



INSTITUTO PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

**EL MÉTODO DE CASOS Y EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO  
DE LA ASIGNATURA SOBRE DELITOS CONTRA LA VIDA, EN  
LOS ESTUDIANTES DEL COLEGIO DE JURISPRUDENCIA DE  
LA UNIVERSIDAD SAN FRANCISCO DE QUITO**

**PRESENTADA POR  
GLADIS MARGOT PROAÑO REYES**

**ASESOR  
CARLOS AUGUSTO ECHAIZ RODAS**

**TESIS  
PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE DOCTORA EN EDUCACIÓN**

**LIMA – PERÚ**

**2018**



**Reconocimiento - No comercial - Sin obra derivada  
CC BY-NC-ND**

La autora permite que se pueda descargar esta obra y compartirla con otras personas, siempre que se reconozca su autoría, pero no se puede cambiar de ninguna manera ni se puede utilizar comercialmente.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



**INSTITUTO PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN  
SECCIÓN POSGRADO**

**EL MÉTODO DE CASOS Y EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE  
LA ASIGNATURA SOBRE DELITOS CONTRA LA VIDA, EN LOS  
ESTUDIANTES DEL COLEGIO DE JURISPRUDENCIA DE LA  
UNIVERSIDAD SAN FRANCISCO DE QUITO**

**TESIS PARA OPTAR  
EL GRADO ACADÉMICO DE DOCTORA EN EDUCACIÓN**

**PRESENTADO POR:  
GLADIS MARGOT PROAÑO REYES**

**ASESOR:  
DR. CARLOS ECHAIZ RODAS**

**LIMA, PERÚ**

**2018**

**EL MÉTODO DE CASOS Y EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE  
LA ASIGNATURA SOBRE DELITOS CONTRA LA VIDA, EN  
ESTUDIANTES DEL COLEGIO DE JURISPRUDENCIA DE LA  
UNIVERSIDAD SAN FRANCISCO DE QUITO**

## **ASESOR Y MIEMBROS DEL JURADO**

### **ASESOR:**

Dr. Carlos Augusto Echaiz Rodas

### **PRESIDENTE DEL JURADO:**

Dr. Florentino Norberto Mayurí Molina

### **MIEMBROS DEL JURADO:**

Dr. Miguel Luis Fernández Avila

Dr. Óscar Rubén Silva Neyra

**DEDICATORIA**

A, Terry.

**AGRADECIMIENTO:**

A mis apreciados maestros que  
contribuyeron en mi formación  
doctoral.

## ÍNDICE

Asesor y miembros del jurado	iii
Dedicatoria	iv
Agradecimiento	v
<b>ÍNDICE</b>	vi
<b>RESUMEN</b>	ix
<b>ABSTRACT</b>	xi
<b>INTRODUCCIÓN</b>	1
<b>CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b>	4
1.1. Descripción de la realidad problemática	4
1.2. Formulación del problema	7
1.2.1. Problema principal	7
1.2.2. Problemas específicos	7
1.3. Objetivo de la investigación	8
1.3.1. Objetivo general	8
1.3.2. Objetivos específicos	8
1.4. Justificación	9
1.5. Tipo de estudio	15
1.6. Delimitación del problema	16
<b>CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO</b>	18
2.1. Antecedentes de la investigación	18
2.2. Bases teóricas	25

2.2.1.	Definición de método de casos	25
2.2.2.	Consideraciones acerca del aprendizaje	40
2.2.3.	El método de caso aplicado para el aprendizaje significativo del Área de Ciencias Sociales con especial referencia a la formación jurídica	59
2.3.	Definiciones de términos básicos	79
<b>CAPÍTULO III: HIPÓTESIS Y VARIABLES</b>		
3.1	Formulación de hipótesis principal y derivada	81
3.1.1.	Hipótesis general	82
3.1.2	Hipótesis derivadas	83
3.1.3.	Variables	85
3.2.	Variables y definición operacional	86
<b>CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN</b>		88
4.1.	Diseño de la investigación	88
4.2.	Diseño y muestral	90
4.3.	Técnicas para la recolección de datos	93
4.4.	Técnicas para el procesamiento y análisis de datos	99
4.5.	Aspectos éticos	103
<b>CAPÍTULO V: RESULTADOS</b>		105
5.1.	Preliminares de la recolección de la información	105
5.2.	Resultados generales obtenidos en los cuestionarios	107
5.3.	Prueba de la hipótesis	108
5.3.1.	Prueba de la hipótesis general	108
5.3.2.	Prueba de la hipótesis específica 1	110
5.3.3.	Prueba de la hipótesis específica 2	112
5.3.4.	Prueba de la hipótesis específica 3	114
5.3.5.	Prueba de la hipótesis específica 4	116
5.4.	Procesamiento de los datos cualitativos de valoración	118
5.4.1.	Resultados de la encuesta pre test	118
5.4.2.	Resultados de la encuesta post test	125
<b>CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN</b>		131
<b>CONCLUSIONES</b>		135
<b>RECOMENDACIONES</b>		138
<b>FUENTES DE INFORMACIÓN</b>		140

## **ANEXOS**

- Anexo 1. Matriz de consistencia
- Anexo 2. Programa de la asignatura “Delitos contra la vida” vigente durante el estudio año 2014
- Anexo 3. Encuesta Pre Test
- Anexo 4. Solicitud y respuesta sobre colaboración

## **RESUMEN**

La enseñanza de las ciencias jurídicas al igual que ocurre con la enseñanza de otras ciencias requiere del estudio y comprensión de contenidos, métodos y medios Prieto (2016). El contenido para la enseñanza del Derecho hace referencia de manera general a los programas que completan el pensum de estudios de la carrera.

Para alcanzar a transmitir esos contenidos, es necesario la implementación de los métodos, con una mirada hacia los objetivos de la enseñanza y el desarrollo de competencias, a través del empleo de los medios o instrumentos Prieto (2016). Desde la antigüedad, la enseñanza del Derecho tiene un marcado empleo de herramientas teóricas. Dejando de lado el sentido práctico, el profesor que enseña materias jurídicas tradicionalmente recurre a clases magistrales con poca o ninguna participación de los estudiantes, lo cual se traduce en una vaga comprensión por parte de éstos de los conceptos jurídicos, y de probables dificultades o tropiezos en el ejercicio profesional futuro.

En la búsqueda de disminuir las deficiencias en la enseñanza jurídica que responden a las exigencias de la sociedad que avanza a un ritmo acelerado, en la

presente investigación doctoral, revisamos la utilización del Método de Caso como herramienta para alcanzar un aprendizaje significativo de los estudiantes, particularmente de los inscritos en la asignatura Rivero (2015), delitos contra la vida del Colegio de Jurisprudencia de la Universidad San Francisco de Quito. El estudio propuesto entrelaza conceptos de las estrategias pedagógicas junto a las necesidades formativas de los futuros abogados.

**Palabras clave:** Aprendizaje significativo, Método de casos, Enseñanza del Derecho.

## **ABSTRACT**

The teaching of legal sciences, as happens with the teaching of other sciences, requires the study and understanding of contents, methods and means. The content for the teaching of Law refers in a general way to the programs that complete the curriculum of studies of the career.

In order to achieve the transmission of these contents, it is necessary to implement the methods, with a view towards the objectives of teaching and the development of competences, through the use of means or instruments Prieto (2016). Since ancient times, the teaching of law has a marked use of theoretical tools, leaving aside the practical sense, the teacher who teaches legal subjects traditionally resorts to master classes with little or no participation of students, which translates into a vague understanding by them of legal concepts, and likely difficulties or obstacles in the future professional practice.

In the search to diminish the deficiencies in the legal education that respond to the demands of the society that advances at an accelerated rate, in the present doctoral research, we review the use of the Case Method as a tool to achieve a meaningful learning of the students, particularly those enrolled in the subject

Rivero (2015), crimes against the life of the College of Jurisprudence of the University San Francisco de Quito. The proposed study intertwines concepts of pedagogical strategies with the training needs of future lawyers.

**Keywords:** Meaningful learning, Case method, Law Teaching.

## **INTRODUCCIÓN**

La enseñanza universitaria ha evolucionado a través de severas transformaciones en los últimos años, no sólo por el masificado uso de las tecnologías en la educación, sino muy especialmente por la propia metamorfosis que a experimentado la sociedad moderna. De ahí la necesidad de que en el proceso formativo del estudiante, la aplicación práctica sea parte de la organización del aprendizaje en el que se evidencie una articulación con los conocimientos teóricos.

Las aulas de clase no son el único escenario para el aprendizaje, pues nuestros estudiantes viven en un mundo del cual aprenden constantemente, y que los hace cada vez más exigentes en cuanto a lo que vienen a aprender en las instituciones educativas. Por lo que es imprescindible una profunda revisión del cómo y el para qué enseñamos.

De ahí que, en las facultades de Derecho que pueden estar acostumbradas a los estudios formales clásicos, a la enseñanza magistral de la doctrina y la jurisprudencia, donde el discurso del profesor es el exclusivo instrumento de la educación jurídica basada en la mera transmisión de información, se torna

indispensable atender a la necesidad de compaginar la realidad social con los estudios jurídicos formales, y de renovar el rol formador del profesor.

Las exigencias del mercado laboral jurídico debe ser conocida por el novel profesional quien debe saber que la excelencia y la practicidad no se contradicen y que los papeles escritos si bien no han desaparecido en su mayoría han sido reemplazados por la tecnología. En una disciplina como el derecho penal, es necesario revisar las técnicas instructivas para alcanzar la calidad del aprendizaje. Se presenta un aporte al análisis de los conceptos de estrategias pedagógicas aplicadas a la enseñanza de la ciencia jurídica, en cinco capítulos de esta investigación, que se inician en el primer capítulo con la presentación del problema de investigación, el objetivo general y los objetivos particulares, la pregunta y la justificación de la investigación, el tipo de estudio y la delimitación del problema.

El segundo capítulo se dedica a exponer el marco teórico acerca del Método de Casos, que atiende a un modo de enseñanza en el que los estudiantes junto al profesor cimientan su conocimiento iniciando con un análisis que genere discusión de experiencias propias, ajenas, simuladas así como de realidades y experiencias, tendiente a alcanzar un aprendizaje significativo (German, 2010). Se presentan las hipótesis y variables que podrían tener lugar en la aplicación del método de casos como técnica de enseñanza de la asignatura de delitos contra la vida en los estudiantes del Colegio de Jurisprudencia de la Universidad San Francisco de Quito. Estrada & Alfaro (2015).

El tercer capítulo identifica la metodología empleada en la investigación. Los capítulos cuarto y quinto se encuentran dedicados a la confrontación del marco teórico y los elementos prácticos empleados para develar las hipótesis de la

investigación, junto a las conclusiones y recomendaciones obtenidas del presente trabajo investigativo.

Con este estudio, tenemos la certeza de cumplir los requisitos formales para alcanzar el grado académico correspondiente. Sin embargo, no pretende ser exhaustivo acerca de las teorías en torno al Método de Casos y al aprendizaje significativo, así como a su aplicación en las disciplinas jurídicas, en particular la asignatura de delitos contra la vida en los estudiantes del Colegio de Jurisprudencia de la Universidad San Francisco de Quito, sino ser una herramienta de análisis de conceptos educativos y jurídicos actuales que se encuentra como es lógico supone en un constante proceso de transformación académica. Universidad San Francisco de Quito (2018).

## **CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

### **1.1. Descripción de la realidad problemática**

La enseñanza de las ciencias jurídicas al igual que ocurre con la enseñanza de otras ciencias requiere del estudio y comprensión de objetivos, contenidos, métodos y medios. El contenido para la enseñanza del Derecho hace referencia de manera general a los programas que completan el pensum de estudios de la carrera.

La actual dinámica mundial, ha impactado en el proceso educativo, los estudiantes dejaron atrás la forma regular de recoger los conocimientos viven apresurados por aprender y de manera simultánea mientras están en el aula al frente del profesor también están recorriendo por el internet contrastando la información planteada en búsqueda de soluciones rápidas que no siempre pueden ser las acertadas, por lo que se necesita contrastarla a través de una discusión controlada por el docente.

La UNESCO, en un estudio publicado en el año 2013 por la Oficina Regional de Educación para América Latina, destacó que dentro de los desafíos de la educación superior se encontraban, en primer lugar revertir la tendencia

inequitativa de expansión, lo cual supone un mayor protagonismo del Estado en términos financieros y de políticas compensatorias, UNESCO (2013). En segunda instancia, el fortalecimiento de las instituciones de educación superior, para que tengan esa capacidad y se conviertan en fuentes inéditas generadoras de producción científica y tecnológica, que ha sido dejada a un lado y que en la región evidentemente se encuentra retrasada; y en tercer lugar, estas instituciones educativas deben esforzarse significativamente para enlazarse de manera efectiva con lo que la sociedad actual requiere en donde el que hacer educativo sea un espacio propicio para este objetivo, conociendo acertadamente sobre los aspectos negativos que afectan y que se constituyen en problemas educacionales de las mayorías, interviniendo para el cambio y contribuyendo para la reforma escolar, capacitando mejor a los candidatos a docentes para que puedan cohesionarse con el sistema educacional; en la búsqueda de docentes que no sólo transmitan contenidos, sino también puedan desarrollar nuevas estrategias de enseñanza a fin de alcanzar un aprendizaje significativo. UNESCO (2013)

En este contexto de desafíos y realidades, la enseñanza del Derecho tiene un marcado empleo de herramientas teóricas, dejando de lado el sentido práctico, que en la mayoría de los casos se debe a que la propia institución educativa no provee al profesor de los recursos y de la infraestructura y se ve abocado a improvisar o reemplazar para tratar de compensar esas falencias que al final se van a reflejar en el rendimiento de los estudiantes.

Dentro de las herramientas pedagógicas con sentido práctico, encontramos el Método de Casos, el cual permite un aprendizaje significativo a los estudiantes de la carrera de Derecho en la asignatura “Delitos Contra la

Vida”. Toda vez que el contenido de las asignaturas que se deben aprobar durante su formación para graduarse de abogado tiene un sentido social, ya que no sólo está direccionado como un medio para solucionar problemas, recibir un honorario y mirar a la persona necesitada como un cliente sino como un ser humano que requiere de la ayuda oportuna y transparente, ¿cómo se puede lograr esa formación, si los estudiantes no conocen la realidad de las situaciones jurídicas a las cuales están llamados a enfrentar luego de egresar de la universidad?

A todas luces se presenta la necesidad de incorporar una metodología de enseñanza-aprendizaje que ayude acercar al estudiante con esas situaciones de relevancia jurídica, es decir, la incorporación del método de casos en el estudio del Derecho. Esta solución, que a primera vista parece sencilla de tomar, requiere un compromiso por parte no sólo de los estudiantes sino del profesor, en su rol de formador y acompañante, lo cual conduce a una imperante transformación del proceso de enseñanza de la ciencia jurídica.

Para reforzar esta idea, “se ansía que todos los docentes centren sus esfuerzos en lo que los estudiantes aprenden y no en lo que ellos enseñan. La idea es que el profesor sea mirado como un guía del proceso de aprendizaje del alumno.” Comellas (2015), p. 85

Como ejemplo de la posibilidad de transformación de las formas de la enseñanza jurídica, a los efectos de esta investigación doctoral, analizaremos si la aplicación del método de casos en la enseñanza de la asignatura “Delitos contra la vida” Cobos (2017), en los estudiantes del Colegio de Jurisprudencia de la Universidad San Francisco de Quito, permite que éstos alcancen un aprendizaje significativo.

## **1.2. Formulación del problema**

### **1.2.1. Problema general**

¿Cómo la aplicación del Método de Casos en la enseñanza de la asignatura “Delitos contra la vida” en los estudiantes del Colegio de Jurisprudencia de la Universidad San Francisco de Quito permite que éstos alcancen un aprendizaje significativo en su formación como abogados?

### **1.2.2. Problemas específicos**

- a) ¿Cómo la aplicación del Método de Casos mejora el esquema de conocimientos de la asignatura “Delitos contra la vida en los estudiantes del Colegio de Jurisprudencia de la Universidad San Francisco de Quito?
- b) ¿Cómo la aplicación del Método de Casos mejora las condiciones favorables del aprendizaje significativo en la asignatura delitos contra la vida en los estudiantes del Colegio de Jurisprudencia de la Universidad San Francisco de Quito?
- c) ¿Cómo la aplicación del Método de Casos mejora los puentes cognitivos del aprendizaje significativo de la asignatura “Delitos contra la vida” en los estudiantes del Colegio de Jurisprudencia de la universidad San Francisco de Quito?
- d) ¿Cómo la aplicación del Método de Casos mejora las ventajas del aprendizaje significativo de la asignatura delitos contra la vida en los estudiantes del Colegio de Jurisprudencia de la universidad de San Francisco de Quito?

- e) ¿Cómo la aplicación del Método de Casos mejora las habilidades requeridas y esperadas del profesor universitario de la carrera de Derecho en su rol formador con miras a que los estudiantes alcancen un aprendizaje significativo?

### **1.3. Objetivos de la investigación**

#### **1.3.1. Objetivo general**

Analizar si aplicación del Método de Casos en la enseñanza de la ciencia jurídica en procura de un aprendizaje significativo a los futuros abogados, en particular en la asignatura “Delitos contra la vida” en los estudiantes del Colegio de Jurisprudencia la Universidad San Francisco de Quito, año 2014.

#### **1.2.2. Objetivos específicos**

- a) Analizar los conceptos del Método de Casos y aprendizaje significativo desde las perspectivas de la enseñanza de las ciencias jurídicas.
- b) Analizar las condiciones ventajosas y las desfavorables de la utilización del Método de Casos para el aprendizaje significativo de los estudiantes de la asignatura “Delitos contra la vida” del Colegio de Jurisprudencia de la Universidad San Francisco de Quito.
- c) Analizar y contribuir al estudio, investigación y el fortalecimiento de la educación jurídica desde la perspectiva del Método de Casos en la búsqueda del aprendizaje significativo.
- d) Analizar y revisar las habilidades del profesor universitario de la carrera de Derecho en su rol formador aplicando el Método de Casos con miras a que los estudiantes alcancen un aprendizaje significativo.

#### **1.4. Justificación**

Las Universidades e Institutos Tecnológicos de los países de Latinoamérica se han sometido en los últimos años a procesos de evaluación tendiente al licenciamiento y acreditación hacia el aseguramiento de la calidad de la educación; dentro de los criterios de evaluación se han considerado la pertinencia, el plan curricular, la academia, el ambiente institucional, en los que está considerado el análisis al cuerpo docente, la afinidad de los grados académicos de los profesores con la asignatura que dictan, resultados o logros del aprendizaje, entre otros aspectos.

En el Ecuador estos procesos han contribuido para dar un giro importante en la educación superior. Las carreras universitarias de Ciencias Sociales y Jurídicas al igual que otras están siendo evaluadas a través de exámenes dirigidos a los estudiantes del último año de dicha carrera con los que se pretende medir las competencias generales y específicas alcanzadas y de esa forma conocer en qué medida se ha articulado la teoría con la práctica para un desempeño profesional óptimo.

En la actualidad, la enseñanza en el ámbito del Derecho del Colegio de Jurisprudencia de la Universidad San Francisco de Quito y particularmente en la asignatura de subespecialidad del derecho penal como son los “Delitos contra la vida” se convierte en un desafío, dado que se requiere justamente consolidar la teoría con la práctica.

Esta situación requiere que el profesor produzca formas inéditas de operar con lo real, para habilitar nuevos modos de crear el aprendizaje que permitan que los estudiantes PUEDAN tener las respuestas a preguntas de tipo “por qué” o “cómo”, más aún cuando los futuros abogados van

directamente a la actividad laboral de manera individual, corporativa o institucional, cuyos vacíos se evidencian en sus actuaciones profesionales o en el poco éxito en el patrocinio de causas penales, debido a que la teoría ha sido una forma de transmitir conocimientos, cuando la realidad apunta a la necesidad de transformar los métodos de enseñanza, debiendo estudiar problemas, formular hipótesis, plantear posibles soluciones y tener las herramientas para adoptar decisiones.

Dado que el uso exclusivo de la clase magistral para la enseñanza del derecho limita a los estudiantes a pensar solo en las proposiciones hechas por el profesor desde sus conocimientos y experiencias, y en algunos casos a no pensar mucho o a pensar casi nada en los postulados teóricos y su relación con la práctica profesional, es imperioso buscar un sustituto pedagógico, en donde la lección magistral desaparezca, pues es evidente que los conocimientos teóricos son fundamentales, sino que la misma se intercale con los desempeños activos recurriendo por ejemplo al aprendizaje basado en problemas. Comellas (2015) p. 85.

El estudio específico de los “Delitos contra la vida” se presenta como un escenario propicio para que surjan estos cuestionamientos de “cómo” o “por qué”, interrogantes que se encuentran relacionadas con el método de aprendizaje a través del estudio de casos, derivando en un aprendizaje significativo de esta materia de las disciplinas jurídicas.

Bajo esta perspectiva, pretendemos en esta investigación doctoral la revisión de los procesos educativos, que a lo largo de los diferentes modelos propuestos por científicos tales como Piaget o Pestalozzi, han tenido como fin lograr que el estudiante propenda a un rendimiento académico de alta

calidad y efectividad, mediante la potencialización de aptitudes y actitudes, tanto personales como académicas intraulicas y sociales en general.

El principal objeto del Método de Casos, se orienta a entender cómo las personas aprendemos y aplicamos nuestros conocimientos en diferentes escenarios, por lo que se busca la interpretación pertinente y adecuada para lograr establecer la mejor opción al momento de reproducir el proceso enseñanza-aprendizaje.

Desde la visión de Bourdieu (1980), sociólogo que profundizó en la razón de la acción social e influencia, el capital cultural es el motor de la evolución de las sociedades, el mismo que promueve la genealogía de las razones prospectivas del imaginario y la lógica de la práctica. Estos son conductores modulantes que componen cada una de las peculiaridades sociales. A decir verdad, esto es el producto de cada hecho de práctica social, individual o colectiva, que resulta, por tanto, del *modus operandi*.

Según Bourdieu (1980), *éste modus* es el efecto del proceso en el cual el conocimiento, transferido por imágenes y símbolos, se estructura principalmente por la práctica.

En base al argumento bourdiano, varias de las prácticas pedagógicas, respecto a modelos y herramientas de enseñanza vigentes, se han enfocado en desarrollar el conocimiento centrado en el aprendizaje. Esto a decir verdad, ya que las condiciones sociales actuales sopesan la necesidad sobre el entorno académico como potencializador de las condiciones personales y profesionales de los individuos, como factor circunstancial de desarrollo. Así, se buscan nuevas operaciones alternativas del proceso enseñanza-aprendizaje como un resultado de beneficio científico, con el que

se logre un cumplimiento óptimo de los objetivos pedagógicos en los diferentes campos.

Si bien es cierto que la práctica en la academia responde a las necesidades particulares de cada campo de estudio, no es menos cierto que el aprendizaje se vuelve significativo toda vez que la práctica articulada, mediante ejemplos, sea el mecanismo central del aprendizaje y la teoría fundamentada Glasser y Strauss (1987), p. 253, algo que en las últimas décadas ha sido discutido asiduamente y tal como consta en el trabajo denominado “la resolución de problemas como estrategia de enseñanza y aprendizaje” realizado por Coronel y Curotto (2008), “Se trata de una investigación-diagnóstica que trata de detectar concepciones de los docentes y de los alumnos respecto a la resolución de problemas. Corresponde a un estudio de casos: sujeto único (docente) y dos sujetos (alumnos) con registros contruidos mediante datos provenientes de entrevistas, observaciones de clase y análisis de documentos curriculares”, como herramientas sustanciales para elevar la calidad del aprendizaje. p.465.

Debemos tener claro que en la actualidad, la educación, al igual que otros campos del conocimiento, presenta retos de mejora al momento de identificar, establecer y ejecutar modelos pertinentes de enseñanza. Con mucha más atención que otras ciencias, la educación es un campo de constante variación y evolución, que debe siempre adaptarse y acondicionarse a las nuevas necesidades de cambio que enfrentan las diferentes sociedades, especialmente desde que la tecnología ha producido cambios de avance vertiginoso. Aliaga y Bartolomé (2006), p. 56.

Varios de estos modelos, inmiscuidos entre este enlace enseñanza-aprendizaje, responden a diferentes necesidades que se alinean desde la aplicación de las normativas vigentes hasta las condiciones socio-familiares.

El objeto del testeo de diferentes modelos, en este sentido responde, por tanto, a una condición de efectividad del sistema, puesto que se pretende alcanzar una mejora sustancial, así como convertir a la educación en un factor apalancador del desarrollo mediante una significativa intervención Coraggio (1995), no sólo en términos contables sino económicos. pp.11-12.

Así, todos quienes se relacionan con la administración educativa y la pedagogía han visto la necesidad de orientar sus esfuerzos hacia una nueva percepción de la educación mediante el aprendizaje significativo orientado a la enseñanza centrada en el alumno. Desde hace algún tiempo las tendencias en educación jurídica consideran que los principios del derecho no deben ser aprendidos exclusivamente a través de las clases magistrales o de la aplicación del Método de Casos, sino que es la mixtura de estas dos herramientas o estrategias pedagógicas que permitirán una comprensión más cabal de dichos postulados y muy especialmente su aplicación en el mundo profesional.

Los nuevos modelos de educación, orientados al enfoque centrado en el aprendizaje, así como el cumplimiento de objetivos a través de resultados, se emplazan en la necesidad de convertir la experiencia académica en una actividad demostrativa Camargo y Gutiérrez (2010), según la que se aprende mediante el ejercicio de la práctica. Lo que ratifica y afirma que la problemática de la educación se materializa por la necesidad de identificar los recursos pertinentes que se deben emplear para este tipo de práctica

según sea el caso de estudio, el campo de conocimiento, así como el mercado educativo que se somete al proceso de enseñanza-aprendizaje. p. 247.

En consecuencia, esta investigación doctoral entrelaza conceptos teórico-prácticos para develar en qué medida la aplicación del Método de Casos influye en el aprendizaje significativo de la asignatura “Delitos contra la vida” en los estudiantes del Colegio de Jurisprudencia de la Universidad San Francisco de Quito.

Para alcanzar una respuesta satisfactoria a esta cuestión, debemos determinar cómo el método de casos influye en el esquema de conocimientos de la asignatura “Delitos contra la vida” en los estudiantes del Colegio de Jurisprudencia de la Universidad San Francisco de Quito, lo cual permite que surjan condiciones favorables del aprendizaje significativo en esta asignatura jurídica.

A pesar de que la utilización del Método de Casos no es nuevo en los estudios jurídicos, como así la historia apunta. “En 1870 Christopher Columbus Langdell, el profesor de la Universidad de Harvard, empezó a enseñar leyes haciendo que los estudiantes leyeran casos en lugar de leer libros de texto. Hacia 1914, el caso se formaliza como método de enseñanza en el programa de Derecho, bajo el término *Case System*. Este método pretendía que los alumnos buscaran la solución a una historia concreta y la defendieran, González (2009), p.4. Tal es así que en el transcurrir de los años este método docente continúa aplicándose para la enseñanza del Derecho en varias universidades del mundo.

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

Si bien el Método de Casos ha sido largamente estudiado como estrategia en la enseñanza jurídica, principalmente en los países con tradición del *Common Law*, y que cada vez más se ha incorporado al catálogo de herramientas de clase de las aulas latinoamericanas, consideramos que este trabajo de investigación doctoral es innovador, al proponer la conjunción de conceptos y técnicas que permitirán mejorar el nivel de aprendizaje. Así, con la utilización del Método de Casos en la enseñanza–aprendizaje, el profesor del Colegio de Jurisprudencia de la Universidad San Francisco de Quito, se verá obligado a buscar, crear y ofertar situaciones de aprendizaje a base de casos reales que le trasladan y aproximan al estudiante a un terreno real inminente, en el que necesariamente se ve obligado a entrar en acción y desarrollar estrategias de comunicación de manera racional y objetiva con la finalidad de lograr resultados favorables, ya sea en su calidad de defensor o acusador que responden a los intereses y necesidades en la asignatura “Delitos contra la vida”.

#### **1.5. Tipo de estudio**

Estudio explicativo, ya que se busca explicar la relación de los conceptos y características del Método de Casos que permitan alcanzar un aprendizaje significativo de la asignatura “Delitos contra la vida” en los estudiantes del Colegio de Jurisprudencia de la Universidad San Francisco de Quito. Para

Flores (2007), como objetivo último es explicar por qué la utilización del Método de Casos en la enseñanza de las áreas que componen la disciplina jurídica permitiría alcanzar un aprendizaje significativo que logre la correcta incorporación de los conceptos jurídicos tradicionales en las situaciones sociales contemporáneas de relevancia para los futuros abogados. Dar respuesta a las interrogantes derivadas del estudio explicativo que coadyuven a comprobar la hipótesis diseñada al inicio de esta investigación. Los resultados que serán obtenidos en la presente investigación doctoral, servirán de referente al modelo teórico sobre la utilización del método de casos para la creación del aprendizaje significativo en los estudiantes de la asignatura delitos contra la vida del Colegio de Jurisprudencia de la Universidad San Francisco de Quito. Martínez & Montoya (2017).

#### **1.6. Delimitación del problema**

Delimitar el tema de investigación es saber establecer una barrera a la investigación y detallar pormenorizadamente hasta donde llegar; es decir, hasta dónde se va a avanzar en el proceso de la investigación. La delimitación del problema consiste en determinar con respecto al propósito y la justificación, la extensión del trabajo con precisión, claridad y sencillez, permitiendo la sincronía entre el planteamiento del problema y el diseño metodológico.

Como parte de la propuesta del presente estudio doctoral, se ha tratado de establecer los puntos centrales. El Método de Casos, el aprendizaje significativo y la metodología de la enseñanza jurídica, tomando en consideración la aplicación del método de casos en la asignatura "Delitos

contra la vida” en los estudiantes del Colegio de Jurisprudencia de la Universidad San Francisco de Quito.

En la delimitación del tema de estudio no únicamente se consideró los puntos centrales sino que se identifican qué características de ese tema resultan imprescindibles investigar. De tal forma que se incorporaron algunas preguntas complementarias al planteamiento del problema, que permitirán su delimitación: 1. ¿Qué quiero investigar con exactitud?; 2. ¿Con relación a qué del ámbito educativo? y 3. ¿Quiénes son los sujetos a investigar?

En este sentido, 1. Se pretende investigar la aplicación del Método de Casos en la asignatura “Delitos contra la vida” del Colegio de Jurisprudencia de la Universidad San Francisco de Quito; 2. Se busca la revisión de los efectos de la utilización del Método de Casos como instrumento del aprendizaje significativo. y 3. Los sujetos a investigar son los estudiantes universitarios de la carrera de Derecho del Colegio de Jurisprudencia de la Universidad San Francisco de Quito que se encontraban inscritos en el periodo 2014.

## **CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO**

### **2.1. Antecedentes de la investigación**

Cobo (2008), en su investigación de posgrado sobre “Una propuesta para el aprendizaje significativo de los estudiantes de la escuela San José La Salle, de la ciudad de Guayaquil”; sustentada en la Universidad Andina Simón Bolívar, expuso que la ausencia de capacitaciones docentes en las que se incluyan el seguimiento, retroalimentación y evaluación, influyeron en que estos siguieran enseñando con el método tradicional en el aprendizaje memorístico de contenidos sin aplicar innovaciones, lo que condujo al aburrimiento, poca motivación e insatisfacción de estudiantes, así como de sus padres que veían como sus hijos no aprenden de manera significativa, y en casos extremos optan por retirarlos de la institución educativa.

En la búsqueda de disminuir esta situación y generar aprendizaje significativo, encontramos oportuno anotar lo dicho por Carla Maglione y Nicolás Varlotta Domínguez (2011), “Los mapas conceptuales sirven a los fines del aprendizaje, pero también a la enseñanza, ya que en el contexto didáctico el profesor apela a sus propios esquemas conceptuales y a una

idea acerca de cómo debe estar organizado el conocimiento. Así, los mapas conceptuales trabajados en el aula permiten que alumnos y profesores revisen juntos los significados representados por ellos y se convierten, en instrumentos para explorar y negociar significados”. p.12.

Junto a los mapas conceptuales, que permitieron evaluar aprendizaje mayormente teórico, los autores afirman que para el desarrollo de competencias que conllevan saber y saber hacer, teoría y práctica, conocimiento y acción, reflexión y acción Prieto (2016), se requiere una modificación en la visualización hacia el conocimiento: del saber qué, al saber cómo. Moreno (2012). En la vida real, esto produce un cambio ya que deja a un lado el peso del currículo de los principios, del marco conceptual, a los métodos, entre éstos, el Método de Casos; así el logro obtenido por los estudiantes no sólo debería abarcar el rendimiento académico en el desarrollo de las capacidades procedimentales e intelectuales, sino que también debería comprender el enlace con la práctica.

En este sentido, encontramos como herramienta, el Método de Casos, sobre el que Cruzado (2011), en su tesis doctoral “El Método de Casos y el Aprendizaje del Curso de Contabilidad Empresarial en la Facultad de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos de la Universidad de San Martín de Porres” comenta que su objetivo fue determinar la influencia del Método de Casos en el aprendizaje del curso de contabilidad empresarial de la Facultad de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos de la Universidad de San Martín de Porres, utilizando el método analítico, el aporte de su investigación consistió en la identificación de las debilidades en la aplicación de las teorías para redirigir la orientación del estudiante hacia el

aprendizaje significativo. Concluye que, los contenidos actitudinales al aplicar el método de casos, se incrementaron notablemente.

En este orden de ideas, Limpías (2012), en su investigación realizada “La aplicación del método de estudio de casos como estrategia metodológica para desarrollar habilidades investigativas en la formación del jurista”, parte de la realidad de que los programas que actualmente se dan en las escuelas de Derecho, plantean actividades que no despiertan la necesidad interior de saber algo más o redescubrir, por lo cual se requiere de métodos activos que estén ligados la teoría con la práctica.

Los autores destacan que es un sitio común en los últimos años la creciente frecuencia con que las escuelas de Derecho de muchos países latinoamericanos revisan y re-revisan sus planes de estudio y aquello se ha evidenciado a raíz de los procesos de evaluación y de reformas legales en la educación superior pero también ante la demanda creciente de aspirantes a la carrera de Derecho. El porqué de esta situación puede estar dado en que los abogados no están formados con las habilidades requeridas para la solución de las exigencias que se presentan en la sociedad actual, puesto que al parecer en las escuelas de Derecho nos hemos dedicado más al aprendizaje memorístico de contenidos legales, de leyes, reglamentos y códigos y no al aprendizaje en situaciones reales.

Por medio del método de estudio de casos se resalta que el aprendizaje no sólo se basa en transmitir conocimientos, pues induce al estudiante a optar por una perspectiva real, de la situación planteada. Limpías (2018).

Pérez (2006), en ocasión de una ponencia en la Fundación Getulio Vargas de Sao Paulo, apuntaba que la implementación del Método de Casos ha

tenido una renovada implementación en las distintas ciencias sociales, lo que el autor llama “el casuismo”. Pérez (2006), agrega: “El conocimiento se construye sobre singularidades y cobra sentido en el planteamiento y resolución de problemas reales pero a la vez todo conocimiento consiste en lograr afirmaciones generales o generalizables. Lo singular y lo general, el caso y el sistema, tienen sentido en su interacción” p.1.

La aplicación del estudio de casos se presenta por un lado como una herramienta para la necesaria renovación de la enseñanza de la ciencia jurídica, y por otro lado, estimula en el estudiante de Derecho la consolidación y un impulso a despertar sus habilidades investigativas que en la actualidad se encuentran enlazadas con las tecnologías más avanzadas, que en prácticamente están presentes en el quehacer de los profesionales jurídicos.

Se ha dicho por repetidas ocasiones y es indiscutible que la utilización de estas tecnologías sobrepasan y transforman la forma medular de la enseñanza-aprendizaje, ya que intervienen significativamente en la actitud de estudiantes y los profesores, influenciando indudablemente el comportamiento de la sociedad así como de sus actividades económicas, creando nuevos valores y hábitos a los cuales los estudios jurídicos no pueden ser ajenos. Moreno, Estrada, Carrillo & Sierra (2010).

Como efecto más significativo de la revolución de las comunicaciones tiene que ser sin lugar a dudas, la modificación de la forma de pensar y debatir de los estudiantes de Derecho, así como la manera de comunicarse entre ellos, y de interactuar con el profesor incluso en actividades académicas fuera del aula.

La tecnología ha influido para que los estudiantes no solo se queden con lo que escuchan del profesor sino que de manera simultánea acudan al internet, verifiquen, procesen e innoven su comportamiento y lo que es mejor demuestren que pueden de manera inmediata dar una respuesta ante un caso, similar a los que se proponen ante un tribunal.

Esto viene a confrontar la concepción tradicional de la educación jurídica la cual se presenta como excesivamente formal, puesto que tiene como objetivo transmitir información, relativo a normas jurídicas y ciertos elementos interpretativos, dejando de lado el contexto donde se deberán ejercer su profesión los futuros abogados.

Así, el Método de Casos se presenta como un instrumento didáctico, Segarra (2011), orientado a la tarea de una enseñanza participativa, fomentando la intervención de los estudiantes. Flores (2007), el Método de Casos es un puente de enseñanza que presenta importantes ventajas, dentro de las que destaca la enseñanza de comportamientos y uso de conocimientos, aprovechando la experiencia de todos y enseñando a afrontar problemas más que a resolverlos. Se destaca el papel, también activo del docente, semejante al copiloto que acompaña a un aprendiz de conductor de un auto. El profesor es el acompañante que guía y motiva el aprendizaje.

Castro, (2012), indica: “El maestro, debe ser un facilitador de la capacidad potencial de autorrealización de los alumnos, sus esfuerzos didácticos deben encaminarse a lograr que las actividades de los alumnos sean autodirigidas y fomenten el autoaprendizaje y la creatividad”. p.43.

Por consiguiente, el docente que pretenda que su labor sea significativa para sus estudiantes, intrínsecamente debe poseer las siguientes características: 1) estar preocupado en los alumnos y en acrecentar sus conocimientos; 2) aceptar e innovar su mente frente a nuevos retos de enseñanza, en la que no puede estar separado de las tecnologías de información y comunicación que han conducido de manera efectiva al empleo de las herramientas de educación a distancia; 3) motivar para una participación colectiva de los alumnos; 4) mostrarse natural frente a sus alumnos con relación a sus conocimientos; 5) comprender a los alumnos, en especial cuando exista una brecha generacional marcada; 6) evitar las actitudes de sabelotodo y egocéntricas; y 7) evitar la mezquindad de sus conocimientos y experiencia ante los alumnos, procurando armonía y confianza en el aula, que masifique la experiencia educativa.

Para Flores (2007), en cuanto a la aplicación del Método de Casos en las áreas jurídicas, es oportuno comentar el estudio de Acuña Montañez (2014), sobre “Estrategias didácticas para la enseñanza de los Derechos Humanos en el Ejército Nacional de Colombia “Escuela De Soldados Profesionales” - Espro- 2013”, que tuvo como punto de partida la preocupación por el aprendizaje de los derechos humanos por parte de los estudiantes de la Escuela de Soldados profesionales (ESPRO)” utilizando un enfoque cuantitativo y el método usado es el empírico–analítico, trabajando con una muestra de 51 estudiantes, el autor concluye que el 88% de los estudiantes consideran que les gustaría que las clases fueran más didácticas enfocándose a cómo van utilizar estos conocimientos cuando se desempeñen en el área, así mismo un 26% de los estudiantes ante la

pregunta si la clase son ilustrativas afirmó que aprenderían mejor si hicieran uso de la discusión de casos y del aprendizaje basado en problemas. Moreno, Estrada, Carrillo, & Sierra (2010).

Cobos (2017), en su trabajo de titulación proyecto de investigación y desarrollo denominado el método de estudio de casos y su influencia en los resultados de aprendizaje de la asignatura salud integral y nutrición” parte de la necesidad de un estudio comparativo con los estudiantes del quinto ciclo de la carrera de educación inicial y parvularia de la Universidad Católica de Cuenca, para su posterior elaboración de un Manual dirigido a docentes. Considera al estudio de casos como una estrategia o método innovador en los contextos educativos, donde el educando es el propio responsable de su aprendizaje, es decir, motiva al estudiante a aprender de manera práctica y colaborativa, a través de la guía del docente o tutor. Detalla los referentes teóricos y metodológicos a través de una investigación documental sobre los aspectos que caracterizan al método estudio de casos, durante el proceso de enseñanza aprendizaje. Propone un formato de sílabo para este ciclo de estudio, con la aplicación directa del método, para posteriormente, realizar una comparación de los resultados de aprendizaje entre el grupo experimental y grupo de control. En el aspecto cualitativo obtiene información valiosa sobre el nivel de satisfacción del estudiante, así como la aplicabilidad del método en otras asignaturas. A partir de los resultados obtenidos, propone la elaboración de un manual dirigido a docentes sobre la aplicación del método estudio de casos. p.1.

Estos antecedentes más que históricos, se caracterizan por ser anecdóticos y permiten ilustrar lo vigente, actual y necesario de nuestro estudio, ya que

tal como lo apuntara Pérez (2006), “En el derecho los principios doctrinarios y las reglas legislativas y jurisprudenciales son enunciados generales. Los casos individuales, las decisiones judiciales y administrativas, los actos y conflictos son singularidades. Los problemas sociales sobre los cuales el derecho debe actuar son también específicos”. p. 1.

## **2.2. Bases teóricas**

### **2.2.1. Definición del método de casos**

Iniciaremos revisando qué se entiende por método, etimológicamente la palabra “método” deriva del término griego “*métodos*”, conformada por las palabras “*meta*”, que significa límite, término, fin, punto de llegada; y “*hodos*”, que significa ruta, dirección o camino. Por lo tanto, podemos conceptualizar la palabra “método” como la dirección o camino por el que se debe transitar hacia un norte y de esa forma cumplir el fin propuesto. La amplitud de este concepto alcanza a todas las ramas del conocimiento del hombre, así tenemos el método lógico, científico, psicológico, etc.

El método de interés en el que se apoya la educación es el método pedagógico, entre los que se identifican a los métodos pasivos y los métodos activos. Así tenemos que por método pedagógico, se entiende un conjunto sistemático de reglas, normas, procedimientos y recursos de las que se aprovecha el docente para dirigir el aprendizaje y/o actividades de los estudiantes con miras a los objetivos y competencias planteados. Ramos (2002).

Este método didáctico debe llegar a penetrarse en el interior de los estudiantes, para que así capten los contenidos curriculares de la manera más sencilla y provechosa posible, en la magnitud de sus capacidades y dentro de sus posibilidades.

En el método pedagógico existen componentes que conforman el siguiente trinomio:

**El lenguaje didáctico:** Es el recurso a través del cual el profesor logra de manera efectiva comunicar y guiar hacia el aprendizaje a sus estudiantes.

**La acción didáctica:** Es la ejecución del aprendizaje que se plasma en tareas, ejercicios, debates, demostraciones prácticas en el aula de la clase.

**Los medios auxiliares y material didáctico:** Son las herramientas para la realización del trabajo que ayuda a que el profesor y los alumnos evidencien, demuestren, ilustren, definan, apliquen y registren el asunto de estudio.

Flexible y aplicable a todas áreas educativas son aspectos que debe reunir el método pedagógico o didáctico, por lo tanto se debe considerar comenzar desde contenidos fáciles, simples y concretos para arribar a conceptos difíciles, complejos; y abstractos. Para lo cual el profesor deberá escoger el método más adecuado para que el estudiante aumente su horizonte hacia la calidad de su aprendizaje.

Ahora bien, según sea la participación del estudiante, el método será activo o pasivo. El primero, el método activo surge como contraparte a la Escuela Tradicional donde el estudiante recibía el conocimiento ya elaborado, participando de forma pasiva y donde la actividad principal lo realizaba el docente. Para Ramos (2002), p. 121. “Son formas didácticas de trabajo pedagógico que abarcan técnicas, métodos específicos, y procedimientos generadores de aprendizajes significativos”. Los métodos activos permiten el desarrollo de aprendizajes significativos en un mundo cambiante, competitivo y globalizado. Ramos (2002), p. 122

El método activo se fundamenta en los siguientes principios:

- La mente humana debe adaptarse al estudio de las cosas claras, ordenadas, prácticas y lógicas.
- La memoria funciona de manera más eficiente cuando los contenidos son fáciles o concretos de aprender.
- El aprendizaje mejora al combinar la práctica con la teoría.

Los métodos activos ayudan al docente a guiar al estudiante en su aprendizaje teniendo en cuenta sus particularidades, sus capacidades, su grado de desarrollo, sus preferencias e intereses, etc. Dentro de los métodos activos de aprendizaje más resaltantes encontramos: el método de problemas, el método no directivo, el método aula–laboratorio, y el método directo o experimental.

Para definir la expresión “caso” etimológicamente se deriva del latín *casus* que significa “suceso, evento, acontecimiento y lo interpreta como “Asunto que se trata o se propone para consultar a alguien y pedirle su dictamen, así como relato popular de una situación real o ficticia que se ofrece como ejemplo”. Real Academia Española (2015).

El autor Maurial (1997), define la palabra “caso” tal como es citado por Flores (2007), quienes definen como: “Problema de la vida real, el que se da al estudiante a través de un documento de análisis... de allí que el caso no tenga “autores” sino “redactores”, pues en la vida los problemas no se presentan nítidos, en el caso tampoco; es decir, hay descubrir los problemas Flores (2007), o mejor dicho conocer sus causas para darles solución”. p. 87.

Para arribar a una definición para los fines de esta investigación que presente al caso como herramienta o método de enseñanza, anotaremos lo

que sobre el estudio de casos señala Yin (1989), “El estudio de casos consiste en una descripción y análisis detallados de unidades sociales o entidades educativas únicas” (Barrio, s/a, 2). En tanto que González et al, (2008) escriben: “Es una técnica de aprendizaje activa, centrada en la investigación del estudiante sobre un problema real y específico que ayuda al alumno a adquirir la base para un estudio inductivo. El punto de partida es la definición de un caso concreto para que el alumno sea capaz de comprender, de conocer y de analizar todo el contexto y las variables que intervienen en el caso...” p.4.

En la actualidad el estudio de casos, puede versarse por ejemplo sobre una persona natural o jurídica como sujeto de un proceso en el campo del derecho penal o sobre una organización de cualquier naturaleza que se encuentre inmersa en un problema legal.

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

Thorndike, citado por Hidalgo M. (2007), afirmaba que: “Todo niño aprende a pensar, pensando” (p.109); es decir, aprende a solucionar problemas, ensayando, equivocando y descubriendo.

Según el Ministerio de Educación del Perú (2007), “el aprendizaje fundamentado en problemas se genera dentro de grupos que trabajen cooperativamente en el estudio de un problema, avocándose a encontrar soluciones adecuadas, y de esta manera asumir con responsabilidad su propio aprendizaje”. p. 64

Así, el Método de Casos es identificado como una forma de aprendizaje significativo por descubrimiento, pues demanda la reintegración y transformación del conocimiento para adecuarse a las exigencias de un fin específico o de una relación de los medios con las metas trazadas. Ausubel (1989).

El estudio de casos supone un verdadero análisis caracterizado por una evaluación detallada, sistemática que permita saber si existen resultados favorables.

“El estudio de caso, como estrategia didáctica, se caracteriza por plantear una situación de la vida real en la que tenga que tomarse una decisión (o serie de decisiones) para resolver un problema, generalmente dentro de una organización”. María Crispin Bernardo et al (2011), de allí que sea tenida como una metodología activa y altamente participativa. p. 238.

En este orden de ideas, Pacheco (1993), sostiene en el documento de Flores (2007) que: “El método de estudio de casos supone el análisis intensivo de uno o varios individuos o de un grupo en un momento particular o sobre un largo período de tiempo; buscando identificar los factores causales y datos exploratorios de síntomas o patrones de conducta; describiendo en detalle lo que debe haber afectado alguna fase de la vida de individuos o grupos, aunque interesado primeramente con hechos acerca del sujeto bajo investigación”. p. 29.

Como se ha analizado, acudir a los casos para el aprendizaje arroja buenos resultados porque admite el aprendizaje, la discusión de experiencias y situaciones problemáticas y , algo que desde luego es tan complejo y que va descubriendo con el tiempo, como es ese yo interior y como acepto las

reglas que existen para convivir en nuestra sociedad, así como el juicio sobre la miseria y nobleza del alma humana como la envidia, el arribismo, la venganza y la hipocresía al lado de la generosidad, la tolerancia, la solidaridad y el sacrificio.

En cuanto al contenido propio de este método, Flores (2004), apunta que el estudio de casos: “Consiste en el análisis descriptiva-narrativo (real o ficticio) que encierra un conflicto entre personas o grupos. Para la interpretación de los hechos es necesario de acuerdo a los objetivos que persigue el docente y el tema que trata el caso, poner en juego teorías, principios o prescripciones de orden legal, ético, cultural, psicológico, económico, histórico, administrativo, etc.” p.18.

Todo acuerdo al contenido que se proyecta topar y los objetivos o competencias que persigue el profesor.

De esta forma, es el estudiante quien se destacará en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el estudio de casos; el profesor, por su parte, se convierte en un director de análisis, que guía la correcta comprensión íntegra del caso, y de la discusión que se derive en torno al tema del asunto del debate que modera y motiva, Flores (2007). El docente supervisa y orienta, su participación no es protagónica en la resolución del problema, únicamente colabora para remover obstáculos que impidan que el alumno avance o tenga un pleno entendimiento de la actividad a realizar, Espinoza, (2009) p. 45. Desde este punto de vista, el estudio de casos se presenta como un sistema participativo por excelencia; teniendo como objetivo principal el desarrollo de competencias que le ayude a interactuar, argumentar, investigar y a responder en situaciones problemáticas,

incidiendo en la formación de la personalidad, originando y fortaleciendo actitudes que conduzcan a un razonamiento profundo para la toma de decisiones. Flores (2007).

A continuación incorporamos un mapa conceptual que permitirá concluir la definición y la finalidad del estudio de casos.

**Figura 1**  
**Mapa Conceptual del Estudio de Casos**



Fuente: Elaboración propia

El Método de Caso permite desarrollar contenidos y conocimientos básicos, autoaprendizaje, la evaluación crítica, el procesamiento de la información, las habilidades de pensamiento científico, y el aprendizaje de largo plazo. De igual forma a través de su empleo se puede examinar, analizar y buscar explicaciones, identificando soluciones probables de manera lógica y científica a casos o situaciones concretas, lo cual conduce a estimular el pensamiento reflexivo que ayude a la solución de dificultades.

Estas soluciones si bien pasan por un proceso cognitivo individual, son adoptadas tras ser socializadas entre los participantes de la clase para que

puedan ser criticadas, reajustadas, compatibilizadas, practicadas y presentadas.

### **2.2.1.1 Metodología del Estudio de Casos**

La metodología del estudio de casos es el camino ideal para proponer un problema en el aula y crear en el estudiante un dilema, todo lo cual resulta de un ejercicio, que requiere de las habilidades y destrezas, acompañadas de procedimientos y conocimientos adquiridos previamente, y que su ejecución tiende a la comprensión y a alcanzar la solución más adecuada al caso propuesto. Flores (2007).

El estudio de casos no sólo es un método empleado para la investigación, sino también ofrece la posibilidad de ser utilizado como método didáctico para el efectivo entendimiento y aplicación práctica en la actividad diaria o profesional de los conceptos teóricos creando esa dualidad obligatoria para poder llegar a una comprensión efectiva frente la propuesta de un caso.

Ante la pregunta ¿sirve como “caso” cualquier aspecto de la realidad? La respuesta sería que no, ya que se requiere el cumplimiento de ciertas condiciones, las cuales han sido propuestas por Muchielli, citado por McKernan (1999), p. 126, de este modo:

- Ha de ser una situación concreta de la realidad (autenticidad del caso).
- Ha de ser un hecho o acto que exija un diagnóstico o una decisión, o ambas cosas (urgencia de la situación del caso).
- Ha de ser una situación, que exige para ser tratada, referirse a un campo especial del conocimiento (por ejemplo, sobre el aspecto pedagógico).

- Ha de ser una situación “total”, es decir, que ofrezca todos los datos disponibles (finitud del caso).

En consideración que lo que se persigue es enseñar a visualizar aquellas situaciones concretas y analizar y resolver el problema sirviéndose de los datos; supone una habilidad y una capacidad para adaptarse a los casos particulares mediante su conocimiento, valorando los hechos y tomando las decisiones oportunas para la resolución de problemas humanos. La consecución de lo antedicho según los autores consultados, prevé la discusión del caso pasando por las siguientes fases:

**Preliminar:** Exposición del caso; es decir conocer el suceso o hecho. También se puede incorporar a esta fase preliminar la acción del profesor en recolectar, analizar y seleccionar de un grupo de casos conocidos el o los que se adecuen al tema bajo estudio y permitan alcanzar sus objetivos o competencias programadas.

**Primera:** La expresión de opiniones, impresiones, juicios, etc.; donde se considere la percepción individual ante una situación y se deriven las primeras divergencias entre los participantes.

**Segunda:** El análisis en común; donde es necesario analizar la realidad observada, teniendo presente la información previa y la subjetividad de las opiniones expresadas por los participantes.

**Tercera:** La construcción mental donde se formulen conceptos operativos o principios de acción. El acuerdo del grupo debe garantizar la validez de las fórmulas propuestas.

La siguiente figura nos permite apreciar de forma sintética cada una de las fases o momentos del método de caso, y la participación del profesor y de los estudiantes.

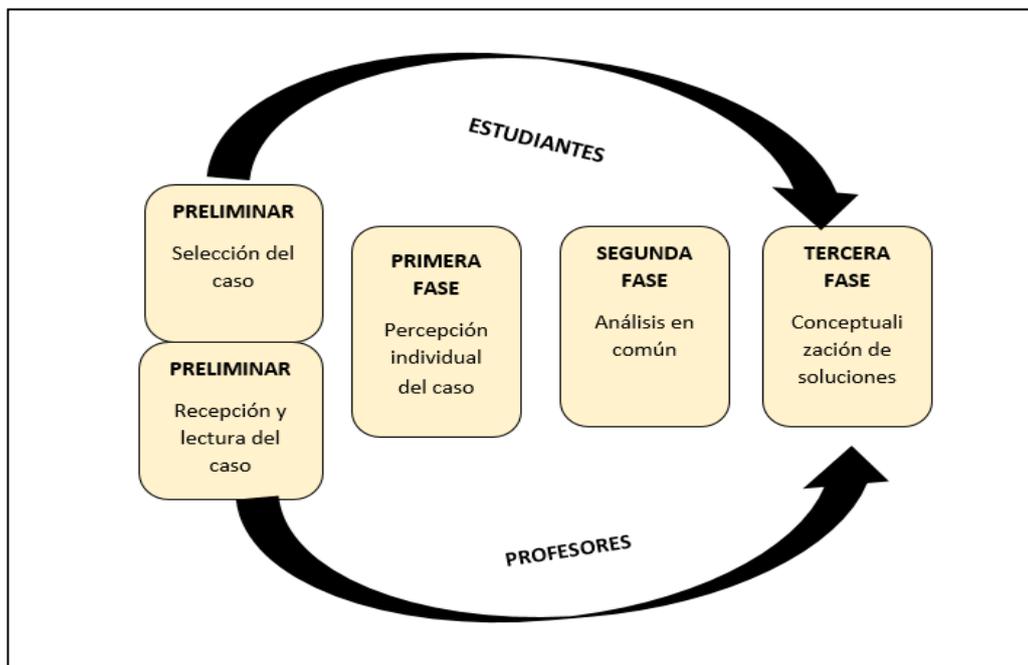


Figura 2. Fases de la metodología del estudio de casos

Fuente: Elaboración propia

Por su parte, según Muchielli, citado por McKernan (1999): “El papel del que modera la discusión no debe ser dando sus propias opiniones, sino que debe estar pendiente de las reacciones de los participantes y del grupo, animando a que todos hablen, moderando la participación, encauzando, distinguiendo las fases y haciendo síntesis parciales y una síntesis final de lo dicho por el grupo”. p. 132.

El método admite distintas modalidades según la finalidad que se persiga: puede utilizarse acentuando la información, o poniendo más énfasis en el cambio de actitudes. También puede orientarse preferentemente hacia el diagnóstico (comprensión) o hacia la decisión (resolución del problema). El número de participantes hace también que se elijan diferentes técnicas de

trabajo en grupo (grupos pequeños - seguido de reunión en grupo grande, equipos rápidos, o discusión dirigida).

A través de la discusión del caso, las actitudes van evolucionando Limpias (2018), se da una progresiva tendencia a aceptar a los demás que se facilita por la actitud del moderador, por las mismas reglas de la participación dentro del grupo y por el descubrimiento paulatino de la subjetividad de las propias opiniones. Ante la situación concreta y singular objeto de estudio se percibe la actitud afectiva personal que reacciona espontáneamente.

### **2.2.1.2 Componentes que participan en el Estudio de Casos**

Como lo manifiesta Abad (1991), es importante identificar plenamente los cinco componentes que se van a reflejar en la propuesta del estudio de casos, que nosotros hemos calificado como dos subjetivos, pp. 26-27. Flores (2007), el estudiante y el profesor, y tres componentes objetivos, Cobos (2017), el caso, los contenidos de la materia y el ambiente donde se trabajará con el caso, mencionado por Flores (2007).

#### **a) Componentes subjetivos**

- 1. El estudiante:** Cada estudiante tiene sus percepciones, experiencias propias y adquiridas, prácticas, sentimientos y valores, que lo conducen a explicar las cosas de manera única y diferente; a interpretar las situaciones desde su propia perspectiva, a aceptar como válida a una cosa y a desestimar otra. Esta individualidad que caracteriza al ser humano, hace posible que en el proceso del estudio de casos influya de manera favorable, dinámica y no estática, variada y no rutinaria, interesante y no monótona. Por esta forma de ser tan

independiente, tan singular y peculiar, cada persona tiene una visión y toma el caso formulado desde su interés, llegando quizás en algunos casos a conclusiones que pueden diferir entre unánimes, contradictorias y de oposición total. Flores (2007).

Según el Ministerio de Educación del Perú (2007 p. 35), el estudiante como autor de su propio aprendizaje y constructor de sus conocimientos, debe tener los siguientes roles:

- a) Ser actor de un aprendizaje personal y no simple almacenador de información.
- b) Participar en el reconocimiento y delimitación de un problema.
- c) Proponer hipótesis como respuesta al problema que sean racionales, pertinentes y claras.
- d) Involucrarse en la secuencia de acciones que orienten la solución del problema.
- e) Emitir opiniones asertivamente
- f) Ser consciente de la importancia de su propio aprendizaje haciendo uso adecuado del Método de Casos.
- g) Desarrollar valores, actitudes y habilidades interpersonales para fortalecer el trabajo en equipo y haya una respuesta a los problemas planteados.
- h) Contrastar los conocimientos, determinando aquellos que serán necesarios para solucionar el problema planteado.
- i) Organizarse en la búsqueda, revisión y sistematización de la información, haciendo uso de fuentes diversas.

j) Contrastar y discutir los resultados.

**2. El profesor:** Como persona tiene su propia valía basado en su experiencia, en su formación personal y profesional, estando además influenciado por el entorno cultural, económico y social.

El docente debe asumir un liderazgo participativo, no es lo mismo que asumir una actitud de todopoderoso, el que sabe todo; en este caso, se distorsionaría y pasaría a interpretarse como subordinación contrario a lo que se persigue una interdependencia del grupo, guiado, orientado por el profesor, en calidad de líder. Flores (2007).

El rol del docente se refiere al cumplimiento de las siguientes actividades:

- a) Apoyar al estudiante a reflexionar, identificar y desarrollar los conocimientos.
- b) Guiar para una correcta selección de la información por parte de los estudiantes, formulando y evaluando preguntas, promoviendo la reflexión y la autoevaluación, retroalimentando e integrando conclusiones.
- c) Colaborar con los estudiantes a construir significados y descubrir relaciones
- d) Promover la inclusión permanente y activa de los estudiantes, canalizando la búsqueda de respuestas.
- e) Dirigir asertivamente a los estudiantes que evidencien dificultades, así como responder a las inquietudes, dudas e interrogantes

- f) Generar un ambiente favorable para el trabajo individual y/o grupal de los estudiantes.

**b) Componentes objetivos**

1. **El caso:** Es el instrumento fundamental y que da nombre al método, y es utilizado por el docente para lograr sus objetivos instruccionales, se constituyen como en el nexos para ilustrar principios o normas, dar ejemplos, transmitir conocimientos o sustentar un proceso puntualizado, sistema, método o procedimiento.
2. **Los contenidos de la materia:** Identifica de manera puntual contenidos, conceptos, parámetros y herramientas sobre los cuales se fundamentará la discusión del Caso. Flores (2007).
3. **El ambiente:** Es el espacio físico, constituye el lugar en ejecutará la práctica, debiendo contar con la infraestructura necesaria como la iluminación, acústica, decoración, disposición del ambiente (aula), con asientos móviles, Flores (2007), es decir que cumpla con los requerimientos para llevar a efecto la sesión de manera individual y/o grupal.

**2.2.1.3 Diseño Curricular ejecutado en base al Método de Casos**

Según el Ministerio de Educación del Perú (2007), este modelo curricular impulsa el desarrollo de procesos socio afectivos y cognitivos, reconociendo metas educativas en base a preguntas como: ¿Qué se debe enseñar y qué deben aprender?, ¿de qué manera enseña el docente? y ¿de qué manera aprende el estudiante? Se busca con ello la socialización y el desarrollo de la autonomía del estudiante Prieto (2016): “Aprender a aprender, aprender a

hacer, aprender a ser y convivir” considerando sus estilos y ritmos de aprendizaje”. p. 17.

Llegamos a la conclusión de que el currículum socio cognitivo es una alternativa didáctica que permite operar sistemáticamente el proceso instructivo basado en el empleo del Método de Casos como estrategia didáctica para estimular el aprendizaje activo en base al uso de diversas técnicas activas como Espina de Ishikawa, preguntas creativas, S.Q.A., mapa semántico, línea de tiempo, etc. Por lo tanto se debe entender que se requiere de mucha atención al elaborar el currículo porque en éste puede reflejarse una selección cultural con ideas propias, capacidades, actitudes y valores que se consideran importantes en la sociedad.

El curriculum diseñado apegado al Método de Casos se caracteriza por los siguientes aspectos:

- a) Es estructurado; de tal manera que existe una conexión secuenciada.
- b) Es secuenciado, porque sigue una paulatina continuidad mirando al aprendizaje.
- c) Es participativo, pues mantiene ligado al docente y alumno.
- d) Facilita la investigación, sustentada en el aprendizaje con el objetivo de descubrir la verdad del conocimiento.
- e) Permite ir hacia la actividad y creatividad del conocimiento.

A manera de determinación terminológica y de contenido, anotaremos lo que Wassermann (1994) afirma: “Una característica del método de casos es el empleo de una herramienta educativa llamada caso. Los casos son instrumentos educativos complejos que revisten la forma de narrativas. Un caso incluye información y datos: psicológicos, sociológicos, científicos” (p.

5). En el marco de esta investigación doctoral analizaremos el empleo de esta herramienta pedagógica para el aprendizaje significativo de la asignatura de delitos contra la vida.

### **2.2.2. Consideraciones acerca del aprendizaje**

Los autores consultados definen al aprendizaje como un proceso interno que le permite al estudiante modificar, construir, diversificar y enriquecer sus esquemas de conocimientos. En otras palabras, es la reestructuración interna de los saberes referente a un contenido determinado, en la medida que se eslabonan los saberes previos y los nuevos. Coll, C. citado en Hidalgo (2009), p. 190.

Así entendido, el aprendizaje es identificado como un proceso dialéctico sujeto – objeto, que se plasma en el hombre para toda la vida. El proceso interno (subjetivo) está relacionado con el mundo circundante que lo activa y califica cada vez más, para producción o reproducción de conocimiento.

Existen varias modalidades de aprendizaje, clasificadas por una parte, según la manera como el nuevo conocimiento llega al sujeto; es decir, como llegan los saberes hasta el sujeto que aprende (estudiante): 1) aprendizaje por admisión, y 2) aprendizaje por descubrimiento; por otra parte, según la manera como los conocimientos se procesan desde dentro del sujeto que aprende; es decir, como los “saberes externos” se transforman en “saberes Internos”, o cómo son admitidos y acomodados, así tenemos: 3) aprendizaje repetitivo (mecánico) y 4) aprendizaje significativo.

A los efectos de la presente investigación doctoral, nos abocaremos al estudio del aprendizaje por descubrimiento y del aprendizaje significativo, ya que son estos dos los relacionados y pertinentes al Método de Casos.

### 2.2.2.1 Aprendizaje por descubrimiento

En el aprendizaje por descubrimiento es el estudiante quien sacará a relucir sus conocimientos y su motivación para profundizarlos, es en ese momento cuando el profesor debe brindar el apoyo con herramientas que le faciliten de manera creativa y direccionarlo para por sí mismo prosiga hasta que logre resolver un caso o un problema puntual; es de esa manera como se gesta un aprendizaje por descubrimiento. Flores (2007), explica que el método de casos se sustenta en el aprendizaje por descubrimiento, a diferencia de los métodos del aprendizaje por recepción, tal como se puede apreciar en la siguiente tabla comparativa de sus características.

Tabla 1. Comparación entre Aprendizaje por descubrimiento y aprendizaje por recepción

APRENDIZAJE POR RECEPCIÓN	APRENDIZAJE POR DESCUBRIMIENTO
Es tradicional y conservador.	Propio de aquellos con mentalidad científica.
Se da en forma mecánica.	Es reflexivo e indagatorio.
Busca conocer la realidad de las cosas.	Es analítico; busca investigar la estructura de las cosas.
Suele ser dogmático	Es básicamente racional.
Se centra en la enseñanza del docente.	Se centra en el aprendizaje del alumno.
Fomenta el aprender escuchando, anotando y repitiendo.	Fomenta el aprender haciendo.
Es muy importante el qué aprender	El cómo aprender es tan importante como el qué aprender.
Considera una sola estrategia para todos los alumnos. Cada uno debe acomodarse al plan.	Considera muchas estrategias para enfrentar y resolver una situación. Cada alumno analiza y elige la que más le conviene.
Considera que todos aprenden del mismo modo.	Considera que todos tienen diferentes conocimientos y experiencias; por tanto aprenden de maneras diferentes.
Los alumnos aprenden por estímulos externos.	Los alumnos aprenden ejercitando sus procesos internos y estilo personal.

Fuente: Elaboración propia

En el aprendizaje por descubrimiento se identifican cuatro fases, las cuales han sido descritas por los autores, Flores (2004), de la manera siguiente:

- 1) **Fase de información:** Es de importancia porque a partir de la presentación del caso que será objeto de estudio se formarán ideas y conceptos con las que se darán los primeros análisis a priori.
- 2) **Fase de indagación:** Es la fase principal destaca dentro del proceso del estudio, pues conlleva a la investigación del caso. Es precisamente en esta fase, en la que se espera que se refleje los conocimientos y cómo las va a sostener; es decir, que pueda gestar en su mente las probables hipótesis y teorías científicas en la que se va a sostener.
- 3) **Fase de organización:** Es aquí en donde se indica y señala todos los datos y conocimientos, adquiridos de manera parcial.
- 4) **Fase de aplicación:** Es el momento en la que se confluyen e interponen los conocimientos, habilidades y destrezas; y se prevé datos nuevos o a veces imprevistos. Flores (2007).

#### **2.2.2.2 Aprendizaje significativo**

Para Ausubel, (1989), p. 18, en el aprendizaje significativo los contenidos pueden relacionarse e incorporarse de modo procedente y sustancial a las estructuras de conocimiento con las que cuenta el estudiante; es decir, el nuevo conocimiento se hace significativo para el estudiante a partir de la relación que establece de estos conocimientos nuevos con los ya adquiridos anteriormente, por lo tanto esta relación la hace el propio estudiante.

Fiszer (2007), manifiesta que el aprendizaje significativo es aquel que perdura, el que será válido en el tiempo; se logra a través de un proceso que transforma lo que está en los textos o lo que dice el docente en conceptos

que tienen sentido o significado para el estudiante, por lo que “un buen estudiante no nace, se hace.”

Por lo tanto, es indispensable que los conocimientos que se aprenderán posean un significado en sí mismos; es decir, que estén vinculados entre sus partes. Para ello es indispensable que el estudiante cuente con los pre requisitos indispensables para asimilar el nuevo conocimiento; requisitos que son conocidos como condiciones para el logro del aprendizaje.

Estas condiciones se fundamentan en la relación de modo sustancial y no arbitrario, que debe existir entre la nueva información y lo que el estudiante ya conoce o posee, el cual dependerá de su voluntad (motivación y actitud) por aprender, para entrar con más detalle sobre la relación entre la motivación y el aprendizaje, debemos citar el trabajo de Núñez (2009), presentado en el X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, donde el autor define los componentes básicos de la motivación académica, en el tenor siguiente:

- a) El primero tiene que ver con los motivos, propósitos o razones para implicarse en la realización de una actividad. Estos aspectos están englobados dentro de lo que es el componente motivacional de valor, ya que la mayor o menor importancia y relevancia que una persona le asigna a la realización de una actividad es lo que determina, en, que la lleve a cabo o no.
- b) Una segunda dimensión de la motivación académica, denominada componente de expectativa, engloba las percepciones y creencias individuales sobre la capacidad para realizar una tarea. En este caso, tanto las autopercepciones y creencias sobre uno mismo (generales y

específicas) como las referidas a la propia capacidad y competencia se convierten en pilares fundamentales de la motivación académica.

- c) La dimensión afectiva y emocional que engloba los sentimientos, emociones y, en general, las reacciones afectivas que produce la realización de una actividad constituye otro de los pilares fundamentales de la motivación que da sentido y significado a nuestras acciones nuestra conducta hacia la consecución de metas emocionalmente deseables y adaptativas. Núñez (2009), p.44.

Teniendo presente que ninguna actividad de aprendizaje se realiza sin ningún conocimiento previo, ya que la mente humana no es un lienzo en blanco; aún si se tratara de un aprendizaje memorístico o repetitivo, pues puede relacionarse a la estructura cognitiva, aunque eso represente la obtención arbitrariamente de conocimiento y sin significado. Estas condiciones se pueden dividir en dos grupos, primero atendiendo al componente objetivo; es decir, al material o al contenido por aprender. Y luego, aquellas condiciones que se identifican con el componente subjetivo, y detallan ciertas características que deben tener los estudiantes para el logro del aprendizaje.

En consideración a lo que antecede se identifican las siguientes condiciones:

- a) **Predisposición:** El estudiante debe tener alguna motivación por la cual aprender. Los autores consultados mencionan que suelen presentarse situaciones en la enseñanza que anulan la predisposición para aprender. Por ejemplo, por más importante que sea un contenido; o por más interés potencial que contenga, si el estudiante no está dispuesto a interesarse a aprender, no habrá aprendizaje significativo.

- b) **Significatividad del material:** El contenido que se da, posea una estructura clara, organizada, lógica y coherente.
- c) **Significatividad psicológica del material:** Es necesario que el estudiante disponga con anterioridad de los conocimientos indispensables que permitan asignarle un significado al nuevo conocimiento.
- d) **Ideas inclusoras:** Conlleva a que genere ideas con las que pueda ser relacionado el nuevo material, por lo tanto, es indispensable que el estudiante cuente con una base sólida que le ayude a incorporar el nuevo conocimiento a la estructura cognitiva.

Ausubel (1989), manifiesta que al margen de las causas por las que un estudiante no le interesa aprender, señala dos aspectos frecuentes en la enseñanza que inducen a un aprendizaje memorístico. De un lado, los estudiantes realizan un aprendizaje repetitivo, por experiencia negativa, ante la exigencia de dar respuestas sustancialmente correctas de manera literal de acuerdo a lo que les ha enseñado el docente. Por otro lado, no tienen confianza en sus capacidades para aprender, por sus experiencias de fracasos, el cual les genera un elevado nivel de ansiedad.

A los efectos de sistematizar las condiciones del logro del aprendizaje significativo, estas se enlistan en la siguiente tabla:

Tabla 2. Condiciones para el logro del aprendizaje significativo

CONSIDERANDO	CONDICIÓN
<b>El material (Contenidos por aprender)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsabilidad no arbitraria</li> <li>• Racionabilidad sustancial</li> <li>• Organización y estructura del contenido</li> <li>• Significado lógico</li> </ul>
<b>Las características del estudiante que intenta aprender dichos contenidos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disposición actitud por aprender</li> <li>• Naturaleza de su estructura cognitiva</li> <li>• Conocimientos y experiencias previas</li> <li>• Significado psicológico</li> </ul>

Fuente: Díaz Barriga y Hernández Rojas, (2005)

Ahora bien, es oportuno preguntarse cuándo y cómo se verifica que el aprendizaje significativo ha producido el “logro” esperado. Para Ausubel citado por Castro (2017), “Aprendizaje significativo al mencionar que este es un proceso por el que se relaciona, nueva información con algún concepto ya existente en la estructura cognitiva del alumno y que es relevante para el aprendizaje que intenta aprender”. p. 22.

Por otra parte al verificar el progreso de las habilidades y la profundidad o superficialidad con la que se ha asimilado los conocimientos logrados por parte de los estudiantes, el grado de autonomía, la actitud ante la actividad escolar, las expectativas para aplicar los conocimientos creadoramente, sus reacciones y respuestas; permiten conocer el nivel de los logros de aprendizaje alcanzados por cada estudiante, así como reconocer las falencias o limitaciones que se presenten.

La verificación del aprendizaje significativo conlleva ciertas ventajas, que en opinión de Dávila (2000), se pueden sintetizar en dos, al siguiente tenor:

- 1) Facilita una aprehensión más duradera de los nuevos conocimientos; haciendo cambios en la estructura cognitiva que le conduzcan a que pueda relacionar la nueva información con los ya adquiridos de manera significativa.
- 2) Permite que la nueva información, se deposite en la “memoria a largo plazo” Cobos (2017), facilitando un evidente aprovechamiento de los contenidos de aprendizaje por parte del estudiante.

Bajo estas consideraciones, y siguiendo a Hidalgo (2009), “Aprender de manera significativa supone entender el significado de un contenido y asimilarlo a la estructura cognoscitiva de forma que esté disponible, para reproducirlo y relacionarlo con otro aprendizaje o para solucionar problemas posteriores”. p. 191.

Y como ya hemos mencionado, esto sucede cuando el nuevo saber tiene significado para el que aprende; es decir, comprende lo nuevo que llega a él. Esto ocurre sólo cuando aquellos conocimientos anteriormente ignorados se relacionen, se encadenen, eslabonen a las experiencias, a la estructura de conocimientos o a los imaginarios o saberes a los que acude el estudiante.

En este sentido, el aprendizaje significativo tiene su fundamentación en el saber que existe dentro y fuera de cada uno de nosotros, los cuales se encuentran concatenados; es decir, interactúan entre sí de tal forma que logran una estructura de conocimientos, la cual en el caso de los estudiantes, se crea con ayuda de los profesores, con lo cual ocurre un

intercambio de lo ya aprendido por el docente y tamizada a través de sus experiencias y aptitudes.

El citado autor Hidalgo (2009), anota que el aprendizaje para ser significativo debe poseer necesariamente las siguientes características:

**1) Coherencia psicológica**

- 1.1 Identificar los esquemas conceptuales o estructura lógica.
- 1.2 Adecuarse a las destrezas y posibilidades del estudiante.
- 1.3 Construir su aprendizaje por autodescubrimiento.
- 1.4 Con el apoyo del mediador, sacar a relucir su potencial

**2) Coherencia de contenidos**

- 2.1 Evaluar y comparar los conocimientos previos del estudiante.
- 2.2 Al enseñar algo nuevo se debe partir de lo que el estudiante ya conoce.

**3) Motivación (afectividad)**

- 3.1 Se sustenta en el tipo de relación Moreno, Estrada, Carrillo, & Sierra (2010): docente (formador, mediador, facilitador) – estudiante.
- 3.2 Auto aceptación, autocontrol y autoestima como fundamento de toda relación.
- 3.3 Que el estudiante demuestre receptividad para aprender: esté motivado, se sienta capaz.
- 3.4 Que la tarea o actividad le resulte atractiva, le sea familiar.
- 3.5 Que se le acepta como es, con sus errores, sin castigos.
- 3.6 Que pueda preguntar y equivocarse.

#### **4) Aplicación (utilidad)**

4.1. Funcionalidad del conocimiento: poder transferir los conocimientos a otras situaciones: estudio, trabajo, vida diaria.

A los efectos de adentrarnos en la fundamentación del aprendizaje significativo, resulta oportuno estudiar con más detalle la característica de la motivación, la cual es definida como un “constructo que explica el por qué se ha efectuado un determinado comportamiento”. Acuña (2014) p. 75.

La motivación como constructo es difícil conceptualizarlo, pues existen diferentes posiciones teóricas que intentan comprender los aspectos dinámicos de la conducta, tanto desde su inicio considerando su intensidad, como en qué dirección va. En este sentido, sólo puede ser observado a través de sus manifestaciones externas; es decir, se conoce sus características a través de los hechos empíricos. Podemos conceptualizar la motivación intrínseca como un “factor que insta a la realización de ciertos patrones conductuales realizados con frecuencia y en ausencia de cualquier estímulo externo”. Acuña (2014), p. 75.

En concreto, las características de conducta por motivación intrínseca ofrecen sentimientos de autodeterminación y competencia, que satisfagan la curiosidad y que proporcionen lo que se podría decir “causación personal”; es decir, patrones conductuales que no requieren que exista estímulo externo para su aparición y cuyo fin sería la de dominar el ámbito de su realidad: el ser protagonista de su propio comportamiento. Por

ejemplo, la motivación intrínseca tiene relevancia de utilidad en entrenamiento deportivo, en la intervención de adicciones o con relación a las habilidades académicas, etc.

Por su parte, la motivación extrínseca es definida por Maquilon y Hernández (2011), como el estímulo que proviene de fuera y motiva la ejecución de la conducta. Sin embargo se ha dicho que la influencia externa puede reforzar o extinguir la conducta. Los refuerzos positivos (recompensa) agregan mínimamente a la circunstancia existente en tanto que los aspectos negativos (castigos) más bien desaparecen de una circunstancia determinada.

Aplicado al ámbito formativo, Skinner afirmaba que era pedagógicamente más eficaz, otorgar recompensas para obtener una conducta correcta, que aplicar la sanción para tratar de producir un cambio en una conducta no deseada. Posteriormente se demostró que la aplicación de estímulos externos fomentaba un enfoque superficial, inadecuado del aprendizaje pues, los estudiantes “salían del paso” aprovechándose de las exigencias académicas para recibir recompensas o evadir castigos.

En la motivación extrínseca el sujeto puede visualizar su rendimiento con otro objetivo sobre el interés ofrecido por agentes externos, en tanto que en la motivación intrínseca la decisión y el interés personal que posea se reflejará en los resultados, es decir, uno lo consigue con independencia de las acciones de los demás.

Los estímulos se pueden clasificar en Limpias, (2018):

**Positivos:** Como refuerzo que amplía la posibilidad de que se origine una conducta.

**Negativos:** Como refuerzo que al no disponerse se propenda al aumento probable de que la conducta se produzca.

**Extinción:** Ausencia definitiva de un estímulo que fortalecía una conducta.

**Castigo:** Estímulo que es apto para minimizar una conducta.

**Múltiple:** Intervención de dos o más programas diferentes.

**Compuesto:** Estímulo de una sola respuesta con dos o más programas diferentes.

**Concurrente:** Estímulo con en el que intervienen uno o más programas con dos o más respuestas.

Una vez revisadas las características del aprendizaje significativo y la especial referencia hecha a la motivación, es necesario hacer referencia a las diversas teorías psicológicas que aportan positivamente para entender el proceso de aprendizaje, de entre las que nos referiremos a las teorías cognitivas por ser parte de nuestra investigación.

Sobre las teorías cognitivas no se encuentra un solo enfoque hegemónico ni un autor central, como en el conductismo. A continuación tenemos los aportes de las principales teorías psicológicas del aprendizaje, que han servido de base para nuestro estudio:

### **2.2.2.3 Teoría cognitiva**

Según el Ministerio de Educación del Perú (2006 p. 11), la teoría cognitiva sostiene que la inteligencia se desarrolla progresiva y secuencialmente, en la que se evidencian operaciones mentales que están ligadas a la estructura cognitiva de la persona. Esta teoría está orientado en el progreso del pensamiento, en donde el estudio está direccionado a aquellos procesos en los que se reduce, recupera, trasforma, elabora, utiliza y transfiere la información.

Los principales planteamientos o teorías que el Ministerio de Educación del Perú sostiene son:

- a) **Teoría del desarrollo cognitivo del niño según Jean Piaget:** Para Piaget, el desarrollo de la inteligencia se da como mecanismo interno, vinculado al desarrollo de la sociabilidad, la afectividad, a los valores morales y al juego, el cual comienza en un estado inicial orientado hacia la estabilidad cuyo término es el estado adulto; es así que el desarrollo psíquico de la persona es la consecuencia de pasar de un estado de menor estabilidad a otros cada vez más estables y complejos; es decir, que cada conocimiento es el resultado del acto que el sujeto ejerce en sí mismo.

Se debe generar un proceso de incorporación, asimilación organización y equilibrio, para que la elaboración del conocimiento se cumpla; es decir, la construcción creativa intelectual deben provenir de la necesidad de la solución de problemas.

Desde ésta perspectiva, según el MINEDU (2007), p.12 en la educación es posible considerar los efectos de esta teoría en los siguientes aspectos:

Es importante considerar que se podrá mejorar la capacidad de utilizar conceptos, si antes se ha tenido la oportunidad de ejercitarse en temas concretos, que conlleven a futuro a la comprensión de las nociones abstractas.

Debiendo tener presente la edad de la persona, pues en ella se consolida la capacidad de realizar formalmente razonamientos abstractos. Por lo tanto, es necesario que el estudiante necesite tener referentes concretos para elaborar un concepto abstracto; es decir, necesitan observar imágenes, ver demostraciones y usar objetos, para “elaborar” imaginariamente un concepto. Por ello, en la planificación y organización de las sesiones de clase, es beneficioso que el docente proponga ejemplos concretos que conduzcan mentalmente al estudiante a relacionar con un caso real que coadyuve al interés de comprender los conceptos y temas fundamentales.

En segundo lugar es importante que los docentes generen un “conflicto o desequilibrio cognitivo” para que los estudiantes al cuestionar sus conocimientos previos obtengan concepciones diferentes y generen aprendizajes renovados.

- b) El aprendizaje significativo según David Ausubel:** Para quien “aprender” es agregar la nueva información a la estructura cognoscitiva ya adquirida; de tal manera que es significativo para el estudiante cuando relaciona los nuevos conocimientos con su estructura

cognoscitiva ya adquirida y por otro lado, es memorístico cuando los nuevos conocimientos no son importantes para él. MINEDU (2007), p. 22.

Así mismo afirmaba que el aprendizaje es significativo cuando:

“El conocimiento se vincula de forma sustantiva, con los conocimientos ya adquiridos”.

“El sujeto adopta una actitud positiva a la realización de las actividades, dándole significado a los conocimientos que aprende”.

Además, Ausubel afirmaba que el factor principal del aprendizaje se sustenta en la estructura cognitiva que cada sujeto, y de que la rapidez y meticulosidad con que una persona aprende depende del nivel de relación que establece entre los conocimientos ya adquiridos con el nuevo conocimiento y viceversa. Por lo tanto, será significativo cuando el estudiante alcance la solución de un problema por sí solo y relacione estos con sus conocimientos ya adquiridos. MINEDU (2007), p.27.

**c) Teoría sobre los procesos de interiorización de Lev Vygotsky:**

Quien afirmaba que las funciones psicológicas superiores de la persona son producto de la interacción e influencia con la realidad; por lo tanto, es necesario promover actividades en equipo en la resolución de problemas, el análisis crítico, el perfeccionamiento técnico y científico en la formación científica de los estudiantes. Vygotsky (1931).

Al respecto Vigotsky afirmaba que la persona cuenta con una Zona de Desarrollo Real (capacidad de resolver problemas de manera independiente), el cual es posible evaluar mediante el desempeño personal, una Zona de Desarrollo Potencial (capacidad de resolver

problemas bajo la guía de una persona más capacitada) y con una Zona de Desarrollo Próximo, definida como la distancia entre la Zona de Desarrollo Real y la Zona de Desarrollo Potencial.

Según el MINEDU (2007), la tarea primordial de la educación y el rol del docente se centra en estimular el desarrollo de la personalidad del estudiante Prieto (2016), desde lo intrapsicológico al relacionar los procesos cognitivos del pensamiento, de la mente, de las capacidades intelectuales, de las habilidades y destrezas; y en lo interpsicológico considerando la influencia del ámbito social con sus valores, estereotipos y costumbres. p.14.

#### **2.2.2.4 Estrategias de aprendizaje**

Según Díaz y Hernández (2005), “Son acciones que usa el estudiante de manera flexible, deliberada y adaptativa para mejorar sus procesos de aprendizaje”. p. 430.

Las estrategias de aprendizaje no se deben confundir con las estrategias de enseñanza, las cuales son acciones que usan los agentes de enseñanza de forma estratégica y flexible para sembrar en los estudiantes aprendizajes significativos de calidad Díaz y Hernández (2005), p. 430.

Entre de las estrategias de aprendizaje localizamos la articulación, que supone asumir una postura holística de ver la realidad, buscando superar la fragmentación de las disciplinas del conocimiento Magendzo (2003) p. 43. El objetivo es que el fortalecimiento de las capacidades intelectuales, la interiorización de valores, la expresión de sentimientos, la formación de actitudes y las formas de entender la realidad de manera específica se entrecrucen y fortalezcan entre sí.

Para Magendzo y otros (1997), lo transversal trasciende especificidades del saber y se estrecha con diversos espacios curriculares. En ese sentido, el acto transversalizador debe constituir una forma de desbordar los conceptos atrapados en las disciplinas para lanzar la mirada más allá del proyecto de investigación, del resultado mostrable y numerable y permitir una atmósfera de preguntas adicionales; detrás, delante, a los lados, como búsqueda de los singulares que forman la realidad, no de islotes.

La articulación consiste en relacionar los conceptos científicos de las diversas disciplinas que conforman cada componente (p. 43), que en las Ciencias Sociales los componentes de ciudadanía, espacio e historia, viabilizan el refuerzo de las competencias y capacidades a partir de la comprensión del accionar de la sociedad y de su relación con el medio, a través del tiempo. Moreno, Estrada, Carrillo, & Sierra, (2010).

Ahora, si bien la finalidad del empleo del Método de Casos es el aprendizaje significativo, el cual se da por medio del descubrimiento de las aplicaciones prácticas del conocimiento teórico, el Método de Casos no se encuentra limitado a las praxis objetivas relativas a las situaciones fácticas planteadas en el caso, también se trata de formar actitudes; es decir, el estudio de casos permite apreciar y valorar desde aspectos que pueden ser psicosociales no sólo de los estudiantes sino del profesor. Limpías (2018).

En este sentido, no resulta novedosa la afirmación de que el método de estudio de casos favorece la capacidad de mejoramiento de las actitudes de la persona, en proporción en que se vinculen a situaciones o hechos reales, que le permiten generar un análisis propio y una solución por él considerada como adecuada o pertinente.

La evolución de las actitudes individuales y colectivas de los sujetos involucrados en el Método de Casos (estudiantes y profesor) tiene lugar dado que el mismo:

- Facilita el examen de contenidos y técnicas destinadas para el trajinar del diario convivir.
  - Ayuda a la persona (estudiante y profesor) a fortalecer sus habilidades para dar solución a problemas y para adoptar decisiones adecuadas.
  - Contribuye con una mejor capacidad de logro de las habilidades de comunicación al requerir de una participación más activa, efectiva y eficiente en cuanto a su contenido y la relación con el objeto del caso.
  - Permite responder a situaciones de incertidumbre o riesgo propios de la vida.
  - Contribuye a enfocar nuevas y diversas situaciones de manera práctica o pragmática.
  - Fomenta el autoaprendizaje con responsabilidad, motivándole a mantenerse actualizado y a ejercitarse en la práctica de su profesión.
- Flores (2007).

Para Flores (2007), tradicionalmente, el estudio de casos se diferencia de la mera casuística por sus funciones, las cuales han sido descritas por Ramírez (1972), en el siguiente tenor:

**1ª Conocer** los aspectos esenciales del problema o situación; es decir, saber reconocer lo que constituye la clave de un problema, aquellos hechos o aspectos de los cuales depende todo lo demás, distinguiéndolos de los detalles accesorios o secundarios, que muchas veces son los más

llamativos. En una palabra, saber resumir o sintetizar la situación planteada y poder formularla claramente.

**2ª Comprender la trama**, saber organizar el conglomerado de datos, palabras, hechos, etc., que proporciona una situación, de forma coherente, según sus verdaderas relaciones.

**3ª Simplificar**, extraer del conjunto, la raíz y fondo del problema, partiendo de los datos recibidos.

**4ª Objetivar**, considerar el problema con imparcialidad, liberándose de las relaciones afectivas de la situación consigo mismo (riesgo de la decisión, posible fracaso personal, opinión de los demás, etc.) que tienden a deformar nuestra visión del sistema. p. 139.

Estas particularidades del método de casos que buscan diferenciarlo de la mera casuística no son exclusivas, ya que existe otra que atiende a la metodología empleada, la delimitación del caso.

En el Método de Casos se refiere a una representación minuciosa y amplia de una situación real o simulada, que ha sido analizada, indagada y elegida para que permita el análisis, la oportuna toma de decisiones y la exploración de posibles respuestas. Si se ha escogido un caso simulado como real, debe ser delimitado para que se pueda cuidadosamente distribuir a todos los miembros del grupo; para luego presentarlo por medio de diapositivas, películas, video o televisión, siempre a partir de un hecho concreto o anecdótico. Por su parte, la mera casuística, no cuenta con esta delimitación, puesto que consiste en presentar hechos o situaciones eventuales, que ocurren durante el tratamiento del tema.

Finalmente, resulta relevante aprender de cómo aprendemos, ya que permite alcanzar resultados exitosos en la adquisición de conocimientos, pues implica la asociación de imágenes mentales, el fortalecimiento de las habilidades del pensamiento, la creatividad, la concentración, etc. a través de organizadores visuales, siendo el más usado el mapa conceptual como herramienta o sistema sencillo, ágil, práctico, y muy eficaz para producir aprendizajes realmente significativos. Fiszer (2007).

### **2.2.3. El método de caso aplicado para el aprendizaje significativo del área de Ciencias Sociales con especial referencia a la formación jurídica**

#### **2.2.3.1 Aproximaciones a los conceptos de educación y enseñanza de las Ciencias Sociales**

La educación tiene los siguientes principios:

**Individualización:** Comprende la formación, los intereses personales, los valores, todo ello contribuye a trazar en cada ser humano un perfil singular, único.

**Socialización:** Somos un ser social por excelencia, aprendemos a vivir y convivir dentro del entorno social. La necesidad de que la enseñanza contenga un verdadero valor socializador ha dado lugar a la creación de Instituciones Educativas, a los currículos y las actividades pedagógicas grupales.

**Actividad:** El conocimiento logrado por el esfuerzo individual, la participación, activa del alumno e indican la predisposición para la autoformación.

**Creatividad:** De acuerdo con las exigencias de la sociedad y las políticas educativas se persigue que el alumno propenda al pensamiento resolutivo y la toma de decisiones que le implique que con pensamiento crítico, resuelva problemas.

**Cooperación:** La dinámica grupal desarrolla los sentimientos sociales, la solidaridad, la unión, la cooperación con miras a lograr un objetivo o a resolver hipótesis.

La enseñanza según E. Claparede, citado por De la Cruz y Fuentes (2005), por una parte: “Es el conjunto de tareas bajo responsabilidad de los mediadores” y por otro lado “es el trabajo sistemático para poder convertir el saber externo en un saber interno” (p.69). Así las acciones que realiza la persona que enseña son las siguientes: 1) selecciona los contenidos que la persona quiere aprender; 2) Organiza los saberes adecuadamente; 3) escoge los procedimientos más pertinentes; y 4) selecciona recursos adecuados y eficaces.

Estos principios rectores de la enseñanza se enmarcan en primer lugar en su carácter científico; es decir, todos los conocimientos, hechos y conclusiones, que se presenten a los estudiantes deben tener un carácter objetivo, que cuenten con una base metodológica y sean comprobados científicamente, de allí que sea importante la labor preliminar del profesor en la selección y análisis de los hechos y situaciones.

En segundo lugar, en su carácter propiamente educativo la enseñanza significa que los conocimientos que se dan a conocer y los recursos didácticos utilizados por el docente, deben estar referidos para el uso eficiente en la materia de estudio.

Por tanto, se hace necesaria la sistematización que debe considerar: 1) que el objetivo en la obtención de conocimientos es generar las bases para la adquisición de otros nuevos; 2) que el tema nuevo que se va a enseñar se debe enlazar con aquello ya conocido, lo que conduce a la continuidad del conocimiento; 3) que como consecuencia de lo anterior, cada sesión de aprendizaje debe contar con una gama de contenidos relacionados entre sí; 4) que la reiteración constituye una base importante en la organización; 5) que se debe evaluar y controlar regularmente la ejecución de las actividades para conocer el progreso de los estudiantes; 6) fomentar la expresión escrita y oral; y 7) que la sesión y la unidad de aprendizaje debe verse como un sistema integrado.

De acuerdo con lo que se ha venido señalando, en la sesión de aprendizaje, el proceso de enseñanza no puede ser orientado ni figurado de forma rígida. Su estructura didáctica puede ser realizada eficientemente, considerando como base los siguientes factores:

- Elaboración de los objetivos de enseñanza; como aquello que deseamos alcanzar en el estudiante en el desarrollo de sus habilidades, capacidades y hábitos, etc. y éstos determinan los contenidos a enseñarse.
- El compendio de la enseñanza lo conforman los conceptos, las reglas, los métodos, las leyes y las técnicas de estudio que deben alcanzar los estudiantes.
- El método y la metodología de la enseñanza representan las acciones y estrategias que se deben tomar en cuenta para el logro de los objetivos. Moreno, Estrada, Carrillo, & Sierra (2010).

- Además, se debe considerar los principios didácticos, las condiciones del método de enseñanza, la personalidad del docente y del estudiante.

Estos factores traen como consecuencia la existencia de tres formas de organización de la enseñanza:

- 1) **Individual:** Permite apreciar al estudiante, según sus propias características; según su ritmo y estilo de aprendizaje, propiciando una autoevaluación sobre el resultado del trabajo realizado.
- 2) **Grupo-clase:** Es en el aula donde se combina la atención individual con la colectiva.
- 3) **Conferencia – seminario:** Durante una conferencia el estudiante sólo recibirá la información; para posteriormente ampliarla, profundizarla y controlar la adquisición de las habilidades prácticas en el transcurso del evento.

Debe existir una concordancia entre la teoría y la práctica, dado que se debe considerar la práctica como manantial de conocimientos, Prieto (2016); es decir, valorar la aplicación práctica de los conocimientos, Cobos (2017). Pero también valorar la práctica como criterio para verificar la certeza de la teoría, así como considerar las teorías a aplicar en la solución de problemas prácticos.

De allí que se tiene que motivar la sesión de clase a partir de interrogantes que deben ser resueltos con aspectos prácticos y valorar los experimentos como método de conocimiento, lo cual se alcanza planificando actividades que permitan la aplicación gradual de habilidades en el trabajo práctico de la materia que se desarrolle.

Esto conduce al trabajo creador del estudiante, el cual no debe ser consecuencia de la presión del docente, no de la imposición de situaciones que éste no pueda resolver. El docente debe aprovechar la actividad creadora del estudiante, que siempre debe estar en correspondencia con sus posibilidades. Es labor del profesor, reconocer y felicitar al estudiante por sus logros en la actividad realizada, así como animar a los estudiantes a laborar en equipos y propender al trabajo colaborativo, bajo su monitoreo y acompañamiento, fomentando el juicio crítico.

### **2.2.3.2 Organización del aprendizaje significativo del área de las Ciencias Sociales, con especial atención a la formación jurídica**

Las Ciencias Sociales ha sido organizada desde la perspectiva del currículo considerando los contenidos básicos y las capacidades a desarrollarse en la tarea de enseñanza - aprendizaje para cubrir los requerimientos de aprendizaje de los docentes que transitan por las Ciencias Sociales como son Moreno, Estrada, Carrillo, & Sierra (2010), desarrollar su identidad y su formación ciudadana.

Según el DCN (2008), el campo de Ciencias Sociales tiene como misión la formación de competencias vinculadas a la identidad cultural y social del ser humano-estudiante en una esfera geográfica y el tiempo histórico. La formación de la identidad cultural y social del estudiante se fortalece con la reflexión crítica y el análisis de su propia realidad pluricultural y multinacional, participando en el desarrollo económico que conlleva a un mejor nivel de vida no solo de manera individual sino en beneficio del núcleo familiar.

Según el DCN (2008), las capacidades a desarrollarse en el estudio de las Ciencias Sociales son:

- 1) **El Manejo de la información:** Lo cual implica el fortalecimiento de actitudes y capacidades sobre el uso adecuado de la información, relacionado a los procesos y hechos geográficos, históricos y económicos, a través del análisis de las fuentes orales, audiovisuales y escritas, que permitan el crecimiento de habilidades y destrezas en los procesos de investigación documental en torno a la realidad humana y social, considerando el tiempo y el espacio, en el ámbito global, Moreno, Estrada, Carrillo, & Sierra (2010).
- 2) **Comprensión espacio – temporal:** Que incluye el desarrollo de actitudes y capacidades relacionadas a representar, comprender y comunicar espacios económicos, geográficos e históricos de la realidad, en el ámbito mundial, nacional, regional y local, aplicando las categorías y técnicas de presentación del espacio y del tiempo. p. 384.
- 3) **Juicio crítico:** Que atiende al desarrollo de actitudes y capacidades que permiten formular, reconocer y argumentar ideas, puntos de vista, experiencias, proponiendo alternativas de solución. Permite al estudiante reflexionar y juzgar los cambios de la realidad actual, asumiendo una actitud reflexiva, crítica, libre y comprometida; para proponer soluciones factibles y responsables frente a la problemática del desarrollo económico, geográfico e histórico en el ámbito mundial, nacional y local. p. 384.
- 4) **Composición:** Lo cual se desprende de la manera en que se encuentran organizados los contenidos temáticos del área de Ciencias

Sociales, a saber, tres aspectos que provienen de las distintas disciplinas sociales como: historia, geografía, economía. DCN (2007), p. 29

Las Ciencias Sociales estudian las leyes, interrelaciones, el proceso histórico y las estructuras de la cultura material y espiritual de una formación social concreta; partiendo de una posición de clase y con el propósito de luchar y alcanzar el proceso social de la humanidad.

La clasificación interna de ciencias sociales se articula bajo los principios de sucesión, complejidad creciente y desarrollo cíclico dialéctico bajo el marco de las ciencias en general. Por ello las ciencias históricas son el basamento de la clasificación de las Ciencias Sociales sobre la cual se elevan primero las ciencias de la base económica y luego las ciencias de la superestructura política, jurídica e ideológica. Las ciencias de la superestructura ideológica son las más complejas y a la vez tienen un acercamiento o dependencia mayor con respecto a la filosofía.

Según el MINEDU (2007), el propósito del área está orientado al desarrollo de contenidos, competencias, habilidades y destrezas cuyo fin es la formación ciudadana, la identidad sociocultural, el desarrollo de valores y la formación ética en cada estudiante; es decir, al desarrollar sus potencialidades, el estudiante sea capaz de desempeñarse como persona en el ámbito personal, interpersonal, laboral, profesional y social. p. 83.

De acuerdo al MINEDU (2007), se debe diseñar objetivos para el logro de los propósitos del área; por ello se debe proponer estrategias que permitan el desarrollo de las capacidades fundamentales, como por ejemplo: las de medios y fin, analogías y relaciones, inferencias y aprendizaje fundamentado

en problemas, etc. y de acuerdo con la mediación del docente puede usar técnicas como, por ejemplo: los esquemas, el Rally, el mapa mental, el mapa conceptual, el Proyecto de Investigación, Tour de bases, S.Q.A., etc. para lograr aprendizajes significativos. p. 83.

En lo que respecta al Derecho como ciencia social, la utilización de investigaciones casuísticas es muy común, ya que se dedican buena parte del tiempo en aula para el análisis de la jurisprudencia nacional, internacional y comparada. Se puede apreciar como la sociología jurídica, se dedica a la estadística de casos, no obstante, se debe tener en cuenta que la metodología casuística o Método de Casos, tal como propone el profesor Juan Carlos Riofrío Martínez-Villalba, por sí solo no genera conocimientos universales, pero muchas veces resulta necesaria para luego hacer razonamientos inductivos que permitan formular hipótesis y teorías. Riofrío (2015).

La complejidad de los temas que abarca las Ciencias Sociales, en el ámbito jurídico, la definición y delimitación del ámbito o de los temas de estudio no resulta ser tan sencilla como en otras disciplinas, en virtud de la complejidad del objeto y de las variadas concordancias que guardan entre sí los varios factores que confluyen en cada caso.

De allí que sea tan necesario el rol del profesor, no sólo como un facilitador sino como la persona que permitirá la correcta aproximación a los conocimientos jurídicos necesarios para atender cabalmente los asuntos que le sean sometidos en el ejercicio de la profesión a los ahora estudiantes que serán tenidos como abogados.

Sin ánimo de adentrarnos en la discusión de larga data acerca de las diferencias de los elementos de la enseñanza fundamentada en objetivos y los componentes de la enseñanza basada en competencias, consideramos pertinente citar el trabajo de Hernández-Bretón (2016), donde apunta que estudios realizados en Alemania y otras partes, demuestran que para una exitosa actividad y desempeño de la profesión de abogado se precisa no sólo de sólidos conocimientos jurídicos, sino de una serie de habilidades y capacidades, de las cuales dependerá el éxito o el fracaso del profesional del derecho.

El autor plantea que las competencias y conocimientos especializados y específicos en una materia concreta son llamados “*hardskills*” y las competencias o habilidades complementarias o adicionales se denominan “*softskills*”, en este último grupo se encuentran las habilidades de socialización como una competencia humana, así como la propia personalidad del individuo, que si bien pueden no ser formativas del jurista, sí parecen ser necesarias para el ejercicio de la profesión, ya que tienen incidencia en las relaciones con los clientes, contrapartes, funcionarios, jueces, empleados, colegas y personal subordinado, entre otros Prieto (2016) y Hernández (2016), pp.121-122.

Dentro de las competencias complementarias o adicionales que consideramos se pueden atender y ejercitar a través del empleo del Método de Casos, se destacan las siguientes:

- a) **Competencias sociales:** Tales como el conocimiento del ser humano, trabajo en equipo, manejo de conflictos;

- b) **Competencias mentales:** Como pueden ser la aptitud constructiva, capacidad lectora o de aprendizaje, superación de situaciones de estrés, creatividad, capacidad decisoria;
- c) **Competencias comunicacionales:** Encontrando entre ellas el manejo de situaciones complejas, capacidad de convencimiento, capacidad de presentación, capacidad de actuar como moderador y orador;
- d) **Competencias de transformación:** Tales como la creatividad, iniciativa y perseverancia, capacidad decisoria, manejo del tiempo, capacidad de exposición; y
- e) **Competencias de liderazgo:** Incluyendo capacidad de convencimiento, capacidad de delegar y capacidad de motivar a otros y de hablar en público con facilidad.

En consecuencia, la enseñanza de la disciplina jurídica a través del desarrollo de competencias, tiene como propósito el dominio no sólo de los contenidos doctrinarios o teóricos, sino que el estudiante adquiera un nuevo significado al acto de aprender, que le permita integrar el estudio jurídico a la realidad social y a sus propias experiencias y expectativas, haciendo significativo, por vía de consecuencia, ese aprendizaje. Limpías (2018).

Por otro lado, debemos tener presente que la capacitación de los estudiantes en la carrera de Derecho como ciencia social, es un elemento de suma importancia para la vida en sociedad, más aún cuando en la asignatura Delitos contra la Vida, se estudia a delitos cuyo bien jurídico protegido es la vida. En tal sentido, nos permitimos retomar las anotaciones de la profesora Irene Torres (1997), quien destaca que la educación jurídica tanto de conocimientos teóricos estas competencias complementarias o

adicionales permite la socialización en el derecho, entendida como el mecanismo a través del cual se transfiere la cultura jurídica, y en vía de consecuencia, una correcta enseñanza junto a un significativo y completo aprendizaje, cumple las siguientes funciones:

- 1) Adaptar al individuo a las exigencias de la vida jurídica. El individuo no nace socializado en el derecho; la socialización es para él una tarea a realizar y ello constituye un objetivo fundamental de la educación jurídica.
- 2) Asegurar la continuidad social. Transmitiendo la cultura jurídica como herencia cultural, se cumple una función de conservación.
- 3) Educar a los profesionales del derecho para un tipo u otro de intervención en la sociedad.
- 4) Promover ideas, actitudes y formas de razonar en los futuros profesionales del derecho, que interesan a la sociedad.

En resumen, podríamos decir de manera general que la función de la educación jurídica es la socialización en el derecho, la cual a nuestros fines específicos implica la transformación en las actitudes (conductas) y las aptitudes (habilidades preestablecidas) del estudiante de derecho hacia el derecho, como consecuencia de la interacción adaptativa que el sujeto hace con su entorno educativo. Torres (1997).

En definitiva un mejor ejercicio de la profesión de abogados puede tener su origen en estudiantes de la carrera de derecho más comprometidos con el estudio, y esto será posible cuando las estrategias de enseñanza jurídica demuestren aportar un aprendizaje significativo, no sólo de doctrinas, jurisprudencia y catálogo de leyes, sino la respuesta a cuestiones tan

básicas como para qué y por qué se estudian determinados temas, preguntas que consideramos que son posibles de responder con la aplicación del Método de Casos.

### **2.2.3.3. Análisis de la función del profesor en la aplicación del Método de Caso a las disciplinas jurídicas**

Según Ávila (2014), opinión que compartimos: “La enseñanza del Derecho debe comprender las prácticas y representaciones de una profesión tradicional y dinámica a la vez, es decir que esta enseñanza no se agota sólo en los contenidos de las asignaturas, sino que debe considerar también a las instituciones educativas, así como a la práctica profesional” (p.118); siendo que el profesor que imparte clases en la carrera de Derecho es un abogado o profesional de alguna disciplina conexas, y se presume que es experto en esa área Limpas (2018).

Si bien un considerable número de docentes de las escuelas de Derecho carecen de formación pedagógica; lo cual conduce, como apunta Hermida (2011), a que el desarrollo de currículo lo realicen a través del método socrático y ese sea el tipo de enseñanza-aprendizaje en la formación de la carrera; en atención al carácter experto y guía de la formación que tiene el profesor, le corresponde a éste, la selección de la estrategia didáctica a emplear en el aula que le conduzca a alcanzar la mayor comprensión de los temas bajo estudio por sus estudiantes. Para realizar esta selección del instrumento pedagógico, tomará en cuenta las características de los estudiantes como la dinámica de su interacción con el método Prieto (2016). Resulta importante destacar que no existe un único método de enseñanza correcto, todos pueden ser válidos como mecanismos para obtener el

aprendizaje significativo. En este sentido, los autores Amilcar, Laguyás y Palacios (2011), en su artículo sobre las posibilidades metodológicas para la enseñanza del Derecho, anotan que si bien,

Podemos adecuar nuestras estrategias de intervención como docentes a varias posibilidades: la clase magistral típica de nuestras aulas, la exposición dialogada, el análisis de documentos, el cotejo de textos normativos, el estudio de fallos, la realización de casos en sus diferentes combinaciones, los trabajos grupales o individuales de recopilación de información, las lecturas guiadas, la elaboración de resúmenes para sí mismo o para compartir, la redacción de monografías y la reescritura de las mismas, el armado de portfolios a lo largo de la cursada, las clases activas que combinen diferentes tareas y habilidades y hasta el desempeño en clínicas jurídicas. De lo que se trata es de tomar decisiones coherentes para poder maximizar dichas intervenciones, y para ello tenemos que tener en cuenta todos los aspectos institucionales que influyen en esas decisiones, como por ejemplo el currículum formal y oculto de la institución, lo que se pretende “extra muros” de los profesionales del derecho, los objetivos formales, generales y específicos de la materia, el número de alumnos de la comisión, la carga horaria, el cargo del docente en la cátedra, entre otros. Amilcar, Laguyás y Palacios (2011), p. 323.

Sin embargo, el objeto de esta investigación doctoral es presentar al Método de Casos como la herramienta idónea para lograrlo, junto con el rol determinante del profesor comprometido en la labor académica instruccional. Como se ha dicho, el Método de Casos crea en los estudiantes una amplia noción de la naturaleza humana y de su psicología, a través de la

observación y estudio de las formas como las personas se desenvuelven en variadas situaciones, en este aspecto, se propone un caso con relevancia jurídica, a fin de que sea revisado por los estudiantes, con la supervisión del profesor.

El profesor como participante del Método de Casos, posee su propia fuente de consulta, sustentado en su formación profesional, su experiencia personal y particular, su entorno económico, político, social, cultural e incluso por su contexto familiar. Tradicionalmente, se presume que el profesor sabe más y mejor que nadie todo lo relacionado con la asignatura que imparte, y cuando esto es realizado con ayuda de la metodología de casos, el profesor se convierte en un agente dinámico que debe proporcionar los instrumentos y recursos, manteniendo el orden y orientando la discusión para evitar posiciones simplistas o desviadas en el tema en cuestión.

Así, el profesor debe utilizar herramientas que le permitan motivar la participación y estimular los aportes individuales, en la búsqueda de alcanzar un ritmo correcto para lograr llamar la atención de los participantes en el tema, aportando solvencia, dirección, firmeza sin que ello represente autoritarismo y añadiendo un sutil humor para suavizar el ambiente que estimule el conocimiento y la creación intelectual. En este sentido, nos dice Ramírez (2016), que los profesores de derecho cumplimos una doble función, por un lado, de formadores y del otro, de motivadores.

Es importante ser reflexivos como docentes, enseñar de tal manera que los estudiantes salgan del aula con conocimientos teóricos y conocimientos básicos que les permitan llevar a la práctica lo aprendido. El cómo hacerlo es

crucial para la existencia de quien busca, por medio del conocimiento, conseguir una mejor calidad de vida. Ramírez (2016), p. 88

Ahora bien, podemos identificar tres momentos fundamentales de participación del profesor en el estudio de casos, y cuya correcta realización dependerá que el Método de Casos cumpla su finalidad de crear aprendizaje significativo a los estudiantes. Limpías (2018).

### **Primer momento EL ANTES: Definición y diseño**

Dentro de las fases de la metodología del estudio de casos que ya ilustramos (Ver: figura 2), se identifica con la fase preliminar y corresponde propiamente al diseño del estudio de casos, y lo podemos resumir citando los componentes del diseño que propone Yin (2003), los cuales le corresponden al profesor su preparación, a saber:

1. Preguntas de investigación.
2. Supuestos, postulados o proposiciones
3. Selección de unidad o unidades de análisis (CASOS).
4. Puntualización para establecer la correlación de los datos con las proposiciones.
5. Parámetros que ayuden correctamente a interpretar los hallazgos.

El paso inicial en el diseño del estudio debe consistir en el desarrollo de la teoría, a través de la correcta presentación de la pregunta o preguntas de investigación, al igual que los supuestos, postulados o proposiciones; y luego, la selección del caso y la definición de medidas específicas; es decir, de la determinación de la relación entre las proposiciones y los datos de los casos, son los pasos más importantes en el diseño y proceso de colección

de datos, para finalmente elaborar los criterios que serán requeridos para interpretar los hallazgos que tengan lugar durante la discusión.

En esta experiencia de emplear del Método de Casos para la enseñanza de las asignaturas jurídicas no será suficiente saber desde una perspectiva doctrinal el tema de estudio, ya que se requiere que el profesor, sea profesional del derecho, utilice las experiencias en el foro, en intervenciones como acusador o defensor, en el libre ejercicio profesional o en aquellas de las que ha tenido conocimiento jurisprudencial.

En este sentido, corresponde al profesor determinar el tipo de caso a utilizar, según el tema y el alcance que requiere del mismo dentro de los objetivos de enseñanza.

El profesor deberá seleccionar, el tipo de caso a utilizar si su intención es que los estudiantes en proceso de capacitación en efecto puedan descubrir precedidos por un análisis que conlleve a que experimenten con los procedimientos por quienes gozan de experiencia en resolución de casos específicos, o si lo que procura es adiestrar en la aplicación de principios que se sustentan en normas legales que rigen a casos particulares de tal forma que se logre resultados a base de ejercicios en los que se combinen principios y situaciones específicas.

Se persigue instaurar un pensamiento deductivo, con una mirada obligatoria a la norma, a las referencias objetivas con la finalidad de llegar a la respuesta correcta a la situación propuesta. Y finalmente si persigue alcanzar resultados ante situaciones en las que deben tomarse en cuenta los procedimientos que han de considerarse y la necesidad de aplicaciones reales prácticas para aplicar a problemas puntuales, no podrá dejarse de

lado la singularidad y complejidad de contextos específicos. DIDE, (s/f). Seleccionar y delimitar un caso de estudio jurídico significa comprender su contenido, así como clarificar sus objetivos, limitarlo, titularlo o enunciarlo de acuerdo a los criterios que previamente ha determinado el propio docente. La figura que se incorpora a continuación permite resumir los tipos de casos que puede utilizar el profesor:

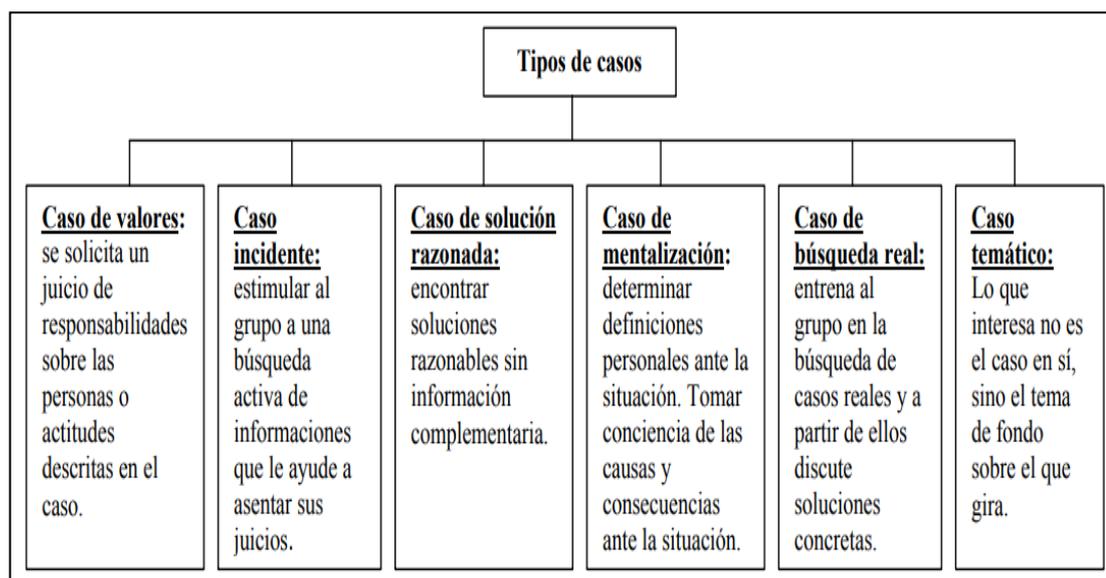


Figura 3. Tipos de casos

Fuente: DIDE, Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

Considerando la finalidad que persiga el profesor, los autores apuntan que el caso escogido tiene que ser acertado debe poseer parámetros, que se identifican con ciertas preguntas que se debe hacer y responder el profesor durante la elaboración del diseño, y son del tenor siguiente: ¿El caso es claro?, ¿se encuentra bien escrito y de manera comprensible?, ¿El objetivo está claro?, ¿Tiene información suficiente?, ¿La situación parece real?, ¿El tiempo programado para la discusión es suficiente?, y muy especialmente, se debe cuestionar si ¿Es buen instrumento de enseñanza, a los fines del aprendizaje significativo? Para poder alcanzar respuestas a estas

interrogantes, le corresponderá al profesor echar mano de sus conocimientos, tanto teóricos como prácticos.

Corresponde al profesor en esta etapa de la metodología de casos, la revisión no solamente de los posibles casos preexistentes, sino también de la literatura jurídica, que podrá recomendar a los estudiantes, iniciando por las obras de contenido especializado para el caso concreto, sin dejar de lado leyes, códigos, manuales o cursos generales, que pueden ser una aproximación sencilla y en algunas oportunidades actuales o recientes sobre el tema bajo análisis que será estudiado por medio del Método de Casos.

### **Segundo momento EL DURANTE: Debate y análisis**

Este momento se inicia con la revelación del caso a los estudiantes, lo cual puede ser de manera oral contribuyendo al entrenamiento que debe tener para el ejercicio de su profesión como si estuviesen en una audiencia judicial en donde su capacidad de escucha y análisis debe ser oportuno y acertado, pudiendo también presentarlo por escrito redactado de forma abstracta o una sentencia o resumen jurisprudencial.

Corresponde la llamada fase “eclosiva” o de “explosión” en donde se recogerán los criterios, opiniones tendientes a ser consideradas como válidas, y demás impresiones que los participantes lo manifiesten, quienes reaccionan a la situación planteada de manera subjetiva. Para poder participar de manera efectiva y eficiente en esta fase, se requiere que cada estudiante haya recibido con anterioridad un adiestramiento básico, para que pueda tener una actitud proactiva fundada en situaciones previas; en el caso de asignaturas de la carrera del Derecho, podría ya tener conocimiento

doctrinal o teórico de la institución jurídica a la que se encuentra relacionado al caso.

En este momento el profesor deberá permitir y estimular a que cada estudiante se exprese libremente. Así, los autores investigados acuerdan que si bien esta fase es subjetiva, igualmente posibilita la aceptación de opiniones o posiciones contrarias, tomándolas con tanta validez como se le asigna a las propias. DIDE (s/f)

Tal como se alerta estando ya en la fase previa para llegar a conclusiones, la necesidad de que los participantes hayan llegado a acuerdos a fin de contar con un insumo concensuado es importante.

La intervención del profesor resulta crucial para evitar confrontaciones infructuosas o irresponsables; su rol será de guía o director del debate, planteando de manera imaginaria pero a la vez convincente proposiciones, así como los parámetros para analizar los hallazgos, de conformidad con lo establecido en el diseño del estudio de casos.

### **Tercer momento EL DESPUÉS: Conclusiones**

Una vez presentado, estudiado y hecha la discusión sobre el caso, corresponde al profesor hacer un extracto cronológico y secuenciado de lo que descubra el grupo, reformulando las actuaciones correctas o acertadas en relación a los objetivos y competencias que pretendía que los estudiantes alcanzaran, lo cual hace por medio de la promoción de reflexiones grupales sobre los aprendizajes obtenidos y muy especialmente, si este aprendizaje resulta significativo para el ejercicio profesional.

Dentro de las competencias que se podría fijar el profesor, a objeto de verificar la efectividad de la implementación del Método de Casos para el

aprendizaje significativo en el estudio del Derecho, serían el trabajo en equipo junto con la experiencia de aprender por cuenta propia, con pensamiento crítico que le permita identificar y resolver problemas de una forma creativa. De igual manera, el profesor podrá identificar en los estudiantes, aquellos que tienen desarrollada la habilidad y facilidad para la oralidad principio constitucional vigente en los procesos judiciales, y hacer las recomendaciones individuales para mejorar, en caso de ser pertinentes.

Finalmente, los autores alertan sobre el hecho de que el rol del profesor en el Método de Casos se puede ver limitado o tener dificultades cuando las preguntas de investigación planteadas en la fase preliminar del diseño, no cuentan con una sola respuesta correcta; es decir, tengan más de una respuesta correcta, lo cual puede ser difícil de aceptar para algunos estudiantes. Esta cuestión debe ser tomada en cuenta por el profesor en el momento del diseño del estudio de casos, para poder predecir las posibles soluciones en aras de que los alumnos puedan conseguir el aprendizaje significativo de la asignatura.

Otra situación que el profesor debe tener en consideración tanto en el momento del diseño como en la aplicación de la metodología de casos, sería los grupos de estudiantes numerosos, que podrían conllevar la posible pérdida de control del grupo, Cobos (2017). Le corresponderá al profesor como director y guía del debate, identificar dentro del grupo los posibles estudiantes “líderes” para que se conviertan en sus aliados para mantener el control del debate, evitando que algunos de los estudiantes se pierdan mientras pretenden solucionar y dar respuesta al caso y desaprovechen la estrategia, y en definitiva los propósitos de aprendizaje. No puede dejarse de

lado la evaluación que se aplicará en cada una de las fases que se vayan desarrollando, que tiene por finalidad que el estudiante tome sus propias riendas y asuma su responsabilidad, por su parte el profesor tiene que aprender cuanto antes a decir cosas que estimulen al estudiante a que él mismo reconozca sus logros, sus éxitos, sus avances; las razones que los explican, los motivos para seguir en ese empeño; cosas que inviten y desafíen al estudiante a descubrir él mismo sus equivocaciones y a resolver lo que tiene que hacer para corregirlas.

### **2.3. Definiciones de términos básicos**

Tradicionalmente, las obras de metodología de la investigación plantean que toda investigación trabaja con un determinado número de conceptos, que pudieran tener varios significados, por ello, al resultar claves es necesario definirlos, precisando la significación atribuida para nuestro estudio.

**Aprendizaje significativo:** Es aquel que una vez impregnado en el ser humano perdura a lo largo del tiempo; esa magia del aprendizaje, es el resultado de la oportunidad con la aprende el estudiante con el aporte del profesor.

**Analogías:** Preceptos que manifestados en la enseñanza facilita el aprendizaje que consiste en comparar información o relacionar dos o más seres u objetos. González (2003).

**Autoevaluación:** Valoración que el estudiante realiza de sí mismo acerca del propio aprendizaje.

**Estructura cognitiva:** Conocimientos (conceptos, hechos y proposiciones) que posee un sujeto sobre un tema de estudio.

**Estrategias de aprendizaje:** Procesos que utiliza el estudiante de forma flexible, deliberada y adaptativa para mejorar su aprendizaje.

**Estrategias de enseñanza:** Procesos que usan los agentes de enseñanza de manera estratégica y flexible para incentivar el aprendizaje significativo en los estudiantes. Díaz y Hernández (2005).

**Motivación:** Constructo que explica el por qué se ha efectuado un determinado comportamiento. Acuña (2014).

**Motivación intrínseca:** Factor que insta a la realización de ciertos patrones conductuales realizados con frecuencia y en ausencia de cualquier estímulo externo. Acuña (2014).

**Motivación extrínseca:** Estímulo que proviene de fuera y motiva la ejecución de la conducta. Maquilon y Hernández (2011).

**Organizadores previos:** Es una estrategia con la que se logra esa cohesión entre la información reciente y la previa haciendo más accesible para que el estudiante continúe y logre un aprendizaje significativo, evitando retroceder a un peldaño inferior.

## **CAPÍTULO III: HIPÓTESIS Y VARIABLES**

### **3.1 Formulación de hipótesis principal y derivadas**

Hecho el planteamiento del problema y la justificación de su estudio, en los términos expuestos en el primer capítulo de esta investigación doctoral, y como parte final de la elaboración del marco teórico, corresponde la formulación de la hipótesis y las variables, las cuales desempeñan el papel de ser guía y orientación para alcanzar los resultados y conclusiones de este estudio.

En este sentido, la realidad institucional impulsa a la Universidad San Francisco de Quito a ser un Colegio de Jurisprudencia que brinde un aprendizaje significativo a los estudiantes y a la comunidad entera, que busca la identificación de estos con la institución, con la confianza de que adquirirán pertinentes y sólidos conocimientos jurídicos, en pro de elevar profesionalmente la solvencia del abogado graduado en ese establecimiento de educación superior.

En este contexto se formula la hipótesis general de la investigación y las subsecuentes hipótesis específicas, las cuales se han redactado con atención a las condiciones que deben reunir todas las hipótesis científicas, que según el autor Pérez (2011), pp. 152-153 son las siguientes:

- 1) **Debe ser surgida por los hechos;** es decir, siempre debe fundarse en una observación anterior.
- 2) **No debe estar en contradicción con ningún hecho ni con ninguna de las leyes conocidas;** la hipótesis jamás debe contradecir la concepción científica del mundo, ni con aquellos que han sido definidos como científicos en el tiempo de ser formulada. Empero, puede haber casos en los cuales la hipótesis “reta” al conocimiento preexistente, derrumbando lo conocido, pero en estos casos las hipótesis deben tener resultados comprobados y comprobables.
- 3) **Debe ser verificable o comprobable;** esta comprobación se realiza por medio de métodos científicos de experimentación u observación. En caso de que la verificación no sea posible, la hipótesis debe ser desechada.
- 4) **Debe ser simple y explicar todos los hechos que motivaron su formulación;** en la mayoría de los casos las hipótesis se elaboran fácilmente, brotando de manera espontánea en la psiquis del investigador, quien ya tiene un conocimiento previo acerca del objeto de la investigación a realizar.
- 5) **Debe explicar mejor que ninguna otra suposición los fenómenos y hechos a que se refiere;** la lectura de la hipótesis debe permitir entender el problema planteado en la investigación.

### **3.1.1. Hipótesis general**

La hipótesis general de la presente investigación doctoral es una suposición que busca solucionar la situación problemática de la falta de aprendizaje significativo que ataca los estudios jurídicos en la actualidad y que atentan

contra la formación práctica que mucha falta hace en el desempeño de los futuros abogados. Y ha sido redactada de la manera siguiente:

La utilización del Método de Casos influye en el aprendizaje significativo de los estudiantes de la asignatura “Delitos contra la vida” del Colegio de Jurisprudencia de la Universidad San Francisco de Quito.

### **3.1.2 Hipótesis derivadas**

- a) La utilización del Método de Casos influye significativamente en la dimensión y esquemas de conocimiento de los estudiantes de la asignatura “Delitos contra la vida” del Colegio de Jurisprudencia de la Universidad San Francisco de Quito.
- b) La utilización del Método de Casos influye significativamente en la dimensión y condiciones favorables del aprendizaje significativo de los estudiantes de la asignatura “Delitos contra la vida” del Colegio de Jurisprudencia de la Universidad San Francisco de Quito.
- c) La utilización del Método de Casos influye de manera significativa en la dimensión y la construcción de puentes cognitivos del aprendizaje significativo de los estudiantes de la asignatura “Delitos contra la vida” del Colegio de Jurisprudencia de la Universidad San Francisco de Quito.
- d) La utilización del Método de Casos influye significativamente en la dimensión y las ventajas para el aprendizaje significativo de los estudiantes de la asignatura “Delitos contra la vida” del Colegio de Jurisprudencia de la Universidad San Francisco de Quito.

La hipótesis de la presente investigación corresponde a verificar la correspondencia entre variables o comparaciones de grupo, pese a que

existe otras hipótesis que podrían formularse, tales como de causalidad y pronóstico, entre otros.

Ahora bien, en el caso que nos ocupa, a los fines de poder hacer el contraste o comparación de la información obtenida, será necesario formular las hipótesis presentadas en términos estadísticos, para lo cual se debe redactar una hipótesis estadística, a decir de Navarro (2015), “Una hipótesis estadística es una afirmación sobre las características de una distribución de probabilidad y surge de la investigación de la hipótesis formulada” (p.6). En este caso, como se cuenta con una variable cuantitativa, se formula sobre la distribución de la media:

$$\text{Media G1 O3} = \text{Media G2 O4}$$

Como apunta Navarro Asencio (2015), las hipótesis estadísticas son siempre dos:

- 1) La hipótesis nula (representada por  $H_0$ ), y que corresponde a la hipótesis que se ha de contrastar y a los efectos de los resultados de esta investigación doctoral se encuentra redactada de forma negativa; por lo tanto no hay correlación entre variables o que el valor de la correlación es igual a cero.
- 2) La hipótesis alternativa (representada por  $H_1$ ), donde se incluyen lo que arroja de resultados posibles que no se han definido en la hipótesis nula.

De ahí que, la redacción de las hipótesis estadísticas son complementarias y excluyentes, ya que deben permitir rechazar de manera automática la  $H_0$ , y confirmar la  $H_1$ .

### 3.1.3. Variables

Se denominan variables a los constructos, propiedades o características que adquieren diversos valores. Es un símbolo o una representación, por lo tanto, una abstracción que adquiere un valor no constante. Son elementos constitutivos de la estructura de la hipótesis, o sea del enunciado de la hipótesis que establece su relación. Núñez (2007), p.66.

Así, una variable es aquella particularidad que está presente entre los diferentes individuos de una población; la variable es el factor, en tanto que la propiedad, característica o cualidad puede derivar en diversos valores. Estas características pueden ser manipuladas, medidas e incluso controladas, de allí que una variable es lo contrario a una constante. Navarro, (2015).

El tipo de variable seleccionada para nuestro estudio fueron variables independientes, entendidas como agentes o posibles “causas” de que otras variables cambien o varíen.

Esta investigación doctoral cuenta con dos variables independientes, que funcionan como un estímulo para provocar cambios, a saber:

<b>Variable 1:</b>	<b>Método de Casos</b>
<b>Variable 2:</b>	<b>Aprendizaje significativo</b>

### 3.2. Variables y definición operacional

Tabla 3. Tratamiento de las variables: Variable Independiente

MÉTODO DE CASOS							
G <sub>1</sub> Experimental				G <sub>2</sub> Control			
28 alumnos				28 alumnos			
Variable	Período	Pasos	Inst. de Control	Variable	Período	Pasos	Inst. de Control
Con Aplicación de Método de Casos	I BIMESTRE	-Presentación del caso -Focalización de la situación -Análisis intensivo - Hipótesis varias -Alternativas de solución.	CONTROL ESTADISTICO	Sin Aplicación de Método de Casos	I BIMESTRE	-Presentación del caso -Lectura de leyes -Jurisprudencia Adecuación al tipo penal	CONTROL ESTADISTICO
	II BIMESTE	-Propuesta de solución -Argumentación de la solución. -Sustentación oral - Evaluación			II BIMESTE	-Explicación de cómo se resuelve el caso. Presentación de alternativas -Exposición del caso -Calificación	

<b>VARIABLE 1</b>	<b>DIMENSIONES</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>INSTRUMENTO</b>
Método de casos	Esquemas de conocimiento	Conocimientos previos Nueva información	Exámenes encuestas
	Condiciones favorables	Significado potencial o lógico Significado real o psicológico	
	Puentes cognitivos	Organizadores previos Analogías	
	Ventajas	Motivación Participación Comprensión aprenderá a aprender	
<b>VARIABLE 2</b>	<b>DIMENSIONES</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>INSTRUMENTO</b>
Aprendizaje significativo	Aprendizaje conceptual	Conocimiento Comprensión Aplicación Análisis Síntesis	Exámenes encuestas
	Aprendizaje procedimental	-Procedimientos para la búsqueda de información. -Procedimientos para procesar la información obtenida. -Procedimientos para la comunicación de información.	
	Aprendizaje actitudinal	Valores Normas	

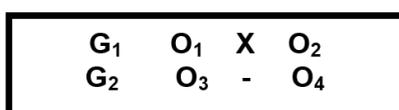
## CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

### 4.1. Diseño de la investigación

Enfoque	: Cualitativo
Diseño	: Experimental
Tipo	: Cuasi experimental

En este proceso investigativo tal como se advierte el diseño utilizado es cuasi experimental, según Hernández Sampieri y otros citado por Toraruela (2016) “Los diseños cuasi experimentales son una derivación de los estudios experimentales, en los cuales la asignación de las unidades de análisis no es aleatoria, aunque el factor de exposición es manipulado por el investigador. Los diseños carecen de un control experimental absoluto de todas las variables relevantes, debido a la falta de aleatorización, ya sea en la selección aleatoria de los sujetos o en la asignación de los mismos a los grupos experimental y control, siempre incluyen una pre prueba para comparar la equivalencia entre los grupos, que no necesariamente poseen, (el experimental y el de control) son conocidos con el nombre de cuasi experimentos”. p. 62.

El método cuasi experimental resulta cómodo para el análisis en donde existe dificultad de un control absoluto de las situaciones, pero que la intención es lograr un mayor control, sin importar que se apliquen a grupos formados como consecuencia de la falta de selección aleatoria. Hernández Sampieri y otros, (2014). Por ello, una característica que distingue los cuasi experimentos es el incluir grupos intactos o grupos ya constituidos” Segura Cardona, (2003), p.1. El diagrama es el siguiente:



**Dónde:**

$G_1$  = Grupo experimental

$G_2$  = Grupo control

$O_1$  = Pre prueba del grupo experimental

$O_2$  = Post prueba del grupo experimental

$O_3$  = Pre prueba del grupo control

$O_4$  = Post Prueba del grupo control

$X$  = Aplicación del experimento

$Me$  = Promedio de grupo  $G_1$

$Mc$  = Promedio del grupo  $G_2$

$G_1$   $\xrightarrow{\text{Con MC}}$   $R_1$        $p(R_1) = Me$

$G_2$   $\xrightarrow{\text{Sin MC}}$   $R_2$        $p(R_2) = Mc$

$H_0: Me = Mc$
<b><math>H_1: Me &gt; Mc</math></b>

## 4.2. Diseño y muestral

El universo poblacional estuvo conformado por ciento cincuenta (150) estudiantes matriculados en el Colegio de Jurisprudencia de la Universidad San Francisco de Quito.

La muestra estuvo conformada por cincuenta y seis (56) estudiantes matriculados en el año 2014 en la asignatura de “Delitos contra la vida” del Colegio de Jurisprudencia de la Universidad San Francisco de Quito, los cuales conformaron los dos (2) grupos:

<b>Grupo experimental</b> (G <sub>1</sub> ) = 28 estudiantes	<b>Grupo Control</b> (G <sub>2</sub> ) = 28 estudiantes
---	--

Carrasco (2009), sobre las variables dice: “Es un proceso metodológico que consiste en descomponer deductivamente las variables que componen el problema de investigación, partiendo desde lo más general a lo más específico; es decir que estas variables se dividen (si son complejas) en dimensiones, áreas, aspectos, indicadores, índices, subíndices, ítems; mientras si son concretas solamente en indicadores, índices e ítems”. p. 226. En este sentido, las variables se pueden dividir en dimensiones, áreas, aspectos, indicadores, índices, subíndices e ítems; para este estudio, las variables se han operacionalizado a través de dimensiones, indicadores e instrumentos.

A los fines de la comprensión de las dimensiones procuramos los siguientes conceptos:

### 4.2.1 Esquemas de conocimiento

Entendidos como estructuras abstractas que pretenden explicar como el conocimiento previo de las personas afecta la comprensión de la nueva

información. Rumelhart y Norman (1975), defienden que el aprendizaje, y la formación de esquemas de conocimiento, no es un proceso unitario, sino que lo obtenemos por medio de tres (3) modos:

- 1) **Acumulación espontánea de información**, proceso básico que llevamos a cabo a través de los sentidos y la cognición;
- 2) **Ajuste del conocimiento**, que tiene lugar cuando existe una leve o pequeña discrepancia entre el conocimiento que ya poseemos y la nueva información, precisando la modificación de la estructura cognitiva; y
- 3) **Reestructuración**, proceso que ocurre cuando la discrepancia es mayor, y tiene como efecto la creación de un nuevo esquema a partir de la combinación de esquemas preexistentes o de la detección de patrones comunes entre algunos de éstos, y la adhesión de información novedosa.

#### **4.2.2. Condiciones favorables**

Necesarias para que exista aprendizaje significativo, el cual puede ser significado potencial o lógico, o significado real o psicológico, que atiende a la disposición para dar cabida a una construcción de significados.

En el libro Psicología Educativa, titulado Un punto de vista cognoscitivo, sobre el Significado y aprendizaje significativo, se describe así.

¿Qué significa precisamente el enunciado: para que el material de aprendizaje sea significativo lógicamente debe ser relacionable no arbitraria, pero sí sustancialmente con ideas pertinentes y correspondientes que se hallen dentro de la capacidad de aprendizaje humano? El criterio de la relacionabilidad no arbitraria, como se sugiere con anterioridad, significa sencillamente que si el material en sí muestra la suficiente intencionalidad (o

falta de arbitrariedad), entonces hay una manera adecuada y casi obvia de relacionarlo de modo no arbitrario con las clases de ideas y correspondientemente pertinentes que los seres humanos son capaces de aprender. El material de aprendizaje lógicamente significativo podría ser así relacionable no arbitrariamente con ideas que vengan al caso específicamente, como ejemplos, productos, casos especiales, extensiones, elaboraciones, modificaciones y generalizaciones más inclusivas; o podría relacionarse con un arreglo más amplio de ideas pertinentes siempre y cuando fuese generalmente congruente con ellas. Ausubel, et al (2009), p.3

Por su parte, el significado real o psicológico, se refiere a condiciones de aprendizaje de las cuales derivan relaciones consensuadas que fusionen conocimientos previos y recientes.

#### **4.2.3. Puentes cognitivos**

Entendidos como la predisposición que facilita la conexión entre la base de conocimientos que posee la persona, los nuevos por aprender y de esa manera pueda discriminar los que se constituyen en útiles.

#### **4.2.4. Ventajas**

Las cuales se identifican con la motivación, comprensión, participación y el llamado aprender a aprender significativamente, en contraposición con el aprendizaje memorístico. Se parte de que los conceptos y contenidos revelados y estructurados a través del Método de Casos se sostendrán en el tiempo siendo susceptible de modificación para un lograr un mejor aprovechamiento.

Ahora bien, estas dimensiones se han descompuesto en indicadores, los cuales permitirán su valoración en el instrumento de recolección de información. En la tabla 3 se presenta el esquema completo.

### 4.3. Técnicas para la recolección de datos

Las técnicas utilizadas en la recolección de los datos son:

#### 4.3.1 Observación

Que facilita una directa recopilación de aspectos que se pueden percibir a través de los sentidos, el investigador puede darse cuenta del comportamiento y reacción de los estudiantes.

**Fichaje:** como el mecanismo apropiado de almacenar datos ha sido utilizado en esta investigación doctoral para recolectar dos tipos de información, por una parte, se empleó para recoger las ideas y conceptos que se presentan de manera sistematizada en el capítulo relativo al marco teórico; por otra parte, fue fichada la información personal de los alumnos que forman la población y muestra en este estudio.

#### 4.3.2 Instrumentos

Asimismo, se utilizaron los siguientes:

- a) **Exámenes de contenido teórico-práctico:** Que forman parte de las herramientas de evaluación de los estudiantes ( $G_1$  y  $G_2$ ) matriculados en la asignatura “Delitos contra la vida” en el período 2014 en el Colegio de Jurisprudencia de la Universidad San Francisco de Quito, de conformidad con forma al programa de la asignatura aprobado por dicha institución en ese período (ver Anexo 2), los cuales se identifican a continuación:

#### Forma de evaluación:

Se utilizara la evaluación sumativa

1.	Participación en clase	20%
2.	Exposición y análisis de casos	20%
3.	Examen de medio periodo	30%
4.	Examen final-exposición de casos	30%
5.	Total	100%

La fórmula de evaluación formal prescrita en el examen de medio período como pre test y el examen final como pos test, cuya aplicación se procuró fuese en la misma forma y en los mismos tiempos a todos los cursantes de la asignatura “Delitos contra la vida” en el período 2014 en el del Colegio de Jurisprudencia de la Universidad San Francisco de Quito, tanto los del G<sub>1</sub> como los del G<sub>2</sub>, a los fines de alcanzar resultados fiables correspondientes al experimento; es decir, poder verificar si la utilización del Método de Casos influyó en los niveles de aprendizaje significativo de los temas vistos, así como la apreciación de las funciones del profesor en la aplicación de las estrategias pedagógicas.

- b) Encuesta:** En especial fue empleada y direccionada hacia la recolección de la información para la comprobación de las hipótesis de la investigación, en las variables del Método de Casos y del aprendizaje significativo. En particular la encuesta se estructuró en las cuatro (4) dimensiones antes identificadas, incorporando un ítem para recoger información sobre la actividad del profesor, como guía, conductor, director y facilitador del aprendizaje.

Se utilizó la encuesta como principal instrumento estandarizado, para diagnosticar y valorar los niveles de importancia y satisfacción tanto del Método de Casos como del aprendizaje significativo, y la participación del profesor, de conformidad con los citados conceptos operacionalizados, conforme a las conceptualizaciones de dichas dimensiones.

El aspecto formal del diseño y elaboración de la encuesta, tomó en cuenta los siguientes parámetros:

**Presentación de la encuesta:** Se elaboró en un formato atractivo y amigable, de fácil lectura y comprensión, para lo cual las preguntas fueron enumeradas secuencialmente.

**Extensión de la encuesta:** Si bien cuenta con cinco (5) preguntas, tres (3) de ellas tienen una subdivisión de ítems equilibrado.

**Formato de las preguntas:** Todas las cuestiones incorporadas correspondieron al tipo cerrado; es decir, cuestiones para que la respuesta contenga la posibilidad de seleccionar de entre las opciones cerradas, pudiendo considerar la elección con la que más se acerque a la concepción de quien responde. Se seleccionó este tipo de preguntas, ya que la información que deseamos obtener debe ser más concisa y sin dejar de lado la profundidad, que conducirá cubrir las necesidades de investigación, y la verificación de las hipótesis presentadas. A propósito las respuestas podían ser seleccionadas fácilmente, permitiéndonos conocer, de una manera ágil y sencilla, información sumamente interesante y pertinente acerca del Método de Casos y del aprendizaje significativo, así como del rol del profesor en la aplicación de este tipo de estrategia pedagógica.

Asimismo, hemos definido en las tablas No. 4 y 5, las preguntas de la encuesta que corresponden a cada una de las dimensiones, tanto en la variable del Método de Casos como del aprendizaje significativo, para que luego, en el momento del análisis sean trabajadas con respecto a nuestra prestación concreta, encaminadas a la verificación de las hipótesis propuestas, tanto la general como las específicas.

Tabla 4. Variable 1: Método de casos

Relación entre las dimensiones, los indicadores y las preguntas de la encuesta

<b>DIMENSIONES</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>PREGUNTA</b>	<b>PREGUNTA COMPLEMENTARIA</b>
		Indíquenos el grado de importancia que tiene para usted los siguientes aspectos para el aprendizaje de la asignatura "Delitos contra la vida"	
Esquema de conocimiento	Conocimientos previos	1.Los conocimientos generales obtenidos en las asignaturas vistas hasta ahora del pensum de estudio de la carrera de Derecho	Exámenes encuestas
	Nueva información	2.Los conocimientos magistrales impartidos por el profesor de la asignatura "Delitos contra la vida"	
Conocimientos favorables	Significado potencial o lógico Significado real o psicológico	3.La revisión y análisis del material bibliográfico y hemerográfico suministrado por el profesor de la asignatura "Delitos contra la vida"	
Puentes cognitivos	Organizadores previos Analogías	4.Las experiencias o narraciones de hechos conocidos sobre los delitos contra la vida	
Ventajas	Motivación Participación Comprensión Aprender a aprender	5.La facilidad de acceso a la información sobre los temas que serán vistos en la asignatura "delitos contra la vida" a través de la web	Tomando en cuenta los conocimientos tanto teóricos como prácticos, así como las destrezas pedagógicas demostradas en clase durante el periodo, si tuviera que poner una nota el profesor de la asignatura "Delitos contra la vida" ¿qué puntuación le daría?

Fuente: Elaboración propia

Tabla 5. Variable 2: Aprendizaje significativo

Relación entre las dimensiones, los indicadores y las preguntas de la encuesta

DIMENSIONES	INDICADORES	PREGUNTA	PREGUNTA COMPLEMENTARIA
		Indíquenos el grado de satisfacción que tiene usted con los siguientes aspectos de la asignatura "Delitos contra la vida"	Indíquenos el grado de importancia que tiene para usted las siguientes estrategias para el aprendizaje de la asignatura "Delitos contra la vida"
Aprendizaje conceptual	Conocimiento Comprensión Aplicación Análisis Síntesis	1. Los conocimientos que demostró tener el profesor de la asignatura "Delitos contra la vida" para el manejo de los temas	
Aprendizaje procedimental	- Procedimientos para la búsqueda de información. - Procedimientos para procesar la información obtenida. - Procedimientos para la comunicación de información.	2. Los instrumentos y herramientas pedagógicas utilizadas por el profesor en las clases, en la aplicación de los conocimientos de la asignatura "Delitos contra la vida" 3. El tiempo en aula dedicado a cada tema 4. la cantidad de material bibliográfico y hemerográfico suministrado por el profesor	
Aprendizaje actitudinal	Valores Normas	5. Presentaciones, discusión y valoración en clase 6. En su opinión ¿Cuál es el grado de importancia que tiene la asignatura "Delitos contra la vida" en su formación como abogado?	1. Revisión y estudio individual de un caso, desde el planteamiento de los hechos hasta la solución aportada por expertos. 2. Grupo de trabajo (de estudiantes con mínima participación del profesor) para la elaboración de un caso y su posterior presentación en clase. 3. Método socrático (el profesor interactúa con los grupos dentro del aula en clases magistrales) 4. Debates en clase sobre casos presentados por el profesor, para arribar a posibles soluciones luego de escuchar las opiniones preparadas por los estudiantes de manera individual y/o colectiva 5. Lectura de material bibliográfico y/o hemerográfico suministrado por el profesor. 6. Búsqueda y análisis de material bibliográfico y/o hemerográfico tanto en las bibliotecas de manera presencial como en los sitios Web

- **Formato de las respuestas:** Se incorporó un recuadro que se puede marcar con una “X” o cualquier otro símbolo, o rellenarlo por completo.
- **Escalas de evaluación:** Se utilizaron tres (3) tipos diferentes de escalas evaluativas:

a) **Importancia:**

Nada importante					Muy importante
1	2	3	4	5	
<input type="checkbox"/>					

b) **Satisfacción:**

Muy insatisfecho/a	Insatisfecho/a	Aceptable	Satisfecho/ a	Muy satisfecho/a
1	2	3	4	5
<input type="checkbox"/>				

c) **De valoración:**

Mínima					Máxima				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="checkbox"/>									

**4.3.3 Administración del instrumento:** La encuesta fue aplicada en dos (2) momentos, al inicio del curso y al final del mismo, en ambas oportunidades de forma presencial, tanto en la pre test y en el pos test de cada grupo ( $G_1$  y  $G_2$ ); en ambas oportunidades la respuesta fue de un cien por ciento (100%) sobre el número de encuestas aplicadas,

para un total de cincuenta y seis (56) en cada oportunidad, sin dejar posibilidad de que hayan encuestas nulas.

El detalle sobre la aplicación del instrumento se ha incorporado en el capítulo IV en la sección identificada como **Preliminares de la recolección de la información**. Aunque, es importante advertir, que se trata del mismo instrumento de la encuesta que se aplicó en dos (2) momentos y para los dos (2) grupos, lo único que cambió fue el tiempo del verbo empleado en los ítems, para que tuvieran coherencia temporal. (Ver anexos 3 y 4 las encuestas pre y post test respectivamente).

Finalmente, es pertinente anotar la responsabilidad en la recolección de datos con la debida aplicación de técnicas e instrumentos que permitan procesar la información necesaria para la corroboración de las hipótesis de la presente investigación, siendo necesario la revisión documental de material de referencia teórico asociado a las dimensiones e indicadores, como claves para el entendimiento de las variables Prieto, (2016), Método de Casos y aprendizaje significativo.

#### **4.4. Técnicas para el procesamiento y análisis de datos**

Una vez finalizada la aplicación de la encuesta, así como los resultados del puntaje de los exámenes obtenido, en los momentos O<sub>1</sub>, O<sub>2</sub> O<sub>3</sub> y O<sub>4</sub>, se procedió a la transcripción de los datos evacuados, con los cuales fue calculado para cada estudiante, su asimilación de recepción del Método de Casos, así como de su aprendizaje significativo de la asignatura “Delitos contra la vida” del Colegio de Jurisprudencia de la Universidad San Francisco de Quito. Por otro lado, la información recolectada nos permitió

valorar el rol integral del docente que abarque la dirección en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se aplicaron técnicas para el cálculo de los promedios resultados de los puntajes logrados en el pre test y pos test del  $G_1$  y  $G_2$ , las medidas estadísticas para la evaluación del aprendizaje en el pre test, y del post test, finalmente se realizó la comparación de promedios para la evaluación.

En atención al tipo de hipótesis redactada con la finalidad de comparar los grupos  $G_1$  y  $G_2$  en las situaciones  $O_1 - O_3$  y  $O_2 - O_4$ , así como de la condición de cada una de las variables trabajadas y el tamaño de la muestra, la prueba estadística aplicada fue la Prueba no Paramétrica *U de Mann-Whitney*, que se utiliza principalmente en tratándose de un grupo reducido (inferior o igual a 30 casos), y su aplicación es posible cuando las variables son independientes.

La bibliografía consultada sobre la interpretación de resultados en el contraste de hipótesis estadísticas según Navarro Asencio (2015), compara la prueba *U de Mann-Whitney* con la prueba *T de Student* (cuya finalidad es definir claramente las diferencias existentes entre las medias de dos grupos en una variable), anotando que la principal diferencia entre estos estadísticos atiende a que la utilizada por nosotros compara rangos; es decir, el cambio de las puntuaciones de la variable analizada para poder llevar a cabo ese análisis no paramétrico. Así, la prueba *U de Mann-Whitney* permite comparar dos medianas, ya sea que provengan de una variable ordinal o de una cuantitativa con libre distribución. Rivas-Ruiz (2013).

Tradicionalmente, en estos estudios los resultados del análisis se presentan en dos tablas distintas, la primera muestra los resultados descriptivos para

los dos grupos analizados Rivas-Ruiz (2013). Aquello facilita visualizar el rango promedio en la variable: aprendizaje significativo de los dos grupos. En este caso, los estudiantes a los cuales se aplicó el Método de Casos como estrategia docente obtuvieron un mayor rango en la puntuación, frente al obtenido por los que no se les aplicó. Así, el rechazo o la aceptación de la  $H_0$  depende del valor del estadístico calculado, en este caso U, y su probabilidad asociada, cuyo valor debe ser inferior a 0,05, lo cual significa que la  $H_0$  propuesta no tiene posibilidades de ocurrencia. Navarro (2015).

Como la verificación de las hipótesis planteadas no se limitó a los promedios de las notas conseguidas por los estudiantes integrantes de  $G_1$  y  $G_2$  en los exámenes teórico-prácticos de la asignatura, sino también que se exhiben los resultados logrados de la aplicación de la encuesta de información cualitativa, junto con la técnica de la observación y el fichaje a lo largo de la investigación (documental y práctica). Prieto (2016).

En este sentido, se emplean herramientas del proceso de la investigación cualitativa, como expresión de la diversidad metodológica que se originan en los procesos de enseñanza-aprendizaje, siendo un intento de abarcar el mayor número de factores que incluyen en el aprendizaje significativo del Derecho y en especial de la asignatura Prieto (2016), “Delitos contra la vida” en los estudiantes del Colegio de Jurisprudencia de la Universidad San Francisco de Quito.

Considero pertinente la incorporación del diseño de recolección de información cualitativa, toda vez que: “El estudio de caso destaca entre los diseños de tipo cualitativo, junto con los de investigación-acción y los

estudios etnográficos, con los que se confunde con frecuencia” Álvarez y Maroto (2012), p. 2

Según algunas ideas y consideraciones del estudio sobre las consecuencias del *blendend learning* en el rendimiento y la motivación de los estudiantes, de Josep M<sup>a</sup> Monguet, Juan J. Fábregas, Desirée Delgado, Francisca Grimón y Mirella Herrera, en la presente investigación doctoral hemos incorporado como técnica de procesamiento y análisis de estos datos cualitativos, el modelo “3P”, cuyo nombre deriva de los tres (3) momentos: 1º Preparación (antes de que ocurra el aprendizaje); 2º Proceso (durante el aprendizaje) y 3º Producto (resultado del aprendizaje). Monguet y otros (2006).

Esta técnica permitió revisar y analizar los resultados obtenidos en las cuatro (4) dimensiones de las variables presentadas, a través de los mencionados instrumentos de recolección, particularmente la encuesta, los cuales se incorporan a la presente investigación doctoral, junto a las consideraciones recogidas de los diferentes autores analizados, en el capítulo de la discusión.

A partir de la forma, el procesamiento de la información se realizó de acuerdo al conjunto de ítems que dimensionan las variables de Método de Casos y aprendizaje significativo; se utilizaron las herramientas ofimáticas como hojas de cálculo de Excel (Microsoft Office) y sus extensiones para la ilustración y demostración; para la elaboración de las tablas y los gráficos, así como para el análisis de contenido, atendiendo a principios y valores para el manejo de los datos, con la finalidad de corroborar las hipótesis de la investigación y alcanzar los objetivos propuestos en el planteamiento del problema. Prieto (2016).

#### **4.5. Aspectos éticos**

Realizar investigaciones sobre aspectos de la formación jurídica se ha hecho, y se seguirán haciendo. No obstante, la investigación doctoral sobre la aplicación del Método de Casos para la obtención de un aprendizaje significativo en los estudiantes de la asignatura “Delitos contra la vida” en el Colegio de Jurisprudencia de la Universidad San Francisco de Quito, es un estudio del Método de Casos a través de la metodología de estudio de casos; es decir, para arribar a las conclusiones que se presentan en este trabajo doctoral, se ha empleado el método objeto de estudio.

En este sentido, hemos tenido en cuenta el aspecto ético a lo largo de la planificación y ejecución de la investigación, solicitando los permisos pertinentes, en primer lugar a los estudiantes matriculados en la asignatura “Delitos contra la vida”, sujetos en la recolección de los datos; así como al Decano del establecimiento educativo donde se procedió a esta recolección, que es el Colegio de Jurisprudencia de la Universidad San Francisco de Quito, ubicado en el Valle de Cumbayá, provincia de Pichincha, república del Ecuador, respetando siempre su autonomía y su filosofía institucional basada en las artes liberales y en la formación integral.

Todas las actividades ejecutadas a lo largo de la investigación se han realizado con la mayor honestidad intelectual, y sin que se pierda de vista los valores, en tal sentido, se citan todas las referencias bibliográficas empleadas, incluyendo los instrumentos obtenidos en el entorno virtual.

Aprovechar la oportunidad para anotar, que si bien nos propusimos ubicar el mayor número de fuentes bibliográficas sobre la materia bajo análisis con una delimitación del tiempo de publicación que no superara los diez años a

la fecha de elaboración de esta tesis doctoral, nos encontramos con ciertas obras (libros, artículo, estudios o monografías) que atendían tanto el objetivo general como los objetivos particulares de obligada consulta e incorporación.

## **CAPÍTULO V: RESULTADOS**

### **5.1. Preliminares de la recolección de la información**

En este capítulo revelamos los resultados obtenidos de conformidad con lo expuesto en el diseño metodológico planteado. Como anotáramos en esa oportunidad, la muestra estuvo formada por cincuenta y seis (56) estudiantes matriculados en el año 2014 en la asignatura de “Delitos contra la vida” del Colegio de Jurisprudencia de la Universidad San Francisco de Quito, los cuales conformaron los dos (2) grupos, el Grupo Experimental ( $G_1$ ) integrado por veintiocho (28) estudiantes; y el Grupo de Control ( $G_2$ ) compuesto igualmente por veintiocho (28) estudiantes.

En el programa de la asignatura “Delitos contra la vida” estaba prevista como forma de evaluación la aplicación de dos (2) exámenes, el primero identificado como “examen de medio período” y “examen final”. El primero de ellos, sirvió como instrumento de pre test para ambos grupos; el segundo examen, por su parte fungió como instrumento de post test, para los dos grupos, claro está, que en el caso de  $G_1$  el mismo, se realizó con posterioridad a la utilización del método de casos,  $O_3$ .

Adicionalmente, ambos grupos ( $G_1$  y  $G_2$ ) al momento de asistir a la primera clase o sesión introductoria de la asignatura “Delitos contra la vida”, se les presentó el programa, así como su ubicación dentro del pensum de estudios de la carrera de Derecho del Colegio de Jurisprudencia de la Universidad San Francisco de Quito. Al final de esa sesión, se procedió en cada grupo, a aplicar la encuesta pre test ( $O_1$  y  $O_3$ ).

Una vez más, resulta pertinente aclarar que posterior a la recolecta de información  $O_1$ , se incorporó dentro de las estrategias docentes utilizadas en las clases y demás actividades del  $G_1$ , de manera significativa y principal la metodología de casos para explicar, ilustrar y demostrar todos los tópicos de la asignatura que son parte del programa, permitiendo una intervención oportuna y proactiva de los estudiantes, tanto en las sesiones presenciales como por medio del empleo de herramientas tecnológicas.

Por su parte, las sesiones de clase del  $G_2$  contaron con el empleo mínimo o poco significativo del estudio de casos, limitándonos principalmente a dictar clases magistrales y suministrar datos bibliográficos (doctrina, legislación y jurisprudencia) sobre los temas del programa. Al final del período de clases y evaluaciones formales, se procedió a aplicar nuevamente la encuesta, para recabar la información correspondiente a la post test en cada grupo ( $O_2$  y  $O_4$ ).

Como fue anunciado en el capítulo precedente, la información recogida en la encuesta, y las notas obtenidas en los exámenes de medio período y definitivo de la asignatura: “Delitos contra la vida” por los estudiantes integrantes de cada grupo ( $G_1$  y  $G_2$ ) tiene como finalidad validar el nivel de aprendizaje significativo que hubiera ocurrido con el empleo del Método de Casos, a los fines de comprobar las hipótesis de la presente investigación doctoral.

## **5.2. Resultados generales obtenidos en los cuestionarios (examen de medio período y final)**

Como elemento de comparación se tomaron los porcentajes de las notas obtenidas por cada estudiante en el examen de medio período como pre test ( $O_1$  y  $O_3$ ); y el examen final como post test ( $O_2$  y  $O_4$ ); los cuales fueron analizados con el empleo de la estadística de *U de Mann-Whitney*.

Si bien la estadística descriptiva se utiliza para detallar las características de los sujetos que forman parte del estudio para presentar la información de forma organizada y resumida, a diferencia de la estadística inferencial que trata del contraste de hipótesis partiendo de los datos de la muestra para que puedan generalizarse en la población. Navarro Asencio (2015).

Para la entrega de resultados obtenidos y posterior corroboración de las hipótesis planteadas, se utilizó el análisis entre las variables tendiente a establecer relaciones que permitan el contraste de las hipótesis e inferir proposiciones para la generalización del empleo del método de casos en las asignaturas del *pensum* de estudios de la carrera de Derecho de la Universidad San Francisco de Quito. Cobos (2017).

### 5.3. Prueba de las hipótesis

#### 5.3.1. Prueba de la hipótesis general

H<sub>0</sub>: La aplicación del Método de Casos NO influye en el aprendizaje significativo de los estudiantes de la asignatura “Delitos contra la vida” del Colegio de Jurisprudencia de la Universidad San Francisco de Quito.

H<sub>1</sub>: La aplicación del Método de Casos influye en el aprendizaje significativo de los estudiantes de la asignatura “Delitos contra la vida” del Colegio de Jurisprudencia de la Universidad San Francisco de Quito.

Tabla 6. Comparación de los niveles del aprendizaje significativo en la asignatura de “Delitos contra la vida” de la Universidad San Francisco de Quito

NIVEL	GRUPOS			
	G <sub>1</sub> O <sub>1</sub> (n=28)		G <sub>2</sub> O <sub>3</sub> (n=28)	
	Fi	%fi	fi	%fi
Inicio	6	21,4	6	21,4
Progreso	19	67,9	18	64,3
Logrado	3	10,7	4	14,3
	G <sub>1</sub> O <sub>2</sub>		G <sub>2</sub> O <sub>4</sub>	
	Fi	%fi	fi	%fi
Inicio	5	17,9	0	0,0
Progreso	22	78,6	9	32,1
Logrado	1	3,5	19	67,9
Promedio general de calificaciones obtenidas				
	G <sub>1</sub> O <sub>1</sub>	G <sub>2</sub> O <sub>3</sub>	G <sub>1</sub> O <sub>2</sub>	G <sub>2</sub> O <sub>4</sub>
Nº válido	28	28	28	28
Media	83,71	83,43	117,82	83,64

Tabla 7. Nivel de comprobación y significación estadística entre los pre test y post test de ambos grupos referente al aprendizaje significativo

<b>Estadísticos de prueba</b>		
	<b>Pre test</b>	<b>Post test</b>
<b>U de Mann-Whitney</b>	392,000	41,000
<b>Z</b>	,000	-5,756
<b>Sig. asintótica (bilateral)</b>	1,000	,000
a. Variable de agrupación: grupo		

### **Decisión estadística**

Dado que el valor de  $p$  resulta ser mayor que el de  $\alpha$  en la pre test, podemos admitir que no existieron diferencias iniciales entre ambos grupos; mientras que en el  $G_1$  se acepta la significancia estadística, rechazando la  $H_0$  y aceptándose que la aplicación del Método de Casos influye notoriamente en el aprendizaje significativo de los estudiantes de la asignatura “Delitos contra la vida” del Colegio de Jurisprudencia de la Universidad San Francisco de Quito, al obtenerse un  $\alpha = 0,000$  en el grupo post test.

### 5.3.2. Prueba de la hipótesis específica 1

H<sub>0</sub>: La aplicación del método de casos NO influye significativamente en la dimensión esquemas de conocimiento de los estudiantes de la asignatura “Delitos contra la vida” del Colegio de Jurisprudencia de la Universidad San Francisco de Quito.

H<sub>1</sub>: La aplicación del método de casos influye significativamente en la dimensión esquemas de conocimiento de los estudiantes de la asignatura “Delitos contra la vida” del Colegio de Jurisprudencia de la Universidad San Francisco de Quito.

Tabla 8. Comparación de los niveles de la dimensión esquemas de conocimiento del aprendizaje significativo en la asignatura de “Delitos contra la vida” de la Universidad San Francisco de Quito

NIVEL	GRUPOS			
	G <sub>1</sub> O <sub>1</sub> (n=28)		G <sub>2</sub> O <sub>3</sub> (n=28)	
	Fi	%fi	fi	%fi
Bajo	4	14,3	4	14,3
Regular	18	64,3	16	57,1
Alto	6	21,4	8	28,6
	G <sub>1</sub> O <sub>2</sub>		G <sub>2</sub> O <sub>4</sub>	
	Fi	%fi	fi	%fi
	Bajo	3	10,7	0
Regular	19	67,9	9	32,1
Alto	6	21,4	19	67,9
<b>Promedio general de calificaciones obtenidas</b>				
	D1 G <sub>1</sub> O <sub>1</sub>	D1 G <sub>2</sub> O <sub>3</sub>	D1 G <sub>1</sub> O <sub>2</sub>	D1 G <sub>2</sub> O <sub>4</sub>
Nº válido	28	28	28	28
Media	26,96	34,46	26,00	26,46

Tabla 9. Nivel de comprobación y significación estadística entre los pretest y posttest de ambos grupos referente a la dimensión esquemas de conocimiento del aprendizaje significativo

Estadísticos de prueba		
	D1_pretest	D1_posttest
<b>U de Mann-Whitney</b>	343,500	84,500
<b>Z</b>	-,798	-5,054
<b>Sig. asintótica (bilateral)</b>	,425	,000
a. Variable de agrupación: grupo		

### Decisión estadística

Dado que el valor de  $\rho$  resulta ser mayor que el de  $\alpha$  en la pre test, podemos admitir que no existieron diferencias iniciales entre ambos grupos; mientras que en el  $G_1$  se acepta la significancia estadística, rechazando la  $H_0$  y aceptándose que la aplicación del Método de Casos influye notoriamente en la dimensión esquemas de conocimiento del aprendizaje significativo de los estudiantes de la asignatura “Delitos contra la vida” del Colegio de Jurisprudencia de la Universidad San Francisco de Quito, al obtenerse un  $\alpha = 0,000$  en el grupo post test.

### 5.3.3. Prueba de la hipótesis específica 2

H<sub>0</sub>: La aplicación del Método de Casos NO influye significativamente en la dimensión condiciones favorables del aprendizaje significativo de los estudiantes de la asignatura “Delitos contra la vida” del Colegio de Jurisprudencia de la Universidad San Francisco de Quito.

H<sub>1</sub>: La aplicación del Método de Casos influye significativamente en la dimensión condiciones favorables del aprendizaje significativo de los estudiantes de la asignatura “Delitos contra la vida” del Colegio de Jurisprudencia de la Universidad San Francisco de Quito.

Tabla 10. Comparación de los niveles de la dimensión condiciones favorables del aprendizaje significativo en la asignatura de “Delitos contra la vida” de la Universidad San Francisco de Quito

NIVEL	GRUPOS			
	G <sub>1</sub> O <sub>1</sub> (n=28)		G <sub>2</sub> O <sub>3</sub> (n=28)	
	Fi	%fi	fi	%fi
Bajo	8	28,6	9	32,1
Regular	18	64,3	17	60,7
Alto	2	7,1	2	7,2
	G <sub>1</sub> O <sub>2</sub>		G <sub>2</sub> O <sub>4</sub>	
	Fi	%fi	fi	%fi
	Bajo	9	32,1	0
Regular	18	64,3	11	39,3
Alto	1	3,6	17	60,7
<b>Promedio general de calificaciones obtenidas</b>				
	D2 G <sub>1</sub> O <sub>1</sub>	D2 G <sub>2</sub> O <sub>3</sub>	D2 G <sub>1</sub> O <sub>2</sub>	D2 G <sub>2</sub> O <sub>4</sub>
Nº válido	28	28	28	28
Media	25,25	36,21	25,50	25,07

Tabla 11. Nivel de comprobación y significación estadística entre los pretest y posttest de ambos grupos referente a la dimensión condiciones favorables del aprendizaje significativo

<b>Estadísticos de prueba</b>		
	<b>D2_pre test</b>	<b>D2_post test</b>
<b>U de Mann-Whitney</b>	375,500	56,500
<b>Z</b>	-,272	-5,514
<b>Sig. asintótica (bilateral)</b>	,786	,000
a. Variable de agrupación: grupo		

### **Decisión estadística**

Dado que el valor de  $p$  resulta ser mayor que el de  $\alpha$  en la pre test , podemos aceptar que no existieron diferencias iniciales entre ambos grupos; mientras que en el  $G_1$  se acepta la significancia estadística, rechazando la  $H_0$  y aceptándose que la aplicación del Método de Casos influye significativamente en la dimensión condiciones favorable del aprendizaje significativo de los estudiantes de la asignatura “Delitos contra la vida” del Colegio de Jurisprudencia de la Universidad San Francisco de Quito, al obtenerse un  $\alpha = 0,000$  en el grupo post test.

### 5.3.4. Prueba de la hipótesis específica 3

H<sub>0</sub>: La aplicación del Método de Casos NO influye de manera significativa en la dimensión puentes cognitivos del aprendizaje significativo de los estudiantes de la asignatura “Delitos contra la vida” del Colegio de Jurisprudencia de la Universidad San Francisco de Quito.

H<sub>1</sub>: La aplicación del Método de Casos influye de manera significativa en la dimensión puentes cognitivos del aprendizaje significativo de los estudiantes de la asignatura “Delitos contra la vida” del Colegio de Jurisprudencia de la Universidad San Francisco de Quito.

Tabla 12. Comparación de los niveles de la dimensión puentes cognitivos del aprendizaje significativo en la asignatura de “Delitos contra la vida” de la Universidad San Francisco de Quito

NIVEL	GRUPOS			
	G <sub>1</sub> O <sub>1</sub> (n=28)		G <sub>2</sub> O <sub>3</sub> (n=28)	
	fi	%fi	fi	%fi
Bajo	13	46,4	9	32,14
Regular	15	53,6	17	60,71
Alto	0	0	2	7,14
	G <sub>1</sub> O <sub>2</sub>		G <sub>2</sub> O <sub>4</sub>	
	fi	%fi	fi	%fi
	Bajo	10	35,7	0
Regular	18	64,3	11	39,29
Alto	0	0	17	60,71
Promedio general de calificaciones obtenidas				
	D3 G <sub>1</sub> O <sub>1</sub>	D3 G <sub>2</sub> O <sub>3</sub>	D3 G <sub>1</sub> O <sub>2</sub>	D3 G <sub>2</sub> O <sub>4</sub>
Nº válido	28	28	28	28
Media	14,39	22,93	14,79	15,11

Tabla 13. Nivel de comprobación y significación estadística entre los pretest y posttest de ambos grupos referente a la dimensión puentes cognitivos del aprendizaje significativo

<b>Estadísticos de prueba</b>		
	<b>D3_pre test</b>	<b>D3_post test</b>
<b>U de Mann-Whitney</b>	372,000	52,500
<b>Z</b>	-,330	-5,623
<b>Sig. asintótica (bilateral)</b>	,741	,000
a. Variable de agrupación: grupo		

### **Decisión estadística**

Dado que el valor de  $\rho$  resulta ser mayor que el de  $\alpha$  en la pretest, podemos admitir que no existieron diferencias iniciales entre ambos grupos; mientras que en el  $G_1$  se acepta la significancia estadística, rechazando la  $H_0$  y aceptándose que la aplicación del Método de Casos influye significativamente en la dimensión puentes cognitivos del aprendizaje significativo de los estudiantes de la asignatura "Delitos contra la vida" del Colegio de Jurisprudencia de la Universidad San Francisco de Quito, al obtenerse un  $\alpha = 0,000$  en el grupo post test.

### 5.3.5. Prueba de la hipótesis específica 4

H<sub>0</sub>: La aplicación del Método de Casos NO influye significativamente en la dimensión ventajas del aprendizaje significativo de los estudiantes de la asignatura “Delitos contra la vida” del Colegio de Jurisprudencia de la Universidad San Francisco de Quito.

H<sub>1</sub>: La aplicación del Método de Casos influye significativamente en la dimensión ventajas del aprendizaje significativo de los estudiantes de la asignatura “Delitos contra la vida” del Colegio de Jurisprudencia de la Universidad San Francisco de Quito.

Tabla 14. Comparación de los niveles de la dimensión ventajas del aprendizaje significativo en la asignatura de “Delitos contra la vida” de la Universidad San Francisco de Quito

NIVEL	GRUPOS			
	G <sub>1</sub> O <sub>1</sub> (n=28)		G <sub>2</sub> O <sub>3</sub> (n=28)	
	fi	%fi	fi	%fi
Bajo	9	32,1	7	25,0
Regular	17	60,7	18	64,3
Alto	2	7,2	3	10,7
	G <sub>1</sub> O <sub>2</sub>		G <sub>2</sub> O <sub>4</sub>	
	fi	%fi	fi	%fi
	Bajo	7	25,0	0
Regular	21	75,0	6	21,4
Alto	0		22	78,6
<b>Promedio general de calificaciones obtenidas</b>				
	D4 G <sub>1</sub> O <sub>1</sub>	D4 G <sub>2</sub> O <sub>3</sub>	D4 G <sub>1</sub> O <sub>2</sub>	D4 G <sub>2</sub> O <sub>4</sub>
Nº válido	28	28	28	28
Media	17,11	24,21	17,14	17,00

Tabla 15. Nivel de comprobación y significación estadística entre los pretest y posttest de ambos grupos referente a la dimensión ventajas del aprendizaje significativo

Estadísticos de prueba		
	D4_pretest	D4_posttest
U de Mann-Whitney	387,000	15,500
Z	-,082	-6,218
Sig. asintótica (bilateral)	,934	,000
a. Variable de agrupación: grupo		

### Decisión estadística

Dado que el valor de  $p$  resulta ser mayor que el de  $\alpha$  en la pre test, podemos admitir que no existieron diferencias iniciales entre ambos grupos; mientras que en el  $G_1$  se acepta la significancia estadística, rechazando la  $H_0$  y aceptándose que la aplicación del Método de Casos influye significativamente en la dimensión ventajas del aprendizaje significativo de los estudiantes de la asignatura "Delitos contra la vida" del Colegio de Jurisprudencia de la Universidad San Francisco de Quito, al obtenerse un  $\alpha = 0,000$  en el grupo post test.

#### **5.4. Procesamiento de los datos cualitativos de valoración**

Como advirtiéramos en el capítulo precedente, para determinar la relación existente entre la aplicación del Método de Casos y el aprendizaje significativo, en la medida de los indicadores de estas variables, se recolectaron datos que revelan grados de satisfacción, y nivel de interés mediante la aplicación de encuestas a los grupos  $G_1$  y  $G_2$ , en las dos oportunidades preestablecidas ( $O_1 - O_3$  y  $O_2 - O_4$ ). Se resaltan en cada caso los valores porcentuales más altos obtenidos por los indicadores consultados.

Atendiendo a las dimensiones de las variables definidas en el diseño metodológico, que se presentan los resultados, que serán analizados en el capítulo dedicado a la discusión. Prescindiendo de los resultados obtenidos podemos aproximar como conclusión preliminar que en cuanto al rol del profesor resalta la importancia del conocimiento teórico de la materia junto a sus experiencias, en la aplicación del Método de Casos a los fines de un aprendizaje significativo.

##### **5.4.1. Resultados de la encuesta pre test**

Para complementar los estudios del presente trabajo, se ha elaborado, explicado y procesado la importancia de la variable Método de Casos, con la finalidad de confirmar la valoración del Método de Casos, que debe ser objeto de próximas investigaciones.

Tabla 16. G<sub>1</sub> O<sub>1</sub>

Variable 1: Método de casos

DIMENSIONES	INDICADORES	PREGUNTA	Nada importante			Muy importante	
			1	2	3	4	5
Esquemas de Conocimiento	Conocimientos Previos	1) Los conocimientos generales obtenidos en las asignaturas vistas hasta ahora del pensum de estudio de la carrera de Derecho.			2	8	18
					7,14 %	28,57 %	<b>64,29 %</b>
	Nueva Información	2) Los conocimientos magistrales impartidos por el profesor de la asignatura "Delitos contra la vida"			4	4	20
					14,29 %	14,29 %	<b>71,43 %</b>
Condiciones Favorables	Significado Potencial o Lógico	3) Las experiencias o narraciones de hechos conocidos sobre los delitos contra la vida.		3	7	6	12
	Significado Real o Psicológico			10,71 %	25 %	21,43 %	<b>42,86 %</b>
Puentes Cognitivos	Organizadores Previos	4) La revisión y análisis del material bibliográfico y hemerográfico suministrado por el profesor de la asignatura "Delitos contra la vida"			4	6	18
	Analogías				14,29 %	21,43 %	<b>64,29 %</b>
Ventajas	Motivación	5) La facilidad de acceso a la información sobre los temas que serán vistos en la asignatura "Delitos contra la vida" a través de la web			2	6	20
	Participación				7,14 %	21,43 %	<b>71,43 %</b>
	Comprensión						
	Aprender a Aprender						

Tabla 17. G<sub>1</sub> O<sub>1</sub>

Variable 1: Método de casos

DIMENSIONES	INDICADORES	PREGUNTA	Mínima					Máximo				
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ventajas	Motivación	Tomando en cuenta los conocimientos tanto teóricos como prácticos, así como las destrezas pedagógicas demostradas en clase durante el periodo, si tuviera que poner una nota al profesor de la asignatura "Delitos contra la vida", ¿qué puntuación le daría?								16	8	4
	Participación											
	Comprensión											
	Aprender a Aprender									57,14 %	28,57 %	14,29 %

Tabla 18. G<sub>1</sub> O<sub>1</sub>

Variable 2: Aprendizaje significativo

DIMENSIONES	INDICADORES	PREGUNTA	Nada importante			Muy importante	
			1	2	3	4	5
Aprendizaje conceptual	Conocimiento Comprensión Aplicación Análisis Síntesis	1) Los conocimientos que demuestra tener el profesor de la asignatura "Delitos contra la vida" para el manejo de los temas del programa.				8	20
						28,57 %	71,43 %
		2) Los instrumentos y herramientas pedagógicas utilizados por el profesor en las clases			6	8	14
					21,42 %	28,57 %	50 %
Aprendizaje procedimental	Procedimientos para la búsqueda de información. Procedimientos para procesar la información obtenida. Procedimientos para la comunicación de información.	3) El tiempo en aula dedicado a cada tema.		8	12	5	3
				28,57%	42,85%	17,85%	10,71%
		4) En su opinión, ¿cuál es el grado de importancia que tiene la asignatura "Delitos contra la vida" en su formación como abogado?			5	18	5
Aprendizaje actitudinal	Valores Normas Motivación Participación	5) La cantidad de material bibliográfico y hemerográfico suministrado por el profesor.		5	7	8	8
				17,85 %	25 %	28,57 %	28,57 %
		6) Los instrumentos de evaluación: cuestionario, presentaciones y discusiones en clase, y trabajos de investigación.			2	6	20
					7,14 %	21,42 %	71,42 %

Tabla 19. G<sub>2</sub> O<sub>3</sub>

Variable 1: Método de casos

DIMENSIONES	INDICADORES	PREGUNTA Indíquenos el grado de importancia que tienen para usted los siguientes aspectos para el aprendizaje de la asignatura "Delitos contra la vida":	Nada importante			Muy importante	
			1	2	3	4	5
Esquemas de Conocimiento	Conocimientos Previos	1) Los conocimientos generales obtenidos en las asignaturas vistas hasta ahora del pensum de estudio de la carrera de Derecho. 2) Los conocimientos magistrales impartidos por el profesor de la asignatura "Delitos contra la vida"				8	20
					28,57 %	<b>71,43 %</b>	
Nueva Información						6	22
					21,43 %	<b>78,57 %</b>	
Condiciones Favorables	Significado Potencial o Lógico	3) Las experiencias o narraciones de hechos conocidos sobre los delitos contra la vida.			9	6	13
	Significado Real o Psicológico				32,14 %	21,43 %	<b>46,43 %</b>
Puentes Cognitivos	Organizadores Previos	4) La revisión y análisis del material bibliográfico y hemerográfico suministrado por el profesor de la asignatura "Delitos contra la vida"				2	26
	Analogías				7,14 %	<b>92,86 %</b>	
Ventajas	Motivación	5) La facilidad de acceso a la información sobre los temas que serán vistos en la asignatura "Delitos contra la vida" a través de la web			1	2	25
	Participación				3,57 %	7,14 %	<b>89,28 %</b>
	Comprensión						
	Aprender a Aprender						

Tabla 20. G<sub>2</sub> O<sub>3</sub>

Variable 1: Método de Casos

DIMENSIONES	INDICADORES	PREGUNTA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Ventajas	Motivación	Tomando en cuenta los conocimientos tanto teóricos como prácticos, así como las destrezas pedagógicas demostradas en clase durante el periodo, si tuviera que poner una nota al profesor de la asignatura "Delitos contra la vida", ¿qué puntuación le daría?											
	Participación										14	9	5
	Comprensión												
	Aprender a Aprender										50 %	32,14	17,86 %

Tabla 21. G<sub>2</sub> O<sub>3</sub>

Variable 2: Aprendizaje significativo

DIMENSIONES	INDICADORES	PREGUNTA	Nada importante		Muy importante		
			1	2	3	4	5
Aprendizaje conceptual	Conocimiento Comprensión Aplicación Análisis Síntesis	1) Los conocimientos que demuestra tener el profesor de la asignatura "Delitos contra la vida" para el manejo de los temas del programa.			6	4	18
					21,42 %	14,29 %	<b>64,29 %</b>
		2) Los instrumentos y herramientas pedagógicas utilizados por el profesor en las clases		2	4	12	10
				7,14 %	14,29 %	<b>42,86 %</b>	35,71 %
Aprendizaje procedimental	Procedimientos para la búsqueda de información. Procedimientos para procesar la información obtenida. Procedimientos para la comunicación de información.	3) El tiempo en aula dedicado a cada tema.		8	12	5	3
				28,57 %	<b>42,86 %</b>	17,86 %	10,71 %
		4) En su opinión, ¿cuál es el grado de importancia que tiene la asignatura "Delitos contra la vida" en su formación como abogado?			2	10	16
Aprendizaje actitudinal Ventajas	Valores Normas Motivación Participación	5) La cantidad de material bibliográfico y hemerográfico suministrado por el profesor.		4	6	8	10
				14,29 %	21,43 %	28,57 %	<b>35,71 %</b>
		6) Los instrumentos de evaluación: cuestionario, presentaciones y discusiones en clase, y trabajos de investigación.			10	6	12
				35,71 %	21,43 %	<b>42,86 %</b>	

## 5.4.2. Resultados de la encuesta post test

Tabla 22. G<sub>1</sub> O<sub>2</sub>

Variable 1: Método de casos

DIMENSIONES	INDICADORES	PREGUNTA	Nada importante			Muy importante	
			1	2	3	4	5
Esquemas de Conocimiento	Conocimientos Previos	1) Los conocimientos generales obtenidos en las asignaturas vistas hasta ahora del pensum de estudio de la carrera de Derecho.				8	20
						28,57 %	71,43 %
	Nueva Información	2) Los conocimientos magistrales impartidos por el profesor de la asignatura "Delitos contra la vida"			4	18	6
					14,28 %	64,28 %	21,43 %
Condiciones Favorables	Significado Potencial o Lógico	3) Las experiencias o narraciones de hechos conocidos sobre los delitos contra la vida.		2	2	6	18
	Significado Real o Psicológico			7,14 %	7,14 %	21,43 %	64,28 %
Puentes Cognitivos	Organizadores Previos	4) La revisión y análisis del material bibliográfico y hemerográfico suministrado por el profesor de la asignatura "Delitos contra la vida"				6	22
	Analogías					21,43 %	78,57 %
Ventajas	Motivación	5) La facilidad de acceso a la información sobre los temas que serán vistos en la asignatura "Delitos contra la vida" a través de la web				6	22
	Participación						
	Comprensión						
	Aprender a Aprender				21,43 %	78,57 %	

Tabla 23. G<sub>1</sub> O<sub>2</sub>

Variable 1: Método de casos

DIMENSIONES	INDICADORES	PREGUNTA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Ventajas	Motivación	Tomando en cuenta los conocimientos tanto teóricos como prácticos, así como las destrezas pedagógicas demostradas en clase durante el periodo, si tuviera que poner una nota al profesor de la asignatura "Delitos contra la vida", ¿qué puntuación le daría?											
	Participación									6	4	18	
	Comprensión												
	Aprender a Aprender										21,43 %	14,29 %	<b>64,29 %</b>

Tabla 24. G<sub>1</sub> O<sub>2</sub>

Variable 2: Aprendizaje significativo

DIMENSIONES	INDICADORES	PREGUNTA	Nada importante		Muy importante		
			1	2	3	4	5
Aprendizaje conceptual	Conocimiento Comprensión Aplicación Análisis Síntesis	1) Los conocimientos que demuestra tener el profesor de la asignatura "Delitos contra la vida" para el manejo de los temas del programa.			2	6	20
					7,14 %	21,43 %	<b>71,43 %</b>
		2) Los instrumentos y herramientas pedagógicas utilizados por el profesor en las clases			3	11	14
					10,71 %	39,29 %	<b>50 %</b>
Aprendizaje procedimental	Procedimientos para la búsqueda de información. Procedimientos para procesar la información obtenida. Procedimientos para la comunicación de información.	3) El tiempo en aula dedicado a cada tema.		1	5	6	16
				3,57 %	17,86 %	21,43 %	<b>57,14 %</b>
		4) En su opinión, ¿cuál es el grado de importancia que tiene la asignatura "Delitos contra la vida" en su formación como abogado?			5	18	5
Aprendizaje actitudinal	Valores Normas	5) La cantidad de material bibliográfico y hemerográfico suministrado por el profesor.				18	10
						<b>64,29 %</b>	35,71 %
		6) Los instrumentos de evaluación: cuestionario, presentaciones y discusiones en clase, y trabajos de investigación.				16	12
						<b>57,14 %</b>	42,86 %

Tabla 25. G<sub>2</sub> O<sub>4</sub>

Variable 1: Método de casos

DIMENSIONES	INDICADORES	PREGUNTA	Nada importante			Muy importante		
			1	2	3	4	5	
		Indíquenos el grado de importancia que tienen para usted los siguientes aspectos para el aprendizaje de la asignatura "Delitos contra la vida":						
Esquemas de Conocimiento	Conocimientos Previos	1) Los conocimientos generales obtenidos en las asignaturas vistas hasta ahora del pensum de estudio de la carrera de Derecho.				6	22	
						21,43 %	<b>78,57 %</b>	
	Nueva Información	2) Los conocimientos magistrales impartidos por el profesor de la asignatura "Delitos contra la vida"				16	12	
						<b>57,14 %</b>	42,86 %	
Condiciones Favorables	Significado Potencial o Lógico	3) Las experiencias o narraciones de hechos conocidos sobre los delitos contra la vida.				10	18	
	Significado Real o Psicológico					35,71 %	<b>64,29 %</b>	
Puentes Cognitivos	Organizadores Previos	4) La revisión y análisis del material bibliográfico y hemerográfico suministrado por el profesor de la asignatura "Delitos contra la vida"				6	22	
	Analogías					21,43 %	<b>78,57 %</b>	
Ventajas	Motivación	5) La facilidad de acceso a la información sobre los temas que serán vistos en la asignatura "Delitos contra la vida" a través de la web				6	22	
	Participación							
	Compreensión							
	Aprender a Aprender						21,43 %	<b>78,57 %</b>

Tabla 26. G<sub>2</sub> O<sub>4</sub>

Variable 1: Método de casos

DIMENSIONES	INDICADORES	PREGUNTA	Mínimo						Máximo				
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Ventajas	Motivación	Tomando en cuenta los conocimientos tanto teóricos como prácticos, así como las destrezas pedagógicas demostradas en clase durante el periodo, si tuviera que poner una nota al profesor de la asignatura “Delitos contra la vida”, ¿qué puntuación le daría?											
	Participación								4	4	8	12	
	Comprensión												
	Aprender a Aprender								14,29 %	14,29 %	28,57 %	<b>42,86 %</b>	

Tabla 27. G<sub>2</sub> O<sub>4</sub>

Variable 2: Aprendizaje significativo

DIMENSIONES	INDICADORES	PREGUNTA	Nada importante			Muy importante		
			1	2	3	4	5	
Aprendizaje conceptual	Conocimiento Comprensión Aplicación Análisis Síntesis	1) Los conocimientos que demuestra tener el profesor de la asignatura "Delitos contra la vida" para el manejo de los temas del programa.				2	6	
						7,14 %	<b>21,43 %</b>	
		2) Los instrumentos y herramientas pedagógicas utilizados por el profesor en las clases			3	11	14	
					10,71 %	39,29 %	<b>50 %</b>	
Aprendizaje procedimental	Procedimientos para la búsqueda de información. Procedimientos para procesar la información obtenida. Procedimientos para la comunicación de información.	3) El tiempo en aula dedicado a cada tema.			5	6	17	
					17,86 %	21,43 %	<b>60,71%</b>	
		4) En su opinión, ¿cuál es el grado de importancia que tiene la asignatura "Delitos contra la vida" en su formación como abogado?			5	18	5	
Aprendizaje actitudinal	Valores Normas	5) La cantidad de material bibliográfico y hemerográfico suministrado por el profesor.			7	11	10	
					25,00 %	<b>39,29 %</b>	35,71 %	
		6) Los instrumentos de evaluación: cuestionario, presentaciones y discusiones en clase, y trabajos de investigación.				16	12	
					<b>57,14 %</b>	42,86 %		

## **CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN**

Para la UNESCO (2009), “Aprender significativamente un determinado contenido supone comprender su significado e incorporarlo a la estructura cognoscitiva de modo que lo tenga disponible, sea para reproducirlo, relacionarlo con otro aprendizaje o para solucionar problemas en fecha futura” (p.55). Es decir que se busca lograr en nuestros estudiantes este aprendizaje vinculando la teoría con la práctica, por ello se debe emplear diversas estrategias y recursos de aprendizaje.

De la revisión de los resultados obtenidos se puede apreciar que la aplicación del Método de Casos influyó en el aprendizaje significativo de la asignatura de “Delitos contra la vida” en los estudiantes del Colegio de Jurisprudencia de la Universidad San Francisco de Quito, ya que se obtuvo un  $p= 1,000$  en el Pre test y un  $p= 0.000$  en el Post test, siendo menor que 0.05.

La investigación titulada “El método del estudio de casos como estrategia metodológica para desarrollar habilidades investigativas en la formación del jurista” Limpías (2012), se refiere a que el proceso de aprendizaje no consiste sólo en transmitir conocimientos, sino que los docentes también deben utilizar herramientas pedagógicas, en especial el Método de Casos, puesto que éste

suministra al estudiante la posibilidad de partir desde una realidad de la situación planteada preparándole en el campo práctico con destrezas que reflejan que posee un pensamiento crítico, que sabe tomar decisiones y que de manera oportuna puede plantear soluciones acertadas con suficiente habilidad para litigar oralmente. p.1.

Ante los objetivos específicos se concluyó que la aplicación del módulo sustentado en el estudio de casos influyó significativamente en la dimensión esquema de conocimiento, condiciones favorables, puentes cognitivos y ventajas. Limpías (2018).

Dentro de la dimensión esquemas del conocimiento que mejoró gracias a la estrategia planteada. Los mapas conceptuales son una herramienta que deben usar los docentes. Rey (2008), aseveración que se sostiene porque son necesarios para que las clases sean motivadoras y esto se puede lograr por medio del uso del Método de Casos.

García, citado por Blas (2008), señala que, “El estudio de casos implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés”. (p.11.

Al respecto la investigación de Segarra (2011), concluye que el Método del Caso como recurso de enseñanza presenta importantes ventajas: enseña comportamientos y uso de conocimientos. A lo que Cobo (2008), recalca que “la falta de seguimiento, retroalimentación y acompañamiento en las capacitaciones docentes ha influido en la no apropiación, de parte de los maestros de usar las nuevas innovaciones del momento actual”.

Los hallazgos finales de la investigación confirmaron que el método de estudio de caso genera ventajas a favor del aprendizaje significativo Limpías (2018).

Asimismo, los resultados alcanzados en el aspecto cualitativo del papel del profesor en la aplicación del Método de Casos fueron consistentes con la teoría de enseñanza y aprendizaje significativo, ya que las experiencias y los conocimientos previos que tiene el profesor y que imprime en los procesos de selección, aplicación y análisis del Método de Casos, puede ser aprendida y apreciada por los estudiantes desde la perspectiva no solo cognoscitiva, sino también espiritual y emocional (individual o social).

Por otro lado, los resultados apuntan que el Método de Casos constituye una plataforma efectiva para la docencia, especialmente para el proceso enseñanza-aprendizaje de la asignatura “Delitos contra la vida”, ya que a través de su empleo se han desarrollado capacidades metacognitivas de los estudiantes, tales como la revisión, análisis y evaluación de las situaciones jurídicas planteadas, desde una perspectiva real y acorde con el su entorno.

A través del empleo del Método de Casos en la asignatura “Delitos contra la vida” se ha desarrollado las habilidades y destrezas de la oralidad, postulado constitucional del proceso penal. La oralidad tiene que ver con la transparencia porque facilita que los sujetos procesales puedan expresarse frente a frente y de mejor manera ante el juzgador, permitiendo la concentración de la actividad procesal en audiencias, cuya finalidad es la celeridad procesal y la descongestión del sistema judicial penal. Si bien el estudio de la oralidad en el proceso penal del Ecuador no es objeto de nuestra investigación, el trabajo de Juan Falconi Puig, que lleva por título Oralidad en el Proceso Ecuatoriano, ayuda a demostrar la importancia del desarrollo de la oralidad dentro de las competencias y habilidades que le serán necesarias a nuestros estudiantes en el ejercicio de la profesión.

La enseñanza de la asignatura “Delitos contra la vida” en la carrera de Derecho tiene un fuerte componente teórico con especial relevancia al tratamiento de contenidos doctrinarios y al contenido de la legislación. Siendo innecesario concurrir al empleo de clases puramente teóricas que limitan la participación de los alumnos, cambiando a clases prácticas para que puedan tener una intervención activa en el estudio, análisis y discusión de los casos seleccionados. Para una revisión esquemática del cumplimiento e interrelación entre el problema general y los específicos, el objetivo general y los específicos, las hipótesis generales y las específicas, trabajados con el diseño metodológico propuesto es necesario ver el Anexo 1, correspondiente a la matriz de consistencia.

## CONCLUSIONES

Las universidades en el siglo XXI hoy en día son centros de debate donde se discuten las transformaciones a las que han sido sometidas las propias instituciones de educación superior dentro de esta denominada nueva sociedad. Prieto (2016). Así, el pensum de estudio de la rama del Derecho debe enfrentar cambios y transformaciones profundas que les permitan estar en sintonía con la realidad actual Limpías (2018). Una realidad que obedece a esta lógica; es decir, a la mundialización de la sociedad, unificación de procedimientos procesales y los mercados laborales.

1. La Universidad San Francisco de Quito, sin abandonar su filosofía institucional sustentada en las artes liberales, ha modificado su oferta educativa en la carrera de Derecho, de un concepto academicista y tradicional a uno donde los estándares del Método de Casos y el aprendizaje significativo son motivadores importantes que facilitan la interrelación con los tiempos actuales y responden al mercado laboral interno y externo de trabajo para los futuros abogados.
2. Si bien uno de los objetivos de la educación jurídica en cualquier parte del mundo es la enseñanza de las materias que conforman el pensum de

estudio de carácter profesional, por medio de la repetición de teorías doctrinarias y jurisprudenciales, así como contenidos legislativos Moreno, Estrada, Carrillo, & Sierra (2010), no se puede limitar a ello, la preparación de los estudiantes de Derecho, próximos a egresar como abogados y con miras a su inserción en el ámbito profesional, requieren de una formación integral, que acerca esa enseñanza teórica a las realidades prácticas.

3. El objetivo general de esta investigación doctoral, estuvo orientado a analizar la aplicación del Método de Casos en la enseñanza de la ciencia jurídica en procura de un aprendizaje significativo a los futuros abogados, en particular con relación a la asignatura “Delitos contra la vida” en los estudiantes del Colegio de Jurisprudencia de la Universidad San Francisco de Quito. En este sentido, podemos concluir que:
  - a. El empleo del Método de Casos con la finalidad de lograr un aprendizaje significativo, relaciona al estudiante con el ejercicio, con la forma de pensar de los abogados, e incluso permite diagnosticar (al profesor y muy especialmente, al propio estudiante) algunas deficiencias que pueda alcanzar tanto en sus conocimientos teóricos como en las fortalezas de competencias y habilidades personales que le serán necesarias y muy útiles en su futuro profesional.
  - b. El empleo del Método de Casos se relaciona directamente con el aprendizaje significativo, ya que éste conduce y potencia la solvencia de los estudiantes para estimular el aprendizaje por descubrimiento, en su facilidad para generar motivación intrínseca, así como a plantearse cuestiones encaminadas a soluciones o a la toma de decisiones en casos concretos, ya que no se trata de situaciones ajenas y abstractas

contenidas en las normas jurídicas, sino de realidades sociales de las cuales se sienten parte. Cobos (2017).

4. A lo largo del presente trabajo fuimos alcanzando los objetivos particulares planteados, ya que dentro del marco teórico (Capítulo II) se analizaron los conceptos del Método de Casos y aprendizaje significativo orientado a la enseñanza de las ciencias jurídicas Moreno, Estrada, Carrillo, & Sierra (2010). De igual forma, fueron evaluadas las condiciones ventajosas y las desfavorables en cuanto a la utilización del Método de Casos para el aprendizaje significativo de los estudiantes de la asignatura “Delitos contra la vida” del Colegio de Jurisprudencia de la Universidad San Francisco de Quito.
5. Consideramos que esta investigación se sitúa como una sólida contribución al estudio, investigación y fortalecimiento de la educación jurídica desde la perspectiva del Método de Casos en la búsqueda del aprendizaje significativo, interrelacionando conceptos y proposiciones propias de los estudios pedagógicos con las realidades y necesidades de la formación de los futuros profesionales del Derecho.
6. El rol del profesor universitario en la carrera de Derecho y sus destrezas y habilidades como formador y guía en el empleo de la metodología de casos fue revisada, tanto en el contexto doctrinario como la experiencia de los estudiantes, quienes manifestaron que las experiencias profesionales junto a los conocimientos teóricos (doctrinarios, jurisprudencias y legales) conforman un elemento clave para lograr el aprendizaje significativo, en particular con relación a la asignatura “Delitos contra la vida” en los estudiantes del Colegio de Jurisprudencia de la Universidad San Francisco de Quito.

## **RECOMENDACIONES**

1. En consideración de los resultados obtenidos en esta investigación doctoral, se propone que la incorporación del Método de Casos constituya una estrategia pedagógica permanente y progresiva para la enseñanza dentro del programa de la asignatura “Delitos contra la vida” en el Colegio de Jurisprudencia de la Universidad San Francisco de Quito, sin dejar de atender a las demás estrategias pedagógicas de enseñanza de los conceptos y demás elementos teóricos necesarios para el aprendizaje y la mejor comprensión por parte de los estudiantes.
2. A pesar de los resultados evidenciados en la presente investigación, se debe tener en cuenta que el Método de Casos se diferencia de una metodología uniforme e inequívoca para alcanzar un aprendizaje significativo de los estudiantes de todas las materias de la carrera de Derecho, en tanto y cuanto se debe adaptar a la necesidad y adquirir maneras puntuales de acuerdo a su realidad y finalidad, siendo importante identificar la modalidad adecuada de implementación Álvarez y San Fabián Maroto ( 2012).

3. Consideramos que el Método de Casos se puede aplicar con las modalidades específicas de las diversas áreas de la ciencia jurídica para contribuir a mejorar su enseñanza, en el empeño de proveer un aprendizaje significativo a los estudiantes del Colegio de Jurisprudencia de la Universidad San Francisco de Quito, y su acercamiento a la realidad de la aplicación de las teorías jurídicas.
4. Tal como fuera anotado por Pérez Campo (2012), “Es importante que el estudiante no pierda de vista que está en la Universidad para aprender y es tarea del profesor suscitar en él ese interés por el aprendizaje y por la adquisición de unas competencias que den sentido a su paso por este nivel de enseñanza. El que “me enseñen” deja paso al que “yo aprenda” y el “aprobar” se ve eclipsado por el “aprender”, con todo lo que ello implica en cuanto de modificación de hábitos, metodologías, actitudes, etc.,” (p.7). Es imprescindible de parte del profesor promover el interés por el aprendizaje significativo que de sentido al paso de los estudiantes por este nivel de enseñanza, a través del desarrollo de habilidades y adquisición de competencias y tal como se ha advertido no solo se requiere que el profesor sea un experto en el campo jurídico sino que haya adquirido una formación en docencia para cumplir con el rol de formador.
5. La aplicación del Método de Casos debe ser considerado para el proceso en la enseñanza de asignaturas en la carrera de Derecho de la Universidad San Francisco de Quito.

## FUENTES DE INFORMACIÓN

- Abad, D. (1991). *El método de casos: enfoque pedagógico activo, participativo e innovador*. Santa Fe de Bogotá: Interconed Editores.
- Acosta, M. (2010). *Los organizadores previos: Una estrategia de enseñanza para el logro de un aprendizaje significativo*. En Revista de la Facultad de Ingeniería Universidad Central de Venezuela, versión impresa ISSN 0798-4065, v.25 n.3 Caracas.
- Acuña, N. (2014). *Estrategias Didácticas para la enseñanza de los Derechos Humanos en el Ejército Nacional de Colombia “Escuela de Soldados Profesionales” -Espro- 2013*. (Tesis de maestría). Universidad Militar Nueva Granada, <http://hdl.handle.net/10654/11535>
- Al Mufti, I., Amagi, I., Cameiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Padrón, M. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO. Madrid: Santillana Ediciones UNESCO. Recuperado el Agosto de 2018, de <https://makconsultores.files.wordpress.com/2011/06/informe-delors1.pdf>
- Aliaga, F. y Bartolomé, A. (2006) *El impacto de las nuevas tecnologías en educación*. En, Escudero, T. y Correa, A. (eds.). Investigación e innovación educativa. Madrid: La muralla.

- Álvarez, C. y San Fabián Maroto J. L. (2012). La elección del estudio de casos en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28 (1), artículo 14  
Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/20644>
- Amilcar, M., Laguyás, M. y Palacios, L. (2011). *Posibilidades metodológicas en la enseñanza del Derecho*. En ANALES Nº 41 - Facultad de Cs. Jurídicas y Sociales. Universidad Nacional de La Plata (U.N.L.P).
- Ausubel D. y otros. (1989). *Psicología educativa*. México. Ed. Trillas.
- Ávila, M. (2014). *Enseñar a aprender en Derecho: la importancia de la formación docente del formador*. En Academia. Revista sobre la Enseñanza del Derecho. Año 12 – Número 24.
- Bas, M. y Guerra, D. (2012). *Desarrollo del aprendizaje significativo como base para el ejercicio profesional universitario. El caso de la Facultad de Derecho (Universidad de la República, Uruguay)*. En ACADEMIA. Revista sobre la Enseñanza del Derecho. Año 10, número 20. Buenos Aires, Argentina.
- Bolívar, M. (2009). *¿Cómo fomentar el aprendizaje significativo en el aula?* Temas para la Educación Revista digital para profesionales de la enseñanza. Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía. Nº 3 – julio.  
Recuperado de  
<https://www.feandalucia.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd5097.pdf>
- Bourdieu, P. (1980). *Le senspratique*. Paris. Editions du Minuit.
- Buendía, L. y Berrocal de Luna, E. (s/f). *La Ética de la investigación educativa*.  
Recuperado de  
[http://www.ugr.es/~emiliobl/Emilio\\_Berrocal\\_de\\_Luna/Asignaturas\\_files/E%C3%81tica%20de%20la%20Inv%20Educativa.pdf](http://www.ugr.es/~emiliobl/Emilio_Berrocal_de_Luna/Asignaturas_files/E%C3%81tica%20de%20la%20Inv%20Educativa.pdf)

- Camargo, L. y Gutiérrez, A. (2010). *El aprendizaje de la demostración visto desde la teoría de la práctica social*. En M.M. Moreno, A. Estrada, J. Carrillo, & T.A. Sierra, (Eds.), *Investigación en Educación Matemática XIV Lleida: SEIEM*.
- Carbajales, J. (2010). *Técnicas de la docencia universitaria*. Academia. Revista sobre la enseñanza del derecho. Año 8 – Número 15.
- Cobo, E. (2008). *Una propuesta para el aprendizaje significativo de los estudiantes de la escuela San José La Salle, de la ciudad de Guayaquil*. (Tesis de maestría) Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10644/1080>
- Comellas, P. (2015). *Reflexión de la enseñanza-aprendizaje del derecho en el siglo XXI y el modelo basado en competencias*. En NOVUM JUS. Vol. 9. Nº 1.
- Coraggio, J. (1995). *Educación y modelo de desarrollo*. En: Políticas educativas en América Latina, TAREA-CEAAL, Lima. Recuperado de <http://catedraestanislao.univalle.edu.co/Educamodelodesarrollo.pdf>
- Coronel, M. y Curotto, M. (2008). *La resolución de problemas como estrategia de enseñanza y aprendizaje*. En Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, Vol. 7, No 2.
- Cruzado, A. (2011). *El Método de Casos y el Aprendizaje del Curso de Contabilidad Empresarial en la Facultad de Ciencias Administrativas y Recursos Humanos de la Universidad de San Martín de Porres*. (Tesis doctoral). USMP.
- Dávila, S. (2000). El aprendizaje significativo esa extraña expresión (utilizada por todos y comprendida por pocos). En Contexto Educativo Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías. Recuperado de <https://es.slideshare.net/sdavila/dvila-2000-el-aprendizaje-significativo-ausubel>

- De La Cruz y Fuentes Pachas. (2005). *Bases teóricas del aprendizaje: Constructivismo y conductismo*. Lima – Perú: Ediciones JC.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2005). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Tercera edición. Colombia: Mc Graw – Hill Interamericana Editores S. A.
- DIDE. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey: *El estudio de casos como técnica didáctica*. Recuperado de <http://sitios.itesm.mx/va/dide2/documentos/casos.PDF>
- Espinoza, F. (2009). *Métodos y estrategias para la enseñanza-aprendizaje del derecho*. *Daena: international journal of good conscience*. 4 (1): 31-74. Marzo.
- Esteve, A. (2011). El método del caso como estrategia didáctica: el objetivo de caminar hacia la utopía de una enseñanza participativa. Jornada sobre la enseñanza del derecho del trabajo en el espacio Europeo de Enseñanza Superior. Recuperado de <http://fundacion.usal.es/aedtss/images/stories/Esteve.pdf>
- Estrada, A., & Alfaro, K. (2015). El método de casos como alternativa pedagógica para la enseñanza de la bibliotecología y las ciencias de la información. *Investigación Bibliotecológica, Vol. 29*. (Núm. 65), 195-212. Recuperado de <https://docplayer.es/79475825-El-metodo-...-la-informacion.html>
- Falconi, J. (2010). Oralidad en el proceso ecuatoriano. *Revista Jurídica*. Recuperado de <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/7/3330/13.pdf>

- Fiszer, J. (2007). *Aprender a aprender. Métodos para ser mejor*. Buenos Aires, Argentina: Olmos Ediciones.
- Flores, J. (2007). *Una estrategia didáctica siempre vigente*. Recuperado de <https://edoc.site/flores-barboza-jose-el-estudio-de-casos-pdf-free.html>
- Florrez, R. (2001) *Evaluación Pedagógica y cognición*. Colombia: Mc. Graw Hill – Interamerican.
- German, J. (2010). El método de casos. Recuperado de <https://pturismo.files.wordpress.com/2010/08/el-metodo-de-casos.ppt>
- Glasser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York, UnitedStates of America: Aldine Publishing.
- González, B. (2003). *Las analogías en el proceso enseñanza-aprendizaje de las ciencias de la naturaleza*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 17, núm. 1, Universidad de Zaragoza, Zaragoza, España.
- Hermida, J. (2011). *Educación legal y formación docente. El rol de los centros de enseñanza y aprendizaje*. Academia. Revista sobre la enseñanza del derecho. Año 9 – Número 18.
- Hernández, R. y otros (2014). *Metodología de la Investigación*. Sexta Edición. México: Mc. Graw – Hill.
- Hernández-Breton, E. (2016). *Lo que no nos enseñan en las escuelas de derecho*. 300 años del inicio de la enseñanza del derecho en Venezuela. Academia Nacional de la Historia. Academia de Ciencias Políticas y Sociales. Universidad Monteavila. Editorial Jurídica Venezolana.
- Hidalgo, M. (2007). *Metodología de la enseñanza – aprendizaje*. Lima: Editora Palomino E.I.R.L.

- Hidalgo, M. (2009). *Moderna gestión pedagógica*. Lima: Editora A Mex S.A.C.
- Kawulich, B. (2005). *La observación participante como método de recolección de datos*. Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-05/05-2-43-s.pdf>
- Limpias, J. (2012). *El método del estudio de casos como estrategia metodológica para desarrollar habilidades investigativas en la formación del jurista*. Revista Boliviana de Derecho. N° 13, enero.
- López, E. (2016). La enseñanza del derecho. México: UNAM. Sistema de Universidad Abierto. Recuperado el Agosto de 2018, de [www.derecho.duad.unam.mx/amicus-](http://www.derecho.duad.unam.mx/amicus-)  
[www.derecho.duad.unam.mx/amicuscuriae/](http://www.derecho.duad.unam.mx/amicuscuriae/)
- Madrazo, A. (2006). *¿Qué?, ¿Cómo? y ¿Para qué? Análisis y crítica al modelo tradicional de enseñanza del Derecho en México*. En ACADEMIA. Revista sobre la Enseñanza del Derecho. Año 4 – Número 7.
- Magendzo, A. (2003). *Transversalidad y currículo*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Maglione, C. y Varlotta Domínguez, N. (2011). *Mapas conceptuales digitales*. Serie estrategias en el aula en el modelo 1. Ed. - Buenos Aires. Educ.ar S.E.
- Maquilón, J. y Hernández, F. (2011). Identificación de las características del aprendizaje de los estudiantes de Educación Primaria con el cuestionario CEAPS. *Anales de psicología*, 27(1). Recuperado de <http://revistas.um.es/analesps/article/view/113551>
- Maurial, A. (1997). *El Método de Casos en el proceso de enseñanza aprendizaje*. Lima: Cuadernos de Difusión de ESAN.
- McKernan, J. (1999). *Investigacion-accion y curriculum*. Madrid: Editorial Morata.

- Merryman, J. (1975). *Legal education in civil law and common law universities: A comparison of objectives and methods. L'educazione Giuridica I: Modelli di Università e Progetti di riforma. Università degli Studi di Perugia. Italia: Consiglio Nazionale delle Ricerche. Libreria Universitaria-Perugia.*
- Ministerio de Educación del Perú. (2006). *Guía para el desarrollo de la capacidad solución de problemas.* Lima.
- Ministerio de Educación del Perú. (2006). *Guías de Capacidades Fundamentales.* Lima.
- Ministerio de Educación del Perú. (2007). *Ciencias sociales, fascículo Z: articulación de los contenidos del área de Ciencias Sociales en 3°, 4° y 5° de secundaria.* Lima: Editorial Supergráfica E.I.R.L
- Ministerio de Educación del Perú. (2007). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular.* Lima: Editorial Supergráfica E.I.R.L
- Ministerio de Educación del Perú. (2007). *Orientaciones para el trabajo pedagógico del Área de Ciencias Sociales.* Puerta Villagaray César. Lima: Editorial Supergráfica E.I.R.L
- Ministerio de Educación del Perú. (2007). *Pedagogía: Fascículo 5 – Paradigma Cognitivo.* Lima: Editorial Supergráfica E.I.R.L.
- Monguet, J.; Fábregas J.; Delgado D.; Grimón F. y Herrera, M. (2006). Efecto del blended learning sobre el rendimiento y la motivación de los estudiantes. *Interciencia*, 31 (3). Recuperado de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0378-18442006000300008&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0378-18442006000300008&lng=es&tlng=es).
- Moreno, T. (2012). *La evaluación de competencias en educación.* En *Sinéctica* No.39 Tlaquepaque jul./dic.

- Navarro, E. (2015). Guía para la interpretación de resultados en el contraste de hipótesis estadísticas. (Estadística Paramétrica y No Paramétrica). Versión 5. Recuperado de <http://edukative.wordpress.com/>
- Núñez, M. (2007). Las variables: estructura y función en la hipótesis. Recuperado de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/viewFile/4785/3857>
- Núñez, J. (2009). Motivación, Aprendizaje y Rendimiento Académico. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho. Recuperado de <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/cc/cc3.pdf>
- Oyague, M. y Sevilla, J. (2002). *La Investigación-Acción como Metodología en los cursos de Investigación Educativa en la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación*. UNPRG. Lambayeque. 2000–2002. (Tesis doctoral) Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. Lambayeque-Perú.
- Pacheco, A. (1993) *El Estudio de Caso en la Investigación Educativa*. En Revista Magíster. Programa de Maestría en Educación. Universidad de Lima. Lima.
- Pérez, A. (2012). *Metodología para la enseñanza del derecho del trabajo y de la seguridad social en el espacio europeo de educación superior*. En Anuario Jurídico y Económico Escurialense, XLV.
- Pérez, J. (2011). *Metodología y técnica de la investigación jurídica*. Editorial TEMIS, Tercera Edición. Bogotá.
- Pérez, R. (2006). *Los casos en la enseñanza y en la investigación del derecho*. Ponencia a ser presentada en el Seminario da Inauguração da Casoteca

Latinoamericana de Derecho e Política Pública. Sao Paulo. Recuperado de <https://web.stanford.edu/dept/law/lelac/PerezPerdomo2.pdf>

Prieto, B. (2016). *Incidencia de la especialización en docencia universitaria de la Universidad de La Gran Colombia, en las prácticas pedagógicas de las facultades de arquitectura y derecho*. Bogotá: Universidad de Granada. Recuperado de <https://hera.ugr.es/tesisugr/2651459x.pdf>

Ramírez, C. (2016). Plan de mejoramiento para la enseñanza del Derecho en Colombia. DIXI 23. Abril. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.16925/di.v18i23.1296>

Ramírez, M. (1972) *Métodos de educación de adultos*. Marsiega. Madrid.

Ramos, O. (2002). *Paradigmas y enfoques pedagógicos de la nueva secundaria*. Distribuidora J.C. Lima – Perú.

Real Academia Española (RAE) y de la Asociación de Academias de la Lengua Española (2015). *Diccionario de la lengua española (DLE)*.

Riofrío, J. (2015). *La selección del método en la investigación jurídica. 100 métodos posibles*. En Revista de Educación y Derecho. Número 12. Abril–septiembre.

Rivas, R., Moreno, J. y Talavera, J. (2013) *Investigación clínica XVI: Diferencias de medianas con la U de Mann-Whitney*. En Revista Médica Instituto Mexicano del Seguro Social; 51(4):414-419.

Rumelhart, D. y Norman, D. (1975). *Explorations in cognition*. San Francisco: Freeman.

Segura, A. (2003). *Diseños cuasiexperimentales*. facultad nacional de salud pública. Universidad de Antioquia, julio. Recuperado de [http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/renacip/disenos\\_cuasiexperimentales.pdf](http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/renacip/disenos_cuasiexperimentales.pdf)

- Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid, UPM.  
(2008). *El Método del Caso, Guías rápidas sobre nuevas metodologías*.  
Recuperado de <http://innovacioneducativa.upm.es/guias/MdC-guia.pdf>
- Skinner, B. (1948). *Walden Two*. New York: Macmillan.
- Torres, I. (1997). *Educación jurídica y razonamiento. Una comparación entre Inglaterra y Venezuela*. Universidad Central de Venezuela, Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas.
- Torres, A. (1998) *Aplicación del Método de solución de problemas en el aprendizaje de currículo de formación profesional docente*. Trujillo - Perú.
- UNESCO (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Santiago, Chile: Salesianos Impresores S.A.
- Universidad San Francisco de Quito. (2018). Guía de Autor. *Revista Jurídica de estudiantes del Colegio de Jurisprudencia de la Universidad San Francisco de Quito*, 33. Recuperado de [www.usfq.edu.ec/publicaciones/lawreview/Documents/GuiaAutor\\_ESP\\_2018.pdf](http://www.usfq.edu.ec/publicaciones/lawreview/Documents/GuiaAutor_ESP_2018.pdf)
- Vargas, C. (2009). *El método del caso en la enseñanza del Derecho: experiencia piloto de un piloto novel*. Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria. Vol. 2, Nº 4.
- Wassermann, S. (1994). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires. Amorrortu Editores.
- Witker, J. (2015). *Las ciencias sociales y el derecho*. Boletín Mexicano de Derecho Comparado, nueva serie, año XLVIII, núm. 142, enero-abril.

Yanes, J. (s/f). Las TIC y la crisis de la educación: Algunas claves para su comprensión. Virtual Educa. Recuperado de <http://virtualeduca.org/documentos/yanez.pdf>

Yin, R. (2003). *Investigación sobre estudio de casos: Diseño y métodos*. Segunda Edición. SAGE Publications.

# **ANEXOS**

## Anexo 1. Matriz de consistencia

<b>PROBLEMAS</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>HIPÓTESIS</b>
<b>Problema general</b>	<b>Objetivo general</b>	<b>Hipótesis general</b>
¿Cómo la aplicación del Método de Casos en la enseñanza de la asignatura “Delitos contra la vida” en los estudiantes del Colegio de Jurisprudencia de la Universidad San Francisco de Quito permite que éstos alcancen un aprendizaje significativo en su formación como abogados?	Analizar si aplicación del Método de Casos en la enseñanza de la ciencia jurídica en procura de un aprendizaje significativo a los futuros abogados, en particular en la asignatura “Delitos contra la vida” en los estudiantes del Colegio de Jurisprudencia la Universidad San Francisco de Quito, año 2014.	La utilización del Método de Casos influye en el aprendizaje significativo de los estudiantes de la asignatura “Delitos contra la vida” del Colegio de Jurisprudencia de la Universidad San Francisco de Quito.
<b>Problemas específicos</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Hipótesis específicas</b>
<p>a) ¿Cómo la aplicación del Método de Casos mejora el esquema de conocimientos de la asignatura “Delitos contra la vida en los estudiantes del Colegio de Jurisprudencia de la Universidad San Francisco de Quito?</p> <p>b) ¿Cómo la aplicación del Método de Casos mejora las condiciones favorables del aprendizaje significativo en la asignatura delitos contra la vida en los estudiantes del Colegio de Jurisprudencia de la Universidad San Francisco de Quito?</p> <p>c) ¿Cómo la aplicación del Método de Casos mejora los puentes cognitivos del aprendizaje significativo de la asignatura “Delitos contra la vida” en los estudiantes del Colegio de Jurisprudencia de la universidad San Francisco de Quito?</p> <p>d) ¿Cómo la aplicación del Método de Casos mejora las ventajas del aprendizaje significativo de la asignatura delitos contra la vida en los estudiantes del Colegio de Jurisprudencia de la universidad de San Francisco de Quito?</p> <p>e) ¿Cómo la aplicación del Método de Casos mejora las habilidades requeridas y esperadas del profesor universitario de la carrera de Derecho en su rol formador con miras a que los estudiantes alcancen un aprendizaje significativo?</p>	<p>a) Analizar los conceptos del Método de Casos y aprendizaje significativo desde las perspectivas de la enseñanza de las ciencias jurídicas.</p> <p>b) Analizar las condiciones ventajosas y las desfavorables de la utilización del Método de Casos para el aprendizaje significativo de los estudiantes de la asignatura “Delitos contra la vida” del Colegio de Jurisprudencia de la Universidad San Francisco de Quito.</p> <p>c) Analizar y contribuir al estudio, investigación y el fortalecimiento de la educación jurídica desde la perspectiva del Método de Casos en la búsqueda del aprendizaje significativo.</p> <p>d) Analizar y revisar las habilidades del profesor universitario de la carrera de Derecho en su rol formador aplicando el Método de Casos con miras a que los estudiantes alcancen un aprendizaje significativo.</p>	<p>a) La utilización del Método de Casos influye significativamente en la dimensión y esquemas de conocimiento de los estudiantes de la asignatura “Delitos contra la vida” del Colegio de Jurisprudencia de la Universidad San Francisco de Quito.</p> <p>b) La utilización del Método de Casos influye significativamente en la dimensión y condiciones favorables del aprendizaje significativo de los estudiantes de la asignatura “Delitos contra la vida” del Colegio de Jurisprudencia de la Universidad San Francisco de Quito.</p> <p>c) La utilización del Método de Casos influye de manera significativa en la dimensión y la construcción de puentes cognitivos del aprendizaje significativo de los estudiantes de la asignatura “Delitos contra la vida” del Colegio de Jurisprudencia de la Universidad San Francisco de Quito.</p> <p>d) La utilización del Método de Casos influye significativamente en la dimensión y las ventajas para el aprendizaje significativo de los estudiantes de la asignatura “Delitos contra la vida” del Colegio de Jurisprudencia de la Universidad San Francisco de Quito.</p>

## **Anexo 2.. Programa de la asignatura “Delitos contra la vida” vigente durante el estudio año 2014**

### **UNIVERSIDAD SAN FRANCISCO DE QUITO COLEGIO DE JURISPRUDENCIA**

**NOMBRE DE LA MATERIA:  
DELITOS CONTRA LA VIDA**

**CODIGO:** JUR 308 1  
**CREDITOS:** 4  
**HORARIO:** LI 07:00-08:25  
**PROFESORA:** Gladis Proaño Reyes  
**TITULOS :** Licenciada en Ciencias Sociales, Abogada  
Doctora en Jurisprudencia  
Diplomado en Criminalística  
Especialista en Procesal Penal y Justicia Indígena  
Especialidad Superior en Docencia Universitaria  
Magister en Derecho Procesal Penal y Criminología

**CORREO E. :** proanoreyes@yahoo.com

**MISIÓN:** La USFQ forma, educa, investiga y sirve a la comunidad dentro de la filosofía de las Artes Liberales, integrando a todos los sectores de la sociedad.

**VISIÓN:** La USFQ será una universidad modelo de educación en Artes Liberales, emprendimiento, desarrollo científico, tecnológico y cultural para América Latina, reconocida por la calidad y liderazgo de sus graduados.

#### **I. DESCRIPCIÓN DE LA MATERIA**

El curso es de formación especializada, de naturaleza teórico – práctico y se orienta a profundizar en el estudiante, el estudio de los delitos contra la inviolabilidad de la vida, el concepto de la vida misma, el bien jurídico protegido, su tipificación y sanción, así como la participación e identificación del autor, cómplice y encubridor así como los procedimientos técnicos que se aplica desde el Sistema Especializado de Investigación, Medicina Legal y Ciencias Forenses.

#### **II. COMPETENCIAS**

Comprender y analizar cada uno de los elementos constitutivos de los delitos contra la vida, considerando factores criminológicos, orientados a entender la razón del comportamiento del ser humano, tanto de la víctima como del victimario.

*Interpreta plenamente que cada delito, tipificado y sancionado en el Código Orgánico Integral Penal, es susceptible de investigación, basando su análisis en principios de la investigación técnica científica, de la medicina legal, de la criminalística, criminología y de todas las ciencias auxiliares.*

### III. COMPONENTES:

#### Capacidades Cognitivas:

- Identifica los elementos que configuran cada uno de los delitos contra la vida.
- Determina con facilidad el bien jurídico protegido y vulnerado en los delitos contra la vida
- Formula propuestas para la obtención de indicios, elementos de convicción durante la investigación previa, destaca los principios de la criminalística.
- Aplica estrategias para la obtención de pruebas, tanto para la acusación como para la defensa en un proceso por un delito contra la vida.
- Formula técnicamente la teoría del caso, presenta, práctica e incorpora la prueba, dentro de un proceso por un delito en contra de la vida.
- Analiza las características del perfil del procesado por el delito asesinato, sicariato y femicidio.
- 

#### Actitudinales

- Acepta que la concepción de la vida, desde su inicio hasta su fin es un bien jurídico protegido, que es inviolable y que su vulneración se encuentra tipificada y sancionada.
- Reconoce que cada delito contra la vida se encuentra constituido por elementos que lo configuran como tal y que se encuentran previstos en el Código Orgánico Integral Penal.
- Propone la estructura de una acusación y una defensa a partir del conocimiento teórico, técnico y práctico.
- Asume con actitud renovadora y responsabilidad el papel del futuro abogado penalista en beneficio de la administración de justicia.

#### Procedimentales:

- Analiza los enfoques criminológicos del, autor, cómplice y encubridor de un delito contra la inviolabilidad de la vida.
- Identifica y analiza los pasos para lograr obtener testimonios a favor o en contra dentro de un proceso por un delito contra la vida.
- Identifica y analiza los resultados de un reconocimiento médico legal.
- Identifica y analiza individualmente y en grupo las argumentaciones relacionadas con la defensa y la acusación durante un juicio por un delito contra la vida.

## **IV. CONTENIDO DE LA MATERIA:**

### **4.1. LA VIDA**

- 4.1.1. La vida y la muerte.-Definición
- 4.1.2. Concepción del inicio y el fin de la vida
- 4.1.3. Protección constitucional de la vida como bien jurídico
- 4.1.4. Tipificación de los delitos contra la inviolabilidad de la vida

### **4.2. EL ASESINATO**

- 4.2.1. Definición, sujeto activo, pasivo, bien jurídico afectado
- 4.2.2. Perfil del asesino serial
- 4.2.3. La víctima de asesinato
- 4.2.4. Circunstancias del asesinato

### **4.3. FEMICIDIO**

- 4.3.1. Historia y antecedentes del femicidio
- 4.3.2. Países que tipificaron el Femicidio y resultados
- 4.3.3. Tipificación y sanción del femicidio. Estadísticas
- 4.3.4. Perfil de femicida y de la víctima del delito
- 4.3.5. Circunstancias agravantes del femicidio

### **4.4. SICARIATO**

- 4.4.1. Historia y antecedentes del sicariato
- 4.4.2. Antecedentes para tipificación del sicariato en el Ecuador
- 4.4.3. Crimen organizado y el nexo con el sicariato.
- 4.4.4. Perfil del sicario y de la víctima del delito.
- 4.4.5. Tipificación y sanción

### **4.5. HOMICIDIO**

- 4.5.1. Elementos que configuran el homicidio
- 4.5.2. Tipificación y sanción
- 4.5.3. Análisis de sentencias por homicidios

### **4.6. HOMICIDIO CULPOSO**

- 4.6.1. Elementos que configuran el homicidio culposo
- 4.6.2. Circunstancias del homicidio culposo
- 4.6.3. Sujetos del delito
- 4.6.4. Fase subjetiva del delito

4.6.5. Tipificación y sanción

#### **4.7. HOMICIDIO CULPOSO POR MALA PRÁCTICA PROFESIONAL**

4.7.1. Elementos que configuran el homicidio por mala práctica profesional

4.7.2. Determinación de la mala práctica profesional

4.7.3. Diferencias entre mala práctica médica y negligencia médica

4.7.4. Sujeto activo del delito

4.7.5. Tipificación y sanción

4.7.6. Responsabilidad de la persona jurídica en la mala práctica profesional

4.7.7. Peritajes ante un delito de mala práctica.

4.7.8. Análisis de sentencias dictadas por mala práctica.

#### **4.8. ABORTO CON MUERTE**

4.8.1. Víctima del aborto

4.8.2. Partícipes del delito de aborto

4.8.3. Consentimiento de la mujer para el aborto

4.8.4. Medios empleados para el aborto

4.8.5. Tipificación y sanción

4.8.6. En dónde y cómo se comete el aborto.

4.8.7. Que se hace con el producto del aborto.

4.8.8. Hallazgos en la autopsia médico legal.

#### **4.9. ABORTO NO CONSENTIDO**

4.9.1. Víctima del aborto no consentido

4.9.2. Partícipes del aborto no consentido o tentativa

4.9.3. Hallazgos en la autopsia médico legal.

#### **4.10. ABORTO NO PUNIBLE**

4.10.1. Aborto practicado por un médico u otro profesional de la salud

4.10.2. Consentimiento para practicar el aborto

4.10.3. Circunstancias para consentir en el aborto

4.10.4. Hallazgos en la autopsia médico legal.

#### **4.11. TORTURA**

4.11.1. Reseña histórica de la tortura

4.11.2. Víctimas de torturas

4.11.3. Circunstancias que agrava la sanción

4.11.4. Hallazgos en el reconocimiento médico legal

- 4.11.5. Análisis de sentencias por torturas, dictadas por la Corte Interamericana de Derechos Humanos.

#### **4.12. LESIONES**

- 4.12.1. Concepto de lesión, daño o enfermedad
- 4.12.2. Concepto de grave enfermedad
- 4.12.3. Concepto de incapacidad o enfermedad
- 4.12.4. Concepto de facultades físicas o mentales
- 4.12.5. Estudio de los sentidos
- 4.12.6. Enfermedades transmisibles e incurables
- 4.12.7. Lesión en violencia intrafamiliar, sanción.
- 4.12.8. Hallazgos en el reconocimiento médico legal,
- 4.12.9. Tabla para determinar la incapacidad.
- 4.12.10. Análisis de sentencias por lesiones.

#### **4.13. ABANDONO DE PERSONA**

- 4.1.3.1. Concepto de abandono
- 4.1.3.2. Adultos mayores, mujeres embarazadas, adolescentes, niñas o niños.
- 4.1.3.3. Personas con discapacidad.
- 4.1.3.4. Enfermedades catastróficas.
- 4.1.3.5. Situación de desamparo
- 4.1.3.6. Consecuencias del abandono
- 4.1.3.7. La muerte presunta.

#### **4.14. INTIMIDACIÓN**

- 4.14.1. Elementos de la intimidación
- 4.14.2. Víctima del delito de intimidación
- 4.14.3. Tipificación y sanción.

#### **4.15. PROTOCOLO PARA EL USO DE LA CÁMARA DE GESELL**

- 4.15.1. Cámara Gesell, origen, utilidad práctica
- 4.15.2. Ámbito de aplicación, requisitos, conformación, usos
- 4.15.3. Procedimientos, resultados, legalidad.

#### **4.16. MANUALES, PROTOCOLOS, INSTRUCTIVOS Y FORMATOS DEL SISTEMA ESPECIALIZADO DE INVESTIGACIÓN, MEDICINA LEGAL Y CIENCIAS FORENSES.**

- 4.16.1. Análisis de la normativa vigente a partir del mes de agosto 2014
- 4.15.1. Ámbito de aplicación, procedimientos, legalidad.

## V. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA:

- Exposición – diálogo
- Dinámica de grupos
- Demostraciones prácticas
- Resolución de problemas
- Método de casos.

## VI. RECURSOS DIDÁCTICOS

Para el desarrollo de los contenidos, los participantes contarán con ayuda audiovisual, fuentes de información específica de lectura, así como pizarra, proyector de multimedia, software de aplicación, direcciones electrónicas y otros, de acuerdo a los requerimientos de cada sesión de aprendizaje.

## VIII. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

La evaluación es un juicio de valor que refleja logros y aspectos a mejorar del proceso de enseñanza aprendizaje. Por su carácter permanente, integral, sistemático, flexible y participativo guarda coherencia con el objetivo y las competencias previstas. Para su aplicación se tendrá en cuenta los siguientes lineamientos:

**Evaluación inicial (EI).** Se realiza la primera semana de inicio del semestre académico a través de una prueba de entrada. Esta evaluación tiene carácter diagnóstico y sirve al docente para conocer los saberes previos de sus alumnos y adoptar las estrategias académicas pertinentes.

**Evaluación de proceso (EP).** Se realiza progresivamente durante el semestre académico, para evaluar los logros de aprendizaje conceptuales, procedimentales y actitudinales de las competencias previstas en cada unidad de aprendizaje, a través de: evaluaciones escritas, participación en debates, trabajos aplicativos por cada sesión de aprendizaje (taller), asistencia en clase y puntualidad en la presentación de los trabajos, participación activa. Se reportará al finalizar cada unidad.

**Evaluación Sumativa.** Valora el promedio final, consolidando todos los logros de aprendizaje por unidad para efecto de la nota promocional, que consistirá en:

1.	Participación en clase	25%
2.	Exposición y Análisis de en grupos	25%
3.	Examen de medio periodo	25%
4.	Examen final	25%
5.	Total	100%

## **IX. POLITICAS DEL CURSO**

Para asistir a clases los estudiantes deben constar en la lista oficial, no se aceptara oyentes.

Se llevará un control de asistencia a clase, y el propio estudiante dejara constancia de su presencia. No se permitirá ausencias injustificadas que superen el 12% del tiempo total de clases, en este curso no podrá ser mas de 4 faltas. La justificación de inasistencia y atrasos será de responsabilidad del estudiante y lo hará de manera oportuna.

La entrega de trabajos y exámenes será únicamente en la hora y fecha indicada. No se permitirá el uso de celulares y los computadores portátiles serán utilizados cuando se lo determine.

## **X. MATERIALES**

Las herramientas principales para enlazar la parte teórica con la práctica serán publicaciones en periódicos, álbumes fotográficos, informes policiales, informes periciales, videos y cámara fotográfica.

## **XII. SANCIONES EN CASOS DE DESHONESTIDAD**

La USFQ considera deshonestidad académica todo acto que otorga una ventaja académica injusta, en favor de uno o varios estudiantes. Otros comportamientos contrarios a lo estipulado en el Código de Honor son violaciones disciplinarias. Los dos tipos de transgresiones serán sancionados por la institución.

## **XIII. FUENTES DE INFORMACIÓN**

### **Referencias bibliográficas:**

- Abarca G. (1992) *El aborto en el derecho positivo ecuatoriano*. Riobamba. Editorial Edicentro
- Armenta T(2009) *La prueba Lícita*. Madrid. Editorial Marcial Pons
- Astudillo J. (2010). *Homicidio por encargo o sicariato. Legislación Nacional y comparada*. Quito. Editorial Jurídica del Ecuador.
- Barbero N. (2011). *Análisis dogmático-jurídico de la tortura*. Buenos Aires. Editorial Rubinzal Culzoni
- Bergam, P. (1989). *La defensa en juicio. La defensa penal y la oralidad*. Argentina. Ed. Abeledo Perrot.
- Código Orgánico Integral Penal*. Corporación de Ediciones Legales. (2014)
- Código Orgánico de la Función Judicial*. Corporación de Ediciones Legales (2008)
- Constitución de la República del Ecuador*. Corporación de Ediciones Legales (2008)
- Cristie N. (1993). *La industria del control del delito*. Oslo. Noruega: Editores del Puerto.

- Galiotti, J (2003) Buenos Aires. Editorial Nueva Visión
- Gómez, A. (1981) *Delitos contra la vida: integridad personal*. Bogotá. Ed. Universidad Externado de Colombia.
- Islas, O.(2004). *Análisis lógico de los delitos contra la vida*. Madrid. Ed.Trillas.S.A
- Kaumann H, (1982) *Criminología, Ejecución Penal y Terapia Social*. Buenos Aires. Editorial Depalma.G
- Oviedo, S. (2006) *Medicina Legal*. (Loja) Editorial Universidad Técnica Particular de Loja.
- Soto, M. (2008) *Lesiones que ponen en peligro la vida: dolo, culpa y preterintención en homicidios y lesiones*. Buenos Aires. Editorial Astrea.

#### **HORARIOS DE ATENCION A ESTUDIANTES:**

Desde martes a jueves de 15:00 a 17:00.

Teléfono 0999 929409

### Anexo 3. Encuesta Pre Test

En el Colegio de Jurisprudencia de la Universidad de San Francisco de Quito queremos mejorar nuestro servicio educativo y la formación de nuestros estudiantes, para lo cual necesitamos conocer su opinión, como punto de partida para mejorar.

Por favor, responda de forma sincera, según su apreciación y experiencia.

**1) Indíquenos el grado de importancia que tienen para usted los siguientes aspectos para el aprendizaje de la asignatura "Delitos contra la vida":**

	Nada importante					Muy importante				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1) Los conocimientos generales obtenidos en las asignaturas vistas hasta ahora del pensum de estudio de la carrera de Derecho	<input type="checkbox"/>									
2) Los conocimientos magistrales que serán impartidos por el profesor de la asignatura "Delitos contra la vida"	<input type="checkbox"/>									
3) Las experiencias o narraciones de hechos conocidos sobre los delitos contra la vida	<input type="checkbox"/>									
4) La revisión y análisis del material bibliográfico y hemerográfico que será suministrado por el profesor de la asignatura "Delitos contra la vida"	<input type="checkbox"/>									
5) La facilidad de acceso a la información sobre los temas que serán vistos en la asignatura "Delitos contra la vida" a través de la web	<input type="checkbox"/>									

**2) Indíquenos el grado de satisfacción que espera usted tener con los siguientes aspectos de la asignatura "Delitos contra la vida":**

	Muy insatisfecho/a	Insatisfecho/a	Aceptable	Satisfecho/a	Muy satisfecho/a
	1	2	3	4	5
1) Los conocimientos del profesor de la asignatura "Delitos contra la vida" para el manejo de los temas vistos	<input type="checkbox"/>				
2) Los instrumentos y herramientas pedagógicas que serán utilizados por el profesor en las clases	<input type="checkbox"/>				
3) El tiempo en aula que será dedicado a cada tema	<input type="checkbox"/>				
4) La cantidad de material bibliográfico y hemerográfico que será suministrado por el profesor	<input type="checkbox"/>				
5) Los instrumentos de evaluación: cuestionario, presentaciones y discusiones en clase, y trabajos de investigación.	<input type="checkbox"/>				

1

3) En su opinión, ¿cuál es el grado de importancia que podría tener la asignatura “Delitos contra la vida” en su formación como abogado?

Nada importante					Muy importante
1	2	3	4	5	
<input type="checkbox"/>					

4) Indíquenos el grado de importancia que podría tener para usted las siguientes estrategias para el aprendizaje de la asignatura “Delitos contra la vida”:

	Nada importante					Muy importante
	1	2	3	4	5	
1) Revisión y estudio individual de un caso, desde el planteamiento de los hechos hasta la solución aportada por expertos.	<input type="checkbox"/>					
2) Grupo de trabajo (de estudiantes con mínima participación del profesor) para la elaboración de un caso, y su posterior presentación en clase.	<input type="checkbox"/>					
3) Método socrático (el profesor interactúa con los grupos dentro del aula en clases magistrales)	<input type="checkbox"/>					
4) Debates en clase sobre casos presentados por el profesor, para arribar a posibles soluciones luego de escuchar las opiniones preparadas por los estudiantes de manera individual y/o colectiva.	<input type="checkbox"/>					
5) Lectura de material bibliográfico y/o hemerográfico, suministrado por el profesor. 1	<input type="checkbox"/>					
6) Búsqueda y análisis de material bibliográfico y/o hemerográfico, tanto en las bibliotecas de manera presencial como en los sitios web. 1	<input type="checkbox"/>					

5) Tomando en cuenta los conocimientos tanto teóricos como prácticos, así como las destrezas pedagógicas que pueda demostrar en clase, si ahora tuviera que poner una nota al profesor de la asignatura “Delitos contra la vida”, ¿qué puntuación le daría?

Mínima									Máxima
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="checkbox"/>									

Agradecemos sinceramente su esfuerzo y colaboración.

## Encuesta Post Test

En el Colegio de Jurisprudencia de la Universidad de San Francisco de Quito queremos mejorar nuestro servicio educativo y la formación de nuestros estudiantes, para lo cual necesitamos conocer su opinión, como punto de partida para mejorar.

Por favor, responda de forma sincera, según su apreciación y experiencia.

1) Indíquenos el grado de importancia que tienen para usted los siguientes aspectos para el aprendizaje de la asignatura "Delitos contra la vida":					
	Nada importante			Muy importante	
	1	2	3	4	5
1) Los conocimientos generales obtenidos en las asignaturas vistas hasta ahora del pensum de estudio de la carrera de Derecho	<input type="checkbox"/>				
2) Los conocimientos magistrales impartidos por el profesor de la asignatura "Delitos contra la vida"	<input type="checkbox"/>				
3) Las experiencias o narraciones de hechos conocidos sobre los delitos contra la vida	<input type="checkbox"/>				
4) La revisión y análisis del material bibliográfico y hemerográfico suministrado por el profesor de la asignatura "Delitos contra la vida"	<input type="checkbox"/>				
5) La facilidad de acceso a la información sobre los temas que serán vistos en la asignatura "Delitos contra la vida" a través de la web	<input type="checkbox"/>				

2) Indíquenos el grado de satisfacción que tiene usted con los siguientes aspectos de la asignatura "Delitos contra la vida":					
	Muy insatisfecho/a	Insatisfecho/a	Aceptable	Satisfecho/a	Muy satisfecho/a
	1	2	3	4	5
1) Los conocimientos que demostró tener el profesor de la asignatura "Delitos contra la vida" para el manejo de los temas vistos	<input type="checkbox"/>				
2) Los instrumentos y herramientas pedagógicas utilizados por el profesor en las clases	<input type="checkbox"/>				
3) El tiempo en aula dedicado a cada tema	<input type="checkbox"/>				
4) La cantidad de material bibliográfico y hemerográfico suministrado por el profesor	<input type="checkbox"/>				
5) Los instrumentos de evaluación: cuestionario, presentaciones y discusiones en clase, y trabajos de investigación.	<input type="checkbox"/>				

3) En su opinión, ¿cuál es el grado de importancia que tiene la asignatura "Delitos contra la vida" en su formación como abogado?

Nada importante					Muy importante	
1	2	3	4	5		
<input type="checkbox"/>						

4) Indíquenos el grado de importancia que tienen para usted las siguientes estrategias para el aprendizaje de la asignatura "Delitos contra la vida":

	Nada importante					Muy importante	
	1	2	3	4	5	6	
1) Revisión y estudio individual de un caso, desde el planteamiento de los hechos hasta la solución aportada por expertos.	<input type="checkbox"/>						
2) Grupo de trabajo (de estudiantes con mínima participación del profesor) para la elaboración de un caso, y su posterior presentación en clase.	<input type="checkbox"/>						
3) Método socrático (el profesor interactúa con los grupos dentro del aula en clases magistrales)	<input type="checkbox"/>						
4) Debates en clase sobre casos presentados por el profesor, para arribar a posibles soluciones luego de escuchar las opiniones preparadas por los estudiantes de manera individual y/o colectiva.	<input type="checkbox"/>						
5) Lectura de material bibliográfico y/o hemerográfico, suministrado por el profesor. ¿	<input type="checkbox"/>						
6) Búsqueda y análisis de material bibliográfico y/o hemerográfico, tanto en las bibliotecas de manera presencial como en los sitios web. ¿	<input type="checkbox"/>						

5) Tomando en cuenta los conocimientos tanto teóricos como prácticos, así como las destrezas pedagógicas demostradas en clase durante el periodo, si tuviera que poner una nota al profesor de la asignatura "Delitos contra la vida", ¿qué puntuación le daría?

Minima									Máxima	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
<input type="checkbox"/>										

Agradecemos sinceramente su esfuerzo y colaboración.

## Anexo 4. Solicitud y Respuesta sobre colaboración



Lima 27 de octubre de 2014

Señor Doctor  
**LUIS PARRAGUEZ**  
Decano del Colegio de Jurisprudencia  
Universidad San Francisco de Quito  
Quito -

*Antonio Paredes  
10/26/14*

De mi mejor consideración:

Tengo el agrado de dirigirme a usted, saludándole cordialmente, y a la vez, hacer de su conocimiento que la Magister Gladis Margot Proaño Reyes, estudiante del Doctorado en Educación de nuestra Universidad, se encuentra realizando su Informe de Investigación, titulado: **EL MÉTODO DE CASOS Y EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN LA ASIGNATURA DELITOS CONTRA LA VIDA, EN ESTUDIANTES DEL COLEGIO DE JURISPRUDENCIA DE LA UNIVERSIDAD DE SAN FRANCISCO DE QUITO**, motivo por el que le solicito se sirva brindarle las facilidades del caso, con la finalidad de aplicar las encuestas en el Colegio de Jurisprudencia para el desarrollo de su investigación de lo que se designará emitir la correspondiente constancia.

Sin otro particular, permítame hacer propicia la oportunidad para testimoniarle los sentimientos de mi especial consideración y respeto.

Atentamente



*[Firma]*  
Dr. Florentino Mayuri Molina  
Director



UNIVERSIDAD  
SAN FRANCISCO  
DE QUITO

Corporación de Promoción Universitaria

Quito, 18 de Noviembre del 2014

Señor Doctor  
Florentino Mayuri Molina  
Universidad de San Martín de Porres  
Instituto para la Calidad de la Educación  
Lima - Perú



Estimado Doctor:

Por medio de la presente, le informamos que ofreceremos las facilidades para el proyecto de investigación de la Dra. Gladis Proaño, por lo que podrá proceder a aplicar las encuestas solicitadas.

Si otro particular, se despide de Ud.

Atentamente,

Luis Parraguez Ruiz, Ph.D.  
-Decano del Colegio de Jurisprudencia  
[lparraguez@usfq.edu.ec](mailto:lparraguez@usfq.edu.ec)  
Telf: +593 2971700 ext. 1350  
[www.usfq.edu.ec](http://www.usfq.edu.ec)  
Diego de Robles y vía Interoceánica, Quito, Ecuador.

Campus Cumbayá:  
Diego de Robles S/N y Pampite, Cumbayá