grado o sus afines hasta el segundo grado. El derecho de guardar silencio no será considerado como indicio de culpabilidad”. El cual se debe a una: | 6 | 20% |
| 13 | ¿Qué es la imputación formal? | 9 | 30% |
| 14 | La etapa preparatoria debe finalizar en un plazo máximo de A partir de la última notificación con la imputación al o los imputados. | 8 | 27% |
| 15 | ¿Cuáles son los requisitos para la detención preventiva? | 7 | 23% |
| 16 | De acuerdo al art. 20 C.P., es autor: | 9 | 30% |
| 17 | Tras la presentación del requerimiento conclusivo, el juez instructor dentro las 24 hrs., remite los antecedentes ante: | 9 | 30% |
| 18 | ¿Qué es el delito en FLAGRANCIA? | 9 | 30% |
| 19 | ¿Qué son pruebas de cargo? | 10 | 33% |
| 20 | ¿Qué son pruebas de descargo? | 8 | 27% |
| 21 | ¿Cuáles son las salidas alternativas como instituto de derecho procesal penal moderno? | 7 | 23% |
| 22 | ¿Cuándo puede plantearse el procedimiento abreviado? | 7 | 23% |
| 23 | ¿Qué es sentencia condenatoria y sentencia ejecutoriada? | 10 | 33% |
| 24 | ¿Qué es ejecución de sentencia? | 9 | 30% |
| 25 | ¿Qué es absuelto? | 10 | 33% |

GRÁFICO N°4
Nivel de aprendizaje del grupo experimental



CUADRO N° 7
Resultado general del nivel de aprendizaje del grupo experimental

| | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------------|-------------------|-------------------|
| Grupo experimental | 8% | 27% |

De acuerdo a los resultados obtenidos del grupo experimental de la carrera de Derecho de la UPEA el 100 % de los estudiantes no respondieron de manera correcta a las preguntas del pre-test, alcanzando un promedio de 27% de respuestas correctas, es decir, que el 73% del grupo experimental respondió de manera incorrecta. Resultado que nos indica que el nivel de aprendizaje adquirido no es lo suficientemente eficiente, ya que más del 50% de los estudiantes no lograron comprender el tema de manera satisfactoria.

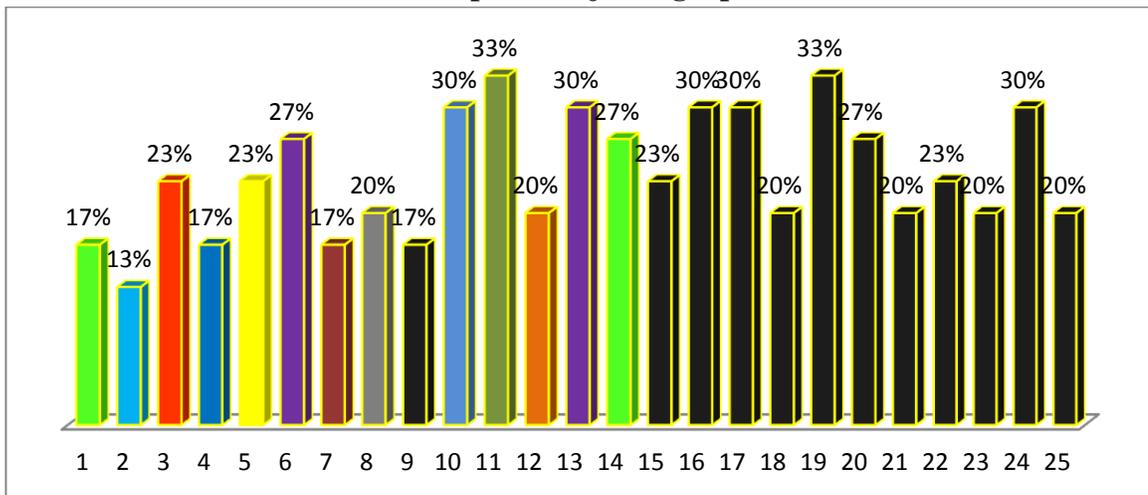
4.2.2. Nivel de entendimiento o aprendizaje del grupo control

CUADRO N° 8
Nivel de entendimiento o aprendizaje del grupo control

| N° | Preguntas | Frecuencia | porcentajes |
|-----------|--|-------------------|--------------------|
| 1 | ¿Qué es el debido proceso? | 5 | 17% |
| 2 | La etapa preparatoria consiste en: | 4 | 13% |
| 3 | En la etapa preparatoria se forma: | 7 | 23% |
| 4 | ¿Cuándo se inicia la etapa preparatoria? | 5 | 17% |
| 5 | En el capítulo II (DELITOS CONTRA LA SEGURIDAD DE LOS MEDIOS DE TRANSPORTE Y COMUNICACIÓN) ART. 214., atentado contra la seguridad de los servicios públicos, párrafo II señala: (...) “en la misma sanción incurrirá el que atentara contra la seguridad y normalidad de los servicios telefónicos, telegráficos, radiales u otros”. Este delito corresponde a: | 7 | 23% |
| 6 | De acuerdo al art. 284-285 C.P.P., la denuncia es un acto inicial en la epata preparatoria, que se realiza de forma: | 8 | 27% |
| 7 | El ministerio público informa o da aviso del caso dentro de | 5 | 17% |

| | | | |
|----|--|----|-----|
| | las 24 hrs., al: | | |
| 8 | ¿Qué es la querrela? | 6 | 20% |
| 9 | Las diligencias preliminares tienen un término de 20 días, el cual está a cargo de: | 5 | 17% |
| 10 | ¿Cuál es la función de la policía en las diligencias preliminares? | 9 | 30% |
| 11 | De acuerdo al art. 116 C.P.E., “se garantiza la presunción de inocencia”. El cual se debe a una: | 10 | 33% |
| 12 | De acuerdo al art. 121 C.P.E., en materia penal, “ninguna persona podrá ser obligada a declarar contra sí misma, ni contra sus parientes consanguíneos hasta el cuarto grado o sus afines hasta el segundo grado. El derecho de guardar silencio no será considerado como indicio de culpabilidad”. El cual se debe a una: | 6 | 20% |
| 13 | ¿Qué es la imputación formal? | 9 | 30% |
| 14 | La etapa preparatoria debe finalizar en un plazo máximo de A partir de la última notificación con la imputación al o los imputados. | 8 | 27% |
| 15 | ¿Cuáles son los requisitos para la detención preventiva? | 7 | 23% |
| 16 | De acuerdo al art. 20 C.P., es autor: | 9 | 30% |
| 17 | Tras la presentación del requerimiento conclusivo, el juez instructor dentro las 24 hrs., remite los antecedentes ante: | 9 | 30% |
| 18 | ¿Qué es el delito en FLAGRANCIA? | 6 | 20% |
| 19 | ¿Qué son pruebas de cargo? | 10 | 33% |
| 20 | ¿Qué son pruebas de descargo? | 8 | 27% |
| 21 | ¿Cuáles son las salidas alternativas como instituto de derecho procesal penal moderno? | 6 | 20% |
| 22 | ¿Cuándo puede plantearse el procedimiento abreviado? | 7 | 23% |
| 23 | ¿Qué es sentencia condenatoria y sentencia ejecutoriada? | 6 | 20% |
| 24 | ¿Qué es ejecución de sentencia? | 9 | 30% |
| 25 | ¿Qué es absuelto? | 6 | 20% |

GRÁFICO N°5
Nivel de aprendizaje del grupo control



CUADRO N° 9
Resultado general del nivel de aprendizaje del grupo control

| | Frecuencia | Porcentaje |
|--------------------|-------------------|-------------------|
| Grupo experimental | 7% | 24% |

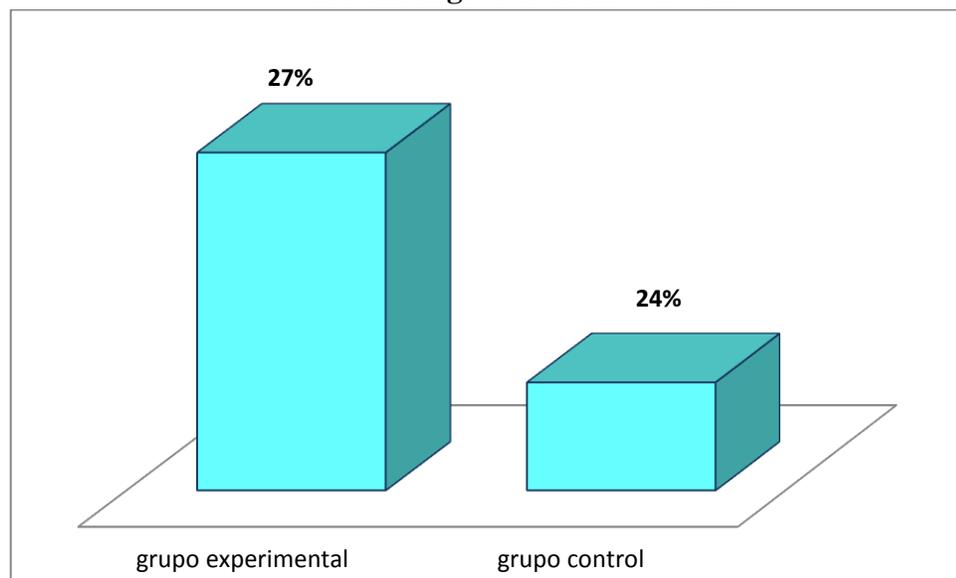
Asimismo, los resultados del pre-test del grupo control, nos indica que el nivel de aprendizaje en cuanto a conocimientos adquiridos alcanza el 24%, es decir, que el 100% de los estudiantes del grupo control respondió de manera incorrecta a las preguntas del pre-test de estudio de caso. De forma que, el 24% respondió de manera correcta y el 76% respondió de forma incorrecta. Resultado que nos indica el nivel de aprendizaje adquirido en la asignatura de Derecho Penal II.

4.2.3. Cuadro comparativo de los resultados generales de Pre-Test

CUADRO N°10
Niveles de aprendizaje
Resultados generales de Pre-Test

| | FRECUENCIA | PORCENTAJES |
|--------------------|-------------------|--------------------|
| grupo experimental | 8 | 27% |
| grupo de control | 7 | 24% |

GRÁFICO N°6
Niveles de aprendizaje
Resultados generales de Pre-Test



De acuerdo a los resultados obtenidos del pre-test el grupo experimental, alcanzo el 27% en cuanto al nivel de aprendizaje adquirido en la asignatura de Derecho Penal II, de la misma manera, el grupo de control alcanzo el 24% sobre el 100%, lo cual nos indica que el nivel de aprendizaje de la materia no es eficiente.

De acuerdo a la teoría de Bloom (2012) cuando nos referimos al nivel de aprendizaje, hacemos referencia a la relación de los nuevos conocimientos a la práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, de acuerdo al autor los niveles de aprendizaje son: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación.

4.3. RESULTADOS GENERALES DEL ESTUDIO DE CASO

Los resultados obtenidos para este apartado son del grupo experimental, conformados por los estudiantes de la Carrera de Derecho, en la Asignatura de Derecho Penal II. El test aplicado fue el estudio de caso.

Tras haber aplicado el estudio de caso (caso N° 1544/14, atentado contra la seguridad de los servicios públicos) como estrategia didáctica al grupo experimental de la carrera de derecho de la UPEA, se obtuvieron los resultados siguientes:

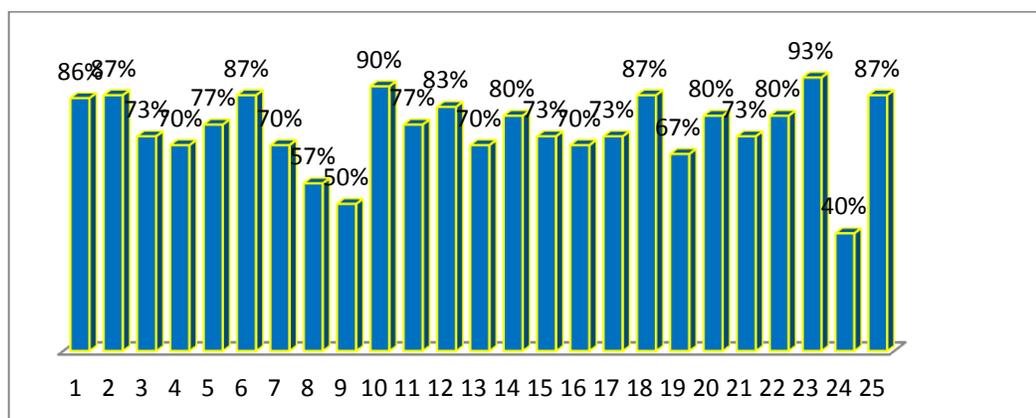
4.3.1. Resultados generales del Grupo Experimental

CUADRO N° 11
Resultados generales del Grupo Experimental
Respuestas correctas

| | Preguntas | Frecuencia | Porcentajes |
|----|--|-------------------|--------------------|
| 1 | ¿Qué es el debido proceso? | 26 | 86% |
| 2 | La etapa preparatoria consiste en: | 26 | 87% |
| 3 | En la etapa preparatoria se forma: | 22 | 73% |
| 4 | ¿Cuándo se inicia la etapa preparatoria? | 21 | 70% |
| 5 | En el capítulo II (DELITOS CONTRA LA SEGURIDAD DE LOS MEDIOS DE TRANSPORTE Y COMUNICACIÓN) ART. 214., atentado contra la seguridad de los servicios públicos, párrafo II señala: (...) “en la misma sanción incurrirá el que atentara contra la seguridad y normalidad de los servicios telefónicos, telegráficos, radiales u otros”. Este delito corresponde a: | 23 | 77% |
| 6 | De acuerdo al art. 284-285 C.P.P., la denuncia es un acto inicial en la etapa preparatoria, que se realiza de forma: | 26 | 87% |
| 7 | El ministerio público informa o da aviso del caso dentro de las 24 hrs., al: | 21 | 70% |
| 8 | ¿Qué es la querrela? | 17 | 57% |
| 9 | Las diligencias preliminares tienen un término de 20 días, el cual está a cargo de: | 15 | 50% |
| 10 | ¿Cuál es la función de la policía en las diligencias preliminares? | 27 | 90% |
| 11 | De acuerdo al art. 116 C.P.E., “se garantiza la presunción de inocencia”. El cual se debe a una: | 23 | 77% |
| 12 | De acuerdo al art. 121 C.P.E., en materia penal, “ninguna persona podrá ser obligada a declarar contra sí misma, ni contra sus parientes consanguíneos hasta el cuarto grado o sus afines hasta el segundo grado. El derecho de guardar silencio no será considerado como indicio de culpabilidad”. El cual se debe a una: | 25 | 83% |
| 13 | ¿Qué es la imputación formal? | 21 | 70% |
| 14 | La etapa preparatoria debe finalizar en un plazo máximo de A partir de la última notificación con la imputación al o los imputados. | 24 | 80% |
| 15 | ¿Cuáles son los requisitos para la detención preventiva? | 22 | 73% |

| | | | |
|----|---|----|-----|
| 16 | De acuerdo al art. 20 C.P., es autor: | 21 | 70% |
| 17 | Tras la presentación del requerimiento conclusivo, el juez instructor dentro las 24 hrs., remite los antecedentes ante: | 22 | 73% |
| 18 | ¿Qué es el delito en FLAGRANCIA? | 26 | 87% |
| 19 | ¿Qué son pruebas de cargo? | 20 | 67% |
| 20 | ¿Qué son pruebas de descargo? | 24 | 80% |
| 21 | ¿Cuáles son las salidas alternativas como instituto de derecho procesal penal moderno? | 22 | 73% |
| 22 | ¿Cuándo puede plantearse el procedimiento abreviado? | 24 | 80% |
| 23 | ¿Qué es sentencia condenatoria y sentencia ejecutoriada? | 28 | 93% |
| 24 | ¿Qué es ejecución de sentencia? | 12 | 40% |
| 25 | ¿Qué es absuelto? | 26 | 87% |

GRÁFICO N°7
Resultados generales del Grupo Experimental
Respuestas correctas



CUADRO N° 12
Resultado general del nivel de aprendizaje logrado

| EL ESTUDIO DE CASO COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA | RESPUESTAS CORRECTAS | |
|--|----------------------|------------|
| | Frecuencia | Porcentaje |
| | 23 | 75% |

De acuerdo a los resultados obtenidos del grupo experimental de la carrera de Derecho de la UPEA, el 75 % de los estudiantes respondieron de manera correcta a las preguntas del test del estudio de caso, alcanzando un eficiente nivel de aprendizaje, es decir, que

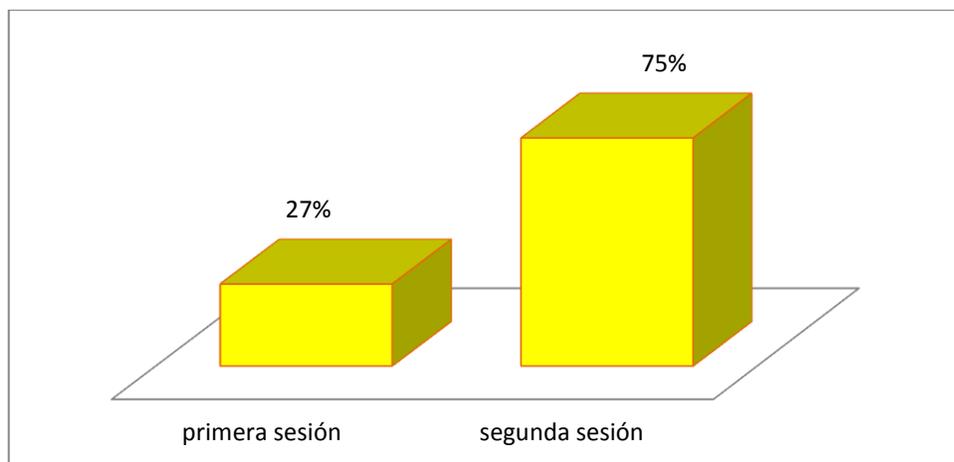
tras la aplicación del estudio de caso (caso N° 1544/14, atentado contra la seguridad de los servicios públicos) como estrategia didáctica, el grupo experimental respondió correctamente a las preguntas plantadas, los cuales constaron de 25 preguntas con respuestas opcionales de a, b, y c de los cuales una sola es la correcta. De este modo, se puede evidenciar en el cuadro y la gráfica el nivel de aprendizaje logrado.

4.3.2. Resultados del nivel de aprendizaje logrado en el grupo experimental

CUADRO N°13
Nivel de aprendizaje logrado en el grupo experimental

| EL ESTUDIO DE CASO COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA | Primera Sesión | | Segunda Sesión | |
|--|----------------|------------|----------------|------------|
| | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje |
| | 8 | 27% | 23 | 75% |

GRÁFICO N°8
Nivel de aprendizaje logrado
Grupo experimental



De acuerdo al estudio de caso como estrategia didáctica se ha podido comprobar que los estudiantes del grupo experimental han logrado un alto nivel de aprendizaje en la

materia. Lo cual demuestra que la estrategia didáctica basada en el estudio de caso es eficiente para generar un alto nivel de aprendizaje en cuanto a conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación, lo cual permite adquirir conocimientos sólidos del tema tratado a través de un caso.

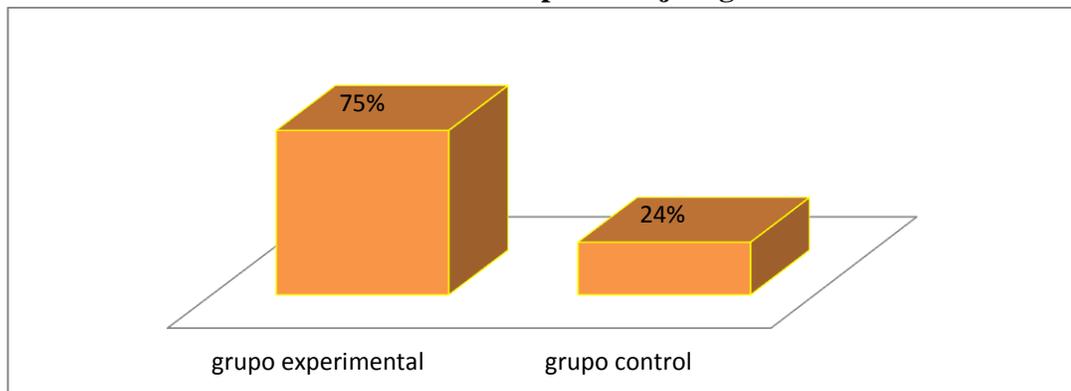
De este modo, se puede apreciar que el 75% del grupo experimental alcanzó un mejor nivel de aprendizaje, tomando en cuenta que en un primer instante el nivel de aprendizaje alcanzaba el 27%, lo cual indica que los estudiantes del grupo experimental han logrado conocer, comprender, aplicar, analizar y sintetizar el caso abordado de manera más práctica, es decir, el estudio de caso como una estrategia didáctica ha logrado establecer un mejor nivel de aprendizaje en el estudiante.

4.3.3. Cuadro comparativo del nivel de aprendizaje

CUADRO N° 14
Nivel de Aprendizaje

| | FRECUENCIA | PORCENTAJES |
|--------------------|-------------------|--------------------|
| grupo experimental | 23 | 75 % |
| grupo de control | 7 | 24% |

GRÁFICO N°9
Nivel de Aprendizaje logrado



De acuerdo a los resultados generales del grupo experimental y control, en base al nivel de aprendizaje, se ha obtenido lo siguiente:

Los estudiantes que componen el grupo control demuestran un 24% en cuanto a nivel de aprendizaje alcanzado; sin embargo, el 75% del grupo experimental logró alcanzar un mayor nivel de aprendizaje tras la aplicación del estudio de caso como estrategia didáctica, lo cual nos indica que la aplicación del estudio de caso en los estudiantes del grupo experimental genera un alto nivel de aprendizaje.

De esta forma, se puede evidenciar que los estudiantes del grupo experimental tuvieron un alto nivel de aprendizaje logrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, aplicando el estudio de caso como estrategia didáctica.

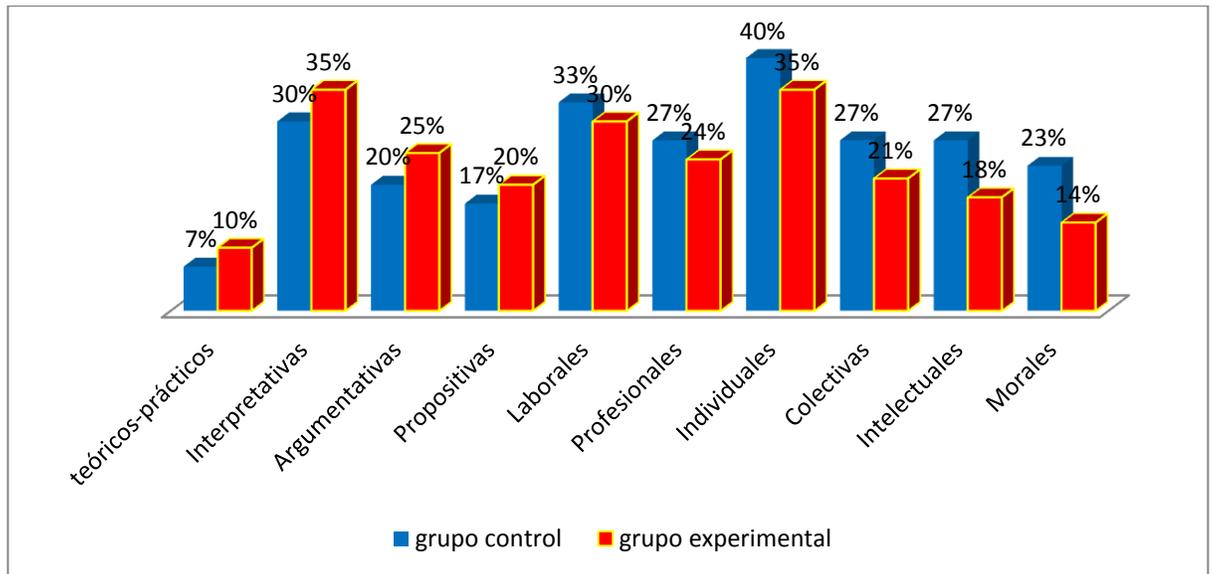
4.4. RESULTADOS GENERALES DEL PRE-TEST DE COMPETENCIAS

Los resultados obtenidos para este apartado son del grupo experimental y del grupo control conformados por los estudiantes de la Carrera de Derecho, en la Asignatura de Derecho Penal II. El test aplicado fue el pre-test de competencias.

CUADRO N°15
Resultados generales del pre-test de competencias

| COMPETENCIAS | | | GRUPO CONTROL | GRUPO EXPERIMENTAL |
|---|------|--------------------|----------------------|---------------------------|
| Tipos de comprensión | de | Teóricos-prácticos | 7% | 10% |
| Tipos de competencias | de | Interpretativas | 30% | 35% |
| | | Argumentativas | 20% | 25% |
| | | Propositivas | 17% | 20% |
| Tipos de Capacidades y destrezas | de y | Laborales | 33% | 30% |
| | | Profesionales | 27% | 24% |
| | | Individuales | 40% | 35% |
| | | Colectivas | 27% | 21% |
| | | Intelectuales | 27% | 18% |
| | | Morales | 23% | 14% |

GRÁFICO N°10
Resultados generales del pre-test de competencias



En relación a las competencias del grupo control y experimental, se obtuvo lo siguiente:

En los estudiantes que componen el grupo control y el grupo experimental, se evidencia que no adquirieron un eficiente aprendizaje de competencias, ya que los resultados obtenidos del pre-test de competencias señalan un bajo nivel porcentual de competencias. Determinándose lo siguiente:

En cuanto a comprensión teórica y práctica los estudiantes del grupo experimental alcanzan a un 10%, en habilidades interpretativas a un 12%, en argumentativas 25%, en propositivas 20% y en cuanto a capacidades y destrezas laborales 30%, profesionales 24%, individuales 35%, colectivas 21%, intelectuales 18% y morales 14%.

Por otro lado, los estudiantes del grupo control, se ubican en los mismos parámetros; sin mucha diferencia. En cuanto a comprensión teórica y práctica alcanzan a un 7%, en habilidades interpretativas a un 30%, en argumentativas 20%, en propositivas 17% y en

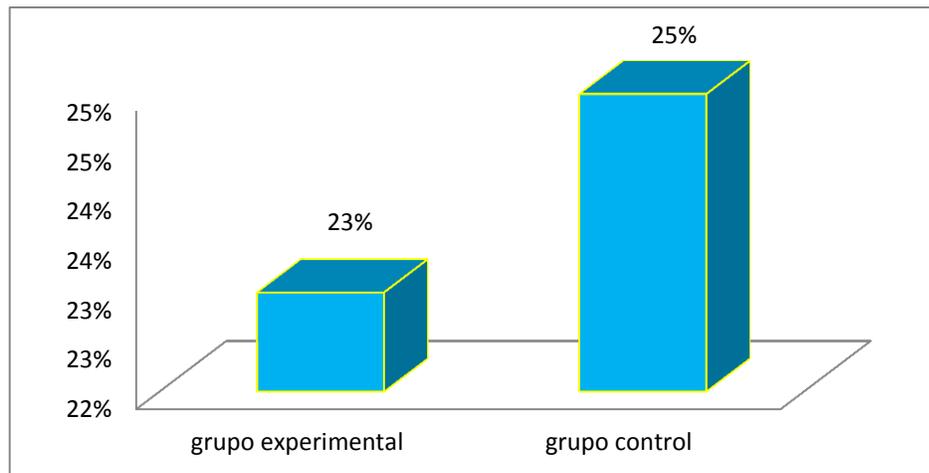
cuanto a capacidades y destrezas laborales 33%, profesionales 27%, individuales 40%, colectivas 27%, intelectuales 27% y morales 23%.

4.4.1. Cuadro comparativo del pre-test de competencias

CUADRO N°16
Cuadro comparativo
Resultados generales del pre-test de competencias

| | Frecuencia | Porcentaje |
|---------------------------|-------------------|-------------------|
| grupo experimental | 7 | 23% |
| grupo control | 8 | 25% |

GRÁFICO N°11
Gráfico comparativo
Resultados generales del pre-test de competencias



De acuerdo a los resultados obtenidos del pre-test de competencias (conocimientos, habilidades y destrezas), los estudiantes del grupo experimental alcanzaron el 23% de las competencias y, asimismo, los estudiantes del grupo control alcanzaron el 25% de las competencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

4.5. RESULTADOS GENERALES DE LAS COMPETENCIAS ADQUIRIDAS

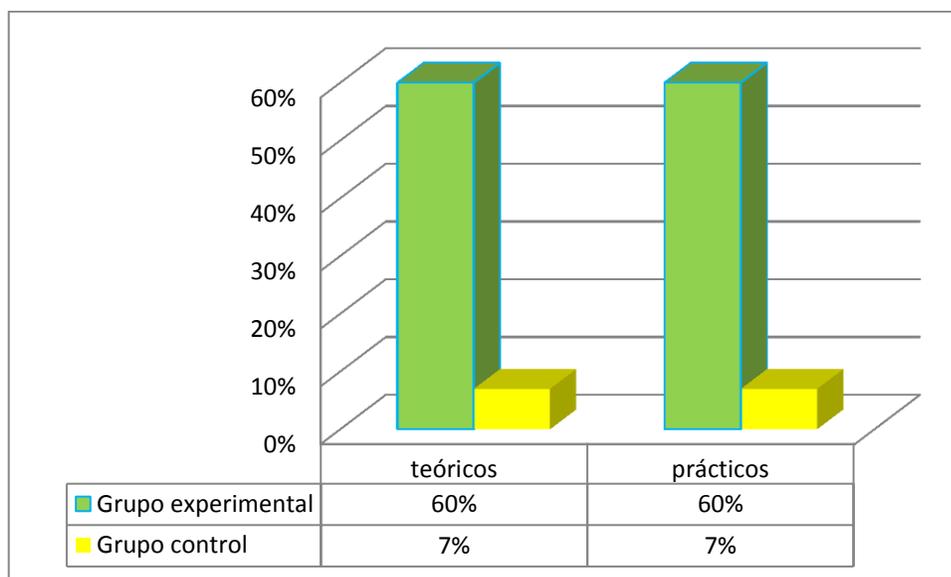
Tras haber aplicado el estudio de caso (caso 1544/14, atentado contra la seguridad de los servicios públicos) como estrategia didáctica al grupo experimental de la carrera de derecho de la UPEA, se obtuvieron los siguientes resultados:

4.5.1. Conocimientos teóricos y prácticos (resultados generales)

CUADRO N°17
Conocimientos adquiridos

| | Frecuencia | | Porcentaje | |
|---------------------------|------------|-----------|------------|-----------|
| | Teóricos | Prácticos | Teóricos | Prácticos |
| grupo experimental | 18 | 18 | 60% | 60% |
| grupo control | 2 | 2 | 7% | 7% |

GRÁFICO N°12
Conocimientos adquiridos



De acuerdo a los resultados obtenidos en cuanto a los conocimientos adquiridos en los estudiantes del grupo experimental y grupo control de la carrera de Derecho de la UPEA, se puede observar lo siguiente:

Los estudiantes del grupo experimental alcanzaron un 60% en la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos en la materia.

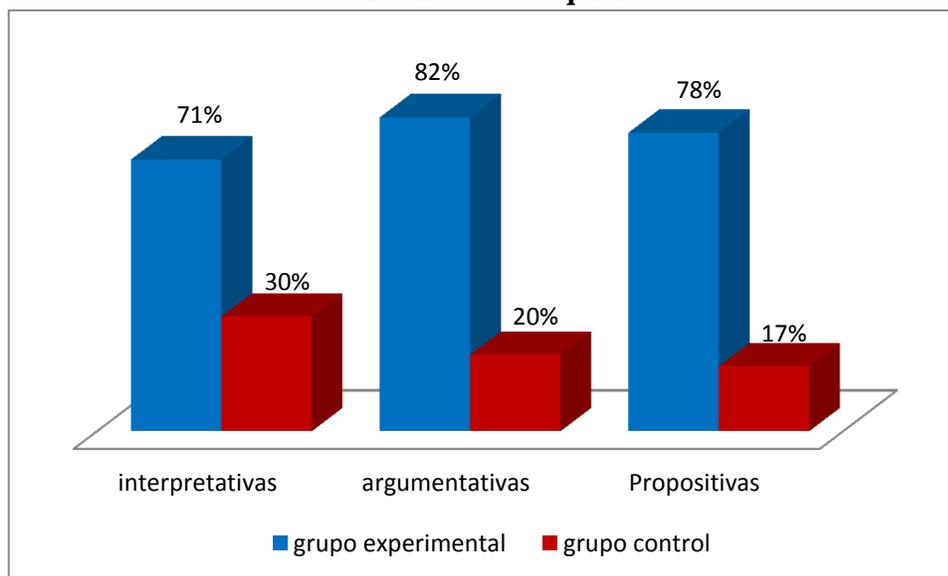
Por otro lado, los estudiantes del grupo control, alcanzaron a un 7% de conocimientos adquiridos tanto en lo teórico como en lo práctico, lo cual fue menos favorable: no se aplicó el estudio de caso como estrategia didáctica al grupo.

4.5.2. Habilidades adquiridas

CUADRO N° 18
Habilidades

| | Frecuencia | | | Porcentaje | | |
|--------------------|-----------------|----------------|--------------|-----------------|----------------|--------------|
| | Interpretativas | Argumentativas | propositivas | Interpretativas | argumentativas | Propositivas |
| grupo experimental | 17 | 16 | 15 | 71% | 82% | 78% |
| grupo control | 9 | 6 | 5 | 30% | 20% | 17% |

GRÁFICO N°13
Habilidades adquiridas



En relación a las habilidades adquiridas, los estudiantes del grupo experimental alcanzaron a desarrollar el 71% de habilidades interpretativas, en habilidades argumentativas un 82% y en habilidades propositivas un 78%. De este modo, se ha podido evidenciar que los estudiantes desarrollaron en un alto grado de habilidades (interpretativas, argumentativas y propositivas).

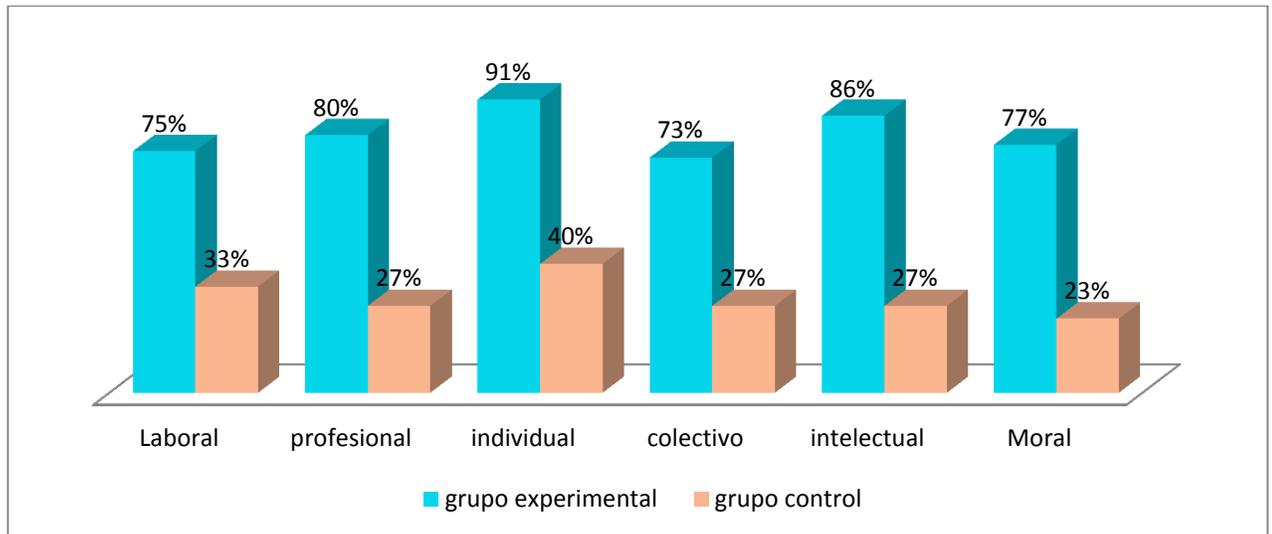
Los estudiantes del grupo control cuentan con habilidades interpretativas en un 30%, en habilidades argumentativas con un 20% y en habilidades propositivas con un 17%, lo cual es desfavorable; no se aplicó la estrategia didáctica del estudio de caso al grupo control.

4.5.3. Destrezas adquiridas

CUADRO N° 19
Destrezas Adquiridas

| | Frecuencia | | | | | | Porcentaje | | | | | |
|---------------------------|------------|-------------|------------|-----------|-------------|-------|------------|-------------|------------|-----------|-------------|-------|
| | Laboral | Profesional | individual | colectivo | intelectual | Moral | Laboral | profesional | individual | colectivo | intelectual | Moral |
| grupo experimental | 17 | 18 | 16 | 18 | 19 | 20 | 75% | 80% | 91% | 73% | 86% | 77% |
| grupo control | 10 | 8 | 12 | 8 | 8 | 7 | 33% | 27% | 40% | 27% | 27% | 23% |

GRÁFICO N°14
Destrezas Adquiridas



En cuanto a las destrezas adquiridas, tras la aplicación del estudio de caso como estrategia didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se obtuvo los siguientes resultados:

Los estudiantes del grupo experimental, en cuanto a destrezas laborales han desarrollado hasta un 75% tras la aplicación del estudio de caso, los cuales permiten desenvolverse de manera más eficiente y eficaz en el campo laboral. En cuanto a destrezas profesionales han desarrollado hasta un 80%.

Asimismo, potenciaron hasta un 91% en destrezas individuales, los cuales generan autocritica, autorreflexión y autoanálisis. En cuanto destrezas colectivas potenciaron hasta un 73% en el cual el intercambio de conocimientos con su entorno le permitieron generar esta destreza.

Del mismo modo señalaron que abordar el caso de manera más directa, le permitieron ejecutar acciones y resolver problemas, desarrollando un 86% en destrezas intelectuales.

Por último, el grupo experimental señaló que el estudio de caso, les permitió abarcar hacia un horizonte más amplio, lo cual refleja la adquisición de competencias y destrezas morales en un 77%.

Por otra parte, los estudiantes del grupo control alcanzaron los resultados siguientes:

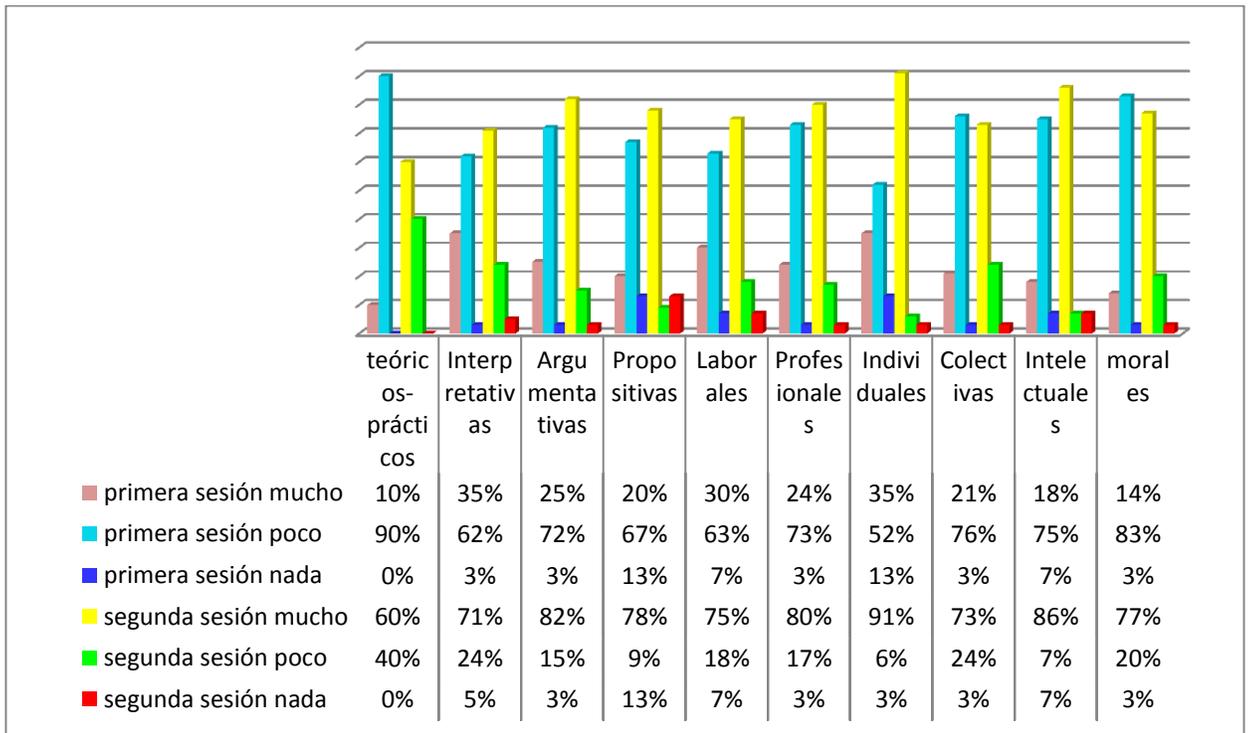
Los estudiantes del grupo control adquirieron un 33% en destrezas laborales, un 27% en destrezas profesionales, un 40% en destrezas individuales, un 27% en destrezas colectivas, un 27% en destrezas intelectuales y un 23% en destrezas morales, cuyos resultados desfavorables, de debe a que no se aplicó el estudio de caso como estrategia didáctica.

4.5.4. Resultados comparativo del aprendizaje de competencias

CUADRO N° 20
Resultados comparativos del aprendizaje de competencias

| COMPETENCIAS | | Primera sesión | | | Segunda sesión | | |
|---|--------------------|----------------|------|------|----------------|------|------|
| | | Mucho | Poco | Nada | Mucho | Poco | Nada |
| Tipos de comprensión | Teóricos-prácticos | 10% | 90% | 0% | 60% | 40% | 0% |
| | | | | | | | |
| Tipos de competencias | Interpretativas | 35% | 62% | 3% | 71% | 24% | 5% |
| | Argumentativas | 25% | 72% | 3% | 82% | 15% | 3% |
| | Propositivas | 20% | 67% | 13% | 78% | 9% | 13% |
| Tipos de Capacidades y destrezas | Laborales | 30% | 63% | 7% | 75% | 18% | 7% |
| | Profesionales | 24% | 73% | 3% | 80% | 17% | 3% |
| | Individuales | 35% | 52% | 13% | 91% | 6% | 3% |
| | Colectivas | 21% | 76% | 3% | 73% | 24% | 3% |
| | Intelectuales | 18% | 75% | 7% | 86% | 7% | 7% |
| | Morales | 14% | 83% | 3% | 77% | 20% | 3% |

GRÁFICO N°15
Resultados comparativos del aprendizaje de competencias



En cuanto a las competencias adquiridas, se ha logrado observar de manera secuencial y progresiva el desarrollo de un eficiente aprendizaje de competencias, por lo cual el estudio de caso como estrategia didáctica es importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En los tipos de comprensión teóricos y prácticos, en un principio el grupo experimental alcanzó un 10%, tras la aplicación del estudio de caso como estrategia didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los estudiantes alcanzaron hasta el 60%. Asimismo en las competencias interpretativas se alcanzó de un 35% hasta 71%, en las argumentativas de un 25% hasta un 82% y en cuanto a las propositivas de un 20% hasta un 78%. De la misma manera, en cuanto a las destrezas laborales de un 30% hasta un 75%, de las destrezas profesionales de un 24% hasta un 80%, de las destrezas

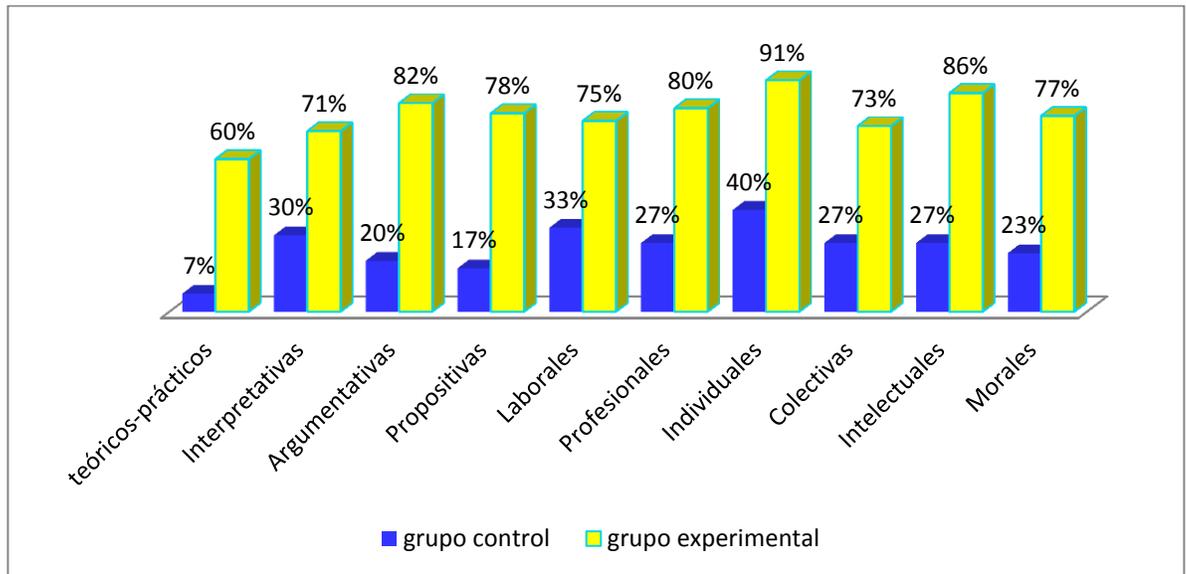
individuales de un 35% hasta un 91%, de las destrezas colectivas de un 21% hasta un 73%, de las destrezas intelectuales de un 18% hasta un 86%, de las destrezas morales de un 14% hasta un 77%. De esta manera, se ha podido demostrar que el estudio de caso como estrategia didáctica genera un eficiente aprendizaje de competencias.

4.5.5. Cuadro comparativo de los resultados generales del grupo experimental y grupo de control

CUADRO N° 21
Cuadro comparativo del aprendizaje de competencias

| COMPETENCIAS | | GRUPO CONTROL | GRUPO EXPERIMENTAL |
|---|--------------------|----------------------|---------------------------|
| Tipos de comprensión | Teóricos-prácticos | 7% | 60% |
| Tipos de competencias | Interpretativas | 30% | 71% |
| | Argumentativas | 20% | 82% |
| | Propositivas | 17% | 78% |
| Tipos de Capacidades y destrezas | Laborales | 33% | 75% |
| | Profesionales | 27% | 80% |
| | Individuales | 40% | 91% |
| | Colectivas | 27% | 73% |
| | Intelectuales | 27% | 86% |
| | Morales | 23% | 77% |

GRÁFICO N°16
Competencias adquiridas



De acuerdo a los resultados generales obtenidos del grupo control y experimental, tras la aplicación del estudio de caso como estrategia didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se obtuvo los siguientes resultados en cuanto al aprendizaje de competencias:

En los estudiantes que componen el grupo control se observa un menor porcentaje de aprendizaje de competencias; sin embargo, los estudiantes del grupo experimental han demostrado que el estudio de caso como estrategia didáctica coadyuva al modelo pedagógico implementado en la carrera, lo cual genera un eficiente aprendizaje de competencias: se ha evidenciado, que se han generado conocimientos teóricos y prácticos en un 60%, y en cuanto habilidades interpretativas hasta en un 71%, en habilidades argumentativas en un 82% y en habilidades propositivas con un 78%.

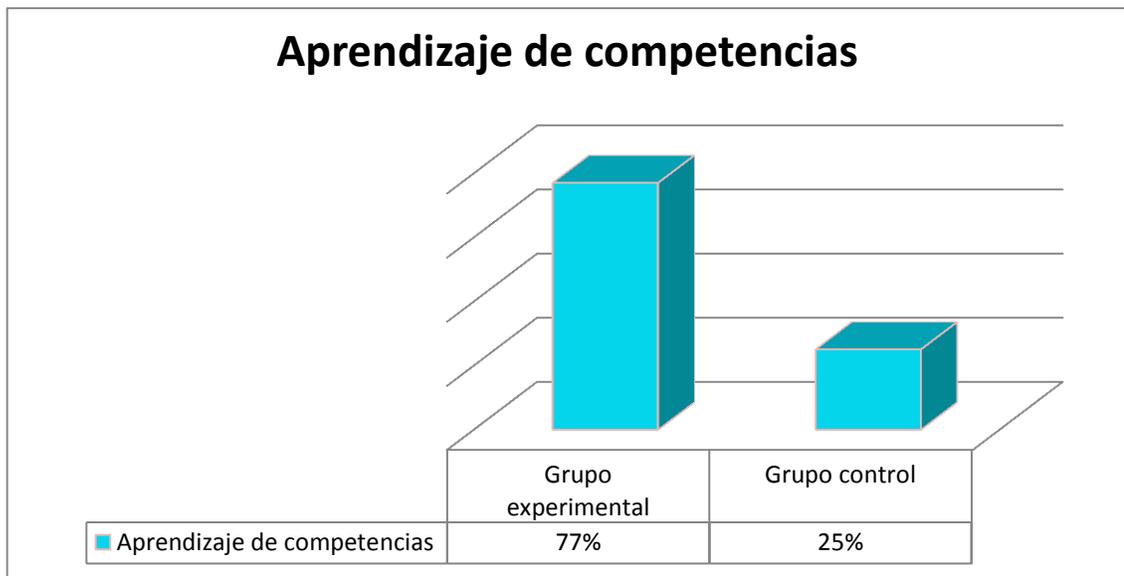
En cuanto a las destrezas laborales se desarrollaron hasta un 75%, en destrezas profesionales hasta un 80%, en destrezas individuales hasta un 91%, en destrezas

colectivos hasta un 73%, en destrezas intelectuales hasta 86% y en destrezas morales hasta un 77%. De este modo, se ha podido demostrar que el estudio de caso como estrategia didáctica ha desarrollado un eficiente aprendizaje de competencias.

CUADRO N°22
Cuadro comparativo del aprendizaje de competencias

| | Grupo experimental | Grupo control |
|-----------------------------|---------------------------|----------------------|
| Aprendizaje de competencias | 77% | 25% |

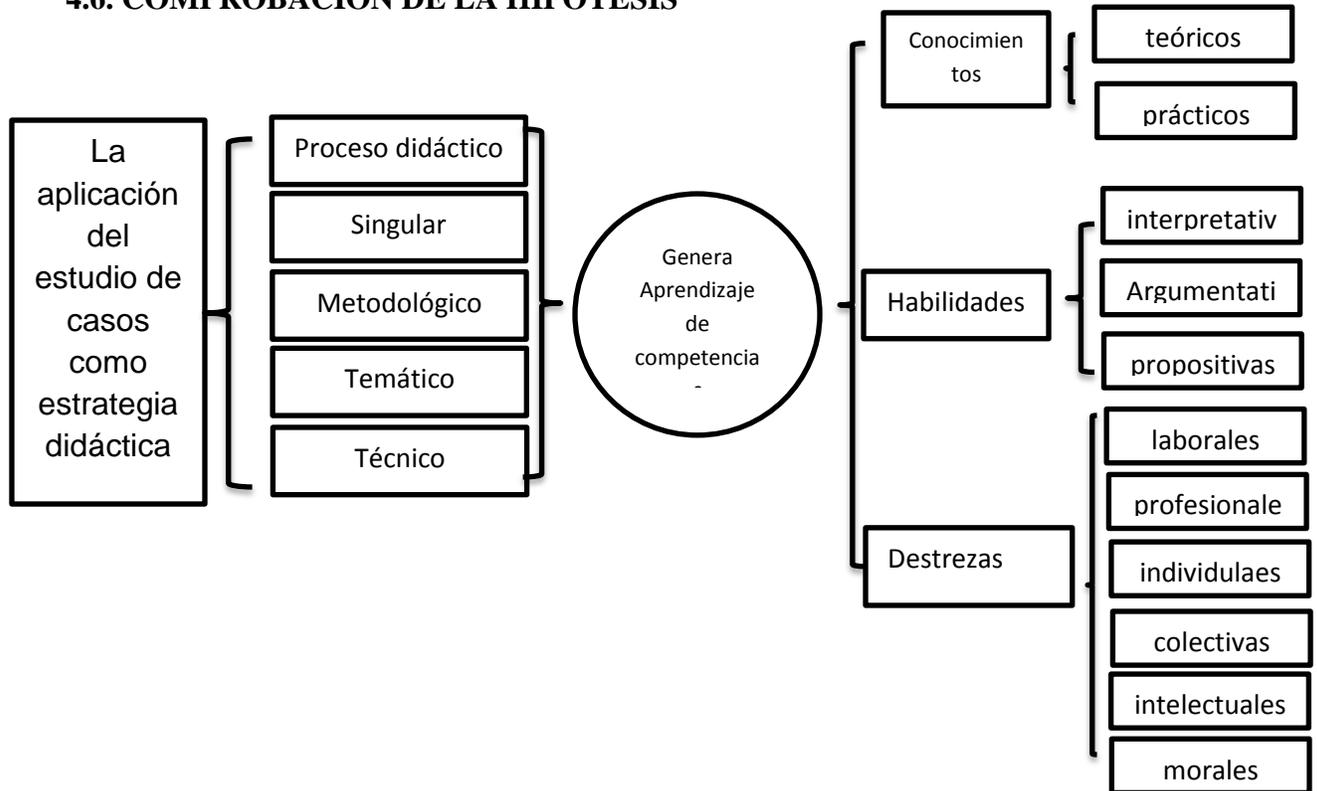
GRÁFICO N°17
Gráfico comparativo del aprendizaje de competencias



De acuerdo a los resultados generales del grupo control y experimental, en base a los aprendizajes de competencias, se ha obtenido lo siguiente:

Tras la aplicación del estudio de caso como estrategia didáctica en los estudiantes del grupo experimental se alcanzó a desarrollar un 77% de aprendizaje de competencias; sin embargo, los estudiantes del grupo control cuentan con un 25%.

4.6. COMPROBACIÓN DE LA HIPÓTESIS



De acuerdo a los resultados obtenidos podemos comprobar la hipótesis “La aplicación del estudio de caso como estrategia didáctica coadyuvante al modelo pedagógico implementado genera en los estudiantes de la carrera de Derecho de la Universidad Pública de El Alto un eficiente aprendizaje de competencias (conocimientos, habilidades, destrezas).” Sintetizando, los estudiantes de la carrera de derecho logran adquirir un aprendizaje de competencias a través de la aplicación del estudio de caso como estrategia didáctica. Por lo tanto se comprueba la hipótesis.

CAPÍTULO V

CAPÍTULO V PROPUESTA

EL ESTUDIO DE CASO COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA GENERAR UN APRENDIZAJE DE COMPETENCIAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LOS ESTUDIANTES DE DERECHO DE LA UPEA

El estudio de caso es el proceso didáctico que intenta la descripción, análisis e interpretación de un objeto de estudio histórico concreto y singular en términos de calidad y complejidad. Tiene como finalidad enseñar a elaborar una explicación científicamente argumentada del tema de estudio que sea coherente con el análisis general de la temática en la que se enmarca y permite desarrollar habilidades argumentativas e interpretativas en los estudiantes.

5.1. Objetivo General

Aplicar el estudio de caso como estrategia didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes de la carrera de Derecho de la Universidad Pública de El Alto.

5.2. Objetivos específicos

- Diseñar la estrategia didáctica del estudio de caso.
- Potenciar el nivel de aprendizaje y las competencias adquiridas en los estudiantes de la carrera de derecho de la UPEA a través de la estrategia didáctica del estudio de caso en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

5.3. Metodología

La aplicación del estudio de caso consta en un taller, mediante la presentación, explicación y distribución de un caso concreto (caso 1544/14) a cada estudiante a través de la presentación de gráficos, diagramas, mapa cíclico, mapa de cajas y la línea de

tiempo, asimismo, el tratamiento será de forma individual y grupal. Se los evaluará individualmente mediante los test de estudio caso y de competencias adquiridas para conocer el nivel de aprendizaje logrado y las competencias adquiridas desde la aplicación del estudio de caso como estrategia didáctica.

5.4. Destinatarios

Estudiantes de la carrera Derechos de la Universidad Pública de El Alto.

5.5. Lugar de Realización

Las sesiones se desarrollaran en los predios de la carrera de Derecho de la Universidad Pública de El Alto.

5.6. Diseño de la Estrategia didáctica del estudio de caso

CUADRO N°23
Estrategia didáctica del estudio de caso

| ASIGNATURA | TEMA | SESIÓN | RESPONSABLE |
|---|---|--|--|
| Derecho penal II | Delito de acción pública y garantías constitucionales | 2 clases 3 horas | Lic. Rosalía Mamani Aguilar |
| OBJETIVO | METODOLOGÍA | ESTRATEGIA DIDÁCTICA | EVALUACIÓN |
| Potenciar el nivel de aprendizaje y Generar competencias teóricas-prácticas | Redescubrimiento y reconstrucción del caso. | Distribución y exposición del caso (grafico, diagrama, mapa cíclica, mapa de caja, línea del tiempo) | Evaluación en aula (test de estudio de caso y test de competencias adquiridas) |

| | | | |
|--|---|--|--|
| Generar competencias en habilidades interpretativas, argumentativas y propositivas | Identificación del problema y Razonamiento lógico | Interacción (método de preguntas e intercambio de opiniones) | Evaluación en aula (test de competencias adquiridas) |
| Generar competencias en destrezas laborales, profesionales, individuales, colectivas, intelectuales y morales. | Estudio del caso de manera directa en base a Autocrítica, autorreflexión y autoanálisis | Confrontación (debate, simulacro del caso o dramatización) | Evaluación en aula (test de competencias adquiridas) |

5.7. ESTRATEGIA DIDÁCTICA DEL ESTUDIO DE CASO

La estrategia didáctica para la utilización del estudio de caso presupone que la enseñanza-aprendizaje constituye un proceso de interacción docente-estudiante. Por tanto, el docente debe fomentar la formación interdisciplinaria aplicada al mundo del Derecho, de tal modo que, el estudiante aprenda a utilizar las herramientas analíticas de otras disciplinas sociales para elaborar e instrumentar soluciones jurídicas, que además estimulen activa y sistemáticamente el sentido ético de responsabilidad social que debe caracterizar al ejercicio de la abogacía.

La enseñanza con casos hace el aprendizaje más interactivo, desarrolla habilidades argumentativas, interpretativas, propositivas y, asimismo, capacidades y destrezas. Partiendo desde el observación directa, la crítica, el análisis, la reflexión y la fundamentación lógica jurídica de los fallos judiciales concretos.

El estudio de caso representa una innovación en la enseñanza de la ciencia jurídica, además, de la utilización de la moderna tecnología de la información. En Bolivia la

enseñanza con casos no está sistematizada; pero, es utilizada por algunos docentes por iniciativa propia, considerando que su aplicación es posible en la mayoría de las asignaturas.

Por ser interactivo, el estudio de caso resulta más dinámico y ameno, contribuye e incrementa la capacidad analítica del estudiante, permitiéndolo desarrollar habilidades y destrezas, estimulando el autoaprendizaje y el aprendizaje colaborativo, en el cual el docente y estudiante comparten el rol protagónico en el proceso de enseñanza-aprendizaje, asimismo, estimula la consolidación y desarrollo de competencias en el estudiante, como ser:

a) Estructura mental: El autoaprendizaje de la memorización al razonamiento jurídico; en general, se ha tratado de enseñar exegéticamente y con poco énfasis en la estructura general del ordenamiento jurídico boliviano. La enseñanza con casos logra este objetivo y amalgama los grandes temas filosóficos y las necesidades sociales con los conceptos básicos del derecho desde una perspectiva real y concreta. Al originar una discusión a partir de hechos reales se permite la expresión de distintas formas de enfocar un problema jurídico, incluso más allá de las posiciones en conflicto y el resultado final, permite además que el estudiante se conozca a sí mismo, a sus compañeros y evalúe sus puntos de vista respecto a determinadas temáticas, El estudio de caso tiende a solucionar un problema práctico; verdadero fin del derecho, más que a transmitir puro conocimiento.

b) Velocidad mental: La enseñanza de precedentes no sólo es la concreción de normas abstractas en casos particulares, no se trata de enseñar de la misma manera en que se la hace cotidianamente ejemplificando con fallos, la enseñanza con casos es mucho más que eso, implica análisis, argumentación, fundamentación, justificación, síntesis y crítica. La discusión mejora la capacidad de razonar, argumentar, interpretar, proponer y debatir en público con oponentes en el ejercicio de la profesión.

c) Capacidad de expresión oral y precisión en el lenguaje: El debate de fallos reales logrará una mejor expresión oral y un uso más preciso del lenguaje técnico jurídico. El potenciamiento de estas habilidades trae un mejor resultado en las evaluaciones, en su gran mayoría orales.

d) Amplitud de conocimientos. El estudio de precedentes judiciales importantes amplía los conocimientos: se analiza el derecho en su dimensión real y total. En muchos casos se refleja, además del sistema jurídico, el aspecto valorativo (relacionados con la moral social o con la libertad de conciencia) o filosófico (la libertad o la justicia).

5.7.1. Clasificación del caso y preparación del material

5.7.1.1. Clasificación del caso

El docente en primer instante debe clasificar los casos, según la temática y asignatura a abordarse o tratarse.

Se debe proceder a la clasificación de los casos, de acuerdo a lo siguientes parámetros:

- Caso de juicio, fallo o dictamen
- Caso de información
- Caso de determinación del problema
- Caso de solución del problema
- Caso de investigación

Cuando se elige un caso, se debe observar primeramente si el problema tratado es relevante para los objetivos de la enseñanza, de la unidad o sesión. La selección de un caso puede tener como propósito introducir nuevos conceptos, ejercitar en los estudiantes las habilidades argumentativas, interpretativas, propositivas, análisis de problemas y toma de decisiones usando la creatividad en el desarrollo de soluciones. Un buen caso debe permitir generar diversas competencias.

Además de la pertinencia de contenidos, es importante considerar en un caso la calidad del relato, no sólo para despertar y retener el interés de los estudiantes, sino para asegurar la presencia de elementos indispensables para una buena discusión, asimismo, se debe analizar las ideas rectoras, conceptos principales y antecedentes que sienten las pautas para el trabajo con los casos seleccionados y competencias que se espera formar.

5.7.1.2. Preparación del Material

Se preparan los casos con su documentación, más la disposición de informaciones anexas al ámbito del aprendizaje, como manuales, diccionarios y banco de datos o, incluso, mediante acceso a Internet, todo ello con el fin de mejorar la comprensión.

El estudio de caso como estrategia didáctica admite su combinación con otros recursos de apoyo. Por ejemplo: el juego de roles, el método de preguntas, el trabajo colaborativo, la dramatización entre otros. Es importante ser muy cuidadoso en el diseño de la estrategia. Esta debe ser congruente con los objetivos o propósitos de enseñanza y aprendizaje.

5.7.2. Presentación y Distribución del Caso

5.7.2.1. Presentación del caso

Por lo general, el caso se presenta en formato impreso. La diferencia con otro tipo de artículos que se utilizan como estrategia de enseñanza es que en un caso se plantea una situación problemática de la realidad, sobre la cual es preciso tomar una decisión o efectuar una valoración.

5.7.2.2. Distribución del caso

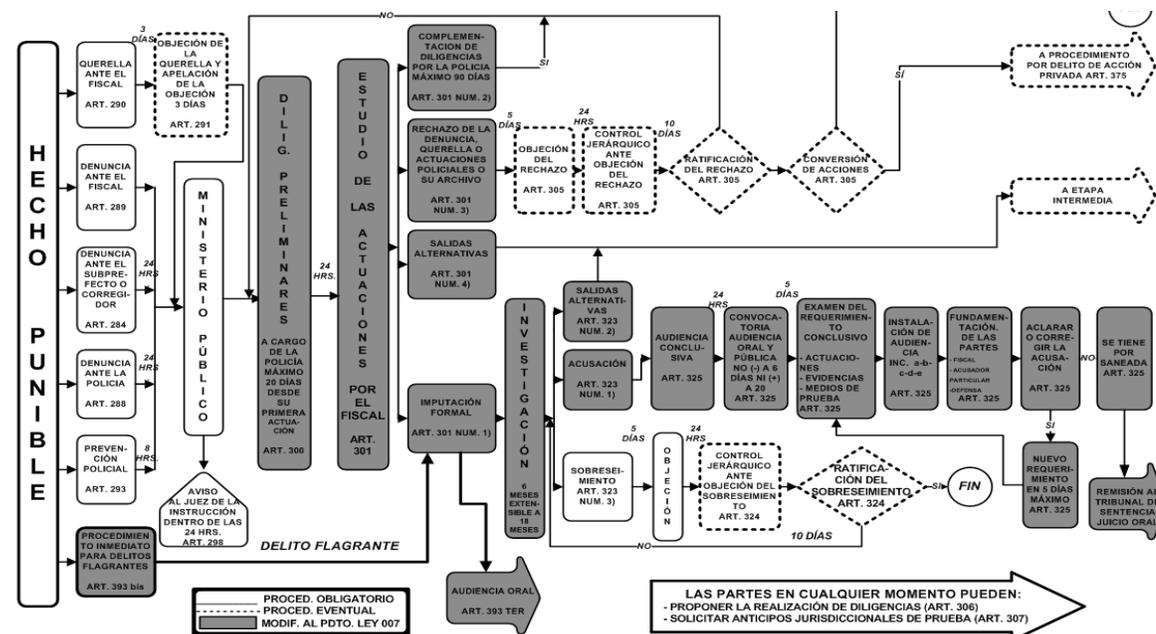
Los casos debidamente impresos pasan a ser distribuidos de manera individual y de forma grupal a los estudiantes: la conformación de grupos es sumamente prescindible. La distribución y conformación de grupos da lugar al desarrollo del estudio de caso aplicando la estrategia didáctica diseñada en base al caso.

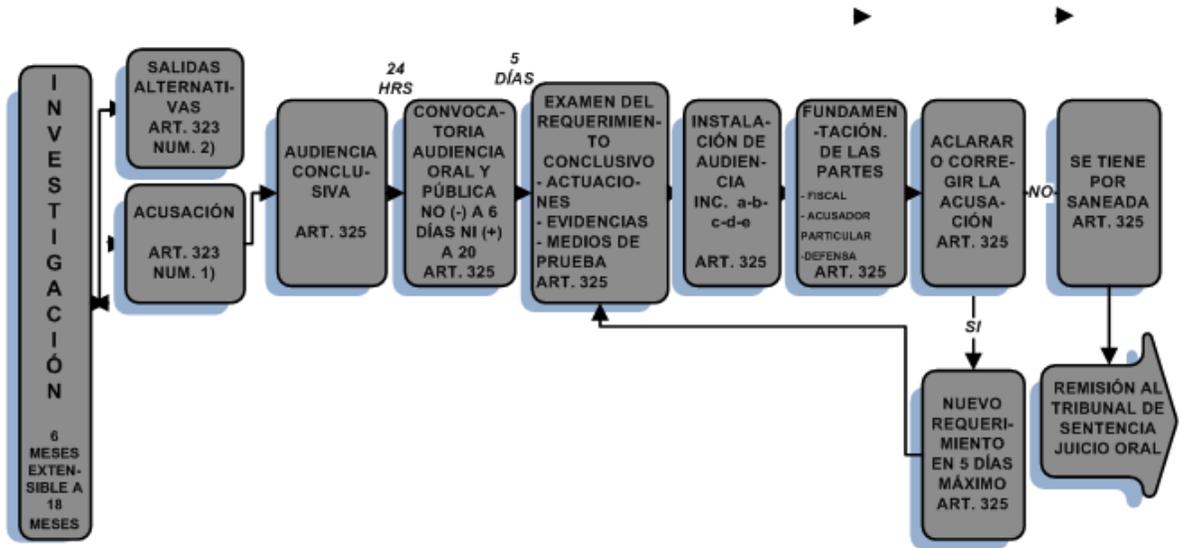
Diseñar el estudio de caso como estrategia didáctica contempla los objetivos de enseñanza-aprendizaje a partir de diversos métodos, el cual debe dirigirse a la necesidad particular de cada asignatura, por lo tanto se deben emplear una diversidad de actividades que permitan concretar dichos procesos.

5.7.3. Diagramas

Son organizadores de información que se pretende aprender de modo jerárquico, estableciendo relaciones de inclusión entre los conceptos o ideas, por lo que constituyen organizadores alternativos a los mapas conceptuales. En los diversos tipos de diagramas existe un concepto o idea central inclusora y una serie de ideas que establecen relación de inclusión.

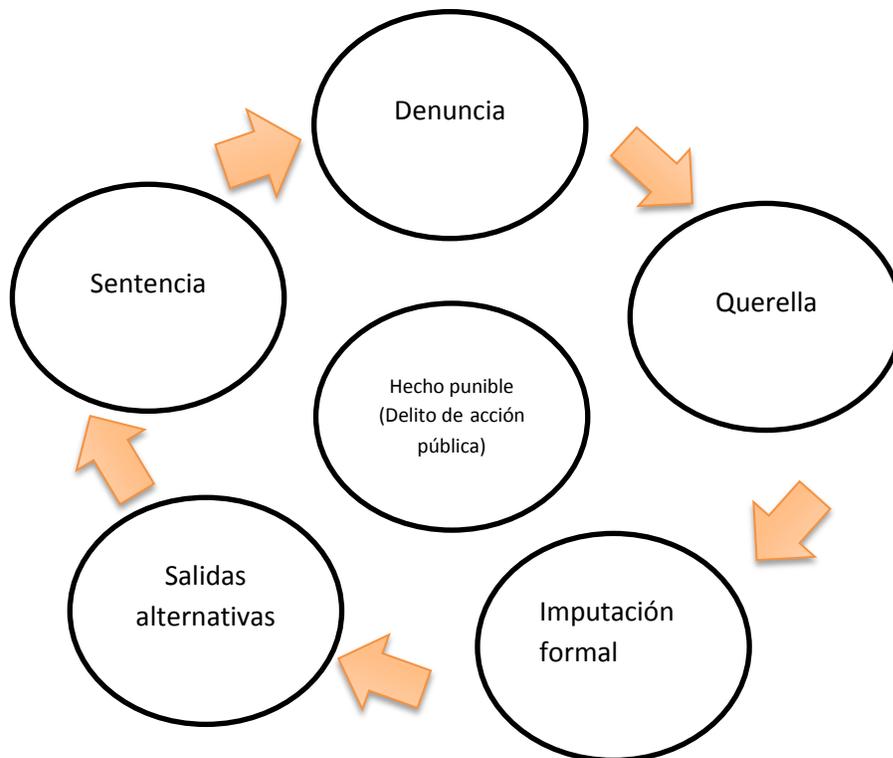
Son de muy fácil elaboración y se utilizan como estrategias de enseñanza para organizar la información nueva y estrategias de aprendizaje para motivar a los estudiantes.





5.7.4. Mapa de ciclos

Diagrama donde se anota la información en orden cronológico o por secuencias a través de círculos y flechas que llevan seriación continua o periódica. Sirve para representar información ciclada como circuito. En el círculo superior se anota el inicio del ciclo y en los subsiguientes se registran las etapas que completan el ciclo.

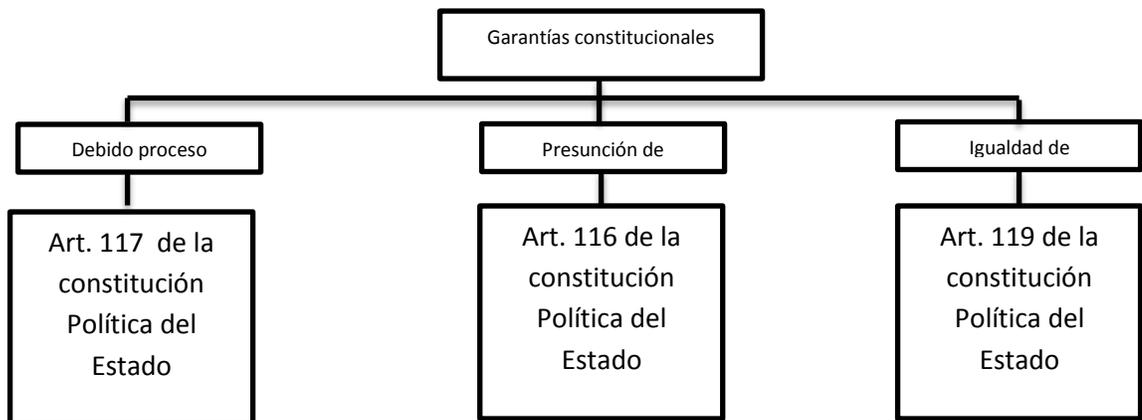


5.7.5. Mapa de cajas

Esquema que se conforma por una serie de recuadros que simulan cajas o cajones. Sirve para organizar información de manera puntual y sintética.

Se la desarrolla de la siguiente manera:

1. En la caja superior se anota el tema o idea central.
2. En el segundo se anota el nombre de los subtemas.
3. En el tercer nivel se sintetiza la información de cada uno de los subtemas.



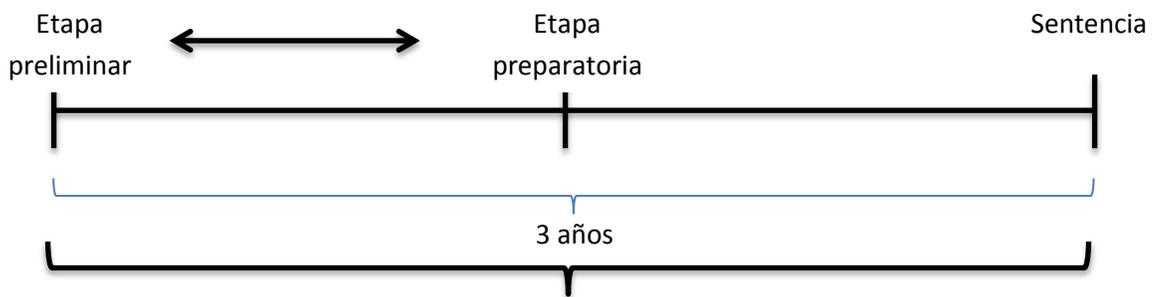
5.7.6. Línea de tiempo

La línea del tiempo es la representación gráfica de los periodos cortos, medianos o largos (años, lustros, décadas, siglos, milenios). En dicha línea podemos representar la duración de los procesos, hechos y acontecimientos, proporcionando cálculo de cuales suceden al mismo tiempo, cuánto tiempo duran, cómo se relacionan y en qué momento se produjeron.

Se traza una línea horizontal de derecha a izquierda y señala las marcas temporales de acuerdo con la escala de medición que utilizarás. Asimismo, se escribe sobre la línea palabras e ideas clave que se refieran a los aspectos seleccionados.

Aunque el tiempo es considerado como una experiencia subjetiva, por lo que su representación gráfica puede adoptar diversas modalidades (lineal, espiral, cíclica o incluso caótica), su organización en líneas de tiempo ofrece un marco para mostrar un tipo de relación entre sucesos. Las líneas de tiempo son una manera de contar una historia, suceso o caso.

Las líneas de tiempo proporcionan estructura, facilitando a los estudiantes la ubicación de sucesos, acontecimientos, procesos en un continuo. Éstas pueden ser sumamente sencillas, como secuencia de algunos cuantos eventos, pero también pueden crearse líneas complejas en las que se observe no sólo la secuencia sino la sincronía de eventos y procesos. Las líneas de tiempo permiten superponer información e imágenes de forma creativa, configurando un panorama amplio en la representación gráfica de los procesos históricos. Las líneas de tiempo permiten fragmentar en los segmentos que se desea profundizar, destacando aquellos aspectos que considere relevantes



5.7.7. ANÁLISIS DEL CASO

Los estudiantes revisan a fondo el material del caso, lo interpretan y procuran obtener información adicional sobre el tema, asimismo, van planteando dudas que conllevan a una investigación profunda.

Aplicar en la enseñanza el estudio de caso, permite a los estudiantes entrar en contacto con la realidad obtenida a través de una narración, que a pesar de las posibles distorsiones, producto de la inevitable interpretación, es recogida directamente de los hechos y no surge de la imaginación libre. Los casos permiten, a quien los analiza,

ponerse en contacto con una realidad concreta, es decir, analizar y comprender una situación desde un punto de vista multidisciplinario.

La comprensión de información teórica debe partir del análisis de una situación práctica, comprendiendo una situación específica, asimismo, se debe enfocar el análisis de la situación desde una perspectiva global así como desde una perspectiva en particular. La objetividad del análisis debe ser fundamental en relación a conceptos, funciones y procesos.

Asimismo, debe orientarse a la acción, poseer un sentido crítico, tomar decisiones con la capacidad de ponerse en lugar de otros, conocer realidades y experiencias; observar, valorar hechos y practicar diversas interpretaciones y soluciones. El análisis de un caso demanda, esencialmente, un proceso de discusión en grupo bajo un enfoque colaborativo.

5.7.8. INTERACCIÓN

Constituye una oportunidad para que los estudiantes pongan en práctica habilidades como la argumentación, la observación, el diagnóstico, toma de decisiones y la participación.

Los estudiantes actúan simultánea y recíprocamente en torno al caso. La interacción entre docente-estudiante y estudiante-estudiante, son elementos básicos que permiten el proceso de construcción de conocimientos. Maximiza el aprendizaje individual y colectivo, asimismo, fomenta el desarrollo de las actitudes propositivas.

El Intercambio de conocimientos, entre docente-estudiantes y estudiantes-estudiantes, fortalece las conclusiones y los razonamientos del grupo, en el cual también se ejerce una motivación sobre aquellos poco interesados en interactuar.

Cada grupo presenta sus conclusiones, comparan problemas, examinan las posibles soluciones y proponen conclusiones. Todos los grupos intercambian ideas y opiniones, creando y fortaleciendo nuevos conocimientos fundados en la sana crítica.



5.7.9. CONFRONTACIÓN

Es un proceso que trata de forma activa comprender las diferentes posturas en cuanto al caso estudiado, donde salen a la superficie los problemas y soluciones planteados. Se procede a comparar los problemas y las soluciones alternativas propuestas. Bajo las siguientes características:

- Encontrar una solución a cada caso.
- Tomar decisiones.
- Presentar, fundamentar, comparar las soluciones encontradas y las decisiones tomadas con respecto al caso.
- Cada planteamiento debe englobar una decisión.
- Defender cada postura en base a razonamientos lógicos.

Es importante considerar que en un principio rige el proceso de discusión de un caso, no solo hay una sola postura, sino dos o más que serán sometidas a discusión.

El estudiante deberá aprender, comprender, decidir y defender sus ideas al máximo, bajo razonamientos lógicos. En la confrontación, el estudio de caso exige al docente y estudiante una participación intensa.



5.7.10. EVALUACIÓN

Las soluciones son presentadas y debatidas individualmente o en grupo, los cuales son sometidos a evaluación en el plenario, para arribar a las conclusiones válidas para todo el curso.

Las sesiones de clase se tornan en un ambiente activo y estimulante, en el cual las discusiones giran en torno al debate, sin generar agresiones y hostilidades personales. Dado que los casos representan situaciones complejas de la vida real, es factible poner en práctica habilidades de trabajo grupal tales como: la negociación, el manejo de conflictos, la toma de decisiones y la comunicación efectiva.

Los estudiantes adoptan el rol de evaluadores o jueces de las soluciones: Visualizan el proceso de manera íntegra, Identifican los hechos, los problemas y las soluciones; los procedimientos a seguir, se conoce a profundidad las partes del proceso, los plazos, condiciones.

CAPÍTULO VI

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

CONCLUSIONES

La educación, en un principio fue considerado como la transmisión de la cultura de generación en generación, con el único fin de preservar y garantizar la permanencia de la cultura en el tiempo; sin embargo, la educación en su largo proceso de desarrollo paso por diversas etapas, desde ser una educación natural impartida por la familia, eclesiástica y elitista hasta llegar a ser una educación sistematizada, es decir, la educación en esencia ha sido desvirtuada por el paso del tiempo. Del mismo modo, los modelos pedagógicos pasan a ser instrumentos de formación que responden al interés de determinados grupos. Los cuales se han ido desarrollando y transformando en cada ciclo evolutivo de la sociedad. Bajo esta perspectiva, la implementación de los modelos pedagógicos (tradicional-conductista y constructivista) en las universidades se ha diseminado cada vez con mayor fuerza, y bajo sus propias metodologías de enseñanza buscan brindar una educación de acuerdo a sus objetivos planteados.

La formación del estudiante deber estar fundamentada en la práctica de nuevos métodos didácticos que le permitan potenciar conocimientos, habilidades y destrezas; no obstante, la clase magistral propio del modelo pedagógico tradicional, sigue siendo imperante en las aulas universitarias, como se lo ha podido confirmar en la carrera de Derecho de la UPEA. Bajo esta figura, se debe tomar en cuenta las herramientas necesarias de aprendizaje que pongan al estudiante a ejercer y a vivir su profesión, enfrentándolos a casos que en su vida profesional van a enfrentar, coadyuvando a las actividades conducentes a despertar el interés y la motivación, con miras a incrementar su conocimiento, habilidades y capacidades; el estudio de caso como un proceso didáctico permite al estudiante analizar, reflexionar, proponer soluciones y resolver problemas, bajo un razonamiento lógico, situaciones reales en términos de calidad y complejidad, cuya finalidad es desarrollar conocimientos teóricos-prácticos, habilidades

y destrezas, facilitando la comprensión de conceptos a través de múltiples situaciones problemáticas coadyuvando al modelo pedagógico implementado en aula.

De este modo, el estudio de caso involucra al estudiante, asumiendo diferentes roles en el ejercicio profesional del jurista, asimismo, permite al estudiante el conocimiento, análisis y revisión crítica de situaciones reales, generando en él ideas creativas y posibles formas de resolución del caso, logrando una acumulación de experiencias que pueden ser aplicadas en el futuro a situaciones reales.

El primer objetivo específico en la investigación es analizar los antecedentes histórico - teóricos de los modelos pedagógicos y del estudio de caso.

En el proceso de la investigación se ha estructurado un sustento teórico, compuesto de un marco teórico-conceptual, que profundiza los modelos pedagógicos (tradicional-conductista y constructivista) y el estudio de caso en sus diferentes aspectos y características, tomando en cuenta las teorías, doctrinas, corrientes, y autores con diferentes aportes a la educación.

Los precursores de cada modelo pedagógico, como Watson, Skinner (moldeo pedagógico tradicional); Pavlov, (modelo pedagógico conductista); Vigostky y Peaget (modelo pedagógico constructivista), plantean teorías a partir de vivencias, hechos, necesidades, demandas de una sociedad en particular, asimismo, a lo largo de la investigación se ha podido observar ciertas características de los modelos pedagógicos que reflejan la educación impartida y adoptada por Bolivia.

Por otra parte, se ha procedido a la investigación del modelo pedagógico implementado en la carrera de derecho de la UPEA. Tras la necesidad de desarrollar estrategias didácticas que coadyuven a la eficiente formación de los profesionales juristas, se ha considerado al estudio de caso como una estrategia didáctica coadyuvante a la formación del estudiante de derecho.

De ese modo, el estudio de caso tiene su origen en Estados Unidos en la Universidad Harvad, donde se la aplico al campo jurídico como un proceso didáctico para la enseñanza-aprendizaje del derecho. Estrategia didáctica que cruzo fronteras, alcanzando a las mejores universidades del mundo.

Como segundo objetivo específico en la investigación es identificar el modelo pedagógico implementado y predominante en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación del estudiante de la carrera de Derecho de la Universidad Pública de El Alto.

De acuerdo a lo señalado, se ha procedido a identificar y determinar el modelo pedagógico implementado, predominante en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación del estudiante de la carrera de Derecho de la Universidad Pública de El Alto, a través, de una encuesta realizada a 258 estudiantes de la carrera de derecho, del cual se obtuvieron los resultados siguientes:

El modelo pedagógico tradicional-conductista abarca al 46 % y el modelo pedagógico constructivista al 8%. De este modo, se puede concluir que el modelo pedagógico tradicional-conductista predomina en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la carrera de Derecho de la UPEA.

| Modelos pedagógicos | Porcentaje |
|-----------------------------------|-------------------|
| Moldeo P. tradicional-conductista | 46% |
| Moldeo P. constructivista | 8% |

Los modelos pedagógicos implementados y predominantes en la carrera de derecho como el tradicional y el conductista, revelan que el proceso de enseñanza-aprendizaje carece de participación activa de parte de los estudiantes, dejando de lado el análisis, la reflexión, el cuestionamiento, la crítica, la autodeterminación de conocimientos, donde el ser, saber, hacer y decidir son impuestos a través de un programa de contenidos que buscan formar hombres y mujeres pasivos, adiestrados, habituados a la imposición.

De este modo, el modelo pedagógico cumple un rol muy importante en la formación de los estudiantes, es decir, desde el punto de vista en que un modelo pedagógico responde a una realidad. A partir de esa realidad busca transformar la educación, en mejora de la sociedad.

Como tercer objetivo específico en la investigación es diseñar la estrategia didáctica del estudio de caso para generar un aprendizaje de competencias coadyuvantes al modelo pedagógico implementado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la carrera de derecho de la Universidad Pública de El Alto.

El estudio de caso como proceso didáctico que intenta la descripción, análisis e interpretación de un objeto de estudio histórico concreto y singular en términos de calidad y complejidad. Tiene como finalidad enseñar a elaborar una explicación científicamente argumentada del tema de estudio que sea coherente con el análisis general de la temática en la que se enmarca y permite desarrollar habilidades argumentativas e interpretativas en los estudiantes.

Desde esta perspectiva, se planteó el estudio de caso como una estrategia didáctica para generar un aprendizaje de competencias, partiendo desde la planificación, aplicación y evaluación, desarrollando el siguiente procedimiento para los estudiantes del grupo experimental.

| ESTUDIO DE CASO | | | |
|------------------------------|------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------|
| Actividades de clases | ESTRATEGIA DIDÁCTICA: | Nivel de aprendizaj e logrado | Competencias adquiridas |

| | | | |
|--|---|--|---|
| <p>Presentación del caso.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diagramas - Mapa de ciclos - Mapa de cajas - Línea del tiempo | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Clasificación del caso y Preparación del material ❖ Presentación y distribución del caso - Diagramas - Mapa de ciclos - Mapa de cajas - Línea del tiempo ❖ Interacción ❖ Confrontación ❖ Evaluación | <p>comprensión Teórica y práctica del caso</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Interpretativas (conocimiento) • Argumentativas (habilidades) • Propositivos (destrezas) <p>Tipos de destrezas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Laboral • Profesional • Individual • Colectivo • intelectual • moral |
| <p>Evaluación</p> | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Test de estudio de caso ❖ Test de competencias adquiridas en el estudio de caso | | |

Como cuarto objetivo específico en la investigación es aplicar el estudio de caso como estrategia didáctica para generar un aprendizaje de competencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje en estudiantes de la carrera de derecho de la Universidad Pública de El Alto. Se aplicó el estudio de caso al grupo experimental, el cual se desarrolló en dos sesiones.

Como quinto objetivo específico en la investigación es evaluar el nivel de aprendizaje logrado y las competencias adquiridas tras la aplicación del estudio de caso como estrategia didáctica a través del test de estudio de caso y el test de competencias adquiridas.

De acuerdo a los resultados obtenidos del grupo experimental y del grupo control, los estudiantes del grupo experimental alcanzaron mayor nivel de aprendizaje en cuanto a conocimientos, habilidades y destrezas.

De acuerdo a las conclusiones de los objetivos específicos, se ha logrado alcanzar el objetivo general de la investigación que es determinar el nivel de aprendizaje logrado en relación a las competencias adquiridas (conocimientos, habilidades, destrezas) desde la aplicación del estudio de caso como estrategia didáctica coadyuvante al modelo pedagógico implementado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de la carrera de Derecho de la Universidad Pública de El Alto.

De esta manera, se comprueba la hipótesis de investigación que afirma “La aplicación del estudio de caso como estrategia didáctica coadyuvante al modelo pedagógico implementado en el proceso de enseñanza-aprendizaje genera en los estudiantes de la carrera de Derecho de la Universidad Pública de El Alto un eficiente aprendizaje de competencias (conocimientos, habilidades, destrezas).” Comprobación obtenida tras la aplicación de los test de estudio de caso, los cuales comprobaron la hipótesis.

RECOMENDACIONES

Nivel Metodológico

- Se recomienda desarrollar estrategias basadas en el estudio de caso, ya que se trata de un método práctico para la enseñanza del derecho. Con el fin de formar estudiantes competentes en conocimientos, habilidades y destrezas en el área jurídica.
- Se recomienda perfeccionar el currículo y los contenidos analíticos de la carrera de derecho en todos sus niveles, de tal manera que queden muy bien definidas las asignaturas que den lugar a la práctica del derecho.

Nivel Profesional

- Se recomienda a los docentes utilizar el estudio de caso como estrategia didáctica, todo ello con el fin de aportar al desarrollo de una educación integra y práctica, dando paso a utilizar estrategias innovadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, planificando clases creativas y prácticas.
- A los estudiantes, a abordar los temas y a adquirir conocimientos a partir del estudio de caso para una formación profesional integra.

Nivel Institucional

- Al Estado por medio de su gobierno y autoridades a las que corresponde, crear políticas educativas integras, incluyentes y prácticas creando espacios de formación práctica, potenciando conocimientos, habilidades y destrezas, asimismo, coadyuvando en la generación de investigación jurídica.

- A la carrera de derecho, generar las condiciones necesarias y propicias para el trabajo docente-estudiante, con la finalidad de aprovechar las capacidades, potencialidades y experiencias del plantel docente en beneficio de la formación profesional de los estudiantes.
- Asimismo, se recomienda crear una base de datos y una biblioteca de casos judiciales, administrativos entre otros al alcance de todos los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

- ❖ ABBAGNANO. N. y Visalberghi, A. (1964). Historia de la pedagogía. México: Editorial Fondo de Cultura Económica (FCE).
- ❖ ABBAGNANO, Nicola Y Visalberghi, A. (1992). Historia de la pedagogía. España: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- ❖ AUSUBEL, D.P. (1968) La psicología de la Educación: una visión cognitiva. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- ❖ BARRAL Zegarra, Rolando. (Ed.). (1994). Modelos Pedagógicos y Deserción Escolar, ¿Deserción o Exclusión Escolar??. La Paz-Bolivia: Editorial Gisbert.
- ❖ BLOOM, B. (1976). Manual de evaluación formativa del currículo. Colombia: Continental gráfica.
- ❖ BELTRÁN, Ramiro L. (1974). Rural Development and Social Communication: Relationships and Strategies, in Cornell-CIAT International Symposium on Communication Strategies for Rural Development. Cali, Colombia: proceedings (Ithaca, N.Y.: Cornell University, 1974). pp. 11-27.
- ❖ BRUNER, J. (1960). El proceso de la educación. New York: Spring-Verlag.
- ❖ CANFUX, Verónica. (1996). Tendencias pedagógicas contemporáneas. Ibagué: Corporación Universitaria de Ibagué.
- ❖ COLL César. (1990). Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Barcelona, España.
- ❖ COLL, César. (1996). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica. Anuario de Psicología. (p.16).
- ❖ CARNELUTTI, Francesco. (Ed.). (1990). Metodología del Derecho. Bolivia: Editorial Valletta.
- ❖ CONDORCET. (1792). La república Francesa a los hombres libres.
- ❖ DIAZ Bordenave Juan. (1974). "Communication and Adoption of Agricultural innovations in Latin America," in Cornell-CIAT International Symposium on

Communication Strategies for Rural Development, Cali., Colombia: March 17-22, 1974; proceedings (Ithaca, N. Y.: Cornell University) p.208.

- ❖ DÍAZ Bordenave, Juan. (1976); “Las Nuevas Pedagogías y Tecnologías de Comunicación”. Ponencia presentada a la Reunión de Consulta sobre la Investigación para el Desarrollo Rural en Latinoamérica. Cali.
- ❖ DÍAZ Barriga, Frida & Hernández, G. (1998). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Editorial McGraw-Hill, México DF.
- ❖ ESCOBAR C. Piter (2013). Didáctica y Aprendizaje. Lo que el estudiante debe saber. La Paz: CIDES
- ❖ ESPINOZA Silva, F. (2009). Métodos y estrategias para la enseñanza-aprendizaje del derecho. Daena: International Journal of Good Conscience.
- ❖ FLOREZ Ochoa. (1994). Hacia una pedagogía del conocimiento. Santa fé de Bogotá: McGraw-Hill.
- ❖ FLOREZ Ochoa. (1995). Hacia una Pedagogía del Conocimiento. Colombia: McGraw-Hill.
- ❖ FREIRE, Paulo. (1969). La Educación como Práctica de la Libertad. Montevideo: Tierra Nueva.
- ❖ FREIRE, Paulo. (1969) ¿Extensión o Comunicación? Santiago de Chile: ICIRA.
- ❖ FREIRE, Paulo. (1970). Pedagogía del Oprimido. Barcelona: Siglo XXI.
- ❖ GENTILE Giovanni. (1995). Ideas sobre el hombre y la educación. Universidad de Costa Rica, XXXIII.
- ❖ GÓMEZ, G. (2008). La Pedagogía tradicional de las facultades de derecho en Colombia.
- ❖ GUILLERMO Pizano Chávez. (2007). Bases científicas de la educación. Vol.11 N°19, 117-127-Enero –Junio.
- ❖ GIROUX Henry. (1990), Los profesores como intelectuales. Paidós. Barcelona España.
- ❖ KAPLÚN, Mario. (Ed.). (1998). Una Pedagogía de la Comunicación. Madrid: Ediciones de la Torre.

- ❖ LIMPIAS, J. (2011). El método del estudio de casos como estrategia metodológica para desarrollar habilidades investigativas en la formación del jurista. Rev. boliv. de derecho n° 13, enero 2012, pp. 60-101.
- ❖ LEV Martinovich, Stepañián, citado por Ministerio de Educación de Cuba. Introducción a los Estudios Pedagógicos. Estudios Dirigidos, pp. 380-382.
- ❖ MATUTE, S.F.D. (2008). Modelo Pedagógico subyacente en la práctica educativa de las asignaturas de Formación Pedagógica durante el año 2008 del Sistema Presencial de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (Tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Vice – Rectoría de Investigación y Postgrado Dirección de Postgrado. TEGUCIGALPA, HONDURAS. C.A.
- ❖ MACLAREN, P. (1992). Pedagogía crítica y postmodernidad. Universidad Pedagógica Veracruzana y Secretaria de Educación, Xalapa. México.
- ❖ MAZORCO, Graciela. (2012); “Universidad y Descolonización”. Una contribución a la construcción de un nuevo modelo de Universidad-Estado-Sociedad. Cochabamba, Bolivia: UMSS. Paginas consideradas 111-175.
- ❖ MAKARENKO, A. (1935). Poema Pedagógico. Akal Ediciones.
- ❖ MONES, Jordi. (1988). Los modelos pedagógicos. En: Enciclopedia práctica de la pedagogía. Barcelona: Editorial Planeta. Marzo_06/educación de sescolarizada.htm.
- ❖ MONTESSORI, María. (1976). Una Revolución en la Educación. México: edición XXI.
- ❖ NATORP, Paul; Dewey, John; Durkheim, Emile. (Ed.). (1991). “Teoría de la educación y sociedad”. Serie: los fundamentos de las ciencias del Hombre Centro editor de América Latina: Editorial Buenos Aires.
- ❖ PIAGET, Jean. (1961). Estudios de Psicología. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura.
- ❖ PIAGET, J. (1970). Psicología y Epistemología. España: Planeta.
- ❖ PINEDA Rivera D, A. “Hegel: sobre la enseñanza de la filosofía”.

- ❖ REINAGA, Fausto. (Ed.). (1968). El Indio y los Escritores de América. UNIVERSIDAD de Texas: ediciones PIB.
- ❖ ROUSSEAU. (2004). Pedagogía y la Política.
- ❖ SAMPLIERI, Hernández, Collado, F., & Baptista, L. (2010). Metodología de la Investigación. México: Mc Graw Hill.
- ❖ SÁNCHEZ, A. M. (1999). El estudio de caso como técnica didáctica. Innovación educativa. 25-53.
- ❖ SCHUNK, Dale H. (Ed.). (2012). Teorías del aprendizaje, una perspectiva educativa. The university of North Carolina at Greensboro. México: Pearson Educación.
- ❖ SIERRA Salcedo, Regla Alicia. (2007). La estrategia pedagógica. Cuba: Universidad Pedagógica Enrique José Varona La Habana. SUS PREDICTORES DE ADECUACION VARONA, num.45, julio-diciembre, 2007,pp.16-25;
- ❖ SKINNER, B.F. (1953). Ciencia y conducta humana.
- ❖ SKINNER, B.F. (1961). El análisis de la conducta: un programa para para la auto instrucción.
- ❖ TERRÉN, Eduardo. (1999). Postmodernidad, legitimidad y Educación. España: Educação & Sociedade año XX.
- ❖ TOLA Fernández, R. (2010). “Jornadas Académicas” y pre-sectoriales, realizados desde fecha 17/05/10 al 28/05/10. Carrera de Derecho de la Universidad Pública de El Alto.
- ❖ UNESCO, Reunión sobre la Autogestión, el Acceso y la Participación en Materia de Comunicación; Informe Final, Belgrado: Octubre 18-21, 1977.
- ❖ VELAZCO, M. & Mosquera. (s.f.). (2010). Estrategias didácticas para el aprendizaje colaborativo. PAIEP.
- ❖ VON Glasersfeld, Ernest. () Introducción al constructivismo radical.
- ❖ VASSEROT, C. V. (2009). El método del caso en la enseñanza del Derecho: experiencia. Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria. 193-206.

- ❖ VIGOTSKY, L. S. (Ed.). (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. España: Editorial Crítica.
- ❖ WITKER, J. (2008). Hacia una investigación jurídica integrativa", Boletín Mexicano de Derecho Comparado. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas UNAM.
- ❖ ZUBIRIA Samper, Julián. (2004) ¿Qué modelo Pedagógico subyace a su práctica educativa? Magisterio. , v.1, n.12, p.16 - 20, 2004.
- ❖ ZUBIRIA Samper, Julián. (Ed.). (2005). Los Modelos Pedagógicos: Hacia una Pedagogía Dialogante. Bogotá: Editorial Magisterio.

Páginas Web Consultadas

- ❖ ABARCA, R. (2007). Modelos Pedagógicos, Educativos, de excelencia e instrumentales y construcción dialógica. Universidad Católica de Santa María. Arequipa. Recuperado de <http://www.ucsm.edu.pe/rabarcaf/ModAutoPeda.pdf>.
- ❖ BECERRA, P.E.J. (2015). El estudio de caso como estrategia didáctica para la enseñanza del derecho y la orientación profesional. Obtenido de repository.unimilitar.edu.co. bitstream.
- ❖ CASANUEVA Sáez, Patricio, Evaluación educacional formadora. Obtenido de http://www.avizora.com/publicaciones/psicologia/textos/0078_evaluacion_educacional_formadora.
- ❖ CERESO H. Héctor. (2005). Implicaciones Educativas del Constructivismo ¿Por qué el constructivismo es revolucionario?. Odiseo, revista electrónica de pedagogía. México. Año 3, núm. 5. Julio-diciembre 2005. ISSN 1870-1477. Obtenido de <http://www.odiseo.com.mx/2005/07/cerezo-implicaciones.htm> (ISSN 1870-1477).
- ❖ DEVOTO, C. (2012). Enseñar Derecho y preparar futuros abogados. Actas del Primer Congreso Nacional de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, (págs. 205-225). Santiago. Obtenido de Universidad de Chile:

- ❖ ZUBIRÍA Samper, Julián. (1996). Fundamentos de Pedagogía Conceptual. Colombia. P.J. Centro de Investigaciones sobre. Dinámica Social. Obtenido de www.minedu.gob.pe/dinesst/Documentos/OTPPersFamRelacHum.pdf

ANEXO

Anexo 1

ENCUESTA

MODELO PEDAGÓGICO IMPLEMENTADO Y PREDOMINANTE EN LA CARRERA DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE EL ALTO

1. N° de Boleta de Encuesta

| | | |
|--|--|--|
| | | |
|--|--|--|

Señor (a) Estudiante (a) para su tranquilidad la información que usted nos provea será tratada con la más estricta confidencialidad.

Esta encuesta tiene el propósito de conocer tu opinión como estudiante acerca de cuál modelo pedagógico implementan los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje en clases.

2. Año que cursas (Marca con una “x” debajo las casillas enumeradas del 1 al 5 de acuerdo al año en que te encuentras actualmente en la carrera).

| Año | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-----|---|---|---|---|---|
| | | | | | |

3. Datos generales de la encuesta

MARCA CON UNA “X” PARA CADA PREGUNTA

| N°. | Modelo pedagógico tradicional | siempre | Casi siempre | Algunas veces | nunca |
|-----|---|---------|--------------|---------------|-------|
| 1 | ¿La relación docente-estudiante es de tipo autoritario, relación en la que el docente manda y el estudiante obedece? | | | | |
| 2 | ¿Los docentes implementan el método del dictado en el proceso de enseñanza-aprendizaje? | | | | |
| 3 | ¿Los docentes trabajan con métodos de enseñanza expositiva, ofreciendo gran cantidad de información, de modo que estas sean reproducidas en la evaluación? | | | | |
| 4 | ¿Los docentes desarrollan seminarios, talleres y exposiciones magistrales en aula o fuera de ellas donde la enseñanza magistral es la predominante en la clase? | | | | |

| | | | | | |
|-----|--|--|--|--|--|
| 5 | ¿Las clases son más teóricas que prácticas donde los contenidos deben ser repetidos memorísticamente por los estudiantes? | | | | |
| 6 | ¿Los docentes cuentan con un programa o silabo de contenidos? | | | | |
| 7 | ¿Los docentes se limitan a utilizar la pizarra y explicar los temas hasta finalizar la clase en el proceso de enseñanza-aprendizaje? | | | | |
| 8 | Las evaluaciones son de carácter: memorístico, expositivo, analítico, o reflexivo. | | | | |
| N°. | Modelo pedagógico constructivista | | | | |
| 1 | ¿Las clases son interactivas donde la relación que propician los docentes con los estudiantes entre sí forma parte de la calidad de la docencia? | | | | |
| 2 | ¿Las enseñanzas le produjeron modificaciones profundas y permanentes de tal manera que puede aplicarlas a su vida diaria? | | | | |
| 3 | ¿Las enseñanzas generan comprensión autónoma de pensamiento? | | | | |
| 4 | ¿Los docentes dialogan respetuosamente, valoran las opiniones de los estudiantes y escuchan los diferentes puntos de vista llegando a un mismo consenso? | | | | |
| 5 | ¿En su opinión, el conocimiento es un proceso de reestructuración y construcción? | | | | |
| 6 | ¿Los docentes implementan las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (NTics) en el desarrollo de los contenidos? | | | | |
| 7 | ¿Los docentes implementa técnicas, métodos y didácticas para que los estudiantes expresen, descubran conceptos, ideas y teorías? | | | | |
| 8 | ¿El docente, invita a la reflexión, crítica y análisis de los contenidos? | | | | |

TEST DE ESTUDIO DE CASO



Señor (a) estudiante (a) para su tranquilidad la información que usted nos provea será tratada con la más estricta confidencialidad.

1. N° de Boleta de Encuesta

| | | |
|--|--|--|
| | | |
|--|--|--|

2. Año que cursas (Marca con una “x” debajo las casillas enumeradas del 1 al 5 de acuerdo al año en que te encuentras actualmente en la carrera).

| Año | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-----|---|---|---|---|---|
| | | | | | |

3. Carrera: DERECHO

4. INSTRUCCIONES:

Lea atentamente cada pregunta y encierra en un círculo la respuesta correcta. Este test, tiene el propósito de explicar el nivel de aprendizaje logrado desde la aplicación del estudio de caso como estrategia didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la generación de competencias.

| N° | PREGUNTAS | RESPUESTAS |
|----|--|--|
| 1 | ¿Qué es el debido proceso? | a) es un principio constitucional b) es una garantía constitucional basada en que ninguna persona puede ser condenada sin haber sido oído y juzgada previamente en un debido proceso. c) ninguno |
| 2 | La etapa preparatoria consiste en: | a) la preparación del juicio oral y público, y la recolección de todos los elementos que fundamenten la acusación del fiscal, del querellante y la defensa del imputado. Art. 277 CPP. b) formar un expediente judicial c) ninguno |
| 3 | En la etapa preparatoria se forma: | a) un cuaderno de investigación b) un expediente judicial c) ninguno |
| 4 | ¿Cuándo se inicia la etapa preparatoria? | a) con la denuncia b) con la imputación formal c) ninguna |
| 5 | En el capítulo II (DELITOS) | |

| | | |
|----|--|--|
| | CONTRA LA SEGURIDAD DE LOS MEDIOS DE TRANSPORTE Y COMUNICACIÓN) ART. 214., atentado contra la seguridad de los servicios públicos, párrafo II señala: (...) “en la misma sanción incurrirá el que atentara contra la seguridad y normalidad de los servicios telefónicos, telegráficos, radiales u otros”. Este delito corresponde a: | a) delito de acción privada b) delito de acción pública c) ninguno |
| 6 | De acuerdo al art. 284-285 C.P.P., la denuncia es un acto inicial en la etapa preparatoria, que se realiza de forma: | a) verbal b) escrita y verbal c) ninguna |
| 7 | El ministerio público informa o da aviso del caso dentro de las 24 hrs., al: | a) fiscal b) juez de la instrucción c) ninguno |
| 8 | ¿Qué es la querrela? | a) es un acto de postulación de la acción penal, el cual asume la cualidad de parte acusadora. b) acto por el cual se pone en conocimiento de autoridad competente la inminencia de un hecho que se considera delictivo. c) ninguno |
| 9 | Las diligencias preliminares tienen un término de 20 días, el cual está a cargo de: | a) la policía b) el fiscal c) ninguno |
| 10 | ¿Cuál es la función de la policía en las diligencias preliminares? | a) investigar los delitos de acción pública, identificación y aprehensión de los presuntos responsables, identificación y auxilio de las víctimas y la acumulación y aseguramiento de las pruebas. b) investigar los delitos de acción privada, promueve y dirige la investigación. c) ninguno |
| 11 | De acuerdo al art. 116 C.P.E., “se garantiza la presunción de inocencia”. El cual se debe a una: | a) garantía del derecho civil b) garantía constitucional o derecho constitucional c) ninguno |

| | | |
|----|---|--|
| 12 | De acuerdo al art. 121 C.P.E., en materia penal, “ninguna persona podrá ser obligada a declarar contra sí misma, ni contra sus parientes consanguíneos hasta el cuarto grado o sus afines hasta el segundo grado. El derecho de guardar silencio no será considerado como indicio de culpabilidad”. El cual se debe a una: | a) garantía constitucional o derecho constitucional b) garantía del derecho civil c) ninguno |
| 13 | ¿Qué es la imputación formal? | a) es atribuir un hecho delictivo a alguien b) es una denuncia c) ninguno |
| 14 | La etapa preparatoria debe finalizar en un plazo máximo de A partir de la última notificación con la imputación al o los imputados. | a) 8 meses – 20 meses b) 6 meses - 18 meses c) ninguno |
| 15 | ¿Cuáles son los requisitos para la detención preventiva? | a) exista elementos de convicción suficientes de autoría o participación de un hecho punible y la obstaculización de la investigación de la verdad. b) exista suficiente pruebas de autoría al hecho punible c) ninguno |
| 16 | De acuerdo al art. 20 C.P., es autor: | a) quien realiza el hecho por si solo o conjuntamente para la realización del delito. b) quien realiza el hecho por sí solo, conjuntamente, o los que dolosamente prestan una cooperación y quien se sirve de otro como instrumento para la realización del delito. c) ninguno |
| 17 | Tras la presentación del requerimiento conclusivo, el juez instructor dentro las 24 hrs., remite los antecedentes ante: | a) el Fiscal b) el juez o la juez o Tribunal de Sentencia c) ninguno |
| 18 | ¿Qué es el delito en FLAGRANCIA? | a) es cuando el autor es sorprendido en una sospecha o en presunción de una comisión delictiva. b) es cuando el autor es sorprendido en el |

| | | |
|----|---|---|
| | | momento mismo de cometerlo. Existe una evidencia sensorial y percepción directa. c) ninguno |
| 19 | ¿Qué son pruebas de cargo? | a) son pruebas presentadas por el fiscal b) son pruebas que presenta la victima c) ninguno |
| 20 | ¿Qué son pruebas de descargo? | a) son pruebas que presenta el imputado b) son pruebas presentadas por el juez c) ninguno |
| 21 | ¿Cuáles son las salidas alternativas como instituto de derecho procesal penal moderno? | a) procedimiento abreviado, conciliación, suspensión condicional del proceso b) diligencias preliminares y resolución conclusiva c) ninguno |
| 22 | ¿Cuándo puede plantearse el procedimiento abreviado? | a) se lo plantea hasta después de dictarse sentencia b) el procedimiento abreviado puede plantearse hasta dictarse sentencia c) ninguno |
| 23 | ¿Qué es sentencia condenatoria y sentencia ejecutoriada? | a) dictar sentencia b) la sentencia condenatoria es cuando se acepta en todo en parte las pretensiones del querellante o una pena y la sentencia ejecutoriada es aquella que ha pasado en autoridad de cosa juzgada. c) ninguno |
| 24 | ¿Qué es ejecución de sentencia? | a) la sentencia pasada en autoridad de cosa juzgada tiene carácter de título ejecutivo; por ello quien no cumple, está sujeto a la ejecución forzosa, que dará cumplimiento a lo ordenado en el fallo. b) aplicación efectiva de la pena c) ninguno |
| 25 | ¿Qué es absuelto? | a) culpable b) al acusado a quien se lo declara inocente, libre. c) ninguno |

**PRE-TEST DE COMPETENCIAS
EN EL ESTUDIO DE CASO**



Señor (a) estudiante (a) para su tranquilidad la información que usted nos provea será tratada con la más estricta confidencialidad.

1. N° de Boleta de Encuesta

| | | |
|--|--|--|
| | | |
|--|--|--|

2. Año que cursas (Marca con una “x” debajo las casillas enumeradas del 1 al 5 de acuerdo al año en que te encuentras actualmente en la carrera).

| Año | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-----|---|---|---|---|---|
| | | | | | |

3. Carrera: DERECHO

4. INSTRUCCIONES:

Lea atentamente cada pregunta y encierra en un círculo la respuesta correcta. Este test, tiene el propósito de conocer las competencias adquiridas tras la aplicación del estudio de caso como una estrategia didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

| N° | PREGUNTAS | RESPUESTAS |
|----|--|--------------------------------|
| 1 | Al abordar el tema de forma teórica, logro comprender los procedimientos teóricos y prácticos de los contenidos del tema. | a) mucho b) poco c) nada |
| 2 | Al concluir las clases, identifico y comprendo los contenidos del tema. | a) mucho b) poco c) nada |
| 3 | Aprender el contenido del tema de forma retórica, puedo explicar el tema a través del razonamiento lógico. | a) mucho b) poco c) nada |
| 4 | Al memorizar el tema, puedo proponer, plantear y crear otras salidas alternativas. | a) mucho b) poco c) nada |
| 5 | La acumulación de contenidos me permite desenvolverme de manera más eficiente y eficaz en un proceso litigioso. | a) mucho b) poco c) nada |
| 6 | Los contenidos programados, me permiten | a) mucho |

| | | |
|----|--|--------------------------------|
| | acumular conocimientos que me hacen más apto para desenvolverse profesionalmente en el campo jurídico. | b) poco c) nada |
| 7 | La transmisión de conocimientos me permite generar autocrítica, autorreflexión y auto análisis. | a) mucho b) poco c) nada |
| 8 | Las clases magistrales me permiten intercambiar conocimientos con mi entorno. | a) mucho b) poco c) nada |
| 9 | La acumulación de información, me permitirían ejecutar acciones y resolver problemas | a) mucho b) poco c) nada |
| 10 | Los resultados obtenidos del aprendizaje en datos cuantitativos, me permiten abarcar y traspasar la esfera profesional hacia un horizonte más amplio. | a) mucho b) poco c) nada |

**TEST DE COMPETENCIAS ADQUIRIDAS
EN EL ESTUDIO DE CASO**



Señor (a) estudiante (a) para su tranquilidad la información que usted nos provea será tratada con la más estricta confidencialidad.

1. N° de Boleta de Encuesta

| | | |
|--|--|--|
| | | |
|--|--|--|

2. Año que cursas (Marca con una “x” debajo las casillas enumeradas del 1 al 5 de acuerdo al año en que te encuentras actualmente en la carrera).

| Año | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-----|---|---|---|---|---|
| | | | | | |

3. Carrera: DERECHO

4. INSTRUCCIONES:

Lea atentamente cada pregunta y encierra en un círculo la respuesta correcta. Este test, tiene el propósito de conocer las competencias adquiridas tras la aplicación del estudio de caso como una estrategia didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

| N° | PREGUNTAS | RESPUESTAS |
|----|---|--------------------------------|
| 1 | Tras haber estudiado el caso, ha logrado comprender el procedimiento teórico y práctico del caso presentado. | a) mucho b) poco c) nada |
| 2 | ¿Podría identificar y comprender los delitos cometidos en el caso? | a) mucho b) poco c) nada |
| 3 | Estudiado el caso, ¿Podría explicar el porqué del delito, justificándolo a través del razonamiento lógico? | a) mucho b) poco c) nada |
| 4 | Analizado el caso, ¿podría proponer, plantear o crear otras salidas alternativas? | a) mucho b) poco c) nada |
| 5 | ¿El estudiar los casos de manera directa le permitirían desenvolverse de manera más eficiente y eficaz en un proceso litigioso? | a) mucho b) poco c) nada |
| 6 | ¿Cree usted, qué el estudio de caso le permitió acumular conocimientos que lo hacen más apto | a) mucho b) poco |

| | | |
|----|---|--------------------------------|
| | para desenvolverse profesionalmente en el campo jurídico? | c) nada |
| 7 | ¿Tras estudiar y analizar el caso presentado, le permitió generar autocrítica, autorreflexión y auto análisis? | a) mucho b) poco c) nada |
| 8 | ¿El estudio de caso le permitió intercambiar conocimientos con su entorno? | a) mucho b) poco c) nada |
| 9 | ¿Abordar el caso de manera más práctica, le permitirían ejecutar acciones y resolver problemas? | a) mucho b) poco c) nada |
| 10 | ¿El estudio de caso, le permitió abarcar y traspasar la esfera profesional hacia un horizonte más amplio? | a) mucho b) poco c) nada |

Anexo 5

FOTOS DE LAS SESIONES 1 Y 2

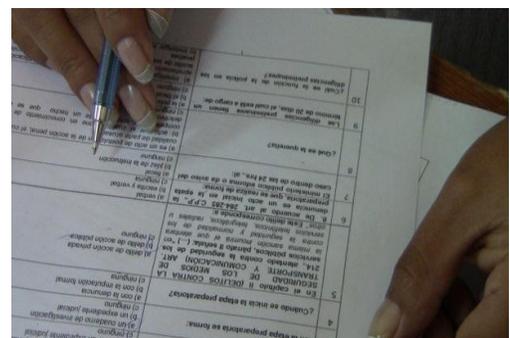
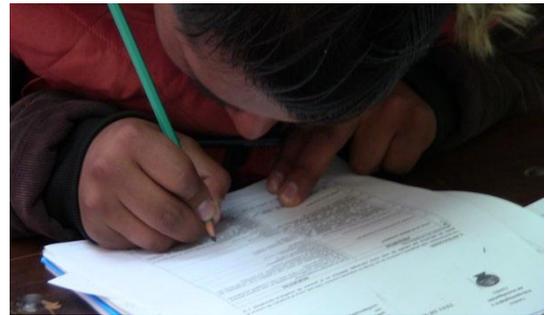


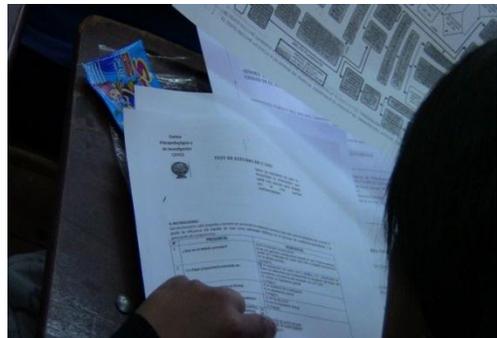
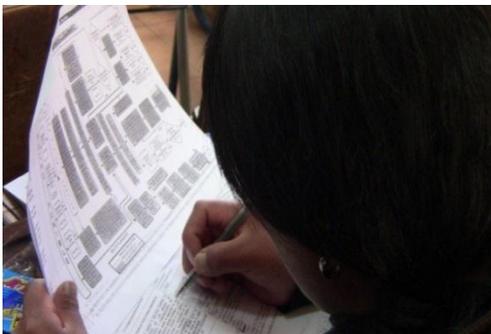
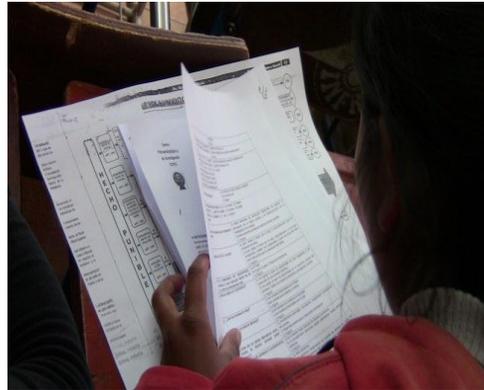




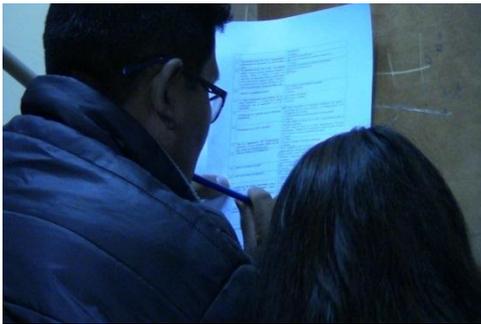


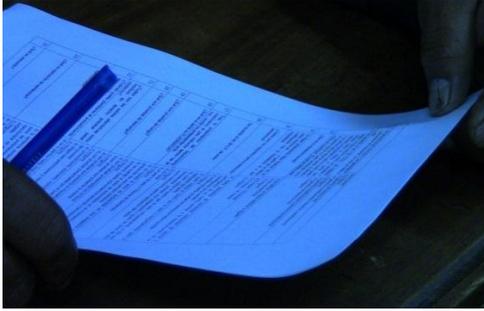












Anexo 6

ABREVIATURAS

| | |
|-------|--|
| NCPE | NUEVA CONSTITUCIÓN POLÍTICA DEL ESTADO |
| CEUB | COMITÉ EJECUTIVO DE LA UNIVERSIDAD BOLIVIANA |
| UPEA | UNIVERSIDAD PÚBLICA DE EL ALTO |
| POA | PLAN OPERATIVO ANUAL |
| CDI | CONSEJO DE DESARROLLO INSTITUCIONAL |
| TICS | TÉCNICAS INFORMATIVAS DE COMUNICACIONES |
| RPA | REGISTRO PÚBLICO DE ABOGADOS |
| EUA | ESTADOS UNIDOS DE AMÉRICA |
| EE.UU | ESTADOS UNIDOS |