

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA

ESCUELA DE POSGRADO



**UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS
POLÍTICAS**

PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS

TESIS:

LA FORMACIÓN JURÍDICA EN EL PERÚ

Para optar el Grado Académico de

DOCTOR EN CIENCIAS

MENCIÓN: DERECHO

Presentada por:

M. Cs. JOSÉ JAIME MESTAS PONCE

Asesor:

Dr. ERNESTO ENJELBERTO CUEVA HUACCHA

Cajamarca – Perú

2021

COPYRIGHT © 2021 by
JOSÉ JAIME MESTAS PONCE
Todos los derechos reservados

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA

ESCUELA DE POSGRADO



**UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS
POLÍTICAS**

PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS

TESIS APROBADA:

LA FORMACIÓN JURÍDICA EN EL PERÚ

Para optar el Grado Académico de

DOCTOR EN CIENCIAS

MENCIÓN: DERECHO

Presentada por:

M. Cs. JOSÉ JAIME MESTAS PONCE

JURADO EVALUADOR

Dr. Ernesto Enjelberto Cueva Huaccha
Asesor

Dr. Joel Romero Mendoza
Jurado Evaluador

Dr. Glen Joe Serrano Medina
Jurado Evaluador

Dra. María Isabel Pimentel Tello
Jurado Evaluador

Cajamarca – Perú

2021



Universidad Nacional de Cajamarca
LICENCIADA CON RESOLUCIÓN DE CONSEJO DIRECTIVO N° 080-2018-SUNEDU/CD
Escuela de Posgrado
CAJAMARCA - PERU



PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS

ACTA DE SUSTENTACIÓN VIRTUAL DE TESIS

MENCIÓN: DERECHO

Siendo las 17:26 horas del día 14 de junio de dos mil veintiuno reunidos a través de meet.google.com/aow-qjqh-kxu, creado por la Unidad de Posgrado de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Nacional de Cajamarca, el Jurado Evaluador presidido por el **Dr. JOEL ROMERO MENDOZA**, e integrado por el **Dr. GLENN JOE SERRANO MEDINA** y la **Dra. MARÍA ISABEL PIMENTEL TELLO**; y en calidad de Asesor el **Dr. ERNESTO ENJELBERTO CUEVA HUACCHA**; Actuando de conformidad con el Reglamento Interno de la Escuela de Posgrado, y la Directiva para la Sustentación de Proyectos de Tesis, Seminarios de Tesis, Sustentación de Tesis y Actualización de Marco Teórico de los Programas de Maestría y Doctorado, se inició la SUSTENTACIÓN de la tesis titulada: **LA FORMACIÓN JURÍDICA EN EL PERÚ**; Presentado por el **M.CS. JOSÉ JAIME MESTAS PONCE**.

Realizada la exposición de la Tesis y absueltas las preguntas formuladas por el Jurado Evaluador, y luego de la deliberación, se acordó **APROBAR** con la calificación de **QUINCE [BUENO]**, la mencionada Tesis; en tal virtud, el **M. Cs. JOSÉ JAIME MESTAS PONCE**, está apto para recibir en ceremonia especial el Diploma que lo acredita como **DOCTOR EN CIENCIAS**, de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, Mención: **DERECHO**.

Siendo las 18:57 horas del mismo día, se dio por concluido el acto.

.....
Dr. Ernesto Enjelberto Cueva Huaccha
Asesor

.....
Dr. Glenn Joe Serrano Medina
Jurado Evaluador

.....
Dr. Joel Romero Mendoza
Presidente - Jurado Evaluador

.....
Dra. María Isabel Pimentel Tello
Jurado Evaluador

DEDICATORIA:

A todos mis seres queridos los que están cerca de mí, como los que están a la distancia, y en especial a mis retoños Cynthia, Patricia, Paulina, Carlos Eduardo y Giampiero José con inefable amor paternal.

Y a todos los abogados docentes en el Perú que se esfuerzan en dejar semillas fructíferas en la formación de nuevos abogados, como agentes de cambio de nuestra sociedad, comprometidos en mejorarla, aportando con su granito de arena desde el derecho y su anhelo permanente por la justicia.

AGRADECIMIENTO

A Dios por darme vida, fuerzas e inspiración en culminar el presente trabajo.

A todos los docentes del Posgrado de la Universidad Nacional de Cajamarca, que han intervenido en mi formación y aliciente para plasmar el presente trabajo a través de sus enseñanzas y orientaciones y que además impregnaron en mí el inquebrantable deseo de hacer realidad la presente investigación.

A mi alma mater la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa y su Facultad de Derecho por ser siempre inspiradora y evocadora de justicia

A todos mis familiares y seres queridos, que estuvieron incondicionalmente cerca de mi lado para darme el aliento necesario y que de una u otra manera impulsaron al autor a culminar el presente trabajo.

CONTENIDO

Ítem	Página
DEDICATORIA:	v
AGRADECIMIENTO	vi
RESUMEN	xii
ABSTRACT	xiii
CONTENIDO	vii
INDICES DE TABLAS Y FIGURAS	xi
INTRODUCCIÓN	xii
CAPÍTULO I ASPECTOS METODOLÓGICOS	1
1.1 El planteamiento y delimitación del problema	1
1.2 Formulación del problema.....	16
1.3 Objetivos.....	17
1.3.1 Objetivo general	17
1.3.2 Objetivos específicos.....	17
1.4 Justificación e importancia	17
1.4.1 Justificación.....	17
1.4.2 Importancia.....	19
1.5 Ámbito de la investigación	19
1.6 Antecedentes inmediatos de la investigación.....	20
1.6.1 En el contexto internacional.....	20
1.6.2 En el contexto nacional.....	25
1.7 Hipótesis u operacionalización.....	28
1.7.1 Hipótesis	28

1.7.2 Operacionalización	28
1.8 Métodos de investigación.....	28
1.8.1 El Analítico-sintético	28
1.8.2 El inductivo-deductivo.....	29
1.8.3 El método dogmático jurídico	30
1.8.4 El método empírico jurídico	31
1.9 Tipo y diseño de investigación	31
1.9.1 Tipo de investigación.....	31
1.9.2 Diseño de investigación.....	33
1.10 Técnicas e Instrumentos de recopilación de datos.....	34
1.10.1 Técnicas.....	34
1.10.2 Instrumentos.....	34
1.11 Técnicas para el procesamiento y análisis de datos	35
1.12 Población, muestra, unidades de análisis	35
1.12.1 Población	35
1.12.2 Muestra	36
1.12.3 Unidades de análisis	36
CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO	37
2.1 Bases históricas y filosóficas de la enseñanza del derecho	37
2.1.1 Fundamentos históricos de la enseñanza del derecho en Roma	37
2.1.2 Fundamentos filosóficos de la enseñanza del derecho en Roma	40
2.1.3 Fundamentos históricos de la enseñanza del derecho en la Edad Media en Europa.....	42
2.1.4 Fundamentos filosóficos de la enseñanza del derecho en la Edad Media en Europa.....	45

2.1.5	Fundamentos históricos de la enseñanza del derecho en la Edad Moderna en el Perú: Universidad de San Marcos y las universidades menores creadas en esa época.....	47
2.1.6	Fundamentos filosóficos de la enseñanza del derecho en la Edad Moderna en el Perú: Universidad de San Marcos.....	56
2.1.7	Fundamentos históricos de la enseñanza del derecho en la época Contemporánea en el Perú: Universidad Mayor de San Marcos.....	58
2.1.8	Renovación transitoria de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y de la facultad de jurisprudencia durante la segunda mitad del Siglo XIX	73
2.1.9	La formación jurídica en San Marcos a inicios y durante el Siglo XX..	75
2.1.10	Fundamentos filosóficos en la Universidad Mayor de San Marcos en época contemporánea	80
2.1.11	El nacimiento de una nueva opción de formación jurídica privada: La creación de la Universidad Pontificia Católica del Perú.	87
2.2	Bases teóricas de la enseñanza del derecho	91
2.2.1	Formación jurídica en el Perú.....	91
2.2.2	Métodos y contenidos de enseñanza.....	96
2.2.3	Proceso de enseñanza – aprendizaje del derecho	113
2.2.4	No contribución a la formación integral del futuro abogado.	116
2.2.5	Los fundamentos filosóficos en los modelos de formación jurídica ligados a la educación en general.....	121
CAPÍTULO III RESULTADO Y DISCUSIÓN.....		136
3.1	Presentación de resultados.....	136
3.1.1	Análisis de datos obtenidos mediante instrumentos	136
3.1.2	En cuanto a los objetivos investigados	145
CAPÍTULO IV CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS.....		151

CAPÍTULO V PROPUESTA	156
5.2 Análisis	156
5.3 Fundamentación	157
5.3.1 Fundamentación epistemológica	157
5.3.2 Fundamentación antropológica-filosófica.....	158
5.3.3 Fundamentación pedagógica	159
5.3.4 Fundamentación didáctica.....	160
5.4 Misión.	161
5.5 Visión.....	162
5.6 Objetivos.....	162
5.6.1 Objetivo general.	162
5.7 Presentación del modelo teórico	162
5.7.1 Definición de modelo teórico.	162
5.7.2 Descripción del modelo teórico de la propuesta.	162
5.7.3 Contenidos, métodos, metodología	162
5.7.4 Características: Ventajas.....	164
5.7.5 Pasos en la construcción del modelo.....	166
5.7.6 Diseño del modelo teórico de la propuesta	167
CONCLUSIONES	168
RECOMENDACIONES	170
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	171
ANEXOS.....	181
Anexo 1 CUESTIONARIO.....	182
Anexo 2 GUÍA DE ENTREVISTA	184

INDICES DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla y figura 1: Cargos desempeñados.....	136
Tabla y figura 2: Métodos de enseñanza aplicados.....	137
Tabla y figura 3: Contenidos de enseñanza utilizados.....	138
Tabla y figura 4: Plan de estudios utilizado	139
Tabla y figura 5. Competencias coincide con perfil	140
Tabla y figura 6: Contenidos fortalecen capacidad crítica, reflexiva, argumentativa	141
Tabla y figura 7: Métodos y contenidos contribuyen a formación integral.....	142
Tabla y figura 8. Tipo de capacidades.....	143
Tabla y figura 9: Cambios a operar	144

RESUMEN

La presente tesis partió con el problema de investigación ¿Los métodos y contenidos utilizados en el proceso de enseñanza – aprendizaje contribuyen a la formación jurídica en el Perú? El estudio fue de tipo básico, un diseño no experimental, explicativo y propositivo, como técnicas se empleó la encuesta, la entrevista y el análisis de contenido, la muestra estuvo conformada por decanos, directores de escuela y docentes en un número de 48 individuos. Este estudio de investigación propuso un modelo basado en teorías constructivistas con metodologías activas, incorporando contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, asimismo, se sometió a contrastación conceptual de la hipótesis: Los métodos y contenidos utilizados no contribuyen a la formación jurídica en el Perú. Confirmando la hipótesis planteada, los estudiantes adolecen de una adecuada formación, el método más empleado por los docentes es la clase magistral, y escasos docentes emplean los métodos por competencias, colaborativos, basados en las tics, o basados en problemas, siendo una formación básicamente teórica, enciclopédica, memorística, mecánica, y repetitiva, en la que predomina el uso de contenidos no significativos, uso de didácticas inapropiadas por el docente, empleo de clases expositivas, uso de métodos y contenidos que no favorecen el análisis, discusión y argumentación.

Palabras clave:

Contenidos, didáctica, métodos, análisis, síntesis

ABSTRACT

This thesis started with the research problem: Do the methods and contents used in the teaching-learning process contribute to legal training in Peru? The study was of a basic type, a non-experimental, explanatory and purposeful design, as techniques the survey, the interview and the content analysis were used, the sample consisted of deans, school directors and teachers in a number of 48 individuals. This research study proposed a model based on constructivist theories with active methodologies, incorporating conceptual, procedural and attitudinal contents, also, it was subjected to conceptual testing of the hypothesis: The methods and contents used do not contribute to legal training in Peru. Confirming the hypothesis raised, the students suffer from adequate training, the method most used by teachers is the master class, and few teachers use the competency, collaborative, tics-based, or problem-based methods, being basically a training theoretical, encyclopedic, rote, mechanical, and repetitive, in which the use of non-significant content predominates, use of inappropriate didactics by the teacher, use of expository classes, use of methods and content that do not favor analysis, discussion and argumentation.

Keywords:

Contents, teaching, methods, analysis, synthesis

INTRODUCCIÓN

En la mayoría de las escuelas profesionales de derecho, las asignaturas son de carácter netamente teóricos, los estudiantes, muy pocas veces intervienen en las discusiones de carácter epistemológico, no participa en forma crítica, analítica, obviamente las explicaciones de los docentes y las lecturas en libros no llegan a ser profundamente comprendidas, aunque puedan ser repetidas memorísticamente.

El estudiante debe aprender la teoría, indispensable para el ejercicio profesional, aprender el arte del ejercicio profesional, y es la que carecen actualmente la inmensa mayoría de los que estudian derecho para ser abogados. Lo que necesita todo profesional al comienzo del ejercicio, más que profundos conocimientos, que solo unos cuantos quizá puedan lograr, es tener ideas claras sobre todas las instituciones del derecho. La profundidad de los conocimientos la logrará después de algunos años de estudio, cuando ya familiarizado con esas instituciones, pueda adentrarse sin peligro de confusión mental en los grandes tratados.

La enseñanza en nuestras facultades de derecho está casi únicamente encaminada a formar teóricos del derecho y no abogados. Los estudiantes acuden, en su gran mayoría, con el fin de capacitarse para el ejercicio de la profesión de abogado y, sin embargo, a espaldas de esta realidad, las facultades no dan a esta formación toda la importancia que tiene. Debe pues propenderse a que la facultad de derecho sea el centro obligado de la formación teórico-práctica del abogado. Se podrá decir que para esa formación existen los maestros de práctica y las academias de los colegios de abogados, pero ni uno

ni otro prestan servicios eficaces en la actualidad. Los maestros de práctica de ahora y eso lo sabemos todos no pueden ser como seguramente fueron los de antes; las condiciones de vida de estos tiempos son muy diferentes. Hace 50 años, a todos sobraba tiempo; el maestro de práctica podía dar clases, charlas, aconsejar, enseñar a los jóvenes practicantes.

Ahora los abogados, los que tienen posición y los que tratan de formarla, no disponen de tiempo ni de tranquilidad para poder cumplir con dar esas enseñanzas. El practicante, o es un individuo que concurre una que otra vez a saludar a su maestro y hablar de todo menos de asuntos profesionales, o es el gestor judicial del estudio de su maestro, y muchas veces ignora el porqué de los escritos que ha copiado y que lleva para su presentación a la entidad pública y/o privada pertinente. Las academias de práctica de los colegios de abogados, sin orientación pedagógica, se limitan en el caso de Lima, a hacer escuchar a un auditorio muy numeroso, conferencias teóricamente muy ilustrativas, pero sin ningún sentido práctico.

El presente trabajo doctoral está estructurado en los siguientes capítulos:

Capítulo I, denominado aspectos metodológicos, comprende el planteamiento y formulación del problema, la redacción de objetivos, la justificación e importancia, antecedentes de estudio, hipótesis, operacionalización de variables, métodos, tipo y diseño de investigación.

Capítulo II, llamado marco teórico contiene los fundamentos epistemológicos, filosóficos, pedagógicos, didácticos así como las teorías que sustentan el estudio.

Capítulo III denominado resultados y discusión aborda los resultados en tablas y figuras.

Capítulo IV, llamado contrastación de la hipótesis.

Capítulo V, denominado Propuesta, contiene el análisis, la misión, visión, objetivos, modelo teórico y diseño.

Anexos

CAPÍTULO I

ASPECTOS METODOLÓGICOS

1.1 El planteamiento y delimitación del problema

La masificación de la enseñanza universitaria comenzó a fines de la década de 1960 en los Estados Unidos de Norteamérica y Europa Occidental, como consecuencia natural del desarrollo de las economías capitalistas industrializadas de la posguerra. Muy pronto el aumento de la matrícula universitaria llevó a los teóricos de la educación a plantearse la cuestión de las reformas estructurales de gobierno universitario y de diseño curricular exigidas por las nuevas circunstancias de la vida universitaria (Crown, 1973, citado en Benfeld, 2016).

El problema de la enseñanza jurídica presenta variables tanto externas e internas, entre las primeras está la naturaleza de nuestros sistemas normativos que acuñados en una tradición liberal e individualista han sido trasplantados a nuestra región al influjo del desarrollo del sistema capitalista. La hegemonía de ideas predominantemente liberales-burguesas va de la mano con el desarrollo del sistema capitalista, que se proyecta a América Latina haciéndola dependiente en varias aristas, entre ellas la formación jurídica.

Calamandrei (2007) con certeza e ironía ponía en relieve el método “charlatenescos” de la enseñanza de derecho en su época en Italia aunado a la proliferación de la abogacía en aquel país, para lo cual proponía disminución de las facultades de derecho y una elevación de la calidad de la

enseñanza jurídica. Pese al tiempo transcurrido de la denuncia del afamado procesalista italiano sigue latente la deficiencia de la mayor parte de facultades de derecho sudamericanas, donde radica una gran despreocupación por los métodos pedagógicos, dado que hasta hoy en día no hay docente en derecho que para ejercer como tal previamente haya tenido una preparación académica como práctica basado en una enseñanza activa, lo cual llama a reflexionar acerca de la falta de conciencia de la necesidad de un auténtico cambio, no solo en cuanto nuevos métodos y técnicas de enseñanzas, sino también reflexionar de qué es lo que se enseña, quién lo enseña, a quién y para qué se enseña.

El formalismo jurídico esconde las formas más sutiles de autoritarismo en el ámbito de la vida pública, facilitando la pervivencia de la crisis en el sistema, como los atrasos inveterados en la tramitación de los procesos, la desigualdad, corrupción, entre otras aberraciones. Por lo que ante una potencial reforma de enseñanza del derecho se debe valorar estos problemas, como otros propios de la formación jurídica, para contrarrestarlo. Lo cual hace necesario contar con cuadros docentes preparados e involucrados, como efectos multiplicadores, teniendo como base los principios que se derivan de los derechos fundamentales como de una visión democrática en que resalte los valores del sistema político en un estado constitucional de derecho donde se protejan y se divulguen esos derechos, ello no solo permitiría mayor conciencia sobre el verdadero rol que debe tener el derecho en las relaciones de la sociedad por una construcción permanente de paz social, lo que permitiría mejor entender el proceso de formación jurídica cómo influye en el ordenamiento jurídico.

Desde la finalización de la segunda guerra mundial ocurrieron diversos acontecimientos en el mundo y en el Perú lo cual cambio por completo el panorama económico, político, científico y cultural. No obstante, la formación de los abogados y el trabajo de las facultades de derecho permanecían sumergidos en el pasado. Desde mediados de la década del cincuenta, y muy especialmente en la década del sesenta, las facultades de derecho se sacudieron del letargo en que vivían y empezó un proceso de reformas que alcanzó su mayor expresión entre 1968 y la década siguiente.

Llama a reflexión, que antes de los cambios que fueron dándose en las décadas de los sesenta y los setenta del siglo XX, se advertían serias falencias en la formación jurídica que pueden resumirse en: a) El derecho era un vasto cuerpo de conceptos, acuñados a través de siglos y aun milenios y que estos conceptos encasillados, solamente podrían encontrarse en leyes y en decisiones de los más altos tribunales; b) La formación del abogado solo era jurídica y no social, destinado a ser un defensor de conflictos de carácter privado, ajeno a la realidad, el derecho no era concebido como una ciencia que pudiera hacer frente a problemas sociales y económicos; c) No se planteaban problemas referidos a aspectos pedagógicos de la enseñanza; sino había preponderancia de la enseñanza tipo conferencia, no existía sistematización de la enseñanza del derecho, los métodos activos de pedagogía eran desconocidos (Zolezzi, 2019).

Por otro lado, frente a los diversos cambios radicales producidos en lo social y tecnológico a nivel mundial, la educación legal seguía siendo en todas partes como fue antes de 1939: Lenta, conceptual, privatista, ajena, eminentemente jurídica y no social, como muy memorística. Fue tan amplia

la percepción del rezago de la educación legal, que la propia UNESCO tomó cartas en el asunto, encargando al profesor Charles Eisenmann, de la universidad de París, diagnosticar la crítica situación de enseñanza del derecho en el mundo y redactar el resultado que fue publicado por la UNESCO en 1958, en base a los siguientes países estudiados: Gran Bretaña, catalogándola a sus centros de enseñanza del derecho como instituciones exclusivamente privadas; Egipto, Líbano y Yugoslavia, como instituciones públicas, mientras India, México, Suecia y Estados Unidos conformada por instituciones públicas y privadas; destacándose ente ellas quienes atienden la preparación para profesiones judiciales y quienes preparan para profesiones jurídicas y no jurídicas.

Asimismo Atienza (1978) refiriéndose a la realidad española, señala que la enseñanza jurídica actual es mínimamente práctica, se prefiere aprender la norma en abstracto, perdiéndose la oportunidad de obtener y desarrollar capacidades, aptitudes, habilidades y destrezas que atiendan los hechos y problemas prácticos que resuelven los abogados litigantes, los procuradores de justicia y los administradores de justicia entre otros. Es necesario aportar a la enseñanza del derecho, los elementos didácticos que permitan optimizar el aprendizaje del alumno, a efecto de que pueda adquirir durante el proceso las competencias necesarias para desempeñarse adecuadamente en el ejercicio de la profesión y, de esta manera, su actividad resulte benéfica para la sociedad.

En tal sentido, no hay nada que impida que la enseñanza del derecho tenga un tratamiento científico, como lo esbozaba Eisenmann en 1958 citado en Atienza (1978) sin embargo en nuestras facultades no se hace, salvo

excepciones, auténtica ciencia, cuando en principio parecería posible articular un conocimiento científico, o por lo menos un conocimiento riguroso sobre el derecho. Aunque ello conlleve diversas críticas emitidas sobre la viabilidad de una auténtica ciencia jurídica, las mismas se refieren a la misma en sentido estricto, en este caso a la denominada dogmática jurídica, pero no a otras materias, como la historia del derecho, la economía política o la filosofía del derecho. En los dos primeros casos porque nadie parece tener interés en negar la cientificidad de la historia o de la economía; en el segundo caso porque no tendría sentido tachar de no científico a un saber cómo el filosófico que aspira a ser algo distinto de la ciencia.

En México el diagnóstico de esta realidad obliga a problematizar la concepción que da fundamento a la enseñanza jurídica, concepción que puede expresarse como respuesta a las preguntas: ¿qué derecho enseñar, y para qué enseñarlo? Toda institución universitaria se construye con base en las respuestas que se den a esas preguntas esenciales (López, 2016). La respuesta a que enseñar debe tener como contrapartida todo aquello que sirva para ejercer la profesión jurídica y obviamente ante la interrogante para que enseñar, debiera necesariamente identificarse con la utilidad de la referida formación, entonces si trata de constatar la realidad entre las coincidencias del contenido de la formación jurídica y las necesidades que requiere la sociedad en ese sentido podría apreciarse que la utilidad social no es fácil de apreciarse.

Por consiguiente, saber que se necesita para ser un buen abogado, las respuestas serían diversas, según sea quien las realice, ora un político; ora un jurisconsulto; ora un abogado independiente, ora quien labore en un gran

estudio de abogados o un moralista. En ese sentido López (2016) piensa que, en la misma medida, a la pregunta sobre cómo un profesional del derecho es útil a la sociedad, podrán encontrarse numerosísimas respuestas, relativas a las más diversas tareas y funciones sociales, muchas de ellas no compatibles entre sí, como son por ejemplo el deber de preservar el orden social, y a la vez, la idea de ser agente del cambio social.

Tradicionalmente, la controversia sobre las concepciones de la enseñanza del derecho se ha polarizado en dos posiciones principales, aparentemente opuestas: a) El modelo cultural o formativo, que sostiene la aspiración de formar un jurista pleno, completo y hasta con orientación académica; y b) La orientación profesional, que se preocupa principalmente por el futuro laboral del abogado, o de la ciencia del pan como se conoce en Alemania cuando solamente se vive de la profesión y no progresa o desarrolla el profesional en su ciencia (Lorca, 2004). Se ha considerado que el modelo cultural pone el énfasis en los conocimientos teóricos que debe alcanzar el alumno; mientras la orientación profesional, privilegia la preparación práctica de los estudiantes en una especialidad jurídica.

Para el modelo teórico, la pura formación práctica puede resultar insuficiente, dado que la universidad no puede ser considerada como una escuela de oficios, sino aportar al jurista habilidades críticas, cuya proyección excesiva, puede ser útil para competir en el mercado laboral, pero se aleja por mucho del propósito de formar buenos profesionales. En cambio, para el modelo práctico, la universidad no está sólo para formar académicos o eruditos, lo cual resulta una paradoja. Las actuales escuelas de derecho están para

formar buenos profesionales jurídicos, a desempeñarse como tales en diversas posiciones y útiles a la sociedad.

Por otro lado las reformas llevadas a cabo en las últimas décadas dentro del llamado proceso de Bolonia, han llevado a colocar como objetivos prioritarios de los planes de estudios, ya no la transmisión de contenidos temáticos, sino lo que se ha denominado competencias entendidas como la conjunción del saber conocer (conceptos, teorías, modelos, definiciones) y el saber hacer (habilidades, destrezas, aplicaciones prácticas de los conocimientos teóricos), con actitudes y estilos sobre cómo hacer las cosas en cada campo de trabajo. De esta manera desensibilizándose con la formación en ética y valores que también deben tener los futuros abogados.

En 1960 en Chile se hace patente lo que se denomina la crisis del derecho y con ello la crisis de su enseñanza, en un inicio se pensó que se trataba solo de un fenómeno local, sin embargo, este se daba en el resto de América Latina. Era notoria la decadencia social de los abogados, lo que era considerado como obstáculo para los cambios sociales que el país reclamaba, los abogados eran conservadores frente a la necesidad de cambiar las estructuras, por ejemplo, echar andar una reforma agraria: Las relaciones de poder o distribución de la riqueza, en este panorama los abogados eran reemplazados por economistas y sociólogos. Ante esta crisis del derecho y su enseñanza, las facultades del país adoptaron serias innovaciones en sus planes de estudios, constituyéndose talleres prácticos con metodologías más activas, el derecho debía enseñarse en un contexto interdisciplinario junto a las demás ciencias sociales y con flexibilización del currículo recargado con nuevos cursos (Figueroa, 2011).

En esas circunstancias se generó una reforma de la enseñanza del derecho que se interrumpió abruptamente con la dictadura militar iniciada en Chile en 1973 y poco después del golpe de estado, los estudios del derecho volvieron a la modalidad tradicional, libresca, memorística, expositiva, alejada totalmente de la realidad social, en acatamiento obsecuente de la norma vigente, de vuelta a la democracia en 1990, el país sureño ha visto una proliferación indiscriminada de escuelas de derecho, algunas de las cuales gozan de autonomía académica con currículos que estimen más convenientes, así como surgieron escuelas de derecho de primer nivel académico que han adaptado su currículo semestralmente, donde fomentan la enseñanza activa como la investigación de la realidad social con métodos propios de las ciencias sociales y que consideran que el derecho puede ser una excelente herramienta de cambio social.

Por otro lado, se ha advertido que en Chile surgió un nuevo modelo de educación en general que obedece a diversos factores, como un proceso motivado por elementos internos y externos. Dentro de los primeros, Chile se encuentra adscrito a varios tratados referidos a materias comerciales (acuerdos de libre comercio y el acuerdo general sobre el comercio de servicios de la OMC) directamente vinculados con las directrices del Banco Mundial; el FMI y el BID. Los que, a su vez, se relacionan con la implementación de un modelo económico neoliberal próximo a la denominada Escuela de Chicago de M. Friedman. La combinación de estos elementos condujo a lo que dicho autor ha denominado la privatización y comercialización de la educación chilena.

El sistema educativo chileno actual restringe definitivamente la autonomía académica y la libertad de cátedra, orientando el control ideológico y comercial de las universidades hacia un aprendizaje caótico y menoscabado de competencias básicas y laborales, cuyo objetivo es, principalmente preparar mano de obra barata en países pobres sin aspiraciones de desarrollo, y por otra, formar profesionales en disciplinas liberales que requieren un bajo costo de inversión para las instituciones universitarias que les generan pingües ganancias. Lo cual ha provocado en Chile, y en los demás países de la región, la desaparición de programas académicos con una fuerte orientación social.

Respecto a la enseñanza del derecho hay diversos involucrados, algunos tienen que ver con la forma en que se transmiten los conocimientos y otros con la estructura dentro de los cuales se desarrollan los programas formativos. Una cosa es la discusión sobre la didáctica y metodología de la enseñanza del derecho, y otra diferente, pero no separable, es el problema sobre el sistema dentro del cual una y otra se desarrolla. Mientras la cuestión sobre el sistema condiciona de alguna forma la práctica pedagógica y curricular. Por eso, Benfeld (2016) intenta mostrar su preocupación en el cambio de paradigma universitario que ha obrado en su país y que condiciona el actual proceso formativo algo no visto anteriormente, dado que la práctica pedagógica y curricular no ha mejorado en nada el paradigma actual relacionado a la tendencia mercantilista.

Ahora bien, si la cuestión a resolver, en relación a la didáctica y el currículo, hasta antes del cambio de paradigma universitario de los años 60 era cómo enseñar de manera adecuada a ciertas élites para que aquellas, dada su

condición, pudieran mantener sus privilegios sociales; sin embargo la transformación de la universidad occidental en un espacio de cambio social, inspirado en los derechos humanos, hace avizorar progresivamente una formación universitaria con tendencia a poder democratizar el conocimiento y suprimir las discriminaciones aun latentes, como diferencias de clase, sexo, estirpe y raza. Los autores chilenos, hasta donde llega nuestro conocimiento, no han advertido de forma adecuada lo cambios que ha operado en la educación superior. Lo cual ha conducido a discutir casi exclusivamente sobre cuestiones de didáctica, método y currículo jurídico, pero disociados todos de su realidad y lo que es aún peor, desde un contexto anacrónico: la educación de élite, desconociendo los cambios sociales actuales y los derechos humanos.

En Perú, según Zolezzi (2019) indica que en términos socioeconómicos y educativos, existía una desconexión de la realidad social con la enseñanza jurídica, a la vez que se producían determinados fenómenos que contribuían a la agitación social y al pedido de reformas radicales. Como es el caso de la educación universitaria donde desde el año 1955 solamente había seis universidades en el país, aumentando drásticamente a 30 a finales del gobierno de Belaunde en 1968. Entre 1956 y 1962 se duplicó la cantidad de universitarios, pasando de poco más de 20,000 a casi 41,000, volviendo a duplicarse la cifra a 94,000 en 1968, diferente al sistema chileno esbozado *supra*, al final del mandato de Belaunde, el gasto educativo había casi alcanzado el 5% del PNB y el 25% del presupuesto nacional, situando al Perú entre los países latinoamericanos con un mayor nivel de gasto educativo en el período 1960-1968 algo sin precedente.

El proceso de reformas en los planes de estudios de la carrera profesional de derecho iniciado en la Universidad Católica del Perú (en adelante PUCP) en general y en la facultad de derecho en particular empezó a principios de la década de los sesenta, tiene relación con el diagnóstico general mundial efectuado por el informe Eisenmann de lo que venía sucediendo en la década del 60, de la cual fue artífice el entonces joven decano de la facultad de derecho, Jorge Avendaño Valdez, para lograr los fines de dicha reforma de los planes de estudios emprendió varias acciones, como fue la de visitar varias universidades extranjeras, especialmente norteamericanas y europeas para detectar, con ojo avizor, la que más convenía a los planes de la reforma de la facultad de derecho de la PUCP.

No obstante los resultados no hayan sido quizá el ideal trazado en la PUCP por los pioneros de la reforma, como las subsiguientes reformas que ha tenido el plan curricular de derecho, así lo trae a colación Kresalja, citado por Verona (2016) después de todo, durante los años 60 solo dos facultades de derecho, la de la PUCP y de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, tenían más de un par de generaciones de abogados egresados de sus aulas, por lo que su influencia en la formación de las instituciones de educación jurídica, y en las públicas vinculadas a la administración de justicia, no fue poca. Sin embargo, es cierto que dicha influencia se vio luego afectada por las circunstancias que llevaron a las crisis actuales. A esto podría añadirse que la facultad de derecho de la PUCP ha aumentado significativamente su calidad de enseñanza al recibir su primera acreditación internacional.

Todavía hoy en día puede evidenciarse, que hay mucho por recorrer en el ámbito de la formación jurídica, pero se ha logrado cambios ostensibles e

importantes que han hecho indudablemente de la facultad de derecho de la PUCP sino una de las más importante del Perú, máxime si el intenso debate sobre los aspectos pedagógicos implicados en la enseñanza del derecho permitió aclarar que una reforma de la enseñanza, como la iniciada en la década del 60, no se limitaba a cambiar el plan de estudios y a promover un determinado método de la conducción de la clase, sino que era necesario tener en cuenta cinco importantes factores en el proceso de formación jurídica: a) Definir los objetivos. b) Seleccionar los contenidos. c) Decidir sobre los métodos de enseñanza. d) La enseñanza misma y e) La medición de los resultados, para saber cómo avanza la reforma (Zolezzi, 2019).

Según Sotomayor (2016) señala que en las facultades de derecho de nuestro país se extraña la espontaneidad de la crítica y la discusión. Ambas requieren niveles de subversión de las jerarquías docente - alumno y ello está lejos de lograrse en la mayoría de las universidades peruanas. Los profesores de derecho tienden a ser reacios y poco receptivos a la crítica o discusión y se amparan en argumentos de autoridad. Ello no es de extrañar puesto que el argumento de autoridad ha gozado de popularidad en los estudios doctrinarios jurídicos, y se ha acentuado en un contexto en que los precedentes judiciales se interpretan como reglas desprovistas de contexto. (párr.3)

La educación jurídica en el Perú, se basa en gran medida, en la recepción poco crítica de debates y contextos muy diferentes a la realidad de nuestro país. Por ejemplo, en las clases de derecho civil, consisten en la exposición y debates entre autores europeos y sobre instituciones y figuras jurídicas que no resultan plenamente aplicables al contexto jurídico peruano. Generándose

contradictoriamente una corriente inversa a la del formalismo y el conceptualismo sin un referente normativo y doctrinario. El resultado es que los estudiantes reciben una formación teórica que no va acorde con los problemas de las normas peruanas y ello incide en un desdén de la teoría, por considerarse que no concuerda con la solución de los diversos problemas que la realidad plantea.

Los egresados de las facultades de derecho se inclinan a emplear estructuras de redacción complejas y pocos comprensibles en disonancia con la realidad peruana. Presentan problemas en hacer explícitas las relaciones entre argumentos y conclusiones en un debate jurídico. Esto se evidencia en las demandas como en la contestación de las mismas, siendo necesario trabajar en la producción, análisis de textos producidos por los estudiantes y por los mismos docentes acordes con la realidad peruana.

Pásara (2004) en su estudio de investigación observó muchas falencias de las cuales aún persisten hoy en día, y se mencionan las siguientes: a) Un número probablemente mayoritario de universidades cuya razón de ser principal es el lucro a favor de sus promotores, b) La expansión del número de facultades y del número de estudiantes no ha sido acompañada de los recursos económicos necesarios, infraestructura, instalaciones como docentes preparados con posgrados; c) Las universidades no cuentan con el número de docentes nombrados a tiempo completo y a tiempo parcial. Casi la mitad de los estudiantes entrevistados señaló como prioridad mejorar el nivel de los profesores en aspectos referidos a: su selección, capacitación y

evaluación. Por lo que se debería exigirse a los docentes mayor rigor académico y especialización.

Con respecto a la calificación y el perfeccionamiento de los docentes, Pasara (2004) comenta que, los docentes entrevistados señalaron: «(i) se realice programas de capacitación para docentes en metodología de enseñanza del derecho, con miras a unificar criterios entre los profesores; (ii) se organice seminarios, talleres, cursos de actualización; y (iii) se fomente, incentive la investigación académica» (p.36).

La biblioteca es otro problema a ser atendido por las facultades de derecho. Escases de libros y su falta de actualización, poca diversidad temática en la literatura disponible y problemas de organización bibliotecaria fueron señalados como los principales aspectos que requieren ser resueltos en las facultades. Así como un grupo importante de alumnos de diversas universidades privadas reclamó que se incluya un mayor número de prácticas en el plan de estudios y exigiera a los profesores la enseñanza de menos cuestiones “teóricas” en los cursos (Pasara, 2004).

Además Hurtado (2008) sobre la problemática de la formación jurídica opina que, tomando en cuenta la diversidad de las actividades jurídicas, se debería proporcionar la base común de conocimientos jurídicos que requieren y, al mismo tiempo, la formación específica para cada actividad en particular: Basta con recordar, por ejemplo, que un juez no hace de abogado litigante, ni el notario de juez, etc. Para esto resulta indispensable esclarecer las diversas etapas de la formación profesional. La primera consiste en proporcionar a todos los estudiantes la misma base de conocimientos jurídicos, que les permitiría contar con los medios conceptuales y técnicos

indispensables para optar por uno de los ámbitos profesionales jurídicos y especializarse debidamente.

Si tomamos como ejemplo el caso del abogado litigante, podemos señalar que una facultad de derecho debería proporcionarle, primero, de manera adecuada los conocimientos referentes a las ramas fundamentales del derecho, a la organización del sistema jurídico, a la jurisprudencia, a la doctrina, a la metodología para interpretar y aplicar el derecho a las situaciones concretas que se le planteen. Segundo, adiestrarlo en las técnicas, métodos, habilidades propias a la actividad de aconsejar, promover, dirigir la protección de los intereses que se le han confiado; así como sobre la organización de sus actividades, el cumplimiento de disposiciones legales que regulan su ejercicio. Todo esto lleva a plantearse si las facultades de derecho están capacitadas para realizar esta labor y lo que es necesario hacer para que tengan éxito en alcanzar sus objetivos.

Por otro lado Gonzales (2008) afirma que el formalismo jurídico enmascara las formas más sutiles de autoritarismo en el ámbito de la vida pública, facilitando por ejemplo la pervivencia de la crisis en el sistema judicial, pues con su práctica se profundiza la desigualdad y la exclusión entre otras aberraciones. Por lo que una reforma de enseñanza del derecho debe valorar este problema, como otros propios de la formación jurídica, para contrarrestarlo. Lo que hace necesario contar con docentes involucrados en los principios que derivan de la visión del constitucionalismo, como construcción cultural de la democracia basada en el contenido de los derechos humanos y fundamentales. El asumir esta perspectiva prevalente de los citados derechos sobre las demás normas del ordenamiento, no solo

permitiría mayor conciencia sobre el verdadero rol que debe tener el derecho en las relaciones de la sociedad por una construcción permanente de paz social en base a esos derechos, lo que permitiría mejor entender el proceso de formación jurídica cómo influye en el ordenamiento jurídico.

Asumir desde la docencia esta posición, implica reconocer la fuerza expansiva y necesaria de los principios constitucionales como de los valores de la democracia, a través de su profundo arraigo en la interpretación como estrategia consustancial al trabajo jurídico. Implica entender sus consecuencias en el ámbito de la teoría del derecho, de la mano con la práctica de la jurisprudencia. Conlleva revalorar el espacio de la argumentación jurídica y su fundamentación filosófica desde el punto de vista jurídico sobre la práctica del derecho en función de las razones constitucionales que la justifican. La reforma de la enseñanza en los términos expuestos permitirá también revalorar el ambiente forense. Como resultado de su influjo se contribuirá en la provisión de abogados y candidatos para el ejercicio no solo de la abogacía liberal sino en distintos ámbitos como el judicial, pero premunidos de herramientas para el ejercicio especializado y de valores constitucionales para pensar y actuar el derecho (Gonzales, 2008).

1.2 Formulación del problema

Con las premisas anteriormente descritas el problema de investigación jurídica queda formulada en la siguiente manera:

¿Los métodos y contenidos utilizados en el proceso de enseñanza – aprendizaje contribuyen a la formación jurídica en el Perú?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Determinar si los métodos y contenidos utilizados en el proceso de enseñanza – aprendizaje contribuyen a la formación jurídica en el Perú.

1.3.2 Objetivos específicos

- a. Identificar y analizar los métodos empleados en el proceso enseñanza - aprendizaje a la formación jurídica en el Perú.
- b. Identificar y analizar los contenidos empleados en el proceso enseñanza - aprendizaje a la formación jurídica en el Perú.
- c. Realizar una propuesta de los cambios que debe incluirse en los métodos y contenidos utilizados en el proceso enseñanza - aprendizaje a la formación jurídica en el Perú.

1.4 Justificación e importancia

1.4.1 Justificación

El trabajo estudia el proceso enseñanza - aprendizaje en la formación del abogado, y se justifica en base las siguientes razones:

A. Justificación teórico científica

El trabajo de investigación tiene justificación teórico científico porque estudia la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1976) el cual consiste en que los pensamientos, expresados simbólicamente de modo no arbitrario y objetivo, se unen con los conocimientos ya existentes en el sujeto. Este es un proceso activo y personal de las relaciones entre este aprendizaje con la significatividad potencial,

lógica y el significado psicológico. Es activo, porque depende de la asimilación deliberada de la tarea de aprendizaje por parte del estudiante. Es personal, porque la significación de toda la tarea de aprendizaje depende de los recursos cognitivos que utilice cada estudiante. La clave del aprendizaje significativo está en relacionar el nuevo material con las ideas ya existentes en la estructura cognitiva del estudiante.

B. Justificación pedagógica

El presente trabajo de investigación tuvo justificación pedagógica porque estudia entre otras, la teoría de necesidades del psicólogo Abraham Maslow, las que se ubican dentro de las teorías cognitivas contemporáneas de la motivación. En este orden de ideas, la formación jurídica del abogado, examinando la mayoría de los currículos de la carrera de derecho presentan ciertas demandas o necesidades que tiene que ser satisfechas por la universidad y; una de ellas es:

El enfoque constructivista o el constructivismo, el cual es un modelo del proceso E-A donde el estudiante es el centro de ese proceso y; es quien, con ayuda del docente, construye sus propios conocimientos relacionando los previos con los nuevos, a través de andamiajes, de forma activa, motivado interna y externamente. Este modelo sustituye al caduco aprendizaje por contenidos y posteriormente en el enfoque conductista, al aprendizaje por objetivos, propone un aprendizaje basado en el desarrollo de competencias, habilidades y destrezas.

C. Justificación didáctica

Los docentes universitarios suelen seguir dos modelos para ejercer la docencia, uno ideal, que han leído de los perfiles y los ideotipos que las universidades promulgan, forjado a la luz de opiniones, talleres o cursos de formación docente, y otro que normalmente implementan. Las distancias entre uno y otro modelo dependen del grado de motivación, el tiempo asignado a las labores docentes, y los recursos disponibles para el ejercicio didáctico. Sin embargo, para la gran cantidad de los docentes esta dicotomía pasa inadvertida (Prieto, 2007, citado en Piedra García et al., 2011). Es muy importante tener en cuenta que se requiere que el docente-abogado domine y maneje aspectos didácticos adecuados para iniciar el proceso E-A de acuerdo a los nuevos enfoques. Uno de los últimos, es el constructivismo o corriente constructivista, y dentro de la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel.

1.4.2 Importancia

El trabajo de investigación es importante porque contribuirá con la formación jurídica del abogado, para cumplir con el encargo social y también para que sea un antecedente de estudio de futuras investigaciones, ya que en el Perú de hoy es necesario pensar en cambios radicales que permitan contar con abogados idóneos.

1.5 Ámbito de la investigación

El presente estudio analiza los actuales métodos y contenidos de la enseñanza de derecho en el Perú, los conceptos y modelos del proceso

enseñanza aprendizaje existente sobre el tema formulado, así como la didáctica empleada en las diferentes facultades de derecho del país.

1.6 Antecedentes inmediatos de la investigación

Se encontraron tesis que se vinculan con el tema materia de estudio, siendo las siguientes:

1.6.1 En el contexto internacional

La Enseñanza del Derecho: Más allá del formalismo, Figueroa, En Universidad Nacional de Colombia (2011) cuyo objetivo es abordar dos interrogantes relacionadas con la formación de estudios universitarios de pregrado que se imparte desde las diferentes Instituciones que imparten enseñanza del derecho. La primera trata de indagar si esta formación se encuentra en crisis y cuáles son las principales problemáticas que la comprenden. La segunda se refiere a qué retos se exponen actualmente respecto de las problemáticas señaladas, por lo que es fundamental empezar a comprender el derecho de una forma diferente a nociones tradicionales, superando limitaciones de noción instrumental y sus relaciones en la enseñanza del derecho.

El método utilizado es de análisis convencional, tal es así que después de desarrollar su marco teórico y el análisis pertinente llega, entre otras a las siguientes conclusiones: a) La enseñanza del derecho no parece estar en crisis, en la medida en que existe una coincidencia en los diferentes autores y estudios que destacan la proliferación que en todo sentido existe hoy. La situación crítica se presenta mejor con respecto a la calidad de los programas que se desarrollan y de los abogados que

egresan y se desempeñan profesionalmente en la sociedad. Y que, por tanto, resulta interesante analizar el factor cuantitativo que se relaciona con el cualitativo.

De igual modo b) Que, los retos que se presentan a la enseñanza del derecho no pueden limitarse a asuntos puramente prácticos ni normativos, sino que deberían corresponder a una adecuada noción de derecho que no lo limite a corrientes formalistas del derecho. Se han reconocido como elementos incidentes en la enseñanza del derecho aquellos asociados con la manera en que se estructuran los planes de estudios, centrados en el estudio de la ley, especialmente la nacional, en la asimilación de contenidos proposicionales o conceptuales, y carentes de confrontación crítica. En éstos prima preferentemente la formación enciclopédica sin más. Así como c) otras situaciones problemáticas se asocian con la metodología de la enseñanza y evaluación. Se critica que el método de enseñanza predominante sea el modelo de clase magistral, y solo existan mecanismos de evaluación de aprendizajes exclusivamente como “mecanismos de medición de logros” y no favorezcan “la producción de nuevos aprendizajes” y d) La globalización y el modelo de estado moderno fijan visiones que tienen impacto en el factor cuantitativo de la enseñanza del derecho (crecimiento en el número de estudiantes y de profesores, y en la cantidad de escuelas y programas), pero también en el factor cualitativo, ante creciente estratificación de las facultades de derecho, la “redistribución” de funciones del abogado”, contradicciones sobre su

función, ante un modelo de estado que pretende ostentar el monopolio del conflicto pero que confía en el mercado sus tareas prioritarias.

La Investigación Jurídica como fundamento para la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje del derecho. Álvarez en la Universidad de Alcalá - España, (2016) Su objetivo fue analizar cómo la investigación jurídica puede aportar al mejoramiento del proceso enseñanza del derecho. Así como identificar la situación actual de la metodología de la enseñanza del derecho en Chile, específicamente en los últimos 25 años (1990- 2015) en la facultad de derecho de la Universidad de Chile, contextualizándola con el estado de la situación en algunos países latinoamericanos. Determinar el papel que juegan los actores en el proceso enseñanza aprendizaje del derecho. Analizar las posibilidades que tiene la investigación jurídica de ser un factor de evaluación en el proceso de formación del futuro abogado. Y describir el estado de la situación en materia de investigación jurídica, relacionándola con algunos países de Latinoamérica.

De otro lado entre las conclusiones arribadas se tiene: a) La metodología de la enseñanza en el derecho ha tenido una evolución en el tiempo y en el espacio, en Latinoamérica y específicamente en Chile, que ha influido en la formación de los abogados y en la cultura jurídica chilena. b) Los métodos tradicionales del derecho: la exposición, la clase magistral, la exégesis, entre otros, han ido dando paso a métodos de enseñanza que combinan la teoría con la práctica; y que el proceso ha sido gradual y muy lento, considerando la obsolescencia del conocimiento y la globalización. c) El proceso enseñanza-aprendizaje

no debe ser verticalista, unilateral y libresco, en un marco contextual de cambios, incertidumbres y complejidad creciente, debiendo considerar a los diferentes actores, fuentes de aplicación de estos conocimientos y experiencias.

Asimismo, d) Se debe pasar del modelo de enseñanza, que prima en las universidades, a un modelo de aprendizaje, en el cual se promueva al alumno a pensar en el derecho, apoyado por la incorporación progresiva de las nuevas tecnologías de información, Internet y las redes de transmisión de datos, porque en el futuro la universidad será una combinación de actividades presenciales y virtuales, oferta académica que se desarrollará mediante las redes de transmisión de datos lo que supone investigar. e) La investigación jurídica debe ser considerada como metodología del proceso enseñanza-aprendizaje y como sistema de evaluación. f) La investigación jurídica en Latinoamérica en general, y en Chile en particular ha sido enfocada desde una perspectiva eminentemente formalista al estudiar solo el fenómeno normativo en Chile debe ser considerada como una herramienta que enriquezca el conocimiento del derecho y contribuya a una buena formación.

Las estrategias de enseñanza que los profesores aplican en la materia de derecho procesal laboral para la formación de competencias profesionales, Salazar. En la Universidad Iberoamericana de Puebla – México (2019) cuyo objetivo fue analizar las estrategias de enseñanza que los docentes de derecho procesal laboral aplican para la formación de competencias profesionales en la práctica de la abogacía. Y entre

los principales objetivos específicos identificar las características de la práctica docente de los profesores que enseñan el derecho procesal laboral en la licenciatura, así como determinar si los aprendizajes obtenidos en la enseñanza del derecho procesal laboral les son útiles a los alumnos y egresados en su práctica profesional. Determinar la forma de aplicación de las estrategias utilizadas por los docentes, así como su pertinencia para el desarrollo de competencias de la práctica del derecho procesal laboral, desde la experiencia de alumnos y egresados.

El enfoque de la investigación es de carácter cualitativo, asimismo se determina la identidad docente, que se va formando y modificando conforme pasan los años de la misma práctica docente e implica también un compromiso ético, el cual es la enseñanza. Ese compromiso ético, tiene un origen y radica esencialmente en la forma de pensar del docente. Estableciéndose la forma de enseñanza del derecho laboral y su eficacia, así como se estableció en la forma de estrategias y enseñanza de los docentes de derecho procesal laboral.

Entre las conclusiones arribadas se encuentran: a) Las estrategias de enseñanza que los profesores aplican en la materia de la enseñanza no sólo de las materias procesales sino del derecho en general es tradicional, porque se abusa de la memorización, el verbalismo y la doctrina, b) La razón por la cual el derecho se sigue enseñando de forma tradicional, es en gran parte por los docentes, porque emulan conductas de sus anteriores docentes, pensando que esa es la correcta forma de enseñar, sus bases siguen siendo más teóricas que prácticas,

consideran que un examen es el instrumento más importante en la evaluación, c) los docentes de derecho procesal laboral, son conscientes de la forma en la cual se enseña y se buscan crear nuevas formas de enseñar el derecho, aun cuando fomentan la enseñanza tradicional.

1.6.2 En el contexto nacional

La enseñanza del Derecho en Perú Pásara (2004) giró en base a cinco instrumentos:

a. Entrevista a autoridades de las facultades de derecho, b. Encuesta aplicada a diez estudiantes en cada facultad, c. Encuesta aplicada a cinco profesores en cada facultad, d. Observación de cinco clases en cada facultad, e. Entrevistas a un conjunto de informantes calificados.

Los primeros cuatro instrumentos fueron aplicados a 23 de las 47 facultades de derecho del país en el 2004, esto es, casi la mitad. En otras diez facultades se pudo aplicar uno o más de los instrumentos utilizados, dadas diversas limitaciones encontradas. De las 33 facultades en las que se trabajó en total, seis contaban con sub-sedes y seis con filiales. En una porción de las universidades visitadas se encontró marcadas resistencias a la realización del trabajo de campo, expresadas no sólo en la exigencia de diversas formalidades sino también en agresivos rechazos. Al analizar los resultados se puntualizó el número de facultades sobre el que se aplicó el instrumento respectivo.

En las facultades se entrevistó, en primer lugar, a autoridades; en 23 de las 33 facultades, la entrevista fue sostenida con el decano y en una con el secretario; en los otros casos, otra autoridad respondió a las preguntas. Estudiantes y profesores encuestados, así como clases observadas, fueron elegidos al azar. En el caso de los estudiantes, se procuró tener representados a ambos sexos en paridad y elegir a alumnos de diferentes niveles académicos. El quinto instrumento fue aplicado a un conjunto de profesionales con larga experiencia, reconocimiento público y amplio conocimiento del tema.

En el caso de los alumnos, se entrevistó a un total de 275 estudiantes de 28 universidades de la muestra, de las cuales casi tres cuartas partes eran privadas. 138 eran hombres y 137 mujeres, y 69% del total se hallaban entre 18 y 25 años de edad. En cuanto a los semestres cursados, el haber escogido a los entrevistados al azar produjo el resultado que se ve en el cuadro 1. De tales datos se deduce que casi dos tercios de los entrevistados (64.3%) habían cursado más de cuatro semestres en derecho en el caso de los profesores, se entrevistó a un total de 125, de 25 universidades de la muestra. Sólo una quinta parte eran mujeres; 27 del total de entrevistados lo fueron en universidades públicas y 98 en universidades privadas.

El estudio de la jurisprudencia en la enseñanza del derecho civil. Método para un adecuado análisis, Chipana en la Universidad Privada San Martín de Porres del Perú (2020) cuyo objetivo principal es identificar las falencias que existen en el contenido y metodología de la enseñanza del derecho civil en el Perú relacionadas a las fuentes a las

que se recurre para explicar los diversos temas que componen las asignaturas. Mientras tuvo como objetivos específicos:

a) Definir qué debe entenderse por jurisprudencia como fuente de conocimiento y como fuente de derecho. b) Identificar la importancia de estudiar la jurisprudencia en los cursos de derecho civil, y c) Identificar y desarrollar el método y los lineamientos para elegir y analizar la jurisprudencia emitida por las cortes de justicia de la república en la enseñanza del derecho civil. Desarrollándose una investigación cualitativa.

Por otro lado entre las conclusiones más importantes se señala que la enseñanza del derecho únicamente a través de la ley no permite crear consciencia crítica en los estudiantes; y se recomienda la implementación en los planes de estudio, y en los sílabos de todos los cursos de derecho civil, de un método en el que se analice y estudie material jurisprudencial, así como realizar talleres de capacitación dirigido a profesores, a efectos de que puedan conocer y aprender sobre el proceso y contenido de las sentencias que se emiten en las cortes de justicia del país, así como recomiendan tener un banco sistematizado de material jurisprudencial que se encuentre catalogado en razón a diversos criterios como fecha, materia, complejidad, entre, y que el mismo se encuentre a disposición de los alumnos para que pueda ser consultado.

1.7 Hipótesis u operacionalización

1.7.1 Hipótesis

Los métodos y contenidos utilizados en el proceso de enseñanza – aprendizaje no contribuyen a la formación jurídica en el Perú.

1.7.2 Operacionalización

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS
FORMACIÓN JURÍDICA	Métodos	Catedrático o clase magistral	Encuesta Cuestionario
		Método de casos	
		El método de aprendizaje basado en problemas en Problemas	
		Aprendizaje por competencias	
		Método de trabajo colaborativo grupal o de <i>Puzzle</i> – Rompecabezas	
		Aprendizaje Basado en las TICs.	
	Contenidos	Conceptuales	El Análisis de contenido
		Actitudinales	
		Procedimentales	

Fuente: Elaboración propia

1.8 Métodos de investigación

Para realizar la presente investigación se emplearon los siguientes métodos:

1.8.1 El Analítico-sintético

Analiza las cosas partiendo de lo universal a las partes. Una proposición analítica es aquella en la que el predicado está contenido en el sujeto, como en la afirmación las “casas negras son casas”. Se denomina analíticas porque la verdad se descubre por el análisis del concepto en sí mismo. Las proposiciones sintéticas son aquellas en las

que no se puede llegar a la verdad por el análisis puro como en la expresión: “La casa es negra”. Todas las proposiciones comunes que resulten de la experiencia son sintéticas.

En ese contexto en el presente estudio indudablemente se advierte del análisis histórico, filosófico de la enseñanza del derecho desde sus inicios en Roma, época antigua, pasando por la época medieval, moderna y contemporánea marca indudables transformaciones y evolución de la enseñanza del derecho a tenerse en cuenta en el desarrollo de la formación jurídica de la tradición romana-continental, que resulta más integral, aunado a propuestas teóricas y enfoques pedagógicos postmodernistas como el constructivismo, que tienden a poseer métodos y contenidos extensivos a las competencias, habilidades y destrezas legales necesarias en la formación jurídica actual.

1.8.2 El inductivo-deductivo

Es un método mixto el primero procede de la parte al todo, de lo particular a lo universal, del efecto a la causa, del fenómeno a la razón y; el segundo, aquel que parte de datos generales aceptados como válidos para llegar a una conclusión de tipo particular. En esta investigación se aplicó este método, ya que permitió conocer las tendencias prevalentes en los encuestados, así este método sirvió para llegar a determinar la problemática existente sobre la formación jurídica y arribar a las conclusiones respectivas.

1.8.3 El método dogmático jurídico

Es el estudio de las normas jurídicas y todo lo que tenga que ver con ellas, pero siempre en sede teórica. No todo estudio basado en las normas jurídicas tiende a ser dogmático. Es todo tipo de estudio cuyo basamento sean las normas jurídicas y siempre que se las analice de modo abstracto o teórico. En una palabra, se encarga del estudio del derecho muerto o *sollen* (Witker, 1995. 22).

Una investigación dogmática - jurídica labora a base de las normas provenientes, primordialmente, de la legislación y la doctrina. En un estudio dogmático-jurídico se labora de modo directo con el ordenamiento jurídico sin interesar su aplicación o sus sustratos valorativos.

Un estudio normativo o dogmático describe, analiza, interpreta y aplica normas jurídicas; para ello, conoce y estudia las normas jurídicas, “elabora conceptos y métodos para construir instituciones y un ordenamiento dinámico...” (Díaz, 1998, pp.158-159).

En esta investigación se utilizó el estudio de análisis e interpretación de los aspectos normativos y doctrinarios teniendo en cuenta la normatividad vigente, para ser incluidos dentro los contenidos del proceso E-A como por ejemplo respecto a los principios jurídicos cuyo uso y aplicación resulta hoy en día muy limitados, sin saber exactamente su origen, desarrollo, extensión y esencia al no haber sido convenientemente desarrollados en la formación jurídica actual.

1.8.4 El método empírico jurídico

Se encarga del estudio de la funcionalidad del derecho objetivo en la realidad social. En el presente estudio se utilizó este método al tomar conocimiento de la realidad a través de la experiencia sensible, es decir mediante la observación en aulas y a través de las entrevistas con los informantes.

1.9 Tipo y diseño de investigación

1.9.1 Tipo de investigación

De acuerdo al fin que se persigue el estudio correspondió a una investigación básica o sustantiva según Ñaupas Paitán et al., (2018). También recibe el nombre de pura porque en efecto no está interesada por un objetivo crematístico, su motivación se basó en la curiosidad, el inmenso gozo de descubrir nuevos conocimientos. El presente estudio estuvo orientado al análisis de la formación profesional del abogado, proceso a través del cual el sujeto se apropia de conocimientos, de habilidades y hábitos relacionados con una profesión. Por consiguiente exige a estudiantes y docentes a mejorar, los contenidos teóricos, didácticos y metodológicos.

Según el alcance de la investigación, puede ser:

A. Descriptiva

Como dice R. Gay (1996) citado en Ñaupas Paitán et al., (2018) La investigación descriptiva, comprende la colección de datos para probar hipótesis o responder a preguntas concernientes a la situación corriente de los sujetos del estudio. Un estudio descriptivo

determina e informa los modos de ser de los objetos. Puede servir para tomar decisiones sobre los diferentes tipos, métodos y contenidos utilizados en la formación jurídica en el Perú.

B. Explicativa

En este nivel de investigación la formulación de hipótesis es fundamental porque sirven para orientar el camino a seguir en la investigación (Ñaupas Paitán et al., 2018). Precisamente, la investigación es de tipo explicativa pues, se pretendió explicar los métodos y contenidos utilizados en el proceso de enseñanza – aprendizaje de la formación jurídica en el Perú.

C. Propositiva

La presente tesis es propositiva porque se realizó una propuesta sobre didáctica para el aprendizaje en la carrera profesional de derecho en la universidad peruana.

De acuerdo al nivel de investigación fue de un enfoque mixto:

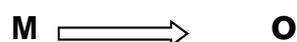
En síntesis, según Hernández Sampieri et al., (2014) la investigación cuantitativa – cualitativa (mixta) “(...) implica un proceso de recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento del problema” (p. 544). En el presente trabajo, la variable en estudio tiene indicadores cuantificables; porque son aspectos que deben manifestarse en ítems del cuestionario aplicado a la muestra en estudio; por lo tanto, pueden cuantificarse y a su vez interpretarse

de acuerdo a las bases teóricas para facilitar la obtención de las características del fenómeno estudiado, asimismo es de enfoque cualitativo porque se selecciona con el propósito de examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados respecto a los métodos empleados en la formación jurídica en las diferentes universidades del Perú.

1.9.2 Diseño de investigación

Según Hernández Sampieri et al., (2014) El diseño señala al investigador lo que debe hacer para alcanzar sus objetivos de estudio, contestar las interrogantes que se ha planteado y analizar la certeza de las hipótesis formuladas en un contexto en particular. El presente trabajo empleó un diseño no experimental, explicativo y propositivo.

Cuyo esquema es:



Dónde:

M = Es la muestra

O = Es la observación a la variable

Desde el punto de vista del alcance es descriptiva, explicativa y propositiva.

1.10 Técnicas e Instrumentos de recopilación de datos

1.10.1 Técnicas

Según Ñaupas Paitán et al., (2014) “son en realidad, métodos especiales o particulares que se aplican en cada etapa de la investigación científica” (p.100).

Para realizar el trabajo se empleó:

A. La encuesta

En este caso la función de una encuesta consistió en recabar información verídica y pertinente sobre el objeto de estudio, mediante la aplicación, evaluación y análisis de un cuestionario aplicado a toda la muestra.

B. El análisis de contenido

De acuerdo a Ruiz (2012) es “una técnica para leer e interpretar el contenido de toda clase de documentos y, más concretamente (aunque no exclusivamente) de los escritos” (p.192). En la presente investigación, se empleó la técnica del análisis de contenido y las fuentes documentales de información fueron los currículos de cada escuela de derecho, unidades de análisis que fueron proporcionados en oficinas de cada escuela con autorización del decano.

1.10.2 Instrumentos

Como instrumento se utilizó:

A. El cuestionario

Según Ñaupas Paitán et al., (2014) consiste en “formular un conjunto sistemático de preguntas escritas, en una cédula que

están relacionadas a la hipótesis de trabajo y por ende a las variables e indicadores de la investigación” (p.178) Los cuestionarios pueden ser: a) De preguntas cerradas, b) De preguntas abiertas, y; c) Mixto. Se aplicó a 48 individuos, fue cerrada estructurada con 12 ítems (Ver. Anexo 01)

B. La ficha o guía de entrevista

Según Ñaupas Paitán et al., (2014) “Es el instrumento, que sirve a la técnica de la entrevista y es una hoja impresa o no, que contiene las preguntas a formular al entrevistado en una secuencia determinada” (p.186). En la presente investigación se aplicó a las autoridades y docentes (Ver. Anexo 02)

1.11 Técnicas para el procesamiento y análisis de datos

Para efectuar el análisis de datos cuantitativos se siguió el procedimiento de Hernández Sampieri et al., (2014) el cual radica en preparar una base en Excel con los datos de las respuestas recolectadas. Posteriormente, se procesaron los datos a través del procesador estadístico informático SPSS 25, en el cual se emplearon estadísticos de análisis factorial, descriptivos, para responder a los objetivos de la investigación.

1.12 Población, muestra, unidades de análisis

1.12.1 Población

La población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones (Lepkowski, 2008b, citado en Hernández Sampieri et al., 2014). En el estudio de investigación la población estuvo constituida por las universidades del Perú.

1.12.2 Muestra

La muestra fue elegida de manera no probabilística por conveniencia ya que estas muestras están formadas por los casos disponibles a los cuales tenemos acceso tal es así que: La muestra está constituida por 12 decanos, 12 directores de escuela profesional, 24 docentes abogados que en su total hacen un número de 48 individuos, además de los currículos de cada escuela. Siendo un total de 48 participantes.

Cuadro poblacional

	INFORMANTES				TOTAL	TOTAL
	MUJERES		HOMBRES		N	%
	N	%	N	%		
Decanos			12	25%	12	100
Directores de Escuela	2	4.0%	10	20%	12	25
Docentes abogados	2	4%	22	45%	24	25
TOTAL	4	8%	44	100.00	48	100

Cuadro 1

Fuente: Elaboración propia.

1.12.3 Unidades de análisis

Las unidades de análisis son los currículos de 16 universidades a nivel nacional: Diez universidades nacionales y/o estatales UNMSM,(Lima) UNSA (Arequipa) UNSAAC,(Cusco) UNSM,(San Martín) UNA (Puno), UNPRG (Lambayeque), UNT (Trujillo), UNJBG(Tacna) UNT (Tumbes), UNSCH (Ayacucho) y seis universidades particulares y/o privadas PUCP (Lima), UPAGU (Cajamarca), UIGV (Lima), ULADECH (Chimbote) UCSM (Arequipa) y UAP (Lima).

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Bases históricas y filosóficas de la enseñanza del derecho

2.1.1 Fundamentos históricos de la enseñanza del derecho en Roma

No es posible abordar la formación jurídica en el Perú, sino se tiene en cuenta donde nació el derecho como ciencia, y es indudable que Roma tiene esa relación umbilical con la formación jurídica que tienen todas aquellas naciones, como es el caso de Perú, inspiradas en el Derecho Romano, aunque España, haya sido el medio para trasplantarse en América, con características propias e inherentes al derecho de la península ibérica, de todas maneras su importancia es tal, para tener una mejor visión acerca de la formación jurídica desde sus raíces.

Es incuestionable que hubo una organización respecto de la enseñanza del derecho en Roma, puesto lo que distinguía a los jurisconsultos romanos era precisamente que sabían derecho, punto de partida para qué el conocimiento de estos sea divulgado a través de la enseñanza. En la etapa republicana era más bien un aprendizaje personal: El joven se iba a la casa del jurista y compartía su vida familiar. Lo acompañaba al foro y oía los casos que le planteaban sus respuestas. En la noche probablemente se conversaba sobre los casos que se habían presentado en el día. Pero la enseñanza formal estaba por debajo de las *dignitas* de un jurista (Perdomo, 2004). Los destacados jurisconsultos romanos, a partir del fin de la República, denominada también época clásica, realizan actividad científica, según lo sostienen

Navarro y Lara (1842) En el periodo imperial surgieron escuelas: los *sabinianos* y *proculeyanos*, a quienes se les asocia más con estilos de argumentación que con instituciones educativas. Como lo señalan De Hinojosa y Naveros (1880) la enseñanza del derecho en Roma, empieza a organizarse y a tomar carácter científico en tiempo del Imperio. Los jurisconsultos más eminentes consideraban como uno de sus deberes, al mismo tiempo que como un honor, el dedicarse a la enseñanza de la juventud deseosa de consagrarse a tan noble oficio.

La enseñanza jurídica estaba dividida en tres grados: *institutio*, *auditio* é *instructio*. La *institutio* era la enseñanza preparatoria, o sea la iniciación en los principios de la jurisprudencia, y se consideraba como la base y antecedente necesario de lo que podría llamarse enseñanza media y superior. El segundo grado de la enseñanza jurídica, la *auditio*, lo constituía la enseñanza práctica. Consistía en adiestrar a los alumnos, que llevaban el nombre de *auditores*, en el despacho de los negocios, enseñándoles a redactar dictámenes y resolver consultas, y satisfaciendo sus dudas. Este género de enseñanza era dado por los jurisconsultos de nota, y fue el más usado en este período (De Hinojosa y Naveros, 1880).

En el siglo VI d.C., en Bizancio, que seguía la tradición jurídica romana de occidente, había un gran desorden en la enseñanza del derecho que se daba en la Roma Oriental (Constantinopla), donde los alumnos de Jurisprudencia estaban obligados a concurrir a la catedra durante cinco años, especie de escuela de leyes aunque solo era discípulo u oyente en los tres primeros; el año escolar estaba dividido en dos semestres

iguales, de suerte que en cada año el discípulo estudiaba consecutivamente dos cursos comprensivos de dos obras al menos, durante tres años, y oía explicaciones sobre seis obras previamente escogidas.

En primer año los alumnos estudiaban las Instituciones de Gayo, y los cuatro *librii singulares*, de dote, tutela, testamentos y legados, asimismo la obra *leges*, para darles una idea anticipada de los objetos que debían ocuparles al principio de segundo año, en este se tomaba el nombre de *Edictales*, es decir se estudiaba la obra de Ulpiano acerca del edicto. Se les explicaba ante todo la primera parte o alternativamente la segunda de la manera general de proceder en los juicios, y en segundo, de las acciones presentadas en juicio, en virtud de un derecho sobre las mismas cosas o bien la tercera parte, que trataba sobre los contratos. En el tercer año se enseñaba todo lo relativo a las *estipulaciones*, estudiaban ocho libros de los diez y nueve de las respuestas escritas por Papiniano.

Por otro lado Navarro y Lara (1842) precisan que en el método instaurado por Justiniano, los alumnos estudiaban en el primer año, las instituciones de Justiniano y la primera parte (*prola*) de las *pandectas* (Libro I al IV). En segundo se enseñaba la segunda parte de las *pandectas*, llamada también de *judiciis* (Lib. V a XI incl.) Que explicaba Theofilo, o sobre la tercera, en la que se trataba solamente de los contratos perfectos *re*, y perfectos *consensu*, pues los perfectos *litteris* no estaban en uso; y se ocupaban también del *rebus* (*lib. XII al XIX incl.*) Entre otros libros importantes. En el tercer año se estudiaba todas

las materias que se habían dejado de lado durante el primer año; y a la par se estudiaba los libros XX, XXI y XXII, que más tarde tomaron el nombre de *Antipapiniano*. En el cuarto año se estudiaba el objeto de los *precedentes*. Mientras en el quinto año las *constituciones imperiales*, y por la otra, la sexta parte de las pandectas, Justiniano estaba persuadido que de esta manera surgirían grandes jurisconsultos.

2.1.2 Fundamentos filosóficos de la enseñanza del derecho en Roma

Del Vecchio (1980) explica que los juristas romanos tuvieron, en general, una cultura filosófica. El estoicismo fue entre todos los sistemas de la filosofía griega, el que causó mayor impacto en Roma, porque era el que se compadecía mejor con la índole austera y carácter templado del ciudadano romano. El Concepto de una ley natural, común a todos los hombres, se hacía familiar a los juristas romanos, y llega a ser como una creencia implícita y sobreentendida, en su noción misma del derecho positivo. El fundamento de este, es la *naturalis ratio*, que no significa la mera razón subjetiva individual, sino aquella racionalidad que esta ínsita en el orden de las cosas y que por esto es superior al arbitrio humano. Existe una ley natural, inmutable, no hecha artificialmente, sino existe ya, innata como una ley uniforme.

La jurisprudencia romana estaba dotada de un sentido vivo y profundo del derecho y satisfacía la exigencia, de ordinario representada por las teorías iusnaturalistas en la forma en que esta podía encontrar un mejor reconocimiento: adaptando continua y perenemente la regla positiva de

las acciones humanas a los nuevos comportamientos nacidos en la evolución de la sociedad y sus nuevas necesidades e ideales morales y sociales (Fassó, 1980).

La ciencia jurídica es creación romana y en la actividad jurídica práctica los romanos supieron infundir una sabiduría en la que podría reconocerse una no declarada filosofía. La verdadera y propia reflexión filosófica, incluida la relacionada con el derecho y la justicia, no llegaron sino hasta el momento en que se introdujeron en Roma las doctrinas griegas, uno de esos publicistas de la filosofía griega, fue sin duda Cicerón autor del libro de *Legibus*, cuyo tema es el principio u origen del derecho, este conocimiento no se alcanza con el derecho positivo, sino en lo más profundo de la filosofía, para explicarse la naturaleza del derecho es necesario investigarla en la naturaleza del hombre y por esto Cicerón entiende la razón, la misma que realizándose en el pensamiento del hombre es precisamente la ley, y de esta, como ley suprema, igual en todos los tiempos, existente antes de cualquier ley escrita o de la formación de cualquier estado.

El derecho natural permanece como supremo criterio teórico. De él se deducen las máximas generales, los juristas romanos no realizaron profundas abstracciones teóricas en las ideas puramente filosóficas; pero en la proyección de estas a la práctica del derecho positivo, en la aplicación concreta de las normas, supieron satisfacer con gran ingenio y acierto las exigencias lógicas y las necesidades cambiables de la realidad; los juristas romanos no perdieron nunca de vista la vida y la

naturaleza de las cosas y supieron hacer progresar continuamente el derecho, según las nuevas exigencias, y una técnica formal perfecta, Es indudable que estos ideales del iusnaturalismo divulgados por los más destacados jurisconsultos romanos se tuvieron en cuenta al irse organizando y sistematizando los estudios del derecho y su enseñanza.

2.1.3 Fundamentos históricos de la enseñanza del derecho en la Edad Media en Europa

El siglo XII es llamado el siglo jurídico, según lo afirma Berman (1987) en el que se formó la tradición jurídica de occidente, estuvo directamente relacionado con el nacimiento de las primeras universidades europeas; allí por primera vez en Europa Occidental, el derecho se enseñó como cuerpo distinto y sistematizado de conocimiento, como una ciencia en que decisiones, reglas y aplicaciones jurídicas en particular eran estudiadas objetivamente y explicadas en función de principios generales y verdades básicas para el sistema en conjunto. Preparadas en la nueva ciencia, como consecuencia de estos estudios, sucesivas generaciones de graduados universitarios ingresaron en la cancillería y otros cargos de los nacientes estados eclesiásticos y seculares, para servir de consejeros, jueces, abogados, administradores entre otros. A finales del siglo XI y XII se empezó a enseñar y estudiar derecho en occidente como una ciencia particular.

El derecho que se enseñó y estudio sistemáticamente en occidente no fue el derecho prevaleciente sino el redescubierto *Corpus Iuris Civilis*

del emperador Justiniano, (siglo VI cerca de 534 d.C) el manuscrito reproducía el *Digesto*, los juristas que estudiaron aquellos textos antiguos creyeron que la civilización del imperio romano, había sobrevivido en especial hasta su propia época, y más aún creyeron que tenía una cualidad universal y perdurable. Tomaron la ley de Justiniano como la ley aplicable en todo tiempo y en todo lugar, en un papel similar al de la Biblia. Los estudios de derecho formaron parte muy importante de la universidad medieval desde su creación en el siglo XII teniendo un carácter fundamentalmente libresco.

Por su parte Berman (1987) señala que el programa escolar de la escuela de derecho del siglo XII consistía, en primera lugar, en la lectura de los textos del *Digesto*. El profesor leía y corregía el lenguaje del texto manuscrito, y los estudiantes lo seguían en sus copias manuscritas y hacían las correcciones necesarias. A este ejercicio le llamaron "lectura". Los alumnos que no podían adquirir o alquilar libros del *Digesto* tenían que aprenderlo de memoria. Como el texto era muy difícil, había que explicarlo. Después de leerlo el maestro lo "glosaba", interpretando palabra por palabra y renglón por renglón. Las glosas dictadas por el maestro eran copiadas por el estudiante entre los renglones del texto; al hacerse más largas invadían los márgenes, las glosas escritas tuvieron una autoridad casi igual a la del propio texto glosado. Cerca del año 1250 destacó la glosa de *Acurcio*, siendo la más autorizada de todas.

El gran maestro Irnerio, fue quien empezó enseñando derecho romano en Bolonia, cerca del año 1087, conquistó la preeminencia de ser un fecundo estudioso y mejor docente en derecho de su época, y a él acudieron estudiantes de toda Europa. Su escuela sobrevivió a su muerte. Cálculos modernos fijan entre 1000 y 10,000 el número de estudiantes que hubo en Bolonia en algún momento en los siglos XII y XIII. Bolonia fue el modelo de la institución medieval de alta cultura, dominada por estudiantes, en contraste con la universidad dominada por el cuerpo docente, que poco después se fundaría en París. Entonces dos tipos de universidades aparecieron en el siglo XII: a) La de formación espontánea y b) Las universidades por un acto fundacional papal o imperial.

Por otro lado Vargas (2011) sostiene que el plan de estudios para la enseñanza del derecho en la universidad medieval consistía en distribuir entre los profesores la tarea de la explicación del *Corpus iuris Civilis* de Justiniano; el *Pandectista* era el profesor que enseñaba a partir de los tres volúmenes del Digesto, en tanto el profesor de *Codex* era el que enseñaba a partir del Código. Los profesores debían explicar el texto que quedaba a su cargo, *lex por lex*, con la advertencia de que no se omitiera ninguna ley. Durante las lecciones el profesor debía mencionar las concordancias que tenía el texto con otras citas del *Corpus* que sirviera para explicarlo o complementarlo y si había una contradicción debían buscar una conciliación. En resumidas cuentas, la enseñanza se daba según los libros del *Corpus iuris* y no más.

Era indudable que a raíz del descubrimiento del *Corpus iuris* se había creado todo un aparato o género literario – didáctico – pedagógico jurídico especial para transmitir conocimientos jurídicos y formar abogados, actividad que definitivamente no era nada sencilla, sino bastante complicada, a través de una literatura específica, esta gama de obras emprendidas por *los glosadores y postglosadores*, tuvo tal arraigo en los países que comparten la tradición romanista que perduró por siglos, como un aporte de la escuela de Bolonia para todas las universidades de occidente, no solo en cuanto a la elaboración de métodos de enseñanza del derecho romano, sino también en cuanto al modo de examinar e incluso en aspectos de administración universitaria, conocidos en detalle gracias a sus estatutos de 1317 (Vargas, 2011).

2.1.4 Fundamentos filosóficos de la enseñanza del derecho en la Edad Media en Europa

La Escolástica es el movimiento teológico y filosófico que intentó utilizar la filosofía grecolatina clásica para comprender la revelación religiosa del cristianismo, «Escolástica» se deriva del latín *scholasticus*, tomando su nombre de las escuelas de filosofía y de teología que se desarrollaron en los territorios imperiales en tiempo de Carlo Magno (Fassó, 1980). La Escolástica, era considerada como un conjunto de técnicas de estudio e instrucción que se desarrolló en las escuelas de la Europa occidental entre el siglo XI, XII, XIII (en este tiene lugar la entrada de Aristóteles en el Medioevo indirectamente a través de los filósofos judíos y árabes) XIV, XV y parte del XVI. El escolasticismo era

un sistema de aprendizaje en tres etapas: La *lectio* (lección-lectura), la *quaestio* (cuestión) y la *disputatio* (discusión-debate). Supone, entre otras riquezas, un verdadero camino para instruirse indudablemente en el arte de la argumentación (Audi, 2004).

El método general de la escolástica se encuentra muy cercano al de la controversia judicial, incluso cuando se trataba de temas de distinta naturaleza de cuestiones jurídicas. Junto a la *lectio*, a través de la cual se comentaba textos teológicos y filosóficos, se hallaba la *disputatio* que consistía en plantear una serie de problemas denominados *questiones*, el procedimiento consistía en estudiar primeramente los textos a favor de una determinada posición concluyendo con la *solutio*, en que el autor manifestaba su propia posición o juicio, afirmando lo que debía decirse acerca del problema propuesto. Este método entonces se prestaba a una formación jurídica apropiada en el ámbito de la praxis del derecho judicial, puesto que el derecho impone indudablemente un cierto vigor racional. Hay que aprender a plantear los problemas, considerar los argumentos, rebatirlos, descubrir las soluciones falaces y encontrar las respuestas que tengan una razón segura por fundamento a la vez que puedan satisfacer las objeciones presentadas.

La Escolástica ofreció al derecho la ayuda de una potente filosofía, que utilizó en la búsqueda de los conceptos fundamentales, y de la que se sirvió en la obtención de una mayor fuerza persuasiva. La concordancia de la ley con la moral como condición de un recto ordenamiento impregnó la ciencia jurídica. En ese sentido debió ser formado el jurista

de la época medieval de fines del siglo XI hasta entrado el siglo XVI, si bien no enfrascado en métodos predominantemente filosóficos o científicos, sino con atisbos dialecticos y cambios estructurales que pasaron de las enseñanzas de escuelas monacales a la transformación en una nueva institución educativa: la universidad, que fue formándose embrionariamente en la época, constituiría en el futuro una gran institución como centro de irradiación de conocimientos y formación profesional y humana perdurable hasta hoy; sin embargo la escolástica no obstante estar impregnada de religiosidad, aun así cumplía un rol formativo.

2.1.5 Fundamentos históricos de la enseñanza del derecho en la Edad Moderna en el Perú: Universidad de San Marcos y las universidades menores creadas en esa época.

Como es sabido el derecho traído por los españoles en la conquista del Perú, es de cepa romana, así lo recuerda Basadre (1937) quien sostiene que a pesar de todo, durante la edad moderna, en cuya época está el descubrimiento de América, corre una influencia romanista en la doctrina y en la práctica que llega a impregnar a la jurisprudencia inmediatamente anterior a la codificación, es decir hasta principios del siglo XIX. En las universidades se enseñó exclusivamente el derecho romano y el derecho canónico durante los siglos XVI, XVII y buena parte del siglo XVIII; y cuando bien avanzado este se empezó a enseñar derecho patrio, aquellos no resultaron desplazados. Los manuales de derecho fueron escritos bajo el plan romanista y monumentos jurídicos nacionales como Las Partidas tenían una influencia clásica.

De otro lado Trazegnies (1979) sostiene, que la universidad colonial peruana no surge como en la Edad Media europea de un espontáneo movimiento urbano para satisfacer el anhelo de cultura del hombre, sino como producto de gestiones de la orden dominicana. En América la universidad será entendida como una institución de servicio público, donde se forman las clases dirigentes, y la administración obtiene los elementos humanos que necesita para desarrollar y continuar a través de las generaciones allí vigentes: Conquistadores, convertidos en encomenderos y vecinos.

En tanto Valcárcel (2009) afirma que la enseñanza del derecho en el Perú, en sus inicios, está unida a la historia de la Universidad Mayor de San Marcos, decana de América, fundada oficialmente por real cédula dada en Valladolid - España el 12 de mayo de 1551; siguiendo el modelo de la universidad española de Salamanca; institución académica erigida por mandato real, que al inicio y en una primera etapa no tenía nombre propio sino que era conocida como Universidad de Lima, para después el 15 de julio de 1571, mediante el Breve del Papa Pio V ratificó el valor ecuménico de sus estudios siendo que el nombre de San Marcos, que lleva hasta hoy día recién se instituyó el día 22 de diciembre de 1574.

La enseñanza de leyes se inicia en San Marcos en 1576, aparte de los sagrados cánones, que recomendaron su enseñanza en 1548, la más antigua cátedra de derecho entonces fue la de "Prima de Leyes" establecida en 1576, siendo su primer catedrático el Dr. Jerónimo López Guarnido, natural de Sevilla, quien podría ser considerado

también el primer maestro de derecho en América. Por otro lado las cátedras eran de dos clases, de prima o principales, a cargo de catedráticos vitalicios, y de vísperas, desempeñadas por tiempo limitado de cuatro años (Ugarte, 1968).

EL método de enseñanza utilizado en San Marcos era el sistema de lectura de las leyes hispánicas y de origen romano, método escolástico *maestre dixit*, existente en la época, que se había trasplantado el estilo de enseñanza de la universidad de Salamanca, teniéndose en cuenta, que el derecho usual que pasó a América durante el virreinato fue el derecho castellano para todas las actividades de orden privado e incluso para algunas de derecho público, siendo el derecho indiano, a través del cual se regulaba las relaciones laborales, encontrándose en dicho cuerpo algunas instituciones jurídicas relacionadas con otros órdenes de vida y sobre todo con las definición de “persona” referente a los indios (Valcárcel, 2009)

San Marcos había tomado como fuente de enseñanza el llamado “Renacimiento Jurídico” iniciado en Italia, y del cual los hispánicos los habían tomado como modelo, esto es, la dialéctica Escolástica para explicar los conceptos del Derecho Romano, produciendo la moda de expresar el derecho con sutilezas, y vacuos artificios de una dialéctica confusa. Sin embargo, a fines de 1639, el doctor Juan de la Huerta Gutiérrez, reformó la enseñanza del derecho en San Marcos, abandonando el sistema de lecturas en clase de los textos de “Prima de Leyes”, para que los alumnos tomaran notas o apuntes en sus cuadernillos, iniciando la explicación de los difíciles temas y

complicadas teorías para su discusión con los discípulos, advirtiéndose los nuevos cambios en la enseñanza jurídica guiada por el sistema de disertación.

Predominaba en San Marcos un enseñanza teológica y jurídica, está en sus aspectos eclesiásticos – cánones, laico, leyes, y previamente para estudiar derecho se tenía que tener estudios de filosofía escolástica, latín y artes; de otro lado la universidad colonial en general fue una institución elitista, erigida para los hijos de los funcionarios de la corona y para los de la aristocracia colonial derivada de la conquista, se caracterizó por la influencia del ergotismo escolástico tomista y por desarrollar a su vez una enseñanza dogmática y elitista, donde se impuso el sofisma, la preocupación metafísica y el prejuicio, planteado por teólogos (Gonzales, E. y Galdós, 1980).

Asimismo Ugarte (1968) explica que los profesores que enseñaron derecho durante los siglos XVI, XVII, XVIII, y se sucedieron en San Marcos, se formaron y forjaron como excelentes abogados, y destacaron en su mayoría como funcionarios públicos y magistrados de los tribunales de la época que se habían desempeñado en varias audiencias del virreinos de España en América, y en el siglo XVIII la Universidad Mayor de San Marcos se anquilosó en alguna medida, prueba de ello es que las reformas en materia educativa surgieron en un colegio como el Real Convictorio de San Carlos de Lima luego de la expulsión de los Jesuitas en 1767, teniendo su primer rector jurista en 1576, y por estrechez de su local en aquella época se enseñase cánones y leyes en el general de la iglesia mayor, en lo académico

adoptó las normas que regían en España, es decir inició sus funciones enseñando filosofía (metafísica) como base para cualquier carrera profesional.

En San Marcos desde el año 1771, se produjo un cambio notable tanto en el contenido de los cursos que se enseñaba, y también en los autores de los libros que se habían establecido por mandato del poder español central y colonial, entre esos libros que se enseñaba en jurisprudencia en los primeros años figuraba: *Prolegómenos del derecho en general de Heinecio*, (primer año), que según disposición colonial de la época daban noción clara y distinta de todos los derechos, *Las leyes y elementos de derecho natural y gentes del mismo autor*; (segundo año); así como *el tratado o santigama de las antigüedades romanas de Heinecio*, según el orden de las instituciones. *Las pandectas* en su serie o disposición de títulos, tomada del tesoro del derecho (tercer año). En consecuencia la influencia, aunque aún no preponderante de *Heinecio* se empieza a sentir desde el último cuarto de siglo XVIII y sobrepasa el siglo XIX (Trazegnies, 1979).

A. Las universidades menores del Virreinato del Perú en la Época Moderna

La definición de universidades menores recién se advierte en el reglamento de educación de 1876, según Basadre (1968), sin embargo otras universidades fueron creadas en la época colonial posteriormente a San Marcos, a saber la universidad del Cusco y de Huamanga donde también se impartiera formación jurídica.

a) La Universidad del Cusco

Según Robles (2006) la Universidad de San Antonio Abad (Cusco) fue fundada por Breve papal de Inocencio XII expedido el uno de marzo de 1692 y ratificada mediante Real cedula de Carlos II del uno de junio del mismo año su primer rector fue el Dr. Juan Cárdenas y Céspedes, por su parte Ugarte (1912) afirma que la creación de la Universidad del Cusco fue obra de los religiosos del Seminario San Antonio. La facultad de derecho, la más antigua de San Antonio de Abad, fue creada el 22 de octubre de 1791 por el obispo Bartolomé de las Heras, quien mediante edictos dispuso la convocatoria de méritos y oposición para a cátedra de derecho canónico y civil para el inicio de los estudios de derecho en la Universidad Nacional San Antonio de Abad del Cusco (UNSAAC, 2018).

Por disposición de Bolívar en 1825 se refundieron el colegio de San Bernardo y la Universidad particular adscrita al seminario de San Antonio Abad con el título del colegio del Cuzco, por lo cual los grados de la enseñanza pública quedaban centralizados en un solo colegio. La universidad no permaneció mucho tiempo adscrita al Colegio del Cusco. El congreso constituyente de 1828 restituyó al seminario hasta 1863 y en 1865 dispuso que la universidad de San Antonio Abad confiriera los grados académicos en las facultades de jurisprudencia, filosofía y letras, matemáticas y ciencias naturales, como no tenía reglamento para su funcionamiento,

debería regir la vigente para la Universidad de San Marcos, que databa de 1861.

Desde 1866 hasta 1897, la universidad llevó una vida relativamente progresiva; sin embargo, en 1909, la Universidad San Antonio de Abad del Cusco fue clausurada temporalmente. Reabriéndose por decreto de febrero 26 de 1910, bajo la experta dirección del norteamericano Albert Giesecke, quien gracias a su gestiones creó cuatro facultades con un plan de estudios igual al de la Universidad de Lima que estuvieron inspirados en las últimas orientaciones de la ciencia de su época (Morales, 2014). En el transcurrir del tiempo la facultad de derecho de la Universidad San Antonio Abad del Cusco se ha trazado varios principios, funciones y fines como entidad educativa de formación superior del Cusco, en la búsqueda permanente de una calidad académica, espíritu crítico y de investigación entre otros, lo que hace de la universidad San Antonio de Abad del Cusco tenga un horizonte pre-establecido bajo la égida de la Constitución y la Ley universitaria N° 30220.

b) La Universidad San Cristóbal de Huamanga

Según Robles (2006) la Universidad de San Cristóbal de Huamanga (Ayacucho) fue fundada por el obispo Cristóbal de Castilla y Zamora el 3 de julio de 1677, luego recibió su respectiva Real Cédula el 31 de diciembre de 1680, dada por Carlos II. Después fue confirmada mediante Bula Papal de Inocencio XI el 20 de diciembre de 1682; y comenzó a funcionar en 1704 con las facultades de teología y artes, más tarde abrió las de leyes y

cánones, que indudablemente seguía los mismos lineamientos educativos que se impartían en San Marcos. Clausurada después de casi dos siglos de funcionamiento en 1876, por cuestiones presupuestarias, siendo rehabilitada 80 años después, en virtud de una ley dada el 24 de abril de 1957.

Reynaga (2013) señala que la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, UNSCH en adelante, paradójicamente es la segunda universidad fundada en el país, el 3 de julio de 1677, como la Real y Pontificia Universidad San Cristóbal de Huamanga. Fue organizada y puesta en funcionamiento por Diego Ladrón de Guevara. En octubre del año 1824, el claustro de doctores de la universidad se reunió y le rindieron un homenaje a Bolívar durante su segunda visita a Huamanga, vinculándose la universidad con la causa emancipadora y a partir del año de 1825 inició como Universidad Nacional y Pontificia.

Ramón Castilla, durante su gobierno 1855-1861, trató de darle un cierto ordenamiento jurídico a la vida universitaria nacional; luego, en 1867 Mariano Ignacio Prado dio un decreto estableciendo en la Universidad de Huamanga las facultades de derecho y filosofía; con esta medida, se rompieron los lazos con la vieja universidad colonial que aún se mantenían; para ser clausurada y reaperturada en 1959.

En la década de los '60 y '70 la presencia de la UNSCH generará una enorme influencia en Ayacucho, capital de un departamento de

pobre desarrollo económico, social y cultural; el cual además verá acentuadas sus carencias y postergación en la medida que avanzaba el proceso de modernización en las zonas costeras del país; mientras un pequeño grupo de docentes dentro de la universidad construían una estructura partidaria vertical, con una propuesta política basada en el fundamentalismo político, y confrontacional de los procesos sociales que experimentaba el Perú: Significaría la presencia de Sendero Luminoso.

En 1980 con el inicio del conflicto armado interno, iniciaron los problemas serios y tiempos difíciles para la Universidad San Cristóbal de Huamanga, ya que la imagen institucional fue estigmatizada y puesta al centro de las sospechas oficiales como cuna de terroristas, proveedora de cuadros y militantes de Sendero Luminoso (SL) para dirigir las acciones subversivas por influencia de Abimael Guzmán. La universidad se vio atrapada en medio de las fuerzas en conflicto (SL, fuerzas del orden y grupos paramilitares), situación que dificultó su funcionamiento institucional.

Como resultado de la violencia política, la UNSCH perdió el liderazgo regional con el que surgió. La violencia también aisló a la universidad frente a otras instituciones académicas y en muchos casos la institución universitaria se limitó a sobrevivir en medio de la precariedad. La recuperación fue lenta al igual que universidades nacionales: Sufren desatención y las restricciones presupuestales del estado. La UNSCH y por ende la facultad de derecho, sufrió el

cierre por cerca de 200 años, y con sus problemas propias de la región cargó en la década de los '70' y 80' pesadamente con el fenómeno terrorista; sin embargo, hoy en día y en 60 años la facultad de derecho ha avanzado también en una nueva infraestructura física y organizacional y camina obviamente a mejorar sus contenidos tratando de formar profesionales de alta calidad para contribuir al desarrollo nacional y regional de Ayacucho.

2.1.6 Fundamentos filosóficos de la enseñanza del derecho en la Edad

Moderna en el Perú: Universidad de San Marcos

Rivara De Tuesta (1999) explica que durante la época colonial las lecciones universitarias en San Marcos, así como las exposiciones y comentarios estaban enmarcados dentro de los temas y disciplinas propias de la Escolástica. Se estudiaban los filósofos clásicos y medievales en sus obras originales o en la de sus comentaristas; pero siempre se mantuvo la unidad última de la filosofía católica, a cuya difusión cada orden religiosa contribuyó desde su concepción particular. Evidentemente no era ajena a esta corriente la formación jurídica colonial.

De otro lado Valega (1988) sostiene que la influencia de la filosofía escolástica habría perdurado desde comienzos de la universidad en la América española y en el Perú, esto es, desde mediados del siglo XVI hasta fines del siglo XVIII, y con ciertas variantes hasta entrado el siglo XX. Empero según el mismo autor manifiesta que tal sistema

esterilizante tuvo que sufrir un desvío provechoso, motivado por la enorme fuerza del pensamiento y por la inquietud misma del espíritu juvenil de la época.

Asimismo la corriente filosófica del probabilismo, venida de España, entró en San Marcos, auspiciado por los jesuitas con su máxima celebre: *“La opinión menos probable, en concurso con las más probable, es probable verdaderamente, luego es lícita seguirla”*. Lo que ocasionaría una violenta reacción contra el Aristotelismo y la Escolástica, dado que con el probabilismo la juventud halló una válvula de escape a su tremenda inquietud vital. La nueva corriente suscitó que los más serios problemas pudieron ser discutidos, dejando de lado el apego al sectarismo dogmático, lo que indudablemente causó un gran revuelo en la autoridad colonial, por las repercusiones que podrían generar la divulgación de estas ideas que no encajaban dentro del poderío colonial español y que se vislumbraban como revolucionarias, por lo que el virrey Amat ordenó la supresión del método en San Marcos. Así se creyó, vanamente, cerrar la vía abierta, en el espíritu juvenil, al inicio del gran derecho que absorbería, después al mundo entero: El derecho a pensar.

Según el doctor Prado Ugarteche, citado por Ugarte (1912) afirma que la ciencia suministrada por el clero en la colonia lamentablemente era una teología vulgar y un dogmatismo formalista, mezcla confusa y abrumadora con las doctrinas peripatéticas con el ergotismo eclesiástico, agregando que de esta manera, antes de lograr provechoso conocimiento en los alumnos se fatigaba y distraía el

pensamiento, por medio de palabras y formulas y un método vacuo y extravagante e infecundo.

Evidentemente en las aulas universitarias de algún modo había una preocupación aristotélica, teológica, metafísica, como a la misma jurisprudencia, y correspondió al espíritu y al pensamiento imperante, vinculado a los sistemas políticos, religiosos y socio culturales implantados por España en América; pero que los mismos estaban lejos de responder extramuros a las necesidades políticas de libertad, equidad y justicia a toda la sociedad colonial y donde los únicos beneficiados indudablemente era la clase colonial española dominante, en desmedro de las grandes mayorías pobres de mestizos de todas las razas, negros e indígenas, quienes incluso estaban impedidos de estudiar y ser abogados, y además discriminatoria de varios derechos, para los propios hijos de españoles nacidos en América.

2.1.7 Fundamentos históricos de la enseñanza del derecho en la época Contemporánea en el Perú: Universidad Mayor de San Marcos

Los colegios mayores, era una novedad proveniente de España; fueron magníficas instituciones históricas que, al lado de las universidades, prestaron servicios inmensos a la cultura. Tenían como finalidad dar residencia, estudios, alimentos, libros, vestido, tutela y protección a los estudiantes universitarios; y coincidentes con el florecimiento de las universidades, caminaron a su vera tanto en lo científico como en el sistema disciplinar y pedagógico. Y su mayor objetivo, era “formar” una clase directora, bien disciplinada y capaz de regir los destinos públicos.

En materia de estudios, sus programas docentes eran por lo general los mismos seguidos en las universidades; y por la misma razón, sus cursos duraban idéntico tiempo (Martín, 1992).

En el siglo XVIII, a raíz de la expulsión de los jesuitas, los Colegios Mayores de San Felipe y San Marcos y de San Martín fueron refundidos por el virrey Amat en el Real Colegio Mayor de San Carlos que fuera creado por Real Cédula de 1769, a él quedaron agregadas las cátedras de Digesto viejo y de las Sentencias. Este aristocrático convictorio contribuyó a difundir las nuevas ideologías y doctrinas filosóficas europeas, y preparó a la juventud precursora de la Independencia.

A. Preminencia del Convictorio de San Carlos

Valcárcel (2009) refiere que por concesión académica los colegios de Lima tenían cátedras en San Marcos, cuyo valor estaba respaldado por la universidad, y como el Convictorio de San Carlos era el más brillante plantel renovador de la época, se ha creído en un predominio de este sobre aquella. Hecho que no podía existir por una tajante diferencia de rango, San Carlos no era sino un Colegio Mayor, mientras San Marcos era Universidad Real y Pontificia, es decir una entidad rectora de la cultura peruana aun en sus momentos de mayor postración.

Sin embargo, Paz (2009) señala con dureza que las universidades existentes en el Perú, como San Marcos, San Antonio Abad del Cusco y la de San Cristóbal de Huamanga en Ayacucho, eran universidades que únicamente existían de nombre y solo para conferir grados. En tanto Ugarte (1968) sostiene que el Colegio San

Carlos sufre la influencia de las ideas del siglo XVII, su orientación es enciclopédica; su filosofía es la del Siglo de las Luces, en el derecho recibe la influencia de Heinecio. Sus enseñanzas estuvieron imbuida, de nuevas ideas, y sentaran las bases de una reforma universitaria en que se destacan hechos importantes: El estudio del derecho patrio, derecho natural, derecho de gentes, y el proyecto de biblioteca, a cargo de un bibliotecario letrado especializado para guiar a los alumnos en la literatura de cada curso.

De otro lado Valcárcel (2009) afirma que cuando se modificó la Constitución de San Marcos por una nueva promulgada por el virrey Amat en 1771, esta reforma se inspiró en la que el peruano Pablo de Olavide, en el año 1769 formulara para la Universidad de Sevilla, originándose un cambio, quedando establecida como a continuación se detalla:

Así en el Primer año: 1) *Prolegómenos del derecho en general de Heinecio*, que den noción clara y distinta de todos los derechos y las leyes; 2) *Elementos del derecho natural y de gentes* del mismo autor. Segundo año: 1) *Historia del derecho civil o de los romanos del tesoro del derecho*, sacada del *Manuale Juris* de Jacobo Gotofredo; 2) *Instituciones de Justiniano*, utilizando los “Elementos” explicativos de Heinecio, según el orden de las instituciones, “omitiendo todos los títulos y textos, cuyo estudio es inútil o poco importante”. Tercer año: 1) *Tratado o sintagma de las antigüedades romanas* de Heinecio, según el orden de las instituciones. 2) *Las*

pandectas en su serie o disposición de títulos, tomada del tesoro del derecho.

Mientras se llevaba en el cuarto Año: 1) Suma del derecho canónico, compendiada en cuatro libros de instituciones y comentarios por Enrico Canisio. Quinto año: 1) Historia del derecho español, recalando la obligatoriedad de cada una de sus partes, con distinción de la diversidad de sus materias, en especial lo correspondiente “al derecho público y privado”. Noción de las leyes de las indias e instituciones criminales regladas por las disposiciones de nuestro derecho. Siendo en total 08 los cursos que tenían que estudiar para poder graduarse los futuros abogados. Las clases eran dadas en días intercalados.

Según Basadre Ayulo (2001) estas cátedras fueron suprimidas por el emperador Carlos IV por considerarse que encerraban principios revolucionarios, pero esta suspensión no llegó a eliminar el interés por tales estudios. Los principios jurídicos enseñados en las Indias marcaban el compás de España con un atraso en grado extremo ya que en pleno siglo XVIII eran utilizados los textos de los comentaristas del siglo XVI y la utilización del sistema de glosas para analizar los textos legales vigentes. En el año 1804, en Francia era introducido el Código Civil de Napoleón Bonaparte, que marcaba un nuevo rumbo en el derecho, mientras que en España un año después seguía vigente el viejo régimen jurídico recopilatorio conforme al texto de la novísima recopilación de 1805 preparada con el mismo molde de la Nueva Recopilación, sin

insertar en este texto grandes novedades en muchas disciplinas y materias.

B. El tránsito de la Colonia a la República

La independencia interrumpe el desenvolvimiento del Colegio de San Carlos, y por ende el de la propia universidad, hasta que se encarga de la dirección Bartolomé Herrera, iniciándose la orientación tradicionalista o doctrinaria, inspirados en el renacimiento católico, pensador de tendencia ultramontana y antiliberal, es el máximo representante del conservadurismo peruano del siglo XIX, rector del Colegio de San Carlos (1842-1846), y es quien introduce en 1845, las primeras reformas ideológicas que había quedado empeñada con Heinecio y Rousseau. Con Herrera la enseñanza toma otros rumbos y él personalmente traduce autores como Pinheyro Ferreyra, Arhens y muchos otros que diera como resultado se eleve el nivel académico de los alumnos y que combatieran su posición de defensa de la pena de muerte en el campo penal.

De otro lado Ugarte (1968) destaca el hecho que los maestros sanmarquinos también participaron activamente en el congresos de la república de la época, para elaborar los primeros proyectos de Código Civil y de enjuiciamiento civil, asimismo es obra intelectual de maestros sanmarquinos el primer reglamento de tribunales y jueces de paz, en 1860 Toribio Pacheco, sanmarquino, destaca con su obras: *Cuestiones constitucionales, tratado de derecho civil,*

igualmente la obra de Francisco García Calderón con su diccionario de legislación peruana.

Por esta época se incrementan otras disciplinas y asignaturas científicas, la universidad continuó siendo una institución elitista y aristocrática. Para darnos idea de cómo se enseñaba en el Perú en aquella época y cuál era la formación jurídica que se brindaba a mediados del siglo XIX, según lo señala Basadre (2001) existía una gran abundancia y desconocimiento de las leyes del Perú. Sin embargo, en aquella época el gobierno empezó a promulgar los códigos civil, penal, procesales y el de comercio. La vida republicana se caracterizó por una serie de disposiciones jurídicas, muchas veces contradictorias entre ellas.

En tanto Francisco García Calderón Landa, precisaba que la enseñanza universitaria no sólo en Arequipa (Universidad Nacional San Agustín) sino en San Marcos era muy deficiente en su época. Observaba que no era dictado cursos de economía política, derecho constitucional ni otras necesarias ramas del derecho. Increíblemente los profesores universitarios tenían mayores conocimientos de los sistemas jurídicos europeos, francés y el español, por la sencilla razón de que éstos podían ser estudiados en bibliografía fácil de conseguir en la biblioteca de la Universidad de San Marcos y, en cambio para la enseñanza del derecho nacional había que recuperar las fuentes directas, como en el «El Comercio» de Lima sobre los debates parlamentarios. Había que realizar entonces una labor de preparación que resultaba muy difícil

y cuidadosa que técnicamente fue denominada el estudio de las fuentes.

C. Las Universidades menores de la época republicana

El reglamento de instrucción pública de 1876, según Basadre (1961) reconoció la autonomía universitaria de acuerdo con la entonces filosofía imperante que había establecido la descentralización administrativa; y a la Universidad de San Marcos se dio la designación de “mayor”. Y como universidades “menores” a las de Arequipa y Cuzco. Las universidades menores recibieron completa autonomía en su organización, si bien fueron señaladas las asignaturas que a cada una correspondía.

a) La Universidad Nacional de Trujillo

Según Robles (2006) la Universidad Nacional de Trujillo, (en adelante U.N.T.) primera de la República, fue fundada en plena campaña final de la emancipación, el año 1824, por Simón Bolívar y José Faustino Sánchez Carrión. Con ella comienza el modelo universitario republicano. Le siguió la Universidad Nacional San Agustín de Arequipa (1827); después apareció la San Carlos de Puno, de vida corta. La Universidad Católica, la primera de carácter privado, fue creada en 1917. En la región norte no se creó ninguna universidad en los tiempos coloniales, pero sí el colegio seminario de San Carlos y San Marcelo en el año 1625, y el Colegio del Salvador en 1627, ambos en Trujillo, por iniciativa del obispo Carlos Marcelo Corne. La universidad se instala el 12 de octubre de 1831 bajo el título de Universidad de Santo Tomás y Santa Rosa de Lima

de la ciudad de Trujillo. (Estatuto: 2017). Por largos años su principal función consistió en otorgar grados, lo que después constituiría un grave problema.

Las primeras cátedras ofrecidas por la Universidad Nacional de Trujillo fueron teología dogmática y moral, cánones y leyes, anatomía y medicina, filosofía y matemática. Los primeros grados académicos otorgados por la U.N.T. fueron los de bachiller, maestro y doctor en leyes y sagrados cánones. Adopta el sistema de facultades a partir del año 1861. En 1876 la universidad fue cerrada por 18 años, siendo reabierta el 29 de abril de 1894, su rector fue Pedro Martínez de Pinillos (Universidad Nacional de Trujillo, 2015)

Según Torres (1862) citado por Paz Soldán (2009) quien fuera uno de los primeros rectores de la Universidad de Trujillo, sostiene que en 1832 se eligieron los siguientes catedráticos en el curso de prima de jurisprudencia civil y cánones al Dr. Juan Ignacio Machado y también se implementó una biblioteca pública con fondos de la Universidad de Trujillo, de otro lado se advierte que existen pocos grados de abogados anuales, ello desde 1830 a 1841.

Destaca el hecho que el gobierno peruano de entonces con fecha 5 de julio de 1845, hizo correr una circular dirigida a los presidentes de cortes y rectores de las universidades, mostrando su preocupación por la corruptela existente a nivel nacional de conferir grados sin reunir los requisitos pertinentes para graduarse de abogado, sino de manera fraudulenta obtener el grado

infraccionando la ley y los reglamentos vigentes, y que de proseguirse con este abuso la sociedad se llenaría de malos abogados y jueces, situación que era importante corregir, y que pocas veces gubernamentalmente se puso en el tapete esta cruda realidad. Por lo que la U.N.T. en el octavo rectorado, puso énfasis en que se observara estrictamente que ningún estudiante sea graduado de bachiller, licenciado, o doctor, sin que haya acreditado haber estudiado los cursos que prescriben las leyes y de no acatarse las mismas serían declarados nulos los grados obtenidos.

En 1928, durante el gobierno de Augusto B. Leguía, entró en vigencia el estatuto universitario nacional y al año siguiente el consejo universitario elaboró el reglamento de aquella época. Luego al amparo de la Ley Universitaria N.º 30220, aprobó el estatuto reformulado que rige a la fecha, continuando de esta manera, con el legado histórico de los fundadores y de los personajes que formaron parte de la comunidad universitaria en el camino iniciando el cambio con la responsabilidad histórica, la calidad científica, tecnológica y humanista de la UNT.

Al igual que las demás universidades nacionales, la de Trujillo, no obstante, su antigua data y primera universidad republicana ha tenido también altibajos, épocas buenas y malas, y por su puesto una pléyade de méritos profesionales durante el decurso de su creación y actuación a través de los cientos de años con que cuenta la misma. Su estatuto del 2017 contiene principios, fines y funciones

que señalan el derrotero actual de la universidad y de su facultad de derecho.

b) La Universidad Nacional San Agustín de Arequipa

Según Neira Avendaño et al. (1990) en el periodo colonial no funcionaba ninguna universidad en Arequipa, ni siquiera un centro civil de estudios superiores. Las universidades de San Marcos de Lima, San Antonio Abad del cusco y San Francisco Xavier de Chuquisaca se encontraban muy distantes, por lo que el seminario San Jerónimo desempeñó un papel muy importante en la educación Superior, el que fuera fundado en 1629 por el obispo Pedro de Perea. Los cursos que empezaron a enseñarse fueron: Doctrina cristiana, latín y gramática castellana, lenguas orientales, (griego, hebreo y árabe) filosofía, matemáticas, física, teología, sagrada escritura, disciplina eclesiástica; derecho natural, civil y canónico.

Gracias al obispo Chávez de la Rosa el Seminario San Jerónimo durante los años 1788 al 1804 se debe la inclusión del plan de estudios del citado seminario consular de la asignatura de derecho natural y de gentes (que ninguna universidad de américa y algunas de la metrópoli se llevaba), y aunque suene paradójico, los jóvenes educados en el seminario adquirieron bastantes conocimientos en la jurisprudencia, aunque lo prohibía la ley, sin embargo los egresados seminaristas destacaron como buenos magistrados, hábiles estadistas, sacerdotes sabios, y virtuosos y honrados ciudadanos.

La Academia Lauretana nació en 1821, siendo muchos de sus ex integrantes egresados del Seminario San Jerónimo, que además fue el embrión de la enseñanza del derecho en Arequipa, luego fue insertada con la creación del colegio de la Independencia Americana, mediante decreto de fecha 20 de abril de 1827 y también con el mismo decreto se estableció la Universidad Nacional del Gran Padre San Agustín, (en adelante la UNSA) por el General Don Antonio Gutiérrez de la Fuente. El nombre de la Academia proviene de Nuestra Señora de Loreto, cuya celebración coincidía cuando aquella se instaló el 10 de diciembre del 1821. Mientras Arequipa careció de universidad, los certificados de la Academia Lauretana sirvieron de títulos de bachiller, lo que evidencia la importancia que tenía la citada academia, para que los estudiantes se presentaran a los exámenes de derecho, donde eran admitidos por las cortes a la práctica de la abogacía y recibidos también de abogados (Gibson, 1940)

A partir de 1870 se puede considerar como tal a la Universidad San Agustín, en que el rector Deán Valdivia dispuso la organización de tres facultades, letras, ciencias y jurisprudencia, organizó la biblioteca que perteneció a la Academia Lauretana. De otro lado Bermejo, (1945) agrega que el Deán Valdivia, en ese año crea en San Agustín los decanatos y la obligación de estos de fijar las asignaturas y redactar las respectivas reglamentaciones, reorganizando el cuerpo administrativo. Reivindica el derecho de la universidad a conferir sus propios grados, a la vez que exige que

para ser graduado es preciso ingresar a la universidad, descartando el vicio por el que los egresados de instrucción secundaria podían obtener grados académicos en forma indebida.

En 1919 se buscaba una enseñanza que incidiera de manera preferente en los aspectos técnicos, menos retórica en vista que la universidad tradicional concentraba su enseñanza en currículos académicos que estaban descontinuados y los sílabos de las asignaturas no se actualizaban, se abusaba de la enseñanza teórica y con ausencia de métodos técnicos; el profesor decidía cómo y cuándo debía enseñar, los costos eran elevados.

En la década del 50 al 60 la formación jurídica mejoró en la facultad de derecho de la UNSA, la preocupación principal había sido que los estudios abarquen tanto los aspectos teóricos y prácticos tendiente a crear un espíritu de investigación en profesores y estudiantes mediante tesis y monografías, fórums y otros. La duración del ciclo profesional entonces era de cinco años, (aparte de dos años de estudios generales en la facultad de letras) y durante los mismos se llevaban 39 cursos con diversos números de horas semanales, entre ellos los cursos de derecho civil, derecho penal, derecho comercial; derecho romano, derecho constitucional, derecho administrativo, economía política, ciencia de las finanzas y legislación financiera, todos con dos cursos y con tres horas semanales cada uno.

En aquella época el punto destacado dentro de la metodología de la enseñanza jurídica lo ocupaba la práctica forense de las disciplinas

jurídicas a partir del cuarto y quinto ciclo, orientadas al ejercicio de la profesión de abogado y versaban especialmente sobre derecho civil y derecho penal y sus respectivos procedimientos, lo cuales se hacía mediante: a) Juicios simulados; b) Planteamiento de problemas y casos; c) Estudio de expedientes; d) Redacción de contratos; e) Visitas a los Registros Públicos y del estado civil; y f) Practica de observación de los entonces denominados tribunales correccionales y juzgados. Sin perjuicio que los alumnos tenían que realizar prácticas externas también de dos años de prácticas judiciales, en un estudio de abogado, o con escribanos (oficio desaparecido), notarios, jueces y tribunales, practicas registradas y debidamente controladas (Paulinich, M. y Miranda, 1959).

La UNSA en relación a la formación jurídica en su facultad de derecho, con una serie de estructuras curriculares que se han venido dando a través del tiempo ha efectuado diversos cambios, así se tiene que en 1972 tuvo una obligatoria reestructuración curricular, por imposición del entonces gobierno militar, estableciendo la duración de la carrera en 6 años, con las denominadas escuelas académicas, que anularon las facultades, (las que retornarían con la ley 23733). En 1979 se produce otra variación curricular, en la que se introducen todas las reformas con los llamados derechos sociales y un sistema de créditos, luego en los años 1993, 1997, 2000, habiéndose introducido en 2017 el actual plan de estudios que a la fecha rige, que pretende responder a las competencias requeridas por la sociedad del momento, dentro del contexto de la globalización

y basada en la misión y visión del nuevo plan estratégico de la facultad de derecho.

c) La Universidad Nacional del Altiplano

Basadre (1968) sostiene que por ley 29 de agosto de 1856 expedida por la convención nacional estableció la Universidad de Puno. Su finalidad debía ser la enseñanza de teología, jurisprudencia, medicina, filosofía y letras, matemáticas y ciencias naturales. Sin embargo, en su parte considerativa, la ley se limitó a consignar que la juventud de Puno “necesitaba de un establecimiento que proteja al profesor de ciencias y artes”. Como local le fue señalado provisoriamente el del colegio nacional. Las rentas de este quedaron destinadas a costear las cátedras de mayor necesidad. El estatuto de la Universidad de Puno recibió vigencia dentro del flamante establecimiento, según la misma ley.

Según Velásquez (2006) la historia de la facultad de derecho proviene desde la creación de la Universidad Nacional del Altiplano, en 1856, emitida por la convención nacional presidida por el General Miguel de San Román y promulgada por el Gran Mariscal don Ramón Castilla y Marquesado, con el nombre de Universidad San Carlos de Puno. Inicia sus actividades académicas en el año 1858 con las facultades de teología, jurisprudencia, medicina, filosofía y letras, matemáticas, y ciencias naturales. La facultad de jurisprudencia fue una de las cinco con que se crea la universidad, siendo el antecedente histórico de la actual facultad de ciencias jurídicas y políticas.

En tanto la universidad se instaló en el local del colegio 1° de marzo de 1859. Asumió como propias las cátedras de geografía, gramática, castellana, latín, matemáticas, filosofía, jurisprudencia y teología existentes en el colegio. Es destacar por aquella época que el Congreso llegó a expedir una ley para proteger el libro de Toribio Pacheco (reconocido Tratado de Derecho Civil), pero el gobierno de Ramón Castilla observó esta ley. La inquina oficial llegó al extremo de decir que la obra no debería de ser de gran mérito cuando no había recibido la acogida del público que le ahorrara pedir al autor una subvención. Y cuando precisamente la Universidad de Puno solicitó un documento que otorgara al libro de Pacheco el carácter del texto oficial, recordando, sin duda, al antiguo profesor del colegio San Carlos de esa ciudad, el mismo gobierno también dio una respuesta negativa. Años más tarde muerto Pacheco, reconociendo la calidad de la obra del citado autor el Presidente Balta ordenó en 1872 que se efectuara una nueva edición por el Estado.

Durante aproximadamente 20 años de su inicial existencia, la facultad de jurisprudencia de aquel entonces, no solo otorgó grados de bachiller y licenciaturas, sino también el grado de doctor en derecho y entre los primeros que obtuvieron tan alta calificación académica, están los doctores José Andrés Cosío y Manuel Pérez, y Juan José Calle pero lo más importante es que en aquella época, los profesores y estudiantes de jurisprudencia, jugaron un papel importante en la vida política del departamento de Puno y del país, sus convicciones y su compromiso trascendió a la región; así no fue

casual que el Dr. José Manuel Pino y otros se enrolaran en las filas del ejército patriota en la guerra con Chile, siendo ello consecuencia de decisiones colectivas adoptadas a nivel de la facultad de jurisprudencia y la Universidad Nacional del Altiplano de Puno (UNA, 2017).

Después de aproximadamente un siglo de silencio, se reabrió el programa académico de ciencias jurídicas y políticas, aprobándose dicha decisión en el consejo ejecutivo del 20 de abril de 1982. Desde su reapertura, la facultad de ciencias jurídicas y políticas, ha logrado 29 promociones de alumnos, iniciando sus actividades hasta la fecha en forma ininterrumpida. La facultad de jurisprudencia fue una de las cinco facultades con que se crea la Universidad Nacional del Altiplano en aquél entonces. En el año 2017, la escuela profesional de derecho consigue acreditarse con el SINEACE.

2.1.8 Renovación transitoria de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y de la facultad de jurisprudencia durante la segunda mitad del Siglo XIX

La renovación de la universidad en 1866 se debió a que estando en el poder Ignacio Prado llamó a formar su gabinete a varios distinguidos sanmarquinos como Lorente y los hermanos Pedro y José Gálvez, aprovechando esta situación, es que, dicho gabinete transformó la estructura virreinal de San Marcos, así los viejos colegios autónomos de San Carlos, San Fernando y Santo Toribio, en que se cursaban humanidades, derecho, medicina, y teología respectivamente, y darle por entonces la forma moderna, a ejemplo de las facultades de corte napoleónico presididas por un decano, así lo sostiene Valcárcel, (2008)

languidece en cuanto a la enseñanza del derecho el viejo Convictorio de San Carlos y en su reemplazo se instala el 15 de marzo de 1866 la facultad de jurisprudencia, con completa autonomía académica y administrativa, que le daba a la universidad la característica de una institución liberal con una entidad rectora central. Luego, en los años 1884 y 1886 hubo un intento de introducir reformas en la enseñanza del derecho.

El plan de estudios de la naciente facultad de jurisprudencia comprendía el derecho natural y constitucional, derecho internacional; derecho penal filosófico; derecho administrativo; derecho romano; código civil; código de comercio y ordenanzas de minería, código penal y código de enjuiciamiento en lo penal, código de enjuiciamiento en lo civil, derecho eclesiástico y finalmente economía política, legislación comparada, primera y segunda práctica, posteriormente se implementa historia del derecho peruano en 1876, (por primera vez se introduce una disciplina nacional o patria como es la historia del derecho peruano) jurisprudencia médica, la orientación del derecho nacional era base de la historia del derecho peruano. La profesión de abogado se conseguía en seis años de estudios y para iniciar los estudios era necesario haber aprobado los exámenes de los primeros años de letras y de ciencias naturales y matemáticas, esto es, se proyectaba así una buena formación jurídica.

El derecho privado, disciplina de cultura general y no nacionalista, ha absorbido casi por completo la historia del derecho público. No ha podido realizar tampoco la facultad de derecho, una misión de alta

cultura dado que el curso de filosofía del derecho que se prestaba para ello por su figuración en el primer año de estudios, ha tenido que ser elemental y compendioso, la tendencia de la facultad, no ha sido realista, histórica, o filosófica, sino exegética, y por lo mismo no ha ligado el estudio de la ley a la vida social y económica del país, ni ha examinado las costumbres e instituciones, que fuera de la ley o a pesar de la ley, representan aspectos efectivos importantes en la evolución social nacional.

No obstante, explica Ugarte (1968), que en este periodo de florecimiento de los estudios del derecho fue ininterrumpido trágicamente por la guerra con Chile en 1879. Pasado el conflicto bélico, entre 1884 a 1886 durante el Gobierno de Cáceres, se intentó introducir reformas en la enseñanza de derecho, fusionándose mediante el reglamento de instrucción pública de 1886 las facultades de jurisprudencia y ciencias políticas y administrativas, que finalmente no se efectivizará. En 1897 el congreso, suprimió en todas las carreras el grado de licenciado, solamente se otorgaba los grados académicos de bachiller y doctor, con la estructura mencionada terminó el siglo XIX y se ingresó al siglo XX.

2.1.9 La formación jurídica en San Marcos a inicios y durante el Siglo XX

Era indudable que entrado en el nuevo siglo XX la enseñanza del derecho y la enseñanza universitaria en general en Latinoamérica seguía los modelos anquilosados del siglo XIX, como fiel reflejo de las

estructuras sociales que la Independencia no logró modificar, seguían siendo los "virreinos del espíritu" y conservaban, en esencia, su carácter de academias señoriales. Hasta entonces, universidad y sociedad marcharon sin contradecirse, pues durante los largos siglos coloniales y en la primera centuria de la república, la universidad no hizo sino responder a los intereses de las clases dominantes de la sociedad, entonces dueñas del poder político y económico y, por lo mismo, de la universidad (Tünnermann, 1980). No obstante que la corriente positivista desde mediados del siglo XIX se había anidado en general dentro de una parte del pensamiento docente de San Marcos, que más tendía a ser una corriente dogmática que práctica, sin embargo, ello preocupaba a las clases dominantes.

Esa letanía de mantener un sistema caduco en general en toda la universidad peruana y latinoamericana propició el movimiento de Córdoba, que se inició en junio de 1918, fue la primera confrontación entre una sociedad que comenzaba a experimentar cambios de su composición interna y una universidad enquistada en esquemas obsoletos. Se trata, apunta Hanns Albert Segar, citado por Tünnermann (1980), de redefinir la relación entre la sociedad y la universidad bajo la presión del surgimiento incipiente de sociedades nacionales, dentro de estructuras estatales que ya estaban dadas jurídicamente.

Por otro lado, la reforma universitaria de Córdoba de 1918, dio o lugar a dos caminos que se abrieron luego a los reformistas: Uno, académico; político el otro, tenido por más ortodoxo. Los esquemas

universitarios, enquistados en el pasado, necesariamente tenían que hacer crisis al fallarles su base de sustentación social. La voz estudiantil no se escuchaba, pese a sus ancestros boloñeses, más que para el recitado memorístico de los "apuntes" dictados por los profesores. Las cátedras estaban reservadas a los apellidos ilustres, sin que importaran mucho sus calidades intelectuales. Las aulas seguían siendo frecuentadas únicamente por los hijos de las capas sociales superiores.

Como esbozo de los cambios que dé a pocos se venían dando, durante el primer gobierno de Leguía en la primera década del siglo XX, se dieron las siguientes asignaturas en San Marcos: Derecho constitucional general y comparado; derecho constitucional del Perú e historia constitucional del Perú; derecho administrativo; derecho internacional público; derecho internacional privado; historia internacional diplomática del Perú; historia diplomática contemporánea y jurisprudencia medica; hubo una insistencia en la formación internacional y diplomática, por la necesidad de formar abogados para defender los derechos del Perú; junto a las otras materias tradicionales que se habían venido enseñando hasta la época; los estudios se fijaron en cinco años y se otorgaban los grados de bachiller y doctor y el título profesional de abogado.

En 1928, se cierra la Universidad Nacional de San Marcos y las demás universidades nacionales menores a nivel nacional, por supuestos problemas de seguridad que aducía el gobierno de la época, donde se deja de enseñar la carrera profesional de derecho durante cerca de cinco años de cese universitario, que afectó a los estudiantes y

universidades nacionales, siendo que en 1935, año en que se dio un nuevo estatuto universitario, en San Marcos la facultad de jurisprudencia paso a llamarse entonces derecho y ciencias políticas, manteniendo en esencia el plan de estudios de 1910 con algunas variantes y destinada a lograr el perfeccionamiento de la administración pública, la finalidad del nuevo estatuto era reformar entre otras la enseñanza del derecho.

Posteriormente a partir del año 1943, se establecieron 29 asignaturas para el ciclo profesional, los nuevos cursos que destacan en la facultad de derecho y ciencias políticas junto a los cursos tradicionales son: Legislación aduanera; contabilidad mercantil; ciencia de las finanzas; derecho de agricultura e industrias; derecho comercial bancario; lógica jurídica; derecho penal privativo; y legislación financiera del Perú (Ugarte, 1968).

Debe tenerse presente que a partir de 1943, luego del decanato de Lizardo Alzamora Silva en la facultad de derecho en San Marcos hasta cerca de la década del 70, en el aspecto académico se han efectuado modificaciones y suprimido asignaturas, como han variado las denominaciones de algunas al cumplirse el primer centenario de la creación de la facultad, el plan de la misma tenía 39 asignaturas en el ciclo profesional, y a la denominación de la facultad de derecho se agregó ciencias políticas y sociales; mientras a fines de 1965, entre los cursos nuevos, modificados y/o agregados a los clásicos, fueron: Derecho político y constitucional del Perú; ciencia económica y legislación monetaria y bancaria; criminología; ciencia de la

administración y derecho administrativo del Perú; derecho rural, aguas e industrial; practica de derecho registral y notarial (Ugarte, 1968).

El sistema democrático en el Perú se irrumpió en 1968 con el golpe de Estado por parte de Juan Velasco Alvarado, lo que a su vez significó cambios en la educación superior y por ende en la formación jurídica, desaparecieron las facultades y aparecieron las escuelas académicas a tenor del decreto Ley 17437, el espíritu de dicho dispositivo legal dictatorial era restrictivo. Restringió las conquistas que los estudiantes habían conseguido desde los años 20, y pretendió mantener a distancia la participación de los alumnos en el cumplimiento de la misión de la universidad. La posición del gobierno militar era que la universidad y sus alumnos rindiesen más en lo académico – profesional y así evitar la politización de los estudiantes, como eliminar sus gremios, alejados de toda posibilidad de decidir, o de pensar, lo que diera lugar a protestas estudiantiles contra dicha norma dictatorial, más aún si los estudiantes esperaban ansiosos una ley universitaria renovadora y no fue así.

Los cursos se establecieron en forma semestral, resultando ser un nuevo «currículum de estudios», (divididos en ocho semestres), obligatorios y electivos, con su correlato en un sistema de créditos (ciento cuarenta, para presentarse al grado de abogado). Ese sería el marco de flexibilidad para hacer viable el nuevo concepto de derecho que se abriría espacio a través de: i) La incorporación de contenidos y cursos no jurídicos, necesarios para explicar las causas y los efectos socio-económicos del derecho; y, ii) La sustitución de la tradicional

división de los cursos en función de las leyes o de los libros del código, por la identificación de los tópicos de la realidad social como punto de partida para su formulación.

Luego en las décadas de los 80', 90' y del 2000 y hasta la fecha la Universidad San Marcos, pese a la gloriosa tradición y el pasado que tiene, ha venido sufriendo los mismos embates y las mismas falencias y carencias de las demás universidades nacionales, pese al cambio de currículo en la carrera profesional de derecho en el año 2018, no se aprecia trascendentes mejoras metodológicas en su enseñanza como en los contenidos de la misma universidad la más antigua del Perú y decana de América, vincula el perfil profesional con el carácter "científico" del derecho; así, se afirma que el abogado de esa casa de estudios se forma en la "ciencia jurídica" para desempeñarse en cualquier espacio del quehacer legal (Gonzales Mantilla, 2008). Es decir, se aspira a la formación jurídica "todista" del abogado.

2.1.10 Fundamentos filosóficos en la Universidad Mayor de San Marcos en época contemporánea

Basadre (1999) explica que las doctrinas acerca del derecho natural y de gentes fueron enseñadas acuciosamente en las universidades americanas por obra del reformismo imperante en España a fines del siglo XVIII, que llegaron a través de Heinecio, aparte de estas corrientes directamente de Alemania hubo la recepción de otras ideas provenientes de autores españoles como Campomanes, Cobarrus y Jovellanos; siendo que Toribio de Mendoza implantó dichas materias en el Convictorio de San Carlos, lo cual es reafirmado por el historiador

Basadre (2001), quien explica que a fines del siglo XVIII empezaron a ser establecidas en las universidades de la colonia peruana, las cátedras de derecho natural y de gentes con el fin de difundir el pensamiento de Grocio y Pufendorf, dejándose de lado el *escolástismo*.

Hugo Grocio como se citó en Fassó (1980) a comienzos del siglo XVII había dado un giro cuasi copernicano con la concepción del derecho natural en que la tradicional concepción de la misma en la antigüedad y en la edad media tenían un acendrado origen divino y religioso, sin embargo Grocio en su obra *De iure belli ac pacis* hace valer el argumento aristotélico y ciceroniano de la natural sociabilidad (*appetitus societatis*) del hombre que lo empuja a asociarse a sus semejantes, no en una asociación cualquiera, sino “*pro sui intellectus modo ordinata*”, que expresan la idea de una convivencia racional y social entre los hombres, que para Grocio es la fuente del derecho propiamente dicho, y se encuentra en el derecho natural en cuanto descende de los caracteres esenciales y *stare pactis* específicos de la naturaleza humana, a cuya atención y conservación está dirigido.

Bartolomé Herrera, profesor y rector del Convictorio San Carlos, tenía una peculiar forma de ver la filosofía del derecho, asumiendo las ideas de Heinecio y Ahrens; pretendiendo una nueva filosofía del derecho, siendo la novedad de sus ideas iusfilosóficas que se presentan como contrapuestas a las concepciones del siglo XVIII. Esta nueva filosofía del derecho, que se refleja en la formación jurídica sanmarquina, y que se enseñaba en el colegio de San Carlos, se apoya en la idea del derecho natural en cuanto que “la fuente única de los derechos es la

naturaleza”, resulta ser además una posición ecléctica entre el antiguo Derecho natural de ascendencia divina y religiosa con una mezcla de racionalismo, pero siempre guiado por la naturaleza como expresión de la ley divina (Trazegnies, 1979).

Durante la mayor parte del siglo XIX se ha visto, primaron las filosofías del derecho que pretendían tender un puente entre situaciones sociales tradicionales y los elementos ideológicos modernos que se importaban de Europa. Dentro de esta línea jugó un papel muy importante el Krausismo por su carácter ecléctico combinado con un jusnaturalismo racionalista, lo cual evidentemente se reflejaba en la enseñanza del derecho en el primer centro y principal universidad del Perú como era la Universidad Nacional Mayor de San Marcos; mientras el positivismo de fines del siglo XIX tuvo un proyecto de reforma educativa que fue superado más tarde por el idealismo de Henry Bergson, máxime que a este siguieron las nuevas corrientes científicas que coinciden posteriormente con la aparición de ideas socialistas y apristas; todo en alguna medida también influyó en la Universidad de San Marcos (Maticorena, 2009).

El Positivismo no fue solamente una postura academicista sobre la cual se estudiaba la realidad social bajo criterios “científicos”, siendo que en el Perú y el resto del continente el positivismo cumplió una doble hazaña: a) Una de carácter político, organizar metodológicamente a las naciones hispanoamericanas sobre la base de un orden racional y moderno y b) De carácter educativo, que serviría para combatir la

herencia y tradición conservadora de espíritu medieval, y poner en su lugar un sistema programado de ideas y modos de vida nuevos que estimularan el progreso material, de modo que la sociedad pudiera resolver sus problemas de origen colonial latentes. Era evidente que la ideología positivista también iba influenciar en la formación jurídica de dicha época en San Marcos.

Por otro lado de Lavalle (1939), afirma que a fines del siglo XIX un destacado jurista sanmarquino Manuel Vicente Villarán quien continuo en el siglo XX desempeñando la cátedra de derecho natural y principios generales de legislación, como docente de filosofía del derecho en la facultad de derecho de la UNMSM, tuvo una notoria influencia de su magisterio en la formación jurídica de la época; dado que su enseñanza corresponde a la época en que el carácter de los trabajos de síntesis jurídica se transforma y renueva, favoreciendo en el Perú una mejor orientación de estos estudios la aplicación de la ley de 07 de enero de 1902 que hizo obligatorios para el ingreso a la facultad de jurisprudencia, entre otros los cursos de filosofía objetiva y subjetiva, historia de la civilización antigua moderna y sociología.

La historia del curso de filosofía del derecho enseñado por el doctor Villarán en la facultad de Jurisprudencia revela un constante anhelo de renovación y superación en contacto directo con las mejores fuentes, las más autorizadas expresiones de la ciencia jurídica. A partir de la década de 1930 Juan Bautista de Lavalle empieza a enseñar filosofía jurídica en la facultad de derecho, quien tuvo como fuentes de

enseñanza a autores como Icilio Vanni, a quien tradujo su libro de filosofía del derecho en sus años de estudiante, así también estuvieron presentes autores como Giorgio del Vecchio; Julien Bonnecase, Sauer, entre otros.

A. Kelsen y el positivismo jurídico en San Marcos

A partir de 1935 surgen graves problemas de orden político e interno en la UNMSM e irrumpen nuevas ideas al interior de dicha universidad como el positivismo jurídico (Teoría Pura del derecho de Kelsen) pero a la par la misma universidad daba un giro de 360° en cuanto a ideas políticas y movimientos socialistas que se desarrollan de 1920 a 1940 (Sotomarino, 2013).

Es indudable que el positivismo jurídico y Kelsen tuvieron cabida en San Marcos, el influjo de Kelsen en el Perú sus primeros atisbos se percibieron hacia el año de 1936 y se concentra hacia 1950, según afirma Sobrevilla (1973), en el año de 1936 donde Riva Agüero parece haber sido el primero en referirse a Kelsen en el Perú en un trabajo del año 1936 denominado "*Dos recientes opúsculos de Jorge del Vecchio*" publicado en la "Revista del Foro" Órgano del colegio de abogados de Lima, del que por entonces era decano Riva Agüero. Allí menciona la identificación kelseniana entre derecho y estado, la negación de la diferencia entre el derecho interno y el internacional y la subordinación de este a aquel (lo que, afirma, es socavar la plena soberanía de las naciones) y que Kelsen excluye que fuera del derecho positivo exista algún otro, y contrapone su posición a la de Del Vecchio. Riva Agüero no cita a Kelsen, de modo que es probable

que únicamente lo conociera por una fuente intermedia, quizás a través de Recasens Siches, a quien menciona.

A partir del año 1950 fecha alrededor de la que aparecen los trabajos de Patrón Yrigoyen, Fernández Sessarego y Miró Quesada que conjuntamente con los de Cobián y Guerra son los mejores que se han realizado en nuestro país sobre la teoría pura del derecho. Estos nombres muestran que la recepción de Kelsen ha sido especialmente feliz en las Universidades de San Marcos (Fernández Sessarego, Miró Quesada) y en menor escala en la PUCP (Cobián, Guerra), los mejores trabajos sobre la teoría pura del derecho son aquellos en los que no sólo se ha tratado de exponer a Kelsen, sino además de criticarlo desde otra posición, ya sea desde el marxismo (Patrón Yrigoyen), la fenomenología y el existencialismo (Fernández Sessarego), posturas axiológicas y jusnaturalistas dentro del pensamiento católico (Cobián y Guerra) o desde una posición personal (Miró Quesada).

Tanto en la UNMSM como en las demás universidades nacionales peruanas desde los años 50 ha existido una primacía del positivismo jurídico, en su enseñanza, y que en alguna medida se plasmaron no solo a través de los cursos de filosofía de derecho, sino también ha influido en la formación jurídica, ese positivismo jurídico ha tenido como estandarte a la teoría pura del derecho de Hans Kelsen puesto que, constituye una de las piezas capitales de la teoría jurídica contemporánea. Ello en razón que todas las teorías del derecho del siglo XX terminan siendo analizadas en función de su mayor o menor

proximidad respecto a la obra de Kelsen en los primeros decenios del siglo y desarrollada luego hasta los últimos años de su vida, época en la cual varió en tres oportunidades parte de su Teoría y que ha dominado el pensamiento jurídico gran parte del siglo XX.

Por otro lado a fines de los años 60 en el Perú, con la denominada “revolución militar”, también se advierten otros puntos de vista sobre el papel asignado al derecho en el cambio de estructuras de dominación social y económica a partir de la posesión de la tierra. La tendencia significativa de tenencia de carácter filosófica fue la primacía de los intereses sociales sobre los particulares, una influencia que se produjo hasta la década del 80, usaría las ideas del interés social, la imposición de la soberanía nacional, la reivindicación de los grupos menos favorecidos. El derecho debía reflejar las insatisfacciones colectivas.

Es partir de la grave crisis institucional, económica, social, de valores, guerra interna por el terrorismo y el mal manejo económico del país, a fines de los años 80 donde se advierte una desprotección total del estado peruano por tanto exceso y errores de los gobernantes, como del accionar de la fuerzas negativas existentes de la época, se diría que tanto exceso y destrozo causado por las ideas proteccionistas, la enseñanza del derecho, la normativa, la dogmática, es que, recibiría en los años 90 una alternativa de base liberal, utilitarista pragmática como el análisis económico del derecho contrapuesto a la estrepitosa caída del modelo aprista

de 1989, que también tendría posteriormente resultados negativos, pero en menor intensidad que la época anterior.

Los problemas de la vida nacional se discuten en la cátedra y se estudian en las tesis universitarias; pese a que San Marcos ya no tiene hoy en día la grandeza de antaño, no debe perderse de vista el hecho que implícitamente siempre ha tenido, como señala Tünnermann (2008) que los fines de la educación en general tiene tres vertientes: La personalista, como aquella que insiste en señalar la autorrealización de cada ser humano con el fin de cumplir por la educación propuesta; la axiológica, que insistirá en la creación de un cuadro y una jerarquía de valores que facilite la anhelosa superación de lo que es el hombre, a lo que quiere llegar a ser; y la sociocultural, que posibilite el desarrollo y la adaptación madura del hombre en el entorno en el que se mueve.

2.1.11 El nacimiento de una nueva opción de formación jurídica privada:

La creación de la Universidad Pontificia Católica del Perú.

Según Hampe (1989) la Pontificia Universidad Católica del Perú nace en Lima en 1917, con los auspicios del Arzobispado de Lima, a instancia del reverendo Jorge Dantihlac, supuestamente para contrarrestar el desdén de que era objeto los dogmas y la fe católica y el pensamiento de los hombres de la iglesia, como también contrarrestar una influencia de ideología comunista, que era sinónimo de ateísmo, que predominaba en San Marcos y otras universidades menores del interior del País; tal es así que durante los primeros años

el carácter confesional de la universidad católica era acentuada, los catedráticos de la PUCP se agrupaban a través de grupos religiosos y por ende la facultad de derecho mantenía una estrecha relación con el consorcio de abogados católicos.

Ramos (2009) afirma que los inicios de la facultad de derecho, como de la propia universidad no fueron muy auspiciosos por falta de alumnos y por supuesto por la preocupación si dicho proyecto saldría airoso o no, puesto que hacia competencia nada menos que a la Universidad Decana de América San Marcos, la única en todo Lima en ese momento y la más grande a nivel nacional, dado que a comienzos del siglo XX solo funcionaba en el Perú cuatro universidades: San Marcos, San Antonio Abad del Cusco, Nacional de Trujillo y San Agustín de Arequipa, de la que en alguna medida dependieron legalmente de San Marcos algunos años.

Por otro lado Ramos (2009) asevera que en 1918 se apertura la facultad de jurisprudencia en la PUCP, que así se llamó inicialmente, después en 1936 adopta la denominación de facultad de derecho y ciencias políticas, y en 1964 su nomenclatura fue facultad de derecho; en la época militar (1970) se denominó escuela académica de derecho, y en 1983 vuelve hasta la fecha la de facultad de derecho, la misma es una de los órganos más antiguos académicos de la PUCP. Esta universidad, dependía en sus inicios en alguna medida de San Marcos, por cuanto incluso el plan de estudios fue determinado que sea similar y hasta en los grados académicos, por ejemplo, era necesario que San Marcos una vez culminados los estudios de

derecho emitiera informe para convalidar los mismos, situación que duró hasta 1922.

Asimismo, a diferencia de San Marcos, donde discurrían “todas las sangres” y había estudiantes con menos recursos económicos, en la PUCP lo hacían quienes tenían posibilidades económicas, lo que hacía vislumbrar que ahí no solo estudiaban católicos, sino alumnos de familias acomodadas. En consecuencia, el perfil del abogado al que aspiraba a formar la PUCP fundamentalmente era un abogado católico, que pudiera hacer frente al ateísmo y el comunismo imperante en San Marcos y que era el supuesto causante de los males de la sociedad en aquella época.

Durante el decanato de Víctor A. Belaunde 1943 (ex sanmarquino), se inicia una nueva etapa durante 15 años, tanto en la unidad de permanencia del cuerpo docente como la conservación del diseño curricular, habiéndose iniciado a partir de esa fecha un buen impulso a la investigación de los diversos problemas jurídico legales, sobre todo a partir de establecimiento del seminario de derecho y de la salida de la Revista Derecho en 1944. Se formaron círculos de estudios de diversas ramas de la jurisprudencia, y el seminario de derecho inicio la publicación de manuales con el objeto de facilitar el aprendizaje e investigación de los grandes teóricos jurídicos; por otro lado, se creó un fondo especial para publicaciones que permitió editar obras de algunos docentes de la PUCP.

La PUCP en 1964 accedió a la ayuda de la Fundación *Ford*, para mejorar su infraestructura y reformar su enseñanza, lo cual significó

un cambio importante nunca habido en la Universidad Católica, que tuvo como un innato líder que guió dicho cambio y transformación de la facultad de derecho al joven decano Jorge Avendaño Valdez, hombre con bastante visión, que al igual que el rector de entonces Felipe Mac Gregor supieron canalizar el aporte financiero norteamericano conseguido a tal efecto.

Los llamados “Wisconsin Boy”, docentes que habían viajado a la Universidad de Wisconsin en Estados Unidos y habían regresado con métodos nuevos de enseñanza, consistía básicamente en someter al alumno a la solución de casos prácticos y reales y desprender de ellos la solución y el espíritu de la ley; sin embargo había en la facultad de derecho de la PUCP dos estilos diferentes de enseñanza, los profesores jóvenes que aplicaban la metodología que habían aprendido en Wisconsin y los más conservadores que preferían el método de dictar la clase magistral, y quienes estaban en un punto neutro, como era el caso de Felipe Osterling Parodi, cuya metodología era intermedia entre ambos métodos; Jorge Avendaño, por el contrario usaba separatas en el curso y normalmente en sus clases la teoría llegaba como consecuencia del caso práctico planteado y resultó que finalmente prodigó la reforma curricular del año 1981 para la enseñanza del derecho en la PUCP (Flores, 2005).

Es innegable que la facultad de derecho de la PUCP, en la actualidad está un paso adelante respecto a enseñanza del derecho que sus pares privados y públicos nacionales, aplicando métodos activos modernos que le están dando excelentes resultados, así como

efectuando dos veces al año el curso sobre “métodos de formación jurídica” a la plana docente, complementado con un importante material didáctico sobre formación docente, lo que se complementa con un “observatorio de calidad curricular”.

La reforma pedagógica aplicada durante estos últimos decenios en derecho en la PUCP ha tratado de orientar el contenido de las asignaturas hacia el derecho actuante, real, procurando superar la mera explicación del ordenamiento legal e integrando fundamentos del análisis lógico y sociológico. Con lo que se busca que los alumnos investiguen por sus propios medios, lo cual ha significado que en derecho la PUCP haya logrado ser acreditada internacionalmente por el Consejo Nacional de Acreditación de Colombia (Verona, 2016).

2.2 Bases teóricas de la enseñanza del derecho

2.2.1 Formación jurídica en el Perú

En el Perú, no se forman abogados, según Hurtado (2008), se transmiten, mal que bien, conocimientos sobre el derecho y, de manera incipiente y deficiente, a aplicarlo. De manera que no debe sorprender las deficiencias con la que los abogados, mal formados, ejercen la profesión, la ineficacia como auxiliares de la administración de justicia y su propensión a métodos vedados y de corrupción en sus actividades profesionales. Por otro lado, los métodos de enseñanza, en las facultades de derecho de la UNMSM y la PUCP, que vendrían respectivamente a ser las universidades modelos más representativas en el sector público y privado respectivamente en cuanto a la materia

como a la metodología, son casi los mismos por su conformidad con la tradición europea continental. Los conocimientos son transmitidos mediante cursos magistrales, complementados por cursos prácticos.

Por otro lado Gonzales (2008) señala que los regímenes de estudios de todas las universidades suelen tener las mismas pautas para su desarrollo. En la mayor parte de facultades los estudios de la carrera propiamente dicha tienen una duración de cuatro años, por lo menos, lo que en conjunto hace un total de 6 años de estudios universitarios, como regla general. Para egresar se requiere aprobar el número de créditos exigidos por cada facultad y, con ello, se obtiene el diploma de bachiller en derecho, para el ejercicio profesional, se requiere la aprobación de un examen de suficiencia profesional, en la mayor parte de casos, consiste en el análisis de dos expedientes judiciales concluidos, o sustentación de una tesis en un acto público ante un jurado de profesores.

El objetivo de esta enseñanza del derecho es dar a conocer principalmente el derecho positivo, la doctrina y la jurisprudencia; así como familiarizar al estudiante con la interpretación y argumentación jurídica. En las universidades peruanas, las materias enseñadas tratan de cubrir casi todas las ramas del derecho y agotar su contenido, que algunos denominan el método “todista”, máxime si se combinan cursos anuales con semestrales de derecho constitucional, derecho civil y derecho penal. De esta manera se busca explicar todas las disposiciones de la Constitución y de los códigos. En el Perú se

estudian cinco años, a los que hay que agregar uno o dos años dedicados a los denominados estudios generales.

Luego entre las universidades privadas dedicadas a la formación con visión empresarial, se encuentran: Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC); Universidad de Lima; Universidad del Pacifico; Universidad San Ignacio de Loyola; cuya finalidad es que sean capaces de trabajar en equipos interdisciplinarios y entender la dinámica de los negocios, que les permita desempeñarse con éxito en forma independiente, en estudios de abogados, en departamentos legales de empresas o en cualquier institución pública moderna. Se trata de un perfil de abogado que privilegia la asesoría de empresas y que restringe su acción a un tipo de mercado laboral muy preciso y elitista, en el que el poder judicial, no aparece como espacio laboral, ni como ámbito de referencia para la solución de conflictos. Los planes de estudios confirman esta percepción. Predomina un modelo donde las materias de derecho constitucional y derechos humanos están casi ausentes y la visión tradicional del derecho está en retirada.

La lógica del plan de estudios se expresa, a través de cursos que privilegian un enfoque económico, patrimonial y empresarial. La base del plan parece estar articulada en función de materias sobre destreza legal y racionalidad económica, como plataforma para el estudio de contratos, responsabilidad civil, delitos económicos, regulación del mercado de valores, finanzas para abogados, contabilidad para abogados, finanzas corporativas, entre otros. Por otro lado, en relación a las universidades creadas al amparo del Decreto Legislativo N. ° 882,

Ley de Promoción de la Inversión en la Educación, en algunas de ellas, el perfil profesional combina aspiraciones de tipo ético y moral con declaraciones sociales.

Según SUNEDU (2020) el año 2019, existían 51 universidades públicas y 92 universidades privadas peruanas, de las cuales la mayoría de ellas, poseía facultades de derecho, a la fecha de ese total de universidades solamente han sido licenciadas 92 universidades, esto es, 45 nacionales y 47 privadas, de las cuales 51 universidades, en su mayoría privadas, y tres nacionales, no lograron licenciarse y en el plazo máximo de dos años desaparecerán de la escena universitaria nacional; aunque el camino todavía es bastante largo, se espera que el licenciamiento coadyuve a mejorar la calidad de la enseñanza del derecho y universitaria en general que es uno de los objetivos de la Ley 30220.

Cuando se hace mención a la formación del abogado es obvio que tenemos que referirnos a la formación profesional que brindan actualmente las universidades, sin embargo no se puede dejar de lado enfoques que tienen mucho más amplitud, como lo recalca Lorente (2012) quien señala que la UNESCO (2011) define la formación profesional (denominándola enseñanza y formación técnica profesional) como aquella que ayuda a los estudiantes a adquirir las competencias, los conocimientos y las aptitudes necesarias para integrarse al mundo laboral y que, siendo de calidad contribuye de manera decisiva a promover el crecimiento económico de un país,

reducir la pobreza y garantizar la integración social y económica de las comunidades marginadas.

Cuando una persona es competente, es capaz de desarrollar actividades con profesionalismo, como lo señala Velasquez (2017) citando a Mulder, Weigel y Collings. Es por ello, que muchas de las nuevas tendencias se orientan a que el educando sea partícipe de su aprendizaje. No obstante, el uso del término competencia se ha venido incorporando en todo el proceso de formación en diversas instituciones de educación superior, debido a que, se busca dar más énfasis a enfoques nuevos como: “El autoaprendizaje”, “constructivismo social” y la interacción de todas aquellas teorías aprendidas en aulas en la práctica laboral que deben orientarse necesariamente hacia la construcción de nuevos conocimientos.

Para Horruitiner (1997) la formación integral del estudiante es el objetivo central del proceso docente-educativo que se desarrolla en la educación superior. Y ello significa lograr profesionales cultos, competitivos, altamente eficientes y preparados para servir a la patria, mediante un sistema que garantice su formación integral, comprendiendo una sólida preparación científico-técnica, humanística y de altos valores, lo que supone comprender que la formación es ineficaz si solo atiende a garantizar apropiarse de determinados conocimientos y habilidades. Este objetivo permite identificar un conjunto de direcciones estratégicas principales a abordar, que, si bien no agotan el objeto de esta labor, si posibilitan el ulterior perfeccionamiento antes mencionado, y que son: a) Formación integral

del estudiante. b) Perfeccionamiento de la actividad curricular. c) Desarrollo de investigaciones, y d) Superación pedagógica del claustro y de sus dirigentes.

Conjuntamente con ello, y de manera esencial, es necesario abordar la apropiación por los estudiantes de valores, capaces de garantizar su pleno desempeño como profesional en nuestra sociedad. En otras palabras, los valores también forman parte del contenido de la enseñanza, y por lo tanto este proceso debe ser objeto de dirección por todos los que participan de esta actividad. Esta tarea, la formación de valores, requiere también un enfoque sistémico para llevarla a vías de hecho y su tratamiento supone comprender su propia dinámica, por lo que es necesario instrumentar para incorporar a la personalidad del estudiante un determinado sistema de valores.

Bielsa (1945) precisaba que el abogado empieza a formarse el día en que elige su carrera conscientemente. Cuando estudia para conocer, para saber, no para responder para los exámenes; cuando corona sus estudios con una tesis digna, y en cuanto a las etapas principales de la formación del abogado durante el periodo universitario puntualiza diversas actividades formativas para tal efecto.

2.2.2 Métodos y contenidos de enseñanza

A. Métodos

Cuando de métodos y contenido se trata en derecho, se pretende casi desconocer los fundamentos pedagógicos y didácticos de las ciencias de la educación, cuando esta ciencia puede dar respuestas

a esa falencia que tienen los formadores jurídicos, esto es, hacer uso interdisciplinario de la pedagogía y didáctica aplicada en la enseñanza - aprendizaje del derecho, para que los docentes de derecho tengan las habilidades necesarias no solo para informar o transmitir conocimientos, sino formar abogados en las capacidades y competencias que todo docente de derecho debe tener como tal, y no improvisar sobre temas que se desconoce; y ello fluye claramente de quienes abordan los temas referentes a la formación jurídica, cuando tratan de aplicar el método obsoleto tradicional lo que hoy en día significaría un antimétodo de enseñanza propiamente jurídico, siendo que la creación de un método de enseñanza jurídica no sería mala idea, pero se necesita paciencia y tiempo para realizar investigaciones en este campo tendientes precisamente a desarrollar un verdadero método de formación jurídica o asimilar los existentes.

El método es un elemento esencial del proceso de enseñanza, porque constituye la manera, cómo se lleva a cabo la formación. La finalidad principal del escogimiento de una metodología adecuada, es que los estudiantes, aprendan. Desde el punto de vista del constructivismo, se considera que la metodología debe reunir varias características, que ya son mencionadas en otras fuentes y de las cuales se hace un resumen a continuación (Universidad San Buenaventura, 2015, citado en Ortiz, 2015).

Deben privilegiar la actividad: Es decir, deben favorecer la implicación activa de los estudiantes. No se trata de un mero

discurso, sino de la creencia y convicción de que la participación de los estudiantes es un elemento valioso e importante del proceso de formación: La búsqueda de información, la realización de comentarios sobre la información obtenida, los ejercicios prácticos, los juegos, son muchas de las técnicas que favorecen la implicación de los estudiantes. Ser esencialmente auto estructurantes: Los estudiantes tienen variados estilos de aprendizaje. Existen personas que prefieren las actividades visuales, otros las auditivas y otros más las táctiles (Universidad San Buenaventura, 2015, citado en Ortiz, 2015).

Todos estos elementos inciden en la elección de las técnicas más adecuadas a unos y otros. El docente requiere encontrar un equilibrio en la elección hecha con la finalidad de mantener atentos a todos los participantes, para que puedan involucrarse en el proceso y, que cada participante pueda encontrar la mejor forma para asimilar el contenido propuesto. Favorecer el diálogo desequilibrante: La elección de la metodología debe plantear cuestionamientos y preguntas, de tal forma que haya un diálogo entre los participantes.

Así por ejemplo cuando Gonzales (2008) aborda el tema del método de enseñanza como respuesta al impacto de la globalización y lo delineado como política gubernamental para hacer cambios en la justicia peruana durante el régimen fujimorista, pone en énfasis el método activo de enseñanza en los cursos obligatorios de la PUCP. La idea tuvo como punto de referencia, además, la definición de

problemas jurídicos, es decir, casos reales, reflejados a través de sentencias de tribunales judiciales, administrativos o del Tribunal Constitucional. Esta perspectiva resultaba funcional a la propuesta del sistema integrado de enseñanza del derecho, sin embargo, se suelen utilizar diversos métodos a saber:

a) Los métodos de enseñanza utilizados en derecho

i) Método catedrático o clase magistral

Vargas (2011) señala que con este nombre se suele designar a aquellas clases en las que el profesor habla de manera ininterrumpida durante toda la duración de la misma, pareciéndose mucho a una conferencia. Esta metodología didáctica ha sido tradicionalmente utilizada en las clases de derecho en España y ha habido grandísimos profesores, maestros en el dominio de esta técnica docente. Pero, aunque eso es indiscutible, consideramos que es un error reducir el método didáctico utilizado única y exclusivamente a la clase magistral, por mucho que el profesor tenga una claridad expositiva extraordinaria. Por el papel pasivo del alumno no se cumple con el objetivo y premisa que toda metodología docente debe tener: Facilitar la adquisición de una pluralidad de competencias por parte del alumno.

Esto no quita que estas exposiciones orales puedan ser convenientes, e incluso necesarias, en determinados casos. Realizar una introducción o las conclusiones de un tema, o cuando sea necesario aclarar determinados conceptos o aclarar dudas, para el alumno, resultan de importancia. En cuanto al derecho en

particular, la clase teórica tiene una gran relevancia en la exposición de aquellos temas novedosos reformas legislativas, problemas de actualidad, o de especiales sectores que por su importancia merezcan una explicación de mayor profundidad. Sin embargo, las clases no deben limitarse a una mera exposición unilateral del tema por el profesor, sin otra participación del alumno que la de tomar apuntes y seguir su exposición, por su extraordinaria locuacidad o por mero aburrimiento (Vargas, 2011).

ii) Método de casos

Según Peñalva (2017) el método de casos es una estrategia didáctica que se usa en el proceso de enseñanza/aprendizaje, y que es entusiastamente recomendado para atraer la atención y generar la activa participación de los alumnos, cualquiera sea la profundidad del nivel de conocimiento que se esté desarrollando y cualquiera sea la materia sobre la cual verse, aunque haya tenido especial reconocimiento en las escuelas de negocios, en los institutos de enseñanza elemental, en aquellos lugares donde se estudian disciplinas que se encargan del análisis de los conflictos y se proponen soluciones, no deja de ser sumamente apto para la enseñanza del derecho.

El método apareció en los Estados Unidos de Norteamérica, habiendo aparecido en la segunda mitad del siglo XIX (más precisamente, hacia 1871). Su divulgación se debe, a la decidida intervención del director de la escuela de derecho de Harvard y también profesor de derecho de los contratos, Christopher

Columbus Langdell. Consiste en enseñar el derecho aplicable poniendo a los alumnos ante casos escogidos, que deben ser preparados antes de llegar a cada clase. El alumno debe leer con atención, buscar en los diccionarios jurídicos las palabras técnicas, conocer los distintos estados del proceso, y para exponer en un resumen escrito: 1) Cuáles son los hechos esenciales; 2) En qué forma se plantea la controversia, dado el procedimiento adoptado; 3) Cuál es la cuestión de derecho incluida en el caso; 4) Cómo resolvió el tribunal, y fundándose en qué razonamientos; 5) Opinión personal del estudiante sobre la decisión y sobre el razonamiento seguido por el tribunal (Peñalva, 2017).

iii) El método de aprendizaje basado en problemas

Este método tiene cierta similitud con el método de casos y consiste en proponer situaciones conflictivas al grupo de la clase, con la indicación a los alumnos para que le encuentren una solución ecuánime o, al menos, un criterio que permita una solución dotada de razonabilidad. Para ello también esto se recomendará, y se avisará del material de estudio indicado al efecto deberán llevarse a cabo estudios e investigaciones sobre la temática de que se trate, plantearse argumentos que autoricen una solución y las réplicas posibles a los mismos, ejercitarse en el análisis de los conceptos y en la síntesis que de ellos se pueda lograr (Peñalva, 2017).

Este método tiene objetivos inmediatos y mediatos en este último se tiene los siguientes, entre estos, los más importantes: a) Hacer

que el estudiante desarrolle aptitudes, como la capacidad de planeamiento, la iniciativa, el control emocional, la facultad de razonar y argumentar con fines predeterminados, b) Evitar una situación de aletargamiento y comodidad, más partícipe y activo en la adquisición del conocimiento; c) Impulsarlo para que se disponga a trabajar con tranquilidad y eficiencia, a valorar sin inmiscuir pasiones, a juzgar hechos sin llevar preconcepciones, a tomar decisiones sin sometimiento a presión alguna; d) Invitarlo a que articule y formule su propio discurso, como expresión de sus propias ideas, de sus propias razones y de sus propios valores; e) Mostrarle la satisfacción que puede obtenerse en la adquisición de conocimiento. Para el logro de tales fines es necesario preparar la historia y el conflicto que se va a plantear teniendo en cuenta qué temas se han de abordar y, sobre todo, sin que importe el resultado o solución que se espera.

iv) Aprendizaje por competencias

Las competencias se desarrollan a través de las capacidades y habilidades de los estudiantes de alguna carrera profesional. Se afirma que una competencia es una capacidad que se adquiere a partir de un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes (aprendizaje significativo), y que es transferida a múltiples contextos de manera consciente, y en especial las de los licenciados en derecho.

La formación jurídica del siglo XXI, se adquiere para la defensa de derechos de las personas, de animales y de la naturaleza,

entendiéndose como una educación jurídica intermulticultural: Respetuosa de todas las expresiones lingüísticas originarias, castellanas y extranjeras, que el derecho oral y escrito considera vigente y positiva, además integradora de todos los conocimientos científicos y humanísticos que explican el fenómeno jurídico. Una educación jurídica intermultipersonal: Centrada en la ética y el civismo a través del conocimiento y aplicación de los códigos de ética y las reglas de civismo. Así como abierta a todas las edades, desde los jóvenes hasta los padres de familia y los adultos mayores. Una educación jurídica intermultinacional: Organizada con otros países a través de becas y equivalencias comunes (González, 2019).

Por tanto, las competencias jurídicas generales (institucionales) que se deben enseñar y aprender son: a) Competencias de conocimientos (saber conocer, aprender a aprender, reflexionar, pensar) teóricos, conceptuales, factuales (históricos), metodológicos, pedagógicos e idiomáticos del derecho, se aprende a ser competente en conocimientos teórico-conceptuales contenidos en textos doctrinales, legislativos, jurisprudenciales, literarios, históricos, filosóficos, estadísticos, científicos, etcétera, que corresponden a la educación teórico-conceptual. b) Competencias de aptitudes (saber hacer, aprender a aprender, realizar, elaborar, colaborar, llevar a cabo, diseñar, proponer): prácticas y técnicas procedimentales del derecho. Se aprende a ser competente en habilidades técnico-instrumentales que permitan

leer, redactar y exponer, por escrito y oralmente, las propias opiniones, emociones, creencias y argumentos, es decir, una educación técnico-práctica.

Igualmente, las competencias c) De actitudes (saber ser, aprender a aprender, actuar ética y cívicamente): Virtuosas; es decir, saber actuar bien (comportarse), aprendo a ser competente en conductas que me permitan desarrollarme con ética y civismo y una educación emocional. d) Las competencias jurídicas particulares (tanto del profesor como del alumno) que se deben enseñar y aprender, son:

- a. Curiosidad: Con interés de aprender cosas nuevas, todos los días, en la vida y en la profesión.
- b. Autodidactismo: Con interés de aprender por sí mismo, todos los días, en la vida y en la profesión.
- c. Propositividad: Con interés de proponer soluciones a los problemas, todos los días, en la vida y en la profesión.
- d. Generosidad: con interés de compartir todo con todos, todos los días, en la vida y en la profesión.
- e. Respeto: con interés de escuchar, orientar y aprender de las preguntas, comentarios, aptitudes y actitudes, de los alumnos y de los profesores.
- f. Responsabilidad: Con interés de cumplir con obligaciones.

Por otro lado g. Honestidad: Con interés de pensar, sentir, decir, actuar, con plena conciencia de que lo hago de buena fe; h. Provocación: Con interés de hacer pensar a los alumnos y profesores con preguntas y comentarios, para que hagan a su vez más preguntas y comentarios, i. Motivación: Con interés de hacer ver y sentir a los alumnos y profesores que están equipados para

aprender todo lo que se desee para mejorar siempre, j. Confianza: Con interés de brindarla a todos los alumnos y profesores sin prejuicios ni preferencias, todos los días. k. Libertad: Con interés de asumir con independencia los sentimientos e ideas, defendiéndolos con argumentos y sensatez, aceptando la independencia intelectual y emocional de los alumnos y profesores. Después de analizar las características de la educación jurídica a través de las competencias necesarias, veamos la estrategia pedagógica y las herramientas con las que cuenta el docente para cumplir con su tarea de formar abogados.

v) Método de trabajo colaborativo grupal o de Puzzle - rompecabezas

La técnica utilizada es la del grupo *puzzle* o rompecabezas de Elliot Aronson. El aprendizaje cooperativo es una metodología que se basa en el trabajo en pequeños grupos, generalmente heterogéneos, en los que el alumnado trabaja de forma conjunta para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás. Con este método los estudiantes pueden alcanzar los objetivos de aprendizaje tan solo si el resto de estudiantes con los que se trabaja de forma cooperativa alcanzan los que tienen asignados, todos los miembros del grupo son necesarios para que la tarea pueda realizarse con éxito. De esta forma, además de favorecer la eficiencia del aprendizaje y mejorar el rendimiento académico se desarrollan actitudes y valores positivos. Igual se mantiene un elevado nivel de atención, fomentando la retroalimentación y

participación de los alumnos en clase, la satisfacción de sus necesidades y expectativas, respetando unos valores formativos y cumpliendo con los objetivos asignados (Añon y Garcia, 2009).

Al aprendizaje cooperativo en general atribuye diversas ventajas y fortalezas en el proceso de enseñanza-aprendizaje por parte de los estudiantes Finkel, (2008) quien es citado por Añon y Garcia, (2009) La dinámica de grupo *puzzle* refuerza especialmente dos: La interdependencia positiva y la exigibilidad individual. Se trata de una dinámica que da un interesante dinamismo al desarrollo de la clase, facilita y motiva más a la participación del estudiante sobre todo en el debate con los compañeros. Se pueden formar grupos de cinco o seis estudiantes que se van a dividir el estudio de seis teorías o apartados de este tema del programa. Los estudiantes no conocen el material hasta la sesión de clase. Los estudiantes que se encargan de estudiar la misma parte se reúnen en “grupos de expertos” para debatir y consensuar el contenido de lo que les ha sido asignado.

A continuación, regresan a su grupo original. De esta forma se aprenden las partes o aspectos del programa de los demás a través de lo que les transmiten los otros y confiando en la seriedad del resto de los individuos y de la eficacia del grupo.

vi) Aprendizaje basado en las TICs.

Thompson y Strickland (2004) citado en Baque et al., (2020) definen las tecnologías de información y comunicación, como

aquellos dispositivos, herramientas, equipos y componentes electrónicos, indicados para la manipulación de información soportando el avance y desarrollo económico de cualquier organización. Cabe destacar que, debido a los ambientes laborales, específicamente en la educación y por la complejidad de su coyuntura varios han señalado que únicamente son ellos los que utilicen todos los medios a su alcance, y aprendan a aprovechar las oportunidades del mercado teniendo siempre las amenazas, podrán lograr el objetivo de ser exitosas.

Las TICs son herramientas y medios que favorecen al procesamiento de la información a través del uso de la tecnología empleando instrumentos electrónicos como computadores o teléfonos móviles, internet, programas, aplicaciones, etc.

El empleo de las tecnologías de la información en la formación jurídica es muy importante así lo señalan, Sancho y Vinuesa, (2004, 18) como se citó en García, (2014) las TICs obtienen un rol relevante debido tanto al hecho de que ponen al alcance del alumno un número de recursos que proporcionan un proceso de aprendizaje como al hecho de que facilitan el rol del docente como facilitador de este proceso.

La carrera docente ha sufrido cambios con la llegada de las tecnologías, TICs pues de encontrarse en un enfoque centrado en el docente que se fundamenta en prácticas realizadas en la pizarra y el discurso, asentado en clases magistrales, pasa a un enfoque

de enseñanza centrado especialmente en el estudiante en un ambiente interactivo de aprendizaje. El empleo de estas herramientas facilita al educador interactuar apropiadamente con los alumnos, contando como soporte la noción de las materias que le concerniera impartir. Provocando en los alumnos el desarrollo de la investigación científica.

B. Contenidos de enseñanza

a) Definición

Los contenidos curriculares hacen referencia al conjunto de conocimientos de las distintas áreas, procedimientos, capacidades, destrezas, valores y actitudes, que hay que aprender en los diferentes ámbitos académicos para conseguir el aprendizaje esperado (La torre, 2017).

Según Ortiz (2015) se denomina contenidos a los temas y subtemas que se van a abordar durante el proceso de formación; constituyen todos los datos y hechos conocidos en un área específica hasta el momento actual y que son motivo de estudio. Su conocimiento, inicialmente, está a cargo de los docentes, quienes los revisan junto a los estudiantes.

Constituyen el “qué” de la formación profesional y están vinculados al proceso y las actividades que el docente lleva a cabo para revisarlos. Se espera que los estudiantes asimilen los contenidos propuestos, los integren en sus estructuras cognitivas y generen cambios en la forma de concebir las cosas ya que, a menudo,

constituyen una ampliación de los contenidos que antes poseían y pueden contribuir a su desarrollo y crecimiento, tanto profesional como personal. Los contenidos están determinados por los objetivos planteados; la persona encargada de formularlos debe definir su cantidad, su secuencia y el tiempo que se requiere para alcanzarlos (Ortiz, 2015).

En cuanto se refiere a la cantidad, se trata de definir cuántos temas y subtemas serán abordados durante el proceso formativo, tanto en forma general (durante toda la carrera) como en particular (qué contenidos se revisan en qué niveles y hasta dónde llegar en cada nivel).

Como se puede entender fácilmente, la organización de los contenidos está vinculada, estrechamente, con la disponibilidad de tiempo para llevar a cabo el proceso; mientras más amplio es el contenido de una rama específica, más tiempo se requerirá para revisarlo. Respecto a la secuencia, es importante que los contenidos tengan una cierta lógica horizontal y vertical que indique aquellos que se revisan antes y aquellos que aparecen después, de tal manera que los estudiantes tengan bases suficientes para ir asimilando contenidos de mayor complejidad, conforme avanza su proceso de formación. Generalmente, la revisión de contenidos se hace desde los más simples a los más complejos.

Existen muchas y variadas formas de definir el aprendizaje, y se toma las siguientes como referencia: “Desarrollo armónico e

integral de las capacidades intelectuales, psicomotoras, aptitudinales, actitudinales, etc., del ser humano” (Pulgar, 2005, citado en Ortiz, 2015, p. 97). Se puede observar que el aprendizaje implica la totalidad de habilidades y destrezas de un ser humano, en todos los ámbitos que lo caracterizan. Además, también se puede entender, el aprendizaje como: “Proceso mediante el cual una persona adquiere destrezas o habilidades prácticas (motoras e intelectuales), incorpora contenidos formativos o adopta nuevas estrategias de conocimiento y/o acción” (Pulgar, 2005, citado en Ortiz, 2015, p. 97).

De acuerdo con Coll et al., (1994) “Los contenidos que se enseñan en los currículos de todos los niveles educativos pueden agruparse en tres áreas básicas: conocimiento declarativo, procedimental y actitudinal” (p.9).

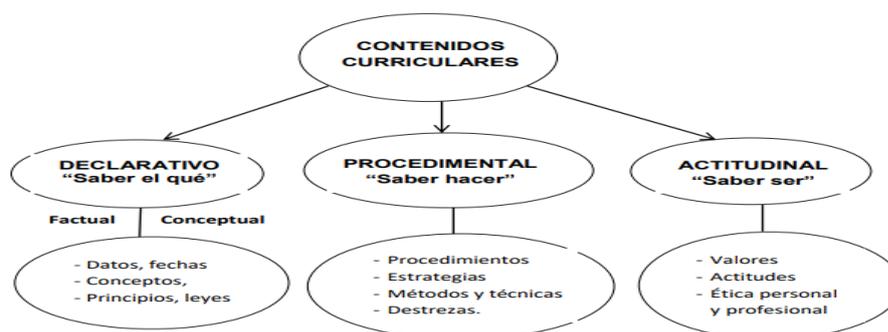


Figura 1
Fuente. Coll, et al (1994).

b) Tipo de contenidos y procedimientos

Esencialmente, el objeto de aprendizaje lo componen los contenidos y capacidades concretadas por los alumnos:

i) Contenidos conceptuales (declarativos):

Es el ámbito que destaca más, con la evaluación de la información se incluye además a los conocimientos previos. En el cual, la evaluación se dirige a valorar la información acerca de los datos declarados, como: Las tareas de recuerdo o recobro de una información sin proporcionar sospechas que faciliten el recuerdo, y los trabajos de reconocimiento de una referencia, mostrando diferentes opciones de respuesta, y elegir la cual considera correcta.

Se le denomina conocimiento declarativo, porque es un saber que se dice, que se declara o que se conforma por medio del lenguaje. Es el entramado fundamental de los conocimientos de todas las asignaturas.

Son un conjunto de ideas, leyes, sistemas conceptuales, principios generales, conceptos, explicaciones, axiomas, etc. que no tienen que ser aprendidos en forma literal, sino abstrayendo su significado esencial o identificando las características definitorias y las reglas que los componen. Son considerados contenidos estáticos y su enunciado se expresa por medio de sustantivos. Se aprenden asimilando y comprendiendo el significado profundo y la relación que tienen con los conocimientos previos del estudiante (Coll, C. et al., 1994, citados en La Torre, 2017). Asimismo, dentro del conocimiento declarativo puede hacerse una importante distinción taxonómica con claras consecuencias pedagógicas: El

conocimiento factual y el conocimiento conceptual (Coll, et al., 1994, citado en La torre, 2017).

ii) Contenidos procedimentales (habilidades):

Los procedimientos son un conjunto de acciones, formas de actuar y de resolver tareas. Son conocimientos referidos al saber hacer cosas o sobre las cosas (Coll et al., 1994).

Analizar, interpretar y relacionar los contenidos, de lecturas y textos, se convierte en habilidades básicas en todo aprendizaje. Ese analizar, relacionar, etc. incluye estrategias de organización, que se refieren a habilidades para juntar o unir de manera compacta materiales en unidades que contienen elementos similares, lo que hace más fácil y posible la adquisición y manipulación del conocimiento, o sea, la organización tiene que ver con saber realizar organizadores gráficos como marcos y redes conceptuales, mapas mentales, esquemas, etc. (Coll, C. et al., 1994, citado en La Torre, 2017).

iii) Contenidos actitudinales (valorativos):

Las actitudes tienen un elemento valorativo, establecen la concreción de los valores obtenidos. Conciernen a la universidad ser la promotora de su adquisición, sea por medios formativos o no interpersonales. Las cualidades son sentimientos hacia objetos o personas que le gustan o disgustan, le cautivan o impugnan, le provocan confianza o no (Sarabia y Zarco, 1997, citado en Turpo Gebera, 2011).

Estas definiciones señalan algunos aspectos que cabe resaltar: El desarrollo, puesto que todo proceso de aprendizaje pretende la ampliación, consolidación e integración de contenidos, habilidades y destrezas para llevar a cabo una tarea de otra manera diferente.

2.2.3 Proceso de enseñanza – aprendizaje del derecho

El proceso, el aprendizaje no es un hecho, se trata de una serie de pasos concatenados que conducen a la integración y organización de ciertos contenidos, que van configurando una identidad profesional. Esta asimilación, integración y organización llevan, necesariamente, a un cambio, es decir, debe existir una diferencia entre la situación inicial y la final a lógica horizontal organiza la secuencia de contenidos a lo largo de todo el proceso de formación; requiere una concatenación en los períodos en los cuales se divide la formación. La lógica transversal indica la necesidad de que haya una relación entre los contenidos vistos en un nivel en particular, precisamente para que los estudiantes puedan integrarlos (Pulgar, 2005, citado en Ortiz, 2015).

La secuencia curricular debe tener en cuenta las condiciones dadas en la ciencia; así como también, aquellas determinadas por el contexto, los estudiantes y el medio. Respecto al tiempo que se requiere para tratar cada tema, sostiene (Pulgar, 2005, citado en Ortiz, 2015). Es necesario tomar en cuenta la cantidad de contenidos a revisar; sin embargo, hay que pensar que en ciertos temas es imposible revisar todo el bagaje teórico-práctico de una determinada disciplina. Esta es la razón por la cual, se requiere seguir aprendiendo a lo largo de la vida,

debido a los cambios vertiginosos que ha sufrido el conocimiento y a su incremento exponencial, en los últimos años. Cuando ya se ha definido los objetivos y los contenidos, es posible pensar en la metodología, que constituye el cómo del proceso de formación.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas deben centrarse en superar las dificultades de entrada de los estudiantes (para compartir esta idea tanto los docentes como los estudiantes deben tomar conciencia en torno a la calidad de los procesos que viven). Ello variará según el tipo de institución superior, el tipo de currículo, los estilos de enseñanza del profesor y los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Luego los procesos constructivos de aprendizaje de los estudiantes deberán llevarse a cabo en contextos auténticos, que sean abundantes en recursos, herramientas y materiales. Todo ello para promover el desarrollo en los alumnos de una disposición para que practiquen con distintas categorías de conocimientos y habilidades en una amplia variedad de situaciones.

Aprender y enseñar desde esta perspectiva implica aportar propuestas de solución al desafío de formar profesionales que sepan solucionar problemas prácticos a través del quehacer docente. Para una adecuada visión de este cambio de enfoque en la comprensión y explicación del fenómeno educativo que tiene lugar en el aula, resulta muy pertinente la noción didáctica general del derecho. Su uso contribuye a la ruptura de la cultura jurídica centrada en la enseñanza (León, 2015). Tratándose del proceso de enseñanza-aprendizaje para la educación legal, el problema de qué significa enseñar y cuál es su

propósito implícito figura con antelación a lo que debe enseñarse en las carreras de derecho. Los modelos de aprendizaje anteriores al nacimiento del movimiento *Critical thinking*, ceñían el objetivo de toda enseñanza a la función básica de transmitir información; situación que pregonaba al método memorístico en la obtención de esta.

Sin embargo, tras el éxito del movimiento de la lectura crítica, la función de obtener información en el proceso de aprendizaje, constituye el segundo paso de tres niveles hermenéuticos que realiza el intérprete. Los tres niveles ocurren así: 1) Realiza la lectura del objeto de información pero queda confundido, 2) Extrae información del objeto de lectura, 3) Extrae información y la cuestiona o crítica (León, 2015). Es así como cualquier modelo de enseñanza-aprendizaje para la educación legal, que vaya a uno de los dos extremos metodología eminentemente dogmática o eminentemente práctica, no dará posibilidad a la creación de abogados profesionales y académicos al mismo tiempo. Así pues, el modelo de educación legal y de enseñanza del derecho ha de corresponder a un enfoque filosófico.

De esta manera, la metodología empleada, que deberá corresponder a una filosofía, determinará la identidad jurídica de las facultades de derecho. Es así como Vásquez citado por León (2015) propone deberían ser analizados los métodos de enseñanza del derecho: 1) La concepción formalista o positivista ortodoxa del derecho, 2) Las concepciones crítico-realistas y, 3) La concepción deliberativa y democrática del derecho. Cuando se habla de la docencia, se hace en la inteligencia que cada tópico, contenidos, criterios de enseñanza y

métodos utilizados constituyen momentos del mismo proceso. Según Jacky Beillerot, citado por Reca, (2017), señala:

(...) Si imaginamos que la situación pedagógica está definida por tres polos, es decir el saber, el educando el alumno y en tercer término el docente, o el formador, entonces, las tres líneas que unen estos tres polos para formar un triángulo definen tres procesos: Enseñar, privilegia el eje profesor-saber; formar privilegia el eje profesor-alumno; aprender, privilegia el eje alumno-saber.
(p.39)

En consecuencia, lo que nos interesa aquí enfatizar es que la docencia constituye un único proceso enseñar, formar y aprender, y por ende es posible poner el acento sobre estos ejes sin que tal disposición suponga necesariamente desfavorecer a alguno de ellos. En el caso particular de la enseñanza del derecho, la imagen del abogado que aprendió el derecho como un cuerpo de reglas, corresponde a uno que “busca el derecho” e “informa” a su cliente acerca de cuáles son las reglas que se aplican a su situación. Entendemos que de allí se deriva la centralidad explicitada de focalizarse en el análisis de asignaturas que promuevan la enseñanza de los “códigos”. Probablemente resulte valioso repensar las estrategias de enseñanza respecto de la profesión considerando tanto los modelos actuales de formación de abogados y el rol central que estos profesionales cumplen en la sociedad.

2.2.4 No contribución a la formación integral del futuro abogado.

Entre estos tendríamos los siguientes.

A. La deficiencia en la formación de los abogados

La deficiencia en la formación de los abogados es un problema que debe ser analizado a profundidad desde el punto de vista normativo, pedagógico, social y personal. Es algo tangible en el diario desarrollo de la sociedad, cuando existen sanciones en contra de abogados en las diferentes instancias del Poder Judicial y Tribunal Constitucional o involucrados en delitos de corrupción. A parte de esa situación, no solo se perjudica el profesional del derecho, sino que hay daños colaterales que afectan a los ciudadanos que ponen en manos de su defensor, las esperanzas de hacer valer su derecho además del capital que en ello se invierte. La administración de justicia igualmente se ve afectada cuando sus representantes cometen errores en el ejercicio de sus funciones, lo cual se convierte en un círculo vicioso donde todos resultamos perjudicados. Por último, erradicar el flagelo de la corrupción. Si este mal se logra atacar y erradicar, se avanzará mucho en la búsqueda de una formación académica completa en todos los sentidos (Santana, 2014).

La deficiencia en la formación de los abogados se verifica en las facultades de derecho el lugar más importante donde se generan “las convicciones, prácticas, instituciones e ideas sobre el papel del derecho y la función de los operadores del sistema legal”; señaladas en el trabajo de investigación de Pásara (2004), en ellas se advierte que se transmite “el conjunto de valores, destrezas, perspectivas y funciones asignadas, donde no se ha superado la cultura del código. Así como “Se sigue enseñando el Derecho como si fuera el texto de

la ley; no se usa la jurisprudencia”, “Se da una formación estrecha, informativa y positivista. No se trabaja en el razonamiento jurídico”. Máxime si con ello concordó un abogado penalista: “Se da información, no razonamiento. Sólo se ve lo normativo y la solución menuda. Hay un pobre entrenamiento para litigar”. “No se enseña la diferencia entre verdad formal y verdad real”. “Faltan prácticas”, y “no se entra en la realidad”. Situaciones que hoy en día aún se repiten en la formación jurídica peruana.

B. Falta de preparación y calidad docente

Por otro lado en el mismo trabajo de Pásara, (2004) la mitad de los estudiantes entrevistados señaló que mejorar el nivel de los profesores resultaba prioritario en la facultad de derecho en la que estudiaban. Tanto para los estudiantes de las universidades públicas como de las privadas, sus facultades deberían tomar medidas dirigidas a mejorar la calidad de los docentes en los aspectos referidos a: (i) selección, (ii) capacitación y (iii) evaluación de los mismos. Como también los mecanismos de selección de los docentes de la mayoría de las facultades examinadas fueron materia de críticas por varios de los entrevistados, profesores y alumnos. Lo cual debió servir de alerta, sin embargo, también en este tema aún hoy existen graves falencias.

Por otro lado, algunos encuestados indicaron que en la selección de los profesores prevalece el amiguismo en desmedro de los criterios de suficiencia profesional y académica. Situación que hoy en día continúa. En la práctica debería exigirse a los docentes,

mayor rigor académico y especialización y, de otra, mayor disciplina para cumplir con las funciones que le competen como docente. Asimismo, fue reiterativo el señalamiento respecto de la existencia de profesores que exhiben falta de motivación y desinterés por su trabajo. Ello en parte por las falencias en estrategias pedagógicas y didácticas que motiven una adecuada enseñanza, así como falta de incentivos en el reconocimiento de la labor formativa, cuya situación se estaría superando en parte con la Ley 30220.

C. Falta de métodos de enseñanza adecuados

Hay una predominancia del método catedrático o expositivo, en contraste con los denominados métodos activos, como son: a) El método de casos; b) El método de problemas; c) El método por competencias, d) El método *puzzle* o grupal; e) el método basado en problemas, entre otros, los cuales están prácticamente ausentes en la actual enseñanza del derecho; siendo que, los métodos de enseñanza deben definirse como la forma de organizar la actividad cognoscitiva de los estudiantes para asegurar el dominio de los conocimientos; el método es el camino hacia la mejora del aprendizaje; en el método debe haber secuencia de acciones del maestro que tiendan a provocar la reacción en los alumnos.

El método de enseñanza debe suponer que el maestro y el alumno trabajan en forma coordinada para alcanzar los objetivos; por ello se debe hacer un sistema de acciones que conduzcan al

cumplimiento del fin. No basta que sea el maestro quien ponga tales objetivos, el alumno también debe participar (López, 2016).

D. Falta de recursos tecnológicos: computadoras, acceso a internet, materiales audiovisuales y bibliotecas

Algunos profesores coincidieron con el sentir de muchos alumnos al señalar que las facultades deben ampliar recursos tecnológicos: Computadoras, acceso a internet, materiales audiovisuales, teleconferencias, etc. Resulta trascendente el resultado obtenido en la investigación de (Pásara, 2004) donde más de tres de cada cinco de las facultades que proporcionaron información sobre sus bibliotecas tenían 5000 volúmenes o menos y sólo cinco de las 29 contaban con más de diez mil libros. Esta situación sigue actualmente siendo crítica porque son escasas las universidades privadas y públicas que cuentan con una adecuada biblioteca, lo que implica que las investigaciones jurídicas a cargo de los alumnos sean prácticamente nulas.

E. Falta de contenidos adecuados en la formación jurídica

Pásara (2004) sostiene que la característica prevaleciente en el contenido de la enseñanza, en el Perú, es su circunscripción a la ley. En cierto número de casos, la explicación del texto legal se acompaña de comentarios doctrinarios. El examen hecho de cierto número de syllabus, proporcionados por las autoridades entrevistadas, en su estudio realizado revela una tendencia clara en esta dirección. De esta manera y en correspondencia con una

concepción estrecha del derecho quedan fuera de la atención docente tanto las decisiones judiciales como, lo que es más grave, la realidad misma de aquellos hechos a los que se refieren las normas y que es la que el estudiante habrá de enfrentar en su desempeño profesional.

En algo menos de una cuarta parte de las clases que fueron observadas (22.8%) las preguntas formuladas por los profesores estaban referidas a cuestiones prácticas o de aplicación. Nuevamente se aprecia una clara revelación, que las falencias antes anotadas también siguen persistiendo hoy en día en la mayoría de las universidades peruanas en la afectación de una adecuada formación jurídica.

2.2.5 Los fundamentos filosóficos en los modelos de formación jurídica ligados a la educación en general

El siglo XVIII llamada en Europa la Ilustración, era para Kant; la liberación del ser humano de su minoría de edad culpable. La minoría de edad es la incapacidad para servirse de su inteligencia sin la guía de otro. Esta minoría de edad es culpable, porque su causa no reside en la falta de inteligencia, sino de decisión y valor para servirse por sí mismo de ella sin la tutela de otro. Los especialistas en historia de la educación denominaron al siglo XVIII "el siglo de la pedagogía".

El propio Kant invirtió energías en la materia su significación pedagógica, sin embargo, adquiere plenitud únicamente en el marco de su filosofía. Por eso Kant se inscribe más bien en la historia de una

"filosofía de la pedagogía", o de una filosofía de la educación o de la formación. Por esa razón, no se halla incluido en la conocida exposición de "Clásicos de la Pedagogía" de Scheuerl, aunque aparece citado en la introducción (Scheuerl, 1979, citado en UNESCO, junto a Lutero, Melanchthon, Friedrich August Wolf y Schiller). Es posible que la mencionada interpretación de los clásicos de la pedagogía se exceda en su afán por deslindar la filosofía de la pedagogía básica. Otras tradiciones pedagógicas, sin embargo, se remiten explícitamente a la significación de Kant como pedagogo. "Kant y la pedagogía" es el tema de un trabajo publicado en 1954 por el conocido filósofo existencial "pedagógico" Bollnow (1954) quien ha trazado, con ello, una importante línea de la pedagogía del siglo XX que remite a Kant (UNESCO, 1993).

Kant redactó las obras filosóficas que marcarían la pauta de su tiempo. Merecen destacarse sus conocidas preguntas de 1793, que con el tiempo llegarían a ser universalmente famosas: ¿Qué puedo saber?, ¿Qué debo hacer?, ¿Qué puedo esperar?, ¿Qué es el hombre? A partir de ahí abordó, críticamente y en profundidad, estos problemas en dos planos de reflexión: Por una parte, en un intento de positivización ilustrada de la razón humana, emprendió una autoevaluación racional de las posibilidades de aquélla en el hombre, y de sus limitaciones. En esta línea se halla la inmensa "modestia" crítica y la limitación a las experiencias posibles de todo ser humano (fenómenos) de la crítica de la razón pura, que conduce al absurdo las aparentes pruebas ideológicas y considera inalcanzable el conocimiento científico de la cosa en sí (noumenos).

El propio Kant expresó una creencia "indefectible" en su Crítica de la razón pura de 1781 (II. Doctrina trascendental del método. Capítulo II. Sección tercera: La opinión, el saber y la creencia) en una "existencia de Dios y en una vida futura"(Kant 1958). No obstante, según Kant la creencia en "Dios, la libertad y la inmortalidad" que hace feliz al hombre e instituye la paz en el mundo no puede racionalizarse, adoctrinarse o ideologizarse (volverse "dogmática"). De ahí que nos prevenga críticamente contra una supuesta posibilidad de prueba en ese dominio.

A. Fundamentos epistemológicos

Ante la realidad de nuestro país tercermundista y de la región latinoamericana, en la que, en escenarios universitarios existe tendencia simplemente por la praxis del derecho, por los procedimientos, técnicas y recursos para el ejercicio profesional, en desmedro de la reflexión acerca de las condiciones que hacen posible el origen, y naturaleza del conocimiento, toma vigor el estudio de la epistemología.

Esto permite cuestionarnos, y tratar de respondernos algunas preguntas de tipo imperativo como: ¿Qué tipo de profesional requiere la región, el país, en la que desempeño mi praxis? ¿Cuáles son las competencias cognitivas, actitudinales, procedimentales, que debe tener el abogado?, ¿Cómo construye el conocimiento el abogado? ¿Cuál debe ser su formación ética, moral y profesional en el desempeño de la profesión? ¿De qué manera influye el cambio de paradigma conductista al constructivista en el desempeño profesional del abogado? ¿Qué implicancias tienen las

nuevas ciencias en la formación jurídica del abogado? ¿Qué implicancias tiene el principio de indeterminación de *Heissemberg*?

En el siglo XVIII, Kant aportó importantes ideas al desarrollo del Constructivismo cuando afirmó que la realidad no se encuentra “fuera” de quien la observa, sino que en cierto modo ha sido “construida” por su aparato cognoscitivo. Desde entonces, muchos autores como Watzlawick y Krieg (1998) se opusieron a la creencia de que las propiedades de un observador no entran en la descripción de sus observaciones. Estos teóricos de la corriente sistémica, que ha aportado mucho al modelo constructivista actual, señalan que a la hora de generar una teoría del observador propia del CCSO, “la objetividad es la ilusión de que las observaciones pueden hacerse sin un observador” (Watzlawick y Krieg, 1998, p. 17, citado en Gutiérrez Soto et al., 2011.p.15)

Así entonces y desde la óptica del Constructivismo, una teoría donde se propone que el conocimiento es un reflejo de lo que se encuentra fuera del ser humano es insostenible. Para el Constructivismo en general, la realidad es el resultado de los procesos evolutivos en los seres humanos, de sus sistemas perceptivos y de nuestra naturaleza cognoscitiva y social. (Gutiérrez Soto et al., 2011. p.15)

B. Fundamentos propiamente pedagógicos

El enfoque educativo constructivista, en palabras de Gutiérrez Soto et al., (2011) No es nuevo y sus raíces se pueden encontrar en las

ideas de Protágoras, quién señalaba que “El hombre es la medida de todas las cosas: de las que existen, como existentes; de las que no existen, como no existentes” (p.15). Para Diógenes, (1962) citado por Gutiérrez Soto et al., (2011) Proponer esto en un universo controlado y manipulado por postulados de autoridad divina, sin duda, era una gran diferencia a nivel de pensamiento en un contexto que reducía todo a las relaciones entre los dioses y los hombres.

No obstante, también tuvo mucha importancia Kant, quien señaló explícitamente la relevancia académico-didáctica de sus tareas docentes universitarias. Se esforzó por mantener ante sus alumnos una actitud pedagógica, como se echa de ver claramente en el anuncio descriptivo de sus lecciones de 1765/66. Los oyentes debían ser formados para hacer de ellos personas sensatas, racionales y cultas. Los jóvenes a él confiados "habían de formarse con miras al desarrollo de un criterio propio y maduro en el futuro" (Kant, 1781, citado en UNESCO, 1993).

Kant sostiene como tesis pedagógica fundamental que la educación es absolutamente indispensable para el desarrollo de la humanidad. Precisamente por tener todos los seres humanos "tan gran propensión a la libertad", se les ha de "acostumbrar pronto a someterse a los dictados de la razón" (Kant, 1781, citado en UNESCO, 1993). El ser humano (como designación genérica) no es otra cosa que lo que de él hace la educación. "Hay que señalar que el ser humano se educa sólo por medio de otros seres

humanos que también han sido, a su vez, educados" (Miñana y García, 1975, citado en UNESCO, 1993). A unos, la educación les permite recibir una orientación empírica, es decir, hacia aquello que realmente se verifica en la realidad dada; otros, en cambio, se orientarán hacia las profundidades antropológicas, y en consonancia con sus ideas normativas.

A este respecto, señala Kant: "Una idea no es otra cosa que el concepto de una perfección que aún no se encuentra en la experiencia" (Kant 1776, citado en UNESCO, 1993). La idea de educación constituye el canon para la praxis de la educación. Hace posible la crítica educativa, escolar y de la enseñanza. Incluso cuando aún no se ha realizado en forma sustantiva o aproximativa, la "idea de una educación que desarrolla todas las disposiciones naturales de los seres humanos" parece "legítima".

En la consumación de la educación buena y verdadera "está el gran secreto de la verdadera perfección de la naturaleza humana", Para Kant resulta "maravilloso imaginar que la naturaleza humana se va a desarrollar cada vez mejor mediante la educación, y que es posible conformar ésta en concordancia con lo humano" (Kant 1776, citado en UNESCO, 1993). Por eso, la educación ha de estar planificada con arreglo a una orientación "cosmopolita" (Kant, 1793, citado en UNESCO, 1993) y ha de ser aplicada para "el bien del mundo".

C. Fundamentos didácticos

El origen del constructivismo se puede encontrar en los pensamientos filosóficos de Vico y Kant que fueron planteados en el siglo XVIII, algunos incluso consideran que fue mucho antes, desde el tiempo de los griegos. Vico fue un filósofo napolitano que escribió un tratado sobre cuestiones filosóficas en 1710 donde sostenía que las personas, como seres que elaboran explicaciones de lo que sucede en el mundo, solo podrían tener conocimiento sobre aquello que sus estructuras cognitivas les permiten construir.

Por su parte Kant 1724-1804, como cito en Ortiz (2015), en su obra *Crítica de la Razón Pura* sostiene que el ser humano únicamente podrían conocer los fenómenos o expresiones de las cosas; dicho de otra forma, solamente se podría tener acceso al plano fenomenológico más no a la esencia de las “cosas en sí”. En los años cincuenta, con la publicación la obra denominada *teoría general de los sistemas* de Ludwig von Bertalanffy, se comienza a cuestionar enfáticamente el paradigma del positivismo.

Las personas, como seres humanos, son activos constructores de su realidad, con lo que, el constructivismo estableció definitivamente algunos principios básicos a tenerse en cuenta. Según la Universidad San Buenaventura, citado en Ortiz, (2015), plantea el siguiente resumen:

El conocimiento es una construcción del ser humano, cada persona percibe la realidad, la organiza y le da sentido en

forma de constructos, gracias a la actividad de su sistema nervioso central, lo que contribuye a la edificación de un todo coherente que da sentido y unicidad a la realidad. Existen múltiples realidades construidas individualmente y no gobernadas por leyes naturales, cada persona percibe la realidad de forma particular dependiendo de sus capacidades físicas y del estado emocional en que se encuentra, así como también de sus condiciones sociales y culturales. (p, 97)

D. Teoría constructivista

El constructivismo se basa en varias teorías del aprendizaje, fundamentalmente en las teorías de Piaget, de Ausubel y de Vygotsky.

a) La teoría cognitiva de Piaget.

Jean Piaget es considerado una de las figuras más representativas de la psicología y educación en el siglo XX. Sus teorías estuvieron dirigidas a dos direcciones fundamentales: Descubrir y explicar las formas más elementales del pensamiento humano desde sus orígenes y seguir su desarrollo ontogenético hasta los niveles de mayor elaboración y alcance, identificados por él con el pensamiento científico en los términos de la lógica formal. Sus ideas estuvieron sustentadas sobre todo en modelos biológicos, pero tienen un alto componente filosófico, epistemológico, lógico y matemático, y enriquecieron todos los campos de la psicología, sobre todo de la psicología infantil y el desarrollo intelectual.

Según Meece (2000) Piaget influyó profundamente en nuestra forma de concebir el desarrollo del niño. Antes que propusiera su teoría, se pensaba generalmente que los niños eran organismos pasivos plasmados y moldeados por el ambiente. Piaget nos enseñó que se comportan como pequeños científicos que tratan de interpretar el mundo. Tienen su propia lógica y formas de conocer, las cuales siguen patrones predecibles del desarrollo conforme van alcanzando la madurez e interactúan con el entorno. Se forman representaciones mentales y así operan e inciden en él, de modo que se da una interacción recíproca.

a.1 Principios del desarrollo

Según Meece (2000) Piaget describe los siguientes principios:

El principio de organización. Es una predisposición innata en todas las especies. Conforme el niño va madurando, integra los patrones físicos simples o esquemas mentales a sistemas más complejos.

El principio de adaptación. Para Piaget, todos los organismos nacen con la capacidad de ajustar sus estructuras mentales o conducta a las exigencias del ambiente.

Piaget utilizó los términos asimilación y acomodación para describir cómo se adapta el niño al entorno:

El principio de asimilación Mediante el proceso de la asimilación moldea la información nueva para que encaje en sus esquemas actuales. Por ejemplo, un niño de corta edad que nunca ha visto

un burro lo llamará caballito con grandes orejas. La asimilación no es un proceso pasivo; a menudo requiere modificar o transformar la información nueva para incorporarla a la ya existente. Cuando es compatible con lo que ya se conoce, se alcanza un estado de equilibrio. El principio de acomodación. Es el proceso de modificar esquemas, la acomodación tiende a darse cuando la información discrepa un poco con los esquemas. Si discrepa demasiado, tal vez no sea posible porque el niño no cuenta con una estructura mental que le permita interpretar esta información. De acuerdo con Piaget, los procesos de asimilación y de acomodación están estrechamente correlacionados y explican los cambios del conocimiento a lo largo de la vida.

Un concepto original en la teoría de Piaget es el equilibrio y designa la tendencia innata del ser humano a mantener en equilibrio sus estructuras cognoscitivas. Piaget sostuvo que los estados de desequilibrio son tan intrínsecamente insatisfactorios que nos sentimos impulsados a modificar nuestras estructuras cognoscitivas con tal de restaurar el equilibrio. Así pues, en su teoría, ésta es una forma de conservar la organización y la estabilidad del entorno. Además, a través del proceso de equilibrio alcanzamos un nivel superior de funcionamiento mental (Meece, 2000).

a.2 El aprendizaje significativo

Para Ausubel (1981) lo fundamental del aprendizaje significativo como proceso consiste en que los pensamientos, expresados simbólicamente de modo no arbitrario y objetivo, se unen con los conocimientos ya existentes en el sujeto. Este proceso, pues, es un proceso activo y personal.

Es activo, porque depende de la asimilación deliberada de la tarea de aprendizaje por parte del estudiante.

Es personal, porque la significación de toda la tarea de aprendizaje depende de los recursos cognitivos que utilice cada estudiante.

La clave del aprendizaje significativo está en relacionar el nuevo material con las ideas ya existentes en la estructura cognitiva del estudiante. Siendo prerequisites básicos: a) Que el material sea potencialmente significativo, que permita establecer una relación sustantiva con conocimientos e ideas ya existentes. b) La tendencia del estudiante al aprendizaje significativo es decir indica interés por dedicarse a un aprendizaje para dar sentido a lo que aprende.

b.1.1. Condiciones del aprendizaje significativo

Relaciones del aprendizaje significativo, significatividad potencial, lógica y significado psicológico.

Aprendizaje significativo o adquisición de significados	Requiere de: Material potencialmente significativo	Actitud de aprendizaje significativo
Significatividad potencial	Depende de: Significatividad lógica (la racionalidad intencionada y sustancial del material de aprendizaje con las correspondientes ideas pertinentes que se hallan al alcance de la capacidad de aprendizaje humana.	La disponibilidad de tales ideas pertinentes en la estructura cognoscitiva del estudiante en particular.
Significado psicológico	Es el producto del aprendizaje significativo	O de la significatividad potencial y la actitud de aprendizaje significativo.

Cuadro 2

Fuente: Elaboración propia

b.2. Un material potencialmente significativo.

La significación potencial quiere decir que el material de aprendizaje (contenido cultural) puede ser puesto en conexión, de modo no arbitrario, superficial y objetivo, con la estructura cognitiva de un determinado individuo. El nuevo material debe ser "susceptible de dar lugar a la construcción de significados". Así como permitir una relación intencionada (no arbitraria) y sustancial (no al pie de la letra) con los conocimientos e ideas del estudiante. Por "relación sustancial" se entiende que esta relación se establece con algún aspecto específicamente relevante de la estructura cognitiva del estudiante, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición. Se trata de la relación que se establece con el sentido y significado de las ideas previas, es más fácil cuando se recurre a formulaciones alternativas.

Esta significatividad potencial del material depende de la significatividad lógica, es decir, que el contenido o material posea una estructura interna, organizada, de tal forma que sus partes fundamentales tengan un significado en sí y se relacionen entre sí de modo no arbitrario. Esta potencial significatividad lógica no sólo depende de la estructura interna del contenido, sino también de la manera cómo éste sea presentado al alumno.

b.3. Una actitud y significatividad psicológica.

Ausubel et al., (1983) Prosigue:

Además de la significatividad lógica, el material o contenido de aprendizaje necesita una potencial de significatividad psicológica, es decir, que pueda significar algo para el alumno y le lleve a tomar la decisión intencionada de relacionarlo no arbitrariamente con sus propios conocimientos. El material tiene potencial significatividad psicológica cuando puede conectarse con algún conocimiento del alumno, es decir, con su estructura cognitiva. Lo que explica la importancia de las ideas o conocimientos previos del estudiante en el proceso del aprendizaje.

La significatividad psicológica supone, pues, la "disponibilidad de contenidos relevantes en las estructuras cognitivas de diferentes estudiantes", es decir que el estudiante tenga en su estructura cognitiva ideas inclusoras con las cuales pueda relacionar el nuevo material. Además de la potencial significatividad, lógica y psicológica, del material, se necesita otra condición básica: Una actitud favorable del estudiante para aprender significativamente,

dando una intención de dar sentido a lo que aprende y de relacionarlo al nuevo material de aprendizaje con sus conocimientos adquiridos previamente.

El aprendizaje significativo es el resultado de una interacción del nuevo material o información con la estructura cognitiva preexistente en el individuo. Resumiendo, pues el aprendizaje significativo presupone tres condiciones para que se produzca:

- a. Los nuevos materiales o información a aprender deben ser potencialmente significativos, para poder ser relacionados con las ideas relevantes (inclusores) que posee el estudiante.
- b. La estructura cognitiva previa del estudiante debe poseer las necesarias ideas relevantes (inclusores) para que puedan relacionarse con los nuevos conocimientos.
- c. El estudiante debe tener disposición significativa hacia el aprendizaje, lo cual exige una actitud activa.

b.4. Materiales de instrucción

Para la presentación de materiales de instrucción Ausubel sugiere lo siguiente: Los materiales presentados deben ser potencialmente significativos con sentido. Deben ser no arbitrario y estar sustantivamente relacionados con la estructura cognoscitiva del aprendiz y también deben contener material que sea lógicamente "significativo". Deben presentarse como organizadores avanzados. Son materiales introductorios que se caracterizan por ser óptimamente claros y estables, relevantes e inclusivos del material que se va a enseñar. Un buen organizador avanzado es capaz de

integrar interrelacionar el material subsiguiente. Los organizadores avanzados tienen que ser presentados en un nivel superior de abstracción. Generalización e inclusión para que sean eficaces.

Pueden, haber organizadores avanzados: Expositivos (para introducir material nuevo), y comparativos (usados para material familiar). Debe presentarse la reconciliación integradora. Para que haya aprendizaje supraordinado es necesario hacer explícitas ciertas relaciones entre ideas, resaltar sus similitudes y semejanzas, y reconciliar inconsistencias reales o aparentes.

CAPÍTULO III

RESULTADO Y DISCUSIÓN

3.1 Presentación de resultados

3.1.1 Análisis de datos obtenidos mediante instrumentos

Tabla y figura 1: Cargos desempeñados

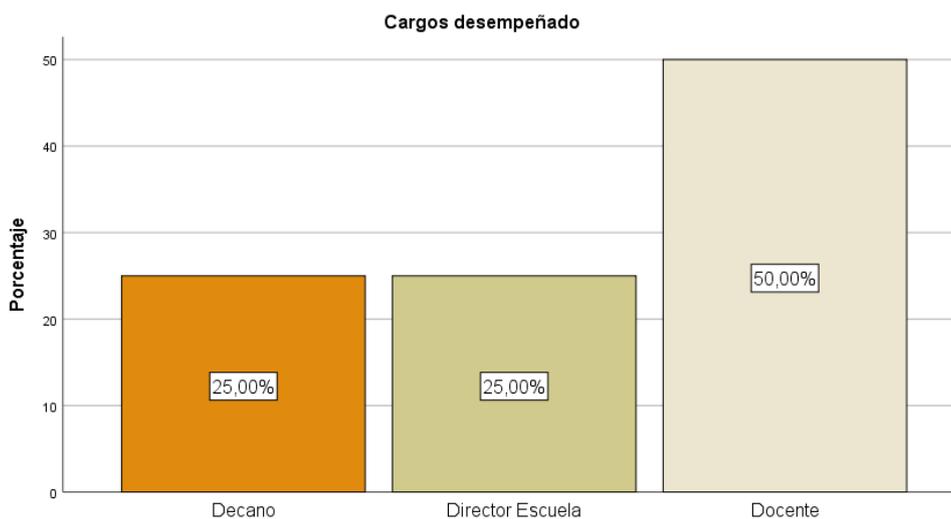
Tabla 1

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido				
Decano	12	25,0	25,0	25,0
Director escuela	12	25,0	25,0	50,0
Docente	24	50,0	50,0	100,0
Total	48	100,0	100,0	

Fuente: Cuestionario aplicado a decanos, directores y docentes

Fecha: junio 2019

Figura 1



Fuente: Tabla 1

Interpretación:

Se observa que; de los 48 individuos encuestados, 12 de ellos son decanos y representan el 25 %, otro número de 12, que representan 25 % son directores de escuela y un número de 24, de ellos que representan un 50 % son docentes.

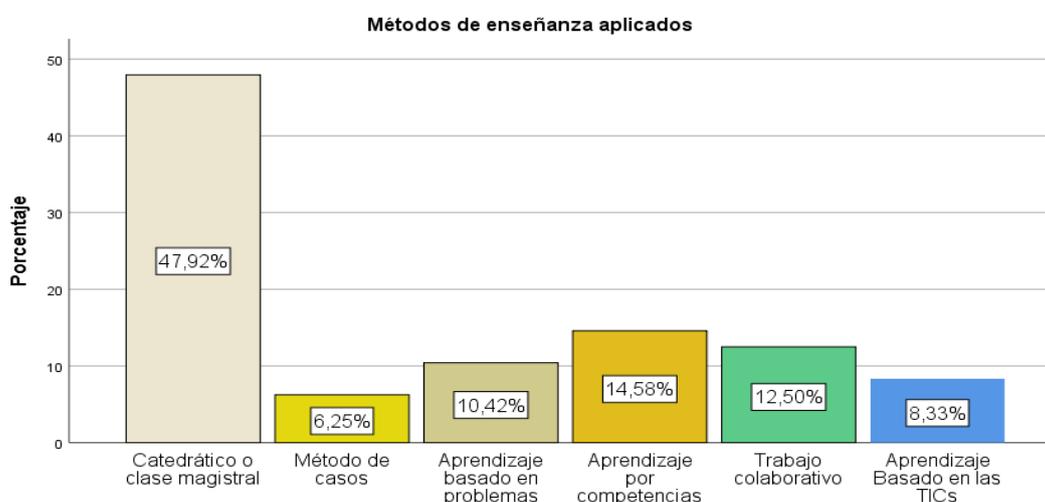
Tabla y figura 2: Métodos de enseñanza aplicados

Tabla 2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Catedrático o clase magistral	23	47,9	47,9	47,9
	Método de casos	3	6,3	6,3	54,2
	Aprendizaje basado en problemas	5	10,4	10,4	64,6
	Aprendizaje por competencias	7	14,6	14,6	79,2
	Trabajo colaborativo	6	12,5	12,5	91,7
	Aprendizaje basado en las TICs	4	8,3	8,3	100,0
	Total	48	100,0	100,0	

Fuente: Cuestionario aplicado a decanos, directores y docentes
 Fecha: junio 2019

Figura 2



Fuente: Tabla 2

Interpretación:

Se observa que; un número de 3 encuestados que representan el 6.3 % del total de la población, respondieron que se emplea los métodos de casos mientras que, 5 de ellos, que representan 10.4 % dicen que se emplea aprendizaje basado en problemas y 7 de ellos que representan el 14.6 % emplea el aprendizaje por competencias y otros 6 de ellos que representan el 12.5 % manifiestan que emplean el método de trabajo colaborativo, asimismo 4 de ellos que representan el 8.3 % indican que emplean el aprendizaje basado en las TICs y 23 de ellos que representan un 47.9 % afirman que utilizan el método catedrático o clase magistral.

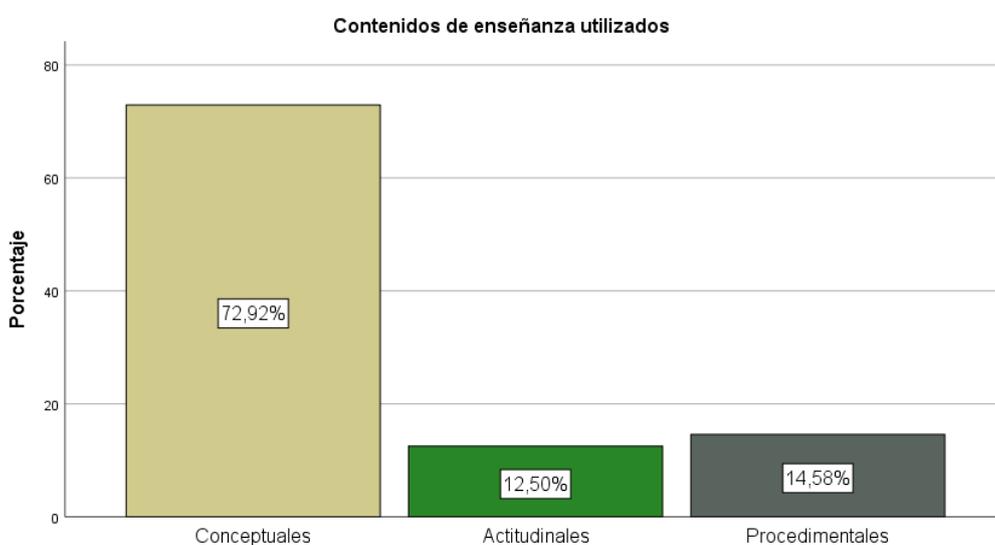
Tabla y figura 3: Contenidos de enseñanza utilizados

Tabla 3

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Conceptuales	35	72,9	72,9	72,9
	Actitudinales	6	12,5	12,5	85,4
	Procedimentales	7	14,6	14,6	100,0
	Total	48	100,0	100,0	

Fuente: Cuestionario aplicado a decanos, directores y docentes
 Fecha: junio 2019

Figura 3



Fuente: Tabla 3

Interpretación:

Se observa que; un número de 35 encuestados que representan el 72.9 % del total de la población, respondieron que los más utilizados, son los contenidos conceptuales mientras que, 6 de ellos, que representan 12.5. % dicen que se emplean los actitudinales y; 7 de ellos que representan un 14.6 % sostienen que utilizan los contenidos procedimentales.

Tabla y figura 4: Plan de estudios utilizado

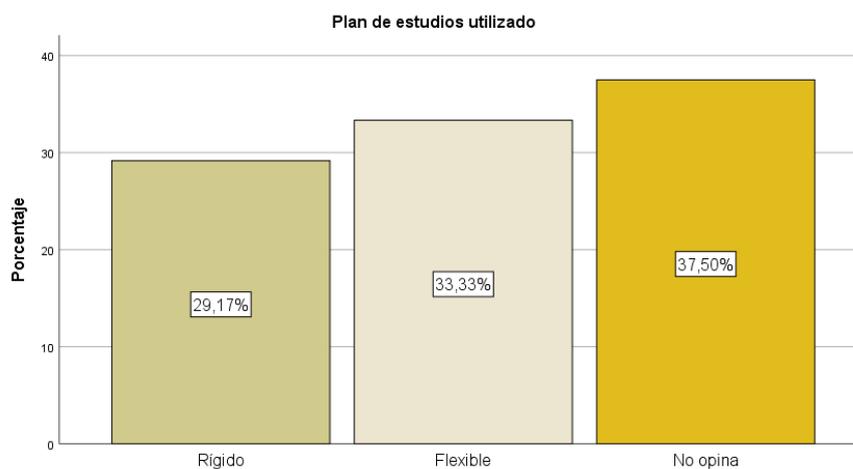
Tabla 4

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Rígido	14	29,2	29,2	29,2
	Flexible	16	33,3	33,3	62,5
	No opina	18	37,5	37,5	100,0
Total		48	100,0	100,0	

Fuente: Cuestionario aplicado a decanos, directores y docentes

Fecha: junio 2019

Figura 4



Fuente: Tabla 4

Interpretación:

Se observa que; un número de 14 encuestados que representan el 29.2 % del total de la población, respondieron que, el plan de estudios es rígido, mientras que, 16 de ellos, que representan 33.3. % dicen que el plan de estudios es flexible y; 18 de ellos que representan un 37.5 % no opinan sobre el plan de estudios.

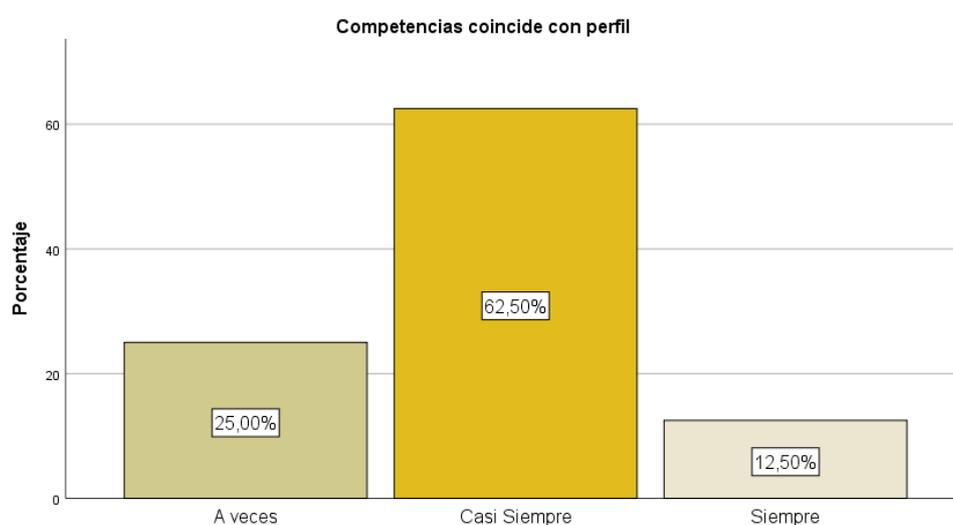
Tabla y figura 5. Competencias coincide con perfil

Tabla 5

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A veces	12	25,0	25,0	25,0
	Casi Siempre	30	62,5	62,5	87,5
	Siempre	6	12,5	12,5	100,0
Total		48	100,0	100,0	

Fuente: Cuestionario aplicado a decanos, directores y docentes
Fecha: junio 2019

Figura 5



Fuente: Tabla 5

Interpretación:

Se observa que; un número de 6 encuestados que representan el 12.5 % del total de la población, respondieron que, las competencias siempre coinciden con el perfil, mientras que, 30 de ellos, que representan 62.5. % dicen que casi siempre y; 12 de ellos que representan un 25 % opinan que las competencias coinciden a veces con el perfil

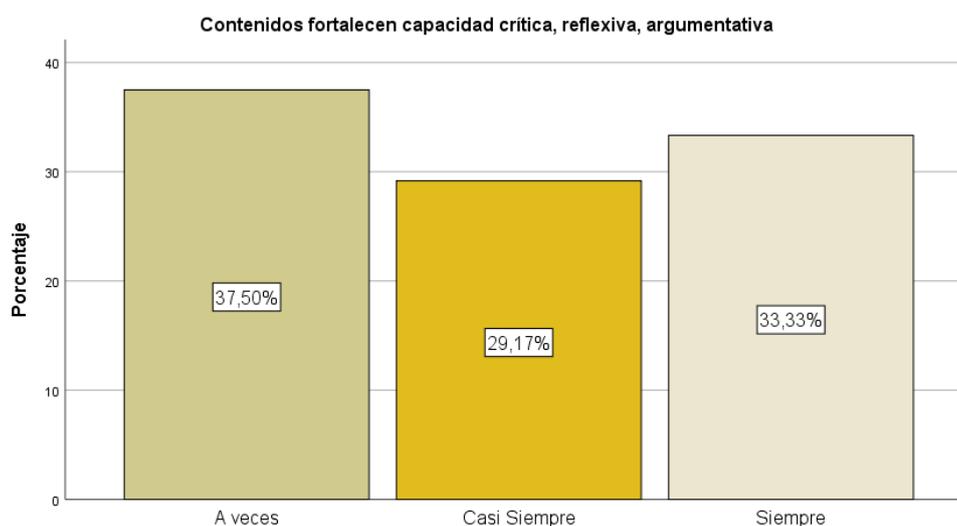
Tabla y figura 6: Contenidos fortalecen capacidad crítica, reflexiva, argumentativa

Tabla 6

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A veces	18	37,5	37,5	37,5
	Casi siempre	14	29,2	29,2	66,7
	Siempre	16	33,3	33,3	100,0
Total		48	100,0	100,0	

Fuente: Cuestionario aplicado a decanos, directores y docentes
 Fecha: junio 2019

Figura 6



Fuente: Tabla 6

Interpretación:

Se observa que; un número de 16 encuestados que representan el 33.3 % del total de la población, manifiestan que, los contenidos fortalecen la capacidad crítica, reflexiva, argumentativa, mientras que, 14 de ellos, que representan 29.2. % manifiestan que casi siempre y; 18 de ellos que representan un 37.5 % opinan que a veces.

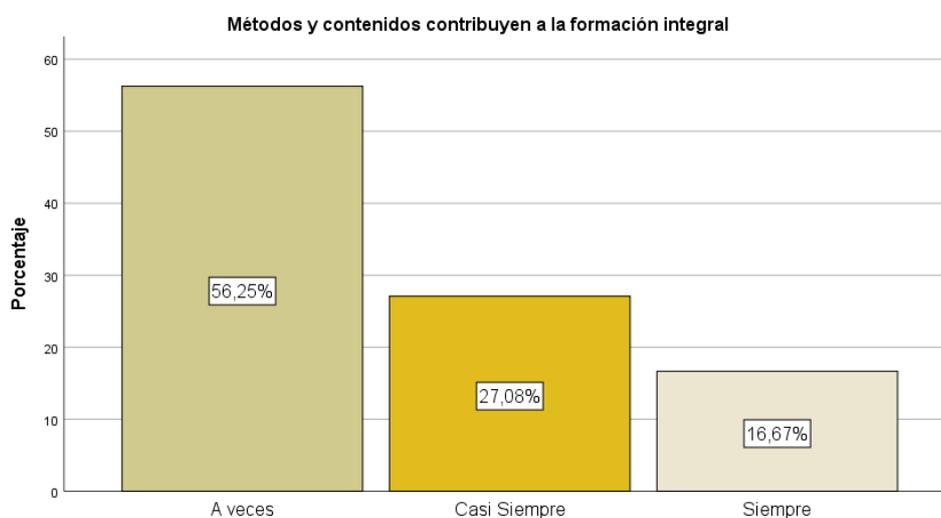
Tabla y figura 7: Métodos y contenidos contribuyen a formación integral

Tabla 7

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	A veces	27	56,3	56,3	56,3
	Casi siempre	13	27,1	27,1	83,3
	Siempre	8	16,7	16,7	100,0
	Total	48	100,0	100,0	

Fuente: Cuestionario aplicado a decanos, directores y docentes
Fecha: junio 2019

Figura 7



Fuente: Tabla 7

Interpretación:

Se observa que; un número de 8 encuestados que representan el 16.7 % del total de la población, manifiestan que, métodos y contenidos siempre contribuyen a formación integral mientras que, 13 de ellos, que representan 27.1 % manifiestan que casi siempre y; 27 de ellos que representan un 56.3 % opinan que a veces.

Tabla y figura 8. Tipo de capacidades

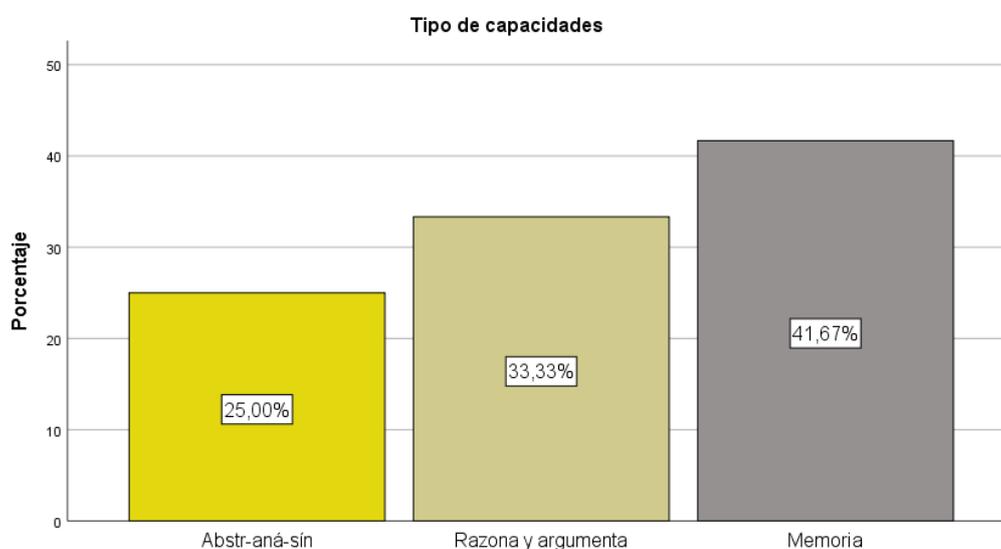
Tabla 8

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Abstr-aná-sín	12	25,0	25,0	25,0
	Razona y argumenta	16	33,3	33,3	58,3
	Memoria	20	41,7	41,7	100,0
	Total	48	100,0	100,0	

Fuente: Cuestionario aplicado a decanos, directores y docentes

Fecha: junio 2019

Figura 8



Fuente: Tabla 8

Interpretación:

Se observa que; un número de 12 encuestados que representan el 25.2 % del total de la población, manifiestan que, el tipo de capacidades priorizados son la abstracción, el análisis, y síntesis mientras que, 16 de ellos, que representan 33.3 % manifiestan que son el razonamiento y argumentación y; 20 de ellos que representan un 41.7 % opinan que el tipo de capacidad priorizada es la memoria.

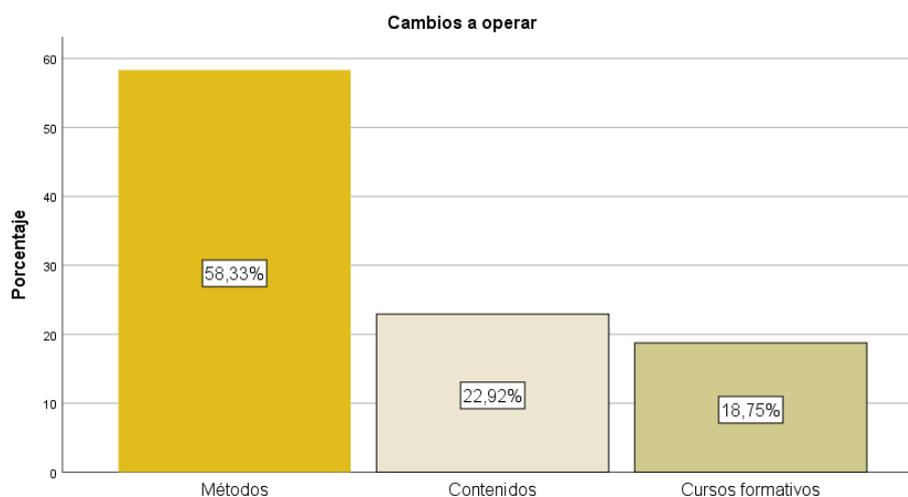
Tabla y figura 9: Cambios a operar

Tabla 9

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Métodos	28	58,3	58,3	58,3
	Contenidos	11	22,9	22,9	81,3
	Cursos formativos	9	18,8	18,8	100,0
	Total	48	100,0	100,0	

Fuente: Cuestionario aplicado a decanos, directores y docentes
Fecha: junio 2019

Figura 9



Fuente: Tabla 9

Interpretación:

Se observa que; un número de 28 encuestados que representan el 58.3 % del total de la población, manifiestan que los cambios a operar deberían ser los métodos empleados, mientras que, 11 de ellos, que representan 22.9 % manifiestan que deberían ser los contenidos y; 9 de ellos que representan un 18.8 % coinciden que deberían ser los cursos formativos.

3.1.2 En cuanto a los objetivos investigados

1. Identificar y analizar los métodos empleados en el proceso enseñanza - aprendizaje a la formación jurídica en el Perú.

Se puede apreciar que, de los encuestados, dentro de los métodos que más utilizan, 23 de ellos que representan un 47.9 % afirman que utilizan el método catedrático o clase magistral y; según se observa en la figura 2. Solamente un reducido número 7 de ellos que representan el 14.6 % del total de la población, responden que se utiliza el método del aprendizaje por competencias. Debiendo este último ser el más utilizado y se explica por la naturaleza de la profesión, el futuro abogado debe contar con una gran capacidad de análisis para estudiar las fuentes escritas, resoluciones, sentencias, artículos y de síntesis para redactar sus ideas sin perder la originalidad del mensaje.

Igualmente, dentro de los métodos investigados en la figura 2 también se observa que; un número de 3 encuestados representan el 6.3 % del total de la población, respondieron que se emplea los métodos de casos mientras, 5 de ellos, que representan 10.4 % dicen se emplea aprendizaje basado en problemas y otros 6 de ellos que representan el 12.5 % manifiestan emplear el método de trabajo colaborativo, asimismo 4 de ellos que representan el 8.3 % indican utilizar el aprendizaje basado en las TICs, es importante recalcar que los medios tecnológicos logran un rol esencial, en virtud que dan alcance al estudiante una serie de recursos que favorecerán su

proceso de aprendizaje, así como que ayudan al rol del docente como facilitador de este proceso.

Pues hablar de método es abordar el tema de metodología y la clave del aprendizaje significativo está en relacionar el nuevo material con las ideas ya existentes en la estructura cognitiva del estudiante. Para ello, los prerequisites básicos son: a) Que el material sea potencialmente significativo, es decir, que permita establecer una relación sustantiva con conocimientos e ideas ya existentes. b) La tendencia del estudiante al aprendizaje significativo, es decir, una disposición en el que indica interés por dedicarse a un aprendizaje en el que intenta dar un sentido a lo que aprende.

Los resultados nos revelan que la enseñanza jurídica precisa efectuar cambios de la manera cómo se viene enseñando y cómo el estudiante aprende, siendo de gran importancia el cambio al paradigma asentado en un enfoque por competencias ya que nos hallamos aún dentro de un modelo centrado en el profesor, donde él es él quien decide el contenido a enseñar, planifica y después lo evalúa. Pues es hora de dirigirnos a un modelo centrado en el aprendizaje del estudiante, en el que se tienen en cuenta los beneficios que debe adquirir el alumno como resultado de su aprendizaje querido o previsto.

Existe congruencia con la tesis de Álvarez (2016) en su investigación en vista de demostrarse que los métodos tradicionales del derecho, la exposición, la clase magistral, la exégesis, entre otros, han ido

facilitando el paso a métodos de enseñanza que unen la teoría con la práctica; y que el proceso ha sido progresivo y muy lento, considerando la obsolescencia del conocimiento y la globalización. Igualmente, el proceso enseñanza-aprendizaje no debe ser verticalista, unilateral y libresco, en un marco contextual de cambios, incertidumbres y complejidad creciente, debiendo considerar a los diferentes actores, fuentes experienciales y aplicación de estos conocimientos y experiencias.

Asimismo se debe pasar del modelo de enseñanza, que prima en las universidades, a un modelo de aprendizaje, en el cual se promueva al alumno a pensar en el derecho, apoyado por la incorporación progresiva de las nuevas tecnologías de información, Internet y las redes de transmisión de datos, porque en el futuro la universidad será una combinación de actividades presenciales y virtuales, oferta académica que se desarrollará mediante las redes de transmisión de datos lo que supone propender hacer investigar al estudiante de derecho.

2. Identificar y analizar los contenidos empleados en el proceso enseñanza - aprendizaje a la formación jurídica en el Perú.

En cuanto a los contenidos, y siguiendo los resultados en la figura 3 se observa que; los más utilizados son los contenidos conceptuales puesto que un número de 35 encuestados que representan el 72.9 % del total de la población así lo afirman, mientras que, por otro lado, los actitudinales son los menos utilizados con un 12.5 % y los procedimentales escasamente con un 14.6 %.

La enseñanza de los contenidos determinados en el correspondiente plan de estudios, se observa conforme a los resultados que no se presta importancia a la enseñanza de habilidades y valores profesionales, actitudinales, pareciendo en ocasiones, que esto se da por adición a la transmisión de contenidos que efectúa el educador.

Podemos agregar a esto que, sobre el plan de estudios, los encuestados en su mayoría no opinan y en cuanto a las competencias, estas sí coinciden con el perfil en un 62.5 %. Sobre si los contenidos fortalecen capacidad crítica, reflexiva, argumentativa los encuestados en un número de 18 que representan un 37.5 % opinan que a veces. Hecho tomado en conocimiento por la experiencia sensible del investigador.

Es preciso señalar que los métodos y contenidos contribuyen escasamente en un 45.8 % a formación integral de los estudiantes en las universidades visitadas. Este dicho corrobora que la enseñanza en nuestras facultades de derecho está casi únicamente encaminada a formar teóricos del derecho y no abogados. Los estudiantes acuden, en su gran mayoría, con el fin de capacitarse para el ejercicio de la profesión de abogado y, sin embargo, esto no ocurre así.

En cuanto al tipo de capacidades priorizados es fundamentalmente la memoria, la cual según los encuestados se practica en un 41.7% seguido del razonamiento y argumentación en un orden del 33 % y del análisis y síntesis en un porcentaje del 25 %. Al respecto,

podemos mencionar que la formación, la enseñanza memorística es el tipo de aprendizaje más básico, mecánica, y repetitiva, de los resultados podemos afirmar que los contenidos tienen una tendencia memorística lo que evidentemente no es recomendable en la formación jurídica.

El uso de contenidos no significativos, los cuales en palabras de Ausubel (1969) se relacionan de forma arbitraria, los datos obtenidos son guardados en la memoria a corto plazo lo cual es fácilmente olvidable, y no recomendable. Sobre este aspecto es propio recordar que la primera visión constructivista está orientado, a determinar cómo aprende el sujeto y cómo crea teorías. Se realizan importantes descubrimientos, como la existencia de diferentes estilos de aprendizaje en los estudiantes, y la noción de ambientes óptimos para la construcción de los saberes, sobre todo a nivel individual, con los que se cambian las lógicas didácticas de la función del docente.

Al respecto Chipana (2020) señala que la enseñanza del derecho únicamente a través de la ley no permite crear consciencia crítica en los estudiantes; y se recomienda la implementación en los planes de estudio, y en los sílabos de todos los cursos de derecho civil, de un método en el que se analice y estudie material jurisprudencial, así como realizar talleres de capacitación dirigido a profesores, a efecto de que puedan conocer y aprender sobre el proceso y contenido de las sentencias que se emiten en las cortes de justicia del país, así como recomiendan tener un banco sistematizado de material

jurisprudencial que se encuentre catalogado en razón a diversos criterios, como con fecha, materia, complejidad, y que el mismo se encuentre a disposición de los alumnos para que pueda ser consultado.

CAPÍTULO IV

CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS

Para realizar la contrastación de la hipótesis presentada, es analizada e interpretada conforme a las tablas estadísticas, la información recogida a través de diferentes técnicas e instrumentos en las que se obtuvo los resultados globales del presente trabajo de investigación. La investigación conforme al fin que se persigue es de tipo básica; y, según el diseño de la investigación el trabajo es no experimental, explicativo y propositivo, asimismo considero, a modo de hipótesis, lo siguiente:

Los métodos y contenidos utilizados en el proceso de enseñanza – aprendizaje no contribuyen a la formación jurídica en el Perú.

De forma que, a efectos de elaborar el presente capítulo, se procederá a desarrollar cada uno de los componentes de la hipótesis.

4.1. Los métodos utilizados en el proceso de enseñanza – aprendizaje no contribuyen a la formación jurídica en el Perú.

De acuerdo a la encuesta se observa en la figura 2 que los métodos de enseñanza empleados en el proceso enseñanza – aprendizaje del derecho, son en su gran mayoría los métodos catedrático o clase magistral, puesto que 23 de los individuos encuestados que representan un 47.9 % así lo afirman.

De esta manera la contrastación se realizó mediante la técnica del cuestionario y de la observación. Durante las visitas a las distintas escuelas de derecho se empleó una observación sistémica llegando a observar que

los docentes en su gran mayoría utilizan el método catedrático o clase magistral, el cual confirma los resultados encontrados en el cuestionario, que el método más utilizado es el catedrático o clase magistral. Sucede que, durante la formación de nuestra carrera como abogados, y posteriormente a ella, hemos tomado conocimiento de la realidad a través de la experiencia sensible que; los docentes - abogados imparten la “enseñanza” en su gran mayoría, los mismos no tienen orientación pedagógica, menos didáctica para llevar a cabo el desarrollo del proceso E-A y se limitan como es el caso de este estudio de investigación, a utilizar el método catedrático o clase magistral, exposición de los contenidos programados, además se limitan a dictar clases, conferencias teóricamente muy ilustrativas, pero sin ningún sentido práctico.

Muchas veces estos contenidos versan sobre realidades distantes a lo que realmente interés. Los métodos utilizados en el proceso de enseñanza - aprendizaje en el Perú son memorísticos, existe desconocimiento de las teorías pedagógicas, durante clases se emplean metodologías y didácticas inapropiadas, advirtiéndose falta de técnicas en el proceso enseñanza aprendizaje, por lo tanto desconocen las estrategias para enseñar a pensar, conocer, hacer y ser a los estudiantes de derecho.

Siendo fundamental la determinación del método de competencias y resultados de aprendizaje en el proceso formativo jurídico, ya que favorece la estandarización y la mejor alineación de la formación jurídica y, agranda la responsabilidad de la profesión para cumplir con los modelos de capacitación; materializando, las particularidades fundamentales de la formación jurídica, llevando acabo un modelo centrado en el alumno.

De la entrevista se pudo verificar, que pocas universidades tienen una formación que se nutre del humanismo, del paradigma del estado constitucional de derecho y del enfoque psicopedagógico del socio constructivismo. Igualmente son muy pocas las universidades que están avanzando significativamente en el diseño de un plan de formación de calidad, encaminadas a lograr que sus docentes hagan suyo el enfoque de competencias y apliquen en sus clases metodologías activas.

4.2. Los contenidos utilizados en el proceso de enseñanza – aprendizaje no contribuyen a la formación jurídica en el Perú.

Se llevó a cabo mediante la técnica de la observación registrando objetivamente, el propósito del estudio y el fenómeno social empleando una ficha de observación. Durante las visitas a las distintas escuelas de derecho se empleó la técnica del análisis de contenido y las fuentes documentales de información fueron los currículos de cada escuela de derecho, o unidades de análisis que fueron proporcionados en oficinas de cada escuela con autorización del decano, evidenciándose mediante ellas a través de la lectura, que los contenidos muchas veces están descontextualizados de la realidad.

De la entrevista se verifico que son pocas las universidades que tienen claro que un abogado competente es aquel profesional del derecho que moviliza saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales para dar respuesta a situaciones de la realidad jurídica. Asimismo, los contenidos que se utilizan en la formación del futuro abogado en el Perú no fortalecen la capacidad crítica, reflexiva, argumentativa y humanística. Al respecto un escaso 37.5 % opinan que a veces, lo que se puede observar que los contenidos utilizados y

de las posturas en la mayoría de clases, los profesores de derecho son reacios al cambio y poco receptivos a la crítica o discusión, basándose más en la autoridad. Este dicho corrobora que la enseñanza en nuestras facultades de derecho está casi únicamente encaminada a formar teóricos del derecho y no abogados.

Los métodos y contenidos distan de lo deseable para que el estudiante realice trabajos verdaderamente analíticos y utilice adecuadamente razonamientos, entendida esta como un proceso mental para llegar a una conclusión o decisión en la que intervienen, una secuencia de enunciados. Es muy importante que la universidad, debe enseñar, todos los elementos conceptuales que el avance de la ciencia y las necesidades de resolver problemas determine pero, y con igual nivel de compromiso, “es tarea del sistema universitario enseñar los procedimientos mentales que permitan actualizar los conceptos y aplicarlos a la realidad, y las actitudes y valores que entran en juego cuando dicha aplicación tiene lugar”. (Coll, C., Pozo, J. I., Sarabia, B. y Valls, 1994, p.9)

En los procedimientos como es el instrumento del cuestionario, la técnica de la entrevista y revisión de contenidos se verificó la hipótesis y se puede decir que: Los métodos y contenidos utilizados en el P-A no contribuyen a la formación jurídica en el Perú. Según la entrevista realizada se pudo determinar que en su mayoría de docentes abogados entraron a la docencia universitaria ya sea por invitación o concurso de méritos en donde no se necesita que comprueben sus competencias y habilidades pedagógicas, puesto que estas se dan por establecidos cuando se solicita la experiencia de docente en su CV. Cuando lo ideal sería la exigencia de formación en

pedagogía a los postulantes, y continuar con el proceso de capacitación y actualización sucesivas mediante eventos de desarrollo de habilidades pedagógicas, así como brindar a los docentes sesiones de inducción al plan de estudios por competencias y, el organizar cursos de capacitación en métodos de formación jurídica.

Esto concuerda con Pasar (2004) quien manifiesta acerca de la triste realidad sobre una deficiente formación jurídica. “no hay que ir más allá de lo que nos dice la ley”. De diversas maneras, este enfoque fue expresado por la práctica de muchos otros docentes. No se ponía atención en el uso de criterios interpretativos, ni en la razonabilidad para elegir entre varias interpretaciones posibles. Se constató la falta de interpretación de la ley a partir de criterios constitucionales, lo que hace vislumbrar las falencias que tienen los contenidos actuales en la formación jurídica.

De acuerdo a la revisión de los contenidos se pudo verificar que el plan de estudios de la mayoría de las universidades no est orientado a la construcción de competencias, siendo indispensable promover a que lo profesores implementen metodologías de enseñanza-aprendizaje activos, estudio de casos, juego de roles, debate, trabajo colaborativo, aprendizaje por proyectos sin descartar la clase magistral activa, muy útil para conseguir determinados logros. Asimismo la importancia de realizar cursos de capacitación de métodos de formación jurídica, con el propósito de apoyar al cuerpo docente en la aplicación de estos métodos activos.

CAPÍTULO V

PROPUESTA

La propuesta didáctica para el aprendizaje de la asignatura de derecho en la carrera profesional de derecho en la universidad peruana. Comprende: Análisis, fundamentación, misión, visión, características, objetivo, contempla así mismo, el modelo teórico, sus ventajas y el diseño del modelo.

5.2 Análisis

De la realidad empíricamente observable, del análisis efectuado a los currículos, y planes de estudio de las escuelas de derecho, se observa que, la mayoría de ellos se presentan por contenidos que no reflejan en la realidad óptica necesaria para una mejor formación jurídica del futuro abogado y; estos son desarrollados por objetivos, característica del enfoque o paradigma cuantitativo el cual es obsoleto, no aplicable a las nuevas epistemologías, no aplicable de acuerdo al avance de las didácticas universitarias sugiriendo emplearse un currículo por competencias, capacidades y habilidades.

En cuanto a la metodología empleada. A partir de las entrevistas realizadas a los docentes, encontramos que ellos mismos caracterizan a la enseñanza dentro de la facultad y sus propias prácticas docentes como enseñanza tradicional, predominantemente teórica; impartida a través de clases magistrales y asentada en un sistema de evaluación que permite medir fundamentalmente la memoria.

5.3 Fundamentación

La propuesta se fundamenta básicamente en la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel, dentro del paradigma constructivista en la que está inmerso el pensamiento de grandes teóricos de la educación como Jean Paul Piaget, Lev Vygotsky entre otros.

La propuesta apoya su acción en los siguientes fundamentos:

5.3.1 Fundamentación epistemológica

Los fundamentos epistemológicos del objeto de estudio se basan en el constructivismo o corriente constructivista, como base orientadora de la metodología de enseñanza-aprendizaje, entendiendo que el ser humano es activo constructor de su realidad, pero lo hace siempre en interacción con otros; posición que se complementa con los aportes de Piaget, Vygotsky y Ausubel. Algunos de sus principios son:

El conocimiento es una construcción del ser humano: Cada persona percibe la realidad, la organiza y le da sentido en forma de constructos, gracias a la actividad de su sistema nervioso central, lo que contribuye a la edificación de un todo coherente que da sentido y unicidad a la realidad.

Existen múltiples realidades construidas individualmente y no gobernadas por leyes naturales: Cada persona percibe la realidad de forma particular dependiendo de sus capacidades físicas y del estado emocional en que se encuentra, así como también de sus condiciones sociales y culturales.

Desde el constructivismo, se puede pensar en dicho proceso como una interacción dialéctica entre los conocimientos del docente y los del estudiante, que entran en discusión, oposición y diálogo, para llevar a una síntesis productiva y significativa: El aprendizaje.

5.3.2 Fundamentación antropológica-filosófica

Los programas filogenéticos y ontogenéticos del ser humano demuestran que sus características de educabilidad, perfectibilidad e historicidad, se expresan cabalmente en los procesos de hominización, humanización y culturización.

Debe tenerse en cuenta que existe una estrecha relación entre los derechos humanos y la educación. La educación debe ser concebida como un proceso de liberación del ser humano, tendiente a proporcionar habilidades mínimas para desarrollar una perspectiva crítica y estimular las relaciones humanas, sin duda, educar al futuro ciudadano es cultivarlo integralmente, enseñarle a dudar asunciones y convenciones dadas *a priori*, enseñarle a pensar y razonar por sí mismo, liberarlo de la tiranía de las costumbres, convenciones y prejuicios, mostrarle que vive en un mundo complejo, enseñarlo a valorar el pluralismo crítico y reflexivo desde una visión enriquecedora, ayudarle a imaginar visiones de la realidad de los demás, sobre todo insistiendo en los más desfavorecidos, más desamparados, los que no tienen voz, ayudar y fomentar la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona para entender el mundo y, de forma especial, en la formación ético-jurídica (Aguilera, 2009).

Y una educación o formación jurídica basada en derechos humanos y libertades fundamentales, fortalecerán el ejercicio de la tolerancia, la igualdad y la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia que constituyen el objetivo fundamental de todo estado constitucional. La igualdad es un valor normativo, político y axiológico referencial, que debe inspirar el desarrollo, evolución e implementación de nuestros estados democráticos y sociales de derecho hacia una mayor integración, política, jurídica y económica *pro homine* y *pro societate*.

5.3.3 Fundamentación pedagógica

Se fundamenta en la teoría cognitiva o evolutiva, de Piaget (1980) la cual sostiene que el proceso de maduración biológica conlleva al desarrollo de estructuras cognitivas, cada vez más complejas; facilitando una mayor relación con el ambiente en el que se desenvuelve el individuo y, en consecuencia, un mayor aprendizaje que contribuye a una mejor adaptación. El aprendizaje se realiza gracias a la interacción de dos procesos: Asimilación y acomodación, y; cuando se ha logrado la integración, aparece un nuevo proceso de equilibrio gracias al cual el individuo utiliza lo que ha aprendido para mejorar su desempeño en el medio que le rodea.

Sostiene que el conocimiento no se adquiere simplemente, ni se recibe, ni se aprende por transmisión, sino que se construye a partir de la acción, la misma que permite al sujeto construir los nexos entre los objetos del mundo, entre sí mismo y esos objetos, y que, al interiorizarse, al reflexionarse y abstraerse, configura el conocimiento del sujeto. No siempre se trata de una acción física, pero siempre se trata de una

acción real, ésta puede materializarse físicamente o reconstruirse mentalmente mediante la palabra, el signo o la imagen, o bien ser una reconstrucción mental más abstracta.

El Constructivismo como marco teórico se sustenta en una práctica pedagógica, que plantea la necesaria e ineludible relación entre la metodología y la concepción que se tiene sobre la enseñanza y el aprendizaje, así como los demás aspectos vinculados como es el caso de los objetivos, los contenidos, la metodología misma y por supuesto, las técnicas y recursos, para culminar con el proceso de evaluación.

5.3.4 Fundamentación didáctica

Didáctica es la disciplina que estudia los métodos, procedimientos, estrategias formas, de conducir el proceso enseñanza- aprendizaje.

Ausubel et al., (1978) Sostiene que: Aprendizaje significativo es aquel en el cual la nueva información, deberá relacionarse de manera sustancial y no arbitraria, con lo que el estudiante ya sabe (conocimiento y experiencias previas y familiares que ya posee en su estructura cognitiva), también depende de la disposición (motivación y actitud) de éste por aprender, así como la naturaleza de los materiales o contenidos de aprendizaje). (p.544)

El docente desarrolla aprendizajes potencializadores, utiliza material educativo y recursos didácticos científicamente elaborados, de primera calidad y última tecnología, que facilite un proceso interactivo. El estudiante potencia los procesos metacognitivos, resuelve los problemas académicos y prácticos de la vida real, interpreta a su sociedad, e interpreta el mundo y guía su accionar con eficiencia, eficacia y calidad.

Este proceso se realiza mediante la combinación de tres aspectos esenciales: Lógicos, cognitivos y afectivos, para Baráibar Lopez et al., (2003) el aspecto lógico implica que el material que va a ser aprendido debe tener una cierta coherencia interna que favorezca su aprendizaje. El aspecto cognitivo toma en cuenta el desarrollo de habilidades de pensamiento y de procesamiento de la información. Finalmente, el aspecto afectivo tiene en cuenta las condiciones emocionales, tanto de los estudiantes como del docente, que favorecen o entorpecen el proceso de formación.

Por su parte Vygotsky es esencial lo que ha denominado como la zona de desarrollo próximo; es decir, la distancia entre lo que una persona puede aprender por sí misma y lo que podría aprender con la ayuda un experto en el tema. Es, en esta zona en donde se produce el aprendizaje de nuevas habilidades, que el ser humano pone a prueba en diversos contextos.

Según Gaitán et al., (2010) el saber didáctico no se reduce a la mera formulación de un tratado o método acerca de lo que se enseña, sino que se constituye en un campo específico del quehacer docente, que cubre toda una gama de reflexiones en torno a la relación que el maestro tiene con sus estudiantes y las condiciones en las cuales se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

5.4 Misión.

Favorecer la formación jurídica del futuro abogado a través de un aprendizaje significativo de las asignaturas de derecho en base al desarrollo de

competencias y metodología activas.

5.5 Visión.

Contribuir al mejoramiento del proceso de enseñanza aprendizaje de las asignaturas en la carrera profesional de derecho del país, cumpliendo de esta manera con el encargo de la comunidad nacional.

5.6 Objetivos.

5.6.1 Objetivo general.

Mejorar el proceso de formación jurídica - didáctica del estudiante de la carrera profesional de derecho en las diferentes escuelas de derecho del país.

5.7 Presentación del modelo teórico

5.7.1 Definición de modelo teórico.

Un modelo es la representación ideal del trabajo a investigar, donde los componentes esenciales, se abstraen, se relacionan y sistematizan caracterizando conceptos, leyes y teorías.

5.7.2 Descripción del modelo teórico de la propuesta.

Es un modelo basado en el paradigma constructivista y las teorías contemporáneas del aprendizaje, básicamente en la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel.

5.7.3 Contenidos, métodos, metodología

En cuanto a contenidos empleados se sugiere aquellos que aborden contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales, que analicen las categorías dominantes del pensamiento jurídico, y que

contribuyan a desarrollar la capacidad analítica, crítico – reflexiva del estudiante, que respondan a la naturaleza óptica de nuestra realidad y no de otras distantes las cuales hasta el presente están siendo extrapoladas a este hemisferio.

En cuanto a métodos, siendo esta categoría única, y de especial atribución del docente se sugiere que dentro de una gama de ellos, en las que se encuentran: los métodos teórico, empíricos y sus correspondientes sub clasificaciones el método dogmático, la hermenéutica jurídica, el clínico, el de casos, el analítico-sintético, el hipotético deductivo, el problémico, consideramos que son de mucha significación, aquellos que problematizan aspectos tales como: ¿Cuáles son los temas ausentes en la formación jurídica? ¿Cómo se estructura ese conocimiento? ¿Qué actitudes relativas al derecho y la justicia se inculcan al estudiante, y cuáles respecto del ejercicio de la profesión, la ética profesional y la defensa de los derechos de las personas? ¿Qué valores y principios se privilegian en la formación jurídica? ¿Qué habilidades y competencias se desarrollan en el futuro abogado? ¿Cómo se incorpora la práctica profesional en su formación? ¿Qué estrategias de enseñanza se usan para lograr la reproducción de las categorías jurídicas dominantes y el desarrollo de las competencias jurídicas que demanda el ejercicio profesional?

De esta forma contribuiremos a la formación de abogados críticos, creativos y con capacidades investigativas para el ejercicio profesional de la profesión. En cuanto a metodología se sugiere el empleo de una

de las metodologías activas basadas en la formación jurídica por competencias.

5.7.4 Características: Ventajas

A. En el aspecto epistémico-jurídico:

Las personas, elaboramos explicaciones de lo que sucede en el mundo, solo podemos conocer aquello que nuestras estructuras cognitivas nos permiten construir. Desde el Constructivismo, se puede pensar en este proceso como una interacción dialéctica entre los conocimientos del docente y los del estudiante, que entran en discusión, oposición y diálogo, para llevar a una síntesis productiva y significativa: El aprendizaje. Sin embargo, hay que recordar que éste y la forma en que se realice, aun cuando sean constructivistas, están determinadas por un contexto específico que influye en ambos participantes: Docente y estudiantes, debido a sus condiciones biológicas, psicológicas, sociales, económicas, culturales, incluso políticas e históricas. (Pulgar, 2005, citado en Ortiz, 2015, p. 97)

En este orden de ideas, formaremos a futuros abogados críticos constructivistas y no únicamente críticos por el simple hecho de debatir ideas sin sustento por la mera oposición a su interlocutor.

B. En el aspecto didáctico

Las ventajas que presenta el Constructivismo son varias entre ellas las que menciona Ortiz, (2015): Privilegia la actividad, es decir, favorece la implicación activa de los estudiantes. Es esencialmente auto estructurante, cada participante pueda encontrar la mejor forma

para asimilar el contenido propuesto. Favorece el diálogo desequilibrante, la elección de la metodología debe plantear cuestionamientos y preguntas, de tal forma que haya un diálogo entre los participantes. Los estudiantes no son meros recipientes del conocimiento por lo que deben y pueden plantear sus posturas, ideas y pensamientos respecto a un tema.

Esta participación está en estrecha relación con el hecho de que es diferente trabajar con un grupo que recién inicia, cuyos participantes todavía no se conocen y cuyas relaciones y mutuo conocimiento son bastante incipientes, que trabajar con un grupo que ya tiene varios meses de relaciones, durante los cuales ya se han ido consolidando sub-grupos y ya tienen un buen nivel de conocimiento entre ellos. Privilegia operaciones mentales de tipo inductivo: en este caso, el docente inicia el tema desde algo en particular y luego conduce el trabajo hasta lograr generalizar; la secuencia del trabajo es: presentar un hecho, analizarlo, buscar relaciones y factores implicados y, finalmente, generalizar. (p.103)

El conocimiento se construye, y es así como se promueve la participación activa de los estudiantes, se entra en diálogo con ellos, para lograr un ambiente de colaboración, en el cual es posible, llegar a la construcción del conocimiento, tomando como base el acervo documental jurídico-científico y tecnológico, acumulado por el ser humano a lo largo de su historia.

5.7.5 Pasos en la construcción del modelo

Se siguieron los siguientes pasos:

Análisis y diagnóstico de la realidad a través de la experiencia empírica en las distintas escuelas de derecho mencionadas.

Identificación de características, relaciones sobre el objeto de estudio: El proceso enseñanza aprendizaje, los métodos y componentes del marco lógico de investigación del presente estudio.

Análisis de los fundamentos epistemológicos, teóricos-jurídicos, pedagógicos, didácticos del estudio de investigación.

Trabajo de gabinete: Elaboración de la propuesta y construcción de los instrumentos utilizados.

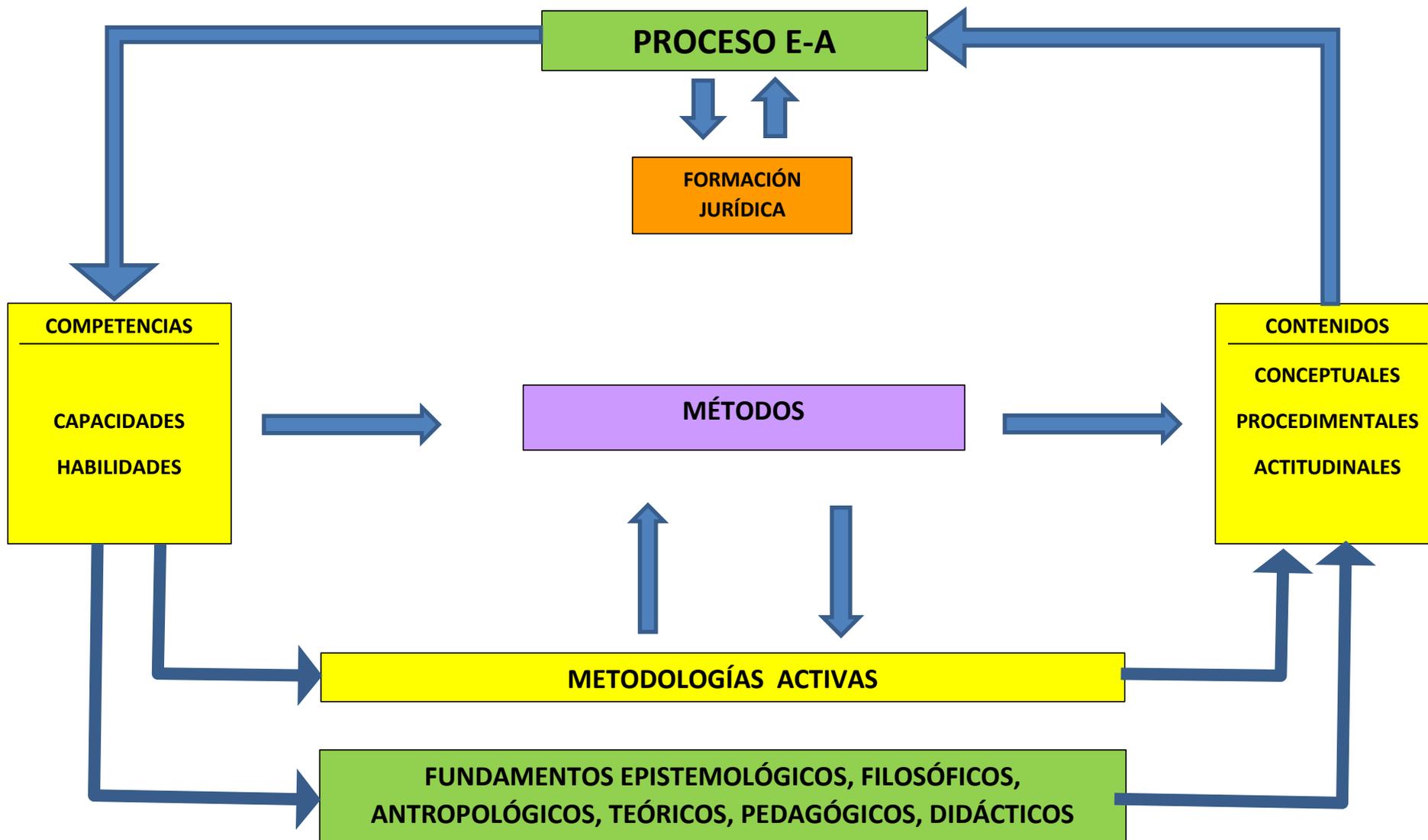
Trabajo de campo: Elaboración del diseño, observación de las clases impartidas por docentes de derecho.

Recursos empleados: Grabaciones fílmicas, (videos).

Lenguaje jurídico científico, apropiado utilizado con los informantes.

Uso de la lógica para expresar las teorías y sus relaciones con el modelo.

5.7.6 Diseño del modelo teórico de la propuesta



CONCLUSIONES

Se redactan en concordancia con el objetivo general y los objetivos específicos.

Con el objetivo general:

Se determinó los métodos y contenidos utilizados en el proceso de enseñanza aprendizaje no contribuyen a la formación jurídica en el Perú, confirmando de esta manera la hipótesis planteada al problema de investigación.

Respecto al objetivo específico 1:

1. Se identificó que los docentes en su gran mayoría utilizan métodos de clase magistral, en la que se limitan a dictar clases, o al realizar conferencias teóricamente muy ilustrativas, pero sin ningún sentido práctico. Esto debido al uso de didácticas inapropiadas por el docente, puesto que la mayoría de ellos se dedican a “dictar clase” en forma netamente expositiva.
2. Escasamente un reducido número de docentes utilizan el método por competencias. Debiendo este último ser el más utilizado y se explica por la naturaleza de la profesión: El futuro abogado debe contar con una gran capacidad de análisis para estudiar todo tipo de fuentes escritas, libros, resoluciones, sentencias, artículos y de síntesis para redactar sus ideas sin perder la originalidad del mensaje.
3. La formación que predomina en las facultades de derecho es el memorístico y no fortalecen la capacidad crítica, reflexiva, argumentativa y humanística, esto debido a muchos factores entre ellos podemos

mencionar: Acriticismo de los contenidos utilizados y de las posturas en la mayoría de clases, docentes de derecho reacios al cambio y poco receptivos a la crítica o discusión, basándose más en la autoridad.

Respecto al objetivo específico 2:

4. Los contenidos que se utilizan en la formación del futuro abogado en el Perú no fortalecen la capacidad crítica, reflexiva, argumentativa y humanística.
5. Sobre los cambios a operar, un 31 % de individuos encuestados opinan que debería ser los métodos empleados. Los resultados evidencian que la enseñanza en nuestras facultades de derecho está casi únicamente encaminada a formar teóricos del derecho y no abogados.
6. La mayoría de docentes universitarios no tienen formación pedagógica por lo cual tienen un desconocimiento de las teorías pedagógicas impartiendo una inadecuada formación jurídica - educativa.

RECOMENDACIONES

1. Emplear por parte de los docentes una metodología activa durante la conducción del aprendizaje, así como emplear contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en el desarrollo de sus clases en las distintas escuelas de derecho del Perú, para mejorar la formación integral del futuro abogado.
2. Cambiar en las facultades de derecho sus métodos didácticos o estarán forzadas a seguir formando abogados memoristas, afectuosos solo de la *litis* y no de las resolver los problemas legales antepuestos, la innovación y la creatividad.
3. Utilizar metodologías por competencia con el fin de generar en el estudiante un aprendizaje significativo, es decir de interés, por tanto, los contenidos deben ser sobre nuestra realidad, basados en la premisa que el aprendizaje es un proceso de transformación más que de acumulación de contenidos, puesto que permite ofrecer razones y argumentos en favor de la mejor solución jurídicamente posible, orientando así las decisiones judiciales en los casos difíciles.
4. Operar ciertos cambios como tomar en consideración los contenidos, declarativos, conceptuales, procedimentales y actitudinales en la elaboración el currículo, plan de estudios y perfil para favorecer el aprendizaje de los estudiantes. Se debe señalar que estos tres tipos de contenidos deben darse de manera simultánea y que no existe entre ellos ninguna diferencia jerárquica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilera Portales, R. E. (2009). La enseñanza de los Derechos Humanos. 1ª ed. Colección. *Investigación educativa*. México. Monterrey, N. L. Recuperado de http://eprints.uanl.mx/8032/1/a3_2.pdf
- Álvarez Undurraga, G. (2016). *La investigación jurídica como fundamento para la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje del derecho* [Tesis Doctoral]. Universidad de Alcalá Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=136933>
- Añon, M. J., y Garcia-Añon, J. (2009). Metodología de aprendizaje cooperativo y teorías de la justicia. *Miradas a la innovación. Experiencias de innovación en la docencia del derecho*, 37-51. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/282807546_Metodologia_de_aprendizaje_cooperativo_y_teorias_de_la_justicia
- Atienza Rodríguez, M. (1978). ¿Es posible una enseñanza científica del Derecho? En *El Baslisco* (pp. 17-18). Recuperado de <http://www.fgbueno.es/bas/pdf/bas10502.pdf>
- Audi, R. (2004). *Diccionario Akal de filosofía*. 2ª ed. Madrid, Ediciones Akal, S. A. Recuperado de <https://josemramon.com.ar/wp-content/uploads/Diccionario-Akal-de-Filosofia.pdf>
- Ausubel, D., Novak, J., y Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2ª ed. México: Trillas.
- Ausubel, D.P., Novak, J. D., y Hanesian, H. (1978). *Educational psychology : a cognitive view*. 2ª ed. New York, Holt Rinehart and Winston.
- Ausubel, D.P. (1969). *La psicología de la educación*. Revista Psychology in the Schools.
- Ausubel, D.P. (1976). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 1ª ed. México: Trillas.
- Ausubel, D.P. (1981). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 1ª ed. México: Trillas.

- Baque, L., Palma, E., Salas, R., y Vásquez, E. (2020). Uso de las TIC en la educación superior. *Clake Education*, 1(6), 15. Recuperado de <http://revistaclakeeducation.com/ojs/index.php/Multidisciplinaria/article/view/56/32>
- Baráibar Lopez, J. M., Bonell Garcia, L., Casellas López, L., Dominguez Aranda, R., Gamonal Gracia, A., y Lamata Cotanda, R. (2003). *La construcción de procesos formativos en educación no formal*. 1ª ed. 9. Madrid: Narcea, S.A.
- Basadre Ayulo, J. (2001). Los juristas de la República del Perú en el siglo xix: Francisco García Calderón Landa. *Revista de Estudios Histórico-Jurídicos*, 23. Recuperado de <https://revistaschilenas.uchile.cl/handle/2250/27743>
- Basadre, J. (1937). *Historia del derecho peruano*. Lima - Perú: Biblioteca Peruana de Ciencias Jurídicas y Sociales.
- Basadre, J. (1961). *Historia de la República del Perú*. 5ª ed. Lima - Perú: Ediciones Historia.
- Basadre, J. (1968). *Historia de la República del Perú, 1822-1933*. 6ª ed. Lima - Perú: Editorial Universitaria.
- Basadre, J. (1999). *Los fundamentos de la Historia del derecho*. Lima - Perú: Editorial San Marcos.
- Benfeld Escobar, J. S. (2016). La discusión sobre la enseñanza del derecho en Chile dentro del nuevo paradigma universitario: Una tarea pendiente. *Revista de derecho (Coquimbo)*, 23(1), 143-171. Recuperado de <https://doi.org/10.4067/s0718-97532016000100007>
- Berman, H. (1987). *La tradición de la formación jurídica de occidente*. México: Editorial Dikos Tan S.A.
- Bermejo Quiroga, V. (1945). *La Evolución de las Ideas políticas en La Universidad*. UNSA. Arequipa: Editorial Universitaria.
- Bielsa. (1945). *La abogacía, Imprenta del Litoral de la Universidad Nacional Santa Fe*. Argentina.
- Calamandrei, P. (2007). *Demasiados abogados*. Madrid - España: Editorial Reus, S.A.

- Chipana Catalan, J. W. (2020). El estudio de la jurisprudencia en la enseñanza del derecho civil. Método para un adecuado análisis [Tesis de Mestría.]. Universidad de San Martín de Porres. En *Alicia.concytec*. Recuperado de https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/USMP_9f820b082ec3e88b8e7be05bf0b47a11
- Coll, C., Pozo, J. I., Sarabia, B., y Valls, E. (1994). *Los contenidos de la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos y procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.
- De Hinojosa y Naveros, E. (1880). *Historia del derecho romano: según las más recientes investigaciones*. Imprenta de la Revista de Legislación. Recuperado de <https://archive.org/details/BRes142227>
- Del Vecchio, G. (1980). *Filosofía del derecho*. Barcelona: Casa Editorial S.A.
- Díaz, E. (1998). *Curso de Filosofía del Derecho*. Marcial Pons.
- Fassó, G. (1980). *Historia de la filosofía del derecho. antigüedad y Edad Media*. Madrid-España: Editorial Pirámide S.A.,.
- Trazegnies Granda, F. (1979). *La idea de derecho en el Perú republicano del siglo XIX*. Lima - Perú: Editorial, Fondo Pontifica Universidad Católica del Perú.
- Figuroa Camacho, T. M. (2011). *La enseñanza del derecho: más allá del formalismo* [Tesis de Maestría.] Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/11257>
- Flores, L. (2005). *Osterling, maestro, compañero, amigo. Páginas del Viejo Armario*. Lima- Perú: Fundación Manuel J. Bustamante de la Fuente.
- Gaitán Riveros, C., Antonio López, E., Quintero, M., y Salazar, W. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la filosofía en la educación Media*. 1ª ed. Bogota: Ministerio de Educación Nacional República de Colombia. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-340033_archivo_pdf_Orientaciones_Pedagogicas_Filosofia_en_Educacion_Media.pdf

- García Añón, J. (2014). *Transformaciones en la docencia y el aprendizaje del derecho: ¿la educación jurídica clínica como elemento transformador?* 15, 13-33. Recuperado de <https://ojs.tirant.com/index.php/teoria-y-derecho/article/view/117/113>
- Gibson, C. D. (1940). *La ciudad Académica*. Anales de la Universidad de de San Agustín. Arequipa-Perú.
- Gonzales, E. y Galdós, V. (1980). *Historia de la educación en el Perú. Historia del Perú: procesos e instituciones*. Lima - Perú: Editorial Juan Mejía Baca.
- Gonzales Mantilla, G. (2008). *La enseñanza del derecho o los molinos de viento*. 1ª ed. Lima: Palestra Editores. Recuperado de <https://www.expopalestra.com/producto/la-ensenanza-del-derecho-o-los-molinos-de-viento/>
- González Galván, J. (2019). *Educación jurídica basada en competencias*. UNAM - Instituto de Investigaciones Jurídicas. Recuperado de <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/12/5647/3.pdf>
- Gutiérrez Soto, M. V., Piedra García, L. Á., Mora Umaña, A. M., Francis Salazar, S., Rodríguez Montero, W., & Chanis Reyes, O. (2011). *Docencia Constructivista en la Universidad: una serie de ensayos sobre experiencias en Costa Rica*. Universidad de Costa Rica. Recuperado de <http://www.kerwa.ucr.ac.cr/handle/10669/799>
- Hampe, T. (1989). *Historia de la Pontificia Universidad Católica del Perú*. Lima, Perú: Fondo editorial de la PUCP.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación*. 6ª ed. México D.F, Interamericana Editores, S.A.
- Horruitiner Silva, P. (1997). *La formación de profesionales en la educación superior cubana en Revista Pedagogía Universitaria*. 2(3), 1997. La Habana - Cuba: Ministerio de Educación Superior.
- Hurtado Pozo, J. (2008). Algunas reflexiones sobre la formación de abogados. En *Universidad de Fribourg - Suiza*. Recuperado de https://perso.unifr.ch/derechopenal/assets/files/articulos/a_20080526_13.p

df

- La Torre Ariño, M. (2017). *Contenidos declarativos (factuales, conceptuales), procedimentales y actitudinales*. Recuperado de [http://umch.edu.pe/arch/hnomarino/58_Contentidos declarativos procedimentales y actitudinales.pdf](http://umch.edu.pe/arch/hnomarino/58_Contentidos_declarativos_procedimentales_y_actitudinales.pdf)
- Lavalle, J. B. (1939). *Filosofía del derecho y docencia jurídica en revista de derecho de la UNMSM*. Lima - Perú.
- León J. (2015). *Consideraciones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en materia jurídica El modelo vertical y la pedagogía crítica*. 1, 152-167. Recuperado de <https://repository.ucatolica.edu.co/handle/10983/18964>
- López Betancourt, E. (2016). *El modelo de enseñanza del derecho: Un problema de objetivos - Pólemos*. Pólemos. Recuperado de <https://polemos.pe/el-modelo-de-ensenanza-del-derecho-un-problema-de-objetivos/>
- Lorca Navarrete, J. (2004). *Temas de teoría y filosofía del derecho*. Madrid: pirámide.
- Lorente García, R. (2012). *La reforma de la formación profesional en España a través del diseño por competencias: un análisis desde la perspectiva de los agentes sociales [Tesis Doctoral]* Universidad de Granada. Recuperado de <https://digibug.ugr.es/handle/10481/19680>
- Martín Hernández, F. (1992). La influencia de los colegios mayores españoles en la fundación y primer desarrollo de los americanos. *Universidad Pontificia de Salamanca*, 9, 9-22. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4020295>
- Maticorena, M. (2009). *La Universidad de San Marcos en su historia. la universidad en el Perú: Historia presente y futuro.2 la Universidad en la etapa colonial*. Lima, Perú: Asamblea Nacional de Rectores.
- Meece, J. (2000). Teoría del desarrollo cognoscitivo de Piaget. *Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores*, México, D.F., 101-127. Recuperado de [https://www.guao.org/sites/default/files/portafolio docente/Teoría del desarrollo de Piaget.pdf](https://www.guao.org/sites/default/files/portafolio_docente/Teoría del desarrollo de Piaget.pdf)

- Morales Delgado, M. (2014). Albert A. Giesecke Rector de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco [Tesis de grado]. Recuperado de https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/RUNS_2185aa21aecc1a4243ff18456e40354f
- Ñaupas Paitán, H., Mejía Mejía, E., Novoa Ramírez, E., y Villagómez Paucar, A. (2014). Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis. 4ª ed. *BMC Public Health* 5(1). Bogotá - Colombia: Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.
- Ñaupas Paitán, H., Valdivia Dueñas, M. R., Palacios Vilela, J. J., y Romero Delgado, H. E. (2018). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis*. 5ª ed. Bogotá - Colombia: Ediciones de la U. Recuperado de <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Navarro Zamorano, R., Lara, R. J., & Zafra, Á. (1842). *Curso completo elemental de derecho romano que comprende la historia externa, la historia interna o antigüedades y las instituciones del derecho antes referido : formado por las doctrinas de las mejores obras*. 4. Madrid: Imprenta del Colegio de Sordo-Mudos,. Recuperado de <https://archive.org/details/BRes010342>
- Neira Avendaño, M., Galdos Rodríguez, G., Málaga Medina, A., Quiroz Paz-Soldán, E., y Carpio Muñoz, J. G. (1990). *Historia general de Arequipa*. Lima - Perú: Fundación M.J. Bustamante de la Fuente. Recuperado de <https://docs.google.com/viewer?url=http://www.acuedi.org/ddata/1635.pdf>
- Ortiz Granja, D. (2015). El Constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Sophia: colección de filosofía de la educación*, 19(2), 93-110. Recuperado de <https://doi.org/10.17163/soph.n19.2015.04>
- Pásara, L. (2004). *La enseñanza del derecho en el Perú: Su impacto sobre la administración de justicia*. Recuperado de http://www.justiciaviva.org.pe/acceso_justicia/publicaciones/facultades_de_derecho_pasara.pdf
- Paulinich, M., Y., y Miranda. (1959). Monografía de la facultad de derecho de la Universidad Nacional de San Agustín Arequipa. Revista de la facultad de derecho de México Tomo XIX – números 33-34 – 1959 –. UNAM.

- Paz Soldán, M. (2009). *Rápida Ojeada sobre organización, civil política y económica del virreinato del Perú. La universidad en el Perú: Historia presente y futuro. 2.* Lima - Perú: Asamblea Nacional de Rectores.
- Peñalva, G. G. (2017). El método de casos y el método de problemas en la enseñanza del derecho. *III Número extraordinario de revista anales de la facultad de ciencias jurídicas y sociales. UNLP*, 145-170. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/65076/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Pérez Perdomo, R. (2004). *Los abogados de América Latina. Una introducción Histórica.* Bogotá - Colombia: Universidad externado de Colombia.
- Piaget, J. (1980). *Psichologie et Pédagogie.* México: Ariel,.
- Ramos, C. (2009). *Crónicas de claustro: Historia de la facultad de derecho de la PUCP.* Lima – Perú: Fondo editorial de la PUCP.
- Reca, R. (2017). Sobre la enseñanza del derecho-apuntes y reflexiones. *Número extraordinario de revista anales de la facultad de ciencias jurídicas y sociales. UNLP.* Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/65040>
- Reynaga, G. (2013). Exclusión social y cultural en la educación superior: caso Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga - UNSCH. [Tesis de Doctoral]. Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/PUCP_c33d70b15b4bb4065d4c5771a353493a
- Rivara De Tuesta, M. L. (1999). *La influencia de los clásicos en la filosofía colonial peruana. La universidad en el Perú: Historia presente y futuro: 2.* Lima, Perú: Asamblea Nacional de Rectores.
- Robles Ortíz, E. (2006). Origen de las universidades más antiguas del Perú - Dialnet. *Historia de la educación Latinoamericana*, 8, 35-48. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2340525>
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la Investigación cualitativa.* 5ª ed. Madrid: Universidad de Bilbao.

- Salazar Castelán, M. (2019). *Las estrategias de enseñanza que los profesores aplican en la materia de derecho procesal laboral para la formación de competencias profesionales* [Tesis de Mestría.] Universidad Iberoamericana Puebla. Recuperado de <http://repositorio.iberopuebla.mx/licencia.pdf>
- Santana Angel, L. A. (2014). *Deficiencia en la formación de abogados*. Universidad La Gran Colombia. Recuperado de <http://repository.ugc.edu.co/handle/11396/2892>
- Sobrevilla Alcázar, D. (1973). La influencia de Kelsen en el Perú. *Derecho PUCP: Revista de la Facultad de Derecho*,. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5144017>
- Sotomayor Cáceres, R. (2013). *La filosofía del derecho. tendencias contemporáneas*. 1ª ed. Lima - Perú.
- Sotomayor Trelles, E. (2016). *Cuatro problemas de la situación legal en el Perú. Laboratorio de vanguardia pedagógica*. Recuperado de <https://lavaperu.com/blog/cuatro-problemas-de-la-educacion-legal-en-el-peru/>
- SUNEDU. (2020). *Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria - SUNEDU | Gobierno del Perú*. Recuperado de <https://www.gob.pe/sunedu>
- Tünnermann Bernheim, C. (1980). *Ochenta años de la reforma universitaria de Córdoba*. Universitaria Uasd. Santo Domingo. República Dominicana.
- Tünnermann Bernheim, C. (2008). *Panorama general sobre la filosofía de la educación*. Hispamer - Comercial La Prensa, S. A. .
- Turpo Gebera, O. (2011). Concepciones y prácticas evaluativas de los docentes del área curricular de CTA en las II. EE. Públicas de educación secundaria de Arequipa (Perú). *Revista Peruana de investigación educativa*, 3, 159-200. Recuperado de <http://revistas.siep.org.pe/index.php/RPIE/article/view/20/41>
- Ugarte, C. A. (1912). *Evolución de la enseñanza Universitaria en el Cusco en Revista Universitaria – Órgano de la Universidad del Cusco N° 19 – Universidad Nacional San Antonio del Cusco*. Cusco - Perú: Imprenta el Trabajo.

- Ugarte del Pino, J. V. (1968). *Historia de la Facultad de Derecho / Universidad Nacional Mayor de San Marcos*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- UNESCO. (1993). Oficina Internacional de Educación. *UNESCO: Revista trimestral de educación comparada*, XXIII. 3(4), 837-854. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/kants.pdf>
- Universidad Nacional de Trujillo. (2015). *La Universidad Nacional de Trujillo a lo largo de la historia*. Recuperado de <http://universidadnacionaldetrujillount.blogspot.com/2014/06/la-unt-lo-largo-de-la-historia.html>
- Universidad Nacional del Altiplano de Puno. (2017). *Derecho - Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad Nacional del Altiplano de Puno - UNAP*. Recuperado de <https://derecho.unap.edu.pe/historia/>
- Universidad Nacional San Antonio de Abad del Cusco, (2018). *Funciones de la UNSAAC*. Recuperado de <http://www.unsaac.edu.pe/index.php/universidad/funciones-principios-y-fines>
- Valcárcel, C. (2009). *Vida universitaria. La universidad en el Perú: Historia presente y futuro*. 2. Lima - Perú: Asamblea Nacional de rectores.
- Valega, J. (1988). *La Universidad de San marcos y las inquietudes del estudiantado. Aspectos sociológicos y costumbristas. Historia general de los peruanos*. Lima, Perú: Ediciones Peisa.
- Vargas Valencia, A. (2011). *Las Instituciones de Justiniano en Nueva España*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vargas Vasserot, C. (2011). *Metodología activas en la enseñanza del Derecho: prueba, ensayo y percepción por parte de los alumnos*. Recuperado de <https://core.ac.uk/reader/143456169>
- Velásquez Garambel, J. L. (2006). *150 Años de universidad en Puno. Estudio y compilación histórica sobre la Universidad Nacional del Altiplano*. Oficina Universitaria de Proyección. Recuperado de https://www.casadelcorregidor.pe/biblioteca/_biblio_Velasquez-G.php

- Velasquez Tapullima, P. (2017). *Percepción de la formación universitaria basada en competencias genéricas y capacidades orientadas a la elaboración de tesis en egresados de administración* [Tesis de maestría] Universidad San Martín de Porres. Recuperado de <https://repositorio.usmp.edu.pe/handle/20.500.12727/2901>
- Verona Badajoz, A. (2016). La enseñanza-aprendizaje del derecho de cara al futuro.: Memoria del primer seminario internacional (11, 12 y 13 de noviembre de 2015). *PUCP: Revista de la facultad de derecho*, 76. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5908765>
- Witker, J. (1995). *La investigación jurídica*. México D.F: McGraw-Hill.
- Zolezzi, L. (2019). *La reforma de la enseñanza del derecho en la facultad de derecho de la PUCP en las décadas del sesenta y setenta del siglo XX*. 1ª ed. Lima - Perú: PUCP, Tarea Asociación Gráfica Educativa. Recuperado de <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/136936>

ANEXOS

OBJETIVO: Obtener información relacionado a la formación jurídica del abogado.

INSTRUCCIONES: Por favor marque con una "x" la respuesta correcta a las siguientes preguntas.

I. Sociodemográfico

1. Ud. desempeña el rol de:

- A. Decano
- B. Director de escuela
- C. Docente

II. Interrogantes temáticas

2. ¿En la escuela de derecho, qué métodos de enseñanza se aplican para formar a los futuros profesionales abogados?

- | | |
|------------------------------------|-----------------------------------|
| A) Catedrático o clase magistral | B) Método de casos |
| C) Aprendizaje basado en problemas | D) Aprendizaje por competencias |
| E) Trabajo colaborativo | F) Aprendizaje basado en las TICs |

3. ¿En la Escuela de Derecho, qué contenidos de enseñanza se aplican para formar a los futuros profesionales abogados?

- A. Conceptuales
- B. Actitudinales
- C. Procedimentales

4. ¿Considera Ud. que el plan de estudios actualmente utilizado es?

- A. Rígido
- B. Flexible
- C. No opina

5. ¿El logro de competencias coincide con el perfil del egresado?

- A. Siempre
- B. Casi siempre
- C. A veces

6. Los contenidos que se utilizan en la formación del futuro abogado fortalecen la capacidad crítica, reflexiva, argumentativa y humanística?

- A. Siempre
- B. Casi siempre
- C. A veces

7. ¿Considera Ud. que los métodos y contenidos utilizados en el proceso de E-A del derecho contribuyen a la formación integral del futuro abogado?

- A. Siempre
- B. Casi siempre
- C. A veces

8 ¿Qué tipo de capacidades se prioriza en la formación jurídica del abogado?

- A. Abstracción, análisis y síntesis
- B. Razonar y argumentar jurídicamente
- C. Memoria

9 ¿Considera Ud. que uno de los cambios que debe operar en el proceso E-A del derecho es el empleo de:

- A. Métodos
- B. Contenidos
- C. Cursos formativos

Anexo 2 GUÍA DE ENTREVISTA



Universidad Nacional de Cajamarca

Escuela de posgrado - Doctorado en derecho

Título de la tesis: "Formación jurídica en el Perú"

Tesista: José Jaime Mestas Ponce

Nombres y apellidos del Decano, Doctor:.....

DE LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD

1. ¿Nos podría decir cuáles son los métodos de enseñanza que se vienen aplicando actualmente, para formar a los futuros profesionales abogados, en la facultad de derecho de la universidad de la cual Ud. Es decano?

.....

2. ¿De qué forma se han venido realizando modificando la curricular y plan de estudios de la carrera profesional de derecho y quienes han estado a cargo de la realización de los mismos?

.....

3. ¿Tienen o han tenido como base para la formación jurídica y elaboración de la curricular y plan de estudios del futuro abogado en la facultad de derecho de la universidad que representa, alguna teoría y/o enfoque educativo de formación jurídica en forma específica y/o adaptado alguna en especial?

.....

4. ¿La facultad de derecho de la universidad que Ud. representa, en la formación jurídica que realiza, en que competencias pone más énfasis, en conocimiento teóricos - prácticos del derecho, habilidades y destrezas jurídicas y fácticas del futuro abogado, u otras similares que destaquen?

.....

5. ¿En la facultad de derecho a su cargo existen docentes que tienen formación pedagógica y/o didáctica superior en derecho en general y/o en forma específica en alguna especialidad?

.....

6. ¿La facultad de derecho de la universidad a su cargo fomenta capacitaciones, cursos, participación en congresos u eventos similares sobre derecho y en temas palpitantes de actualidad, y si dichas actividades cubren en alguna manera la falencia de formación pedagógica v didáctica de los docentes de la facultad a su cargo o tienen otras estrategias v políticas educativas que resulten más efectivas?

.....

7. ¿Cuál cree sería la formación más adecuada o ideal del futuro profesional abogado egresado de la facultad de derecho de la universidad a su cargo?

.....

8. ¿La enseñanza y formación jurídica que se imparte en la facultad de derecho a su cargo ha tenido o tiene un sentido y/o un basamento filosófico y/o teórico que sustente o justifique dicha formación.

.....

9. ¿Cuánto tiempo viene funcionando la facultad de derecho en la universidad en la que Ud. se desempeña como decano, y si sus egresados se han posicionado en cargos y/o puestos tanto en la administración pública y en la actividad privada donde se advierta que hayan trascendido o vienen trascendiendo como profesionales del derecho en la escena nacional y regional?

.....

10. ¿El futuro egresado de la facultad de derecho a su cargo, con la formación brindada, puede servir como un agente de cambio para coadyuvar a resolver los grandes problemas que tiene el Perú, sobre todo en el ámbito de la administrac1on publica donde la corrupción sigue siendo uno de esos grandes y graves problemas que aquejan a la nación y sociedad peruana.

.....

Muchas gracias por su colaboración con el desarrollo del presente cuestionario.