



INSTITUTO PARA LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

**METODOLOGÍA DE GRUPOS COLABORATIVOS PARA EL
DESARROLLO DE CAPACIDADES DE APRENDIZAJE DEL
DERECHO PENAL GENERAL EN ESTUDIANTES DE DERECHO**

**PRESENTADA POR
LUCAS LUIS LÓPEZ PÉREZ**

**ASESOR
OSCAR RUBÉN SILVA NEYRA**

TESIS

PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE DOCTOR EN EDUCACIÓN

LIMA – PERÚ

2016



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

El autor 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 DE POSGRADO**

**METODOLOGÍA DE GRUPOS COLABORATIVOS PARA EL
DESARROLLO DE CAPACIDADES DE APRENDIZAJE DEL
DERECHO PENAL GENERAL EN ESTUDIANTES DE DERECHO**

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

PRESENTADA POR:

Mo. LUCAS LUIS LÓPEZ PÉREZ

LIMA, PERÚ

2016

**METODOLOGÍA DE GRUPOS COLABORATIVOS PARA EL
DESARROLLO DE CAPACIDADES DE APRENDIZAJE DEL
DERECHO PENAL GENERAL EN ESTUDIANTES DE DERECHO**

ASESOR Y MIEMBROS DEL JURADO

ASESOR

Dr. Oscar Rubén Silva Neyra

PRESIDENTE DEL JURADO

Dr. Florentino Norberto Mayurí Molina

MIEMBROS DEL JURADO

Dr. Carlos Augusto Echaiz Rodas

Dr. Miguel Luis Fernández Avila

Dra. Patricia Edith Guillén Aparicio

Dra. Yenncy Petronila Ramírez Maldonado

ÍNDICE

| | |
|---|-----|
| Portada..... | i |
| Título | ii |
| Asesor y miembros del jurado | iii |
| ÍNDICE | iv |
| RESUMEN | vii |
| ABSTRACT | ix |
| PRESENTACIÓN | xi |
| | |
| CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA | 1 |
| 1.1. Descripción de la realidad problemática..... | 1 |
| 1.2. Formulación del problema | 3 |
| 1.2.1. Problema general..... | 3 |
| 1.2.2. Problemas específicos | 3 |
| 1.3. Objetivos de la investigación | 4 |
| 1.3.1. Objetivo general | 4 |
| 1.3.2. Objetivos específicos | 4 |

| | | |
|--|---|-----------|
| 1.4. | Justificación de la investigación..... | 5 |
| 1.5. | Limitaciones de la investigación | 6 |
| 1.6. | Viabilidad de la investigación | 6 |
| CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO | | 8 |
| 2.1. | Antecedentes de la investigación | 8 |
| 2.2. | Bases teóricas | 14 |
| 2.3. | Definiciones conceptuales | 41 |
| 2.4. | Formulación de hipótesis..... | 55 |
| | 2.4.1. Hipótesis general | 55 |
| | 2.4.2. Hipótesis específicas..... | 55 |
| 2.4.3. | Variables | 56 |
| CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO | | 57 |
| 3.1. | Diseño de la investigación | 57 |
| 3.2. | Población y muestra | 61 |
| 3.3. | Operacionalización de variables..... | 63 |
| 3.4. | Técnicas para la recolección de datos | 64 |
| | 3.4.1. Descripción de los instrumentos | 65 |
| | 3.4.2. Validez y confiabilidad de los instrumentos..... | 65 |
| 3.5. | Técnicas para el procesamiento y análisis de los datos..... | 66 |
| 3.6. | Aspectos éticos | 67 |
| CAPÍTULO IV: RESULTADOS | | 68 |

| | |
|--|-----|
| CAPÍTULO V: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES | 90 |
| 5.1. Discusión..... | 90 |
| 5.2. Conclusiones..... | 93 |
| 5.3 Recomendaciones..... | 94 |
| | |
| FUENTES DE INFORMACIÓN | 96 |
| • Referencias bibliográficas | 96 |
| • Referencias hemerográficas | 97 |
| • Tesis | 98 |
| • Referencias electrónicas..... | 99 |
| | |
| ANEXOS | 103 |
| Anexo 1. Matriz de consistencia..... | 104 |
| Anexo 2. Instrumentos para la recolección de datos..... | 105 |
| Anexo 3. Constancia emitida por la institución donde se realizó la investigación ... | 135 |

RESUMEN

La presente tesis, titulada “Metodología de grupos colaborativos para el desarrollo de capacidades de aprendizaje del Derecho Penal General en estudiantes de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres, año 2016”, fue desarrollada siguiendo un diseño cuasi experimental con enfoque cuantitativo, dando respuesta al problema ¿En qué medida la metodología de grupos colaborativos mejora el desarrollo de capacidades de aprendizaje en los estudiantes de Derecho Penal General de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres, año 2016?

Se plantearon objetivos enfocados a evaluar las mejoras de la aplicación de la metodología de grupos colaborativos, sobre el desarrollo de capacidades de aprendizaje en los estudiantes mencionados. Se desarrolló un marco teórico constituido por antecedentes y fundamentos teóricos, los cuales permitieron formular las hipótesis de investigación y establecer el diseño de investigación, el cual comprendió una muestra de dos grupos de estudiantes matriculados en la

Asignatura de Derecho Penal I, a los cuales se aplicaron dos instrumentos de medición: una prueba de evaluación escrita y un cuestionario de actitudes.

Se realizó una prueba de hipótesis, por medio de las pruebas de Wilcoxon y U Mann Whitney, considerando un margen de error menor al 5%. Los resultados permitieron concluir que la metodología de grupos colaborativos, mejoró significativamente el desarrollo de capacidades de aprendizaje en los estudiantes con los que se realizó el trabajo, además que éstos lograron resultados finales significativamente superiores a los de los estudiantes que trabajaron con la metodología tradicional.

Palabras clave: Grupos colaborativos, capacidades de aprendizaje.

ABSTRACT

This thesis, entitled "Methodology of collaborative groups for the development of learning capacities of General Criminal Law in students of the Faculty of Law of the University of San Martín de Porres, 2016", was developed following a quasi-experimental design with focus Quantitative, responding to the problem To what extent does the methodology of collaborative groups improve the development of learning capacities in the students of General Criminal Law of the Faculty of Law of the University of San Martín de Porres, in 2016?

Objectives were set out to evaluate the improvements in the application of the methodology of collaborative groups on the development of learning capacities of General Criminal Law. A theoretical framework was developed consisting of background and theoretical foundations, which allowed to formulate the research hypotheses and to establish the research design, which comprised a sample of two groups of students enrolled in the Criminal Law Subject I, to which two measurement instruments were applied: a written evaluation test and a questionnaire of attitudes.

A hypothesis test was performed, using the Wilcoxon and U Mann Whitney tests, considering a margin of error of less than 5%. The results allowed to conclude that the methodology of collaborative groups significantly improved the development of learning abilities in the students with whom the work was performed, in addition that they achieved significantly better final results than the students who worked with the traditional methodology.

Keywords: collaborative groups, learning capacities.

PRESENTACIÓN

La universidad peruana, en la actualidad, afronta el reto de lograr que sus estudiantes logren aprendizajes significativos sobre las diferentes asignaturas que se imparten. Por este motivo, se desarrollan un conjunto de metodologías de enseñanza y aprendizaje orientadas a este fin. No obstante, aún existe una alta cantidad de estudiantes que sólo se centran en obtener notas aprobatorias, dejando atrás los aprendizajes que debieron haber internalizado, pues su proceso de aprendizaje se enfocó en memorizar conceptos de forma temporal. Ante esta realidad, la presente investigación ha formulado una metodología de enseñanza grupos colaborativos, a fin de lograr que los estudiantes desarrollen capacidades de aprendizaje, abarcando los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Es así que en el primer capítulo de la presente se describió la realidad de la problemática en estudio, a la vez que se formuló el problema general: ¿En qué medida la metodología de grupos colaborativos mejora el desarrollo de

capacidades de aprendizaje en los estudiantes de Derecho Penal General de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres, año 2016?

Del mismo modo, se planteó como objetivo general evaluar las mejoras logradas por la metodología de grupos colaborativos en el desarrollo de capacidades de aprendizaje en los estudiantes de Derecho Penal General de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres, en el año mencionado, además de la justificación, limitaciones y viabilidad de la investigación.

En el segundo capítulo, se desarrolló un marco teórico, compuesto por diversos antecedentes nacionales e internacionales, así como bases teóricas con base en fuentes bibliográficas, hemerográficas, tesis y electrónicas. Asimismo, se describieron diversas definiciones conceptuales. A partir del marco teórico desarrollado, se formuló como hipótesis general que la metodología de grupos colaborativos mejora significativamente el desarrollo de capacidades de aprendizaje en los estudiantes de Derecho Penal General de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres.

En el tercer capítulo, se precisó un diseño cuasiexperimental, de enfoque cuantitativo y de corte longitudinal, el cual comprendió, como muestra, a dos secciones de la Asignatura de Derecho Penal I. Luego, se definió el desarrollo de una prueba de evaluación escrita y un cuestionario de actitudes, los cuales fueron aplicados por medio de las técnicas de evaluación y encuesta. Asimismo, se definieron las técnicas para el procesamiento y análisis de los datos recolectados.

Finalmente, se describieron los aspectos éticos a seguir en el desarrollo de la investigación.

En el cuarto capítulo, se hizo un análisis descriptivo de los resultados obtenidos. Luego, se realizó la prueba de las hipótesis planteadas, por medio de las pruebas estadísticas no paramétricas de Wilcoxon y U Mann-Withney.

En el quinto capítulo, se discutieron los resultados obtenidos, comparándolos con los antecedentes de la investigación, para luego redactar las conclusiones de la investigación y recomendaciones más relevantes que se pudieron rescatar.

Finalmente, se listaron las fuentes de información de la investigación, las cuales fueron clasificadas en referencias bibliográficas, tesis y electrónicas. Del mismo modo, se listaron un conjunto de anexos, constituidos por la matriz de consistencia, los instrumentos de recolección de datos, la validación de expertos y la constancia emitida por la institución donde se realizó la investigación.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Descripción de la realidad problemática

La universidad, como agente de desarrollo educativo, necesita contar con docentes de altos conocimientos sobre sus materias, a la vez de ser capaces de aplicar metodologías de enseñanza que aseguren el pleno desarrollo de las capacidades de aprendizaje respectivas. Es así que, en el Perú, las universidades se dedican a desarrollar capacitaciones dirigidas a sus docentes, a la vez que también participan en redes educativas que desarrollan seminarios internacionales destinadas a la actualización académica, las cuales invitan a personajes destacados de otros países, los cuales comparten sus experiencias y conocimientos con los asistentes.

A esta realidad no es ajena la Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres (USMP). Esta Facultad promueve la capacitación constante de sus docentes por medio del desarrollo de diversas conferencias, seminarios y cursos que abarcan los temas de las asignaturas que se imparten dentro de sus carreras profesionales. Asimismo, la Facultad promueve la

participación de sus docentes en las diversas redes académicas, especialmente dirigidas al Derecho. Todo esto garantiza que sus docentes tengan altos conocimientos actualizados de su profesión, y, por tanto, sobre las asignaturas que dictan.

No obstante, las capacitaciones que tienen estos docentes no han abarcado con la misma rigurosidad el aspecto pedagógico. Los docentes, en su mayoría, se capacitan por cuenta propia, adquiriendo sus propias estrategias de enseñanza, las cuales no necesariamente son las adecuadas. Del mismo modo, se ha apreciado que la mayoría de estos aplican estrategias expositivas que comprenden el desarrollo de monografías y trabajos finales, con lo cual no siempre se logra el mejor desarrollo de capacidades de aprendizaje de sus estudiantes.

Esta situación ha estimulado la búsqueda de una metodología que incentive una participación más activa del estudiante en las sesiones de clase. Es así que Fernández (2006) define siete metodologías orientadas a la participación activa del estudiante, entre las que destaca el método de aprendizaje colaborativo, el cual debería mejorar sus competencias académicas y profesionales, además de mejorar sus habilidades interpersonales y comunicativas, las cuales son indispensables en su futura profesión (p. 45). Por este motivo, se ha desarrollado la presente investigación, la cual planificó y aplicó una estrategia de aprendizaje colaborativo, en una muestra de estudiantes de la Asignatura de Derecho Penal I, con el objetivo de evaluar el

desarrollo de habilidades de aprendizaje, además de comparar los resultados con la metodología tradicional que actualmente sigue la mayoría de docentes.

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema general

¿En qué medida la metodología de grupos colaborativos mejora el desarrollo de capacidades de aprendizaje en los estudiantes de Derecho Penal General de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres, año 2016?

1.2.2. Problemas específicos

- ¿En qué medida la metodología de grupos colaborativos mejora el desarrollo de capacidades conceptuales en los estudiantes de Derecho Penal de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres?
- ¿En qué medida la metodología de grupos colaborativos mejora el desarrollo de capacidades procedimentales en los estudiantes de Derecho Penal de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres?
- ¿En qué medida la metodología de grupos colaborativos mejora el desarrollo de capacidades actitudinales en los estudiantes de

Derecho Penal de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres?

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivo general

Evaluar las mejoras logradas por la metodología de grupos colaborativos en el desarrollo de capacidades de aprendizaje en los estudiantes de Derecho Penal General de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres, año 2016.

1.3.2. Objetivos específicos

- Evaluar las mejoras logradas por la metodología de grupos colaborativos en el desarrollo de capacidades conceptuales en los estudiantes de Derecho Penal de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres.
- Evaluar las mejoras logradas por la metodología de grupos colaborativos en el desarrollo de capacidades procedimentales en los estudiantes de Derecho Penal de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres.

- Evaluar las mejoras logradas por la metodología de grupos colaborativos en el desarrollo de capacidades actitudinales en los estudiantes de Derecho Penal de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres.

1.4. Justificación de la investigación

La presente investigación tendrá relevancia dentro de las siguientes dimensiones:

- **Dimensión social**

La presente investigación, al abarcar una mejora educativa, será un aporte para cumplir con el requisito de docentes calificados que necesita la actual sociedad peruana. Asimismo, la formación de mejores profesionales también contribuirá con el cumplimiento de las necesidades por mejores abogados.

- **Dimensión teórica**

La presente investigación permitirá desarrollar una comprensión significativa acerca de metodología de grupos colaborativos, aplicada en el dictado de clases referidas al Derecho Penal.

- **Dimensión metodológica**

La presente investigación servirá de inspiración y base a otros investigadores para diseñar, aplicar y evaluar metodologías activas en el

dictado de sus asignaturas, tanto en asignaturas de la Carrera de Derecho, como en otras carreras.

1.5. Limitaciones de la investigación

La primera limitación a superar en la presente investigación será obtener la autorización del personal directivo para la aplicación de la metodología de enseñanza y los instrumentos de recolección de datos.

Por otro lado, el investigador se limitará a realizar evaluaciones con los estudiantes de la Asignatura de Derecho Penal I, dentro de la Filial de Lima – La Molina, debido a que esta es la Filial en la que el docente ejerce sus actividades pedagógicas.

Asimismo, la investigación tendrá una limitación temporal, pues se realizará en el semestre académico 2016-II. Esto permitirá obtener información actualizada.

1.6. Viabilidad de la investigación

La presente investigación fue viable desde los siguientes aspectos:

- **Viabilidad técnica**

Se contó con la disponibilidad y accesibilidad requeridas en la Institución para la aplicación de los instrumentos de recolección de datos. Para ello,

se obtuvieron los permisos de las autoridades de la Facultad de Derecho y la participación de los estudiantes que serán sujetos del estudio. Los actores mencionados ya aportaron su apoyo anteriormente para otras investigaciones académicas, lo que demostró una tendencia de actitud colaborativa.

- **Viabilidad operativa**

En el aspecto operacional, la realización de la investigación fue viable debido a que el investigador contó con los conocimientos y experiencia necesarios para llevar a cabo el trabajo de campo, la recolección de datos, así como el procesamiento y análisis estadísticos respectivos para realizar la prueba de las hipótesis formuladas.

- **Viabilidad económica**

El investigador contó con el presupuesto necesario para solventar la adquisición de los materiales necesarios. Del mismo modo, será posible cubrir los gastos indirectos relacionados, tales como movilidad y alimentación.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación

Antecedentes nacionales

Guevara (2014) desarrolló la investigación titulada *Estrategias de Aprendizaje Cooperativo y Comprensión Lectora con textos filosóficos en Estudiantes de Filosofía de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, año 2012*. Esta fue desarrollada en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, con el objetivo de determinar la relación que existe entre el aprendizaje cooperativo y la comprensión lectora de textos filosóficos en estudiantes de Filosofía de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios. Para ello, la investigación cumplió un alcance descriptivo y correlacional, bajo un enfoque cuantitativo que comprendió la técnica de encuestas y la de evaluación para la recolección de datos, en una muestra de 85 estudiantes.

El procesamiento y análisis de los datos recolectados permitieron concluir que no existe relación significativa entre el aprendizaje cooperativo y la comprensión lectora de textos filosóficos de los estudiantes evaluados. Del mismo modo, se concluyó que ninguna de las dimensiones del aprendizaje cooperativo (interdependencia positiva, responsabilidad individual, interacción estimuladora y la gestión interna de equipo) se relacionan significativamente con la comprensión lectora de los estudiantes evaluados.

Villegas (2010) desarrolló la investigación titulada *Efecto del método de aprendizaje cooperativo en la formación académica de los alumnos de la Escuela Académica Profesional de Agronomía de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann*. Esta fue desarrollada en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, con el objetivo de analizar y comparar entre el grupo de control y el grupo experimental los promedios obtenidos en la prueba de entrada de la formación académica de los alumnos del tercer año de la Escuela Académico Profesional de Agronomía de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann. Para ello, la investigación cumplió un alcance explicativo, bajo un enfoque cuantitativo que comprendió la técnica de evaluación para la recolección de datos, en una muestra de 42 estudiantes, entre los grupos control y experimental.

El procesamiento y análisis de los datos recolectados permitieron llegar a las siguientes conclusiones:

- Existen diferencias significativas entre los resultados promedios obtenidos en la prueba de salida entre los alumnos del grupo de control y los del grupo experimental. De hecho, el grupo experimental llegó a niveles bueno y muy bueno en un 91%, mientras que el grupo control solo llegó a un 57% en estos niveles.
- Existe diferencias entre los niveles promedio de los rendimientos de la prueba de entrada y salida para los alumnos del grupo experimental es significativa De hecho, este grupo llegó a niveles bueno y muy bueno en un 91% en su prueba de salida, mientras que, en la prueba de entrada, solo el 38% llegó en este nivel.

Obando (2010) desarrolló la investigación titulada *Aprendizaje colaborativo en el rendimiento académico y habilidades sociales en el Programa de Especialización en Enfermería*. Ésta fue desarrollada en la Universidad Cayetano Heredia, con el objetivo de determinar diferencias en el rendimiento académico y habilidades sociales entre las alumnas que estudiaron con la metodología aprendizaje colaborativo y las alumnas que estudiaron con la metodología tradicional. Para ello, la investigación cumplió un alcance explicativo, bajo un enfoque cuantitativo que comprendió la técnica de evaluación para la recolección de datos, en una muestra de 11 estudiantes, entre los grupos control y experimental.

El procesamiento y análisis de los datos recolectados permitieron llegar a las siguientes conclusiones:

- La metodología de aprendizaje colaborativo mejoró el rendimiento académico de los estudiantes que participaron en el grupo experimental. De hecho, este grupo, de una media inicial (pretest) de 09 elevó sus notas a 14 en la media final (postest). Este resultado final fue superior al del grupo control, el cual llegó a la nota de 11 en su media final (postest).
- La metodología de aprendizaje colaborativo fortaleció las habilidades sociales de los estudiantes que participaron en el grupo experimental. De hecho, este grupo, de una media inicial (pretest) de 197 puntos elevó sus puntajes a 208 en la media final (postest). Este resultado final fue superior al del grupo control, el cual llegó a 206 puntos en su puntaje final (postest).

Antecedentes internacionales

Sánchez (2012) desarrolló la investigación titulada *La influencia del trabajo cooperativo en el aprendizaje del Área de Economía en la enseñanza secundaria*. Ésta fue desarrollada en la Universidad de Valladolid, con el objetivo de analizar la influencia del método cooperativo como potenciador de la enseñanza y aprendizaje de contenidos económico empresariales, como método idóneo de gestión y participación en el aula, y como favorecedor de la adquisición de las competencias básicas de aprender a aprender y social ciudadana en las materias de Iniciativa Emprendedora. Para ello, la investigación cumplió un alcance explicativo, bajo un enfoque mixto que

comprendió las técnicas de encuestas, evaluación, notas de campo, análisis bibliográfico, grabaciones y fotos para la recolección de datos, en una muestra de 26 estudiantes, entre los grupos control y experimental.

El procesamiento y análisis de los datos recolectados permitieron concluir que las técnicas cooperativas favorecieron significativamente el aprendizaje económico-empresarial. Los contenidos aprendidos mediante estas técnicas en el aula son fijados en mayor medida que si se estructuran de modo marcadamente individual. La exigencia de un mayor estudio y esfuerzo por parte del alumnado en la propia clase, fruto de la exigencia del propio desarrollo y objetivos de las técnicas, y el mayor control del proceso de enseñanza que ofrecen, explican el mayor grado de aprendizaje de los contenidos económico-empresariales a través de las mismas.

López (2008) desarrolló la investigación titulada *Aprendizaje colaborativo y significativo en la resolución de problemas de Física en estudiantes de Ingeniería*. Ésta fue desarrollada en la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, con el objetivo de comprobar que la utilización de la técnica de aprendizaje cooperativo Learning Together logra que los estudiantes construyan un aprendizaje significativo de los conceptos físicos y de las relaciones existentes entre ellos. Para ello, la investigación cumplió un alcance explicativo, bajo un enfoque mixto que comprendió la técnica de evaluación para la recolección de datos, en una muestra de 180 estudiantes, entre los grupos control y experimental.

El procesamiento y análisis de los datos recolectados permitieron llegar a las siguientes conclusiones:

- El acercamiento que proporciona el aprendizaje cooperativo significativo con los estudiantes, favorece en ellos la discusión, la adopción del lenguaje científico apropiado para expresar sus ideas, la subordinación de conceptos, la acomodación de los nuevos conceptos a su estructura cognitiva y la aceptación del otro en sus opiniones
- Asimismo, se observó que, mediante esta metodología, los estudiantes realizan una revisión constante sobre sus propias concepciones mediante un proceso de recursividad, lo que deriva en una diferenciación progresiva de cada uno de los conceptos involucrados en su campo conceptual, permitiendo una construcción conceptual estable, sólida, relacional y no arbitraria y que representan los requisitos mínimos necesarios para un aprendizaje significativo.

León (2002) desarrolló la investigación titulada *Elementos mediadores en la eficacia del aprendizaje cooperativo: entrenamiento en habilidades sociales y dinámicas de grupo*. Ésta fue desarrollada en la Universidad de Extremadura, con el objetivo de comprobar la eficacia del entrenamiento en habilidades sociales de grupo y el entrenamiento en dinámicas de grupo sobre la no utilización de ningún procedimiento que enseñe y prepare a cooperar. Para ello, la investigación cumplió un alcance explicativo, bajo un enfoque cuantitativo que comprendió la técnica de evaluación para la recolección de datos, en una muestra de 36 estudiantes, entre los grupos control y experimental.

El procesamiento y análisis de los datos recolectados permitieron llegar a las siguientes conclusiones:

- El entrenamiento en habilidades sociales ha influido en la frecuencia de determinadas conductas verbales que se dan en la interacción grupal, como "solicitar ayuda", "dar explicaciones", "recibir explicaciones" y "hacer preguntas". Asimismo, este entrenamiento ha influido sobre la calificación en la prueba de aprendizaje de conceptos. Por otro lado, no se encontraron cambios significativos sobre las puntuaciones en la conducta verbal, roles negativos y calificación del rendimiento en el grupo control.
- El entrenamiento en dinámicas de grupos ha incidido sobre el desempeño de roles negativos, lo que puede deberse a que esta dinámica desarrolló grupos maduros y creó normas para que funcionen adecuadamente. Estas normas eliminan problemas y roles que impedirían el progreso grupal.

2.2. Bases teóricas

Metodología activa

Uno de los principales defectos en la educación superior es la tendencia de los docentes a mantener estrategias netamente expositivas, en las que sus estudiantes solo tienen una participación de oyentes, lo que muchas veces redundaba en la falta de atención y pérdida de interés por los temas impartidos. Ante esto, diversos especialistas en la educación, en su búsqueda de lograr mejores aprendizajes, han planteado metodologías de enseñanza en las que los estudiantes obtengan roles activos en el proceso. A estas se

les denominó como metodologías activas, las cuales han sido estudiadas y conceptualizadas de diversas maneras. Es así que la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (s. f.) menciona la siguiente definición:

La metodología activa es una estrategia pedagógica que promueve que el alumno participe activamente del proceso de aprendizaje, como responsable de la construcción de su propio conocimiento mediante recursos didácticos como debates, discusiones grupales, talleres y aprendizaje colaborativo, entre otros. En esta dinámica el docente realiza un rol de guía facilitador, asesorando y acompañando al alumno en su aprendizaje (párr. 1).

Por otro lado, el Grupo Actividades Infantil (s.f.) indica:

La metodología constituye el conjunto de normas y decisiones que organizan, de forma global la acción didáctica en el Centro de Educación Infantil: papel que juega el alumnado y los educadores, utilización de medios y recursos, tipos de actividades, organización de tiempos y espacios, agrupamientos, secuenciación y tipos de tareas, etc. (párr. 1).

Además, Díaz (2013) describe lo siguiente:

La metodología activa desarrolla en el estudiante habilidades y destrezas que le permiten generar respuestas efectivas a las nuevas problemáticas sociales políticas y económicas, como las demandas generadas por la globalización, las nuevas

tecnologías, la degradación del medio ambiente, la gobernabilidad, entre otras (párr.3).

También, Gálvez (2013) indica:

Desde la planificación de cada sesión, la metodología activa centra siempre la enseñanza-aprendizaje en el estudiante. Considera que el conocimiento se construye sobre la base de otros ya adquiridos, creándose “redes” que permiten recuperar la información aprendida y relacionarla con otras, para luego ser aplicada en otro contexto, situación, problema o proyecto (p. 13).

Finalmente, la Universidad del País Vasco (2011) describe la siguiente definición:

La enseñanza basada en metodologías activas es una enseñanza centrada en el estudiante, en su capacitación en competencias propias del saber de la disciplina. Estas estrategias conciben *el aprendizaje como un proceso constructivo y no receptivo*. La psicología cognitiva ha mostrado consistentemente, que una de las estructuras más importantes de la memoria es su estructura asociativa. El conocimiento está estructurado en redes de conceptos relacionados que se denominan redes semánticas. La nueva información se acopla a la red ya existente. Dependiendo de cómo se realice esta conexión la nueva información puede ser utilizada o no, para resolver problemas o reconocer situaciones (Glaser 1991). Esto

implica la concepción del aprendizaje como proceso y no únicamente como una recepción y acumulación de información (p. 1)

Por tanto, puede afirmarse que la metodología activa es una estrategia de enseñanza que centra el proceso de aprendizaje en el estudiante, dándole el protagonismo de su construcción, la cual es realizada sobre conocimientos previamente adquiridos, los cuales se relacionan con lo nuevo. Dentro de esta estrategia el docente adquiere un rol de facilitador y guía del proceso de aprendizaje.

Características de las metodologías activas

Todo docente que desee aplicar metodologías que deban caber en la categoría de “activas”, necesita que estas cumplan con un conjunto de requisitos. Estos requisitos son propuestos por diversos autores, y de muchas formas. Es así que el Grupo Liderazgo para el Siglo XXI (2009) indica que una metodología activa debe cumplir con las siguientes características:

- El alumno es el eje del sistema educativo y el protagonista de su aprendizaje.
- El alumno es el punto de partida de las necesidades, intereses, expectativas y necesidades.
- El docente descubre las necesidades de conocer, saber, elaborar, trabajar y observar del alumno.

- El alumno es respetado en su vocación y espontaneidad para que las cosas sean más gratificantes, duraderas y constructivas.
- El docente y el alumno se comunican horizontalmente en forma permanente.
- El centro educativo es vital porque toma en cuenta la vida en comunidad para hacer una educación realista, vital y coherente.
- El docente y los estudiantes reflexionan sobre los contenidos aprendidos.
- La educación es un medio de socialización, una entidad social y cultural por excelencia (párr. 6).

Asimismo, el Grupo Actividades Infantil (s.f.) indica las siguientes características:

- **Tiene perspectiva globalizadora.** El principio de globalización supone que el aprendizaje es el producto del establecimiento de múltiples conexiones de relaciones entre los aprendizajes nuevos y los ya aprendidos.
- **Busca el aprendizaje significativo.** Ya que hace que los estudiantes encuentren sentido a sus aprendizajes, estableciendo vínculos sustantivos entre los nuevos contenidos que deben aprender y los que éstos ya poseen en sus estructuras cognitivas.

- **Da un rol activo al estudiante.** Ya que los estudiantes se encargan de experimentar, observar e investigar, mientras que el docente asume un rol de orientador en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- **Es vivencial.** Esto lo hace partiendo del entorno más inmediato de los estudiantes y aprovechando las situaciones que se dan en la vida diaria.
- **Busca desarrollar relaciones fluidas y continuadas con la familia.** Esto lo hace unificando criterios y pautas de actuación entre los adultos que intervienen directamente en la educación de los estudiantes (párr. 3).

Por otro lado, Olivia (2015) menciona las siguientes características:

- Está centrada en el alumno, respeta sus intereses
- Es social, promueve las actividades de trabajo en grupo.
- Práctica la comunicación horizontal - bilateral
- Asigna al docente el rol de mediador en el aprendizaje.
- Se preocupa por los procesos de aprendizaje, no por los saberes.
- Tiende a la disciplina: ser escuchado, ser respetado, ser tomado en cuenta y asumir responsabilidades.
- Promueve la actividad acción-reflexión (pág. 3).

Por tanto, a partir de las diversas propuestas descritas, es posible afirmar que, para que una metodología de enseñanza pueda considerarse como “activas”, es necesario que esta se caracterice por tomar al estudiante como eje del proceso de aprendizaje, tener un enfoque social y tener un trato horizontal entre el docente y los estudiantes. A esto se le puede dar un valor agregado de vivencialidad respecto a la realidad del estudiante, a la vez que se forman lazos que van más allá del ambiente de clases, llegando al entorno familiar y social del estudiante. Gracias a esto, el trabajo se volvería más vital, realista y coherente.

Diferencias entre la metodología activa y la metodología tradicional

Las metodologías activas, por su filosofía de enseñanza radicalmente distinta a las metodologías tradicionales, han establecido fuertes diferencias que abarcan desde la planificación de las sesiones de aprendizaje hasta las actividades de evaluación de los aprendizajes. Es así que Sánchez-Dehesa (2013) identifica un conjunto de diferencias entre las metodologías activas y las metodologías tradicionales, las cuales describe de la siguiente manera:

Tabla 1

Diferencias entre la metodología activa y la tradicional

| Metodología tradicional | Metodología activa |
|---|---|
| Empieza en el siglo XVIII. | Se inicia a partir del siglo XIX. |
| Enciclopedismo e intelectualismo. | Los contenidos son aquellos según la necesidad del alumno. |
| Verbalismo. | Los libros subordinados a la experiencia: su lema "aprender haciendo". |
| Misma metodología para todos los alumnos. | Adaptación del sistema educativo: flexible según las particularidades individuales de cada niño. |
| Evaluación dirigida al resultado. | Evaluación dirigida al proceso de aprendizaje. |
| Conservadora y reacia a los cambios. | Carácter flexible y dinámico. |
| El maestro es el centro del proceso de enseñanza. El maestro es modelo a imitar ya que piensa y transmite de forma acabada los conocimientos. | El maestro es guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Papel motivador para los intereses del alumno. |
| Carácter institucional y disciplinar con fines doctrinales: educar al hombre en los objetivos que persigue el estado. | Carácter informativo e instructivo a nivel académico y máximo desarrollo de las capacidades individuales que sirvan para la integración y aporte a la sociedad. |
| Una única fuente para la adquisición de conocimientos, ideologías, enseñanza de valores y conductas prevalentes en la sociedad. | Diversas fuentes para la construcción de los conocimientos. |
| Fragmentación de la programación. | Globalización. Las materias se entrelazan alrededor de una idea central. |
| Métodos esencialmente expositivos: el profesor es el principal transmisor de los conocimientos. | Métodos basados en la investigación y construcción del conocimiento del propio alumno. |
| Pasividad del alumnado solo receptor. | Alumnado activo y participativo. |
| Autoritarismo, rigidez y control del maestro. | Flexibilidad, espontaneidad y papel orientador del maestro. |
| Contenidos puramente conceptuales. | Contenidos además de conceptuales, procedimentales y actitudinales. |

Fuente: <http://almudenasanchez19.blogspot.pe/2013/05/metodologia-tradicional-vs-metodologia.html>

Ventajas de las metodologías activas

Las diferencias descritas entre las metodologías activas y las tradicionales marcan fuertes distinciones entre los alcances y logros que se pueden lograr. Gracias a esto, es posible identificar una gama de ventajas que remarcan la importancia de aplicar las metodologías activas en el proceso de enseñanza.

Es así que la Organización Save the Children (2005) describe las siguientes, ventajas:

- Transforma al aprendizaje en un auténtico y eficaz resultado de la educación.
- No establece como terminación la cantidad de conocimientos adquiridos; sino como efectos del ejercicio a que se somete la inteligencia, a través de la práctica.
- La enseñanza se convierte en función didáctica.
- El espíritu encuentra su deleite en el estudio.
- La enseñanza se convierte en vivificante.
- Busca y halla la verdad, por medio del seguimiento de nuevos descubrimientos.
- Prepara paralelamente todas las energías e inteligencias mentales.
- Se basa en la observación y juicios sobre los hechos y acciones.
- Somete todas las facultades mentales.
- Construye y/o genera conocimientos.
- Excluye la enseñanza dogmática.
- Imposibilita que los conocimientos se encasillen.
- Los estudiantes tienen criterio propio.
- Evita la rutina, porque permite aplicar diferentes métodos activos.
- Fomenta el protagonismo del estudiante de forma análoga al docente (pág. 24).

Por tanto, gracias a que la metodología activa busca que el aprendizaje sea agradable y que la enseñanza sea didáctica y vivencial, se logra que los estudiantes desarrollen un criterio propio dentro del ambiente de clase, que lo expongan, lo defiendan y lo modifiquen, con lo que, por tanto, se logra un aprendizaje más eficaz.

Principales metodologías activas

La implementación de las metodologías activas en el proceso de enseñanza ha tenido diversos modos de llegar al aula de clases, dependiendo del modo en que los docentes han implementado sus estrategias de enseñanza. A consecuencia de esto, se ha podido identificar una amplia variedad de metodologías activas. Estas pueden ser utilizadas de forma individual, así como de forma conjunta con otras metodologías activas, lo que brinda una amplia variedad a los docentes. Entre las principales destacan:

- **Aprendizaje colaborativo:** Fernández (2006), las define de la siguiente manera:

Estrategias de enseñanza en las que los estudiantes trabajan divididos en pequeños grupos en actividades de aprendizaje y son evaluados según la productividad del grupo. Se puede considerar como un método a utilizar entre otros o como una filosofía de trabajo (p. 45).

Por tanto, se puede entender que esta estrategia se enfoca en realizar sesiones de aprendizaje hacia grupos de estudiantes, en lugar de tomarlos como individuos aislados.

- **Aprendizaje orientado a proyectos:** Fernández (2006), lo define como una “estrategia en la que el producto del proceso de aprendizaje es un proyecto o programa de intervención profesional, en torno al cual se articulan todas las actividades formativas” (p. 46).

Por tanto, se puede entender que esta estrategia establece proyectos o programas de intervención profesional como producto de las sesiones de aprendizaje, y estos serán la fuente principal para las evaluaciones respectivas.

- **Aprendizaje basado en problemas (ABP):** Fernández (2006), lo define como una “estrategia en la que los estudiantes aprenden en pequeños grupos, partiendo de un problema, a buscar la información que necesita para comprender el problema y obtener una solución, bajo la supervisión de un tutor” (p. 47).

Por tanto, se puede entender que en esta estrategia el docente propone un problema que es resuelto por los estudiantes, en forma de pequeños grupos. Asimismo, el docente presta su apoyo a cada grupo bajo un rol de tutor.

- **Estudio de casos:** Fernández (2006), lo define como una “técnica en la que los alumnos analizan situaciones profesionales presentadas por el profesor, con el fin de llegar a una conceptualización experiencial y realizar una búsqueda de soluciones eficaces” (p. 49).

Por tanto, se puede entender que, en esta técnica, los estudiantes analizan un conjunto de casos expuestos por el docente, de modo que aprecien la problemática sucedida y las estrategias de solución aplicadas, de modo que aprendan a partir de experiencias de terceros.

- **Simulación y juego:** Fernández (2006), la define de la siguiente manera:
Dan a los estudiantes un marco donde aprender de manera interactiva por medio de una experiencia viva, afrontar situaciones que quizá no están preparados para superar en la vida real, expresar sus sentimientos respecto al aprendizaje y experimentar con nuevas ideas y procedimientos (p. 50)

Por tanto, se puede entender que en esta estrategia los estudiantes son puestos bajo experiencias vivenciales en las cuales descubren y aplican sus conocimientos, en la solución de una problemática dada.

Metodología de grupos colaborativos

La metodología de grupos colaborativos es, en la actualidad, una de las metodologías activas más estudiadas y aplicadas, debido a su forma de trabajo que comprende el esfuerzo colectivo de los estudiantes. Es así que el Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura (2006) la define de la siguiente forma:

Es un modelo de aprendizaje que, frente a los modelos competitivo e individualista, plantea el uso del trabajo en grupo para que cada individuo mejore su aprendizaje y el de los demás. En este modelo hay, por tanto, un doble objetivo: aprender los objetivos previstos en la tarea asignada y asegurarse de que todos/as los/as miembros del grupo lo hacen (p. 1)

Asimismo, García-Valcárcel, Hernández y Recamán (2012) indican lo siguiente:

Podemos decir que en el aprendizaje colaborativo se produce la unión e intercambio de esfuerzos entre los integrantes que conforman un grupo; en el caso que nos ocupa, entre alumnos-alumnos, alumnos-profesores o profesores-profesores, de tal manera que el objetivo común y grupal que se persigue, produzca, al final del proceso, un beneficio individual en todos y cada uno de los participantes. Entendemos que el aprendizaje colaborativo se sirve de estrategias cooperativas, entendiendo que cooperar significa trabajar juntos para alcanzar objetivos compartidos (p. 163).

Por otro lado, Sáez y Ruiz (2012) aplican el término “aprendizaje colaborativo”, indicando lo siguiente:

Se trata de aprender conocimientos y habilidades para una aplicación eficiente, saber comunicarse, compartir y discutir decisiones. Se potencia un espíritu emprendedor y una autonomía, tomando decisiones y valorando los distintos puntos de vista y perspectivas de otros compañeros. El aprendizaje colaborativo posibilita interacciones entre individuos, en las que los alumnos se comunican, expresan y desarrollan un pensamiento crítico.

El aprendizaje colaborativo implica superar modelos tradicionales centrados en el profesor, aportando un protagonismo activo al alumnado, el profesor pasa a facilitador. Se adquieren habilidades de orden superior coherentes con el aprendizaje por competencias, es decir, pensamiento crítico, metacognición, resolución de problemas y toma de decisiones (p. 118).

Por otro lado, la Universidad Arturo Prat (2012), aplicando el término de “aprendizaje colaborativo”, describe lo siguiente:

El aprendizaje colaborativo representa una teoría y un conjunto de estrategias metodológicas que surgen del nuevo enfoque de la educación, donde el trabajo cooperativo en grupo es un

componente esencial en las actividades de enseñanza-aprendizaje.

Más que una técnica, el aprendizaje colaborativo es considerado una filosofía de interacción y una forma de trabajo que implica, tanto el desarrollo de conocimientos y habilidades individuales como el desarrollo de una actitud positiva de interdependencia y respeto a las contribuciones.

Está fundamentado en la teoría constructivista, el conocimiento es descubierto por los alumnos, reconstruido mediante los conceptos que puedan relacionarse y expandido a través de nuevas experiencias de aprendizaje. Enfatiza la participación activa del estudiante en el proceso porque el aprendizaje surge de transacciones entre los alumnos y entre el profesor y los estudiantes (p. 1).

Por tanto, la metodología de grupos colaborativos puede entenderse como una metodología en la que los estudiantes son distribuidos en grupos, los cuales realizarán la adquisición de aprendizajes como un ente social. De este modo, los integrantes compartirán sus conocimientos previos y la interpretación de la información brindada, de modo que nazca un aprendizaje grupal. Debido a esto, el objetivo principal del grupo es que todo el grupo logre el aprendizaje, contando con la tutoría del docente, quien supervisa sus

avances y brinda su apoyo ante las inquietudes y dificultades que se puedan presentar.

Condiciones requeridas para el trabajo de grupos colaborativos

La implementación del trabajo de grupos colaborativos, debido a su naturaleza colectiva, requiere que un conjunto de condiciones sea cumplido. Respecto a esto, es posible destacar la lista elaborada por la Fundación Mapfre (2013), la cual indica las siguientes condiciones:

- Los miembros del grupo están unidos fuertemente (el pertenecer a un mismo equipo, el objetivo que persiguen).
- Existe una relación de igualdad entre los miembros, nadie se siente superior a los demás, todos son valorados, y se sienten valorados por sus compañeros.
- Existe interdependencia entre los miembros, por lo que, si algo afecta a un miembro del equipo, esto es de importancia para los demás.
- Existe una relación sana de competencia entre los miembros del grupo, además de cooperación, y exigencia mutua; además, se debe entender que ayudar a un compañero repercute favorablemente en uno mismo y en todo el equipo (p. 6).

Componentes esenciales del trabajo de grupos colaborativos

Siguiendo las condiciones anteriormente mencionadas, se hace necesario que los grupos colaborativos cuenten con un conjunto de componentes característicos, los cuales son:

- **Interdependencia positiva:** La Universidad Arturo Prat (2012), menciona la siguiente definición:

Existe cuando los estudiantes perciben un vínculo con sus compañeros de grupo de forma tal, que no pueden lograr el éxito sin ellos (y viceversa), coordinando sus esfuerzos con los de sus compañeros para poder completar una tarea, compartiendo recursos, proporcionando apoyo mutuo y celebrando juntos el éxito (p. 3).

Por tanto, este componente busca que los integrantes formen fuertes lazos de unión, de modo que establezcan el compromiso de colaborar, apreciar los aportes de sus compañeros y lograr el aprendizaje de todos los miembros.

- **Interacción cara a cara, estimuladora:** La Universidad Arturo Prat (2012), describe lo siguiente:

La interacción cara a cara es muy importante porque existe un conjunto de actividades cognitivas y dinámicas interpersonales que sólo ocurre cuando los estudiantes interactúan entre sí en relación a los materiales y actividades,

permitiendo la posibilidad de ayudar y asistir a los demás. Este tipo de interacción permite que los estudiantes obtengan retroalimentación de los demás y ejerzan presión social sobre los miembros poco motivados para trabajar (p. 3).

Por tanto, este componente busca que los integrantes compartan sus conocimientos previos y aporten sus percepciones sobre el tema de aprendizaje. Del mismo modo, con este componente surge el apoyo entre miembros, logrando la motivación de todos hacia el aprendizaje.

- **Valoración personal - responsabilidad personal:** La Universidad Arturo Prat (2012), menciona la siguiente definición:

El propósito de los grupos de aprendizaje cooperativo es fortalecer académicamente y actitudinalmente a sus integrantes, por lo tanto, se requiere de la existencia de una evaluación del avance personal, la cual va dirigida hacia el individuo y hacia el grupo (p. 3).

Por tanto, con este componente se busca asegurar que todos los miembros estén a la par de los aprendizajes, de modo que no se den retrasos en miembros del grupo.

- **Habilidades interpersonales y de equipo:** De acuerdo con la Universidad Arturo Prat (2012), en este componente “deben enseñarse a los alumnos

las habilidades sociales requeridas para lograr una colaboración de alto nivel y para estar motivado a emplearlas” (p. 4).

Por tanto, con este componente se busca que los integrantes desarrollen habilidades interpersonales, de modo que sean capaces de interactuar con sus compañeros de grupo, a la vez que aprenden a trabajar en equipos. El logro de estos dos objetivos garantizará un alto nivel de colaboración en el grupo.

- **Evaluación grupal:** La Universidad Arturo Prat (2012), menciona lo siguiente:

Los miembros del grupo necesitan reflexionar y discutir entre sí cuál es el nivel de logro de sus metas y mantenimiento efectivo de relaciones de trabajo, identificando cuáles de las acciones de los miembros son útiles, cuáles no, y tomar decisiones acerca de las acciones que deben continuar o cambiar (p. 4).

Por tanto, con este componente se busca que los grupos evalúen sus avances y detecten cuáles acciones realizadas han logrado avances significativos y cuáles no, de modo que se hagan los ajustes respectivos.

Capacidades de aprendizaje

La formación académica de un estudiante, debido a su complejidad e importancia, ha tenido diversas definiciones y diversificaciones. Dentro de estos estudios ha surgido el término de capacidades de aprendizaje, las cuales son el enfoque de desarrollo de los docentes. Es así que la Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas (2007) ofrece una definición detallada, la cual indica:

Las capacidades de aprendizaje son aquellas que permiten a una persona iniciar el proceso de aprendizaje y lograr una persistencia en este proceso, por lo que será necesario que la persona organice su propio aprendizaje y gestione el tiempo y la información eficazmente, ya sea individualmente o en grupos.

Esta capacidad conlleva que la persona consciente del propio proceso de aprendizaje y de las necesidades de aprendizaje de cada uno, determinar las oportunidades disponibles y ser capaz de superar los obstáculos con el fin de culminar el aprendizaje con éxito. Esto significa adquirir, procesar y asimilar nuevos conocimientos y capacidades, así como buscar orientaciones y hacer uso de ellas (p. 8).

Dimensiones que abarcan las capacidades del aprendizaje

Debido a que las capacidades de aprendizaje de una persona tienen una naturaleza compleja, su estudio a nivel macro se hace complicado. Ante estos, muchos autores recurren a un dimensionamiento de estas capacidades. Es

así que, actualmente, el dimensionamiento más recurrido por los docentes es el de campos de aprendizaje, el cual dimensiona las capacidades de aprendizaje de la siguiente manera:

- **Capacidades conceptuales**

Morales, García, Campos y Astroza (2013) definen estas capacidades de la siguiente manera:

El aprendizaje de capacidades de tipo conceptual implica objetivos dirigidos al conocimiento, memorización de datos y hechos, relación de elementos y sus partes, discriminar, listar, comparar, etc. Para conseguir estos objetivos, se recomiendan actividades de organización de la información, como, por ejemplo: el uso de mapas conceptuales que ayuden a conocer la relación entre los elementos que conforman un concepto (ciclo del agua, partes del cuerpo humano, fases de la fotosíntesis, etc.). Los organigramas y esquemas son otra forma efectiva de poder conocer los conceptos y sus relaciones en un orden jerárquico (p. 4).

Asimismo, Polleri (2014) se refiere a ellas como contenidos conceptuales, definiéndolos de la siguiente forma:

Los contenidos conceptuales se refieren al conocimiento de datos y conceptos. Conducen a reconocer clases de objetivos naturales, sociales y culturales. En la promoción del aprendizaje de conocimientos conceptuales el docente debe

crear condiciones para la práctica del recuerdo, memorización de datos y hechos mediante el repaso, relectura y sobre todo propiciar la vinculación de la información factual entre sí y con otros contenidos (p. 1).

Por tanto, estas capacidades pueden entenderse como la internalización de los conceptos, datos y hechos. Por este motivo, es necesario que el individuo necesita entrenar sus capacidades de memorización, interpretación y asimilación, procurando que los nuevos conocimientos se integren a los que previamente se adquirieron.

- **Capacidades procedimentales**

Morales, García, Campos y Astroza (2013) definen estas capacidades de la siguiente manera:

El aprendizaje de procedimientos y procesos está relacionado al “saber hacer”, por tanto, es un paso posterior a la adquisición de datos y conceptos. El saber hacer, requiere por lo general realizar una secuencia de pasos, o secuencia de acciones para lo cual se requiere la adquisición de las habilidades y destrezas necesarias, los elementos que intervienen y cómo trabajarlos.

Dentro de los recursos más relacionados a este tipo de aprendizaje, se encuentran los vídeos, los programas tutoriales que utilizan imágenes, texto y/o movimiento, las

simulaciones que representan una realidad, los juegos, entre otros (p. 5).

Asimismo, Polleri (2014) se refiere a ellas como contenidos procedimentales, definiéndolos de la siguiente forma:

Los contenidos procedimentales se refieren a los distintos tipos de habilidades y destrezas, las cuales se expresan en acciones ordenadas y dirigidas hacia la consecución de una meta. Un ejemplo de procedimiento puede ser el uso de algoritmos o la elaboración de un mapa conceptual. Estos contenidos no deben confundirse con las actividades de instrucción que realiza el docente. Ellas hacen referencia a las acciones, a las formas de actuar y de resolver problemas que el alumno debe construir (p. 2).

Por tanto, estas capacidades pueden entenderse como aquellas que permiten al individuo aplicar sus conocimientos en la realización de diversas tareas o procedimientos. Por ello, el individuo necesita entrenarse dentro de casos y/o simulaciones en las que dé solución a problemas determinados.

- **Capacidades actitudinales**

Morales, García, Campos y Astroza (2013) definen estas capacidades de la siguiente manera:

Las actitudes y valores están en todo proceso de aprendizaje y suelen ser trabajadas de forma transversal. Una vez adquirido el aprendizaje de conceptos y procesos, permiten valorar la adecuada aplicación de habilidades y destrezas ante un determinado caso o problema, de esta manera se puede comprobar si los conocimientos adquiridos a nivel conceptual, procedimental y actitudinal, han sido suficientes para alcanzar la competencia o subcompetencia (p. 5).

Asimismo, Polleri (2014) se refiere a estas capacidades con el término de contenidos actitudinales, definiéndolos de la siguiente forma:

Los contenidos actitudinales suelen ser definidos como el “saber ser”, y como contenidos que siempre están presentes dentro y fuera del proceso de enseñanza, tanto de forma explícita como de forma implícita. Las actitudes son experiencias subjetivas (cognitivo - efectivas) que implican juicios evaluativos que pueden ser expresados de forma verbal y no verbal, los cuales son relativamente estables y que se aprenden dentro de un contexto social. En el aprendizaje de actitudes existe una fuerte influencia de las experiencias previas del estudiante, las actitudes de las personas con las que se relaciona, la incorporación de nueva información y el contexto sociocultural en el cual el individuo se enmarca de forma social y profesional.

Por tanto, estas capacidades pueden entenderse como la internalización de lo aprendido en el plano moral y actitudinal del individuo. Estas capacidades le permiten valorar lo aprendido, convertirse en una mejor persona, y aplicar sus conocimientos para el bien de su entorno.

Condiciones para el adecuado desarrollo de aprendizajes

Todo docente comprometido con el correcto aprendizaje de sus estudiantes debe asegurar que el proceso realizado, tanto por él como por sus estudiantes cuente con un conjunto de características requeridas. Es así que, a partir de las diversas propuestas planteadas, se hace posible destacar las siguientes características:

- **Compromiso:** Domingo (2003) lo define de la siguiente manera:

Altas expectativas positivas, relación auténtica y el uso de la llamada “pedagogía del amor”. Los “buenos profesores” que ponen en marcha “buenos procesos de enseñanza–aprendizaje” son menos técnicos, poseen más compromiso con sus estudiantes, creen en el poder de crear expectativas altas con sus alumnos, creen en su labor y son capaces de generar y mantener una relación auténtica con sus alumnos; siendo este último término uno de los indicadores claves del buen desempeño en las escuelas (p. 7).

- **Maestría en temas, modelos y herramientas poderosas que estimulen el aprendizaje (repertorio docente):** Domingo (2003) la define de la siguiente manera:

El docente posee y domina técnica, crítica y creativamente un buen maletín de posibles herramientas (modelos, técnicas de gestión, instrumentos, materiales, etc.) Se dirige y media para incidir productiva y con un abanico amplio de opciones y posibilidades (con apertura, flexibilidad y dinamismo) en los buenos aprendizajes de sus alumnos. Se utilizan diversos materiales, metodologías, recursos, contextos, etc. de manera que ofrezca la suficiente flexibilidad, riqueza y apertura como para ser simultáneamente retadora, interesante, equilibrada entre cooperativo y trabajo personal, diversidad y comprensividad en la complejidad, etc. (p. 8).

- **Planificación para enseñar:** Sobre esta condición, Domingo (2003) la indica que “no se puede improvisar, como tampoco sólo aplicar, se debe planificar (técnicas, procesos, materiales, etc.) un buen currículum en función del contexto, alumnos, realidad, posibilidades, etc.” (p. 8)
- **Límites y expectativas:** Sobre esta condición, Domingo (2003) la indica que “el docente mantiene altas las expectativas sobre los alumnos y su propia actuación, si bien con los pies en el suelo. Es consciente de la realidad, no para adaptarse, sino para transformarla” (p. 8).

- **Reflexión y juicio profesional:** Domingo (2003) la define de la siguiente manera:

Se sustenta en dirigir su reflexión en la escuela sobre tres dimensiones básicas: por qué y para qué se enseña; cómo se enseña y qué tipo de clase (proceso de enseñanza–aprendizaje, impactos sobre los aprendizajes y consecuencias) se pone en juego, poniendo a prueba la práctica; para lo que es también necesario ampliar y clarificar el lenguaje educativo. El conocimiento pedagógico se somete al juicio profesional del profesor al tiempo que desde la propia práctica –investigando y reflexionando– emergen conocimientos situados (p. 8).

- **Colaboración:** Domingo (2003) la define de la siguiente manera:

Es la capacidad de colaborar con otros profesionales, con los alumnos y con otros agentes de la comunidad es una herramienta básica de mejora. Pero resituando el propio concepto de colaboración para que éste se transmita también a sus alumnos, se ponga en marcha el aprendizaje dialéctico, no se olvide el potencial y necesidad del ejercicio profesional como artesano independiente –en muchos ámbitos de decisión y acción (dentro y fuera del centro y del aula)– dentro del desarrollo de una profesionalidad interactiva (p. 8).

2.3. Definiciones conceptuales

- **Aprendizaje**

De acuerdo con la Universidad de Talca (s.f.), el aprendizaje puede definirse de la siguiente manera:

Un cambio relativamente permanente en el comportamiento, que refleja la adquisición de conocimientos o habilidades a través de la experiencia, y que pueden incluir el estudio, la instrucción, la observación o la práctica. Los cambios en el comportamiento son razonablemente objetivos, y, por lo tanto, pueden ser medidos. Se aprende de todo; lo bueno y lo malo. Se aprende a bailar, cantar, robar; se aprende en la casa, en el parque, en la escuela: se aprende en cualquier parte (p. 1).

Por tanto, el aprendizaje puede ser comprendido como un complejo proceso de estudio, formación y experiencias por el que pasa un individuo, y en el que desarrolla o mejora sus habilidades, conocimientos, destrezas y conductas, ya sea de forma positiva o negativa, dependiendo de los fines planteados.

- **Capacidad**

Potencialidad de un individuo para realizar cierta tarea o cometido. La medida de esta capacidad estará influenciada por sus aptitudes, los recursos e influencias que disponga y la motivación internalizada. Por tanto,

las capacidades de una persona son relativas al momento en que éstas son medidas.

- **Capacidades actitudinales**

Morales, García, Campos y Astroza (2013) definen estas capacidades de la siguiente manera:

Las actitudes y valores están en todo proceso de aprendizaje y suelen ser trabajadas de forma transversal. Una vez adquirido el aprendizaje de conceptos y procesos, permiten valorar la adecuada aplicación de habilidades y destrezas ante un determinado caso o problema, de esta manera se puede comprobar si los conocimientos adquiridos a nivel conceptual, procedimental y actitudinal, han sido suficientes para alcanzar la competencia o subcompetencia (p. 5).

Por tanto, éstas pueden entenderse como la capacidad de una persona para internalizar aprendizajes dentro de su moral y personalidad. Las actitudes que la persona desarrolla evidencia su valoración hacia lo aprendido y sus intenciones de aplicar sus conocimientos para el bien común de su entorno, y sin intenciones de perjudicar a otros grupos.

- **Capacidades conceptuales**

Morales, García, Campos y Astroza (2013) definen estas capacidades de la siguiente manera:

El aprendizaje de capacidades de tipo conceptual implica objetivos dirigidos al conocimiento, memorización de datos y hechos, relación de elementos y sus partes, discriminar, listar, comparar, etc. Para conseguir estos objetivos, se recomiendan actividades de organización de la información, como, por ejemplo: el uso de mapas conceptuales que ayuden a conocer la relación entre los elementos que conforman un concepto (ciclo del agua, partes del cuerpo humano, fases de la fotosíntesis, etc.). Los organigramas y esquemas son otra forma efectiva de poder conocer los conceptos y sus relaciones en un orden jerárquico (p. 4).

Por tanto, éstas pueden entenderse como la capacidad que tiene una persona lograr la asimilación de conceptos, datos y hechos referidos a un tema específico. Entre las capacidades que se consideran de mayor influencia, se encuentran las de memorización, interpretación y asimilación.

- **Capacidad de aprendizaje**

La Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas (2007) las define de la siguiente definición:

Las capacidades de aprendizaje se son aquellas que permiten a una persona iniciar el proceso de aprendizaje y lograr una persistencia en este proceso, por lo que será necesario que la persona organice su propio aprendizaje y gestione el

tiempo y la información eficazmente, ya sea individualmente o en grupos (p. 8).

Por tanto, éstas pueden entenderse como la capacidad que una persona o grupo de personas disponen para llevar a cabo la adquisición de un aprendizaje. Las capacidades de aprendizaje se complementan con las metodologías aplicadas por el estudiante y el docente, así como el entorno donde el proceso de aprendizaje es desarrollado.

- **Capacidades procedimentales**

Morales, García, Campos y Astroza (2013) definen estas capacidades de la siguiente manera:

El aprendizaje de procedimientos y procesos está relacionado al “saber hacer”, por tanto, es un paso posterior a la adquisición de datos y conceptos. El saber hacer, requiere por lo general realizar una secuencia de pasos, o secuencia de acciones para lo cual se requiere la adquisición de las habilidades y destrezas necesarias, los elementos que intervienen y cómo trabajarlos (p. 5).

Por tanto, éstas pueden entenderse como las capacidades con las que cuenta una persona para llevar a cabo, mediante acciones ordenadas y sistematizadas, procedimientos y tareas aplicando un conjunto de conocimientos específicos. Dentro del proceso de aprendizaje, estas

capacidades suelen comprender la solución de problemáticas relacionadas con los temas de aprendizaje que se han desarrollado.

- **Cohesión**

De acuerdo con Barba (2011), la cohesión puede definirse de la siguiente manera:

El concepto de cohesión se refiere a la naturaleza (en nuestros días hablaríamos de características) de los vínculos sociales que permiten a los individuos experimentar un sentido de pertenencia social (en diversas escalas), confiar en los demás (confianza horizontal), reconocer la legitimidad de la sociedad y confiar en sus instituciones. La cohesión habla entonces de los distintos principios que permite la integración social, en términos metafóricos podría decirse que la cohesión adjetiva a la integración social (p. 71).

Por tanto, ésta puede entenderse como la capacidad de una persona que le permite hacer trabajar como miembro de un grupo de trabajo. A nivel grupal, se puede entender como la capacidad de los miembros para trabajar en equipo, por lo que es necesario que todos miembros hayan comprendido el mismo objetivo, tengan similares motivaciones y compromisos, y tengan confianza en sus compañeros de equipo.

- **Colaboración**

El sitio web DeConceptos (s.f.) indica lo siguiente:

La palabra colaboración alude tanto a la acción como al efecto de colaborar, unión del prefijo latino que denota unión “co” y el verbo “laborare” en el sentido de labor o trabajo. La colaboración es entonces trabajar en conjunto, aunando esfuerzos para conseguir un objetivo. Es ayudar, poniendo un granito de arena a la acción compartida. Por ejemplo: “Colaboré con dinero para que los inundados puedan tener cubiertas sus necesidades básicas en estos tiempos difíciles”, “Me pidieron que colaborara con el centro de salud, comprando un número de rifa” o “He colaborado con la tarea de mi hija consiguiéndole información” (párr. 1).

Por tanto, la colaboración puede comprenderse como un proceso en el que se unifica el trabajo de varias personas para llegar a un resultado que sería difícil de lograr de forma individual. Este aspecto es desarrollado por varias especies de animales para su supervivencia y por el ser humano, dentro de los campos de la ciencia, el arte, la educación, los negocios y otros.

- **Comunicación**

Thompson (2008) la define de la siguiente manera:

En términos generales, la comunicación es un medio de conexión o de unión que tenemos las personas para transmitir o intercambiar mensajes. Es decir, que cada vez que nos

comunicamos con nuestros familiares, amigos, compañeros de trabajo, socios, clientes, etc., lo que hacemos es establecer una conexión con ellos con el fin de dar, recibir o intercambiar ideas, información o algún significado (párr. 2).

Por tanto, la comunicación puede comprenderse como un proceso que es llevado a cabo por un individuo para transmitir un conjunto de datos hacia otras personas, así como para recibir los datos que las otras personas desean transmitirle. Dependiendo del escenario en el que el este proceso se desarrolla, la comunicación puede realizarse con los recursos propios de la persona, tales como el habla, o bien con el apoyo de instrumentos, tales como el teléfono, cartas y otros.

- **Desarrollo**

El Sitio Web Significados (s.f.) define al desarrollo de la siguiente manera:

Desarrollo significa crecimiento, progreso, evolución, mejoría. Como tal, designa la acción y efecto de desarrollar o desarrollarse. El concepto de desarrollo puede hacer referencia a una tarea, una persona, un país o cualquier otra cosa.

En este sentido, podemos hablar de desarrollo cuando nos referimos a la ejecución de una tarea o la realización de una idea: el desarrollo de un proyecto, de un entrenamiento, de un concurso (párr. 1).

Por tanto, éste puede comprenderse como la etapa de un proceso que comprende la ejecución de un proyecto previamente planificado. Su relevancia se basa en que este materializará los productos y/o servicios que se deseaban obtener. Dentro del proceso de aprendizaje, la etapa de desarrollo comprende la ejecución de las tareas que fueron planificadas para lograr la adquisición del conocimiento en el estudiante.

- **Evaluación**

La Universidad de Castilla - La Mancha (s.f.) menciona la siguiente definición:

La evaluación es un proceso que tiene por objeto determinar en qué medida se han logrado los objetivos previamente establecidos, que supone un juicio de valor sobre la programación establecida, y que se emite al contrastar esa información con dichos objetivos.

Se valorará el proceso global del desarrollo de cada una de las actividades, en las que el niño es el constructor de su propio aprendizaje; por tanto, se tendrá un seguimiento de cada uno de los alumnos/as por medio de una ficha. Todas las actividades que se realicen será puntuadas por el profesor, pero el examen que realice al final será el que más puntúe para la nota (p. 1).

Por tanto, ésta puede comprenderse como la acción de estimar, calcular o señalar el valor de algo. Esta es realizada mediante un procedimiento sistemático que toma en cuenta el mérito, el valor y significado de algo tomando como base un conjunto de criterios y normas. Dentro del proceso de aprendizaje, la evaluación valorará lo aprendido, en función al aprendizaje que había sido determinado durante del proceso de planificación.

- **Metodología**

El Sitio ConceptoDefinición (s.f.), indica la siguiente definición:

El término metodología se define como el grupo de mecanismos o procedimientos racionales, empleados para el logro de un objetivo, o serie de objetivos que dirige una investigación científica. Este término se encuentra vinculado directamente con la ciencia, sin embargo, la metodología puede presentarse en otras áreas como la educativa, en donde se encuentra la metodología didáctica o la jurídica en el derecho (párr. 1)

Por tanto, la metodología puede comprenderse como un conjunto de procedimientos planificados llevados a cabo con el fin de alcanzar un conjunto de objetivos definidos dentro de un proyecto de acción, por lo que esta requiere que se realice un estudio y una elección cuidadosos de un conjunto de métodos a ser aplicados. Dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, la metodología es diseñada para detallar el modo en que se

los docentes impartirán sus lecciones y el modo en que los estudiantes lograrán sus aprendizajes.

- **Metodología de grupos colaborativos**

El Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura (2006) la define de la siguiente forma:

Es un modelo de aprendizaje que, frente a los modelos competitivo e individualista, plantea el uso del trabajo en grupo para que cada individuo mejore su aprendizaje y el de los demás. En este modelo hay, por tanto, un doble objetivo: aprender los objetivos previstos en la tarea asignada y asegurarse de que todos/as los/as miembros del grupo lo hacen (p. 1)

Por tanto, ésta puede entenderse como una metodología activa de enseñanza y aprendizaje en la que los estudiantes se distribuyen en grupos pequeños con el fin de asimilar, en equipo, la información impartida por el docente, a la vez que se cumplen con diversas asignaciones. Esta metodología requiere que los miembros del grupo sean responsables, estén motivados y sean capaces de complementar sus capacidades.

- **Motivación**

Valdés (2016) menciona que la motivación es “un conjunto de factores internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona” (párr. 5).

Por tanto, ésta puede entenderse como la dirección, empuje o énfasis en la mente de una persona que la enmarca hacia la realización de una tarea o bien el logro de un objetivo. La motivación de una persona conlleva asumir un conjunto de comportamientos que durarán, al menos, hasta bien el logro del objetivo o una situación fuerte de fracaso, comprendiendo esta última un proceso de desmotivación.

- **Planificación**

El Sitio Web y Empresas (s.f.), menciona la siguiente definición:

La planificación se puede definir como un proceso bien meditado y con una ejecución metódica y estructurada, con el fin el obtener un objetivo determinado, la planificación en un sentido un poco más amplio, podría tener más de un objetivo, de forma que una misma planificación organizada podría dar, mediante la ejecución de varias tareas iguales, o complementarias, una serie de objetivos. Cuanto mayor sea el grado de planificación, más fácil será obtener los máximos objetivos con el menor esfuerzo (párr. 1).

Por tanto, ésta puede comprenderse como un proceso de acuerdos y toma de decisiones que abarcan la definición de un conjunto de objetivos que deben ser alcanzados y la forma en que serán alcanzados, tomando en cuenta las variables del entorno, la fuerza de trabajo disponible y los recursos disponibles. Dentro del proceso de aprendizaje, la planificación en

enfoca en definir los aprendizajes que se desean lograr y las actividades que serán realizadas lograrlos.

- **Retroalimentación**

El Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado de España (s.f.) menciona la siguiente definición:

Se define la realimentación (feed-back) como el proceso en virtud el cual, al realizar una acción, con el fin de alcanzar un determinado objetivo, se realimenta las acciones previas de modo que las acciones sucesivas tendrán presente el resultado de aquellas acciones pasadas (párr. 1)

Por lo tanto, ésta puede entenderse como un mecanismo por el cual se toman los productos de un proceso ejecutado para analizar los logros obtenidos, detectar fallas a solucionar y buscar puntos en los que el proceso puede ser mejorado. Dentro del proceso de aprendizaje, la retroalimentación es utilizada para determinar los puntos de mejorar que permitirán que las nuevas ejecuciones logren mejores aprendizajes.

- **Respeto**

Rizo (2015) menciona la siguiente definición:

El respeto es una actitud que favorece las relaciones interpersonales adecuadas y satisfactorias. Además, el respeto es la actitud necesaria para convivir sin conflictos, aceptando las diferencias entre las personas. Respetar es

poner distancia con el planteamiento diferente de la otra persona, por tanto, nos ayuda a no juzgarla, por su elección u opinión. Respetar es tener en cuenta a la otra persona en sus diferencias individuales, no pretendiendo que ésta sea de otra forma, que opine o que se comporte de otra forma distinta a cómo es esa persona (párr. 1).

Por tanto, éste puede comprenderse como una consideración especial que un individuo tiene hacia una persona, animal o cosa. Esta consideración conlleva la asignación de un valor social o diferencia que la entidad respetada se diferencia de otras. Normalmente el respeto tiene bases en la de reciprocidad, costumbres, normas sociales y normas de trabajo.

- **Técnica**

El Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (s.f.) menciona lo siguiente:

Cuando nos referimos a una técnica, pensamos siempre en un sentido de eficacia, de logro, de conseguir lo propuesto por medios más adecuados a los específicamente naturales. La palabra técnica deriva de la palabra griega *technikos* y de la latina *technicus* y significa relativo al arte o conjunto de procesos de un arte o de una fabricación. Es decir, significa cómo hacer algo (párr. 1).

Por tanto, ésta puede comprenderse como un procedimiento o conjunto de reglas y normas que tienen como objetivo el logro de un resultado determinado. Las técnicas se definen y aplican dependiendo de la naturaleza del campo destino, tales como las ciencias, el arte, el deporte, entre otros. Ésta se adquiere con su práctica constante, contando con un conjunto de habilidades requeridas.

- **Trabajo en equipo**

Arango (2012) menciona la siguiente definición:

De por sí la palabra “equipo” implica la inclusión de más de una persona, lo que significa que el objetivo planteado no puede ser logrado sin la participación colaborativa de todos sus miembros, sin excepción. Es como un juego de fútbol: todos los miembros del equipo deben colaborar y estar dentro de la misma sintonía para poder ganar. Trabajar en equipo implica y requiere compromiso, tanto en la estrategia y como en el procedimiento que la empresa lleva a cabo para alcanzar las metas comunes. También es necesario que los miembros tengan amplias capacidades de liderazgo, armonía, responsabilidad, creatividad, voluntad, organización y cooperación. Este grupo, además necesita ser coordinado por un miembro que asegure el cumplimiento de las tareas y que integrantes del grupo cumplan con las reglas internas y las responsabilidades asignadas (p. 21).

Por tanto, éste puede comprenderse como un trabajo hecho por varios individuos donde cada uno hace una parte con el fin de aportar al logro de un objetivo común. En este tipo de trabajo se siguen un conjunto de reglas, que son respetadas por todos los miembros, y éstas proporcionan una base para predecir el comportamiento de los demás y preparar una respuesta apropiada, a la vez que incluyen los procedimientos a seguir durante las interacciones. con los demás.

2.4. Formulación de hipótesis

2.4.1. Hipótesis general

La metodología de grupos colaborativos mejora significativamente el desarrollo de capacidades de aprendizaje en los estudiantes de Derecho Penal General de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres, año 2016.

2.4.2. Hipótesis específicas

- La metodología de grupos colaborativos mejora significativamente el desarrollo de capacidades conceptuales en los estudiantes de Derecho Penal de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres.
- La metodología de grupos colaborativos mejora significativamente el desarrollo de capacidades procedimentales en los estudiantes

de Derecho Penal de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres.

- La metodología de grupos colaborativos mejora significativamente el desarrollo de capacidades actitudinales en los estudiantes de Derecho Penal de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres.

2.4.3. Variables

- **Variable independiente**
 - Grupo experimental: Metodología de grupos colaborativos
 - Grupo control: Método expositivo tradicional
- **Variable dependiente**
 - Capacidades de aprendizaje

CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

3.1. Diseño de la investigación

Diseño cuasiexperimental

Respecto a este diseño, Hernández, Fernández y Baptista (2014) indican:

Los diseños cuasiexperimentales manipulan deliberadamente, al menos, una variable independiente para observar su efecto sobre una o más variables dependientes, sólo que difieren de los experimentos “puros” en el grado de seguridad que pueda tenerse sobre la equivalencia inicial de los grupos. En los diseños cuasiexperimentales, los sujetos no se asignan al azar a los grupos ni se emparejan, sino que dichos grupos ya están conformados antes del experimento: son grupos intactos (la razón por la que surgen y la manera como se integraron es independiente o aparte del experimento) (p.151).

La presente investigación fue desarrollada bajo un diseño cuasiexperimental, debido a que se trabajó con un grupo experimental y un grupo control, y ambos fueron previamente formados por Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres.

Alcance explicativo

Acerca de las investigaciones de diseño cuasiexperimental, Hernández, Fernández y Baptista (2014) indican:

Debido a que analizan las relaciones entre una o más variables independientes y una o más dependientes, así como los efectos causales de las primeras sobre las segundas, son estudios explicativos. Se trata de diseños que se fundamentan en el enfoque cuantitativo y en el paradigma deductivo. Se basan en hipótesis preestablecidas, miden variables y su aplicación debe sujetarse al diseño concebido con antelación; al desarrollarse, el investigador está centrado en la validez, el rigor y el control de la situación de investigación. Asimismo, el análisis estadístico resulta fundamental para lograr los objetivos de conocimiento (p. 150).

Por tanto, debido a que la presente investigación se desarrolló bajo un diseño cuasiexperimental, en el que se realizó un análisis de las mejoras de la aplicación la metodología de grupos colaborativos sobre las capacidades de aprendizajes, ésta tuvo un alcance explicativo.

Alcance descriptivo

Respecto a las investigaciones de alcance descriptivo, Hernández, Fernández y Baptista (2014) indican que “buscan especificar las propiedades, las características y perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier fenómeno. Pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren” (p. 92).

Por tanto, la presente investigación cumplió también con un alcance descriptivo, debido a que se realizaron mediciones de las capacidades de aprendizaje de estudiantes en diversos momentos, analizando sus estados respectivos.

Investigación longitudinal

Acerca de las investigaciones longitudinales Hernández, Fernández y Baptista (2014) indican:

En ocasiones, el interés del investigador es analizar cambios al paso del tiempo en determinadas categorías, conceptos, sucesos, variables, contextos o comunidades, o bien, de las relaciones entre éstas. Aún más, a veces ambos tipos de cambios. Entonces disponemos de los diseños longitudinales, los cuales recolectan datos en diferentes momentos o periodos para hacer inferencias respecto al cambio, sus determinantes y consecuencias. Estos son estudios que recaban datos en diferentes puntos del tiempo, para realizar inferencias acerca de

la evolución del problema de investigación o fenómeno, sus causas y sus efectos. (p. 159).

Por tanto, debido a que la presente investigación analizó las mejoras sobre las capacidades de aprendizaje de un grupo de estudiantes, a partir de la aplicación de la metodología de grupos colaborativos, comprendiendo la recolección de datos en dos diferentes puntos de tiempo (pretest y postest), ésta fue también de tipo longitudinal.

Enfoque cuantitativo

Respecto a este enfoque, Hernández, Fernández y Baptista (2014) señalan:

El enfoque cuantitativo es secuencial y probatorio. Cada etapa precede a la siguiente y no podemos “brincar” o eludir pasos. El orden es riguroso, aunque desde luego, podemos redefinir alguna fase. Parte de una idea que va acotándose y, una vez delimitada, se derivan objetivos y preguntas de investigación, se revisa la literatura y se construye un marco o una perspectiva teórica. De las preguntas se establecen hipótesis y determinan variables; se traza un plan para probarlas; se miden las variables en un determinado contexto; se analizan las mediciones obtenidas utilizando métodos estadísticos, y se extrae una serie de conclusiones respecto de la o las hipótesis (p. 4).

La presente investigación tuvo un enfoque cuantitativo, debido a que se siguieron pasos sistemáticos y planificados que comprendieron, entre otros,

la formulación del problema de investigación, el planteamiento de objetivos, la revisión de fuentes de información, la formulación de hipótesis, la ejecución de un trabajo de campo, un diseño de base de datos, un análisis estadístico de datos para obtener descripciones de la muestra, y un conjunto de pruebas estadísticas con el fin de probar las hipótesis y dar respuesta a los problemas de investigación. El diseño descrito se presenta en el siguiente esquema:

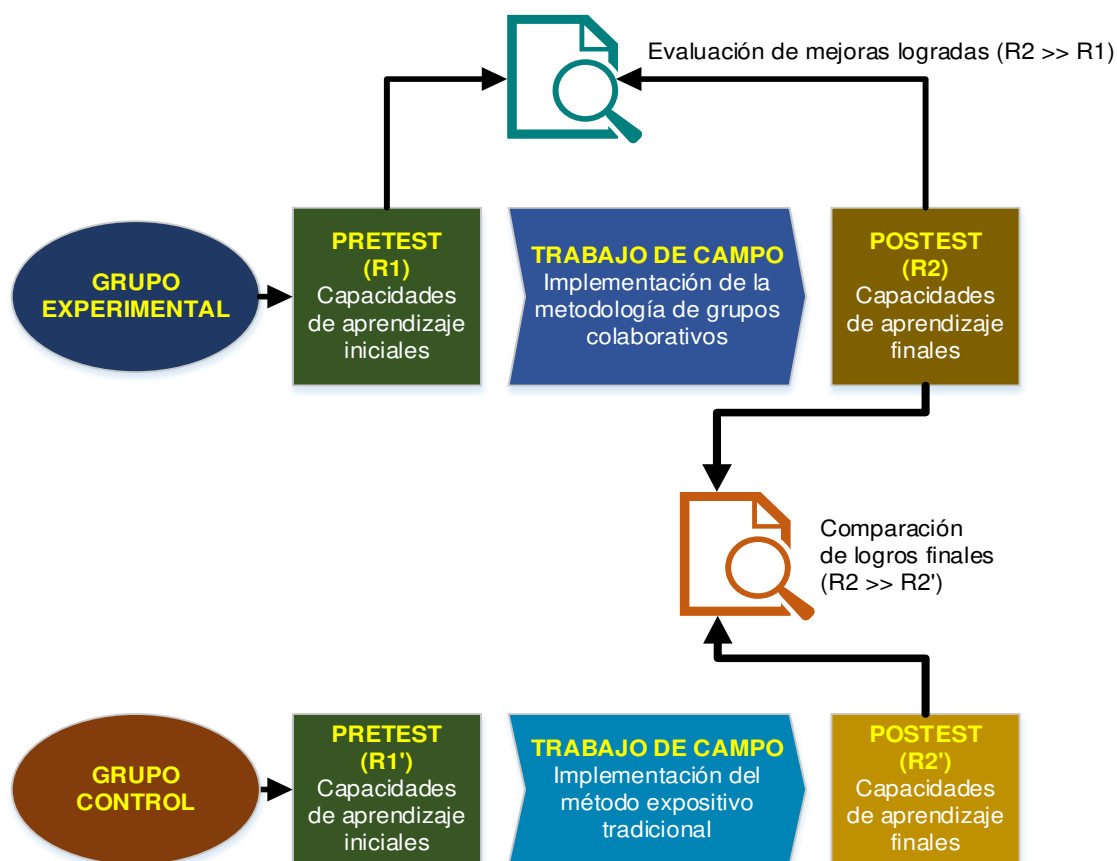


Figura 1. Representación gráfica del diseño de la investigación

3.2. Población y muestra

- **Población**

La población estuvo constituida por los estudiantes matriculados en la Asignatura de Derechos Penal I de la Carrera Profesional de Derecho de la

Facultad de Derecho de la Universidad San Martín de Porres, del Distrito de La Molina, quienes sumaron un total de 314 estudiantes.

- **Muestra**

Para la obtención de la muestra, se aplicó un muestreo no probabilístico por conveniencia, pues la selección de las aulas de clase en las que se realizaron el trabajo de campo y la comparación se basó en las disposiciones de las autoridades de la Facultad de Derecho. Del mismo modo, se aplicó un criterio de exclusión, el cual comprendió el cumplimiento de una asistencia regular. Tras la aplicación este criterio, fue requerido excluir a un estudiante por cada sección, quienes tuvieron una asistencia irregular.

El muestreo mencionado se aprecia en el siguiente diagrama:

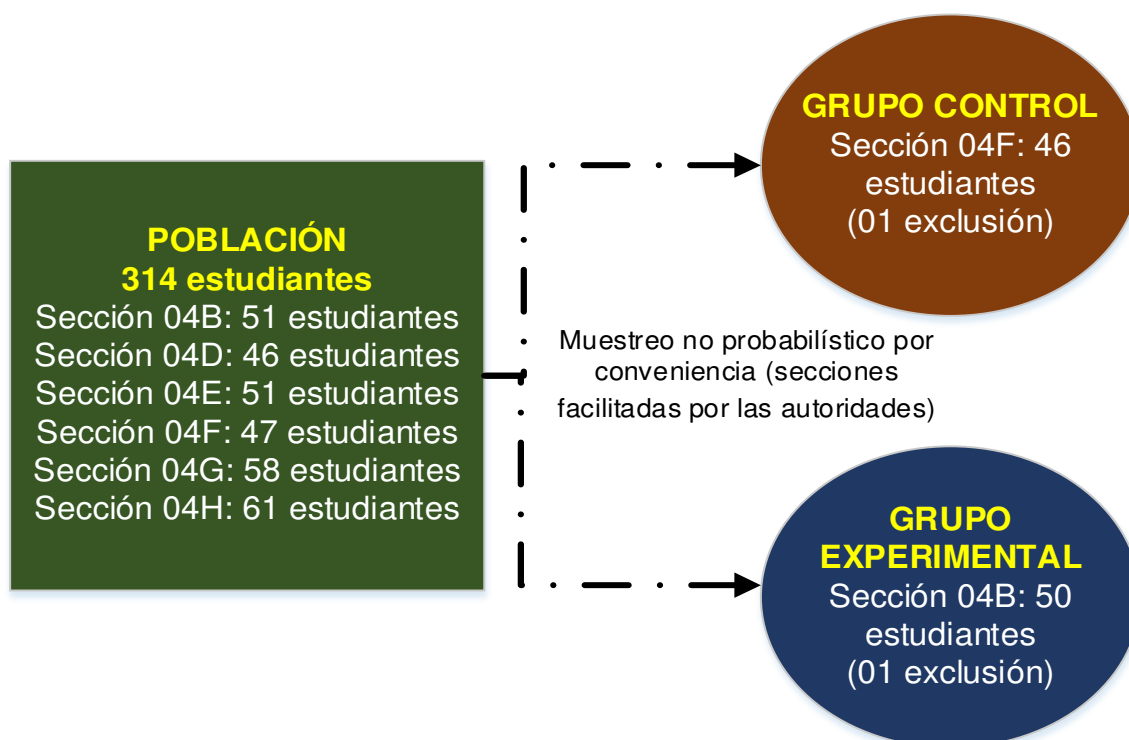


Figura 2. Diagrama de la población, muestra y muestreo de la investigación

3.3. Operacionalización de variables

Tabla 2

Operacionalización de la variable independiente en el grupo experimental

| VARIABLE INDEPENDIENTE | ETAPAS | PASOS | CONTROL | SEGUIMIENTO |
|--|------------------------|---------------------------------------|----------------------------|-----------------|
| Grupo experimental Metodología de grupos colaborativos | Planificación | Definición de metas de trabajo | Aplicado | Lista de cotejo |
| | | Diseño de sesiones de clase | Aplicado | Lista de cotejo |
| | | Diseño de trabajos de grupo | Aplicado | Lista de cotejo |
| | | Diseño de pruebas | Aplicado | Lista de cotejo |
| | Motivación | Presentación de metodología | Aplicado | Lista de cotejo |
| | | Explicación de objetivos y metas | Aplicado | Lista de cotejo |
| | | Explicación de actividades de trabajo | Aplicado | Lista de cotejo |
| | Desarrollo | Aplicación del pretest | Aplicado | Lista de cotejo |
| | | Desarrollo teórico grupal | Aplicado | Lista de cotejo |
| | | | Desarrollo práctico grupal | Aplicado |
| Evaluación | Aplicación del postest | Aplicado | Lista de cotejo | |

Elaboración propia

Tabla 3

Operacionalización de la variable independiente en el grupo control

| VARIABLE INDEPENDIENTE | ETAPAS | PASOS | CONTROL | SEGUIMIENTO |
|---|---------------|----------------------------------|----------|-----------------|
| Grupo control Método expositivo tradicional | Planificación | Definición de metas de trabajo | Aplicado | Lista de cotejo |
| | | Diseño de sesiones de clase | Aplicado | Lista de cotejo |
| | | Diseño de pruebas | Aplicado | Lista de cotejo |
| | Motivación | Explicación de objetivos y metas | Aplicado | Lista de cotejo |
| | | Aplicación del pretest | Aplicado | Lista de cotejo |
| | Desarrollo | Desarrollo teórico | Aplicado | Lista de cotejo |
| | | Desarrollo práctico | Aplicado | Lista de cotejo |
| | Evaluación | Aplicación del postest | Aplicado | Lista de cotejo |

Elaboración propia

Tabla 4

Operacionalización de la variable dependiente

| VARIABLE DEPENDIENTE | DIMENSIONES | INDICADORES | ÍTEMS | INSTRUMENTO |
|----------------------------|--|---|------------------------|--------------------------|
| Capacidades de aprendizaje | Capacidades conceptuales | Describe los conceptos básicos de Derecho Penal | 3, 5, 6, 7 | Práctica escrita |
| | | Identifica las normas del Derecho Penal | 1, 2, 4, 8, 9, 10 | |
| | Capacidades procedimentales | Clasifica las problemáticas de Derecho Penal | 11-a, 11-c, 12-a, 12-b | Práctica escrita (casos) |
| | | Deduce las soluciones mediante el Derecho Penal | 11-b, 12-c, 12-d, 12-e | |
| | Capacidades actitudinales | Valoriza los conocimientos de Derecho Penal | 1, 2, 3 | Cuestionario |
| | Muestra interés por aprender nuevos contenidos | 4, 5, 6 | | |
| | | Reconoce las utilidades sociales de la aplicación de sus conocimientos. | 7, 8, 9 | |

Dimensiones detalladas en las bases teóricas

3.4. Técnicas para la recolección de datos

La presente investigación hizo uso de la técnica de evaluación. Esta comprendió el uso de una prueba de evaluación escrita y un cuestionario, descritos a continuación:

3.4.1. Descripción de los instrumentos

- **Prueba de evaluación escrita:** Evaluó las siguientes dimensiones:
 - Capacidades conceptuales: preguntas sobre conceptos y definiciones.
 - Capacidades procedimentales: casos prácticos para solución.
- **Cuestionario de actitudes:** Fue aplicado mediante la técnica de encuestas. Evaluó las actitudes del estudiante respecto a sus conocimientos de Derecho Penal. Ésta tuvo respuestas cerradas en Escala Likert, con las siguientes respuestas
 - ✓ Totalmente de acuerdo – De acuerdo – Ni de acuerdo ni en desacuerdo – En desacuerdo– Totalmente en desacuerdo.

3.4.2. Validez y confiabilidad de los instrumentos

- **Validez:** Los instrumentos fueron validados por juicio de expertos calificados (3 docentes universitarios). Los informes respectivos, los cuales muestran la aprobación requerida se muestran en el anexo 2.
- **Confiabilidad:** El nivel de confiabilidad de los datos recolectados fue determinado por medio del cálculo del Coeficiente Alfa de Cronbach, en el caso del cuestionario de actitudes, mientras que la prueba de evaluación escrita fue realizada por medio del Coeficiente KR-20. En ambos casos se consideró un nivel mínimo

del 70% (0,70), en un grupo piloto de 10 estudiantes. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Tabla 6

Resultados de la prueba de confiabilidad – Coeficiente Alfa de Cronbach

| Instrumento | Número de ítems | Coeficiente | Coeficiente mínimo requerido | Coeficiente calculado |
|------------------------------|-----------------|------------------|------------------------------|-----------------------|
| Prueba de evaluación escrita | 18 | KR-20 | 0,70 (70%) | 0,8963 (89,63%) |
| Cuestionario de actitudes | 9 | Alfa de Cronbach | 0,70 (70%) | 0,9695 (96,95%) |

Resultados obtenidos en SPSS

De acuerdo con la tabla 6, los coeficientes calculados para ambos instrumentos fueron superiores al mínimo establecido (0,70), por lo que se aceptó la confiabilidad de los datos que los instrumentos lleguen a recolectar.

3.5. Técnicas para el procesamiento y análisis de los datos

- **Tipo de análisis de datos:** cuantitativo.
- **Organización de datos:** Clasificación en base a variables y dimensiones. Los datos fueron la base para describir las variables y dimensiones en base a las frecuencias y porcentajes de sus valores posibles.

- **Procesamiento de datos:**

- Software para procesamiento estadístico: SPSS versión 24.
- Gráficas estadísticas: gráficos de barra.
- Prueba de hipótesis: verificación de estado de normalidad. Los resultados determinaron el uso de la Prueba T (muestras relacionadas e independiente), o bien el uso de la Prueba de Wilcoxon y la Prueba U Mann-Withney.

3.6. Aspectos éticos

La investigación cumplió con los principios básicos de equidad de raza, género y credo, puesto que no se realizaron discriminaciones en base a estos criterios. Asimismo, se respetó la confidencialidad de los estudiantes, al no difundir sus identidades. Por otro lado, la investigación respetó todo derecho de autor mediante la citación de los autores a los que se recurrió para la elaboración del marco teórico, además de listar sus publicaciones en la lista de fuentes de información. Finalmente, se cumplió con el principio de respeto a la verdad, mediante la no alteración de los datos recolectados.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

4.1. Recursos descriptivos

4.1.1. Dimensión 01: Capacidades conceptuales

Resultados en el grupo experimental

Tabla 6

Tabla de frecuencias de la dimensión 01 en el grupo experimental

| Nivel | Pretest | | Postest | |
|-------------|------------|------------|------------|------------|
| | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje |
| Bajo (0-3) | 18 | 36,00% | 1 | 2,00% |
| Medio (4-6) | 24 | 48,00% | 13 | 26,00% |
| Alto (7-10) | 8 | 16,00% | 36 | 72,00% |

Resultados obtenidos en SPSS

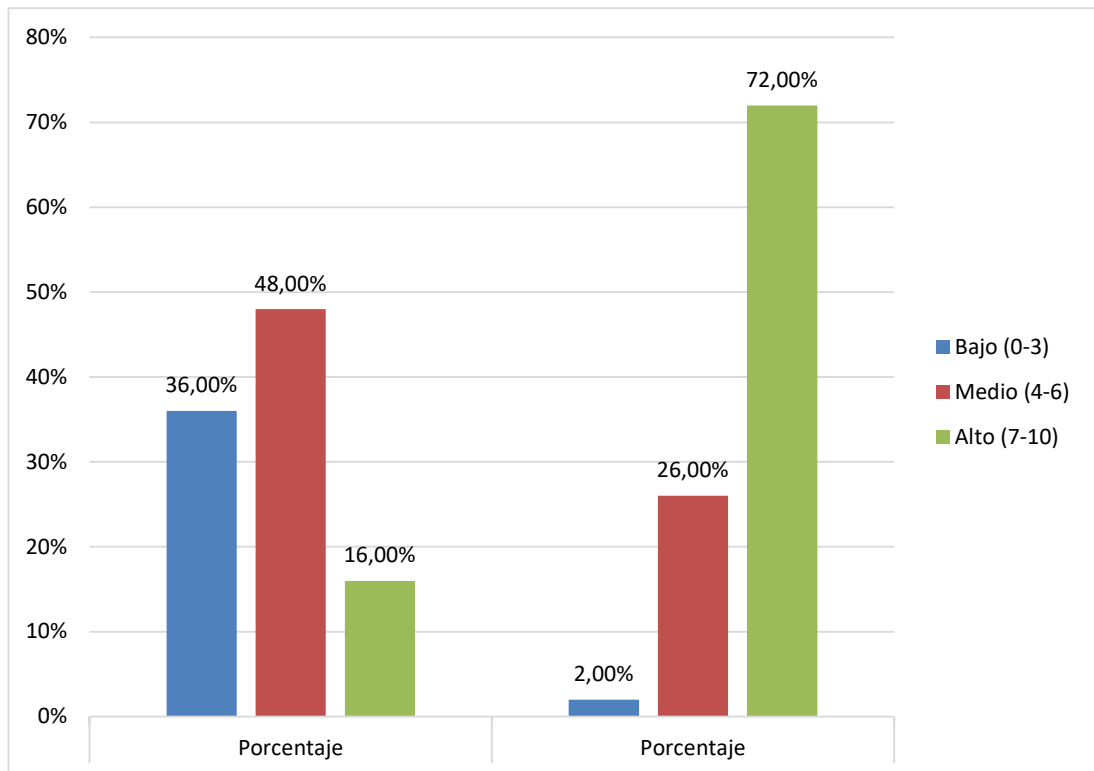


Figura 3. Gráfica de barras para la dimensión 01 en el grupo experimental

De acuerdo con la tabla 6 y la figura 3, en el caso del pretest, el 36% de los estudiantes calificaron un nivel bajo respecto a sus capacidades conceptuales, mientras que el 48% calificaron un nivel medio y el 16% calificaron un nivel alto.

De acuerdo con la tabla 6 y la figura 3, en el caso del postest, el 2% de los estudiantes calificaron un nivel bajo respecto a sus capacidades conceptuales, mientras que el 26% calificaron un nivel medio y el 72% calificaron un nivel alto.

Resultados en el grupo control

Tabla 7

Tabla de frecuencias de la dimensión 01 en el grupo control

| Nivel | Pretest | | Posttest | |
|-------------|------------|------------|------------|------------|
| | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje |
| Bajo (0-3) | 16 | 34,78% | 3 | 6,52% |
| Medio (4-6) | 25 | 54,35% | 30 | 65,22% |
| Alto (7-10) | 5 | 10,87% | 13 | 28,26% |

Resultados obtenidos en SPSS

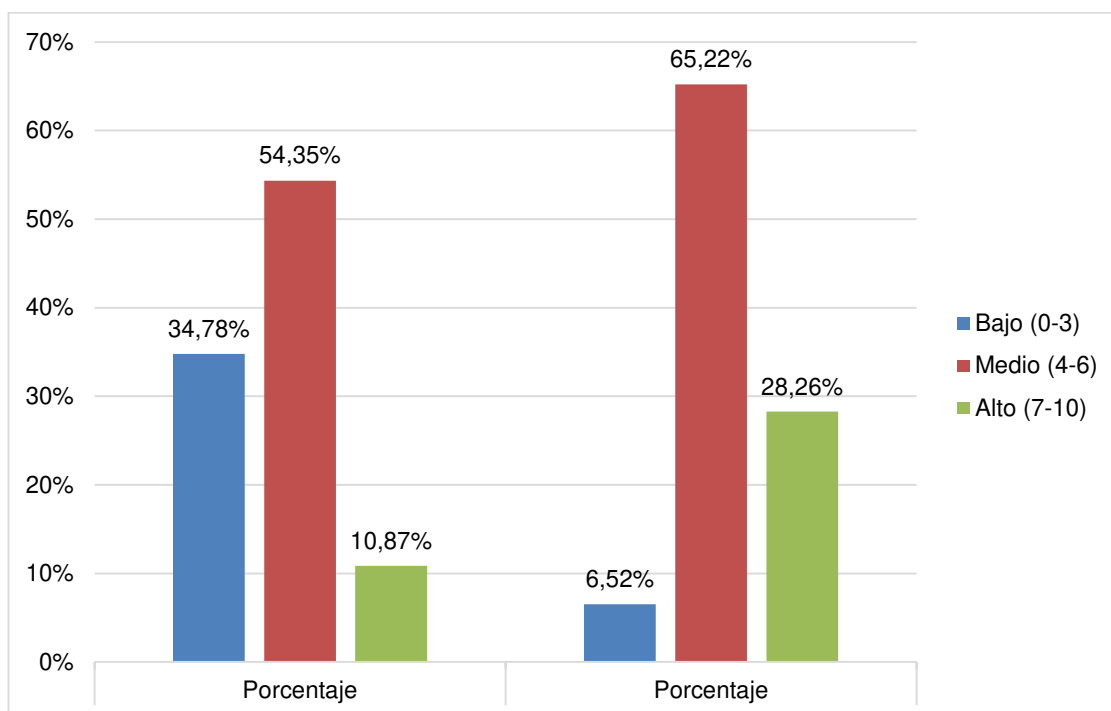


Figura 4. Gráfica de barras para la dimensión 01 en el grupo control

De acuerdo con la tabla 7 y la figura 4, en el caso del pretest, el 34,78% de los estudiantes calificaron un nivel bajo respecto a sus capacidades conceptuales, mientras que el 54,35% calificaron un nivel medio y el 10,87% calificaron un nivel alto.

De acuerdo con la tabla 7 y la figura 4, en el caso del postest, el 6,52% de los estudiantes calificaron un nivel bajo respecto a sus capacidades conceptuales, mientras que el 65,22% calificaron un nivel medio y el 28,26% calificaron un nivel alto.

4.1.2. Dimensión 02: Capacidades procedimentales

Resultados en el grupo experimental

Tabla 8

Tabla de frecuencias de la dimensión 02 en el grupo experimental

| Nivel | Pretest | | Postest | |
|-------------|------------|------------|------------|------------|
| | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje |
| Bajo (0-2) | 17 | 34,00% | 0 | 0,00% |
| Medio (3-5) | 25 | 50,00% | 9 | 18,00% |
| Alto (6-8) | 8 | 16,00% | 41 | 82,00% |

Resultados obtenidos en SPSS

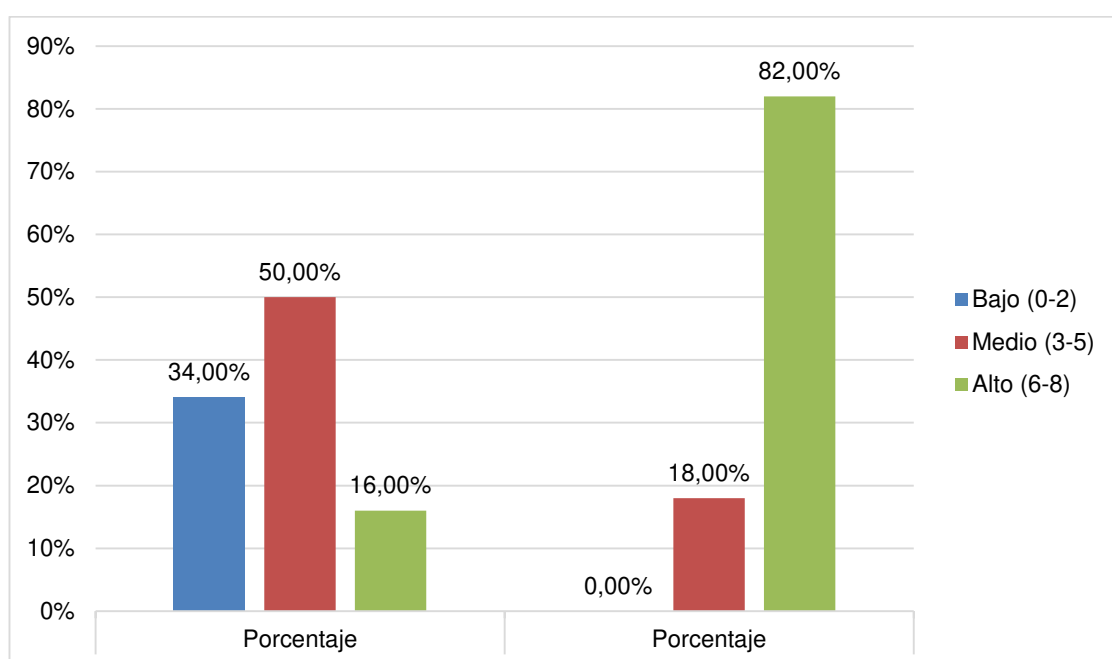


Figura 5. Gráfica de barras para la dimensión 02 en el grupo experimental

De acuerdo con la tabla 8 y la figura 5, en el caso del pretest, el 34% de los estudiantes calificaron un nivel bajo respecto a sus capacidades procedimentales, mientras que el 50% calificaron un nivel medio y el 16% calificaron un nivel alto.

De acuerdo con la tabla 8 y la figura 5, en el caso del postest, el 18% calificaron un nivel medio respecto a sus capacidades procedimentales y el 82% calificaron un nivel alto.

Resultados en el grupo control

Tabla 9

Tabla de frecuencias de la dimensión 02 en el grupo control

| Nivel | Pretest | | Postest | |
|-------------|------------|------------|------------|------------|
| | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje |
| Bajo (0-2) | 18 | 39,13% | 1 | 2,17% |
| Medio (3-5) | 26 | 56,52% | 28 | 60,87% |
| Alto (6-8) | 2 | 4,35% | 17 | 36,96% |

Resultados obtenidos en SPSS

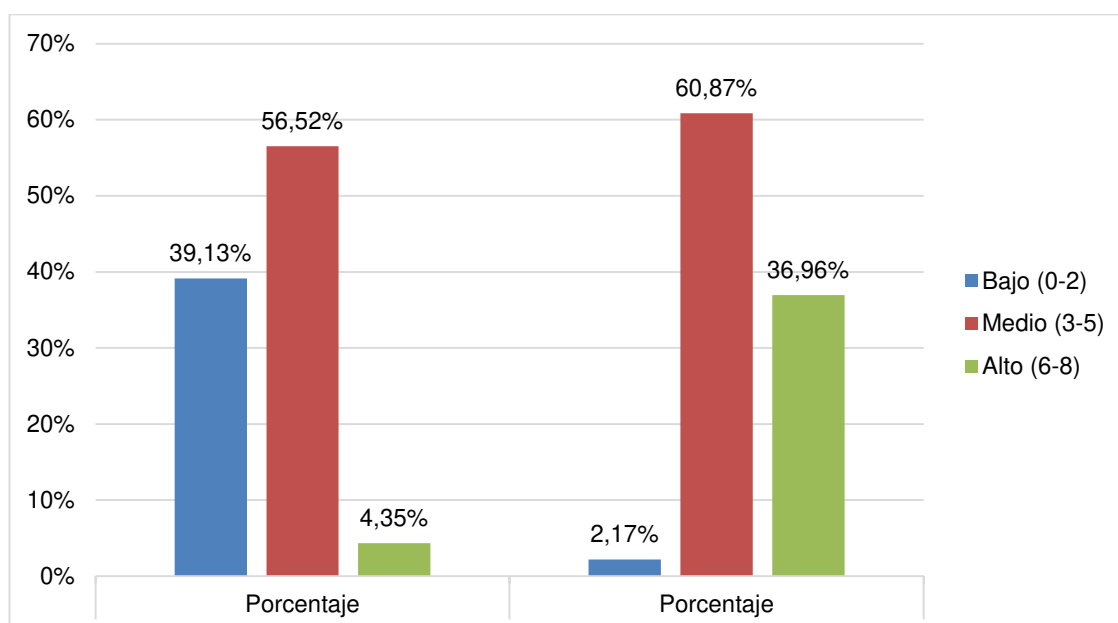


Figura 6. Gráfica de barras para la dimensión 02 en el grupo control

De acuerdo con la tabla 9 y la figura 6, en el caso del pretest, el 39,13% de los estudiantes calificaron un nivel bajo respecto a sus capacidades procedimentales, mientras que el 56,52% calificaron un nivel medio y el 4,35% calificaron un nivel alto.

De acuerdo con la tabla 9 y la figura 6, en el caso del posttest, el 2,17% de los estudiantes calificaron un nivel bajo respecto a sus capacidades procedimentales, mientras que el 60,87% calificaron un nivel medio y el 36,96% calificaron un nivel alto.

4.1.3. Dimensión 03: Capacidades actitudinales

Resultados en el grupo experimental

Tabla 10

Tabla de frecuencias de la dimensión 03 en el grupo experimental

| Nivel | Pretest | | Posttest | |
|--|------------|------------|------------|------------|
| | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje |
| Bajo (Totalmente en desacuerdo, en desacuerdo) | 39 | 78,00% | 0 | 0,00% |
| Medio (Ni de acuerdo ni en desacuerdo) | 10 | 20,00% | 10 | 20,00% |
| Alto (De acuerdo, totalmente de acuerdo) | 1 | 2,00% | 40 | 80,00% |

Resultados obtenidos en SPSS

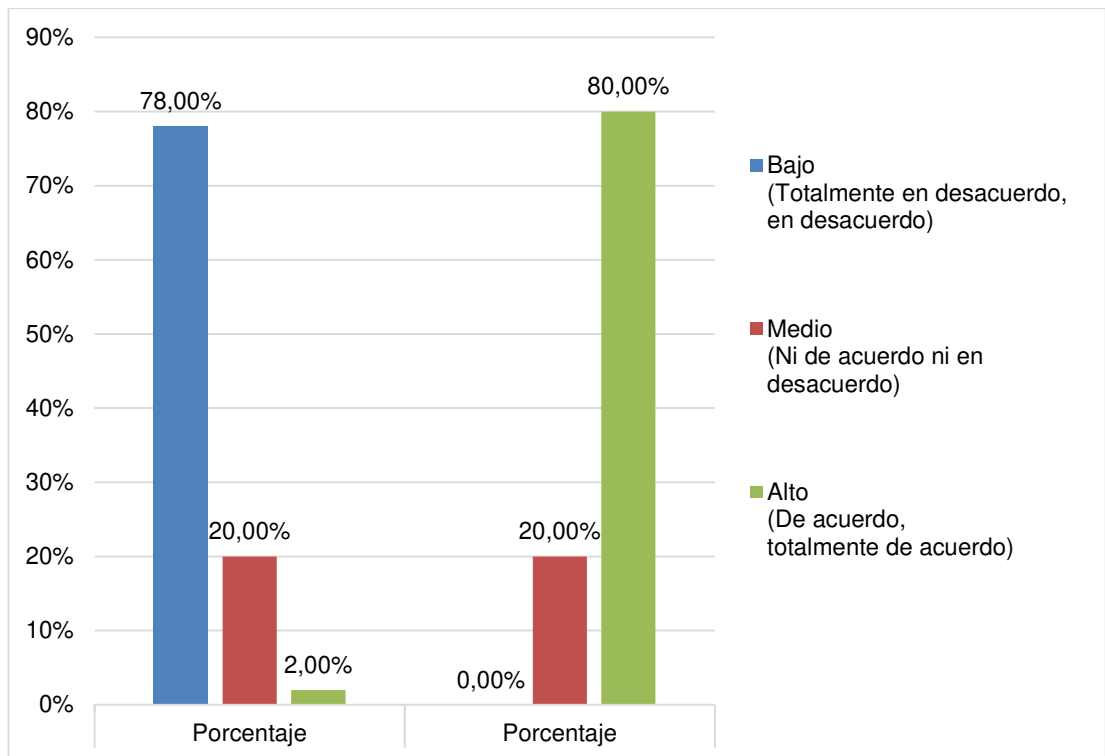


Figura 7. Gráfica de barras para la dimensión 03 en el grupo experimental

De acuerdo con la tabla 10 y la figura 7, en el caso del pretest, el 78% de los estudiantes calificaron un nivel bajo respecto a sus capacidades actitudinales, mientras que el 20% calificaron un nivel medio y el 2% calificaron un nivel alto.

De acuerdo con la tabla 10 y la figura 7, en el caso del posttest, el 20% calificaron un nivel medio respecto a sus capacidades actitudinales, mientras que el 80% calificaron un nivel alto.

Resultados en el grupo control

Tabla 11

Tabla de frecuencias de la dimensión 03 en el grupo control

| Nivel | Pretest | | Postest | |
|---|------------|------------|------------|------------|
| | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje |
| Bajo (Totalmente en desacuerdo, en desacuerdo) | 38 | 82,61% | 19 | 41,30% |
| Medio (Ni de acuerdo ni en desacuerdo) | 7 | 15,22% | 20 | 43,48% |
| Alto (De acuerdo, totalmente de acuerdo) | 1 | 2,17% | 7 | 15,22% |

Resultados obtenidos en SPSS

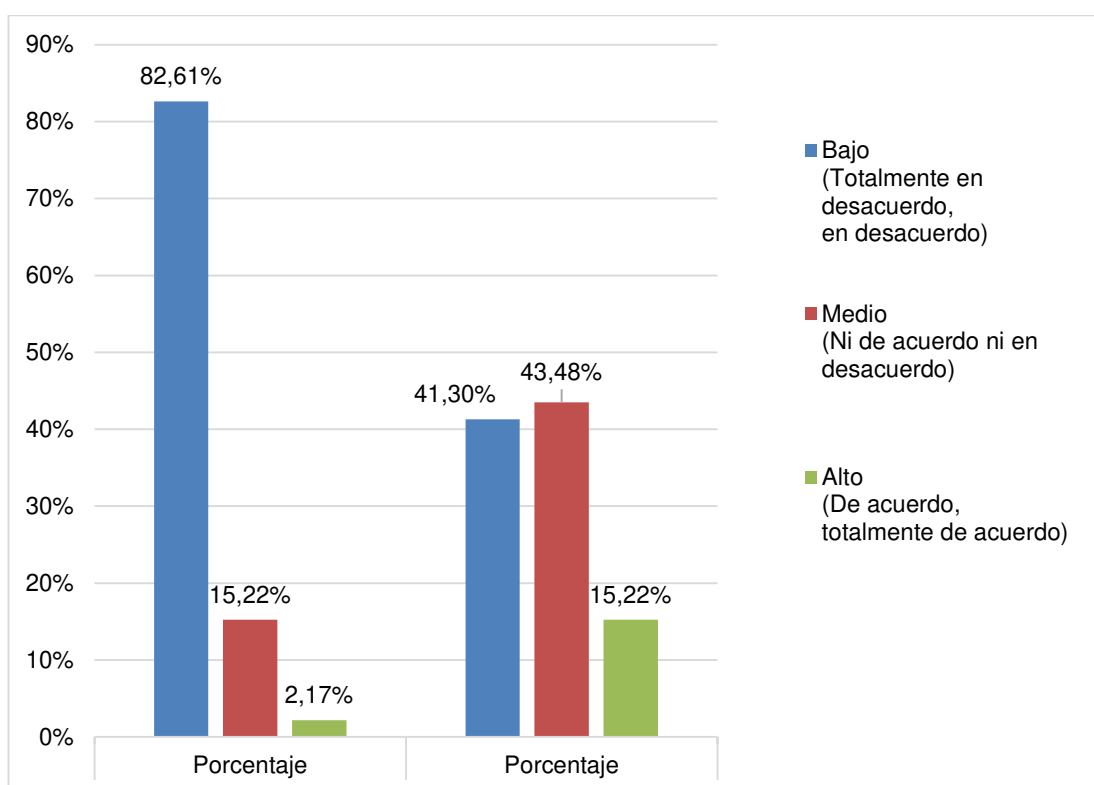


Figura 8. Gráfica de barras para la dimensión 03 en el grupo control

De acuerdo con la tabla 11 y la figura 8, en el caso del pretest, el 82,61% de los estudiantes calificaron un nivel bajo respecto a sus capacidades actitudinales, mientras que el 16% calificaron un nivel medio y el 4% calificaron un nivel alto.

De acuerdo con la tabla 11 y la figura 8, en el caso del postest, el 41,30% calificaron un nivel bajo respecto a sus capacidades actitudinales, mientras que el 43,48% calificaron un nivel medio y el 15,22% calificaron un nivel alto.

4.1.4. Variable dependiente: Capacidades de aprendizaje

Resultados en el grupo experimental

Tabla 12

Tabla de frecuencias de la variable dependiente en el grupo experimental

| Nivel | Pretest | | Postest | |
|---------------|------------|------------|------------|------------|
| | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje |
| Bajo (0-10) | 36 | 72,00% | 0 | 0,00% |
| Medio (11-15) | 14 | 28,00% | 21 | 42,00% |
| Alto (16-20) | 0 | 0,00% | 29 | 58,00% |

Resultados obtenidos en SPSS

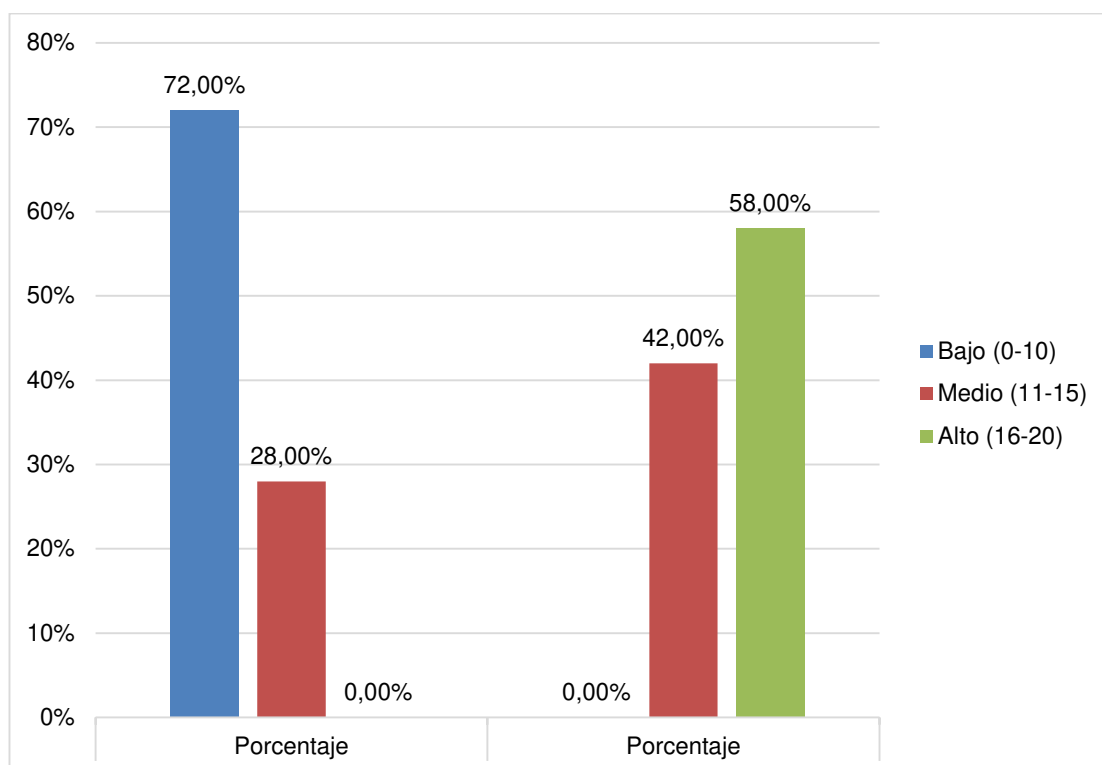


Figura 9. Gráfica de barras para la variable dependiente en el grupo experimental

De acuerdo con la tabla 12 y la figura 9, en el caso del pretest, el 72% de los estudiantes calificaron un nivel bajo respecto a sus capacidades de aprendizaje, mientras que el 28% calificaron un nivel medio.

De acuerdo con la tabla 12 y la figura 9, en el caso del postest, el 42% calificaron un nivel medio respecto a sus capacidades de aprendizaje, mientras que el 58% calificaron un nivel alto.

Resultados en el grupo control

Tabla 13

Tabla de frecuencias de la variable dependiente en el grupo control

| Nivel | Pretest | | Postest | |
|---------------|------------|------------|------------|------------|
| | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje |
| Bajo (0-10) | 38 | 82,61% | 6 | 13,04% |
| Medio (11-15) | 8 | 17,39% | 38 | 82,61% |
| Alto (16-20) | 0 | 0,00% | 2 | 4,35% |

Resultados obtenidos en SPSS

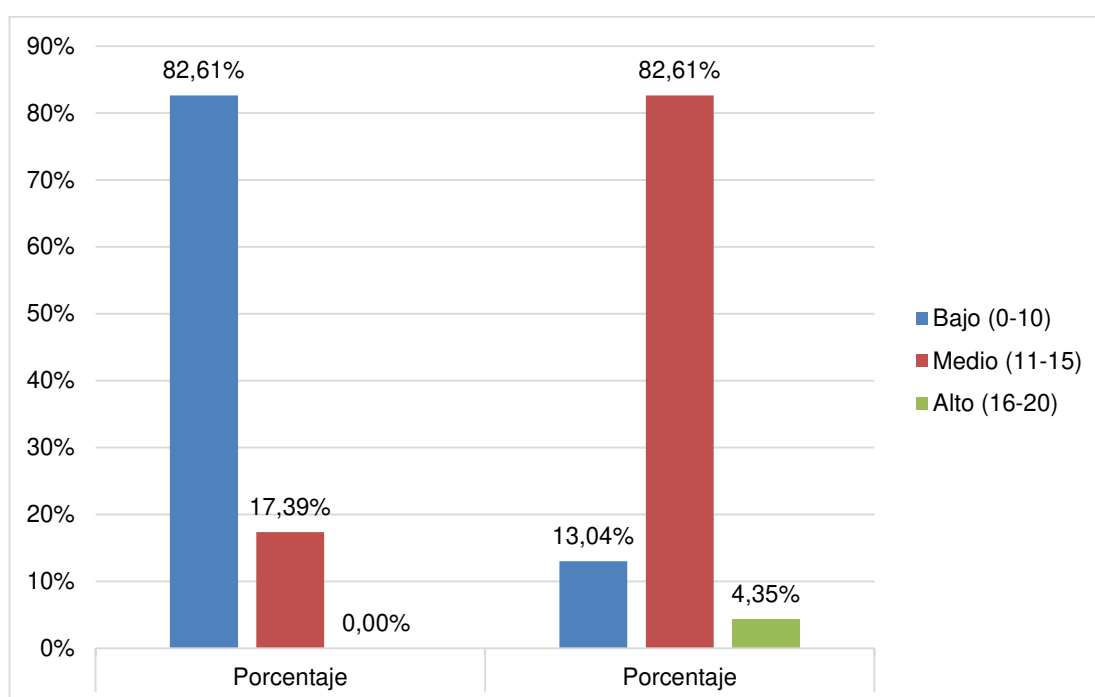


Figura 10. Gráfica de barras para la variable dependiente en el grupo control

De acuerdo con la tabla 13 y la figura 10, en el caso del pretest, el 82,61% de los estudiantes calificaron un nivel bajo respecto a sus capacidades de aprendizaje, mientras que el 17,39% calificaron un nivel medio.

De acuerdo con la tabla 13 y la figura 10, en el caso del posttest, el 13,04% calificaron un nivel bajo respecto a sus capacidades de aprendizaje, mientras que el 82,61% calificaron un nivel medio y el 4,35% calificaron un nivel alto.

4.2. Prueba de hipótesis

Para la selección de la prueba estadística requerida para la prueba de hipótesis, se realizaron los siguientes análisis:

Revisión del tipo de variable y dimensiones

- Variable dependiente: Capacidades de aprendizaje - variable numérica
- Dimensión 01: Capacidades cognitivas - dimensión numérica
- Dimensión 02: Capacidades procedimentales - dimensión numérica
- Dimensión 03: Capacidades actitudinales - dimensión ordinal

Prueba de normalidad

Debido a que las variables y 2 dimensiones fueron numéricas, se realizó una prueba de normalidad, considerando un valor máximo de 0,05 (5%) para rechazar el supuesto de normalidad. Esta prueba permitió determinar el uso de una prueba paramétrica, o bien una prueba no paramétrica. Asimismo, y

debido a que la cantidad de estudiantes en los grupos experimental y control (50) fue mayor a 30, se optó por aplicar la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Tabla 14

Resultados de la prueba de normalidad

| | Prueba de Kolmogorov-Smirnov (para grupos mayores o iguales a 30 individuos) | |
|--------------------------------|---|---------------|
| | Grupo | Significancia |
| Pretest - Dimensión 01 | Experimental | 0,000014 |
| | Control | 0,001687 |
| Pretest - Dimensión 02 | Experimental | 0,000176 |
| | Control | 0,000023 |
| Postest - Dimensión 01 | Experimental | 0,000037 |
| | Control | 0,006448 |
| Postest - Dimensión 02 | Experimental | 0,000013 |
| | Control | 0,013757 |
| Pretest - Variable dependiente | Experimental | 0,007833 |
| | Control | 0,009832 |
| Postest - Variable dependiente | Experimental | 0,008409 |
| | Control | 0,000006 |

Resultados obtenidos en SPSS

De acuerdo a la tabla 14, los valores de significancia, para cada grupo evaluado, y en todos los tiempos, han sido inferiores al valor establecido (0,05), por lo que se rechazó el supuesto de normalidad y se aplicaron pruebas no paramétricas.

Tiempos y grupos de trabajo

Cantidad de grupos: 02 (experimental y control)

Momentos: 02 (pretest y postest)

Por tanto, se realizaron las pruebas no paramétricas de Wilcoxon y U Mann Whitney, considerando un margen de error inferior al 5% (0,05). Estas pruebas dieron los siguientes resultados:

Prueba de la hipótesis general

Hi: La metodología de grupos colaborativos mejora significativamente el desarrollo de capacidades de aprendizaje en los estudiantes de Derecho Penal General de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres, año 2016.

Ho: La metodología de grupos colaborativos no mejora significativamente el desarrollo de capacidades de aprendizaje en los estudiantes de Derecho Penal General de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres, año 2016.

Tabla 15

Resultados de la prueba de Wilcoxon para la hipótesis general - grupo experimental

| Variable evaluada | Significancia | Media del pretest | Media del postest |
|----------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Capacidades de aprendizaje | $6,3366 \times 10^{-17}$ | 8,60 | 16,04 |

Resultados obtenidos en SPSS

De acuerdo con la tabla 15, el valor de significancia hallado ($6,3366 \times 10^{-17}$) fue menor al establecido (0,05), lo que demuestra que se dieron diferencias significativas entre el pretest y el postest en el grupo experimental. Por otro

lado, el valor de la media del pretest (8,60) fue menor que la del posttest (16,04), lo que demuestra que los resultados del posttest fueron superiores a los del pretest.

Por tanto, se puede afirmar que la metodología de grupos colaborativos mejoró significativamente el desarrollo de capacidades de aprendizaje en los estudiantes de Derecho Penal General de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres.

Tabla 16

Resultados de la prueba U Mann Whitney para la hipótesis general - grupos experimental y control

| Variable evaluada | Significancia | Media del postest del grupo control | Media del postest del grupo experimental |
|----------------------------|-------------------------|--|---|
| Capacidades de aprendizaje | $1,443 \times 10^{-13}$ | 11,96 | 16,04 |

Resultados obtenidos en SPSS

De acuerdo con la tabla 16, el valor de significancia hallado ($1,443 \times 10^{-13}$) fue menor al establecido (0,05), lo que demuestra que se dieron diferencias significativas entre el posttest del grupo experimental y el del grupo control. Por otro lado, el valor de la media del postest del grupo control (11,96) fue menor que el del grupo experimental (16,04), lo que demuestra que los resultados del postest del grupo experimental fueron superiores a los del postest del grupo control.

Por tanto, se puede afirmar que la metodología de grupos colaborativos logró resultados significativamente superiores sobre el desarrollo de capacidades de aprendizaje en los estudiantes de Derecho Penal General del grupo experimental, con respecto a los estudiantes del grupo control.

En vista de los resultados de las pruebas de Wilcoxon y U Mann Whitney, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna: La metodología de grupos colaborativos mejora significativamente el desarrollo de capacidades de aprendizaje en los estudiantes de Derecho Penal General de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres, año 2016.

Prueba de la hipótesis específica 01

Hi: La metodología de grupos colaborativos mejora significativamente el desarrollo de capacidades conceptuales en los estudiantes de Derecho Penal de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres.

Ho: La metodología de grupos colaborativos no mejora significativamente el desarrollo de capacidades conceptuales en los estudiantes de Derecho Penal de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres.

Tabla 17

Resultados de la prueba de Wilcoxon para la hipótesis específica 01 - grupo experimental

| Dimensión evaluada | Significancia | Media del pretest | Media del postest |
|---------------------------|-------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Capacidades conceptuales | $1,4244 \times 10^{-9}$ | 4,38 | 7,92 |

Resultados obtenidos en SPSS

De acuerdo con la tabla 17, el valor de significancia hallado ($1,4244 \times 10^{-9}$) fue menor al establecido (0,05), lo que demuestra que se dieron diferencias significativas entre el pretest y el postest en el grupo experimental. Por otro lado, el valor de la media del pretest (4,38) fue menor que la del postest (7,92), lo que demuestra que los resultados del postest fueron superiores a los del pretest.

Por tanto, se puede afirmar que la metodología de grupos colaborativos mejoró significativamente el desarrollo de capacidades conceptuales en los estudiantes de Derecho Penal General de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres.

Tabla 18

Resultados de la prueba U Mann Whitney para la hipótesis específica 01 - grupos experimental y control

| Dimensión evaluada | Significancia | Media del postest del grupo control | Media del postest del grupo experimental |
|---------------------------|-------------------------|--|---|
| Capacidades conceptuales | $6,2524 \times 10^{-8}$ | 5,68 | 7,92 |

Resultados obtenidos en SPSS

De acuerdo con la tabla 18, el valor de significancia hallado ($6,2524 \times 10^{-8}$) fue menor al establecido (0,05), lo que demuestra que se dieron diferencias significativas entre el postest del grupo experimental y el del grupo control. Por otro lado, el valor de la media del postest del grupo control (5,68) fue menor que el del grupo experimental (7,92), lo que demuestra que los resultados del postest del grupo experimental fueron superiores a los del postest del grupo control.

Por tanto, se puede afirmar que la metodología de grupos colaborativos logró resultados significativamente superiores sobre el desarrollo de capacidades conceptuales en los estudiantes de Derecho Penal General del grupo experimental, con respecto a los estudiantes del grupo control.

En vista de los resultados de las pruebas de Wilcoxon y U Mann Whitney, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna: La metodología de grupos colaborativos mejora significativamente el desarrollo de capacidades conceptuales en los estudiantes de Derecho Penal de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres.

Prueba de la hipótesis específica 02

Hi: La metodología de grupos colaborativos mejora significativamente el desarrollo de capacidades procedimentales en los estudiantes de Derecho Penal de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres.

Ho: La metodología de grupos colaborativos no mejora significativamente el desarrollo de capacidades procedimentales en los estudiantes de Derecho Penal de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres.

Tabla 19

Resultados de la prueba de Wilcoxon para la hipótesis específica 02 - grupo experimental

| Dimensión evaluada | Significancia | Media del pretest | Media del postest |
|-----------------------------|-------------------------|-------------------|-------------------|
| Capacidades procedimentales | $2,0482 \times 10^{-9}$ | 3,38 | 6,66 |

Resultados obtenidos en SPSS

De acuerdo con la tabla 19, el valor de significancia hallado ($2,0482 \times 10^{-9}$) fue menor al establecido (0,05), lo que demuestra que se dieron diferencias significativas entre el pretest y el postest en el grupo experimental. Por otro lado, el valor de la media del pretest (3,38) fue menor que la del postest (6,66), lo que demuestra que los resultados del postest fueron superiores a los del pretest.

Por tanto, se puede afirmar que la metodología de grupos colaborativos mejoró significativamente el desarrollo de capacidades procedimentales en los estudiantes de Derecho Penal General de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres.

Tabla 20

Resultados de la prueba U Mann Whitney para la hipótesis específica 02 - grupos experimental y control

| Dimensión evaluada | Significancia | Media del postest del grupo control | Media del postest del grupo experimental |
|-----------------------------|-------------------------|--|---|
| Capacidades procedimentales | $7,5131 \times 10^{-9}$ | 4,78 | 6,66 |

Resultados obtenidos en SPSS

De acuerdo con la tabla 20, el valor de significancia hallado ($7,5131 \times 10^{-9}$) fue menor al establecido (0,05), lo que demuestra que se dieron diferencias significativas entre el postest del grupo experimental y el del grupo control. Por otro lado, el valor de la media del postest del grupo control (4,78) fue menor que el del grupo experimental (6,66), lo que demuestra que los resultados del postest del grupo experimental fueron superiores a los del postest del grupo control.

Por tanto, se puede afirmar que la metodología de grupos colaborativos logró resultados significativamente superiores sobre el desarrollo de capacidades procedimentales en los estudiantes de Derecho Penal General del grupo experimental, con respecto a los estudiantes del grupo control.

En vista de los resultados de las pruebas de Wilcoxon y U Mann Whitney, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna: La metodología de grupos colaborativos mejora significativamente el desarrollo de capacidades procedimentales en los estudiantes de Derecho Penal de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres.

Prueba de la hipótesis específica 03

Hi: La metodología de grupos colaborativos mejora significativamente el desarrollo de capacidades actitudinales en los estudiantes de Derecho Penal de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres.

Ho: La metodología de grupos colaborativos no mejora significativamente el desarrollo de capacidades actitudinales en los estudiantes de Derecho Penal de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres.

Tabla 21

Resultados de la prueba de Wilcoxon para la hipótesis específica 03 - grupo experimental

| Dimensión evaluada | Significancia | Media del pretest | Media del postest |
|---------------------------|----------------------|--------------------------|--------------------------|
| Capacidades actitudinales | 1,4396 x 10-9 | En desacuerdo | Totalmente de acuerdo |

Resultados obtenidos en SPSS

De acuerdo con la tabla 21 el valor de significancia hallado ($1,4396 \times 10^{-9}$) fue menor al establecido (0,05), lo que demuestra que se dieron diferencias significativas entre el pretest y el postest en el grupo experimental. Por otro lado, el valor de la media del pretest (en desacuerdo) fue menor que la del postest (totalmente de acuerdo), lo que demuestra que los resultados del postest fueron superiores a los del pretest.

Por tanto, se puede afirmar que la metodología de grupos colaborativos mejoró significativamente el desarrollo de capacidades actitudinales en los estudiantes de Derecho Penal General de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres.

Tabla 22

Resultados de la prueba U Mann Whitney para la hipótesis específica 03 - grupos experimental y control

| Dimensión evaluada | Significancia | Media del postest del grupo control | Media del postest del grupo experimental |
|---------------------------|----------------------|--|---|
| Capacidades actitudinales | 0,000187 | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | Totalmente de acuerdo |

Resultados obtenidos en SPSS

De acuerdo con la tabla 22, el valor de significancia hallado (0,000187) fue menor al establecido (0,05), lo que demuestra que se dieron diferencias significativas entre el postest del grupo experimental y el del grupo control. Por otro lado, el valor de la media del postest del grupo control (ni de acuerdo ni en desacuerdo) fue menor que el del grupo experimental (totalmente de acuerdo), lo que demuestra que los resultados del postest del grupo experimental fueron superiores a los del postest del grupo control.

Por tanto, se puede afirmar que la metodología de grupos colaborativos logró resultados significativamente superiores sobre el desarrollo de capacidades actitudinales en los estudiantes de Derecho Penal General del grupo experimental, con respecto a los estudiantes del grupo control.

En vista de los resultados de las pruebas de Wilcoxon y U Mann Whitney, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna: La metodología de grupos colaborativos mejora significativamente el desarrollo de capacidades actitudinales en los estudiantes de Derecho Penal de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres.

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Discusión

La presente investigación demostró que la metodología de grupos colaborativos mejoró significativamente las capacidades conceptuales de los estudiantes. Esto contradice las conclusiones de Guevara (2014), quien concluyó que la aplicación de esta metodología no se relacionó con la comprensión lectora de los estudiantes de Filosofía con los que trabajó. Esto podría deberse a que el autor se limitó a evaluar la metodología con un cuestionario, en el cual los estudiantes pudieron haber contestado con datos erróneos o falsos, lo que redundó en resultados negativos.

La presente investigación demostró que la metodología de grupos colaborativos mejoró significativamente las capacidades de aprendizaje de los estudiantes, además que esta metodología logró resultados finales significativamente superiores a los resultados finales de los estudiantes que trabajaron de forma tradicional. Esto coincide con los resultados de Villegas (2010), quien concluyó que el método de aprendizaje colaborativo que aplicó

mejoró significativamente la formación académica de los estudiantes de la Carrera de Agronomía con los que trabajó, además que esta metodología logró resultados significativamente superiores a los logrados con la metodología tradicional.

La presente investigación demostró que la metodología de grupos colaborativos mejoró significativamente las capacidades de aprendizaje de los estudiantes, entre las que se encuentran las capacidades actitudinales, además que esta metodología logró resultados finales significativamente superiores a los resultados finales de los estudiantes que trabajaron de forma tradicional. Esto coincide con los resultados de Obando (2010), quien concluyó que el método de aprendizaje colaborativo que aplicó mejoró significativamente el rendimiento académico y las habilidades sociales de los estudiantes del Programa de Enfermería con los que trabajó, además que esta metodología logró resultados significativamente superiores a los logrados con la metodología tradicional.

La presente investigación demostró que la metodología de grupos colaborativos mejoró significativamente las capacidades de aprendizaje de los estudiantes. Esto coincide con los resultados de Sánchez (2012), quien concluyó que el método de aprendizaje colaborativo que aplicó mejoró significativamente el aprendizaje de Economía de los estudiantes con los que trabajó.

La presente investigación demostró que la metodología de grupos colaborativos mejoró significativamente las procedimentales de los estudiantes, además que esta metodología logró resultados finales significativamente superiores a los resultados finales de los estudiantes que trabajaron de forma tradicional. Esto coincide con los resultados de López (2008), quien concluyó que el método de aprendizaje colaborativo que aplicó mejoró significativamente las capacidades para la resolución de problemas de Física de los estudiantes de Ingeniería con los que trabajó, además que esta metodología logró resultados significativamente superiores a los logrados con la metodología tradicional.

La presente investigación demostró que la metodología de grupos colaborativos mejoró significativamente las capacidades actitudinales, además que esta metodología logró resultados finales significativamente superiores a los resultados finales de los estudiantes que trabajaron de forma tradicional. Esto coincide con los resultados de León (2002), quien concluyó que el método de aprendizaje colaborativo que aplicó mejoró significativamente las habilidades sociales de los estudiantes de los estudiantes con los que trabajó, además que esta metodología logró resultados significativamente superiores a los logrados con la metodología tradicional.

5.2. Conclusiones

- La metodología de grupos colaborativos mejoró significativamente el desarrollo de capacidades de aprendizaje en los estudiantes de Derecho Penal General de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres. Además, los resultados finales del grupo que aplicó esta metodología fueron significativamente superiores a los resultados finales logrados por el grupo que trabajaron bajo la metodología tradicional.
- La metodología de grupos colaborativos mejoró significativamente el desarrollo de capacidades conceptuales en los estudiantes de Derecho Penal de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres. Además, los resultados finales del grupo que aplicó esta metodología fueron significativamente superiores a los resultados finales logrados por el grupo que trabajaron bajo la metodología tradicional.
- La metodología de grupos colaborativos mejoró significativamente el desarrollo de capacidades procedimentales en los estudiantes de Derecho Penal de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres. Además, los resultados finales del grupo que aplicó esta metodología fueron significativamente superiores a los resultados finales logrados por el grupo que trabajaron bajo la metodología tradicional.

- La metodología de grupos colaborativos mejoró significativamente el desarrollo de capacidades actitudinales en los estudiantes de Derecho Penal de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres. Además, los resultados finales del grupo que aplicó esta metodología fueron significativamente superiores a los resultados finales logrados por el grupo que trabajaron bajo la metodología tradicional.

5.3. Recomendaciones

- Se recomienda que la aplicación de la metodología de grupos colaborativos sea aplicada en todas las secciones de la Asignatura de Derecho Penal de la Carrera de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres.
- Se recomienda que la aplicación de la metodología de grupos colaborativos sea también aplicada en todas las asignaturas de la Carrera de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres.
- Se recomienda que la aplicación de la metodología de grupos colaborativos sea además aplicada en todas las asignaturas de los programas de posgrado de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres.

- Del mismo modo, se recomienda que los docentes de la Facultad de Derecho cuenten con capacitaciones periódicas en la aplicación de la metodología de grupos colaborativos, de modo que se asegure su correcto ejercicio.
- Finalmente, se recomienda que la aplicación de la metodología de grupos colaborativos sea aplicada en las asignaturas de las otras carreras profesionales y programas de posgrado de la Universidad de San Martín de Porres, contando también con la capacitación respectiva para sus docentes.

FUENTES DE INFORMACIÓN

- **Referencias bibliográficas**

- Arango, G. (2012). *Trabajo en equipo. Factor clave del éxito empresarial en el mercado globalizado*. España: Universidad Militar Nueva Granada
- Barba, C. (2011). *Perspectivas críticas sobre la cohesión social: Desigualdad y tentativas fallidas de integración social en América Latina*. Argentina: CLACSO Andes.
- Gálvez, E. (2013). *Metodología activa: favoreciendo los aprendizajes*. España: Santillana.
- Hernández, R, Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

- Mapfre (2013). *El trabajo cooperativo como metodología para la escuela inclusiva*. España: Mapfre.
- Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo*. Bélgica: OPOCE.
- Polleri, G. (2014). *Contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales*. Venezuela: Universidad Fermín Toro

- **Referencias hemerográficas**

- Domingo, J. (2003). Dimensiones y escenarios del buen aprendizaje para todos. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 1(2), 1-21
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35-56.
- García-Valcárcel, A., Hernández, A. y Recamán, A. (2012). La metodología a metodología del aprendizaje colaborativo a través de las TIC: una aproximación a las opiniones de profesores y alumnos. *Revista Complutense de Educación*, 23(1), 161-188.

- Morales, E., García, F., Campos, R., y Astroza, C. (2013). Desarrollo de competencias a través de objetos de aprendizaje. *Revista de Educación a Distancia, 36*, 1-19
- Sáez, J. y Ruiz, J. (2012). Estrategias metodológicas, aprendizaje colaborativo y TIC: un caso en la Escuela Complutense Latinoamericana. *Revista Complutense de Educación, 23*(1), 115-134.

- **Tesis**

- Guevara, M. (2014). *Estrategias de Aprendizaje Cooperativo y Comprensión Lectora con textos filosóficos en Estudiantes de Filosofía de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, año 2012*. (Tesis de maestría) Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.
- León, B. (2002). *Elementos mediadores en la eficacia del aprendizaje cooperativo: entrenamiento en habilidades sociales y dinámicas de grupo*. (Tesis doctoral) Universidad de Extremadura, España.
- López (2008). *Aprendizaje colaborativo y significativo en la resolución de problemas de Física en estudiantes de Ingeniería*. (Tesis de doctorado) Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Chile.

- Obando, P. (2010). *Aprendizaje colaborativo en el rendimiento académico y habilidades sociales en el Programa de Especialización en Enfermería*. (Tesis de maestría) Universidad Peruana Cayetano Heredia, Perú.
- Sánchez (2012). *La influencia del trabajo cooperativo en el aprendizaje del Área de Economía en la enseñanza secundaria*. (Tesis de doctorado) Universidad de Valladolid.
- Villegas, M. (2010). *Efecto del método de aprendizaje cooperativo en la formación académica de los alumnos de la Escuela Académica Profesional de Agronomía de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann*. (Tesis de maestría) Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.

- **Referencias electrónicas**

- Actividades Infantil (s.f.). *Características de la metodología en educación infantil*. Recuperado de: <http://actividadesinfantil.com/archives/2092>
- ConceptoDefinicion (s.f.). Definición de metodología. Recuperado de: <http://conceptoDefinicion.de/metodologia/>
- DeConceptos (s.f.). *Concepto de colaboración*. Recuperado de: <http://deconceptos.com/ciencias-sociales/colaboracion>

- Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura (2006). *Aprendizaje cooperativo*. Recuperado de: http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/dia6/eu_2027/adjuntos/zubirik_zubi/materiales_educacion_primaria/CURRICULUMA/32__apren-coop.pdf
- Díaz, N. (2013). *Metodología participativa para el aprendizaje significativo en la EAD*. Recuperado de: <http://neurobismaria.blogspot.pe/2013/02/metodologia-participativa-para-el.html>
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado de España (s.f.). Concepto de retroalimentación. Recuperado de: <http://platea.pntic.mec.es/~jalvar4/retroal.htm>
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (s.f.). *Qué son Técnicas Didácticas*. Recuperado de: http://sitios.itesm.mx/va/dide2/tecnicas_didacticas/quesontd.htm
- Olivia, H. (2015). *Metodología activa aplicada*. Recuperado de: http://www.cuchillac.net/archivos/capacitacion_ena/martes/Lectura%20de%20la%20metodologia%20activa%20ENA.pdf
- Liderazgo para el Siglo XXI (2009). *Metodología activa y estrategias de aprendizaje*. Recuperado de: <http://ubaldomcs.blogspot.pe/2009/05/metodologia-activa-y-estrategias-de.html>

- Rizo, D. (2015). *¿A qué llamamos respeto?* Recuperado de:
<https://lamenteesmaravillosa.com/que-llamamos-respeto/>

- Sánchez-Dehesa, A. (2013). *Metodología Tradicional vs Metodología Activa-Participativa*. Recuperado de: <http://almudenasanchez19.blogspot.pe/2013/05/metodologia-tradicional-vs-metodologia.html>

- Save the Children (2005.) *Metodología Activa, Programa de Educación con calidad*. Guatemala: Impresiones e Innovaciones.

- Significados (s.f.). *Qué es desarrollo*. Recuperado de:
<https://www.significados.com/desarrollo/>

- Thompson, I. (2008). *Definición de comunicación*. Recuperado de:
<http://www.promonegocios.net/comunicacion/definicion-comunicacion.html>

- Universidad Arturo Prat (2012). *El aprendizaje colaborativo*. Recuperado de:
https://www.unap.cl/prontus_unap/site/artic/20121227/asocfile/20121227114403/2012_12_20___aprendizaje_colaborativo.pdf

- Universidad de Castilla - La Mancha (s.f.). *Evaluación*. Recuperado de:
<https://www.uclm.es/profesorado/ricardo/Practicum/Relieve/evaluacion.htm>

- Universidad de Talca (s.f.). *¿Qué es el aprendizaje?* Recuperado de:
<http://www.educativo.otalca.cl/medios/educativo/profesores/basica/aprender.pdf>

- Universidad del País Vasco (2011). *Las metodologías activas de enseñanza en el programa "Eragin"*. Recuperado de: <http://www.ehu.eus/documents/1870360/2173146/Caracteristicas-metodologias-activas-cast.pdf>

- Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (s. f.). *Metodología activa*. Recuperado de: <http://ci.upc.edu.pe/0/upc.aspx/servicio-al-alumno/calidad-educativa/proyectos/innovacion-y-curriculo/metodologia-activa>

- Valdés, C. (2016). *Motivación, concepto y teorías principales*. Recuperado de:
<http://www.gestiopolis.com/motivacion-concepto-y-teorias-principales/>

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de consistencia

| PROBLEMAS | OBJETIVOS | HIPÓTESIS | VARIABLES | INSTRUMENTOS | POBLACIÓN Y MUESTRA |
|--|--|---|---|---|---|
| <p>Problema general ¿En qué medida la metodología de grupos colaborativos mejora el desarrollo de capacidades de aprendizaje en los estudiantes de Derecho Penal General de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres, año 2016?</p> <p>Problemas específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿En qué medida la metodología de grupos colaborativos mejora el desarrollo de capacidades conceptuales en los estudiantes de Derecho Penal de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres? • ¿En qué medida la metodología de grupos colaborativos mejora el desarrollo de capacidades procedimentales en los estudiantes de Derecho Penal de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres? • ¿En qué medida la metodología de grupos colaborativos mejora el desarrollo de capacidades actitudinales en los estudiantes de Derecho Penal de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres? | <p>Objetivo general Evaluar las mejoras logradas por la metodología de grupos colaborativos en el desarrollo de capacidades de aprendizaje en los estudiantes de Derecho Penal General de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres, año 2016.</p> <p>Objetivos específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluar las mejoras logradas por la metodología de grupos colaborativos en el desarrollo de capacidades conceptuales en los estudiantes de Derecho Penal de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres. • Evaluar las mejoras logradas por la metodología de grupos colaborativos en el desarrollo de capacidades procedimentales en los estudiantes de Derecho Penal de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres. • Evaluar las mejoras logradas por la metodología de grupos colaborativos en el desarrollo de capacidades actitudinales en los estudiantes de Derecho Penal de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres. | <p>Hipótesis general La metodología de grupos colaborativos mejora significativamente el desarrollo de capacidades de aprendizaje en los estudiantes de Derecho Penal General de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres, año 2016.</p> <p>Hipótesis específicas</p> <ul style="list-style-type: none"> • La metodología de grupos colaborativos mejora significativamente el desarrollo de capacidades conceptuales en los estudiantes de Derecho Penal de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres. • La metodología de grupos colaborativos mejora significativamente el desarrollo de capacidades procedimentales en los estudiantes de Derecho Penal de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres. • La metodología de grupos colaborativos mejora significativamente el desarrollo de capacidades actitudinales en los estudiantes de Derecho Penal de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Martín de Porres. | <p>Variable independiente</p> <p>Grupo experimental: Metodología de grupos colaborativos</p> <p>Grupo control: Método expositivo tradicional</p> <p>Variable dependiente Capacidades de aprendizaje</p> <p>Dimensiones: Capacidades conceptuales</p> <p>Capacidades procedimentales</p> <p>Capacidades actitudinales</p> | <p>Variable independiente Lista de cotejo</p> <p>Variable dependiente Prueba escrita Cuestionario</p> | <p>Población: Estudiantes de la Carrera Profesional de Derecho matriculados en la Asignatura de Derecho Penal I – 314 estudiantes</p> <p>Muestra: Grupo experimental: Estudiantes de la sección 04B - 50 estudiantes</p> <p>Grupo control: Estudiantes de la sección 04F - 46 estudiantes</p> |

Anexo 2. Instrumentos para la recolección de datos



USMP
UNIVERSIDAD DE
SAN MARTÍN DE PORRES

FACULTAD DE
DERECHO

PRUEBA DE EVALUACIÓN ESCRITA

Apellidos y nombres: _____

Código de matrícula: _____

Aula: _____ **Turno:** _____

1. Precise las consecuencias de la vigencia del principio de legalidad.

2. En que supuestos la irretroactividad de la ley penal es absoluta.

3. La costumbre no es fuente del Derecho penal material, por imperio de la Constitución Política; y la ley penal tiene que tener contenido expreso o literal, también, por exigencia de la Constitución Política (marque la respuesta correcta)

- a. Cierto-cierto ()
- b. Cierto-falso ()
- c. Falso-falso ()
- d. Falso-cierto ()

4. La aplicación de la ley penal en el caso concreto exige (marque la respuesta correcta)

- a. Sólo relación analógica ()
- b. Sólo relación de identidad ()
- c. Sólo un simple parecido ()
- d. Sólo una mayor semejanza ()

5. Indique las funciones que cumple la teoría del delito.

6. El delito no siempre exige un comportamiento humano voluntario, siendo la tipicidad una característica del delito (marque la respuesta correcta).

- a. Cierto-cierto ()
- b. Cierto-falso ()
- c. Falso-falso ()
- d. Falso-cierto ()

7. Precise las funciones del tipo penal.

8. Precise tres causas de exculpabilidad.

9. En el siguiente tipo penal "El que, con violencia o amenaza, impide o perturba una reunión pública lícita"; concurren:

- a. Un comportamiento típico ()
- b. Dos comportamientos típicos ()
- c. Tres comportamientos típicos ()
- d. Cuatro comportamientos típicos ()

10. Precise las fuentes donde se origina la fuerza física irresistible, consideradas en el Art. 20.6 del Código penal.

11. Caso práctico

Se está procesando al periodista Ricardo por apología del delito (M 31SO del CP) a causa de haber elogiado la actitud del presidente de su región de participar en una huelga con el objeto de obtener mejoras para sus representados (M 2000 CP). En estas circunstancias, debido a las fuertes críticas y en razón de la libertad de expresión, El Congreso deroga el Art. 31 SO, aunque pocos meses después. ante el incremento de las huelgas protagonizados por funcionarios públicos con poder de decisión o que desempeñan cargos de confianza o de dirección, se restablece el vigor de la apología del delito. (Tomado, teniendo como base el "Manual de Casos Penales" elaborado bajo la Dirección de GTZ Cooperación técnica alemana).

- a. ¿Cuál de las tres disposiciones referidas a la apología (la inicial, la derogatoria la que restablece la figura), será de aplicación a Ricardo en el entendido que su proceso aún no ha concluido? Fundamente su respuesta
- b. ¿Cómo habrá de procederse si el Congreso no deroga el delito sino modifica el Art. 31SO para considerar a la apología del delito de extorsión no como modalidad agravada, sino como modalidad básica?
- c. ¿Considera usted que, ambos casos, la ley que se va a aplicar tiene un solo efecto o un doble efecto? Fundamente su respuesta

12. Caso práctico:

"Juan remite una carta a Ernesto desde Brasil. Le advierte en ella que si no permite que su hija Florencia, de 19 años, viaje a Sao Paulo durante las vacaciones, hará prender fuego a la casa quinta que Ernesto tiene en Florianópolis, Brasil.

Ernesto recibe la carta en Lima y, contra su voluntad, permite que su hija viaje; cree, que verdaderamente, Juan es capaz de concretar su amenaza. Estamos frente a un típico delito de coacción.

Luego de ocurrido el hecho ambos retornan al país. (Tomado, en lo fundamental, de Casos de Derecho Penal de Marcelo A. Sancinetti)

- a. Determine y fundamente cuál es la ley penal aplicable (explique el principio).
- b. Determine y explique qué ley sería la aplicable, si Ernesto fuera argentino y Juan siendo chileno ingresa en territorio argentino.
- c. Determine y fundamente que ley se aplicaría, si cuando se produjo la acción, la Ley A tenía una pena de 20 años y luego en el momento del resultado la Ley B incrementó a 30 años la pena, y la teoría vigente es la del resultado.
- d. Determine y explique qué principio invocaría si Juan fuera un funcionario peruano quien se encontraba en Brasil.
- e. Determine y explique si sería reprimido penalmente Juan, si el hecho no fuera sancionado en Brasil, pero sí en el Perú, estando él en nuestro país.



USMP
UNIVERSIDAD DE
SAN MARTÍN DE PORRES

FACULTAD DE
DERECHO

CUESTIONARIO DE ACTITUDES

Apellidos y nombres: _____

Código de matrícula: _____

Aula: _____ Turno: _____

En cada pregunta, marque con un aspa (x) la respuesta correspondiente:

1. Los contenidos de las unidades de aprendizaje son de utilidad para mi desarrollo profesional.

Totalmente de acuerdo ()

De acuerdo ()

Ni de acuerdo ni en desacuerdo ()

En desacuerdo ()

Totalmente en desacuerdo ()

2. Los contenidos de las unidades de aprendizaje son atractivos y novedosos.

Totalmente de acuerdo ()

De acuerdo ()

Ni de acuerdo ni en desacuerdo ()

En desacuerdo ()

Totalmente en desacuerdo ()

3. Las sesiones de clase adquieren un alto nivel cuando realizo debates con mis compañeros y el docente.

Totalmente de acuerdo ()

De acuerdo ()

Ni de acuerdo ni en desacuerdo ()

En desacuerdo ()

Totalmente en desacuerdo ()

4. Me siento motivado a asistir a todas las sesiones de clase.

Totalmente de acuerdo ()

De acuerdo ()

Ni de acuerdo ni en desacuerdo ()

En desacuerdo ()

Totalmente en desacuerdo ()

5. Me siento motivado por desarrollar las asignaciones y tareas de clase.

Totalmente de acuerdo ()

De acuerdo ()

Ni de acuerdo ni en desacuerdo ()

En desacuerdo ()

Totalmente en desacuerdo ()

6. Me siento motivado a investigar más sobre los contenidos de Derecho Penal.

Totalmente de acuerdo ()

De acuerdo ()

Ni de acuerdo ni en desacuerdo ()

En desacuerdo ()

Totalmente en desacuerdo ()

7. Los conocimientos que se desarrollan en la asignatura son de alta importancia para el desarrollo de la sociedad.

Totalmente de acuerdo ()

De acuerdo ()

Ni de acuerdo ni en desacuerdo ()

En desacuerdo ()

Totalmente en desacuerdo ()

8. Los contenidos de la asignatura me motivan a participar en programas de índole social.

Totalmente de acuerdo ()

De acuerdo ()

Ni de acuerdo ni en desacuerdo ()

En desacuerdo ()

Totalmente en desacuerdo ()

9. Los contenidos de la asignatura contienen soluciones a problemas relevantes en la sociedad.

Totalmente de acuerdo ()

De acuerdo ()

Ni de acuerdo ni en desacuerdo ()

En desacuerdo ()

Totalmente en desacuerdo ()

INSTRUMENTOS DESARROLLADOS PARA LA VARIABLE INDEPENDIENTE EN EL GRUPO EXPERIMENTAL

Lista de grupos de trabajo y asignación de exposiciones por unidad

Grupo 01: Unidad I

- Coordinador:

-
-
-
-

Grupo 06: Unidad VI

- Coordinador:

-
-
-
-

Grupo 02: Unidad II

- Coordinador:

-
-
-
-

Grupo 07: Unidad VII

- Coordinador:

-
-
-
-

Grupo 03: Unidad III

- Coordinador:

-
-
-
-

Grupo 08: Unidad VIII

- Coordinador:

-
-
-
-

Grupo 04: Unidad IV

- Coordinador:

-
-
-
-

Grupo 09: Unidad IX

- Coordinador:

-
-
-
-

Grupo 05: Unidad V

- Coordinador:

-
-
-
-

Grupo 10: Unidad IX

- Coordinador:

-
-
-
-

RESUMEN ANALÍTICO DE LA UNIDAD I

1. Realizar un resumen analítico de los contenidos desarrollados en la Unidad I: Control social y Derecho Penal. El resumen debe abarcar los aspectos listados en el sílabo de la asignatura, en un total de 15 a 25 páginas.
2. Diseñar diapositivas de la unidad desarrollada para su exposición, de acuerdo a la asignación de exposiciones.

Fecha de presentación del resumen

Fecha de exposición: xx de xxxx de 2016

RESUMEN ANALÍTICO DE LA UNIDAD II

1. Realizar un resumen analítico de los contenidos desarrollados en la Unidad II: Aplicación de la ley penal. El resumen debe abarcar los aspectos listados en el sílabo de la asignatura, en un total de 15 a 25 páginas.
2. Diseñar diapositivas de la unidad desarrollada para su exposición, de acuerdo a la asignación de exposiciones.

Fecha de presentación del resumen

Fecha de exposición: xx de xxxx de 2016

RESUMEN ANALÍTICO DE LA UNIDAD III

1. Realizar un resumen analítico de los contenidos desarrollados en la Unidad III: Teoría del delito. El resumen debe abarcar los aspectos listados en el sílabo de la asignatura, en un total de 15 a 25 páginas.

2. Diseñar diapositivas de la unidad desarrollada para su exposición, de acuerdo a la asignación de exposiciones.

Fecha de presentación del resumen

Fecha de exposición: xx de xxxx de 2016

RESUMEN ANALÍTICO DE LA UNIDAD IV

1. Realizar un resumen analítico de los contenidos desarrollados en la Unidad IV: Teoría de la determinación de la pena. El resumen debe abarcar los aspectos listados en el sílabo de la asignatura, en un total de 15 a 25 páginas.
2. Diseñar diapositivas de la unidad desarrollada para su exposición, de acuerdo a la asignación de exposiciones.

Fecha de presentación del resumen

Fecha de exposición: xx de xxxx de 2016

RESUMEN ANALÍTICO DE LA UNIDAD V

1. Realizar un resumen analítico de los contenidos desarrollados en la Unidad V: La determinación judicial de la pena. El resumen debe abarcar los aspectos listados en el sílabo de la asignatura, en un total de 15 a 25 páginas.
2. Diseñar diapositivas de la unidad desarrollada para su exposición, de acuerdo a la asignación de exposiciones.

Fecha de presentación del resumen

Fecha de exposición: xx de xxxx de 2016

RESUMEN ANALÍTICO DE LA UNIDAD VI

1. Realizar un resumen analítico de los contenidos desarrollados en la Unidad VI: Las medidas de seguridad. El resumen debe abarcar los aspectos listados en el sílabo de la asignatura, en un total de 15 a 25 páginas.

2. Diseñar diapositivas de la unidad desarrollada para su exposición, de acuerdo a la asignación de exposiciones.

Fecha de presentación del resumen

Fecha de exposición: xx de xxxx de 2016

RESUMEN ANALÍTICO DE LA UNIDAD VII

1. Realizar un resumen analítico de los contenidos desarrollados en la Unidad VII: Medidas alternativas a la pena privativa de libertad. El resumen debe abarcar los aspectos listados en el sílabo de la asignatura, en un total de 15 a 25 páginas.

2. Diseñar diapositivas de la unidad desarrollada para su exposición, de acuerdo a la asignación de exposiciones.

Fecha de presentación del resumen

Fecha de exposición: xx de xxxx de 2016

RESUMEN ANALÍTICO DE LA UNIDAD VIII

1. Realizar un resumen analítico de los contenidos desarrollados en la Unidad VIII: Causales de extinción de la acción penal y de la pena. El resumen debe abarcar los aspectos listados en el sílabo de la asignatura, en un total de 15 a 25 páginas.

2. Diseñar diapositivas de la unidad desarrollada para su exposición, de acuerdo a la asignación de exposiciones.

Fecha de presentación del resumen

Fecha de exposición: xx de xxxx de 2016

RESUMEN ANALÍTICO DE LA UNIDAD IX, X

1. Realizar un resumen analítico de los contenidos desarrollados en la Unidad IX: La reparación civil. El resumen debe abarcar los aspectos listados en el sílabo de la asignatura, en un total de 15 a 25 páginas.

2. Diseñar diapositivas de la unidad desarrollada para su exposición, de acuerdo a la asignación de exposiciones.

Fecha de presentación del resumen

Fecha de exposición: xx de xxxx de 2016

CONTROL DE LECTURA GRUPAL 01

Apellidos y nombres

-
-
-
-
-

Sección: _____ **Fecha:** _____

1. Según la lectura, el principio de legalidad, sin discusión y tal como actualmente se concibe, tiene su origen en el artículo 39 de la Magna Charta Libertatum dada por el Rey inglés Juan sin tierra en el año 1215; y la base de legitimidad de la ley, está en su origen democrático, en la voluntad del pueblo, que es donde surge el poder estatal.
 - a) Cierto-cierto
 - b) Falso-cierto
 - c) Cierto-falso

2. Según Elías Díaz, el Estado liberal de Derecho, tiene las siguientes características:

.....

.....

.....

3. El autor que se sostiene que, al principio de legalidad, se le puede sin ningún problema, llamar también principio de intervención legalizada es:
 - a) Claus Roxin
 - b) Gunther Jakobs
 - c) Francisco Muñoz Conde

4. Roxin considera que el fundamento del principio de legalidad es:

.....
.....
.....

5. El fundamento político del principio de legalidad, según la lectura, estriba en que la ley:

- a) Es una norma jurídica
- b) Es expresión del Estado
- c) Es expresión de la soberanía popular

6. Según el autor, el que sienta las bases del principio de legalidad:

- a) Es el pensamiento de Feuerbach
- b) Es el pensamiento de la ilustración
- c) Es el pensamiento del derecho romano

7. El proyecto de Código penal de Manuel Lorenzo de Vidaurre si prevé en forma explícita el principio de legalidad; y el Código penal de 1863, lo regula únicamente para la calificación de los delitos.

- a) Cierta-cierta
- b) Falso-cierta
- c) Cierta-falso

8. Desde la revolución francesa y de los movimientos codificadores, se le considera como:

- a) Un principio básico
- b) Un derecho a la legalidad
- c) Un derecho y un principio

9. El principio de legalidad es conocido universalmente con el apotegma latino "Nullum crimen, nulla poena, sine lege" es decir, "no hay delito, no hay pena, sin ley"; y Feuerbach lo desarrolla como elemento de su teoría de la pena.
- a) Cierto -cierto
 - b) Falso-falso
 - c) Cierto -falso

10. Precisar, según la lectura, dos instrumentos legales donde se proclama el principio de legalidad en el ordenamiento jurídico español:

.....

.....

.....

CONTROL DE LECTURA GRUPAL 02

Apellidos y nombres

-
-
-
-
-

Sección: _____ **Fecha:** _____

1. Los sucesos reales que permitieron explicar los temas expuestos en la lectura, ocurrieron en
2. ¿Cómo define el autor a la voluntad?
.....
.....
.....
3. En la lectura se sostiene que no se debe confundir la voluntad con:
.....
4. La fuerza física irresistible puede revestir:
a) Una modalidad
b) Dos modalidades
c) Tres modalidades
5. En la vis absoluta:
a) Un hombre actúa sobre otro hombre
b) Un animal actúa sobre el hombre
c) Una fuerza de la naturaleza actúa sobre el hombre

6. Precise un caso de vis absoluta que el autor cita en la lectura:

.....
.....
.....

7. En la vis mayor la fuerza física irresistible tiene su origen en:

.....
.....

8. Precise el ejemplo que el autor cita sobre un caso de vis mayor:

.....
.....
.....
.....
.....

9. Según el autor, en los movimientos reflejos, el sujeto responde ante un estímulo externo:

- a) Pudiendo controlar su reacción
- b) Pudiendo controlar a veces su reacción
- c) Sin que pueda controlar su reacción

10. En el caso de la mosca y el conductor, como resolvió la jurisprudencia alemana:

.....
.....
.....

CONTROL DE LECTURA GRUPAL 03

Apellidos y nombres

-
-
-
-
-

Sección: _____ **Fecha:** _____

1. Según el autor, la primera idea que surge en la mente de cualquier persona cuando se pronuncia un delito, es seguramente la de:

- a) Acto penado por la ley
- b) Injusto penal culpable
- c) Hecho malo

2. Según el autor, la teoría del delito, en efecto, no pretende servir para otra cosa que no sea la:

.....
.....

3. Precise los elementos esenciales del delito, conforme el autor lo sostiene, en su lectura:

.....
.....
.....

4. Refiriéndose al artículo 10° del Código Español, el mismo que precisa una definición de delito, ¿Cuáles son las características más importantes, según el autor?

.....
.....
.....

5. En la lectura se sostiene que el comportamiento humano es, esencialmente:

- a) Un concepto ontológico o prejurídico:
- b) Un concepto jurídico
- c) Un concepto normativo

6. Según la lectura en el sistema causalista, el dolo y la imprudencia:

- A) Forman parte de la culpabilidad
- B) Forman parte de la tipicidad
- C) Forman parte de la antijuricidad

7. Igualmente, según la lectura, en el sistema moderno, el dolo y la imprudencia, forman parte de:

- a) lo típicamente antijurídico
- b) La antijuricidad
- c) La culpabilidad

8. La culpabilidad, conforme al autor, exige para su comprobación dos aspectos:

.....
.....
.....

9. Para el sistema moderno, los elementos del delito:

- a) Unos son más importantes
- b) Todos son importantes
- c) No tienen importancia.

10. Las infracciones punibles citadas por el autor, tienen como característica esencial:

- a) Que los elementos que lo integran son iguales
- b) Que los elementos son desiguales
- c) Que no tienen los mismos elementos

CONTROL DE LECTURA GRUPAL 04

Apellidos y nombres

-
-
-
-
-

Sección: _____ **Fecha:** _____

1. Según el autor, la extradición procede entre aquellos estados:

- a) Que siempre cuentan con un tratado sobre la materia.
- b) Que, en algunos casos, se puede conceder sin tratado.
- c) Ninguna de las anteriores.

2. De acuerdo a la lectura, la calidad del hecho en la extradición, se exigen los siguientes requisitos:

.....

.....

.....

3. De acuerdo al autor "En relación con los efectos de la extradición es preciso destacar:

.....

.....

.....

4. Según el autor, la irretroactividad de la ley penal vale:

- a) Sólo para el Derecho Penal sustancial
- b) También para el derecho procesal penal
- c) Para el derecho procesal penal y derecho penitenciario.

5. De acuerdo al autor una nueva ley más favorable para el procesado, no solamente cuando suprime o disminuye la punibilidad del hecho, sino también cuando (completar con un solo supuesto):

.....
.....
.....

6. Según el autor, para la aplicación de la ley más favorable, se exige:

- a) Que sólo esté promulgada
- b) Que en todos los casos esté vigente.
- c) Que sea promulgada y esté vigente.

7. Según la lectura, una ley intermedia es:

.....
.....
.....

8. Conforme a lo expuesto por el autor, el efecto retroactivo de la ley más favorable:

- a) No tiene carácter obligatorio
- b) Si tiene carácter obligatorio
- c) Es facultativo en algunos casos

9. Según el autor, el tiempo de ejecución del delito, se da de la siguiente manera:

.....
.....
.....

10. Para aplicar la ley penal en relación a las personas, el principio que rige es:

.....
.....

Anexo 3. Constancia emitida por la institución donde se realizó la investigación



CONSTANCIA

El Responsable del Área Penal de la Facultad de Derecho de la Universidad San Martín de Porres, deja constancia:

Que, don Lucas Luis López Pérez, identificado con DNI No. 09421655 y Docente Ordinario de la Facultad, ha realizado la aplicación de instrumentos de evaluación y el seguimiento a los estudiantes de la asignatura de Derecho Penal I (Parte General) de las secciones 04B y 04F, aulas a su cargo, para el desarrollo de su Tesis Doctoral intitulada "Metodología de Grupos Colaborativos para el desarrollo de las Capacidades de Aprendizaje del Derecho Penal General en los estudiantes de Derecho".

Se expide la presente constancia a pedido del interesado, para los fines pertinentes.

La Molina, 30 de noviembre de 2016

EDVAR ALBERTO CUEVA CASTRO
RESPONSABLE DEL ÁREA PENAL