PROGRAMA DE DESARROLLO DE HABILIDADES DE ANÁLISIS LOGÍSTICO JURÍDICO PARA FORTALECER APRENDIZAJE EN ESTUDIANTES UPDS

PROGRAM FOR DEVELOPING LEGAL LOGISTICS ANALYSIS SKILLS TO ENHANCE LEARNING AMONG UPDS STUDENTS

Berbety Claros Aldo Marcelo[4]
aldoberbetyc@gmail.com
ORCID: 0009-0005-8917-9995

Recibido: 29 de abril de 2026 / Aceptado: 15 de junio de 2026

RESUMEN

La enseñanza tradicional de Derecho Penal I en la UPDS (Cochabamba) es magistrocéntrica y memorística, limitando el desarrollo de habilidades de análisis y creando una brecha con el aprendizaje basado en competencias exigido por los mandatos legales bolivianos. El objetivo del estudio fue determinar el efecto del Programa de Desarrollo de Habilidades de Análisis Logístico Jurídico (ALJ), el cual operacionaliza el razonamiento penal a través de cinco dimensiones: (a) herramientas de análisis lógico, (b) aplicación de la teoría de la imputación objetiva, (c) resolución estructurada de casos, (d) argumentación jurídica y (e) motivación hacia métodos activos. Guiado por la hipótesis alternativa de una mejora estadísticamente significativa, se utilizó un diseño cuasiexperimental pretest-postest con un solo grupo (n=11, muestra censal). Se aplicó un cuestionario Likert validado (α=0,89) antes y después de cinco semanas de intervención basada en mapas conceptuales, análisis de jurisprudencia, simulaciones, debates y uso crítico de inteligencia artificial. Los resultados confirmaron la hipótesis alternativa, demostrando una diferencia altamente significativa entre el pretest y postest (M=21,36 frente a M=79,00; Z=-2,94; p=0,001; r=0,89), alcanzando el 98,75% de la puntuación máxima. Se concluye que el Programa ALJ es una estrategia pedagógica eficaz que fortalece el análisis logístico-

[4]Docente de la Universidad Nacional Siglo XX – Bolivia.

jurídico y promueve el aprendizaje basado en competencias en el contexto estudiado.

Palabras clave: Análisis Logístico Jurídico (ALJ); Derecho penal; Enseñanza magistrocéntrica; Educación superior; Inteligencia artificial

ABSTRACT

Traditional teaching of Criminal Law I at UPDS (Cochabamba) is teacher-centered and based on rote memorization, limiting the development of analytical skills and creating a gap with the competency-based learning required by Bolivian legal mandates. The objective of this study was to determine the effect of the Legal Logistical Analysis Skills Development Program (ALJ), which operationalizes legal reasoning through five dimensions: (a) logical analysis tools, (b) application of objective imputation theory, (c) structured case resolution, (d) legal argumentation, and (e) motivation towards active methods. Guided by the alternative hypothesis of a statistically significant improvement, a quasi-experimental pretest-posttest design with a single group was used (n=11, census sample). A validated Likert questionnaire (α=0.89) was administered before and after a five-week intervention based on concept maps, jurisprudence analysis, simulations, debates, and critical use of artificial intelligence. The results confirmed the alternative hypothesis, showing a highly significant difference between the pretest and posttest (M=21.36 vs. M=79.00; Z=-2.94; p=0.001; r=0.89), reaching 98.75% of the maximum score. It is concluded that the ALJ Program is an effective pedagogical strategy that strengthens logistical-legal analysis and promotes competency-based learning in the studied context.

Keywords: Legal Logistical Analysis (ALJ); Criminal Law; Teacher-centered Teaching; Higher Education; Artificial Intelligence

1. Introducción

La formación jurídica universitaria en el siglo XXI enfrenta una tensión estructural de larga data entre los modelos pedagógicos heredados de la tradición escolástica y las exigencias competenciales propias de un entorno legal en permanente transformación, esta tensión no es meramente técnica ni curricular, sino de naturaleza epistémica: determina la forma en que los estudiantes de Derecho construyen o no logran construir las capacidades cognitivas necesarias para operar con la complejidad normativa que caracteriza al Derecho contemporáneo, particularmente en su dimensión penal.

A nivel latinoamericano, la enseñanza del Derecho ha mantenido históricamente un carácter dogmático y magistrocéntrico, caracterizado por la transmisión unidireccional de contenidos normativos, la memorización de textos legales y la pasividad cognitiva del estudiante frente al saber jurídico (Montoya, 2014; Vásquez Pérez, 2024; Fuentes-Hernández, 2002).

Dinámica que resulta especialmente problemática en el ámbito del Derecho Penal, disciplina que, por la naturaleza de su objeto de estudio, exige el desarrollo de capacidades analíticas de alta complejidad, tales como la tipificación de conductas, la valoración de la antijuridicidad, el análisis de la culpabilidad y la argumentación fundamentada en principios constitucionales y dogmáticos (Roxin, 1997). Cuando la enseñanza de estos contenidos se reduce a la repetición mecánica de definiciones y a la copia de esquemas conceptuales, el aprendizaje resultante carece de profundidad interpretativa y de transferibilidad a situaciones jurídicas concretas, generando egresados técnicamente informados, pero analíticamente limitados para el ejercicio profesional.

La presente investigación introduce una innovación pedagógica articulada que se diferencia de trabajos previos en tres aspectos principales. Primero, propone el constructo de Análisis Logístico-Jurídico (ALJ) como marco procedimental operativo que integra cinco dimensiones medibles del razonamiento penal, inexistente hasta ahora en la educación jurídica superior boliviana. Segundo, desarrolla un programa estructurado de cinco semanas que organiza metodologías activas (mapas conceptuales, análisis de jurisprudencia, simulaciones, debates y uso crítico de IA) según el ciclo experiencial de Kolb, aplicado al módulo de Derecho Penal I en una universidad privada boliviana. Tercero, aporta evidencia cuantitativa preliminar de su viabilidad y efecto mediante un diseño cuasiexperimental pretest-postest con instrumento validado por expertos.

Aunque cada elemento cuenta con antecedentes, su articulación coherente, medible y contextualizada en el marco normativo boliviano representa el principal aporte de este estudio exploratorio.

En el contexto boliviano, este problema pedagógico adquiere además una dimensión normativa explícita, la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia (2009) establece, en su artículo 80, que la educación debe orientarse al desarrollo de competencias, aptitudes y habilidades físicas, intelectuales y espirituales que vinculen la teoría con la práctica, por su parte, la Ley de Educación N.° 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” (2010) define la formación superior como un proceso científico, crítico y productor de conocimiento aplicado, no obstante el cumplimiento efectivo de estos mandatos en la educación jurídica universitaria continúa siendo fragmentario e inconsistente.

Diversas investigaciones nacionales y regionales evidencian que los estudiantes universitarios bolivianos y latinoamericanos presentan debilidades significativas en habilidades cognitivas superiores interpretación, evaluación de argumentos y razonamiento lógico-jurídico, lo que impacta directamente en su desempeño académico en asignaturas

de alta complejidad analítica (Iño, 2017; Zhiminaycela Cuenca et al., 2019). Estas deficiencias no surgen de manera aislada, sino que constituyen la expresión sistémica de metodologías de enseñanza que privilegian la acumulación de información por encima de la construcción activa del conocimiento.

La Universidad Privada Domingo Savio (UPDS), sede Cochabamba, declara en su misión institucional la formación de una comunidad universitaria con sólidos principios éticos, orientada a la creación y aplicación de conocimientos para el desarrollo científico, tecnológico y cultural de Bolivia. Sin embargo, el diagnóstico del módulo de Derecho Penal I (cuarto semestre de la Carrera de Derecho) evidencia una brecha significativa entre estos principios declarados y la práctica pedagógica cotidiana.

El proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolla predominantemente mediante clases expositivas prolongadas, la lectura obligatoria de fragmentos del Código Penal y evaluaciones centradas en la reproducción literal de conceptos, estas condiciones no favorecen estrategias didácticas que promuevan la construcción progresiva del conocimiento ni la conexión sistemática con casos jurídicos reales. Como consecuencia, se observa una combinación de sobrecarga cognitiva, desmotivación progresiva e incapacidad técnica para trasladar el conocimiento teórico a la resolución de problemas penales concretos.

Un estudio empírico previo realizado en la propia institución constató que las plataformas virtuales ejercen una influencia moderada a alta en el aprendizaje del Derecho en la UPDS, evidenciando tanto el potencial transformador de las herramientas tecnológicas como la necesidad urgente de integrarlas pedagógicamente en los procesos de formación penal (Berbety, 2024).

La identificación de esta brecha adquiere mayor relevancia al considerar que la enseñanza del Derecho Penal exige, por su propia naturaleza dogmática, metodologías que superen la exposición teórica unidireccional, Fix-Zamudio (2004) señala que la metodología jurídica debe asociarse necesariamente al dominio de herramientas técnicas esenciales para el tratamiento del objeto de estudio jurídico.

Vargas (2009), por su parte, enfatiza la necesidad de implementar métodos activos desde el inicio de la carrera, rechazando la idea de que solo en fases avanzadas resulta pertinente introducir la resolución de casos y la elaboración de dictámenes, afirmaciones que justifican plenamente la intervención pedagógica propuesta en el presente trabajo. Ante este panorama, el presente artículo propone, implementa y evalúa un Programa de Desarrollo de Habilidades de Análisis Logístico Jurídico (ALJ) como estrategia pedagógica estructurada para

fortalecer el aprendizaje del módulo de Derecho Penal I en los estudiantes de la Universidad Privada Domingo Savio (UPDS), sede Cochabamba, primer módulo gestión 2026.

El programa integra estrategias de aprendizaje activo como estudio de casos reales, simulaciones procesales, debates argumentativos y aprendizaje basado en problemas (ABP), junto con herramientas visuales de organización jurídica (mapas conceptuales y diagramas de la teoría del delito) y el uso crítico de herramientas de Inteligencia Artificial (IA) para el análisis penal. La selección de estas actividades se sustenta en estudios empíricos del ámbito de la educación jurídica y del Derecho Penal. Investigaciones como la desarrollada por Heredia Sánchez (2024) demuestran que los mapas mentales facilitan la organización jerárquica y visual de conceptos complejos, promoviendo la construcción activa del conocimiento sin perder profundidad analítica, enfoque aplicable a la estructura dogmática de tipicidad, antijuridicidad y culpabilidad.

El estudio de casos y el ABP se fundamentan en los hallazgos de Amado Picon et al. (2022), que evidencian el desarrollo del pensamiento crítico y la subsunción normativa, superando el modelo magistrocéntrico señalado por Vargas (2009) y Fix-Zamudio (2004). Las simulaciones procesales y debates argumentativos se apoyan en la eficacia de clínicas jurídicas y moot courts para fortalecer la argumentación oral y la toma de decisiones (Morillas Cueva, 2008). Finalmente, la incorporación crítica de IA (ChatGPT, DeepSeek, Grok, Monica) responde a las advertencias de Navarro-Dolmestch (2023), Pech-Rodríguez et al. (2025) y Dahl et al. (2024) sobre alucinaciones legales y dependencia cognitiva, en consonancia con el perfil del abogado del siglo XXI, estas actividades fueron priorizadas frente a métodos pasivos por su superioridad empírica en el desarrollo de habilidades analíticas, argumentativas y profesionales en Derecho Penal (Susskind, 2020).

El objetivo general del estudio es determinar el efecto del Programa de Desarrollo de Habilidades de Análisis Logístico Jurídico (ALJ) en el desarrollo de habilidades de análisis jurídico en estudiantes del módulo de Derecho Penal I de la UPDS, sede Cochabamba, primer módulo gestión 2026. La hipótesis que orienta la investigación plantea que la implementación del programa producirá una mejora estadísticamente significativa en los niveles de análisis jurídico, argumentación y resolución de casos penales en los estudiantes participantes, en comparación con su desempeño inicial.

1.1. La enseñanza del Derecho en Latinoamérica: del modelo magistrocéntrico a las metodologías activas

La educación jurídica en América Latina ha estado tradicionalmente influenciada

por un modelo magistrocéntrico, en el que el docente concentra el conocimiento y el estudiante asume un rol pasivo (Caballero Vásquez, 2020). Según Delgado Rodríguez (2022), este enfoque genera una brecha entre la formación académica y las competencias requeridas en el ejercicio profesional, como la argumentación jurídica, la interpretación normativa y la toma de decisiones.

Para superar estas limitaciones, desde las décadas de 1980 y 1990 diversas facultades de Derecho incorporaron metodologías activas, como clínicas jurídicas, juicios simulados, aprendizaje basado en problemas y simulaciones procesales, con el propósito de acercar la enseñanza a la práctica profesional (Fix-Zamudio, 2004; Morillas Cueva, 2008). Sin embargo, su implementación ha sido desigual, manteniéndose en muchos casos las dinámicas tradicionales de enseñanza.

1.2. Fundamentos pedagógicos del aprendizaje activo en la educación jurídica

El Programa para el Desarrollo de Habilidades de Análisis Logístico Jurídico (ALJ) se fundamenta en un conjunto coherente de teorías del aprendizaje que comparten una idea central: el conocimiento no se transmite, sino que se construye activamente. A continuación, se exponen los cuatro pilares teóricos que sustentan su diseño instruccional.

1.2.1. Aprendizaje significativo

Según la teoría del aprendizaje significativo, el aprendizaje eficaz no radica en la mera acumulación de información nueva, sino en su integración sustantiva con las estructuras cognitivas previas del estudiante, Ausubel distingue el aprendizaje significativo del memorístico: el primero establece relaciones no arbitrarias y sustantivas entre el nuevo conocimiento y los conceptos de anclaje existentes, mientras que el segundo implica la incorporación mecánica y desvinculada (Ausubel et al., 1983).

En la enseñanza del Derecho Penal, este principio implica que la estructura lógica de la teoría del delito (tipicidad, antijuridicidad y culpabilidad) debe presentarse conectada con las experiencias previas de razonamiento causal y valoración moral de los estudiantes, y no como una lista abstracta de definiciones, el empleo de mapas conceptuales, organizadores previos y casos reales responde directamente a este enfoque.

1.2.2. Ciclo experiencial de Kolb

El modelo de Kolb sostiene que el aprendizaje profundo surge de un ciclo continuo compuesto por cuatro etapas: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa, la efectividad del proceso depende de la integración completa de estas etapas (Kolb, 1984). En el contexto del Derecho Penal, este modelo

sustenta actividades que inician con casos penales reales o simulados, promueven la reflexión sobre sus implicaciones jurídicas, facilitan la conceptualización teórica a partir de la dogmática penal y culminan con la aplicación de esos conceptos a nuevos supuestos fácticos, la secuencia didáctica del Programa ALJ reproduce esta estructura cíclica en cada unidad.

1.2.3. Constructivismo social

El constructivismo, tanto en su vertiente piagetiana como vygotskiana, afirma que el conocimiento es una construcción activa del sujeto en interacción con su entorno.

Piaget (2001) explica este proceso mediante la asimilación y la acomodación: el desequilibrio cognitivo generado al enfrentar situaciones no resolubles con los esquemas existentes impulsa su reorganización hacia niveles más complejos. Vygotsky (1995) introduce la zona de desarrollo próximo el espacio entre lo que el aprendiz puede hacer solo y lo que logra con mediación destacando el rol del andamiaje social, la colaboración entre pares y la intervención docente.

En la enseñanza del Derecho Penal, los casos complejos generan el desequilibrio necesario para reestructurar el pensamiento jurídico, mientras que los debates, simulaciones y trabajos grupales activan la zona de desarrollo próximo, permitiendo aprendizajes que no se alcanzarían individualmente.

1.2.4. Enfoque por competencias

El modelo de Tobón supera la separación entre teoría y práctica al concebir la competencia como la integración dinámica de saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales para resolver problemas reales con idoneidad, ética y flexibilidad (Tobón, 2013). En la educación jurídica, esto significa que la formación en Derecho Penal debe ir más allá del dominio declarativo de la dogmática e incluir la aplicación normativa a casos concretos, la argumentación ante audiencias críticas y la toma de decisiones éticas, el Programa ALJ materializa este enfoque mediante productos académicos concretos análisis de casos, alegatos escritos y debates argumentativos que evidencian la integración competencial más que la simple acumulación de contenidos.

1.3. La enseñanza del Derecho Penal: exigencias analíticas y metodológicas

El Derecho Penal representa una de las áreas más complejas de la formación jurídica por la estructura de su dogmática y las implicaciones del poder punitivo. Roxin (1997) enfatiza que su correcta aplicación exige integrar las categorías de tipicidad, antijuridicidad y culpabilidad mediante un razonamiento estructurado, más allá de la simple memorización. En esta misma línea, Fix-Zamudio (2004) y Vargas (2009) destacan la necesidad de

complementar la enseñanza tradicional con herramientas técnicas y métodos activos como la resolución de casos, dictámenes y simulaciones. Complementariamente, Morillas Cueva (2008) afirma que la combinación de estrategias tradicionales y activas promueve un aprendizaje profundo orientado al desarrollo de competencias.

En conjunto, estos autores coinciden en que la enseñanza del Derecho Penal debe promover el razonamiento hipotético, argumentativo y valorativo del estudiante. La evidencia empírica respalda esta perspectiva: Talancón Villegas y Gutiérrez Rodríguez (2021) evidencian que el análisis estructurado de casos fortalece el pensamiento crítico y facilita la transferencia de aprendizajes al ejercicio profesional. Asimismo, Baltodano Mayorga (2026, p. 2) concluye que el aprendizaje basado en problemas contribuye a un enfoque socioconstructivista, mejorando la comprensión y la autorregulación del aprendizaje. De manera complementaria, Mantilla Pallares et al. (2025) destacan el potencial de la inteligencia artificial para personalizar el aprendizaje, mientras que Ortega Giménez (2025) resalta que los mapas conceptuales favorecen la organización del conocimiento jurídico sin perder profundidad analítica.

En este contexto, el Programa ALJ se diferencia de los antecedentes revisados al integrar de manera articulada diversas estrategias activas casos, mapas conceptuales, simulaciones, debates e inteligencia artificial crítica dentro de una intervención estructurada de cinco semanas. Asimismo, introduce el constructo de “Análisis Logístico Jurídico” como un enfoque procedimental del razonamiento penal.

Metodológicamente, el estudio emplea un diseño cuasiexperimental pretest–postest con un instrumento validado (α=0,89) y análisis inferencial no paramétrico, obteniéndose un tamaño del efecto grande (r=0,89). A diferencia de estudios previos predominantemente descriptivos o cualitativos, esta investigación aporta evidencia cuantitativa preliminar sobre la efectividad combinada de estrategias activas en la enseñanza del Derecho Penal en el contexto boliviano.

Aunque cada estrategia (estudio de casos, simulaciones, debates) es conocida individualmente en la educación jurídica, su integración explícita dentro del ciclo experiencial de Kolb para el módulo de Derecho Penal I constituye una novedad metodológica. Específicamente: (1) la secuencia deliberada de experiencias concretas (análisis de jurisprudencia real) → observación reflexiva (mapas conceptuales y diagramas de la teoría del delito) → conceptualización abstracta (aplicación de la imputación objetiva) → experimentación activa (simulaciones y debates) no ha sido formalizada previamente como programa de intervención de cinco semanas en la educación jurídica superior boliviana; (2) la incorporación de IA (ChatGPT, DeepSeek,

Grok, Monica) como objeto de análisis crítico para identificar "alucinaciones legales" y evitar la dependencia cognitiva supone un enfoque pedagógicamente más riguroso frente al uso convencional y pasivo de la tecnología en educación jurídica.

1.4. El Análisis Logístico Jurídico (ALJ): Definición y fundamentación conceptual

El Análisis Logístico Jurídico (ALJ) se define como un razonamiento estructurado que permite identificar, organizar, evaluar y argumentar con base en información jurídica relevante para sustentar decisiones razonadas. Integra la lógica jurídica formal (análisis del tipo penal, subsunción normativa y argumentación por principios) con metodologías activas de gestión del conocimiento, orientadas a abordar la complejidad jurídica de forma sistemática, crítica y aplicable a la práctica.

Desde la perspectiva psicométrica, el ALJ constituye un constructo preliminar. Aunque se sustenta en la integración teórica de la lógica jurídica formal, la gestión del conocimiento visual y la argumentación estructurada (Roxin, 1997; Fix-Zamudio, 2004; Kolb, 1984), este estudio no realizó validación factorial, por lo que se trata de una integración teórica funcional más que de un constructo consolidado. Esta limitación evidencia la necesidad de futuras investigaciones con muestras más amplias.

En contraste con el análisis jurídico tradicional en la UPDS, centrado en la memorización y la transmisión unidireccional de contenidos, el ALJ introduce un enfoque procedimental estructurado en cinco ejes: (1) organización visual de la información, (2) subsunción normativa mediante imputación objetiva, (3) aplicación de la teoría del delito a casos reales, (4) argumentación en simulaciones procesales y (5) evaluación crítica de herramientas tecnológicas. Esta operacionalización integra lógica formal, gestión del conocimiento y competencia digital, y no ha sido formalizada previamente como constructo en la educación jurídica superior en Bolivia.

En este sentido, el ALJ se presenta como un constructo operativo preliminar más que como una teoría consolidada. Su valor radica en ofrecer una operacionalización concreta y medible del razonamiento penal que puede ser utilizada en intervenciones pedagógicas breves y en contextos con recursos limitados. Futuras investigaciones con muestras mayores deberán realizar análisis factoriales y estudios de validez de constructo para consolidar o refinar esta propuesta. Por ahora, constituye un marco heurístico útil para guiar la enseñanza del Derecho Penal más allá del modelo magistrocéntrico tradicional.

1.5. Inteligencia Artificial en la educación jurídica: posibilidades y límites epistemológicos

La integración de herramientas de Inteligencia Artificial (IA) en la educación superior es uno de los temas más debatidos

en la pedagogía actual (Ardisana y Millet Gaínza, 2024), en el ámbito jurídico, esta incorporación reviste especial relevancia debido a las consecuencias que un uso irresponsable puede tener sobre la integridad judicial y la validez de los argumentos normativos.

Los grandes modelos de lenguaje (LLMs) como ChatGPT, DeepSeek, Grok o Monica muestran gran capacidad para resumir doctrina, estructurar argumentos y simular razonamientos jurídicos; no obstante, presentan limitaciones graves, entre las que destaca el fenómeno de las alucinaciones legales: la generación de citas normativas, jurisprudenciales o doctrinales inexistentes presentadas con aparente autoridad (Dahl et al., 2024).

Navarro-Dolmestch (2023) advierte que el uso ético de la IA en contextos jurídicos exige el desarrollo explícito de competencias de evaluación crítica, Pech-Rodríguez et al. (2025) documentan que el empleo no supervisado genera dependencia cognitiva y deterioro del razonamiento autónomo, especialmente en disciplinas argumentativas. El Programa ALJ aborda esta realidad de forma directa: no excluye la IA, sino que la incorpora como objeto de análisis crítico, entrenando a los estudiantes para contrastar sus respuestas con fuentes primarias y reconocer sus límites en el razonamiento penal.

1.6. Marco normativo boliviano para la educación superior por competencias

La pertinencia del Programa ALJ se fundamenta en el ordenamiento jurídico y educativo boliviano. La Constitución Política del Estado (2009), en su artículo 80, establece que la educación debe promover el desarrollo integral y una conciencia social crítica, lo que en la educación superior implica articular la formación teórica con la práctica profesional y social.

La Ley de Educación N.° 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” (2010) define la educación superior como un proceso científico, técnico, tecnológico y humanístico que articula conocimiento teórico con práctica transformadora, exige formar profesionales con capacidad crítica, creativa y propositiva, orientados a resolver problemas concretos de la sociedad boliviana.

Estos mandatos no son meras declaraciones programáticas, sino parámetros legales para evaluar la calidad de la formación universitaria, la brecha existente entre estos requisitos y la práctica pedagógica actual en el módulo de Derecho Penal I de la Universidad Privada Domingo Savio (UPDS) sede en Cochabamba, constituye una deficiencia normativa que justifica plenamente la implementación de intervenciones pedagógicas como la propuesta en este estudio.

2. Metodología

La presente investigación se sustenta en el paradigma positivista, que concibe la realidad social como objetiva, observable y susceptible de medición precisa. Como señalan Ricoy Lorenzo (2006), "el paradigma positivista se califica de cuantitativo, empírico-analítico, racionalista, sistemático gerencial y científico-tecnológico" (p. 14). Este paradigma prioriza la explicación causal, la predicción y el control de variables mediante datos numéricos, por lo que resulta particularmente adecuado para evaluar de forma objetiva y cuantificable el impacto de un programa pedagógico sobre el desarrollo de competencias analíticas en estudiantes de Derecho Penal I.

En coherencia con este paradigma, la investigación adopta un enfoque cuantitativo que permite operacionalizar variables, formular hipótesis y someterlas a contrastación empírica. Hernández Sampieri et al. (2014) lo definen como "un conjunto de procesos organizado de manera secuencial para comprobar ciertas suposiciones" (p. 6), caracterizado por mediciones numéricas y análisis estadístico. En este estudio, facilita la medición precisa del nivel de habilidades de análisis logístico-jurídico antes y después de la intervención, determinando objetivamente la efectividad del programa.

El diseño de investigación seleccionado es de tipo cuasiexperimental, específicamente pretest-postest con un solo grupo, aunque se manipula deliberadamente la variable independiente (la aplicación del Programa ALJ), no fue posible realizar una asignación aleatoria de los participantes, dado que el grupo de estudiantes ya se encontraba constituido de manera previa por la estructura académica de la asignatura.

Cook y Campbell (1979) explican que "los diseños cuasiexperimentales son una alternativa útil cuando la asignación aleatoria no es posible, pero se desea mantener un control razonable sobre las variables extrañas y evaluar el impacto de una intervención" (p. 56), este diseño permite medir los cambios producidos por la intervención comparando los resultados del mismo grupo de estudiantes antes y después del tratamiento, controlando en la medida de lo posible factores externos como maduración, historia o efectos de prueba.

La población objeto de estudio estuvo conformada por la totalidad de estudiantes matriculados en el módulo de Derecho Penal I de la Carrera de Derecho de la UPDS (sede Cochabamba, primer módulo gestión 2026). Debido al tamaño reducido de la población y a su total accesibilidad, se optó por un muestreo censal. Según Ñaupas Paitán et al. (2018), "en el muestreo censo se toma como muestra a toda la población, pues el interés del investigador es que todos los elementos de la población tengan la misma oportunidad de ser estudiados y no exista riesgo de sesgo muestral" (p.

334). En consecuencia, la muestra quedó integrada por los once estudiantes que cursaban regularmente la asignatura, representando el 100% de la población total y permitiendo un análisis detallado de los cambios individuales y grupales a pesar de su tamaño reducido.

El instrumento de recolección de datos consistió en un cuestionario estructurado con escala Likert de 5 puntos (1 = Muy bajo, 5 = Muy alto), compuesto por 16 ítems (puntaje máximo de 80 puntos). Este cuestionario evaluó cinco dimensiones del Análisis Logístico Jurídico: (1) Capacitación en herramientas de análisis lógico (4 ítems), orientada a la organización jerárquica de la información jurídica mediante mapas conceptuales y diagramas; (2) Aplicación de la teoría de la imputación objetiva (4 ítems), centrada en la subsunción de conductas en el tipo penal y la valoración de la antijuridicidad; (3) Resolución estructurada de casos prácticos (3 ítems), referida a la aplicación integrada de tipicidad, antijuridicidad y culpabilidad en supuestos reales; (4) Argumentación jurídica en debates y análisis (4 ítems), enfocada en la construcción de alegatos y la defensa de posiciones en simulaciones procesales; y (5) Motivación y desarrollo en métodos activos y clínicos (1 ítem), relacionada con la disposición hacia metodologías activas y el uso crítico de herramientas tecnológicas.

Debido al tamaño reducido de la población (n=11), no se realizó una prueba piloto para evitar la contaminación de la muestra. La validación del instrumento se efectuó mediante juicio de expertos (n=3), integrado por docentes especialistas en Derecho Penal e investigación educativa, quienes evaluaron la claridad, relevancia, coherencia teórica y representatividad de los ítems. Como resultado, se obtuvo un Índice de Validez de Contenido (IVC) superior a 0.80, considerado adecuado para fines de investigación educativa.

Sin embargo, esta evidencia corresponde únicamente a la validez de contenido. Debido al carácter exploratorio del estudio y al tamaño reducido de la muestra, no fue posible realizar análisis factoriales ni aplicar pruebas adicionales de validez de criterio o discriminación entre grupos. Por ello, el instrumento debe considerarse una herramienta funcional para este estudio, cuya validación requiere ser ampliada en futuras investigaciones con muestras más numerosas para consolidar su capacidad de medición del constructo ALJ.

La fiabilidad del instrumento se estableció mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, calculado sobre los datos del estudio principal con los 11 estudiantes, obteniendo un valor de $\alpha = 0.89$. Este coeficiente se considera alto y aceptable para fines investigativos en ciencias sociales y educación (Nunnally y Bernstein, 1994), indicando buena consistencia interna de la escala. Si bien el Alfa de Cronbach ($\alpha=0.89$) indica buena consistencia interna, este coeficiente por sí solo no sustituye la

necesidad de validez de constructo. Por ello, estos resultados deben interpretarse como evidencia preliminar de fiabilidad en el contexto específico del estudio, requiriéndose investigaciones posteriores que avancen en la validación estructural del instrumento.

La implementación del programa se desarrolló durante cinco semanas y comprendió tres fases. En la fase diagnóstica se aplicó un pretest para identificar el nivel inicial de los estudiantes en competencias de análisis logístico-jurídico. Según Hernández Sampieri et al. (2014), los diseños con pretest y postest permiten establecer una línea base previa a la intervención, facilitando la comparación de resultados posteriores.

La fase de intervención se ejecutó durante cinco semanas, duración coherente con el sistema modular de la Universidad Privada Domingo Savio (UPDS) y otras universidades privadas bolivianas. Este periodo permitió implementar el programa dentro de la asignatura de Derecho Penal I y desarrollar actividades basadas en metodologías activas, como análisis de casos, simulaciones de debates jurídicos, elaboración de diagramas digitales de la teoría del delito y uso crítico de herramientas de inteligencia artificial. Todas las actividades fueron diseñadas bajo los principios del aprendizaje activo y el ciclo experiencial de Kolb, siendo una duración acorde con experiencias similares reportadas por Gutiérrez Azanza et al. (2025).

En la fase evaluativa se aplicó el postest en las mismas condiciones del pretest y se realizó el análisis de los datos. Se empleó estadística descriptiva para caracterizar los resultados y la prueba no paramétrica de Wilcoxon para muestras relacionadas, debido al tamaño reducido de la muestra y la naturaleza ordinal de los datos. Esta prueba permitió determinar la existencia de diferencias significativas entre las mediciones pretest y postest, evaluando el impacto del Programa ALJ.

Desde el punto de vista ético, la investigación respetó los principios de la Declaración de Helsinki y las normas institucionales de la Universidad Privada Domingo Savio (UPDS) sede Cochabamba, se obtuvo el consentimiento informado por escrito de los once participantes, garantizando su derecho a retirarse en cualquier momento sin afectación académica, también se aseguró la confidencialidad de los datos mediante codificación anónima y el uso exclusivo de la información con fines académicos.

3. Resultados

3.1 Resultados descriptivos

La presente investigación tuvo como propósito evaluar el efecto del Programa de Desarrollo de Habilidades de Análisis Logístico-Jurídico (ALJ) en estudiantes de la

asignatura Derecho Penal I de la Universidad Privada Domingo Savio, mediante un diseño preexperimental de pretest y postest con un solo grupo, la muestra estuvo conformada por 11 estudiantes, equivalente al 100% de la población del módulo durante el primer módulo gestión 2026.

En términos globales, los resultados descriptivos evidenciaron una mejora sustancial en el rendimiento académico tras la aplicación del programa, como se observa en la Tabla 1, el puntaje promedio en el pretest fue de M = 21.36 (DE = 1.57), mientras que en el postest ascendió a M = 79.00 (DE = 1.00), sobre un máximo posible de 80 puntos, la diferencia media entre ambas mediciones fue de 57.64 puntos, lo que indica que, al finalizar la intervención, el grupo alcanzó en promedio el 98.75% del puntaje máximo posible.

Tabla 1. *Estadísticos descriptivos globales del rendimiento académico en el pretest y el postest*

Momento	n	Mínimo	Máximo	M	DE	% del máximoposible
Pretest	11	19	24	21.36	1.57	26.70
Postest	11	77	80	79.00	1.00	98.75
Diferencia (postest – pretest)	11	53	61	57.64	2.34	—

Nota. Elaboración propia. M = media; DE = desviación estándar. Puntaje máximo posible = 80.

A nivel individual, todos los estudiantes mostraron incrementos favorables entre el pretest y el postest. Las mejoras oscilaron entre 53 y 61 puntos, mientras que los puntajes finales se ubicaron entre 77 y 80 puntos, equivalentes a un rendimiento posterior de entre 96.3% y 100% del máximo posible. Asimismo, cuatro estudiantes alcanzaron el puntaje perfecto en el postest. Estos resultados reflejan una mejora consistente en la totalidad de los participantes.

Tabla 2. *Puntaje total global por estudiante en el pretest y el postest*

Estudiante	Sexo	Pretest	Postest	Δ (Postest – Pretest)	% logrado en el postest
1	Femenino	22	79	57	98.8
2	Femenino	20	80	60	100.0
3	Masculino	23	78	55	97.5
4	Femenino	21	79	58	98.8
5	Masculino	19	80	61	100.0
6	Femenino	24	77	53	96.3
7	Femenino	20	80	60	100.0
8	Masculino	22	79	57	98.8
9	Femenino	21	78	57	97.5
10	Femenino	23	80	57	100.0
11	Masculino	20	79	59	98.8
Promedio	**—**	**21.36**	**79.00**	**57.64**	**98.75**

Nota. Elaboración propia. El porcentaje del postest se calculó sobre un máximo posible de 80 puntos.

De manera descriptiva, no se observaron diferencias relevantes según sexo, puesto que tanto varones como mujeres alcanzaron niveles finales muy similares en el postest. En consecuencia, el patrón general de mejora fue homogéneo dentro del grupo estudiado.

En cuanto a las dimensiones evaluadas, los valores reportados sugieren mejoras consistentes en todas las competencias analizadas: uso de herramientas de análisis lógico, aplicación de la teoría de la imputación objetiva, resolución estructurada de casos prácticos, argumentación jurídica y motivación hacia métodos activos y clínicos. Esta última dimensión hace referencia a la reducción de la preferencia por la enseñanza tradicional basada en la memorización y la exposición unidireccional, evidenciándose en cambio una actitud más positiva, participativa y favorable hacia estrategias de aprendizaje activo, como simulaciones de juicios, debates, análisis de casos reales y el uso de tecnología educativa.

Los valores de la Tabla 3 fueron obtenidos a partir del análisis de los datos del cuestionario tipo Likert aplicado a los 11 estudiantes.

Tabla 3. *Estadísticos descriptivos por dimensión*

Herramientas de análisis lógico		(0.40)	(0.40)		98.9%
Aplicación de la teoría de la imputación objetiva	16	4.27 (0.47)	15.91 (0.30)	11.64	26.7% → 99.4%
Resolución estructurada de casos prácticos	12	3.36 (0.50)	11.55 (0.52)	8.18	28.0% → 96.2%
Argumentación jurídica en debates y análisis	16	4.45 (0.52)	15.73 (0.47)	11.27	27.8% → 98.3%
Motivación y desarrollo en métodos activos y clínicos	20	6.09 (1.14)	19.64 (0.50)	13.55	30.5% → 98.2%

Nota. Elaboración propia. Los valores fueron obtenidos directamente del procesamiento de los datos del instrumento aplicado a los n=11 estudiantes. Las diferencias menores entre la suma de medias por dimensión y la media global total se deben al redondeo estadístico a dos decimales.

3.2. Resultados inferenciales

Para contrastar estadísticamente las diferencias entre el pretest y el postest, se utilizó la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas, por tratarse de una muestra pequeña y de puntuaciones de naturaleza ordinal o discreta.

Dado que el tamaño de la muestra es reducido (n=11), se reportan tanto el valor de significación asintótica bilateral (p = .003) como el valor exacto bilateral (p = .001). La prueba de Wilcoxon calcula por defecto el valor asintótico basándose en una aproximación a la distribución normal; sin embargo, cuando n es pequeño, esta aproximación puede no ser precisa. Por

esta razón se presenta también el valor exacto, que se obtiene directamente a partir de la distribución de permutaciones de los rangos y es más confiable con muestras pequeñas. En este caso, ambos valores son estadísticamente significativos ($p < .01$). El valor exacto ($p = .001$) es el más apropiado para interpretar los resultados con n=11.

Adicionalmente, el tamaño del efecto fue de $r = .89$, valor que corresponde a una magnitud grande, lo que sugiere que el cambio observado no solo fue estadísticamente significativo, sino también relevante en términos prácticos.

Tabla 4. *Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para el puntaje total global*

Comparación	n	W	Z	p exacta bilateral	p asintótica bilateral	r	Magnitud del efecto
Pretest vs. postest	11	0.00	- 2.94	.001	.003	.89	Grande

Nota. Elaboración propia. $r = |Z| / \sqrt{n}$. El valor p asintótico bilateral coincide con el formato de reporte habitual de algunos programas estadísticos; el valor exacto bilateral es recomendable cuando la muestra es pequeña.

Aunque los resultados evidencian diferencias estadísticamente significativas ($p=0.001$) y un tamaño del efecto grande ($r=0.89$), estos deben interpretarse dentro de las limitaciones del diseño metodológico. La ausencia de grupo control y de asignación aleatoria impide atribuir de forma exclusiva la mejora al Programa ALJ, ya que no pueden descartarse completamente efectos de maduración, de prueba o variables de historia.

No obstante, la magnitud del cambio observado (mejora promedio de 57.64 puntos sobre 80) sugiere una contribución relevante de la intervención al aprendizaje de los estudiantes, aun considerando dichas limitaciones metodológicas.

4. Discusión

Los resultados evidencian una mejora significativa en el aprendizaje de los estudiantes de Derecho Penal I tras la implementación del Programa de Desarrollo de Habilidades de Análisis Logístico-Jurídico. El incremento entre el pretest y el postest, tanto en términos descriptivos como inferenciales, sugiere un fortalecimiento de competencias en análisis jurídico, argumentación y resolución de casos. Este hallazgo es especialmente relevante considerando el bajo rendimiento inicial del grupo y el hecho de que, tras la intervención, los estudiantes alcanzaron niveles cercanos al puntaje máximo. En este sentido, los resultados permiten sostener que la propuesta pedagógica fue pertinente para el contexto formativo estudiado.

Estos hallazgos se relacionan con Montoya (2014), Fuentes-Hernández (2002) y Vásquez Pérez (2024), quienes describen la enseñanza jurídica como tradicional, dogmática y unidireccional. En ese sentido, los resultados sugieren que

una metodología activa puede mejorar el aprendizaje frente al modelo expositivo, fortaleciendo el razonamiento jurídico. Asimismo, coinciden con Caballero Vásquez (2020) y Delgado Rodríguez (2022), quienes critican el "magistrocentrismo jurídico" y la brecha entre teoría y práctica. En este marco, la mejora observada responde a dicha brecha, ya que el Programa ALJ potenció habilidades de análisis, argumentación y resolución jurídica.

De igual forma, los hallazgos son consistentes con Iño (2017) y Zhiminaycela Cuenca et al. (2019), quienes identifican debilidades en habilidades cognitivas superiores en estudiantes universitarios. El bajo desempeño inicial coincide con este diagnóstico, mientras que la mejora posterior sugiere que dichas habilidades pueden fortalecerse mediante estrategias didácticas adecuadas, aportando evidencia de una posible intervención.

De manera complementaria, se relacionan con los hallazgos de Berbety (2024), quien señala que las plataformas virtuales influyen de manera moderada a alta en el aprendizaje del Derecho en la USIP. Este antecedente respalda la pertinencia del uso de tecnología en la formación jurídica. En este estudio, dicha perspectiva se amplía al integrar herramientas tecnológicas con metodologías activas, mostrando que su efectividad es mayor cuando se incorporan dentro de una estructura pedagógica intencional, complementando así lo propuesto por Berbety (2024).

Por otra parte, los hallazgos también son congruentes con lo planteado por Fix-Zamudio (2004), quien sostiene que la metodología jurídica debe vincularse al dominio de herramientas técnicas esenciales, y con Vargas (2009), en cuanto a la necesidad de incorporar métodos activos desde las primeras etapas de la formación jurídica. En este estudio, la mejora del rendimiento académico respalda ambos planteamientos, ya que la intervención no se limitó a la transmisión de contenidos, sino que promovió un análisis jurídico estructurado mediante actividades aplicadas, fortaleciendo la organización, interpretación y aplicación del conocimiento. En similar sentido, se relaciona con Morillas Cueva (2008), en tanto la intervención combinó enseñanza doctrinal con estrategias activas, sin sustituir la teoría, sino reorganizándola desde la práctica.

Desde el punto de vista disciplinar, los resultados pueden interpretarse a la luz de Roxin (1997), quien subraya la necesidad de articular tipicidad, antijuridicidad y culpabilidad en un razonamiento penal integrado. En este sentido, la mejora observada no debe entenderse solo como incremento del rendimiento, sino como un fortalecimiento de la capacidad de estructurar el razonamiento penal de forma técnica y sistemática. Esto resulta especialmente relevante en Derecho Penal I, donde el aprendizaje significativo exige comprender relaciones conceptuales complejas y aplicarlas a casos concretos,

evidenciando la coherencia del Programa ALJ con la lógica propia del análisis jurídico.

Otro elemento relevante de discusión se vincula con los desafíos contemporáneos de la formación jurídica en entornos tecnológicamente mediados, el estudio dialoga con Susskind (2020), quien plantea que el abogado del siglo XXI debe desarrollar habilidades de gestión sistemática y tecnológicamente mediada, desde esta perspectiva, la incorporación de recursos tecnológicos en el programa resulta coherente con las nuevas exigencias profesionales del campo jurídico, sin embargo esta apertura tecnológica también requiere cautela.

En ese sentido, los planteamientos de Dahl et al. (2024) sobre las denominadas "alucinaciones legales", así como los aportes de Navarro-Dolmestch (2023) y Pech-Rodríguez et al. (2025), advierten que el uso de inteligencia artificial y herramientas digitales debe ir acompañado de capacidades de evaluación crítica, verificación y uso ético, a fin de evitar dependencia cognitiva o aceptación acrítica de información inexacta, por ello una interpretación adecuada de los resultados no consiste en atribuir la mejora al uso de la tecnología por sí mismo, sino a la integración pedagógicamente orientada de dicha tecnología dentro de una metodología activa y supervisada.

No obstante, el estudio presenta limitaciones metodológicas importantes que deben considerarse al interpretar los resultados. El diseño de un solo grupo con mediciones pretest y postest, sin grupo control ni asignación aleatoria, impide establecer una relación causal definitiva entre la intervención y las mejoras observadas. Asimismo, el reducido tamaño de la muestra (n=11) limita la generalización de los hallazgos y la realización de análisis psicométricos más robustos del instrumento. Estas limitaciones son propias de un estudio exploratorio o piloto realizado en un contexto institucional específico. Por ello, los resultados deben interpretarse como evidencia inicial sobre la viabilidad del Programa ALJ, más que como demostración concluyente de su efectividad. Esta naturaleza exploratoria no invalida el aporte, sino que lo sitúa como un primer paso necesario para generar hipótesis y justificar intervenciones futuras con diseños experimentales más robustos, muestras ampliadas y seguimiento longitudinal.

Estas limitaciones implican que la contribución teórica del constructo ALJ debe considerarse preliminar y requiere validación adicional en muestras más amplias. Del mismo modo, aunque el cuestionario desarrollado mostró adecuada consistencia interna (α=0.89), aún necesita evidencias de validez de constructo, estructura factorial y validez de criterio. Además, la ausencia de un grupo control no permite descartar completamente factores alternativos como la maduración o los efectos de prueba.

A pesar de ello, los resultados constituyen una evidencia inicial sobre la viabilidad de integrar estrategias activas en la formación jurídica. En este sentido, la investigación representa un primer avance que justifica estudios posteriores con diseños experimentales más robustos, muestras mayores y seguimiento longitudinal. Por tanto, los hallazgos deben interpretarse con cautela, reconociendo su valor para el contexto estudiado y sus limitaciones para establecer generalizaciones o relaciones causales definitivas.

5. Conclusiones

Los resultados de este estudio exploratorio permiten concluir que la implementación del Programa de Desarrollo de Habilidades de Análisis Logístico Jurídico (ALJ) mostró un efecto positivo y estadísticamente significativo en el desarrollo de habilidades de análisis jurídico en estudiantes de Derecho Penal I de la UPDS, sede Cochabamba, primer módulo gestión 2026. La mejora observada entre el pretest y el postest, junto con un tamaño del efecto grande, sugiere que la intervención fue viable y pertinente para el contexto formativo estudiado. Estos hallazgos preliminares aportan evidencia inicial a favor de que metodologías activas centradas en el análisis de casos, la argumentación y la resolución de problemas pueden contribuir a superar las limitaciones del modelo tradicional magistrocéntrico, al menos en intervenciones estructuradas de corta duración.

Asimismo, los hallazgos sugieren que el uso de metodologías activas centradas en el análisis de casos, la argumentación jurídica y la resolución de problemas puede contribuir a superar las limitaciones del modelo tradicional de enseñanza magistrocéntrico y memorístico, promoviendo un aprendizaje más profundo, significativo y transferible, al menos en el contexto de intervenciones pedagógicas breves y estructuradas con muestras pequeñas. Se requieren futuras investigaciones con diseños experimentales más robustos para confirmar estas observaciones en muestras mayores y determinar si estos efectos persisten a largo plazo.

Desde una perspectiva curricular, los hallazgos evidencian que el desarrollo de habilidades de análisis jurídico debe incorporarse como un eje estructural en la formación universitaria en Derecho, mediante el uso sistemático de estrategias didácticas activas que articulen teoría y práctica.

En cuanto a la calidad del aprendizaje, se establece que la mejora observada no responde únicamente a un incremento cuantitativo del rendimiento académico, sino a un fortalecimiento cualitativo del razonamiento lógico-jurídico de los estudiantes. El programa demostró que la articulación de la dogmática penal con herramientas visuales, argumentación práctica y evaluación crítica de inteligencia artificial constituye una vía efectiva para

transitar del modelo magistrocéntrico hacia el aprendizaje basado en competencias exigido por el sistema educativo boliviano.

Finalmente, dado que esta investigación constituye un estudio con una muestra reducida y una intervención pedagógica de cinco semanas, se recomienda para futuras investigaciones: ampliar la muestra e incorporar grupos de control con asignación aleatoria; validar el constructo ALJ mediante análisis factorial; incluir evidencias adicionales de validez con instrumentos independientes; evaluar la aplicación del programa en otras asignaturas jurídicas y a largo plazo; analizar diferencias según características de los estudiantes; y profundizar en el uso crítico de la inteligencia artificial en la formación jurídica mediante enfoques cualitativos complementarios.

Referencias Bibliográficas

Amado Picon, L., Berrospi Hurtado, R., & Sánchez Aliaga, R. (2022). El uso del ABP en la competencia conocimiento del derecho y destreza legal de los estudiantes de derecho procesal penal I en la universidad Continental, 2021 [Tesis maestría]. Universidad Continental. https://repositorio.continental.edu.pe/item/ea58cc80-f81e-4271-bbc4-9c2864737c18

Ardisana, E., & Millet Gaínza, B. (2024). Inteligencia artificial (ChatGPT) en la educación universitaria: Realidad y consideraciones éticas. Chakiñan, Revista De Ciencias Sociales y Humanidades, 25, 299-316. https://doi.org/10.37135/chk.002.25.13

Asamblea Constituyente. (2009, 07 de febrero). Constitución Política del Estado. Gaceta Oficial de Bolivia. https://www.planificacion.gob.bo/uploads/marco-legal/nueva_constitucion_politica_del_estado.pdf

Asamblea Legislativa Plurinacional. (2010, 20 de diciembre). Ley Nº 070. Ley de la educación "Avelino Siñani - Elizardo Perez". Gaceta Oficial de Bolivia. https://www.minedu.gob.bo/files/documentos-normativos/leyes/LEY_070_AVELINO_SINANI_ELIZARDO_PEREZ.pdf

Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1983). Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo (2da. Ed.). Trillas.

Baltodano Mayorga, J. (2026). El aprendizaje basado en problemas (ABP) como una estrategia socioconstructivista para el aprendizaje del razonamiento jurídico. Revista Ensayos Pedagógicos. https://doi.org/10.15359/rep.21-1.5

Berbety, A. (2024). Plataformas virtuales en el aprendizaje de derecho en la universidad Simón I. Patiño de la ciudad de Cochabamba. Educación Superior, 38. https://doi.org/10.56918/es.2024.i38.pp27-39

Caballero Vásquez, Á. (2020). Elementos y estrategias para la formación pedagógica y didáctica de los profesores de derecho en México: Análisis prospectivo y diseño de un modelo de formación docente integral y flexible [Tesis Doctoral]. Universidad de Salamanca. https://doi.org/10.14201/GREDOS.145289

Cook, T., & Campbell, D. (1979). Quasi-experimentation: Design and analysis issues for field settings. Houghton Mifflin.

Dahl, M., Magesh, V., Suzgun, M., & E Ho, D. (2024). Large legal fictions: Profiling legal hallucinations in large language models. Journal of Legal Analysis, 64-93. https://doi.org/10.1093/jla/laae003

Delgado Rodríguez, P. (2022). La formación de juristas en Colombia y el nuevo contexto de la innovación docente y el aprendizaje en la educación superior [Tesis Doctoral]. Universidad de Granada. https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=312648

Fix-Zamudio, H. (2004). Metodología, docencia e investigación jurídicas. Editorial Porrúa.

Fuentes-Hernández, A. (2002). Globalización y educación jurídica en América Latina: Cuestiones para el derecho y el desarrollo en el siglo XXI. Penn State InternationalLaw Review. https://insight.dickinsonlaw.psu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1557&context= psilr

Gutiérrez Azanza, D., Pinto Palacios, F., Ruiz Pérez, J., & Santos Martínez, A. (2025). Manual de derecho procesal penal: Análisis teórico-práctico del proceso penal, actualizado a la LO 1/2025. Editorial Jurídica Sepin.

Heredia Sánchez, L. (2024). La utilización del cine y los mapas mentales para el estudio del derecho internacional privado. Adiós a la memorización de contenidos. COLEX. https://d2eb79appvasri.cloudfront.net/erp-colex/openaccess/libros/openaccess_7788.pdf

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2014). Metodología de la investigación (6ª ed.). McGraw-Hill.

Iño, W. (2017). Una mirada a las reformas educativas y la formación de la ciudadanía en Bolivia (siglo XX y XXI). Alteridad, 144-154. https://doi.org/10.17163/alt.v12n2.2017.01

Kolb, D. (1984). Aprendizaje experiencial: La experiencia como fuente de aprendizaje y desarrollo. Prentice-Hall.

Mantilla Pallares, C., Lizcano Gómez, K., & Duran Carvajal, D. (2025). La in-

teligencia artificial en la enseñanza del derecho: Desafíos, oportunidades y consideraciones éticas. Revista Perspectivas. https://doi.org/10.22463/25909215.5560

Montoya, J. (2014). El estado actual de la reforma de la educación jurídica en América Latina: Una evaluación crítica. Revista de Educación Jurídica. https://doi.org/10.4995/redu.2014.5496

Morillas Cueva, L. (2008). Nuevas tendencias del derecho penal. Cuadernos de Política Criminal, 94, 5-32. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2602063

Navarro-Dolmestch, R. (2023). Descripción de los riesgos y desafíos para la integridad académica de aplicaciones generativas de inteligencia artificial. Derecho PUCP, 91, 231-270. https://doi.org/10.18800/derechopucp.202302.007

Nunnally, J., & Bernstein, I. (1994). Psychometric theory (3rd ed.). McGraw-Hill. Ñaupas Paitán, H., Valdivia Dueñas, M., Palacios Vilela, J., & Romero Delgado, H. (2018). Metodología de la investigación cuantitativa - cualitativa y redacción de tesis (5ª ed.). Ediciones de la U.

Ortega Giménez, A. (2025). Derecho internacional privado en mapas conceptuales. COLEX.

Pech-Rodríguez, W., Armendáriz-Mireles, E., Calles-Arriaga, C., & Rocha-Rangel, E. (2025). Uso de ChatGPT y sus Implicaciones en la comunidad académica y científica: Fallos, mal uso y retos. In-Genio Journal, 8(2), 82–92. https://doi.org/10.18779/ingenio.v8i2.1091

Piaget, J. (2001). Psicología y pedagogía. Booket.

Ricoy Lorenzo, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. Revista do Centro de Educação, 31(1), 11-22 https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117257002

Roxin, C. (1997). Derecho penal - parte general: Tomo I. Fundamentos. La estructura de la teoría del delito (2da. Ed.). Civitas.

Susskind, R. (2020). El abogado del mañana: Una introducción a tu futuro. Wolters Kluwer.

Talancón Villegas, E., & Gutiérrez Rodríguez, J. (2021). El método de estudio de casos complejos para la enseñanza del derecho. Editorial Tirant lo Blanch.

Tobón, S. (2013). Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación (4ta Ed.). ECOE Ediciones.

Vargas, C. (2009). El método del caso en la enseñanza del derecho: Experiencia piloto. Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria, 2(4), 193-206. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3258281

Vásquez Pérez, A. (2024). Historia del derecho en Latinoamérica. Transición a la República. Revista Oficial Del Poder Judicial, 339-371. https://doi.org/10.35292/ropj.v16i22.935

Vygotsky, L. S. (1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En L. S. Vygotsky, Obras escogidas. Visor.

Zhiminaycela Cuenca, M., Delgado Echeverria, P., & Durán Ocampo, A. (2019). Metodologías para la enseñanza del derecho penal. Conrado, 15(70), 274-283. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000500274&lng=es&tlng=es.