

La formación investigativa en la carrera de Derecho en el Perú.

Brechas entre el diseño curricular,
la regulación y la práctica formativa
a partir del caso de Arequipa.

AUTORES

- Christian David Corrales Otazú
- Johan Cristopher Rodriguez Pinto
- Yosiv Zolin Yucra Nuñez
- Lizbeth Franshesca Marticorena Conchacalla
- Alexander Joao Peñaloza Mamani
- Jorge Luis Monje Téllez
- Gelber Ramírez Cueva
- Nestor Raul Arredondo Perez



Autores

Christian David Corrales Otazú

Universidad Católica de Santa María -
UCSM

 ccorraleso@ucsm.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0002-8774-4859>

Johan Cristopher Rodriguez Pinto

Universidad Continental

 jrodriguezp@continental.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0002-7926-4249>

Yosiv Zolin Yucra Nuñez

Universidad Católica de Santa María -
UCSM

 yyucra@ucsm.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0003-1581-1888>

**Lizbeth Franshesca Marticorena
Conchacalla**

Universidad Nacional de San Agustín de
Arequipa

 lmarticorena@unsa.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0003-2944-9912>

Alexander Joao Peñaloza Mamani

Universidad Católica de Santa María -
UCSM

 apenaloza@ucsm.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0003-0456-9221>

Jorge Luis Monje Téllez

Universidad Nacional de San Agustín de
Arequipa

 jmonje@unsa.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0002-2114-3102>

Gelber Ramírez Cueva

Universidad Católica de Santa María
UCSM

 gramirez@ucsm.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0002-2207-5607>

Nestor Raul Arredondo Perez

Universidad Tecnológica del Perú
UTP

 C28406@utp.edu.pe
<https://orcid.org/0009-0000-5049-1459>

Editor: Alain Fitzgerald Castro Alfaro

Título:

La formación investigativa en la carrera de Derecho en el Perú. Brechas entre el diseño curricular, la regulación y la práctica formativa a partir del caso de Arequipa

Autores: Christian David Corrales Otazú, Johan Cristopher Rodriguez Pinto, Yosiv Zolin Yucra Nuñez, Lizbeth Franshesca Marticorena Conchacalla, Alexander Joao Peñaloza Mamani, Jorge Luis Monje Téllez, Gelber Ramírez Cueva, Nestor Raul Arredondo Perez

ISBN Versión Digital: 978-628-97718-4-8

Sello Editorial:

Editorial Centro de Investigaciones y Capacitaciones Interdisciplinares SAS – CICI

Coordinadora: Nora González Pérez –Cartagena –Colombia

Portada: Linda Castro González

Diagramación: Alain Castro González

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin la autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons – Atribución – No comercial – Sin Derivar 4.0 internacional

https://co.creativecommons.org/?page_id=13



Cartagena –Colombia, Julio 2026

LA FORMACIÓN INVESTIGATIVA EN LA CARRERA DE DERECHO EN EL PERÚ

Brechas entre el diseño curricular, la regulación y la práctica formativa a partir del caso de Arequipa

Christian David Corrales Otazú

Johan Cristopher Rodriguez Pinto

Yosiv Zolin Yucra Nuñez

Lizbeth Franshesca Marticorena Conchacalla

Alexander Joao Peñaloza Mamani

Jorge Luis Monje Téllez

Gelber Ramírez Cueva

Nestor Raul Arredondo Perez

Colombia

Latinoamérica

2026

Contenido

RESUMEN EJECUTIVO	7
CAPÍTULO I - INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO I	14
1.1. Antecedentes de la investigación	14
1.2. Bases doctrinarias: la investigación jurídica como objeto teórico	16
1.3. Marco normativo de la investigación jurídica en la formación del abogado.....	20
1.4. Análisis de la coherencia del marco normativo	23
1.5. Definición de términos básicos	24
CAPÍTULO II	28
2.1. Consideraciones generales sobre la metodología del estudio	28
2.2. Enfoque jurídico-educativo de la investigación	29
2.3. Método jurídico aplicado al análisis de la formación investigativa.....	30
2.4. Enfoque sociojurídico y análisis de la práctica formativa	31
2.5. Tipo y diseño de la investigación	32
2.6. Contexto institucional del estudio.....	33
2.7. Unidades de análisis de la investigación.....	33
2.8. Técnicas de recolección de información	35
2.9. Estrategia de análisis comparativo.....	36
2.10. Alcances y limitaciones del estudio	37
CAPÍTULO III	40
3.1. Caracterización general del modelo de formación jurídica.....	40
3.2. Estructura curricular de la formación investigativa.....	41
3.3. La tesis como eje estructurador de la formación investigativa.....	43
3.4. Perfil académico del cuerpo docente en investigación jurídica	44
3.5. Prácticas docentes en la enseñanza de la investigación	46
3.6. Modalidades de titulación y acceso a la investigación científica	47
3.7. Matriz comparativa del modelo de enseñanza de la investigación jurídica.....	48
3.8. Brechas entre diseño curricular y práctica formativa	58
3.9. Factores estructurales que explican la brecha en la formación investigativa.....	60
3.10. Síntesis del diagnóstico institucional.....	62
CAPÍTULO IV	67
4.1. La formación investigativa jurídica en el debate sobre calidad educativa	67

4.2. Regulación y eficacia normativa: implicancias del diagnóstico	70
4.3. Perspectivas comparadas: referencias para la reforma	74
4.4. Los factores críticos para la transformación de la formación investigativa	78
4.5. Hacia un modelo de formación investigativa fortalecido para las facultades de Derecho ..	82
4.6. Implicancias para la política pública universitaria.....	85
CAPÍTULO V	91
5.1. Introducción: del diagnóstico a la propuesta de reforma.....	91
5.2. Lineamientos generales para la reforma de la formación investigativa.....	93
5.3. Propuestas de reforma a nivel curricular	97
5.4. Propuestas de fortalecimiento de la formación docente.....	100
5.5. Propuestas de mejora del marco normativo y de supervisión	103
5.6. Buenas prácticas institucionales para la formación investigativa	106
5.7. Propuesta de modelo integrado de formación investigativa.....	109
5.8. Consideraciones para la implementación de la reforma.....	113
5.9. Síntesis propositiva y proyección de la reforma de la formación investigativa	116
VI. CONCLUSIONES GENERALES	120
6.1. Conclusiones	120
6.2. Recomendaciones	122
BIBLIOGRAFÍA.....	124

RESUMEN EJECUTIVO

El presente libro analiza las brechas existentes entre el diseño curricular de los cursos de investigación jurídica en las facultades de Derecho y las prácticas formativas efectivamente desarrolladas por los docentes. A partir de un enfoque jurídico-educativo que integra el análisis dogmático del Derecho con perspectivas propias de la investigación educativa, el estudio examina la coherencia entre los instrumentos normativos, los documentos curriculares y las dinámicas formativas presentes en el contexto universitario.

El diagnóstico desarrollado en el marco de esta investigación evidencia que las facultades de Derecho analizadas presentan una estructura curricular relativamente uniforme, en la cual la formación investigativa se concentra en un número reducido de asignaturas ubicadas principalmente en los primeros y últimos ciclos de la carrera. Esta configuración genera discontinuidades en el desarrollo progresivo de competencias investigativas y contribuye a explicar las brechas identificadas entre el diseño curricular formal y la implementación efectiva de la enseñanza de la investigación jurídica (Sullivan, W. M. et al., 2007).

El estudio revela, asimismo, que la tesis constituye el principal mecanismo pedagógico para la formación investigativa, lo que genera una visión predominantemente instrumental de la investigación jurídica dentro de la carrera profesional. Adicionalmente, se identificó una presencia limitada de docentes con reconocimiento formal como investigadores dentro de los sistemas nacionales de evaluación científica, lo cual incide en las condiciones institucionales para el desarrollo de una cultura académica orientada a la producción de conocimiento jurídico.

El libro concluye que el fortalecimiento de la formación investigativa en las facultades de Derecho requiere intervenciones en tres niveles: la estructura curricular, las prácticas docentes y las condiciones institucionales que enmarcan el desarrollo de la investigación dentro de la educación jurídica universitaria (Altbach, P. G. et al., 2009).

PALABRAS CLAVE: Investigación jurídica, formación del abogado, diseño curricular, práctica formativa, educación superior, eficacia normativa, Ley N. 30220, SUNEDU, calidad educativa.

Introducción

INTRODUCCIÓN

1. La transformación de la educación jurídica en la era de la calidad universitaria

La educación superior atraviesa, en las últimas décadas, un proceso de transformación estructural impulsado por la creciente centralidad del conocimiento como motor de desarrollo social y económico. En este contexto, la investigación ha dejado de ser una actividad reservada a élites académicas para convertirse en una función esencial de la universidad contemporánea, redefiniendo sus fines, sus métodos y sus estándares de calidad. Este cambio de paradigma ha tenido un impacto particular en la formación profesional, donde ya no resulta suficiente transmitir conocimientos existentes, sino que se exige formar sujetos capaces de producirlos, cuestionarlos y aplicarlos críticamente en contextos complejos.

En el ámbito de la educación jurídica, esta transformación plantea desafíos especialmente relevantes. Tradicionalmente, la enseñanza del Derecho ha estado orientada a la transmisión sistemática de normas, doctrinas y jurisprudencia, privilegiando modelos pedagógicos centrados en la memorización y la reproducción del conocimiento. Sin embargo, las demandas actuales del ejercicio profesional y del desarrollo del propio Derecho exigen una formación distinta: abogados capaces de investigar problemas jurídicos, analizar críticamente el ordenamiento y contribuir a su evolución.

En el Perú, la promulgación de la Ley N.º 30220 ha consolidado esta transición al establecer la investigación como una función esencial de la universidad, incorporándola como eje de la formación profesional. No obstante, este mandato normativo ha evidenciado una tensión entre el diseño regulatorio y las prácticas educativas efectivas, particularmente en las facultades de Derecho, donde la incorporación de la investigación en el proceso formativo ha sido desigual y, en muchos casos, limitada en términos de resultados.

2. El problema de investigación: la brecha entre regulación y formación investigativa

En este nuevo escenario, la formación investigativa en las facultades de Derecho se presenta como un campo crítico de análisis. Si bien las universidades han incorporado

formalmente cursos de investigación, han ajustado sus planes de estudio y han implementado mecanismos de titulación conforme a las exigencias legales, persiste una interrogante fundamental: ¿se está formando realmente a los estudiantes en competencias investigativas o se está cumpliendo únicamente con requisitos formales?

La presente investigación parte de un diagnóstico central: existe una **brecha estructural entre el marco normativo que regula la investigación universitaria y los resultados formativos efectivamente alcanzados en las facultades de Derecho del Perú**. Esta brecha se manifiesta en la coexistencia de dos planos:

- Por un lado, un sistema normativo que reconoce la investigación como eje de la formación universitaria y establece obligaciones claras para su desarrollo.
- Por otro, prácticas educativas que, en muchos casos, reducen la investigación a un componente aislado del currículo, concentrado en cursos específicos o en la etapa final de la carrera, sin lograr el desarrollo efectivo de competencias investigativas en los estudiantes.

Esta situación plantea interrogantes de fondo: ¿por qué normas válidas no producen los efectos esperados? ¿Qué condiciones limitan la eficacia de la regulación en la formación investigativa? ¿Cómo puede transformarse el modelo actual para responder a las exigencias contemporáneas de la educación jurídica?

Estas preguntas no son meramente académicas. Su relevancia radica en que la calidad de la formación investigativa incide directamente en la calidad del ejercicio profesional del Derecho, en la producción de conocimiento jurídico y en la capacidad del sistema jurídico para responder a los desafíos sociales.

3. Objetivos y enfoque metodológico

El presente libro tiene como objetivo general analizar la formación investigativa en las facultades de Derecho del Perú, evaluando su desarrollo en el marco del régimen universitario vigente e identificando las condiciones que limitan su eficacia, con el propósito de formular propuestas de reforma orientadas a su fortalecimiento.

Para alcanzar este objetivo, la investigación adopta un enfoque que combina el análisis dogmático, la teoría de la eficacia normativa y el estudio de la educación superior. No se limita a describir el contenido de las normas, sino que examina su capacidad real de incidir en las prácticas institucionales y en los resultados formativos, en línea con los aportes de la teoría jurídica contemporánea (Courtis, 2006).

Asimismo, la investigación incorpora el método comparado como herramienta de análisis crítico, contrastando la experiencia peruana con modelos de formación jurídica desarrollados en otros contextos, tanto anglosajones como latinoamericanos (Twining, 1994). Este enfoque permite identificar orientaciones relevantes sin incurrir en la adopción acrítica de modelos externos.

Finalmente, el estudio se apoya en un análisis empírico de la realidad de las facultades de Derecho, lo que permite fundamentar las conclusiones y propuestas en evidencia concreta, superando aproximaciones puramente teóricas.

4. Estructura de la obra

Con el propósito de guiar al lector —sea docente, investigador, gestor universitario o formulador de políticas públicas—, la obra se estructura siguiendo una lógica que va del análisis conceptual al diagnóstico y, finalmente, a la propuesta de reforma.

En los primeros capítulos se desarrolla el marco teórico y normativo, abordando la noción de eficacia normativa y su aplicación al ámbito de la educación superior, así como el régimen jurídico de la investigación universitaria en el Perú.

Los capítulos intermedios presentan el diagnóstico de la formación investigativa en las facultades de Derecho, identificando sus principales limitaciones en los planos curricular, pedagógico, docente e institucional.

El Capítulo IV profundiza en el análisis crítico de estos hallazgos, examinando las condiciones de eficacia de la regulación y las referencias comparadas que permiten comprender el problema en una perspectiva más amplia.

Finalmente, el Capítulo V desarrolla un conjunto de propuestas de reforma y buenas prácticas, articuladas en un modelo integrado de formación investigativa, acompañado de consideraciones para su implementación en el contexto del sistema universitario peruano.

En suma, esta obra no se limita a describir la situación de la formación investigativa en las facultades de Derecho, sino que busca contribuir a su transformación. Su propósito es ofrecer un marco analítico y propositivo que permita cerrar la brecha entre norma y realidad, avanzando hacia una educación jurídica que forme profesionales capaces no solo de aplicar el Derecho, sino de investigarlo, cuestionarlo y contribuir a su desarrollo en contextos sociales complejos.

Capítulo I

**MARCO DOCTRINARIO Y NORMATIVO DE LA
INVESTIGACIÓN JURÍDICA EN LA FORMACIÓN DEL
ABOGADO**

CAPÍTULO I

MARCO DOCTRINARIO Y NORMATIVO DE LA INVESTIGACIÓN JURÍDICA EN LA FORMACIÓN DEL ABOGADO

1.1. Antecedentes de la investigación

1.1.1. Antecedentes internacionales

El estudio de la formación investigativa en la carrera de Derecho ha cobrado relevancia creciente en el ámbito académico internacional a partir de la segunda mitad del siglo XX, período en que la universidad latinoamericana inició su transformación de institución orientada exclusivamente a la formación profesional en institución generadora de conocimiento científico. Este tránsito, producido con anterioridad en los países del norte global al calor de las reformas universitarias del siglo XIX, llegó a América Latina de manera tardía y parcial.

En el contexto norteamericano, el debate sobre la formación investigativa en las escuelas de derecho tiene una larga trayectoria. El influyente trabajo de Langdell (1871) en la Harvard Law School introdujo el case method como metodología pedagógica dominante, modelo centrado en el análisis inductivo de precedentes judiciales que constituyó en su origen una forma de investigación jurídica aplicada. Sin embargo, diversos estudios han señalado que la focalización en el caso concreto tiende a limitar la formación teórica y metodológica más amplia que exige la investigación jurídica (Posner, 2004).

En Europa continental, la tradición romanista de la enseñanza del Derecho otorgó históricamente un peso considerable a la dogmática jurídica como forma de conocimiento y a la investigación doctrinal como modalidad predominante de producción científica. Los trabajos de Larenz (1991) sobre metodología de la ciencia jurídica, de Alexy (1994) sobre argumentación jurídica y de Dworkin (1986) sobre interpretación del Derecho contribuyeron a dotar de rigor epistemológico a la

investigación jurídica de cuño continental, aunque sin resolver el problema de la transposición didáctica de esos fundamentos al aula universitaria (Twining, 1994).

En América Latina, los primeros trabajos sistemáticos sobre metodología de la investigación jurídica datan de las décadas de 1970 y 1980. La obra de Héctor Fix-Zamudio (1974), *Metodología, docencia e investigación jurídicas*, publicada por el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, constituye un hito fundacional en este campo. Fix-Zamudio planteó la necesidad de profesionalizar la investigación jurídica latinoamericana y dotarla de un estatuto metodológico propio (Fernández Ruiz, 2020).

Witker (2008) ha desarrollado una taxonomía de los métodos de investigación jurídica que ha ejercido una influencia considerable en los programas de formación investigativa de las facultades de Derecho de México y de varios países de la región. La obra de Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2018), de alcance general en el campo de las ciencias sociales, es ampliamente utilizada en los cursos de metodología de la investigación de las facultades de Derecho latinoamericanas, lo que plantea interrogantes sobre la pertinencia de aplicar sus esquemas al conocimiento jurídico sin las adecuaciones epistemológicas necesarias.

Diversos estudios sobre educación jurídica en América Latina han puesto de manifiesto las deficiencias estructurales de la formación jurídica en la región, señalando entre otros problemas la desconexión entre la formación teórica y la práctica profesional, la persistencia de modelos pedagógicos memorísticos y expositivos, y la escasa atención prestada al desarrollo de competencias investigativas en los currículos de las facultades de Derecho.

1.1.2. Antecedentes nacionales

En el contexto peruano, la reflexión sistemática sobre la formación investigativa en la carrera de Derecho es un campo de estudio relativamente reciente. El impulso

decisivo hacia la sistematización del problema llegó con la promulgación de la Ley Universitaria N.º 30220 en 2014 y con la creación de SUNEDU como organismo supervisor de la calidad de la educación superior. Los informes institucionales producidos por este organismo han revelado, con base en datos empíricos, el estado de la investigación científica en las universidades peruanas, confirmando la existencia de brechas significativas entre las declaraciones formales de los instrumentos de gestión académica y la producción científica efectiva (SUNEDU, 2022)

En el campo académico, en trabajo de Pásara (2004), centrado en la formación de abogados en términos generales, aporta una perspectiva crítica sobre el modelo pedagógico dominante en las facultades de Derecho peruanas, fundamentalmente memorístico y orientado a la transmisión de contenidos normativos antes que al desarrollo de competencias. Este diagnóstico resulta directamente relevante para el análisis de la formación investigativa.

1.2. Bases doctrinarias: la investigación jurídica como objeto teórico

1.2.1. Concepto y naturaleza de la investigación jurídica

La investigación jurídica puede definirse como el proceso sistemático, riguroso y metódico orientado a la producción de conocimiento nuevo sobre el Derecho en alguna de sus dimensiones: normativa, institucional, axiológica, sociológica o histórica. Esta definición abarca tanto la investigación dogmática, centrada en el análisis e interpretación de normas y doctrinas, como la investigación sociojurídica, centrada en las relaciones entre el Derecho y la sociedad, y la investigación histórico-jurídica y filosófica del Derecho (Fix-Zamudio, 1974)

La investigación jurídica se distingue de otras formas de conocimiento sobre el Derecho por tres características centrales: la sistematicidad, que implica la aplicación de procedimientos metódicos y reproducibles; la reflexividad, que exige la explicitación de los supuestos teóricos y las opciones metodológicas; y la

orientación a la validez intersubjetiva, que supone que los resultados de la investigación son susceptibles de evaluación crítica por parte de la comunidad académica (Alexy, 2004).

No toda producción académica que versa sobre temas jurídicos constituye investigación jurídica en sentido estricto. La distinción entre investigación jurídica y simple compilación de información normativa, entre análisis doctrinal riguroso y paráfrasis normativa, entre argumentación jurídica sistemática y opinión jurídica espontánea, es crucial para evaluar la calidad de los productos de investigación que producen los estudiantes de Derecho (Álvarez Undurraga, 2002).

1.2.2. Tipología de la investigación jurídica

Una primera distinción relevante opone la investigación jurídica pura o teórica y la investigación jurídica aplicada. La primera se orienta a la producción de conocimiento sobre el Derecho en sí mismo, sin una orientación inmediata a la resolución de problemas prácticos. La segunda se orienta al estudio del Derecho en relación con problemas concretos de la práctica jurídica. Esta distinción no implica una jerarquía de valor: ambas modalidades son legítimas y se alimentan mutuamente (Olvera, 2015).

Una segunda distinción relevante opone la investigación jurídica dogmática y la investigación jurídica empírica o socio jurídica. La investigación dogmática opera sobre textos normativos y doctrinales y produce conocimiento sobre el Derecho vigente mediante técnicas de interpretación, sistematización y argumentación. La investigación empírica recurre a métodos de las ciencias sociales para estudiar el Derecho en su dimensión social (Courtis, 2006).

Witker (2008) propone una clasificación que distingue entre investigación teórico-jurídica, investigación jurídica instrumental, investigación jurídica diagnóstica e investigación jurídica propositiva. Esta tipología evidencia la pluralidad de formas

que puede adoptar la investigación jurídica e invita a una reflexión explícita sobre el tipo de investigación que se propone desarrollar en cada trabajo académico.

1.2.3. Epistemología de la investigación jurídica

El debate epistemológico sobre el estatuto científico del Derecho plantea una pregunta central: ¿la ciencia jurídica es una ciencia en sentido propio o se trata de una disciplina normativa que no puede aspirar al estatuto de ciencia empírica? Esta pregunta, que atraviesa la obra de Kelsen (1934), Hart (1961), Dworkin (1986) y Alexy (1994), tiene consecuencias directas sobre las opciones metodológicas que se consideren legítimas para la investigación jurídica y, por tanto, sobre los contenidos y orientaciones de los cursos de metodología de la investigación en las facultades de Derecho (Sánchez Zorrilla, 2011).

Para los propósitos de esta investigación, se adopta una posición epistemológica pluralista que reconoce la legitimidad de múltiples formas de investigación jurídica: dogmática, socio jurídica, histórica y filosófica. Esta posición no implica un relativismo metodológico: implica la exigencia de rigor en cada modalidad de investigación, con los criterios de validez que le son propios.

1.2.4. La formación investigativa como competencia profesional

La competencia investigativa en el campo jurídico puede definirse como la capacidad de identificar, formular y resolver problemas jurídicos mediante la aplicación de métodos científicos adecuados y el manejo riguroso de las fuentes del Derecho. Esta competencia integra un conjunto de habilidades parciales que incluye la capacidad de identificar y delimitar problemas jurídicos relevantes, el dominio de las técnicas de investigación documental jurídica, la capacidad de interpretar y argumentar normas y doctrinas, la aptitud para producir textos académicos rigurosos, y la capacidad de utilizar herramientas de investigación empírica aplicadas al Derecho (Witker, 2008).

El desarrollo de estas competencias exige condiciones pedagógicas que van más allá de la transmisión de conocimientos sobre metodología de la investigación. Implica la creación de oportunidades de práctica supervisada, retroalimentación formativa y exposición a problemas jurídicos reales de complejidad creciente. El desarrollo de competencias investigativas requiere una estrategia formativa que se extienda a lo largo de toda la carrera y que integre los contenidos de investigación con el aprendizaje de las distintas ramas del Derecho (Sullivan, W. M. et al., 2007).

1.2.5. La brecha pedagógica: currículo formal y currículo real

El concepto de brecha pedagógica describe la distancia entre el currículo formal y el currículo real en los procesos de formación universitaria. El currículo formal es el que se expresa en los planes de estudio, los sílabos y los reglamentos académicos. El currículo real es el que efectivamente se despliega en el aula. La brecha entre ambos no es generalmente el resultado de una deliberada infidelidad al currículo prescrito, sino la consecuencia de factores estructurales que operan sobre la práctica pedagógica: déficit de formación docente, inadecuación de recursos, culturas institucionales resistentes al cambio (Creswell, 2018).

En el campo de la formación investigativa en las facultades de Derecho, esta brecha adquiere una forma particular relacionada con lo que el presente estudio denomina el síndrome del sílabo aspiracional: el diseño curricular declara objetivos de formación investigativa coherentes con los estándares exigibles, pero la práctica docente concreta se reduce frecuentemente a la transmisión de nociones generales sobre metodología de la investigación, sin que los estudiantes desarrollen efectivamente las competencias para producir investigación jurídica de calidad. El sílabo funciona en este contexto no como instrumento de planificación pedagógica sino como documento de cumplimiento formal (Pérez Perdomo, 2006).

1.3. Marco normativo de la investigación jurídica en la formación del abogado

1.3.1. El marco normativo internacional

La regulación internacional de la educación superior universitaria no adopta la forma de tratados o convenciones vinculantes en sentido técnico, sino la de instrumentos de soft law: recomendaciones, declaraciones y estándares emanados de organismos internacionales que ejercen una influencia normativa de facto sobre los sistemas nacionales de educación superior. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, aprobados por la Asamblea General de las Naciones Unidas mediante la Resolución A/RES/70/1 (2015), incluyen en su Objetivo 4 compromisos específicos en materia de educación de calidad y acceso equitativo a la formación universitaria (Altbach, P. G. et al., 2009).

La UNESCO ha desarrollado, a través de sus conferencias mundiales sobre educación superior de 1998 y 2009, estándares y recomendaciones que incluyen disposiciones específicas sobre la investigación como función sustantiva de la universidad. En el ámbito regional latinoamericano, el Proyecto Tuning América Latina (2007) ha ejercido una influencia significativa sobre los currículos universitarios de la región, identificando competencias específicas para la carrera de Derecho que incluyen la capacidad investigativa como elemento del perfil de egreso.

1.3.2. El marco normativo constitucional peruano

El punto de partida del análisis del marco normativo nacional es la Constitución Política del Perú de 1993, cuyo artículo 18 garantiza la autonomía universitaria y establece que las universidades tienen como fines la formación profesional, la difusión cultural, la creación intelectual y artística y la investigación científica y tecnológica. La inclusión de la investigación como fin constitucional de las universidades implica que estas tienen una obligación jurídica de rango

constitucional de promover y desarrollar la investigación como parte integral de su misión institucional.

En la interpretación del Tribunal Constitucional peruano, particularmente en la sentencia recaída en el Expediente N.º 0014-2014-PI/TC, estas disposiciones fundamentan la legitimidad de la supervisión estatal de la calidad universitaria y, por tanto, de la exigencia de estándares mínimos en materia de formación investigativa.

1.3.3. La Ley Universitaria N.º 30220 y la regulación de la investigación

La Ley Universitaria N.º 30220, promulgada el 8 de julio de 2014, constituye el instrumento normativo de rango legal más importante en materia de educación superior universitaria en el Perú. El artículo 48 establece que la investigación constituye una función esencial y obligatoria de la universidad. El artículo 45.1 impone a las universidades la obligación de contar con un perfil de egreso que incluya las competencias que los estudiantes deben haber desarrollado al término de la carrera. Leído en concordancia con el artículo 48, este artículo obliga a las facultades de Derecho a incluir competencias investigativas explícitas en sus perfiles de egreso y a diseñar sus currículos de modo que garanticen el desarrollo efectivo de dichas competencias.

El artículo 13 de la misma ley define la calidad educativa universitaria como el conjunto de características inherentes a la educación que permiten satisfacer las necesidades y expectativas de la comunidad universitaria, la sociedad y el Estado. En aplicación de este concepto, una facultad de Derecho que declara en su currículo el desarrollo de competencias investigativas pero que no las desarrolla efectivamente en la práctica formativa incumple los estándares de calidad educativa definidos por la ley (Salmi, 2009).

1.3.4. El rol de SUNEDU en la regulación de la investigación universitaria

La Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU), creada por la Ley N.º 30220, es el organismo encargado de supervisar la calidad de la educación superior universitaria y de otorgar el licenciamiento institucional a las universidades peruanas. El Modelo de Licenciamiento, aprobado mediante la Resolución del Consejo Directivo N.º 006-2015-SUNEDU/CD, establece las Condiciones Básicas de Calidad que toda universidad debe cumplir para obtener su licencia de funcionamiento (SUNEDU, 2015).

Sin embargo, el análisis de los informes de licenciamiento publicados por SUNEDU revela que las condiciones de calidad verificadas en dicho proceso son fundamentalmente formales: se constata la existencia de reglamentos, líneas de investigación y presupuestos asignados, pero no se verifica la calidad sustantiva de los procesos formativos ni la coherencia entre el diseño curricular declarado y la práctica docente efectiva. Esta limitación del modelo de supervisión explica, al menos parcialmente, por qué la existencia de normas que ordenan la investigación no ha producido plenamente los efectos de mejora que cabría esperar (Altbach, P. G. et al., 2009).

1.3.5. Normativa específica sobre titulación y producción de tesis

La Ley N.º 30220 modificó significativamente el régimen de titulación universitaria en el Perú. El artículo 45 establece que para obtener el grado de bachiller el estudiante debe elaborar y sustentar una tesis o trabajo de investigación. Esta reforma reintrodujo la obligatoriedad de la tesis para el grado de bachiller y supone un mandato legal de formación investigativa de considerable alcance. Si todos los estudiantes deben producir un trabajo de investigación para obtener su grado académico, entonces la formación investigativa no es una opción pedagógica sino una obligación jurídica de las instituciones universitarias.

El análisis de los instrumentos reglamentarios en materia de titulación revela que, si bien establecen requisitos formales para los trabajos de investigación, raramente especifican los estándares metodológicos y de calidad que dichos trabajos deben cumplir. Esta vaguedad normativa contribuye a explicar la variabilidad en la calidad de las tesis producidas en las distintas facultades de Derecho y la tendencia a concentrar el proceso formativo en el cumplimiento de requisitos formales antes que en el desarrollo de competencias investigativas sólidas (Kennedy, 2012).

1.3.6. Normas sobre formación docente e investigación en las facultades de Derecho

La Ley N.º 30220 establece, en su artículo 82, que para ejercer la docencia universitaria en programas de pregrado se requiere contar como mínimo con el grado de maestro. Sin embargo, el cumplimiento formal de este requisito no garantiza la idoneidad de los docentes para enseñar investigación jurídica en sentido estricto. Un abogado con maestría en derecho civil o penal puede contar formalmente con el grado requerido, pero carecer de la formación metodológica necesaria para guiar a sus estudiantes en el diseño y desarrollo de investigaciones jurídicas de calidad (Sullivan, W. M. et al., 2007).

El marco normativo vigente no establece, salvo en términos muy generales, requisitos de formación específica en investigación para los docentes de los cursos de metodología jurídica. La delegación de estos criterios a las propias instituciones, combinada con la ausencia de estándares nacionales de calidad para la enseñanza de la investigación jurídica, constituye una de las principales deficiencias del marco regulatorio en este ámbito (Boyer, 1990).

1.4. Análisis de la coherencia del marco normativo

El examen del marco normativo descrito en los apartados anteriores permite formular un juicio sobre su coherencia interna y su suficiencia material para producir los efectos de mejora de la formación investigativa que se propone. Desde la perspectiva de la coherencia

interna, el marco normativo presenta una arquitectura formalmente consistente: la Constitución establece la investigación como fin universitario; la Ley N.º 30220 la desarrolla como función esencial y como requisito de titulación; las normas de SUNEDU y SINEACE la incorporan como criterio de evaluación institucional y de acreditación de programas.

Sin embargo, la suficiencia material del marco normativo es considerablemente más cuestionable. Al menos cuatro factores contribuyen a esta insuficiencia: la vaguedad de los estándares normativos en materia de calidad de la formación investigativa; la orientación predominantemente formal de los mecanismos de supervisión; la ausencia de mecanismos de verificación de la coherencia entre diseño curricular y práctica docente; y la carencia de incentivos institucionales para el cumplimiento efectivo de las obligaciones de formación investigativa (Altbach, P. G. et al., 2009).

Estos factores configuran lo que puede denominarse un déficit de eficacia normativa estructural: no es que las normas sean incumplidas deliberadamente, sino que el propio diseño del sistema normativo no genera los mecanismos de control ni las consecuencias jurídicas que serían necesarios para que las obligaciones de formación investigativa se traduzcan en prácticas formativas coherentes con los mandatos legales. La identificación de este déficit constituye el punto de partida del diagnóstico institucional presentado en el Capítulo III (Salmi, 2009).

1.5. Definición de términos básicos

En el marco de un libro jurídico-educativo que articula conceptos provenientes de campos disciplinares distintos, la definición precisa de los términos básicos empleados es una exigencia de rigor metodológico. Se presentan a continuación las definiciones operacionales de los conceptos centrales utilizados en este estudio.

Investigación jurídica

Proceso sistemático, riguroso y metódico orientado a la producción de conocimiento nuevo sobre el Derecho en sus dimensiones normativa, institucional, axiológica,

sociológica o histórica, mediante la aplicación de métodos adecuados a la naturaleza del objeto de estudio y susceptible de evaluación crítica por parte de la comunidad académica (Fix-Zamudio, 1974).

Diseño curricular

Proceso planificado y sistemático de organización de los elementos que configuran el proceso educativo: objetivos, contenidos, metodologías, recursos y evaluación, expresados en documentos formales que expresan las intenciones formativas de una institución educativa (Creswell, 2018).

Práctica formativa

Conjunto de acciones pedagógicas efectivamente desplegadas por los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que puede coincidir o diferir (en mayor o menor medida) con lo prescrito por el diseño curricular formal (Flick, 2015).

Brecha curricular

Distancia o discrepancia observable entre el currículo formal, lo que la institución declara enseñar, y el currículo real, lo que efectivamente se enseña y aprende, cuya existencia y magnitud puede ser identificada mediante análisis documental, observación y evaluación de productos de aprendizaje (Yin, 2018).

Eficacia normativa

Grado en que una norma jurídica produce los efectos de conducta que su contenido prescribe en los destinatarios a los que se dirige. La ineficacia normativa puede ser total, cuando la norma no produce efecto alguno, o parcial, cuando produce efectos pero en un grado menor al previsto (Courtis, 2006).

Competencia investigativa

Capacidad integrada que articula conocimientos, habilidades y actitudes para identificar, formular y resolver problemas mediante la aplicación de métodos científicos adecuados y

la producción de conocimiento riguroso y válido. En el campo jurídico, implica el dominio de los métodos y técnicas de la investigación jurídica en sus distintas modalidades (Witker, 2008).

Sílabo

Documento de planificación didáctica que expresa, para un curso o asignatura determinados, los objetivos de aprendizaje, los contenidos, las estrategias metodológicas, los recursos y el sistema de evaluación, en el marco del plan de estudios de la carrera.

Perfil de egreso

Descripción de las competencias que el graduado de una carrera universitaria debe haber desarrollado al término de su formación, y que fundamenta el diseño del plan de estudios y los criterios de evaluación del aprendizaje. El perfil de egreso es el referente central de los procesos de acreditación de la calidad educativa (Congreso de la República del Perú, 2014).

Capítulo II

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN JURÍDICA- EDUCATIVA

CAPÍTULO II

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN JURÍDICO-EDUCATIVA

2.1. Consideraciones generales sobre la metodología del estudio

La metodología constituye el conjunto de procedimientos teóricos y técnicos que permiten orientar de manera sistemática el desarrollo de una investigación científica (Witker, 2008). En el ámbito de las ciencias jurídicas, la definición del enfoque metodológico adquiere particular relevancia debido a la diversidad de métodos y perspectivas que pueden emplearse para analizar los fenómenos jurídicos y las instituciones relacionadas con el Derecho (Sánchez Zorrilla, 2011).

En el caso de la presente investigación, el problema de estudio se sitúa en la intersección entre el campo jurídico y el campo educativo, ya que se analiza la forma en que se desarrolla la enseñanza de la investigación jurídica dentro de la formación universitaria de los estudiantes de Derecho (Courtis, 2006). En consecuencia, el abordaje metodológico requiere integrar herramientas provenientes tanto del análisis jurídico como de la investigación educativa (Sullivan, W. M. et al., 2007).

El objetivo central de la investigación consiste en examinar la existencia de posibles brechas entre el diseño curricular formal de la enseñanza de la investigación jurídica, el marco normativo que regula la formación universitaria y las prácticas pedagógicas que se desarrollan en las facultades de Derecho (Olvera, 2015). Para alcanzar este objetivo resulta necesario adoptar un enfoque metodológico que permita analizar simultáneamente los instrumentos normativos, los documentos curriculares y las dinámicas formativas presentes en el contexto universitario (Altbach, P. G. et al., 2009).

En este sentido, la metodología del estudio se estructura a partir de un enfoque jurídico-educativo que integra el análisis dogmático del Derecho con un enfoque sociojurídico orientado a examinar la aplicación práctica de los instrumentos normativos y curriculares en el contexto de la educación superior (Álvarez Undurraga, 2002).

La articulación de estas perspectivas metodológicas permite desarrollar un análisis integral de la enseñanza de la investigación jurídica, considerando tanto su dimensión normativa como su implementación efectiva dentro de las instituciones universitarias (Fernández Ruiz, 2020).

2.2. Enfoque jurídico-educativo de la investigación

La investigación se desarrolla bajo un enfoque jurídico-educativo que permite examinar la enseñanza de la investigación jurídica desde una perspectiva interdisciplinaria (Sullivan, W. M. et al., 2007). Este enfoque parte del reconocimiento de que la formación universitaria en Derecho constituye un proceso complejo que involucra dimensiones normativas, institucionales, pedagógicas y académicas (Altbach, P. G. et al., 2009).

Desde la perspectiva jurídica, la formación investigativa en las facultades de Derecho se encuentra vinculada a un conjunto de disposiciones normativas que regulan la organización de los estudios universitarios, la estructura de los planes de estudio y los requisitos académicos para la obtención de los grados y títulos profesionales. Estas disposiciones establecen el marco formal dentro del cual se desarrolla la enseñanza de la investigación jurídica (Witker, 2008).

Sin embargo, la existencia de disposiciones normativas o instrumentos curriculares no garantiza por sí misma la efectiva formación investigativa de los estudiantes. La implementación de dichos instrumentos depende en gran medida de las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes, de la organización institucional de los programas académicos y de las dinámicas educativas que se producen dentro de las facultades de Derecho (Álvarez Undurraga, 2002).

Desde la perspectiva educativa, la enseñanza de la investigación jurídica implica el desarrollo de competencias metodológicas, habilidades analíticas y capacidades argumentativas que permitan a los estudiantes comprender el funcionamiento del sistema jurídico y producir conocimiento jurídico a través de procesos de investigación (Atienza, 2013).

El enfoque jurídico-educativo adoptado en la presente investigación permite analizar estas dos dimensiones de manera integrada. Por un lado, se examinan los instrumentos normativos y curriculares que estructuran la formación investigativa en la carrera de Derecho. Por otro lado, se analizan las prácticas pedagógicas y los resultados académicos que se derivan de la implementación de dichos instrumentos (Courtis, 2006).

Esta perspectiva metodológica resulta particularmente adecuada para el análisis de la educación jurídica, ya que permite comprender cómo se articula el diseño formal de la formación investigativa con las prácticas educativas que se desarrollan dentro de las instituciones universitarias (Sullivan, W. M. et al., 2007).

2.3. Método jurídico aplicado al análisis de la formación investigativa

Desde el punto de vista metodológico, la investigación se sustenta en el método jurídico, particularmente en su vertiente dogmática y sistemática (Witker, 2008). El método dogmático constituye una herramienta tradicional de las ciencias jurídicas que permite analizar el contenido conceptual y normativo de las disposiciones que regulan una determinada institución jurídica o práctica social (Sánchez Zorrilla, 2011).

En el contexto de la presente investigación, el método dogmático se utiliza para examinar los instrumentos normativos y académicos que estructuran la enseñanza de la investigación jurídica dentro de las facultades de Derecho. Entre estos instrumentos se encuentran los planes de estudio, los reglamentos académicos, los sílabos de los cursos relacionados con metodología de la investigación y las disposiciones institucionales que regulan la elaboración de trabajos de investigación y tesis (Courtis, 2006).

El análisis dogmático permite identificar los principios formativos que orientan la enseñanza de la investigación jurídica, así como los objetivos educativos establecidos en los instrumentos curriculares de las facultades de Derecho. Asimismo, este método permite examinar la coherencia interna de dichos instrumentos y su correspondencia con los objetivos generales de la formación universitaria en Derecho (Álvarez Undurraga, 2002).

El uso del método dogmático resulta especialmente relevante en estudios sobre educación jurídica, ya que la formación universitaria del abogado se encuentra fuertemente estructurada por disposiciones normativas y por instrumentos curriculares que determinan el contenido y la organización de los estudios jurídicos (Sullivan, W. M. et al., 2007).

No obstante, el análisis dogmático por sí solo resulta insuficiente para comprender la forma en que se desarrolla la enseñanza de la investigación jurídica en la práctica educativa (Flick, 2015). Por esta razón, la investigación incorpora también un enfoque sociojurídico que permite examinar la aplicación efectiva de los instrumentos normativos en el contexto institucional de las universidades (Yin, 2018).

2.4. Enfoque sociojurídico y análisis de la práctica formativa

El enfoque sociojurídico constituye una perspectiva metodológica orientada a analizar la interacción entre el Derecho y las prácticas sociales en las cuales se aplica (Courtis, 2006). En el ámbito de la educación jurídica, este enfoque permite examinar la forma en que las disposiciones normativas y los instrumentos curriculares se materializan en las dinámicas formativas desarrolladas dentro de las facultades de Derecho (Sánchez Zorrilla, 2011).

La incorporación de un enfoque sociojurídico en la presente investigación permite analizar la enseñanza de la investigación jurídica más allá de su formulación normativa o curricular. En particular, este enfoque permite examinar cómo se desarrollan las prácticas docentes relacionadas con la formación investigativa, cómo se implementan los cursos de metodología de la investigación y cómo se reflejan estas prácticas en los trabajos académicos elaborados por los estudiantes (Flick, 2015).

Desde esta perspectiva, el análisis sociojurídico permite identificar posibles discrepancias entre el diseño formal del currículo y la práctica educativa efectiva. Estas discrepancias constituyen el núcleo del problema de investigación planteado en el presente estudio, referido a la existencia de brechas entre el diseño curricular y la práctica formativa en la enseñanza de la investigación jurídica (Yin, 2018).

La combinación del método jurídico con el enfoque sociojurídico permite desarrollar un análisis integral del fenómeno investigado, integrando el estudio de los instrumentos normativos con el análisis de las prácticas educativas que se desarrollan dentro de las instituciones universitarias (Flick, 2015).

2.5. Tipo y diseño de la investigación

La investigación presenta un carácter descriptivo-analítico. En su dimensión descriptiva, el estudio se orienta a identificar las características del diseño curricular y de las prácticas formativas relacionadas con la enseñanza de la investigación jurídica en las facultades de Derecho analizadas. Esta etapa permite conocer la estructura de los programas académicos, la ubicación de los cursos de investigación dentro de los planes de estudio y las estrategias pedagógicas utilizadas en la formación investigativa (Hernández Sampieri, R. et al., 2018).

En su dimensión analítica, la investigación busca evaluar el grado de coherencia entre el diseño curricular formal, el marco normativo que regula la formación universitaria y las prácticas pedagógicas observadas en el proceso educativo. Este análisis permite identificar posibles inconsistencias o vacíos en la implementación de la enseñanza de la investigación jurídica dentro de la carrera de Derecho (Creswell, 2018).

Desde el punto de vista del diseño metodológico, el estudio adopta la forma de un estudio de caso múltiple aplicado al sistema universitario de la ciudad de Arequipa. Este diseño permite analizar comparativamente las estrategias curriculares y pedagógicas utilizadas por distintas universidades para desarrollar la formación investigativa dentro de la carrera de Derecho (Yin, 2018).

El uso de un estudio de caso múltiple permite identificar tanto patrones comunes como diferencias institucionales en la enseñanza de la investigación jurídica, lo que facilita la comprensión de las dinámicas formativas presentes en el sistema universitario local (Yin, 2018).

2.6. Contexto institucional del estudio

La investigación se desarrolla en el contexto de las universidades que ofrecen la carrera profesional de Derecho en la ciudad de Arequipa. Estas instituciones conforman el espacio académico en el cual se desarrolla la formación universitaria de los futuros profesionales del Derecho y, por tanto, constituyen el ámbito institucional en el que se examina la enseñanza de la investigación jurídica (Creswell, 2018).

En la ciudad de Arequipa se identificaron seis universidades que imparten el programa académico de Derecho. Estas instituciones representan el universo institucional del estudio y constituyen el escenario en el cual se analizan los procesos de formación investigativa dentro de la educación jurídica (Hernández Sampieri, R. et al., 2018).

Con el fin de preservar la neutralidad académica del análisis y evitar la identificación directa de las instituciones evaluadas, las universidades consideradas en la investigación se presentan mediante códigos institucionales. En consecuencia, cada universidad es identificada mediante las denominaciones U1, U2, U3, U4, U5 y U6. El uso de sistemas de codificación institucional constituye una práctica frecuente en investigaciones comparativas y estudios de caso que involucran múltiples organizaciones académicas (Yin, 2018).

La anonimización institucional constituye una estrategia metodológica orientada a garantizar la objetividad del análisis y a evitar la atribución directa de los resultados a una institución específica. Esta práctica es ampliamente utilizada en investigaciones educativas e institucionales, particularmente cuando el análisis se centra en la evaluación de procesos académicos o prácticas pedagógicas ya que permite reducir posibles sesgos interpretativos y preservar la neutralidad del estudio (Flick, 2015).

2.7. Unidades de análisis de la investigación

Con el propósito de examinar la enseñanza de la investigación jurídica dentro de las facultades de Derecho, la investigación considera diversas unidades de análisis que permiten abordar el fenómeno desde diferentes niveles del proceso formativo (Hernández

Sampieri, R. et al., 2018). La utilización de múltiples unidades de análisis constituye una estrategia metodológica que permite obtener una comprensión más amplia del fenómeno investigado y fortalecer la validez del estudio mediante la triangulación de fuentes de información (Yin, 2018).

Entre las principales unidades de análisis se encuentran:

- **El diseño curricular de la carrera de Derecho**, que permite identificar la estructura general del programa académico y la presencia de cursos relacionados con la investigación jurídica. El análisis curricular constituye un instrumento relevante para comprender la forma en que las universidades organizan la formación académica y distribuyen los contenidos formativos dentro de los planes de estudio (Creswell, 2018).
- **Los sílabos** de los cursos vinculados con metodología de la investigación, los cuales permiten analizar los contenidos formativos, los objetivos de aprendizaje y las estrategias pedagógicas utilizadas en la enseñanza de la investigación. El examen de estos documentos permite identificar el enfoque pedagógico adoptado en la formación investigativa de los estudiantes de Derecho.
- **Las prácticas docentes relacionadas con la formación investigativa**, que incluyen las metodologías de enseñanza empleadas por los docentes en los cursos de investigación. Estas prácticas constituyen un componente central del proceso educativo, ya que influyen directamente en el desarrollo de habilidades metodológicas y analíticas por parte de los estudiantes (Flick, 2015).
- **Los trabajos de investigación y tesis elaborados por los estudiantes**, que permiten evaluar el nivel de desarrollo de las competencias investigativas promovidas durante la formación universitaria. El análisis de estos productos académicos constituye un indicador relevante para evaluar los resultados del proceso formativo en materia de investigación jurídica (Sullivan, W. M. et al., 2007).
- **La percepción de docentes y estudiantes sobre la enseñanza de la investigación jurídica**, que permite identificar dificultades pedagógicas, limitaciones curriculares y oportunidades de mejora en el proceso formativo. La incorporación de estas

percepciones contribuye a comprender las dinámicas educativas presentes en las facultades de Derecho y las experiencias formativas vinculadas con el aprendizaje de la investigación.

El análisis conjunto de estas unidades permite obtener una visión integral del proceso de formación investigativa dentro de las facultades de Derecho, integrando el estudio de los instrumentos curriculares, las prácticas docentes y los resultados académicos del proceso educativo (Yin, 2018).

2.8. Técnicas de recolección de información

Para el desarrollo del estudio se emplearon diversas técnicas de recolección de información orientadas a obtener evidencia relevante sobre la enseñanza de la investigación jurídica en las universidades analizadas. La utilización de múltiples técnicas permite fortalecer la consistencia del análisis y ampliar la comprensión del fenómeno investigado mediante la integración de diferentes fuentes de información (Creswell, 2018).

Entre las principales técnicas utilizadas se encuentran:

- **Análisis documental de planes de estudio**, que permite examinar la estructura curricular de los programas de Derecho y la ubicación de los cursos relacionados con la investigación jurídica. El análisis de documentos institucionales constituye una técnica ampliamente utilizada en investigaciones educativas para comprender la organización de los programas académicos y las orientaciones formativas establecidas en los planes de estudio (Flick, 2015).
- **Revisión de sílabos**, que permite analizar los contenidos formativos y las estrategias pedagógicas utilizadas en la enseñanza de la investigación. El estudio de los sílabos permite identificar los objetivos de aprendizaje, las metodologías de enseñanza y los criterios de evaluación utilizados en los cursos vinculados con la formación investigativa.
- **Análisis de trabajos de investigación y tesis**, que permite evaluar el nivel de desarrollo de las competencias investigativas promovidas durante la formación

universitaria. El examen de estos productos académicos constituye una fuente relevante para analizar los resultados del proceso formativo en materia de investigación jurídica (Yin, 2018).

- **Recopilación de percepciones docentes y estudiantiles**, que permite complementar el análisis documental con información sobre las experiencias académicas de los actores involucrados en el proceso formativo. La incorporación de estas percepciones contribuye a comprender las dinámicas pedagógicas presentes en la enseñanza de la investigación jurídica.

La combinación de estas técnicas permite obtener una visión amplia del fenómeno investigado, integrando información normativa, curricular y pedagógica, lo que contribuye a fortalecer la validez del análisis mediante la triangulación de fuentes de información (Hernández Sampieri, R. et al., 2018).

2.9. Estrategia de análisis comparativo

La información recopilada durante el desarrollo de la investigación fue analizada mediante una estrategia de análisis comparativo institucional, orientada a identificar similitudes, diferencias y patrones comunes en la organización curricular de la enseñanza de la investigación jurídica en las universidades consideradas en el estudio. Este tipo de análisis permite examinar de manera sistemática cómo distintas instituciones estructuran sus procesos formativos y cómo se distribuyen los componentes vinculados con la formación investigativa dentro de los programas académicos de Derecho (Yin, 2018).

El análisis comparativo se desarrolló a partir de la revisión conjunta de las distintas unidades de análisis consideradas en la investigación, particularmente los planes de estudio, los sílabos de los cursos de investigación, las prácticas docentes relacionadas con la formación investigativa y los trabajos académicos elaborados por los estudiantes. La integración de estas fuentes de información permite fortalecer el análisis mediante la triangulación de datos, lo cual contribuye a mejorar la consistencia y la validez interpretativa de los resultados obtenidos (Hernández Sampieri, R. et al., 2018).

A partir de esta estrategia metodológica fue posible evaluar el grado de coherencia existente entre el diseño curricular formal de la enseñanza de la investigación jurídica y la implementación efectiva de los procesos formativos dentro de las facultades de Derecho. Asimismo, el análisis permitió identificar posibles discrepancias entre los objetivos formativos establecidos en los instrumentos curriculares y los resultados observados en la práctica académica, particularmente en relación con el desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes.

Los resultados derivados de este proceso de análisis constituyen la base del diagnóstico presentado en el capítulo siguiente, en el cual se examina la eficacia normativa de la enseñanza de la investigación jurídica en las universidades analizadas. De este modo, la estrategia de análisis comparativo permite articular el componente metodológico de la investigación con el examen empírico de las prácticas educativas desarrollado en el capítulo IV (Yin, 2018).

2.10. Alcances y limitaciones del estudio

La presente investigación se orienta al análisis de la enseñanza de la investigación jurídica en las facultades de Derecho de las universidades ubicadas en la ciudad de Arequipa. En este sentido, el estudio se circunscribe al contexto institucional de dichas universidades y examina específicamente los instrumentos curriculares, las prácticas formativas y los resultados académicos vinculados con la formación investigativa dentro de la carrera de Derecho. La delimitación del ámbito de estudio constituye un elemento metodológico fundamental que permite situar el fenómeno investigado dentro de un contexto institucional definido y comprender las particularidades del sistema universitario analizado (Creswell, 2018).

En este marco, los resultados obtenidos permiten identificar tendencias, patrones institucionales y posibles problemáticas relacionadas con la organización curricular de la enseñanza de la investigación jurídica y con las prácticas pedagógicas desarrolladas en los cursos vinculados con metodología de la investigación. No obstante, debido a que el estudio se concentra en un contexto geográfico e institucional específico, sus resultados

deben interpretarse considerando las características particulares del sistema universitario local y no necesariamente pueden generalizarse de manera automática a otros contextos académicos (Hernández Sampieri, R. et al., 2018).

Asimismo, el diseño metodológico adoptado se basa principalmente en el análisis documental de instrumentos curriculares y en la revisión de prácticas formativas observables dentro de las facultades de Derecho. Si bien este enfoque permite obtener una comprensión relevante del fenómeno investigado, la investigación no pretende agotar todas las dimensiones posibles del estudio de la educación jurídica, sino aportar un diagnóstico académico orientado a examinar la eficacia normativa de la enseñanza de la investigación jurídica en el contexto universitario analizado (Yin, 2018).

A pesar de estas limitaciones, el análisis desarrollado ofrece elementos valiosos para comprender las dinámicas de la formación investigativa dentro de la educación jurídica. En particular, el estudio permite identificar brechas entre el diseño curricular formal y la práctica formativa efectiva, lo cual constituye un punto de partida relevante para formular propuestas orientadas al fortalecimiento de la enseñanza de la investigación dentro de la carrera de Derecho y para promover mejoras en los procesos de formación académica de los futuros profesionales del Derecho.

Capítulo III

**DIAGNÓSTICO DE LA EFICACIA NORMATIVA EN LA
ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN JURÍDICA**

CAPÍTULO III

DIAGNÓSTICO DE LA EFICACIA NORMATIVA EN LA ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN JURÍDICA

3.1. Caracterización general del modelo de formación jurídica

El análisis realizado en las universidades consideradas en el estudio permitió identificar una serie de características estructurales comunes en la organización de los programas académicos de Derecho. En términos generales, las facultades analizadas presentan programas formativos con una duración predominante de seis años, estructura que responde a modelos tradicionales de formación jurídica ampliamente difundidos en los sistemas universitarios de América Latina (Pérez Perdomo, 2006). Este tipo de organización curricular refleja la persistencia de estructuras académicas históricas en la enseñanza del derecho, en las cuales la formación profesional del abogado se desarrolla a través de programas extensos centrados en el estudio sistemático del ordenamiento jurídico (Twining, 1994) .

En este modelo formativo, la enseñanza se orienta principalmente hacia el desarrollo de competencias profesionales vinculadas con el ejercicio práctico del Derecho. En consecuencia, los planes de estudio suelen priorizar áreas relacionadas con el conocimiento dogmático del sistema jurídico, el análisis normativo, la argumentación jurídica, el derecho procesal y la práctica pre profesional (Kennedy, 2012). Diversos estudios sobre educación jurídica han señalado que las facultades de Derecho tradicionalmente privilegian la transmisión doctrinal del conocimiento jurídico y la preparación para el ejercicio profesional, lo cual condiciona la organización curricular de los programas de formación jurídica (Sullivan, W. M. et al., 2007).

Dentro de esta configuración curricular, la investigación jurídica ocupa un espacio relativamente limitado en comparación con otras áreas del plan de estudios. Aunque la formación investigativa se encuentra formalmente incorporada en los programas

académicos, su presencia dentro del currículo suele concentrarse en un número reducido de asignaturas y en momentos específicos del proceso formativo. Esta situación ha sido identificada en diversos estudios sobre educación jurídica en América Latina, los cuales señalan que la investigación jurídica suele ocupar un lugar secundario dentro de los programas de formación profesional del abogado (Pérez Perdomo, 2006)

Esta estructura curricular revela una concepción de la formación jurídica en la cual la investigación aparece principalmente asociada al proceso de titulación, más que como una competencia transversal desarrollada de manera continua a lo largo de la carrera (Sullivan, W. M. et al., 2007). En este contexto, la formación investigativa tiende a concentrarse en los cursos finales vinculados con la elaboración de la tesis, lo cual limita la posibilidad de desarrollar progresivamente habilidades de investigación jurídica durante el proceso formativo (Kennedy, 2012).

3.2. Estructura curricular de la formación investigativa

El análisis de los planes de estudio de las universidades consideradas en la investigación permitió identificar que la formación en investigación jurídica suele estructurarse en torno a un número reducido de asignaturas dentro del currículo de la carrera de Derecho. En la mayoría de los casos, esta formación se organiza a partir de tres cursos principales vinculados con la investigación académica, lo cual refleja una presencia relativamente limitada de la investigación dentro del conjunto del programa formativo. Esta situación coincide con diagnósticos realizados sobre la educación jurídica en América Latina, donde se ha señalado que la formación investigativa ocupa con frecuencia un espacio marginal dentro de los planes de estudio de las facultades de Derecho (Pérez Perdomo, 2006).

La primera de estas asignaturas suele ubicarse en los ciclos iniciales del programa académico y tiene como finalidad introducir a los estudiantes en los fundamentos generales de la investigación. En este curso se abordan contenidos relacionados con el método científico, la formulación de problemas de investigación, las técnicas básicas de búsqueda de información y los principios generales de la redacción académica. Este tipo de asignatura cumple una función introductoria dentro del proceso formativo, orientada a

familiarizar a los estudiantes con los principios generales de la investigación académica, aunque su alcance suele ser limitado en términos del desarrollo efectivo de competencias investigativas (Sullivan, W. M. et al., 2007).

Posteriormente, en los ciclos finales de la carrera se incorporan cursos destinados específicamente al desarrollo del trabajo de investigación conducente a la obtención del título profesional. Estos cursos suelen organizarse en dos etapas diferenciadas: una primera orientada a la elaboración del proyecto de investigación y una segunda destinada al desarrollo del borrador o avance de tesis. Esta estructura refleja una organización pedagógica centrada en el cumplimiento de los requisitos formales de titulación, en la cual la investigación aparece principalmente vinculada a la elaboración de la tesis final (Kennedy, 2012).

Esta organización curricular evidencia que la formación investigativa en las carreras de Derecho se encuentra estructurada fundamentalmente en función del proceso de elaboración de la tesis. Como consecuencia, el aprendizaje de la investigación jurídica tiende a concentrarse en momentos específicos del proceso formativo, lo que limita el desarrollo progresivo y sistemático de competencias investigativas a lo largo de toda la carrera (Tamanaha, 2012). Diversos estudios sobre educación jurídica han señalado que esta forma de organización curricular puede generar dificultades para consolidar una cultura académica orientada a la producción de conocimiento jurídico dentro de las facultades de Derecho (Sullivan, W. M. et al., 2007).

Entre el curso inicial de introducción a la investigación y los cursos finales vinculados con la elaboración de la tesis suele existir un amplio periodo dentro del currículo en el cual la investigación jurídica no constituye un componente central del aprendizaje académico. Esta discontinuidad formativa reduce las oportunidades de los estudiantes para desarrollar habilidades investigativas de manera progresiva y sostenida, lo que contribuye a explicar las dificultades que frecuentemente se observan en los procesos de elaboración de tesis dentro de las carreras de Derecho (Pérez Perdomo, 2006).

3.3. La tesis como eje estructurador de la formación investigativa

Uno de los hallazgos más relevantes del diagnóstico institucional realizado en las universidades consideradas en el estudio es que la enseñanza de la investigación jurídica se encuentra estructurada principalmente en torno al desarrollo de la tesis de grado. Este patrón formativo refleja una concepción de la investigación académica estrechamente vinculada al proceso de titulación profesional, en la cual el aprendizaje metodológico aparece subordinado al cumplimiento de los requisitos formales establecidos para la obtención del título de abogado (Pérez Perdomo, 2006).

En la mayoría de las universidades analizadas, la tesis constituye la modalidad predominante de titulación para la obtención del título profesional de abogado. En consecuencia, las asignaturas vinculadas con la investigación se organizan pedagógicamente como etapas progresivas destinadas a preparar al estudiante para la elaboración de dicho trabajo académico. Esta organización curricular responde a un modelo de formación jurídica en el cual la investigación aparece como una actividad terminal del proceso formativo, más que como una práctica académica desarrollada de manera transversal a lo largo de la carrera (Sullivan, W. M. et al., 2007).

Dentro de este esquema, la tesis se convierte en el principal dispositivo pedagógico para el aprendizaje de la investigación jurídica dentro de la carrera de Derecho. Los cursos de investigación suelen orientarse hacia el desarrollo gradual de las diferentes etapas del trabajo académico, incluyendo la formulación del problema de investigación, la elaboración del proyecto, la construcción del marco teórico, la definición del diseño metodológico y la redacción del documento final de tesis. Esta organización refleja una estructura pedagógica centrada en la producción de un documento académico específico que permita al estudiante cumplir con los requisitos institucionales de titulación (Kennedy, 2012).

Si bien este modelo permite vincular los contenidos metodológicos con un proceso concreto de investigación, también presenta ciertas limitaciones desde el punto de vista

de la formación académica. En muchos casos, la investigación jurídica tiende a percibirse principalmente como un requisito administrativo necesario para obtener el título profesional, más que como una actividad académica orientada a la producción sistemática de conocimiento jurídico. Esta percepción puede afectar la forma en que los estudiantes se aproximan al proceso investigativo y reducir su potencial como herramienta de aprendizaje crítico del Derecho (Tamanaha, 2012).

Como consecuencia de esta orientación formativa, el proceso de enseñanza suele concentrarse en el cumplimiento de los requisitos formales asociados al trabajo de tesis — estructura del documento, procedimientos de aprobación institucional, presentación ante jurado y sustentación final— más que en el desarrollo profundo de habilidades investigativas vinculadas con el análisis crítico del ordenamiento jurídico y la producción de conocimiento académico. (Sullivan, W. M. et al., 2007) Este énfasis en los aspectos formales del proceso de titulación constituye una de las principales tensiones identificadas en los estudios contemporáneos sobre educación jurídica (Kennedy, 2012).

3.4. Perfil académico del cuerpo docente en investigación jurídica

El diagnóstico institucional desarrollado en el marco de la presente investigación también permitió identificar ciertas características relevantes en relación con el perfil académico del cuerpo docente encargado de la enseñanza de la investigación jurídica dentro de las facultades de Derecho analizadas. El análisis de la información disponible evidencia que la organización de la formación investigativa no depende únicamente de la estructura curricular de los programas académicos, sino también de las competencias investigativas y la trayectoria académica del profesorado responsable de los cursos de investigación y de la asesoría de trabajos de tesis (Sullivan, W. M. et al., 2007).

En términos generales, se observa que una parte significativa de los docentes que dictan cursos vinculados con metodología de la investigación o que participan como asesores de tesis no cuenta con reconocimiento formal como investigadores dentro del Registro Nacional de Investigadores en Ciencia y Tecnología (RENACYT). Esta situación refleja una

inserción relativamente limitada del profesorado en los sistemas formales de evaluación y reconocimiento de la actividad científica, los cuales constituyen uno de los mecanismos institucionales utilizados por los sistemas universitarios para promover la producción académica y la investigación científica (Altbach, P. G. et al., 2009).

Es importante señalar que esta situación no implica necesariamente la ausencia de experiencia académica o profesional. Muchos de los docentes que participan en la enseñanza de la investigación jurídica poseen una amplia trayectoria en el ejercicio profesional del Derecho y en la docencia universitaria. No obstante, desde la perspectiva de la organización académica de la universidad, la investigación constituye una de las funciones centrales de la actividad docente, junto con la enseñanza y la vinculación con la sociedad. Por esta razón, la limitada participación en actividades sistemáticas de investigación puede afectar el desarrollo de una cultura académica orientada a la producción de conocimiento jurídico dentro de las facultades de Derecho (Boyer, 1990).

Ante este contexto, diversas universidades han implementado programas institucionales de capacitación dirigidos al fortalecimiento de las competencias investigativas del cuerpo docente. Estos programas suelen ser promovidos por los vicerrectorados de investigación e incluyen talleres metodológicos, cursos de redacción científica y actividades orientadas a mejorar las capacidades de asesoría de tesis y acompañamiento académico de los estudiantes. Este tipo de iniciativas forma parte de las estrategias institucionales que las universidades desarrollan para fortalecer su capacidad investigativa y mejorar su desempeño académico en el contexto de la educación superior contemporánea (Salmi, 2009).

En este marco institucional, muchos docentes desarrollan sus habilidades de orientación investigativa a partir de procesos de aprendizaje progresivo vinculados con la experiencia acumulada en la asesoría de trabajos de investigación y la participación en programas institucionales de capacitación académica (Altbach, P. G. et al., 2009). Este proceso de aprendizaje práctico permite fortalecer gradualmente las capacidades de acompañamiento investigativo del profesorado, aunque también evidencia la necesidad

de consolidar estructuras institucionales más sólidas orientadas a promover el desarrollo sistemático de la investigación dentro de las facultades de Derecho (Boyer, 1990).

3.5. Prácticas docentes en la enseñanza de la investigación

Las prácticas docentes vinculadas con la formación investigativa se desarrollan principalmente en los cursos de metodología de la investigación y en las asignaturas destinadas a la elaboración de tesis. Estos espacios académicos constituyen los principales escenarios institucionales en los que los estudiantes adquieren conocimientos metodológicos y desarrollan las habilidades necesarias para la realización de trabajos de investigación jurídica. En el contexto de la educación jurídica, estos cursos cumplen una función formativa clave, ya que permiten articular el aprendizaje teórico del Derecho con el desarrollo de capacidades analíticas y argumentativas vinculadas con la investigación académica (Sullivan, W. M. et al., 2007).

Dentro de este proceso formativo, el docente desempeña un papel central como orientador del proceso investigativo de los estudiantes. Su función incluye la orientación en la selección del tema de investigación, la formulación del problema jurídico, la identificación de fuentes doctrinarias y normativas, así como el acompañamiento en la elaboración del marco teórico y en la redacción progresiva del trabajo académico. Esta labor de acompañamiento constituye una dimensión pedagógica relevante en la formación jurídica, ya que permite guiar a los estudiantes en la aplicación práctica de los métodos de investigación jurídica (Kennedy, 2012).

No obstante, el desarrollo de estas prácticas docentes enfrenta diversas dificultades relacionadas con el nivel de preparación investigativa previa de los estudiantes. Debido a que la formación investigativa se encuentra concentrada en un número reducido de asignaturas dentro del currículo, muchos estudiantes inician el proceso de elaboración de la tesis sin haber desarrollado previamente una práctica sostenida de investigación jurídica. Esta situación ha sido identificada en diversos estudios sobre educación jurídica en América Latina, los cuales señalan que la limitada presencia de la investigación dentro del

currículo puede afectar el desarrollo gradual de competencias investigativas durante la formación universitaria (Pérez Perdomo, 2006).

Como consecuencia de esta situación, los cursos de tesis tienden a asumir simultáneamente múltiples funciones pedagógicas dentro del proceso formativo. Además de supervisar el desarrollo del trabajo de investigación, estos cursos suelen cumplir tareas de formación metodológica básica, orientación académica individualizada y seguimiento del proceso investigativo de los estudiantes (Tamanaha, 2012). Esta multiplicidad de funciones incrementa la complejidad pedagógica de estas asignaturas y puede generar tensiones en la organización del proceso de enseñanza de la investigación jurídica dentro de las facultades de Derecho (Sullivan, W. M. et al., 2007).

3.6. Modalidades de titulación y acceso a la investigación científica

El análisis institucional permitió identificar que la tesis constituye la modalidad predominante de titulación en las facultades de Derecho consideradas en el estudio. En la mayoría de las universidades analizadas, los estudiantes deben elaborar y sustentar un trabajo de investigación como requisito para obtener el título profesional de abogado. Este modelo refleja una concepción tradicional de la titulación universitaria en la cual la tesis se configura como el principal mecanismo de evaluación de las competencias investigativas desarrolladas durante la formación académica (Sullivan, W. M. et al., 2007).

No obstante, en un número reducido de universidades se han incorporado modalidades alternativas de titulación vinculadas con la elaboración de artículos científicos publicables en revistas académicas. Estas modalidades buscan promover la participación de los estudiantes en procesos de investigación orientados a la generación y difusión de conocimiento jurídico, incentivando además la publicación de resultados de investigación en espacios académicos especializados. Este tipo de estrategias se encuentra alineado con las tendencias contemporáneas de la educación superior orientadas a fortalecer la producción científica dentro de las universidades (Altbach, P. G. et al., 2009).

A pesar de la relevancia de estas iniciativas, su presencia dentro del sistema universitario analizado aún es limitada. En consecuencia, las oportunidades de que los estudiantes desarrollen investigaciones orientadas a la publicación académica continúan siendo relativamente escasas (Boyer, 1990). Esta situación refleja uno de los desafíos estructurales de las universidades contemporáneas, particularmente en contextos donde las funciones de docencia e investigación aún se encuentran en proceso de articulación institucional (Salmi, 2009).

3.7. Matriz comparativa del modelo de enseñanza de la investigación jurídica

Con el propósito de sistematizar la información recopilada en las universidades analizadas, se elaboró una matriz comparativa que permite identificar las principales características del modelo de enseñanza de la investigación jurídica presente en cada institución. El uso de matrices comparativas constituye una herramienta analítica frecuente en estudios institucionales y educativos, ya que facilita la organización de información compleja y permite identificar patrones comunes y diferencias relevantes entre diversas organizaciones académicas (Altbach, P. G. et al., 2009).

La matriz sintetiza aspectos estructurales del proceso de formación investigativa dentro de las facultades de Derecho, tales como la duración de la carrera, la cantidad de cursos de investigación incorporados en el currículo, las modalidades de titulación disponibles y el grado de inserción del profesorado en actividades formales de investigación científica. Estos indicadores permiten evaluar de manera integrada la relación existente entre el diseño curricular, las estrategias institucionales de formación investigativa y la participación del cuerpo docente en la producción de conocimiento académico (Salmi, 2009).

Desde la perspectiva de la educación superior, la articulación entre docencia e investigación constituye uno de los elementos centrales para el desarrollo de universidades orientadas a la generación de conocimiento. En este sentido, el análisis comparativo de estos indicadores permite examinar hasta qué punto las facultades de Derecho integran la

investigación jurídica dentro de su estructura formativa y dentro de las dinámicas académicas del profesorado (Boyer, 1990).

Para efectos de preservar la neutralidad institucional del análisis y evitar la identificación directa de las universidades evaluadas, las instituciones consideradas en el estudio se presentan mediante códigos alfanuméricos. Esta estrategia metodológica permite concentrar el análisis en las características estructurales del sistema de formación jurídica, evitando atribuir los resultados a instituciones específicas y favoreciendo una interpretación académica más objetiva del fenómeno estudiado.

Tabla 1

Matriz de diagnóstico institucional

Universidad	Duración de la carrera (años)	Cursos de investigación	Modalidad principal de titulación	Modalidad por artículo científico	Docentes con reconocimiento como investigadores
U1	6	3	Tesis	No	2
U2	6	3	Tesis	No	2
U3	6	3	Tesis	Sí	1
U4	5	3	Tesis	Sí	0
U5	6	3	Tesis	Sí	1
U6	6	3	Tesis	No	3

Fuente: Elaboración propia

Con el propósito de sistematizar la información recopilada en las universidades analizadas, se elaboró una matriz comparativa que permite identificar las principales características del modelo de enseñanza de la investigación jurídica presente en cada institución. El uso de matrices comparativas constituye una herramienta analítica frecuente en estudios institucionales y educativos, ya que facilita la organización de información compleja y permite identificar patrones comunes y diferencias relevantes entre diversas organizaciones académicas (Altbach, P. G. et al., 2009).

La matriz sintetiza aspectos estructurales del proceso de formación investigativa dentro de las facultades de Derecho, tales como la duración de la carrera, la cantidad de cursos de investigación incorporados en el currículo, las modalidades de titulación disponibles y el grado de inserción del profesorado en actividades formales de investigación científica. Estos indicadores permiten evaluar de manera integrada la relación existente entre el diseño curricular, las estrategias institucionales de formación investigativa y la participación del cuerpo docente en la producción de conocimiento académico (Salmi, 2009).

Desde la perspectiva de la educación superior, la articulación entre docencia e investigación constituye uno de los elementos centrales para el desarrollo de universidades orientadas a la generación de conocimiento. En este sentido, el análisis comparativo de estos indicadores permite examinar hasta qué punto las facultades de Derecho integran la investigación jurídica dentro de su estructura formativa y dentro de las dinámicas académicas del profesorado (Boyer, 1990).

Para efectos de preservar la neutralidad institucional del análisis y evitar la identificación directa de las universidades evaluadas, las instituciones consideradas en el estudio se presentan mediante códigos alfanuméricos. Esta estrategia metodológica permite concentrar el análisis en las características estructurales del sistema de formación jurídica, evitando atribuir los resultados a instituciones específicas y favoreciendo una interpretación académica más objetiva del fenómeno estudiado.

3.7.1. Análisis comparativo de la matriz institucional

El análisis de la matriz comparativa permite identificar una serie de patrones comunes en la organización de la enseñanza de la investigación jurídica en las universidades consideradas en el estudio. La utilización de instrumentos comparativos facilita la identificación de regularidades institucionales dentro de los sistemas universitarios y permite comprender cómo se estructuran los procesos formativos en distintos contextos académicos. En el ámbito de la educación superior, este tipo de análisis resulta particularmente útil para examinar la relación

entre diseño curricular, políticas académicas y prácticas formativas dentro de las instituciones universitarias (Altbach, P. G. et al., 2009).

En primer lugar, se observa una alta homogeneidad en la estructura curricular de la formación investigativa, ya que todas las instituciones analizadas incorporan tres asignaturas vinculadas con la investigación dentro del plan de estudios. Esta coincidencia sugiere la existencia de un modelo formativo relativamente estandarizado en el cual la enseñanza de la investigación jurídica se organiza en torno a tres etapas principales: una fase inicial de introducción a la investigación, una etapa intermedia dedicada a la formulación del proyecto de tesis y una fase final orientada al desarrollo del trabajo de investigación. Este tipo de organización refleja la tendencia de muchos programas de Derecho a concentrar la formación investigativa en momentos específicos del currículo, en lugar de desarrollarla de manera transversal a lo largo de toda la carrera (Pérez Perdomo, 2006).

En segundo lugar, la matriz evidencia que la tesis constituye la modalidad predominante de titulación en todas las universidades analizadas, lo que confirma la centralidad de este instrumento académico dentro del proceso de formación investigativa en la carrera de Derecho. La obligatoriedad de la tesis refuerza su papel como principal mecanismo mediante el cual los estudiantes desarrollan competencias básicas de investigación jurídica y aplican los conocimientos metodológicos adquiridos durante su formación universitaria. En la educación jurídica, la tesis ha sido tradicionalmente concebida como un ejercicio académico orientado a integrar conocimientos doctrinarios, habilidades analíticas y capacidades de argumentación jurídica (Sullivan, W. M. et al., 2007).

En tercer lugar, se observa que solo una parte de las universidades ofrece modalidades alternativas de titulación vinculadas con la elaboración de artículos científicos. En el conjunto analizado, únicamente tres instituciones contemplan esta posibilidad dentro de sus reglamentos académicos. Esta situación refleja que la incorporación de estrategias orientadas a promover la publicación científica

estudiantil aún se encuentra en una fase incipiente dentro del sistema universitario considerado. Desde la perspectiva de la educación superior, el fortalecimiento de la producción científica constituye uno de los principales indicadores del desarrollo académico de las universidades contemporáneas (Salmi, 2009).

Otro aspecto relevante identificado en la matriz se relaciona con el número de docentes que cuentan con reconocimiento formal como investigadores dentro de los sistemas nacionales de evaluación científica. Los datos muestran una presencia limitada de docentes con este tipo de reconocimiento dentro de las facultades analizadas, con cifras que oscilan entre cero y tres investigadores por institución. Esta situación puede incidir en la capacidad institucional para promover proyectos de investigación, fortalecer la cultura académica investigativa y desarrollar estrategias sistemáticas de formación científica dentro de las facultades de Derecho (Boyer, 1990).

Este hallazgo resulta particularmente significativo si se considera que los docentes con trayectoria investigativa suelen desempeñar un papel importante en la promoción de actividades de investigación académica, la dirección de proyectos científicos y la formación metodológica avanzada de los estudiantes (Altbach, P. G. et al., 2009). La presencia de profesores activos en investigación contribuye a integrar de manera más efectiva las funciones universitarias de docencia e investigación, lo cual constituye uno de los principios fundamentales del desarrollo de universidades orientadas a la generación de conocimiento (Salmi, 2009).

Finalmente, la matriz permite observar que la duración predominante de la carrera de Derecho en las universidades analizadas es de seis años, con excepción de una institución que presenta un programa académico de cinco años. Esta diferencia puede influir en la organización general del currículo y en la distribución de las asignaturas vinculadas con la investigación jurídica dentro del plan de estudios. La duración de los programas académicos constituye un factor relevante en la planificación curricular, ya que determina el tiempo disponible para el desarrollo

progresivo de competencias profesionales y académicas durante la formación universitaria (Sullivan, W. M. et al., 2007).

3.7.2. Implicancias del diagnóstico institucional

Los resultados obtenidos a partir del análisis comparativo permiten identificar una serie de características estructurales del modelo de enseñanza de la investigación jurídica presente en las facultades de Derecho analizadas. El diagnóstico institucional evidencia la existencia de ciertos patrones organizativos que influyen directamente en la forma en que se desarrolla la formación investigativa dentro de la educación jurídica universitaria (Altbach, P. G. et al., 2009). Desde la perspectiva de los estudios sobre educación superior, el análisis de estas características resulta fundamental para comprender cómo se articulan las funciones de docencia, investigación y formación profesional dentro de las universidades contemporáneas (Boyer, 1990).

En primer lugar, el sistema formativo presenta una estructura curricular relativamente uniforme, en la cual la investigación jurídica se desarrolla a través de un número reducido de asignaturas concentradas en momentos específicos del proceso educativo. Esta organización curricular tiende a limitar el desarrollo progresivo de competencias investigativas a lo largo de la carrera, ya que la investigación no se integra plenamente como un componente transversal del aprendizaje jurídico. Diversos estudios sobre educación jurídica en América Latina han señalado que la formación investigativa suele ocupar un espacio marginal dentro de los planes de estudio de Derecho, los cuales se encuentran tradicionalmente orientados hacia el estudio dogmático del sistema jurídico (Pérez Perdomo, 2006).

En segundo lugar, la tesis se mantiene como el principal mecanismo pedagógico para la formación investigativa dentro del proceso de titulación profesional. Este modelo convierte al trabajo de tesis en el espacio privilegiado para el desarrollo de habilidades metodológicas, análisis jurídico y argumentación académica. Si bien

este instrumento permite vincular la enseñanza metodológica con la elaboración de un trabajo de investigación concreto, también puede generar una visión restringida de la investigación jurídica, en la cual el proceso investigativo se percibe principalmente como un requisito académico necesario para la obtención del título profesional (Sullivan, W. M. et al., 2007).

En tercer lugar, se observa una limitada presencia de modalidades de titulación orientadas a la publicación científica, lo que reduce las oportunidades de que los estudiantes participen en procesos de producción académica dirigidos a la difusión del conocimiento jurídico. En el contexto de las universidades contemporáneas, la promoción de la investigación científica constituye uno de los principales indicadores de desarrollo institucional, ya que contribuye al fortalecimiento de la actividad académica y a la generación de conocimiento especializado dentro de las distintas disciplinas (Salmi, 2009).

Finalmente, la escasa presencia de docentes con reconocimiento formal como investigadores evidencia que la investigación científica aún no constituye un eje plenamente consolidado dentro de la estructura académica de algunas facultades de Derecho analizadas. La participación activa del profesorado en actividades de investigación suele desempeñar un papel determinante en la construcción de entornos académicos orientados a la producción de conocimiento, así como en la formación de nuevas generaciones de investigadores dentro del ámbito universitario (Boyer, 1990).

En conjunto, estas características institucionales contribuyen a explicar la brecha identificada entre el diseño curricular formal de la enseñanza de la investigación jurídica y su implementación efectiva dentro del proceso formativo de los estudiantes de Derecho (Altbach, P. G. et al., 2009). Esta brecha refleja uno de los principales desafíos de la educación jurídica contemporánea: integrar de manera más coherente las funciones de docencia, investigación y formación profesional dentro del currículo universitario (Salmi, 2009).

3.7.3. Intensidad investigativa en las facultades de Derecho analizadas

Con el propósito de profundizar el análisis comparativo presentado en la sección anterior, se elaboró una segunda matriz orientada a evaluar el nivel de intensidad investigativa presente en las facultades de Derecho consideradas en el estudio. Esta matriz permite integrar tres variables relevantes del diagnóstico institucional: la cantidad de asignaturas de investigación presentes en el currículo, la presencia de docentes con reconocimiento formal como investigadores dentro de los sistemas nacionales de evaluación científica y la existencia de modalidades de titulación vinculadas con la elaboración de artículos científicos.

La incorporación de estos indicadores permite aproximarse al grado en que cada institución promueve la investigación jurídica dentro de su modelo de formación académica. Desde la perspectiva de los estudios sobre educación superior, el desarrollo de entornos institucionales orientados a la investigación depende no solo de la estructura curricular de los programas académicos, sino también de la existencia de políticas institucionales, capacidades académicas del profesorado y mecanismos de incentivo para la producción científica (Salmi, 2009).

En este sentido, el nivel de intensidad investigativa no se determina únicamente por la presencia formal de cursos de investigación dentro del plan de estudios, sino también por la existencia de condiciones institucionales que favorezcan el desarrollo de actividades de investigación científica, tales como la participación del profesorado en proyectos de investigación, la producción de publicaciones académicas y la incorporación de los estudiantes en procesos de generación de conocimiento (Boyer, 1990).

A partir de estos criterios se elaboró la siguiente matriz de análisis comparativo.

Tabla 2

Matriz de intensidad investigativa

Universidad	Cursos de investigación	Docentes con reconocimiento como investigadores	Modalidad de titulación por artículo científico	Nivel de intensidad investigativa
U1	3	2	No	Medio
U2	3	2	No	Medio
U3	3	1	Sí	Medio
U4	3	0	Sí	Bajo
U5	3	1	Sí	Medio
U6	3	3	No	Medio–Alto

Fuente. Elaboración propia

Análisis de la matriz de intensidad investigativa

El análisis de la matriz permite identificar diversas diferencias en el nivel de intensidad investigativa presente en las facultades de Derecho analizadas. Aunque todas las instituciones incorporan un número similar de cursos de investigación dentro del currículo, la presencia de docentes con reconocimiento formal como investigadores y la disponibilidad de modalidades de titulación orientadas a la publicación científica generan diferencias en las condiciones institucionales para el desarrollo de la investigación jurídica.

En primer lugar, se observa que la mayoría de las universidades presenta un nivel de intensidad investigativa medio, lo que refleja la existencia de algunos elementos institucionales orientados al desarrollo de la investigación, aunque todavía de

manera limitada. En estos casos, la presencia de docentes con experiencia investigativa o la existencia de modalidades alternativas de titulación contribuye a fortalecer parcialmente el entorno académico para la formación investigativa, aun cuando estas iniciativas no se encuentran plenamente consolidadas dentro de la estructura institucional (Altbach, P. G. et al., 2009).

En segundo lugar, se identifica un caso en el cual el nivel de intensidad investigativa puede considerarse bajo, debido principalmente a la ausencia de docentes con reconocimiento formal como investigadores. Esta situación puede limitar la capacidad institucional para promover procesos de investigación académica sostenidos dentro de la facultad de Derecho, dado que el profesorado con trayectoria investigativa suele desempeñar un papel central en la dirección de proyectos científicos, la formación metodológica de los estudiantes y la producción de conocimiento académico (Boyer, 1990).

Por otro lado, se observa la existencia de una institución con un nivel de intensidad investigativa medio–alto, debido a la presencia de un número mayor de docentes con reconocimiento como investigadores dentro de los sistemas nacionales de evaluación científica. La participación activa del profesorado en actividades de investigación contribuye a fortalecer el entorno académico y a generar condiciones más favorables para el desarrollo de proyectos de investigación y la formación de nuevos investigadores dentro de la comunidad universitaria (Salmi, 2009).

En términos generales, los resultados obtenidos sugieren que, aunque las universidades analizadas presentan estructuras curriculares relativamente similares en lo que respecta a la enseñanza de la investigación jurídica, existen diferencias en el grado de consolidación de sus entornos institucionales de investigación. Estas diferencias evidencian que la presencia de cursos de investigación en el currículo constituye solo uno de los componentes del proceso de formación investigativa, el cual también depende de la existencia de capacidades

académicas e institucionales orientadas a la producción de conocimiento (Sullivan, W. M. et al., 2007).

En consecuencia, las variaciones observadas en el nivel de intensidad investigativa contribuyen a explicar las diferencias presentes en las prácticas formativas relacionadas con la investigación jurídica dentro de las facultades de Derecho analizadas. Estas condiciones institucionales constituyen un elemento relevante para comprender las brechas identificadas entre el diseño curricular formal de la enseñanza de la investigación jurídica y su implementación efectiva dentro del proceso educativo.

3.8. Brechas entre diseño curricular y práctica formativa

El análisis desarrollado a partir de la revisión de planes de estudio, prácticas docentes, modalidades de titulación y características del cuerpo académico permitió identificar la existencia de diversas brechas entre el diseño curricular formal de la enseñanza de la investigación jurídica y su implementación efectiva dentro del proceso formativo. Estas brechas reflejan tensiones estructurales presentes en la organización de la educación jurídica universitaria, particularmente en lo que respecta a la integración de la investigación científica dentro de los programas de formación profesional en Derecho (Salmi, 2009).

Una primera brecha se relaciona con la limitada presencia estructural de la investigación jurídica dentro del currículo de la carrera de Derecho. Aunque todas las universidades analizadas incorporan asignaturas vinculadas con metodología de la investigación, estas suelen concentrarse en un número reducido de cursos específicos, generalmente ubicados en los primeros ciclos y en las etapas finales de la carrera. Esta configuración genera una discontinuidad en el desarrollo progresivo de las competencias investigativas, ya que durante una parte significativa del proceso formativo la investigación jurídica no constituye un componente central del aprendizaje académico. Diversos estudios sobre educación jurídica han señalado que los programas tradicionales de Derecho tienden a privilegiar el estudio dogmático del sistema jurídico, relegando la formación investigativa a un papel secundario dentro del currículo (Pérez Perdomo, 2006).

Una segunda brecha se vincula con la centralidad de la tesis como principal mecanismo pedagógico para la enseñanza de la investigación jurídica. En la mayoría de los casos, el proceso de formación investigativa se estructura fundamentalmente en torno a la elaboración del trabajo de tesis como requisito de titulación. Si bien este modelo permite articular el aprendizaje metodológico con la producción de un trabajo académico concreto, también puede generar una visión instrumental de la investigación, en la cual el desarrollo del trabajo investigativo se percibe principalmente como un requisito necesario para la obtención del título profesional. En este sentido, la tesis tiende a convertirse en un ejercicio académico aislado dentro del proceso formativo, en lugar de constituir el resultado de un proceso sostenido de aprendizaje investigativo a lo largo de la carrera (Sullivan, W. M. et al., 2007).

Una tercera brecha se relaciona con las condiciones institucionales para el desarrollo de la investigación académica dentro de las facultades de Derecho. Como se evidenció en las matrices comparativas presentadas en las secciones anteriores, el número de docentes con reconocimiento formal como investigadores dentro de los sistemas nacionales de evaluación científica es relativamente reducido en varias de las instituciones analizadas. Esta situación puede limitar la consolidación de entornos académicos orientados al desarrollo sistemático de actividades de investigación jurídica, ya que el profesorado con trayectoria investigativa desempeña un papel central en la promoción de proyectos científicos, la formación metodológica de los estudiantes y la producción de conocimiento académico dentro de las universidades (Boyer, 1990).

Asimismo, se observa una presencia aún limitada de modalidades de titulación orientadas a la producción de artículos científicos, lo que restringe las oportunidades de que los estudiantes participen en procesos de investigación dirigidos a la difusión del conocimiento jurídico en espacios académicos especializados. En el contexto de las universidades contemporáneas, la promoción de la publicación científica constituye un componente fundamental para el fortalecimiento de la cultura académica investigativa y para la inserción de las instituciones en circuitos internacionales de producción de conocimiento (Salmi, 2009).

Finalmente, otra brecha relevante se relaciona con la orientación predominantemente profesionalizante de la formación jurídica. En muchas facultades de Derecho, el proceso educativo se encuentra fuertemente vinculado al desarrollo de competencias prácticas relacionadas con el ejercicio profesional del abogado, tales como la litigación, la asesoría legal o la práctica pre profesional (Kennedy, 2012). En este contexto, la investigación jurídica suele ocupar un lugar secundario dentro de las prioridades formativas del estudiantado, lo que refuerza la tendencia a concebir la investigación principalmente como un requisito académico vinculado al proceso de titulación, más que como una actividad intelectual orientada a la producción sistemática de conocimiento jurídico (Tamanaha, 2012).

En conjunto, estas brechas evidencian la necesidad de fortalecer la integración de la investigación jurídica dentro de los procesos de formación universitaria en Derecho, promoviendo modelos educativos que articulen de manera más equilibrada las funciones de docencia, investigación y formación profesional dentro del currículo académico.

3.9. Factores estructurales que explican la brecha en la formación investigativa

Desde la perspectiva del enfoque jurídico-educativo adoptado en la presente investigación, las brechas identificadas en la enseñanza de la investigación jurídica no deben interpretarse únicamente como deficiencias curriculares aisladas, sino como el resultado de diversos factores estructurales que influyen en la organización de la educación jurídica universitaria (Altbach, P. G. et al., 2009). En el ámbito de la educación superior, la configuración de los procesos formativos responde a dinámicas institucionales, tradiciones académicas y modelos profesionales que condicionan la manera en que se integran la docencia, la investigación y la formación profesional dentro de las universidades (Salmi, 2009).

Un primer factor se relaciona con la tradición profesionalista de la formación jurídica en América Latina, la cual ha privilegiado históricamente el aprendizaje del Derecho como un conjunto de normas, doctrinas y técnicas orientadas al ejercicio profesional del abogado (Pérez Perdomo, 2006). Bajo este enfoque, la formación académica tiende a concentrarse

en el estudio dogmático de las instituciones jurídicas, el análisis normativo y el desarrollo de habilidades vinculadas con la práctica legal. Como consecuencia, la investigación jurídica suele ocupar un espacio relativamente limitado dentro del proceso formativo, ya que el énfasis pedagógico se orienta principalmente hacia la preparación para el ejercicio profesional del Derecho (Kennedy, 2012).

Un segundo factor estructural se vincula con la institucionalización aún incipiente de la investigación científica en algunas facultades de Derecho. Aunque en las últimas décadas diversas políticas públicas han promovido el fortalecimiento de la investigación universitaria y la evaluación de la producción científica del profesorado, la consolidación de una cultura investigativa dentro de las facultades de Derecho continúa siendo un proceso gradual (Boyer, 1990). En este contexto, la presencia relativamente limitada de docentes con reconocimiento formal como investigadores dentro de los sistemas nacionales de evaluación científica constituye un indicador de las dificultades institucionales que aún enfrentan algunas universidades para integrar plenamente la investigación dentro de sus funciones académicas (Salmi, 2009).

Un tercer factor relevante se relaciona con el papel tradicional de la tesis como principal mecanismo de titulación en la formación jurídica. En numerosos programas académicos, la tesis ha funcionado históricamente como el principal espacio en el cual los estudiantes desarrollan experiencias de investigación. No obstante, cuando la enseñanza de la investigación se concentra exclusivamente en la elaboración de este trabajo final, existe el riesgo de que el aprendizaje investigativo se reduzca a una actividad puntual vinculada al proceso de titulación, en lugar de constituir un proceso formativo continuo orientado al desarrollo progresivo de competencias metodológicas y analíticas (Sullivan, W. M. et al., 2007).

Finalmente, también influye la organización curricular de los programas de Derecho, en la cual la investigación jurídica suele aparecer como un componente especializado dentro del plan de estudios, en lugar de constituir una competencia transversal presente en distintas áreas de formación. Esta configuración curricular limita la integración de la investigación

dentro de las diversas asignaturas del programa académico y reduce las oportunidades de que los estudiantes desarrollen habilidades investigativas de manera progresiva a lo largo de su trayectoria universitaria (Tamanaha, 2012).

Desde una perspectiva sociojurídica, estos factores evidencian que la brecha identificada entre el diseño curricular formal y la práctica formativa no responde únicamente a decisiones pedagógicas individuales, sino que se encuentra vinculada a dinámicas institucionales más amplias que estructuran la educación jurídica contemporánea. En este sentido, la superación de estas brechas requiere no solo ajustes en los planes de estudio, sino también transformaciones institucionales orientadas a fortalecer la cultura investigativa dentro de las facultades de Derecho y a integrar de manera más efectiva las funciones de docencia, investigación y formación profesional dentro del sistema universitario.

3.10. Síntesis del diagnóstico institucional

El diagnóstico desarrollado en el presente capítulo permitió identificar las principales características del modelo de enseñanza de la investigación jurídica en las facultades de Derecho analizadas, así como las condiciones institucionales que influyen en el desarrollo de la formación investigativa dentro de la carrera. El análisis comparativo de los planes de estudio, las prácticas docentes, las modalidades de titulación y el perfil académico del profesorado permitió construir una visión integral de las dinámicas formativas presentes en el sistema universitario considerado.

En términos generales, los resultados muestran la existencia de un modelo formativo relativamente homogéneo entre las universidades analizadas. Esta homogeneidad se expresa principalmente en la estructura curricular de los programas de Derecho, caracterizada por la presencia de un número reducido de asignaturas dedicadas específicamente a la enseñanza de la investigación jurídica y por la ubicación estratégica de estos cursos en los primeros y últimos ciclos del proceso formativo. Este tipo de configuración curricular refleja una tendencia ampliamente identificada en los sistemas de educación jurídica de América Latina, en los cuales la investigación suele ocupar un espacio

relativamente limitado dentro del conjunto del currículo académico (Pérez Perdomo, 2006).

Asimismo, el diagnóstico institucional permitió confirmar la centralidad de la tesis como principal mecanismo pedagógico para el aprendizaje de la investigación jurídica y como modalidad predominante de titulación profesional. En la mayoría de las facultades analizadas, las asignaturas de investigación se estructuran como etapas progresivas destinadas a preparar al estudiante para la elaboración de este trabajo académico final. Si bien este modelo permite vincular el aprendizaje metodológico con la producción de un trabajo de investigación concreto, también puede generar una concentración excesiva del aprendizaje investigativo en una etapa específica del proceso formativo, limitando el desarrollo progresivo y continuo de las competencias investigativas a lo largo de la carrera (Sullivan, W. M. et al., 2007).

Por otra parte, el análisis institucional evidenció que el entorno académico para el desarrollo de la investigación jurídica presenta distintos niveles de consolidación entre las universidades analizadas. Factores como la presencia de docentes con experiencia investigativa, la existencia de modalidades alternativas de titulación orientadas a la producción científica y las políticas institucionales de promoción de la investigación influyen de manera significativa en la intensidad investigativa observada en cada facultad de Derecho (Altbach, P. G. et al., 2009). En este sentido, la literatura especializada sobre educación superior ha destacado que el desarrollo de una cultura investigativa dentro de las universidades depende en gran medida de la existencia de estructuras institucionales que incentiven la producción científica y la participación activa del profesorado en actividades de investigación (Boyer, 1990).

No obstante, los resultados del diagnóstico también revelan la existencia de diversas brechas entre el diseño curricular formal de la enseñanza de la investigación jurídica y su implementación efectiva dentro del proceso educativo. Estas brechas se relacionan principalmente con la limitada continuidad de la formación investigativa a lo largo del currículo, la centralidad de la tesis como único dispositivo pedagógico para el aprendizaje

de la investigación, la reducida presencia de modalidades de titulación orientadas a la publicación científica y la orientación predominantemente profesionalizante de la formación jurídica (Kennedy, 2012). Esta última característica refleja una tradición formativa en la cual el énfasis pedagógico se orienta principalmente hacia la preparación para el ejercicio profesional del Derecho, mientras que la investigación jurídica ocupa un lugar secundario dentro de las prioridades académicas del programa de estudios (Tamanaha, 2012).

En conjunto, estos hallazgos evidencian que la enseñanza de la investigación jurídica dentro de las facultades de Derecho analizadas se desarrolla en un contexto institucional caracterizado por tensiones entre el modelo tradicional de formación profesional del abogado y las crecientes exigencias contemporáneas de producción de conocimiento dentro de las universidades. En el contexto actual de la educación superior, la integración efectiva de la investigación dentro de los procesos formativos constituye un elemento fundamental para el fortalecimiento de la calidad académica de las instituciones universitarias y para su inserción en sistemas más amplios de generación y difusión del conocimiento científico (Salmi, 2009).

Con el propósito de sintetizar los principales hallazgos del diagnóstico realizado, se presenta a continuación una tabla de síntesis que integra las dimensiones analizadas en el presente capítulo.

Tabla 3

Tabla de síntesis del diagnóstico institucional

Dimensión analizada	Hallazgo principal
Estructura curricular	La investigación jurídica se concentra en aproximadamente tres asignaturas dentro del plan de estudios, ubicadas generalmente en los primeros y últimos ciclos de la carrera.

Dimensión analizada	Hallazgo principal
Modelo pedagógico	La enseñanza de la investigación se estructura principalmente en torno a la elaboración de la tesis como principal producto académico del proceso formativo.
Perfil docente	Presencia limitada de docentes con reconocimiento formal como investigadores dentro de los sistemas nacionales de evaluación científica.
Modalidades de titulación	Predomina la tesis como mecanismo de titulación; solo algunas universidades han incorporado modalidades alternativas basadas en la elaboración de artículos científicos.
Cultura académica	Predominio de una orientación profesionalizante en la formación jurídica, en la cual la investigación ocupa un lugar secundario frente a las competencias prácticas del ejercicio profesional.

Fuente. *Elaboración propia*

En conjunto, los resultados obtenidos permiten comprender con mayor claridad la manera en que se configura la enseñanza de la investigación jurídica dentro de las facultades de Derecho analizadas. El diagnóstico institucional desarrollado en este capítulo constituye, por tanto, un punto de partida fundamental para el análisis presentado en el capítulo siguiente, en el cual se examinarán las implicancias de estos hallazgos para la calidad de la educación jurídica y para el fortalecimiento de la formación investigativa dentro de la carrera de Derecho.

Capítulo IV

**DISCUSIÓN: CALIDAD EDUCATIVA, REGULACIÓN Y
FORMACIÓN INVESTIGATIVA EN DERECHO**

CAPÍTULO IV

DISCUSIÓN: CALIDAD EDUCATIVA, REGULACIÓN Y FORMACIÓN INVESTIGATIVA EN DERECHO

El diagnóstico desarrollado en el Capítulo III permitió identificar un conjunto de características estructurales que configuran el modelo de enseñanza de la investigación jurídica en las facultades de Derecho analizadas, así como las principales limitaciones que afectan su implementación efectiva dentro del proceso formativo. Estos hallazgos no solo describen la organización curricular y las prácticas pedagógicas observadas, sino que también evidencian la existencia de tensiones entre el diseño formal de la formación investigativa y su desarrollo real en el ámbito universitario.

En este contexto, el presente capítulo tiene por finalidad analizar e interpretar dichas evidencias desde una perspectiva teórica y crítica, situando los resultados del estudio en el marco de debates más amplios sobre la educación superior y la formación jurídica. Para ello, la discusión se estructura en tres planos complementarios. En primer lugar, se examinan las implicancias del diagnóstico en relación con la teoría de la calidad educativa en la educación superior, particularmente desde los enfoques contemporáneos orientados a resultados y al desarrollo de competencias. En segundo lugar, se analiza el problema desde la perspectiva de la regulación jurídica de la formación universitaria, poniendo énfasis en la eficacia normativa de las disposiciones que orientan la enseñanza de la investigación. Finalmente, se abordan las condiciones institucionales, pedagógicas y académicas necesarias para el fortalecimiento de la formación investigativa en la carrera de Derecho, considerando tanto las limitaciones identificadas como las posibilidades de mejora del modelo formativo vigente (Altbach, P. G. et al., 2009).

4.1. La formación investigativa jurídica en el debate sobre calidad educativa

El debate contemporáneo sobre la calidad de la educación superior universitaria ha experimentado una transformación sustantiva en las últimas décadas, tanto en sus

fundamentos conceptuales como en los mecanismos institucionales destinados a su evaluación. Mientras que hasta finales del siglo XX la calidad universitaria era entendida predominantemente en términos de excelencia académica asociada a instituciones de alto prestigio, evaluada mediante indicadores de insumo —como la cualificación del profesorado, la disponibilidad de recursos bibliográficos o la infraestructura física—, a partir de la década de 1990 se produjo un desplazamiento progresivo hacia enfoques centrados en los resultados del proceso educativo. Bajo esta nueva lógica, impulsada por las políticas de aseguramiento de la calidad y rendición de cuentas, el énfasis se traslada desde lo que las instituciones poseen o declaran hacia lo que efectivamente logran en términos de aprendizaje estudiantil y desarrollo de competencias (Altbach, P. G. et al., 2009).

Este cambio de paradigma tiene implicancias particularmente relevantes para el análisis de la formación investigativa en las facultades de Derecho. En efecto, un enfoque de calidad orientado a resultados exige superar la verificación meramente formal de la existencia de cursos de investigación jurídica o de la inclusión de competencias investigativas en los sílabos. Lo central pasa a ser la evaluación de si los egresados son efectivamente capaces de investigar el Derecho con rigor metodológico, pertinencia teórica y capacidad crítica. Esto implica considerar habilidades complejas, tales como la formulación de problemas jurídicos relevantes, el manejo adecuado de fuentes normativas y doctrinarias, y la construcción de argumentos jurídicos sólidos y fundamentados.

Sin embargo, la evaluación de estas competencias plantea desafíos metodológicos significativos. A diferencia de otros ámbitos de la formación profesional, la investigación jurídica involucra procesos de naturaleza interpretativa, argumentativa y analítica que no siempre son fácilmente medibles a través de indicadores estandarizados. En este sentido, la construcción de instrumentos válidos y confiables para evaluar la calidad de la formación investigativa constituye una tarea aún en desarrollo dentro de los sistemas de aseguramiento de la calidad universitaria (Salmi, 2009).

En el caso peruano, el marco regulatorio vigente ha incorporado parcialmente este enfoque orientado a resultados, especialmente mediante la exigencia de perfiles de egreso estructurados en torno a competencias y la obligación de las instituciones de demostrar su logro a través de evidencias verificables. No obstante, la operacionalización de este enfoque en el ámbito específico de la formación investigativa en Derecho presenta limitaciones importantes. Los principales mecanismos de supervisión de la calidad —como el licenciamiento institucional a cargo de la SUNEDU y los procesos de acreditación promovidos por el SINEACE— tienden a centrarse en la verificación de condiciones formales de calidad, tales como la existencia de planes de estudio, sílabos o reglamentos académicos, sin profundizar suficientemente en la evaluación de la calidad sustantiva de los procesos formativos ni en los resultados efectivos de aprendizaje (Altbach, P. G. et al., 2009).

El diagnóstico institucional desarrollado en el Capítulo III confirma esta limitación estructural del modelo de aseguramiento de la calidad. En efecto, se observa que las facultades de Derecho pueden cumplir formalmente con los requisitos establecidos por la normativa vigente —incorporando cursos de investigación en el currículo, definiendo competencias en los perfiles de egreso y regulando los procesos de titulación— sin que ello garantice el desarrollo efectivo de capacidades investigativas en los estudiantes. Esta disociación entre cumplimiento formal y resultados sustantivos evidencia una brecha crítica en el modelo de formación investigativa.

Este hallazgo resulta consistente con estudios previos sobre educación jurídica en América Latina, los cuales han señalado de manera reiterada la existencia de tensiones entre el diseño curricular formal y la práctica educativa efectiva. En particular, se ha destacado que la incorporación de la investigación en los planes de estudio no necesariamente se traduce en una cultura académica orientada a la producción de conocimiento, ni en el desarrollo sistemático de competencias investigativas en los estudiantes (Pérez Perdomo, 2006).

En consecuencia, el análisis de la formación investigativa jurídica desde la perspectiva de la calidad educativa permite identificar no solo déficits en la estructura curricular, sino

también limitaciones en los mecanismos de evaluación y supervisión que condicionan la efectividad de las políticas de mejora de la educación superior. Estas limitaciones constituyen un elemento central para comprender la persistencia de las brechas identificadas en el diagnóstico y orientan la necesidad de repensar tanto los criterios de calidad como los instrumentos utilizados para su evaluación en el ámbito de la educación jurídica.

4.2. Regulación y eficacia normativa: implicancias del diagnóstico

La discusión de los hallazgos del diagnóstico en términos de teoría jurídica permite precisar con mayor rigor la naturaleza del problema identificado y ubicarlo en el marco de los debates contemporáneos sobre la eficacia del derecho en contextos institucionales complejos. En este sentido, la noción de eficacia normativa resulta particularmente útil, en tanto permite distinguir analíticamente entre la validez formal de una norma y su capacidad real de producir los efectos de conducta que prescribe. Como ha sido señalado en la literatura jurídica, una norma puede ser plenamente válida —esto es, haber sido creada conforme a los procedimientos establecidos por el ordenamiento jurídico y ser formalmente obligatoria— y, sin embargo, ser ineficaz si no logra modificar la conducta de sus destinatarios en el sentido previsto por el legislador o el regulador (Courtis, 2006).

Esta distinción adquiere especial relevancia en el ámbito de la regulación de la educación superior universitaria, donde la producción normativa ha experimentado un notable desarrollo en las últimas décadas, sin que ello haya implicado necesariamente una transformación equivalente en las prácticas institucionales. En el caso específico de la formación investigativa en las facultades de Derecho peruanas, el diagnóstico desarrollado en el Capítulo III permite afirmar que nos encontramos ante un fenómeno típico de eficacia normativa parcial o limitada.

En efecto, las normas que ordenan la formación investigativa —particularmente aquellas derivadas de la Ley N.º 30220 y de los instrumentos regulatorios asociados— presentan un alto grado de validez formal y han sido incorporadas de manera sistemática en los documentos de gestión académica de las universidades. Las facultades de Derecho han

respondido a estos mandatos mediante la inclusión de cursos de investigación jurídica en sus planes de estudio, la elaboración de sílabos que declaran objetivos de formación investigativa coherentes con los estándares exigidos, y la implementación de mecanismos de titulación que incluyen la elaboración de tesis o trabajos de investigación.

Sin embargo, esta adecuación formal no se traduce de manera equivalente en resultados sustantivos en términos de desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes. La evidencia analizada muestra que, pese a la existencia de un marco normativo robusto y de una estructura curricular que formalmente incorpora la investigación, los egresados no alcanzan, en una proporción significativa, los niveles de dominio metodológico, capacidad analítica y rigor argumentativo que las propias normas y currículos declaran como objetivos formativos. En este sentido, la eficacia de las normas resulta sustantivamente limitada en el plano de los resultados, lo que pone de manifiesto una brecha estructural entre el cumplimiento formal y la realización efectiva de los fines normativos.

Esta situación plantea una pregunta de diagnóstico fundamental que trasciende el caso específico analizado y remite a un problema clásico de la teoría de la eficacia jurídica: ¿por qué una norma logra producir efectos formales de cumplimiento —como la adopción de estructuras curriculares o la producción de documentos institucionales— pero no logra generar los efectos sustantivos que constituyen su finalidad última? La respuesta a esta pregunta exige desplazar el análisis desde el contenido de la norma hacia las condiciones de su eficacia.

Las condiciones de eficacia normativa pueden entenderse como el conjunto de factores extrínsecos al texto normativo que determinan su capacidad real de incidir en la conducta de los destinatarios. Estas condiciones no se agotan en la formulación lingüística de la norma, sino que incluyen variables institucionales, organizativas, pedagógicas y culturales que median su implementación. Entre ellas destacan la claridad y precisión del mandato normativo, la existencia de mecanismos efectivos de implementación y verificación, la configuración de incentivos adecuados para el cumplimiento y la capacidad real de los sujetos obligados para adecuar su conducta a lo prescrito (Witker, 2008).

Desde esta perspectiva, el análisis del caso de la formación investigativa en las facultades de Derecho permite identificar un conjunto de condiciones de eficacia deficitarias que explican la brecha observada entre diseño normativo y resultados formativos. Estas condiciones no operan de manera aislada, sino que se articulan en un sistema de limitaciones estructurales que afectan la capacidad del marco normativo para producir los efectos esperados.

En primer lugar, se observa una insuficiente precisión de los estándares normativos en la determinación de qué comportamientos constituyen un cumplimiento efectivo de la obligación de formación investigativa. Si bien las normas establecen la necesidad de incorporar la investigación como componente esencial de la formación universitaria, no especifican con suficiente claridad los niveles de desempeño, los indicadores de logro ni los criterios de calidad que permitan evaluar de manera objetiva el grado de cumplimiento. Esta vaguedad normativa genera un amplio margen de discrecionalidad institucional que tiende a resolverse en prácticas orientadas al cumplimiento mínimo formal antes que al desarrollo sustantivo de competencias.

En segundo lugar, los mecanismos de supervisión y aseguramiento de la calidad presentan una orientación predominantemente formal. Las instancias de control verifican la existencia de documentos, estructuras curriculares y procedimientos institucionales, pero no evalúan de manera sistemática la calidad sustantiva de los procesos formativos ni los resultados efectivos del aprendizaje. Esta característica del modelo de supervisión contribuye a consolidar una cultura de cumplimiento documental en la que la producción de evidencia formal sustituye, en la práctica, la verificación de la eficacia real de la formación investigativa.

En tercer lugar, los incentivos para la mejora de la formación investigativa resultan débiles o insuficientemente alineados con los objetivos normativos. Ni las instituciones ni los docentes enfrentan, en muchos casos, consecuencias significativas por el bajo nivel de desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes, ni reciben incentivos claros por la mejora sustantiva de dichos resultados. Esta ausencia de incentivos efectivos limita

la capacidad del sistema para movilizar cambios en las prácticas pedagógicas y en la organización curricular.

En cuarto lugar, el análisis evidencia limitaciones en la capacidad de los propios destinatarios de la norma —particularmente los docentes— para cumplir con las exigencias que esta impone. Una proporción significativa de los docentes encargados de la enseñanza de la investigación jurídica carece de formación metodológica especializada o de experiencia sostenida en investigación académica, lo que restringe su capacidad para desarrollar procesos formativos de alta calidad en este ámbito. Esta situación pone de relieve que la eficacia normativa no depende únicamente de la existencia de mandatos claros, sino también de la disponibilidad de capacidades institucionales y profesionales para implementarlos (Boyer, 1990).

En conjunto, estos factores configuran un escenario de eficacia normativa limitada en el que las normas logran producir transformaciones formales en la estructura de los programas académicos, pero no alcanzan a modificar de manera sustantiva las prácticas pedagógicas ni los resultados formativos. Este hallazgo tiene implicancias relevantes tanto para la teoría jurídica como para el diseño de políticas públicas en educación superior, en la medida en que evidencia la necesidad de complementar la producción normativa con estrategias orientadas a fortalecer las condiciones reales de su implementación.

Desde una perspectiva más amplia, el análisis sugiere que el problema de la formación investigativa en las facultades de Derecho no puede resolverse exclusivamente mediante reformas legales o ajustes curriculares formales. Se trata, más bien, de un problema estructural de eficacia normativa que requiere intervenciones integrales sobre las condiciones institucionales, pedagógicas y profesionales que median la relación entre la norma y la práctica. En este sentido, la comprensión de la brecha identificada constituye un paso necesario para el diseño de estrategias de mejora que permitan alinear de manera efectiva los mandatos normativos con los procesos reales de formación académica.

4.3. Perspectivas comparadas: referencias para la reforma

Las limitaciones identificadas en el análisis de la eficacia normativa de la formación investigativa —particularmente aquellas vinculadas a la vaguedad de los estándares, la debilidad de los mecanismos de supervisión, la insuficiencia de incentivos y las restricciones en la capacidad docente— conducen necesariamente a una pregunta de carácter propositivo: ¿qué condiciones institucionales y pedagógicas permitirían superar la brecha entre el diseño normativo y la práctica formativa efectiva? En este punto, el recurso al análisis comparado adquiere relevancia metodológica, en la medida en que permite situar el caso peruano en un horizonte más amplio de experiencias de reforma de la educación jurídica y, al mismo tiempo, identificar patrones institucionales que han demostrado cierta eficacia en otros contextos (Twining, 1994). La comparación no opera aquí como un ejercicio de trasplante normativo, sino como una herramienta analítica orientada a enriquecer la comprensión del problema y a ampliar el repertorio de soluciones posibles (Altbach, P. G. et al., 2009).

El análisis comparado de los modelos de formación investigativa jurídica en otros sistemas de educación superior ofrece, en este sentido, referencias particularmente útiles para pensar las condiciones de posibilidad de la reforma en el contexto peruano. Desde una perspectiva de teoría curricular, estas experiencias permiten observar cómo distintos sistemas universitarios han abordado el problema de la integración de la investigación en la formación profesional del abogado, así como los mecanismos institucionales que han desarrollado para garantizar la coherencia entre los objetivos formativos declarados y las prácticas pedagógicas efectivamente desplegadas (Grundy, 1987). Asimismo, desde la perspectiva de la eficacia normativa, el análisis comparado permite identificar contextos en los cuales las normas que ordenan la formación investigativa han logrado traducirse en prácticas académicas sostenidas, lo que resulta especialmente relevante a la luz del diagnóstico de eficacia parcial identificado en el caso peruano (Courtis, 2006).

En el contexto norteamericano, el modelo de formación investigativa de las escuelas de derecho de mayor desarrollo académico se sustenta en una concepción integrada de la

investigación como componente transversal del proceso formativo. A diferencia del modelo predominante en las facultades de Derecho peruanas —en el que la investigación se concentra en cursos específicos y en la etapa final de la carrera—, las escuelas de derecho en Estados Unidos han desarrollado estrategias pedagógicas orientadas a incorporar la investigación jurídica como práctica continua a lo largo de todo el currículo (Sullivan, W. M. et al., 2007). Este enfoque se materializa, en primer lugar, en la integración de metodologías activas de aprendizaje —como el método del caso, los seminarios de investigación, la escritura jurídica intensiva y el aprendizaje basado en problemas— que obligan a los estudiantes a interactuar de manera constante con fuentes jurídicas, a formular problemas y a construir argumentos desde etapas tempranas de su formación (Posner, 2004).

En segundo lugar, este modelo se apoya en la existencia de un cuerpo docente con dedicación efectiva a la investigación académica, lo que genera un entorno institucional en el cual la producción de conocimiento constituye una práctica ordinaria de la actividad universitaria y no una exigencia marginal (Boyer, 1990). La investigación no es, en este contexto, únicamente un contenido que se enseña, sino una práctica que se observa, se reproduce y se transmite a través de la interacción cotidiana entre docentes y estudiantes. Este elemento resulta clave desde la perspectiva de la formación de competencias, en la medida en que el aprendizaje de la investigación jurídica depende en gran medida de la exposición a comunidades académicas activas (Sullivan, W. M. et al., 2007).

En tercer lugar, el modelo norteamericano incorpora exigencias progresivas de producción académica a lo largo de la carrera, particularmente a través de cursos de legal writing y seminarios avanzados en los que los estudiantes deben elaborar trabajos de investigación con estándares académicos exigentes (Kennedy, 2012). Estas exigencias contribuyen a generar una cultura de la investigación que no se limita al momento de la titulación, sino que se extiende a lo largo de todo el proceso formativo, reforzando la idea de que la investigación constituye una competencia central del ejercicio profesional del abogado (Tamanaha, 2012).

Si bien ninguno de estos elementos es directamente trasplantable al contexto de las facultades de Derecho peruanas —debido a diferencias estructurales en términos de recursos, tradición académica, organización institucional y condiciones del mercado educativo—, todos ellos ofrecen orientaciones relevantes para la reforma (Sullivan, W. M. et al., 2007). En particular, sugieren la necesidad de transitar desde un modelo concentrado y terminal de formación investigativa hacia un modelo progresivo, transversal e integrado, en el cual la investigación se constituya en una práctica formativa constante y no en un requisito aislado de titulación (Kennedy, 2012).

En el ámbito latinoamericano, los procesos de reforma de la educación jurídica desarrollados desde la década de 1990 ofrecen referencias aún más directamente pertinentes para el contexto peruano, en la medida en que se han implementado en sistemas universitarios con condiciones estructurales más similares (Pérez Perdomo, 2006). En países como Argentina, Colombia, Chile y México, diversas iniciativas han buscado superar los modelos tradicionales de enseñanza del Derecho —caracterizados por su énfasis en la memorización normativa y la exposición magistral— mediante la incorporación de enfoques pedagógicos orientados al desarrollo de competencias (Witker, 2008).

Entre estas iniciativas destacan, en primer lugar, la introducción de metodologías activas de aprendizaje, tales como el aprendizaje basado en problemas, los seminarios de investigación y los talleres de escritura jurídica, que promueven la participación activa de los estudiantes en el proceso de construcción del conocimiento (Sullivan, W. M. et al., 2007). Estas metodologías han demostrado ser particularmente eficaces para el desarrollo de habilidades investigativas, en la medida en que obligan a los estudiantes a formular preguntas, buscar información, analizar fuentes y construir argumentos de manera autónoma (Hernández Sampieri, R. et al., 2018).

En segundo lugar, el desarrollo de clínicas jurídicas ha contribuido a integrar la investigación con la práctica profesional, permitiendo a los estudiantes trabajar sobre casos reales y desarrollar investigaciones aplicadas en contextos concretos (Pásara, 2004).

Este modelo no solo fortalece las competencias investigativas, sino que también contribuye a la formación ética y social del abogado, al vincular el aprendizaje académico con problemas jurídicos relevantes para la sociedad (Sullivan, W. M. et al., 2007).

En tercer lugar, la incorporación de la investigación empírica y sociojurídica en los currículos ha ampliado el horizonte metodológico de la formación jurídica, superando la tradicional centralidad de la dogmática jurídica e introduciendo herramientas provenientes de las ciencias sociales para el análisis del Derecho en contexto (Courtis, 2006). Este desarrollo resulta particularmente relevante desde la perspectiva del enfoque jurídico-educativo adoptado en la presente investigación, en la medida en que permite enriquecer la comprensión del fenómeno jurídico y fortalecer la capacidad analítica de los estudiantes (Álvarez Undurraga, 2002).

Estas experiencias latinoamericanas evidencian que, incluso en contextos institucionales caracterizados por limitaciones de recursos y estructuras académicas tradicionales, es posible desarrollar estrategias de reforma orientadas a fortalecer la formación investigativa. No obstante, también muestran que dichas reformas requieren intervenciones sostenidas en múltiples niveles: curricular, pedagógico e institucional (Altbach, P. G. et al., 2009). En este sentido, el análisis comparado refuerza una de las conclusiones centrales del presente estudio: la mejora de la formación investigativa en las facultades de Derecho no puede lograrse mediante ajustes formales aislados, sino que exige una transformación integral de las condiciones en las que se desarrolla el proceso formativo (Salmi, 2009).

En suma, las perspectivas comparadas no ofrecen modelos cerrados que puedan ser replicados de manera mecánica, pero sí proporcionan criterios orientadores para el diseño de reformas contextualmente pertinentes. La identificación de estos criterios constituye un insumo fundamental para el desarrollo de propuestas que permitan superar la brecha entre el diseño curricular y la práctica formativa, alineando de manera más efectiva los mandatos normativos con los procesos reales de enseñanza y aprendizaje de la investigación jurídica.

4.4. Los factores críticos para la transformación de la formación investigativa

Las perspectivas comparadas analizadas en el apartado anterior permiten identificar no solo experiencias relevantes de reforma, sino también patrones estructurales que explican por qué ciertos sistemas de educación jurídica logran articular de manera más eficaz la formación investigativa dentro de sus procesos formativos. Estas experiencias, leídas a la luz del diagnóstico de eficacia normativa desarrollado en los apartados precedentes, permiten desplazar el análisis desde la descripción de la brecha hacia la identificación de las condiciones concretas que harían posible su superación. En este sentido, la discusión converge en la necesidad de precisar cuáles son los factores críticos cuya intervención resulta indispensable para transformar de manera sustantiva la enseñanza de la investigación jurídica en las facultades de Derecho.

El análisis desarrollado en los apartados anteriores permite identificar un conjunto de factores críticos cuya atención constituye una condición necesaria —aunque no suficiente por sí sola— para la transformación de la formación investigativa. Estos factores no operan de manera aislada ni pueden ser abordados mediante intervenciones fragmentarias. Por el contrario, se articulan en un sistema institucional, pedagógico y normativo que tiende a reproducirse como tal (Salmi, 2009). En consecuencia, la intervención en uno de estos factores sin atender simultáneamente a los demás tiende a producir efectos limitados o meramente formales, sin incidir de manera sustantiva en la calidad de la formación investigativa. Esta lógica sistémica de la reforma ha sido ampliamente señalada en los estudios sobre educación superior, los cuales destacan que los procesos de mejora requieren intervenciones coherentes y sostenidas en múltiples dimensiones del sistema universitario (Altbach, P. G. et al., 2009).

El primer factor crítico es la formación docente. No es posible mejorar la enseñanza de la investigación jurídica sin contar con docentes que posean una formación metodológica especializada en investigación jurídica y una experiencia efectiva en la producción de conocimiento académico. La enseñanza de la investigación no puede reducirse a la transmisión de contenidos teóricos sobre metodología; requiere la capacidad de guiar

procesos reales de investigación, de formular problemas jurídicos relevantes, de orientar el uso riguroso de fuentes y de acompañar la construcción de argumentos académicos complejos. En este sentido, la calidad de la formación investigativa depende en gran medida de la calidad del profesorado encargado de impartirla.

Sin embargo, el problema no se limita a los docentes de los cursos específicos de metodología de la investigación. Como lo sugieren los modelos más desarrollados de educación jurídica, la formación investigativa requiere que los docentes de todas las asignaturas —incluidas las materias sustantivas del Derecho— estén en condiciones de integrar dimensiones investigativas en sus prácticas pedagógicas (Boyer, 1990). Esto implica, por ejemplo, incorporar actividades de análisis crítico de fuentes, ejercicios de formulación de problemas jurídicos, trabajos de investigación aplicada y espacios de discusión académica dentro de los cursos tradicionales. La formación docente, por tanto, debe concebirse como un proceso institucional continuo orientado no solo a fortalecer competencias metodológicas específicas, sino a transformar la cultura pedagógica de la facultad en su conjunto (Sullivan, W. M. et al., 2007).

El segundo factor crítico es la estructura curricular. La evidencia analizada en el diagnóstico muestra que la organización actual de los planes de estudio —caracterizada por la concentración de la formación investigativa en un número reducido de cursos y en momentos específicos de la carrera— constituye una de las principales causas de la brecha entre el diseño curricular y la práctica formativa. En este contexto, la mejora de la formación investigativa no puede lograrse mediante la simple adición o multiplicación de cursos de metodología de la investigación, ya que ello reproduce la lógica fragmentaria del modelo vigente.

Lo que se requiere, en cambio, es un rediseño curricular orientado a integrar el desarrollo progresivo de competencias investigativas a lo largo de toda la carrera. Este rediseño implica, en primer lugar, distribuir de manera secuencial y acumulativa los aprendizajes vinculados con la investigación, de modo que los estudiantes desarrollen habilidades cada vez más complejas a lo largo de su formación. En segundo lugar, supone articular de

manera coherente los cursos de investigación con las materias sustantivas del Derecho, evitando la disociación entre el aprendizaje del contenido jurídico y el desarrollo de competencias metodológicas. En tercer lugar, exige el establecimiento de sistemas de evaluación que no se limiten a verificar el cumplimiento de tareas formales, sino que midan efectivamente el desarrollo de las competencias investigativas declaradas en el perfil de egreso (Sullivan, W. M. et al., 2007). Este enfoque curricular integrado ha sido identificado como una de las claves para el fortalecimiento de la formación investigativa en distintos contextos de educación jurídica (Grundy, 1987).

El tercer factor crítico es la precisión normativa. El análisis del marco regulatorio vigente ha puesto de manifiesto la existencia de vacíos y vaguedades que limitan su eficacia como instrumento de mejora de la formación investigativa. Si bien la Ley Universitaria N.º 30220 establece con claridad la centralidad de la investigación como función esencial de la universidad, su desarrollo reglamentario no ha alcanzado un nivel de especificidad suficiente para orientar de manera efectiva las prácticas institucionales y pedagógicas.

En este sentido, la mejora del marco regulatorio no requiere necesariamente reformas legales de gran escala, sino el desarrollo de instrumentos normativos y técnicos que permitan operacionalizar con mayor precisión los mandatos ya existentes. Esto incluye la definición de estándares claros y verificables de calidad de la formación investigativa, la elaboración de indicadores que permitan evaluar el desarrollo de competencias investigativas, y el diseño de mecanismos de supervisión que trasciendan la verificación formal de documentos y se orienten hacia el análisis sustantivo de los procesos formativos y sus resultados. (Witker, 2008) Asimismo, resulta necesario establecer sistemas de incentivos que alineen los intereses institucionales y docentes con los objetivos de mejora de la formación investigativa, promoviendo la innovación pedagógica, la producción académica y la calidad de la asesoría de tesis. Desde la perspectiva de la eficacia normativa, estas medidas contribuirían a fortalecer las condiciones externas que permiten a la norma producir los efectos de conducta que prescribe (Courtis, 2006).

El cuarto factor crítico es el entorno institucional para la investigación. La formación investigativa de los estudiantes no se desarrolla en el vacío, sino en el contexto de comunidades académicas concretas cuyas prácticas, valores y dinámicas influyen directamente en el proceso formativo. Las facultades de Derecho que aspiran a desarrollar competencias investigativas en sus estudiantes deben fortalecer sus propias capacidades como espacios de producción de conocimiento jurídico.

Esto implica, en primer lugar, promover la existencia de un cuerpo docente activamente involucrado en la investigación, cuya producción académica contribuya a generar un entorno intelectual dinámico y estimulante. En segundo lugar, supone el desarrollo de proyectos de investigación institucionales que involucren a docentes y estudiantes, creando oportunidades para la participación en procesos reales de investigación. En tercer lugar, requiere la consolidación de espacios de difusión y discusión académica, tales como revistas jurídicas, seminarios, congresos y grupos de investigación, que permitan socializar el conocimiento producido y fomentar el debate académico (Altbach, P. G. et al., 2009). Estas condiciones institucionales no solo fortalecen la investigación como función universitaria, sino que también generan un entorno formativo en el cual los estudiantes pueden desarrollar sus competencias investigativas mediante la participación activa en comunidades académicas (Salmi, 2009).

En conjunto, estos factores configuran un marco analítico que permite comprender la complejidad del proceso de transformación de la formación investigativa en las facultades de Derecho. La mejora de esta dimensión de la educación jurídica no depende de intervenciones aisladas, sino de la articulación coherente de políticas, prácticas pedagógicas y condiciones institucionales que permitan alinear el diseño curricular, el marco normativo y la práctica formativa efectiva. En este sentido, la identificación de estos factores críticos constituye un paso fundamental para el desarrollo de propuestas de reforma orientadas a cerrar la brecha diagnosticada y a fortalecer la calidad de la formación jurídica universitaria.

4.5. Hacia un modelo de formación investigativa fortalecido para las facultades de Derecho

La identificación de los factores críticos desarrollada en el apartado anterior permite dar un paso adicional en la argumentación: pasar del diagnóstico estructural y de las condiciones de posibilidad de la reforma a la formulación de un modelo propositivo de formación investigativa. En este sentido, si el análisis de la eficacia normativa evidenció una brecha entre el mandato regulatorio y la práctica formativa, y las perspectivas comparadas ofrecieron referencias sobre cómo distintos sistemas han enfrentado este desafío, la presente sección busca articular dichos insumos en una propuesta coherente con las condiciones del sistema universitario peruano (Salmi, 2009). Se trata, por tanto, de delinear un modelo que no solo sea normativamente consistente, sino también pedagógica e institucionalmente viable, atendiendo a la lógica sistémica de los factores críticos previamente identificados (Altbach, P. G. et al., 2009).

Las reflexiones desarrolladas en los apartados anteriores permiten identificar, en términos propositivos, los rasgos de un modelo de formación investigativa que sea coherente con el marco normativo vigente, con las tendencias de la educación superior contemporánea y con las condiciones del sistema universitario peruano. Este modelo no se concibe como una estructura rígida o cerrada, sino como un conjunto de principios orientadores que pueden ser adaptados por las instituciones en función de sus particularidades, sin perder de vista el objetivo central de fortalecer el desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes de Derecho.

El primer rasgo es la integración curricular progresiva. La formación investigativa debe concebirse como un proceso continuo que se despliega a lo largo de toda la carrera, desde los primeros ciclos hasta el seminario de tesis, siguiendo una secuencia de complejidad creciente. Este proceso debe iniciar con la introducción a los fundamentos epistemológicos de la investigación jurídica y avanzar progresivamente hacia el dominio de técnicas de análisis normativo, manejo de fuentes, argumentación jurídica y, finalmente, la producción autónoma de investigación de calidad.

Esta integración no implica simplemente añadir más cursos de metodología de la investigación al plan de estudios, ya que ello reproduciría la fragmentación del modelo actual (Sullivan, W. M. et al., 2007). Por el contrario, exige una transformación de la orientación pedagógica de los cursos existentes, de modo que todas las asignaturas contribuyan, desde su especificidad, al desarrollo de competencias investigativas (Tamanaha, 2012). Esto supone, por ejemplo, incorporar ejercicios de análisis crítico de jurisprudencia, interpretación de normas, formulación de problemas jurídicos y elaboración de escritos académicos en cursos tradicionalmente dogmáticos. De este modo, la investigación deja de ser un componente aislado para convertirse en un eje transversal del proceso formativo (Grundy, 1987).

El segundo rasgo es la orientación a problemas jurídicos reales. La formación investigativa no puede desarrollarse de manera abstracta o desvinculada de la realidad jurídica; debe partir de problemas concretos que reflejen la complejidad del Derecho en su aplicación práctica. Estos problemas pueden adoptar diversas formas: normas ambiguas, conflictos normativos, lagunas del ordenamiento jurídico, dificultades interpretativas o fenómenos de ineficacia normativa, como los identificados en el diagnóstico de la presente investigación.

El trabajo sobre problemas reales permite a los estudiantes comprender que la investigación jurídica no es un ejercicio meramente académico, sino una herramienta fundamental para la comprensión y transformación del Derecho (Boyer, 1990). Asimismo, este enfoque fortalece la capacidad de los estudiantes para formular preguntas relevantes, seleccionar metodologías adecuadas y construir respuestas argumentativamente sólidas (Sullivan, W. M. et al., 2007). Sin embargo, su implementación exige la presencia de docentes que no solo dominen los contenidos jurídicos, sino que sean investigadores activos, capaces de guiar a los estudiantes en procesos reales de indagación y producción de conocimiento (Courtis, 2006).

El tercer rasgo es la evaluación efectiva de competencias investigativas. Uno de los principales problemas identificados en el diagnóstico es la tendencia a evaluar la formación

investigativa a partir de indicadores formales, tales como la presentación de trabajos escritos que cumplen requisitos externos, sin atender necesariamente a la calidad del proceso ni al desarrollo real de competencias. Frente a ello, el modelo propuesto plantea la necesidad de sistemas de evaluación que midan de manera efectiva la capacidad de los estudiantes para formular problemas jurídicos, manejar críticamente fuentes del Derecho, aplicar metodologías de investigación y construir argumentos jurídicos originales y rigurosos.

Esta evaluación requiere el desarrollo de criterios de calidad explícitos, transparentes y compartidos, que orienten tanto la enseñanza como el aprendizaje. Los estudiantes deben conocer desde el inicio de su formación cuáles son los estándares que se espera que alcancen, y los docentes deben contar con herramientas que les permitan evaluar de manera consistente el progreso en el desarrollo de estas competencias (Hernández Sampieri, R. et al., 2018). Asimismo, la evaluación debe concebirse como un proceso formativo, que retroalimente el aprendizaje y contribuya a la mejora continua de las habilidades investigativas (Sullivan, W. M. et al., 2007).

El cuarto rasgo es la articulación entre formación investigativa y producción académica institucional. La formación investigativa de calidad requiere un entorno institucional que la sustente. Las facultades de Derecho que aspiran a desarrollar competencias investigativas en sus estudiantes deben constituirse en comunidades de investigación activa, en las que la producción de conocimiento forme parte de la dinámica cotidiana de la vida académica.

Esto implica, en primer lugar, promover la participación de los docentes en proyectos de investigación, publicaciones académicas y redes de investigación, de modo que su actividad investigadora alimente directamente su práctica docente. En segundo lugar, supone generar espacios institucionales en los que los estudiantes puedan involucrarse en procesos reales de investigación, ya sea a través de la participación en grupos de investigación, la colaboración en proyectos dirigidos por docentes o la presentación de sus propios trabajos en eventos académicos. En tercer lugar, requiere el fortalecimiento de mecanismos de difusión del conocimiento, tales como revistas jurídicas arbitradas,

seminarios, congresos y jornadas académicas, que permitan la socialización y discusión de las investigaciones producidas (Boyer, 1990).

La articulación entre formación y producción académica no solo fortalece las competencias investigativas de los estudiantes, sino que también contribuye a consolidar una cultura institucional orientada al conocimiento, en la que la investigación es valorada como una función esencial de la universidad (Altbach, P. G. et al., 2009).

En conjunto, estos rasgos configuran un modelo de formación investigativa que busca superar la lógica fragmentaria y formalista identificada en el diagnóstico, proponiendo una integración sustantiva entre currículo, pedagogía, evaluación y entorno institucional. Este modelo no pretende ser una solución única ni definitiva, pero sí ofrece un marco orientador que permite alinear de manera más efectiva los objetivos normativos, las prácticas pedagógicas y los resultados formativos.

Finalmente, la formulación de este modelo plantea necesariamente una cuestión adicional: ¿cómo pueden estas orientaciones traducirse en intervenciones concretas a nivel del sistema universitario? La respuesta a esta pregunta excede el ámbito estrictamente pedagógico e institucional, y remite al diseño de políticas públicas que permitan generar las condiciones estructurales para su implementación. En este sentido, el siguiente apartado aborda las implicancias de este modelo para la política pública universitaria, con el objetivo de identificar los instrumentos regulatorios, mecanismos de incentivos y estrategias de intervención que podrían contribuir a su desarrollo efectivo en el contexto peruano.

4.6. Implicancias para la política pública universitaria

Las conclusiones alcanzadas en los apartados precedentes permiten afirmar que la problemática de la formación investigativa en las facultades de Derecho trasciende el ámbito estrictamente académico y se inscribe en el campo más amplio del diseño e implementación de políticas públicas en educación superior. En este sentido, los hallazgos del presente estudio no solo tienen valor explicativo, sino también un claro potencial

orientador para la formulación de intervenciones públicas dirigidas a fortalecer la calidad de la formación jurídica universitaria. La brecha identificada entre el mandato normativo y los resultados formativos efectivos pone de manifiesto la necesidad de repensar el papel del Estado y de los organismos reguladores no solo como productores de normas, sino como agentes activos en la configuración de condiciones que hagan posible su eficacia.

Una primera implicancia es que la mejora de la formación investigativa en las facultades de Derecho requiere el tránsito desde un enfoque predominantemente normativo hacia una política pública activa e integral. La existencia de un marco normativo que establece obligaciones de calidad —como el derivado de la Ley Universitaria N.º 30220— constituye una condición necesaria, pero claramente insuficiente para garantizar la transformación de las prácticas formativas (Courtis, 2006). Como ha mostrado el análisis de la eficacia normativa, las normas requieren de condiciones institucionales, pedagógicas y organizativas que permitan su implementación efectiva (Witker, 2008).

En este contexto, la política pública debe incorporar instrumentos concretos orientados a fortalecer dichas condiciones. Entre ellos destacan, en primer lugar, programas sistemáticos de formación docente especializada en investigación jurídica y pedagogía universitaria, que permitan elevar las capacidades del profesorado para enseñar investigación con rigor metodológico. En segundo lugar, resulta fundamental el desarrollo de mecanismos de financiamiento dirigidos específicamente al fortalecimiento de la investigación jurídica en las facultades de Derecho, incluyendo fondos concursables, incentivos a la publicación académica y apoyo a proyectos de investigación institucionales. En tercer lugar, la política pública debe promover esquemas de cooperación interinstitucional que faciliten el intercambio de recursos, metodologías y buenas prácticas entre universidades, contribuyendo a reducir las asimetrías existentes en el sistema universitario peruano (Altbach, P. G. et al., 2009).

Una segunda implicancia se refiere al rol de los organismos de supervisión de la calidad universitaria, en particular la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU) y el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación

de la Calidad Educativa (SINEACE). El análisis desarrollado sugiere que uno de los factores que contribuyen a la ineficacia parcial de las normas es la orientación predominantemente formal de los mecanismos de supervisión, centrados en la verificación del cumplimiento documental de las condiciones de calidad.

Frente a ello, resulta necesario avanzar hacia el desarrollo de instrumentos de evaluación que incorporen una dimensión sustantiva, orientada a analizar no solo la existencia de estructuras y procedimientos, sino la calidad real de los procesos formativos y los resultados de aprendizaje alcanzados por los estudiantes. Esto implica, por ejemplo, diseñar indicadores que permitan evaluar el desarrollo de competencias investigativas, implementar evaluaciones cualitativas de trabajos de investigación estudiantil, y generar mecanismos de seguimiento de los egresados en relación con su capacidad de producir conocimiento jurídico (Altbach, P. G. et al., 2009). Este fortalecimiento de la supervisión no requiere necesariamente reformas legislativas, ya que el marco normativo vigente ofrece bases suficientes para ello; lo que se requiere es, más bien, voluntad institucional, capacidad técnica y un cambio en el enfoque de la regulación hacia modelos más orientados a resultados (Courtis, 2006).

Una tercera implicancia radica en el papel central que deben desempeñar las propias facultades de Derecho en el proceso de transformación. Si bien la política pública puede crear condiciones habilitantes y establecer incentivos adecuados, la mejora efectiva de la formación investigativa depende, en última instancia, de las decisiones y prácticas de las comunidades académicas. Las facultades de Derecho no son meros receptores pasivos de la regulación, sino actores con capacidad de agencia para redefinir sus modelos formativos.

En este sentido, la transformación requiere procesos internos de revisión crítica de los currículos, orientados a superar la fragmentación de la formación investigativa y a integrar el desarrollo de competencias a lo largo de toda la carrera. Asimismo, exige el fortalecimiento de los cuerpos docentes, tanto en términos de formación metodológica como de participación en actividades de investigación (Boyer, 1990). Finalmente, implica la construcción de entornos institucionales que valoren y promuevan la investigación,

mediante la creación de grupos de investigación, revistas académicas, seminarios y espacios de discusión que permitan consolidar una cultura académica orientada a la producción de conocimiento (Sullivan, W. M. et al., 2007).

Una cuarta implicancia, que emerge de la articulación de las anteriores, es la necesidad de adoptar un enfoque sistémico en el diseño de la política pública universitaria. La mejora de la formación investigativa no puede ser abordada mediante intervenciones aisladas o sectoriales, sino que requiere la coordinación de políticas en los planos normativo, financiero, institucional y pedagógico. Este enfoque implica reconocer la interdependencia de los factores críticos identificados y diseñar estrategias que actúen simultáneamente sobre ellos, evitando soluciones parciales que no logren modificar de manera sustantiva las prácticas formativas (Salmi, 2009).

Asimismo, resulta necesario considerar que las políticas públicas deben ser sensibles a la diversidad del sistema universitario peruano, caracterizado por la coexistencia de instituciones con distintos niveles de desarrollo, recursos y capacidades. En este contexto, las intervenciones deben combinar estándares comunes de calidad con mecanismos flexibles que permitan su adaptación a las condiciones específicas de cada institución, promoviendo al mismo tiempo procesos de mejora continua.

En conjunto, los hallazgos del presente estudio sugieren que la mejora de la formación investigativa en las facultades de Derecho del Perú constituye un objetivo alcanzable, siempre que las intervenciones requeridas se diseñen e implementen de manera coherente y sostenida. La evidencia empírica disponible, incluyendo la generada en el marco de esta investigación, ofrece una base sólida para orientar estas intervenciones y evitar aproximaciones meramente intuitivas o desarticuladas.

En este sentido, el desafío no radica en la ausencia de diagnósticos, sino en la capacidad del sistema universitario y de las instancias de política pública para traducir dichos diagnósticos en acciones concretas que transformen las condiciones reales de la formación jurídica. Solo a través de esta articulación entre conocimiento, regulación y práctica será posible avanzar hacia un modelo de formación investigativa que responda efectivamente

a las exigencias contemporáneas de la educación superior y contribuya al fortalecimiento del Derecho como disciplina académica y como instrumento de transformación social.

En esta perspectiva, resulta imprescindible reconocer que la formación investigativa no puede continuar siendo concebida como un componente accesorio o meramente instrumental dentro de la educación jurídica, sino como un eje estructural de su calidad, pertinencia y proyección social. Su fortalecimiento exige no solo voluntad política y capacidad técnica, sino también una transformación más profunda en la cultura académica de las instituciones universitarias, orientada a revalorizar la investigación como práctica formativa central y no como requisito terminal. En la medida en que esta transformación sea asumida de manera articulada por los distintos actores del sistema —Estado, organismos reguladores y comunidades académicas— será posible reducir progresivamente la brecha entre el diseño normativo y la práctica educativa, avanzando hacia un modelo de formación jurídica que no se limite a la transmisión del conocimiento existente, sino que forme profesionales capaces de producir conocimiento jurídico riguroso, crítico y socialmente relevante.

Capítulo V

**PROPUESTAS DE REFORMA Y BUENAS PRÁCTICAS PARA EL
FORTALECIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN JURÍDICA EN LA
CARRERA DE DERECHO**

CAPÍTULO V

PROPUESTAS DE REFORMA Y BUENAS PRÁCTICAS PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN JURÍDICA EN LA CARRERA DE DERECHO

5.1. Introducción: del diagnóstico a la propuesta de reforma

El análisis desarrollado a lo largo del Capítulo IV ha permitido identificar, con sustento empírico y respaldo teórico, las principales limitaciones estructurales que afectan la formación investigativa en las facultades de Derecho del Perú. La evidencia recogida muestra que, a pesar de la existencia de un marco normativo que reconoce la centralidad de la investigación como función esencial de la universidad, persiste una brecha significativa entre los mandatos regulatorios y los resultados formativos efectivamente alcanzados (Courtis, 2006). Esta brecha, como se ha argumentado, no responde a una ausencia de regulación, sino a problemas de eficacia normativa, entendida como la distancia entre la validez formal de las normas y su capacidad real de incidir en la conducta de los actores institucionales y en los resultados del proceso formativo (Witker, 2008).

En efecto, el diagnóstico ha evidenciado que las facultades de Derecho han desarrollado mecanismos de cumplimiento formal de las exigencias regulatorias —tales como la incorporación de cursos de investigación en los planes de estudio o la implementación de modalidades de titulación basadas en la elaboración de tesis— sin que ello se traduzca, de manera equivalente, en el desarrollo efectivo de competencias investigativas en los estudiantes (Altbach, P. G. et al., 2009). Esta situación confirma la relevancia de analizar no solo el contenido de las normas, sino las condiciones institucionales, pedagógicas y organizativas que determinan su eficacia, en línea con los enfoques contemporáneos sobre regulación y educación superior (Salmi, 2009).

Sobre esta base, el presente capítulo tiene como propósito fundamental trasladar el análisis desde el plano diagnóstico hacia el plano propositivo, articulando los hallazgos empíricos con criterios de diseño institucional, curricular y pedagógico orientados a la

mejora de la formación investigativa (Twining, 1994). Este tránsito responde a la necesidad, ampliamente reconocida en la literatura sobre educación superior, de vincular el análisis crítico con la formulación de soluciones viables y contextualizadas, evitando tanto el reduccionismo normativo como la adopción acrítica de modelos externos (Kennedy, 2012).

Las propuestas que se desarrollan en este capítulo se sustentan en tres fuentes principales. En primer lugar, los resultados del diagnóstico empírico presentado en los capítulos anteriores, que permiten identificar con precisión las debilidades del modelo actual. En segundo lugar, el análisis teórico de la eficacia normativa y de los factores críticos que condicionan la formación investigativa, lo que proporciona un marco explicativo para comprender por qué las normas no logran producir los efectos esperados. En tercer lugar, las referencias comparadas provenientes de otros sistemas de educación jurídica, tanto en contextos anglosajones como latinoamericanos, que ofrecen orientaciones relevantes sobre prácticas institucionales y pedagógicas que han demostrado cierta eficacia en el desarrollo de competencias investigativas (Sullivan, W. M. et al., 2007).

En este sentido, el capítulo se estructura en torno a distintos niveles de intervención que reflejan la naturaleza sistémica del problema analizado. La literatura especializada ha destacado que las reformas en educación superior solo resultan efectivas cuando abordan de manera articulada las dimensiones normativas, curriculares, pedagógicas e institucionales, evitando intervenciones fragmentarias que no logran modificar las dinámicas estructurales del sistema (Salmi, 2009). En coherencia con esta perspectiva, se desarrollan propuestas orientadas a cada uno de estos niveles, así como su integración en un modelo articulado de formación investigativa (Altbach, P. G. et al., 2009).

El enfoque adoptado parte de una premisa central: la formación investigativa en la carrera de Derecho no puede ser concebida como un componente aislado o terminal del proceso formativo, sino como un eje transversal que articula el desarrollo de competencias analíticas, argumentativas y críticas a lo largo de toda la formación profesional (Boyer, 1990). Esta concepción encuentra respaldo en los enfoques contemporáneos de la

educación jurídica, que destacan la necesidad de integrar la investigación, la práctica y la reflexión crítica como dimensiones inseparables de la formación del abogado (Sullivan, W. M. et al., 2007).

En consecuencia, las propuestas que se presentan a continuación no se limitan a la formulación de recomendaciones puntuales, sino que buscan configurar un marco coherente de reforma orientado a transformar las condiciones en las que se desarrolla la formación investigativa. Se trata, en última instancia, de contribuir a la construcción de un modelo de educación jurídica que no solo garantice el cumplimiento de estándares normativos, sino que permita formar profesionales capaces de comprender críticamente el Derecho, investigar sus problemas y aportar a su desarrollo en contextos sociales complejos.

5.2. Lineamientos generales para la reforma de la formación investigativa

La formulación de propuestas de reforma para el fortalecimiento de la formación investigativa en las facultades de Derecho requiere partir de un conjunto de lineamientos generales que orienten de manera coherente las intervenciones en los distintos niveles del sistema universitario. Estos lineamientos no constituyen medidas concretas en sí mismas, sino principios rectores que permiten dotar de sentido, consistencia y viabilidad a las propuestas específicas que se desarrollan en los apartados siguientes. Su relevancia radica en que, dada la naturaleza compleja y sistémica del problema identificado, cualquier intento de reforma que no se sustente en criterios claros corre el riesgo de reproducir las mismas limitaciones que han caracterizado al modelo vigente.

En este contexto, los lineamientos que se proponen a continuación —enfoque sistémico, progresividad, integración y calidad— recogen tanto los hallazgos del diagnóstico como las lecciones derivadas del análisis comparado y de la literatura especializada en educación superior y formación jurídica. En conjunto, estos principios buscan orientar una transformación que supere la lógica de cumplimiento formal y avance hacia el desarrollo efectivo de competencias investigativas en los estudiantes de Derecho.

El primer lineamiento es el enfoque sistémico de la reforma. Como se ha evidenciado en el análisis previo, las deficiencias en la formación investigativa no pueden atribuirse a un único factor, sino a la interacción de múltiples dimensiones —normativa, curricular, pedagógica e institucional— que se refuerzan mutuamente. En este sentido, la mejora de la formación investigativa no puede lograrse mediante intervenciones aisladas, como la incorporación de nuevos cursos o la modificación de reglamentos, sino que requiere una estrategia integral que actúe de manera coordinada sobre el conjunto del sistema.

La literatura sobre educación superior ha enfatizado que las reformas exitosas son aquellas que logran alinear los distintos componentes del sistema universitario en torno a objetivos comunes de calidad, evitando la fragmentación de las políticas y las prácticas institucionales (Salmi, 2009). Desde esta perspectiva, el enfoque sistémico implica reconocer la interdependencia entre la formación docente, la estructura curricular, los mecanismos de evaluación, el entorno institucional y el marco normativo, y diseñar intervenciones que consideren estas interrelaciones. Asimismo, este enfoque se vincula con la noción de eficacia normativa, en la medida en que pone énfasis en las condiciones reales que permiten a las normas producir los efectos que persiguen (Courtis, 2006).

El segundo lineamiento es la progresividad en el desarrollo de competencias investigativas. Uno de los problemas centrales identificados en el diagnóstico es la concentración de la formación investigativa en momentos específicos de la carrera, particularmente en los cursos de metodología y en el seminario de tesis. Esta organización limita la posibilidad de desarrollar habilidades complejas que requieren tiempo, práctica y retroalimentación continua.

Frente a ello, la progresividad plantea que la formación investigativa debe estructurarse como un proceso secuencial y acumulativo, en el que los estudiantes desarrollen competencias de manera gradual a lo largo de toda la carrera. Este enfoque se sustenta en teorías del aprendizaje que destacan la importancia de la construcción progresiva del conocimiento y de la articulación entre distintos niveles de complejidad cognitiva (Grundy, 1987). En el ámbito de la educación jurídica, esta perspectiva ha sido desarrollada por

modelos que promueven la incorporación temprana de habilidades de investigación y escritura jurídica, seguidas de experiencias más complejas de análisis y producción académica en etapas avanzadas (Sullivan, W. M. et al., 2007).

La progresividad no implica únicamente una distribución temporal de contenidos, sino una planificación deliberada de los resultados de aprendizaje que se espera alcanzar en cada etapa del proceso formativo. Esto requiere definir con claridad qué competencias investigativas deben desarrollarse en los primeros ciclos —como la identificación de problemas jurídicos o el manejo básico de fuentes— y cómo estas se profundizan en etapas posteriores hasta alcanzar niveles de autonomía en la investigación.

El tercer lineamiento es la integración de la investigación en el proceso formativo. Como se ha señalado, uno de los rasgos característicos del modelo vigente es la fragmentación de la formación investigativa, que se presenta como un componente separado de las materias sustantivas del Derecho. Esta separación contribuye a que los estudiantes perciban la investigación como una exigencia externa, desvinculada de la práctica jurídica y del aprendizaje disciplinar.

La integración propone superar esta fragmentación mediante la incorporación de la investigación como dimensión transversal de la formación jurídica. Esto implica que los cursos sustantivos no solo transmitan contenidos normativos o doctrinales, sino que también promuevan el desarrollo de habilidades investigativas, tales como el análisis crítico de normas y jurisprudencia, la formulación de problemas jurídicos y la construcción de argumentos fundamentados. Este enfoque se alinea con las tendencias contemporáneas de la educación jurídica, que enfatizan la necesidad de formar abogados capaces de pensar críticamente el Derecho y no solo de aplicarlo de manera mecánica (Sullivan, W. M. et al., 2007).

Asimismo, la integración tiene una dimensión institucional, en la medida en que requiere articular la formación investigativa con la producción académica de la facultad. Como ha señalado Boyer (1990), la enseñanza y la investigación no deben concebirse como funciones separadas, sino como actividades complementarias que se enriquecen

mutuamente. En este sentido, la integración implica crear entornos en los que los estudiantes puedan participar en comunidades de investigación activa, fortaleciendo así el vínculo entre aprendizaje y producción de conocimiento.

El cuarto lineamiento es la orientación a la calidad sustantiva de la formación investigativa. El diagnóstico ha puesto de relieve la existencia de una cultura de cumplimiento formal en la que la calidad se mide principalmente a partir de la existencia de documentos, estructuras curriculares y procedimientos, sin atender necesariamente a los resultados reales del proceso formativo. Frente a ello, el principio de calidad exige desplazar el foco hacia la evaluación efectiva de las competencias desarrolladas por los estudiantes.

Este lineamiento implica definir estándares claros de calidad de la formación investigativa, establecer criterios de evaluación que permitan medir el logro de dichos estándares y desarrollar mecanismos de supervisión que se orienten a los resultados y no solo a los procesos formales. La literatura metodológica subraya la importancia de contar con indicadores válidos y confiables para evaluar el desarrollo de competencias investigativas, así como de implementar sistemas de evaluación formativa que contribuyan a la mejora continua del aprendizaje (Hernández Sampieri, R. et al., 2018).

Desde la perspectiva de la política pública y la regulación, la orientación a la calidad sustantiva también implica fortalecer los mecanismos de aseguramiento de la calidad universitaria, de modo que estos no se limiten a verificar el cumplimiento de condiciones mínimas, sino que promuevan activamente la mejora de los procesos formativos. Esto supone avanzar hacia modelos de evaluación más complejos, que integren dimensiones cualitativas y cuantitativas y que consideren la diversidad de contextos institucionales (Altbach, P. G. et al., 2009).

En conjunto, estos lineamientos configuran un marco conceptual que orienta la reforma de la formación investigativa en las facultades de Derecho. Su aplicación no garantiza por sí misma el éxito de las intervenciones, pero sí establece las condiciones para que estas sean coherentes, pertinentes y potencialmente eficaces. En este sentido, constituyen el punto de partida para el desarrollo de propuestas específicas que, en los apartados siguientes, se

orientarán a operacionalizar estos principios en los distintos niveles del sistema universitario.

5.3. Propuestas de reforma a nivel curricular

La transformación de la formación investigativa en las facultades de Derecho exige una intervención prioritaria en el plano curricular, en tanto este constituye el espacio en el que se concretan, de manera operativa, los objetivos formativos definidos a nivel institucional y normativo. Como se ha señalado en los apartados anteriores, una de las principales limitaciones del modelo vigente radica en la fragmentación de la formación investigativa, concentrada en cursos específicos y desvinculada del conjunto del proceso formativo. En este contexto, la reforma curricular se presenta como una condición indispensable para avanzar hacia un modelo de formación investigativa coherente, progresivo e integrado.

Las propuestas que se desarrollan a continuación se estructuran en torno a tres ejes fundamentales —integración progresiva, rediseño de cursos y articulación entre investigación y dogmática jurídica— que operan de manera complementaria y responden directamente a los lineamientos generales establecidos en el apartado 6.2. En conjunto, estos ejes buscan reconfigurar la lógica del currículo de Derecho, desplazándolo desde un modelo centrado en la transmisión de contenidos hacia un modelo orientado al desarrollo de competencias investigativas a lo largo de toda la carrera.

El primer eje es la integración progresiva de la formación investigativa en el plan de estudios. Este enfoque implica superar la actual concentración de la investigación en cursos aislados y en etapas finales de la carrera, para adoptar una estructura curricular que distribuya el desarrollo de competencias investigativas de manera secuencial y acumulativa. La progresividad supone que los estudiantes no enfrentan la investigación como un desafío abrupto al final de su formación, sino que adquieren gradualmente las habilidades necesarias para abordarla con autonomía y rigor.

En términos operativos, esta propuesta requiere diseñar trayectorias de aprendizaje claramente definidas, en las que cada etapa del currículo contribuya al desarrollo de

competencias específicas. En los primeros ciclos, la formación debe centrarse en la introducción a los fundamentos epistemológicos del conocimiento jurídico, el reconocimiento de problemas jurídicos básicos y el manejo inicial de fuentes normativas y doctrinales. En etapas intermedias, se deben incorporar habilidades de análisis crítico, interpretación jurídica compleja y formulación de problemas de investigación más elaborados. Finalmente, en los ciclos avanzados, los estudiantes deben estar en condiciones de desarrollar investigaciones autónomas, con dominio de metodologías jurídicas y, cuando corresponda, sociojurídicas (Hernández Sampieri, R. et al., 2018).

Este modelo progresivo no solo favorece el aprendizaje significativo, sino que también contribuye a reducir la brecha entre el currículo formal y los resultados formativos efectivos, al generar oportunidades continuas de práctica, retroalimentación y mejora. Asimismo, se alinea con enfoques pedagógicos que enfatizan la construcción gradual del conocimiento y el desarrollo de competencias complejas a través de experiencias formativas acumulativas (Grundy, 1987).

El segundo eje es el rediseño de los cursos de investigación jurídica. La evidencia recogida en el diagnóstico muestra que, en muchos casos, estos cursos presentan limitaciones en su enfoque pedagógico, al centrarse en la transmisión teórica de contenidos metodológicos sin lograr articularse con procesos reales de investigación. En este sentido, la reforma curricular debe orientarse a transformar estos cursos en espacios de aprendizaje activo, en los que los estudiantes desarrollen competencias investigativas a través de la práctica.

El rediseño implica, en primer lugar, replantear los objetivos de los cursos, pasando de un enfoque centrado en el conocimiento declarativo sobre metodología a uno orientado al desarrollo de habilidades concretas, tales como la formulación de preguntas de investigación, la construcción de marcos teóricos, la selección de metodologías adecuadas y la elaboración de productos académicos rigurosos. En segundo lugar, supone incorporar metodologías activas de enseñanza, como el aprendizaje basado en problemas, los talleres de investigación, los seminarios de discusión y la escritura académica guiada, que permitan

a los estudiantes involucrarse de manera directa en el proceso investigativo (Sullivan, W. M. et al., 2007).

En tercer lugar, el rediseño debe considerar la articulación de estos cursos con el proceso de titulación, de modo que los trabajos desarrollados en etapas previas del currículo puedan evolucionar progresivamente hacia la elaboración de la tesis o de otros productos académicos equivalentes. De este modo, se evita la discontinuidad que actualmente caracteriza al proceso de formación investigativa, en el que los estudiantes deben iniciar sus investigaciones prácticamente desde cero en la etapa final de la carrera.

El tercer eje es la articulación entre la investigación y la enseñanza de la dogmática jurídica. Este aspecto resulta particularmente relevante, dado que la estructura tradicional del currículo de Derecho ha tendido a separar la enseñanza de los contenidos normativos de las habilidades investigativas, generando una disociación que limita la comprensión integral del fenómeno jurídico. La reforma curricular debe orientarse a superar esta separación, integrando la investigación como dimensión constitutiva del aprendizaje de las distintas ramas del Derecho.

Esta articulación implica que los cursos de Derecho civil, penal, constitucional, administrativo, entre otros, incorporen de manera sistemática actividades que promuevan el desarrollo de competencias investigativas. Por ejemplo, el análisis crítico de jurisprudencia, la identificación de problemas interpretativos en normas legales, la comparación de doctrinas jurídicas y la elaboración de ensayos argumentativos constituyen estrategias que permiten integrar el aprendizaje de contenidos con el desarrollo de habilidades de investigación. Este enfoque contribuye a que los estudiantes comprendan que la investigación no es una actividad externa al Derecho, sino una herramienta fundamental para su análisis, interpretación y desarrollo (Tamanaha, 2012).

Asimismo, la articulación entre investigación y dogmática se vincula con una concepción más amplia del Derecho como fenómeno social, que requiere ser analizado no solo desde la perspectiva normativa, sino también en su contexto de aplicación. En este sentido, la incorporación de enfoques sociojurídicos y empíricos en el currículo permite enriquecer la

formación investigativa y ampliar las herramientas analíticas de los estudiantes (Pérez Perdomo, 2006).

En conjunto, estos tres ejes configuran una propuesta de reforma curricular orientada a superar las limitaciones estructurales del modelo vigente y a construir un proceso formativo coherente con los objetivos de desarrollo de competencias investigativas. Su implementación requiere, sin embargo, no solo ajustes técnicos en el diseño de los planes de estudio, sino también un cambio en la concepción misma de la enseñanza del Derecho, orientado a integrar la investigación como componente central de la formación profesional.

5.4. Propuestas de fortalecimiento de la formación docente

La transformación de la formación investigativa en las facultades de Derecho no puede lograrse sin una intervención decidida en el ámbito de la formación y desarrollo del cuerpo docente. Como se ha evidenciado en el diagnóstico previo, una de las limitaciones estructurales más relevantes radica en la insuficiente formación metodológica de un sector significativo de los docentes encargados de la enseñanza de la investigación jurídica, así como en la débil articulación entre docencia e investigación en el ejercicio de la función académica. En este contexto, el fortalecimiento de la formación docente se configura como un factor crítico para la implementación efectiva de cualquier reforma curricular o institucional orientada al desarrollo de competencias investigativas.

Las propuestas que se presentan a continuación se estructuran en torno a tres ejes complementarios —capacitación metodológica, incentivos a la investigación y desarrollo de una carrera docente investigadora— que buscan intervenir de manera integral en las condiciones que determinan la calidad de la enseñanza de la investigación jurídica. Estos ejes responden a los lineamientos generales previamente establecidos, en particular al enfoque sistémico y a la orientación hacia la calidad sustantiva, reconociendo que la mejora de la formación docente no puede limitarse a acciones aisladas, sino que requiere una política institucional sostenida (Salmi, 2009).

El primer eje es la capacitación metodológica especializada en investigación jurídica y pedagogía universitaria. La evidencia recogida muestra que, en muchos casos, los docentes de los cursos de investigación carecen de una formación sólida en metodologías de investigación jurídica y, en particular, en enfoques contemporáneos que integran dimensiones dogmáticas, empíricas y sociojurídicas. Asimismo, se observa una limitada formación en estrategias pedagógicas orientadas al desarrollo de competencias, lo que dificulta la implementación de metodologías activas de enseñanza.

Frente a ello, se propone el diseño e implementación de programas sistemáticos de capacitación docente que aborden de manera integrada tanto la dimensión metodológica como la pedagógica. Estos programas deben incluir contenidos relacionados con la formulación de problemas de investigación jurídica, el uso de fuentes doctrinales y jurisprudenciales, la incorporación de métodos empíricos en el análisis jurídico y la enseñanza de la escritura académica. Asimismo, deben incorporar estrategias pedagógicas como el aprendizaje basado en problemas, la enseñanza por competencias y la evaluación formativa, que han demostrado ser eficaces en el desarrollo de habilidades complejas (Hernández Sampieri, R. et al., 2018).

La capacitación no debe concebirse como una actividad puntual, sino como un proceso continuo de desarrollo profesional, articulado con las necesidades del currículo y con los objetivos institucionales de calidad. En este sentido, resulta pertinente promover modalidades flexibles de formación, tales como diplomados, programas de especialización, comunidades de práctica y espacios de intercambio académico entre docentes, que permitan fortalecer de manera sostenida las capacidades del profesorado.

El segundo eje es el establecimiento de incentivos efectivos para la investigación docente. Uno de los problemas estructurales identificados es la escasa alineación entre las exigencias institucionales de formación investigativa y los incentivos reales que enfrentan los docentes. En muchos casos, la actividad investigadora no forma parte central de la evaluación del desempeño docente, lo que desincentiva la producción académica y limita la posibilidad de construir entornos formativos basados en la investigación.

En este contexto, resulta fundamental diseñar sistemas de incentivos que reconozcan y promuevan la investigación como componente esencial de la función docente universitaria. Estos incentivos pueden adoptar diversas formas, tales como la asignación de tiempo para la investigación dentro de la carga académica, el reconocimiento de la producción científica en los procesos de promoción y evaluación docente, el otorgamiento de bonificaciones o estímulos económicos vinculados a publicaciones académicas, y el financiamiento de proyectos de investigación.

La literatura sobre educación superior ha destacado que la existencia de incentivos adecuados es una condición clave para el desarrollo de universidades orientadas a la producción de conocimiento, en la medida en que alinea los intereses individuales de los docentes con los objetivos institucionales de calidad (Boyer, 1990). En el caso de las facultades de Derecho, este alineamiento resulta particularmente relevante, dado que la investigación jurídica ha sido tradicionalmente subvalorada en comparación con la práctica profesional.

El tercer eje es el desarrollo de una carrera docente orientada a la investigación. Más allá de la capacitación y los incentivos puntuales, la consolidación de una formación investigativa de calidad requiere la construcción de trayectorias profesionales académicas que integren de manera estructural la docencia y la investigación. Esto implica repensar los criterios de acceso, permanencia y promoción en la carrera docente, de modo que la producción de conocimiento jurídico y la capacidad de formar investigadores se constituyan en elementos centrales de la evaluación académica.

En este sentido, se propone avanzar hacia modelos de carrera docente que reconozcan distintos perfiles académicos, pero que establezcan estándares mínimos de competencia investigativa para todos los docentes, especialmente aquellos involucrados en la formación de estudiantes en este ámbito. Asimismo, resulta necesario fortalecer los mecanismos de evaluación del desempeño docente, incorporando indicadores relacionados con la calidad de la enseñanza de la investigación, la participación en proyectos académicos y la contribución al desarrollo institucional de la investigación.

Este enfoque se alinea con la concepción de la universidad como comunidad académica, en la que la docencia y la investigación no constituyen funciones separadas, sino dimensiones complementarias de una misma actividad orientada a la producción y transmisión del conocimiento (Boyer, 1990). En consecuencia, el desarrollo de una carrera docente investigadora no solo contribuye a mejorar la calidad de la enseñanza, sino que también fortalece el entorno institucional en el que se desarrolla la formación investigativa de los estudiantes.

En conjunto, estos tres ejes configuran una propuesta integral de fortalecimiento de la formación docente, orientada a garantizar que las facultades de Derecho cuenten con el capital humano necesario para implementar de manera efectiva las reformas curriculares y pedagógicas propuestas. Su desarrollo requiere, sin embargo, el compromiso tanto de las instituciones universitarias como de las políticas públicas de educación superior, en la medida en que implica transformaciones que trascienden el ámbito individual de los docentes y se inscriben en la lógica estructural del sistema universitario.

5.5. Propuestas de mejora del marco normativo y de supervisión

La transformación de la formación investigativa en las facultades de Derecho no depende exclusivamente de intervenciones curriculares o del fortalecimiento de la formación docente, sino que requiere también una revisión crítica del marco normativo y de los mecanismos de supervisión de la calidad universitaria. Como se ha desarrollado en los capítulos anteriores, uno de los problemas centrales identificados radica en la existencia de normas válidas pero parcialmente ineficaces, cuya capacidad de incidir en las prácticas institucionales se ve limitada por su insuficiente precisión y por la debilidad de los mecanismos de verificación sustantiva de su cumplimiento (Courtis, 2006).

En este contexto, las propuestas de mejora del marco normativo y de supervisión se orientan a fortalecer las condiciones de eficacia de las normas que regulan la formación investigativa, de modo que estas no solo establezcan obligaciones formales, sino que contribuyan efectivamente a la mejora de los procesos formativos y de sus resultados. Estas propuestas se estructuran en torno a tres ejes principales: la definición de estándares

más precisos, el desarrollo de mecanismos de evaluación sustantiva y la construcción de indicadores de calidad investigativa (Witker, 2008).

El primer eje es el desarrollo de estándares normativos más precisos y operativos. El análisis del marco regulatorio vigente ha evidenciado que, si bien existen disposiciones que reconocen la importancia de la investigación en la educación universitaria, estas suelen formularse en términos generales, lo que limita su capacidad para orientar de manera concreta las prácticas institucionales. La vaguedad normativa genera amplios márgenes de interpretación que, en la práctica, permiten formas de cumplimiento predominantemente formales, sin asegurar la calidad sustantiva de la formación investigativa.

Frente a ello, se propone avanzar en la definición de estándares más específicos que permitan identificar con claridad qué se entiende por una formación investigativa de calidad. Estos estándares deben precisar, entre otros aspectos, las competencias investigativas que los estudiantes deben desarrollar en cada etapa de la carrera, las características de los procesos de enseñanza y aprendizaje orientados a la investigación, y los criterios mínimos de calidad de los productos académicos elaborados por los estudiantes. Asimismo, deben ser lo suficientemente flexibles para adaptarse a la diversidad de contextos institucionales, evitando enfoques excesivamente rígidos que puedan obstaculizar la innovación pedagógica (Witker, 2008).

El segundo eje es la transición hacia mecanismos de evaluación sustantiva de la calidad, particularmente en el ámbito de la supervisión ejercida por organismos como la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU) y el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE). Como se ha señalado, los modelos actuales de supervisión tienden a privilegiar la verificación del cumplimiento formal de condiciones básicas de calidad, tales como la existencia de planes de estudio, sílabos o reglamentos, sin evaluar de manera profunda la calidad de los procesos formativos ni los resultados de aprendizaje.

En este sentido, se propone el desarrollo de instrumentos de evaluación que incorporen una dimensión cualitativa y sustantiva, orientada a analizar la efectividad de la formación

investigativa. Esto implica, por ejemplo, la revisión de trabajos de investigación elaborados por los estudiantes, la evaluación de las estrategias pedagógicas utilizadas en los cursos de investigación, y el análisis de la coherencia entre los objetivos curriculares y los resultados alcanzados. Asimismo, supone la implementación de mecanismos de seguimiento que permitan evaluar el desempeño de los egresados en relación con sus competencias investigativas, lo que contribuiría a cerrar el ciclo de evaluación de la calidad (Altbach, P. G. et al., 2009).

Este enfoque no requiere necesariamente reformas legislativas de gran alcance, sino un cambio en la orientación de la supervisión hacia modelos más centrados en resultados y en la mejora continua. En este sentido, la eficacia normativa depende no solo del contenido de las normas, sino también de la manera en que estas son interpretadas y aplicadas por las instituciones encargadas de su implementación (Courtis, 2006).

El tercer eje es la construcción de indicadores de calidad investigativa que permitan medir de manera objetiva y sistemática el desarrollo de competencias y la efectividad de los procesos formativos. La ausencia de indicadores claros constituye una de las principales limitaciones para la evaluación de la formación investigativa, ya que dificulta la identificación de avances, la comparación entre instituciones y la toma de decisiones informadas en materia de política pública.

En este contexto, se propone el diseño de un sistema de indicadores que incluya tanto dimensiones cuantitativas como cualitativas. Entre los indicadores cuantitativos pueden considerarse, por ejemplo, la proporción de estudiantes que elaboran trabajos de investigación con estándares académicos definidos, la participación en proyectos de investigación, la producción de publicaciones estudiantiles o la tasa de titulación mediante tesis. Por su parte, los indicadores cualitativos deben orientarse a evaluar la calidad de los trabajos producidos, la capacidad de los estudiantes para formular problemas jurídicos relevantes y la solidez de sus argumentaciones (Hernández Sampieri, R. et al., 2018).

Asimismo, estos indicadores deben integrarse en los sistemas de aseguramiento de la calidad universitaria, de modo que no solo sirvan para la supervisión externa, sino también

como herramientas de gestión interna para las propias facultades de Derecho. De esta manera, la evaluación de la formación investigativa se convierte en un proceso continuo que contribuye a la mejora de las prácticas pedagógicas y al fortalecimiento institucional.

En conjunto, estas propuestas buscan superar las limitaciones del modelo normativo vigente, fortaleciendo su capacidad para incidir en la calidad real de la formación investigativa. La mejora del marco regulatorio y de los mecanismos de supervisión no debe entenderse como un fin en sí mismo, sino como un medio para generar condiciones que permitan alinear los objetivos normativos con las prácticas institucionales y los resultados formativos. En este sentido, la eficacia de la regulación dependerá, en última instancia, de su capacidad para integrarse coherentemente con las reformas curriculares, pedagógicas e institucionales propuestas en los apartados anteriores.

5.6. Buenas prácticas institucionales para la formación investigativa

La mejora de la formación investigativa en las facultades de Derecho no depende únicamente de reformas normativas, curriculares o de la formación docente, sino también de la implementación de prácticas institucionales concretas que permitan traducir estos cambios en experiencias formativas efectivas. En este sentido, las buenas prácticas constituyen espacios privilegiados de innovación pedagógica y académica, en los que se materializan los principios de integración, progresividad y calidad desarrollados en los apartados anteriores.

A diferencia de las reformas estructurales, que requieren procesos complejos de rediseño institucional, las buenas prácticas pueden desarrollarse de manera más flexible y gradual, permitiendo a las facultades de Derecho experimentar con modelos formativos que fortalezcan el desarrollo de competencias investigativas. Asimismo, estas prácticas contribuyen a generar entornos académicos dinámicos, en los que los estudiantes participan activamente en procesos de producción de conocimiento, superando la lógica pasiva de la enseñanza tradicional (Sullivan, W. M. et al., 2007).

En este contexto, se identifican cuatro tipos de buenas prácticas institucionales particularmente relevantes: las clínicas jurídicas, los semilleros de investigación, las revistas estudiantiles y el aprendizaje basado en problemas. Estas prácticas no deben entenderse como alternativas excluyentes, sino como componentes complementarios de un ecosistema institucional orientado al fortalecimiento de la investigación jurídica.

La primera práctica es el desarrollo de clínicas jurídicas con componente investigativo. Tradicionalmente, las clínicas jurídicas han sido concebidas como espacios de formación práctica orientados a la atención de casos reales y al desarrollo de habilidades profesionales. Sin embargo, en los modelos más avanzados de educación jurídica, las clínicas han incorporado de manera creciente una dimensión investigativa, en la que los estudiantes no solo intervienen en la resolución de casos, sino que también analizan problemas jurídicos estructurales, identifican vacíos normativos y desarrollan propuestas de reforma.

Este enfoque permite integrar la investigación con la práctica, generando experiencias formativas altamente significativas. Los estudiantes se enfrentan a problemas jurídicos reales, lo que les exige aplicar metodologías de investigación para comprender el contexto, analizar el marco normativo y construir soluciones fundamentadas. Asimismo, las clínicas pueden convertirse en espacios de producción de conocimiento aplicado, contribuyendo al desarrollo de investigaciones sobre temas de relevancia social y jurídica (Pásara, 2004).

La segunda práctica es la implementación de semilleros de investigación jurídica. Los semilleros constituyen espacios extracurriculares en los que los estudiantes participan voluntariamente en actividades de investigación, generalmente bajo la tutoría de docentes investigadores. Su principal fortaleza radica en que permiten el desarrollo temprano y sostenido de competencias investigativas en un entorno menos formal que el aula, favoreciendo la exploración intelectual, el trabajo colaborativo y la construcción de comunidades académicas.

Los semilleros pueden desempeñar múltiples funciones: formación en metodologías de investigación, desarrollo de proyectos colectivos, preparación de ponencias para eventos

académicos, elaboración de artículos científicos y vinculación con redes de investigación. En este sentido, contribuyen a generar una cultura investigativa al interior de las facultades de Derecho, en la que la investigación es valorada como una actividad central de la vida académica. Además, permiten identificar y formar a estudiantes con vocación investigadora, fortaleciendo la continuidad de la investigación jurídica en el sistema universitario (Boyer, 1990).

La tercera práctica es el fortalecimiento de revistas jurídicas estudiantiles. Las revistas constituyen uno de los principales mecanismos de difusión del conocimiento académico y, en el contexto de la formación jurídica, representan una oportunidad valiosa para involucrar a los estudiantes en procesos reales de producción y evaluación de conocimiento. La participación en revistas estudiantiles permite a los estudiantes desarrollar habilidades de escritura académica, revisión crítica de textos, manejo de fuentes y comprensión de los estándares de publicación científica.

Asimismo, las revistas pueden funcionar como espacios de articulación entre la docencia y la investigación, en la medida en que permiten publicar trabajos elaborados en cursos o en proyectos de investigación, incentivando la producción académica desde etapas tempranas de la formación. Para que estas prácticas sean efectivas, es necesario asegurar estándares de calidad editorial, procesos de revisión rigurosos y el acompañamiento de docentes con experiencia en investigación. De este modo, las revistas estudiantiles no solo contribuyen a la formación investigativa, sino también al fortalecimiento del ecosistema académico de la facultad (Boyer, 1990).

La cuarta práctica es la incorporación sistemática del aprendizaje basado en problemas (ABP) en la enseñanza del Derecho. Este enfoque pedagógico se basa en la presentación de problemas complejos como punto de partida del proceso de aprendizaje, obligando a los estudiantes a investigar, analizar información y construir soluciones de manera autónoma. En el contexto de la formación jurídica, el ABP resulta particularmente adecuado, ya que permite trabajar con casos reales o hipotéticos que reflejan la complejidad del Derecho en su aplicación.

El aprendizaje basado en problemas promueve el desarrollo de competencias investigativas al situar a los estudiantes en un rol activo, en el que deben formular preguntas, identificar fuentes relevantes, evaluar información y argumentar sus conclusiones. Además, favorece el desarrollo de habilidades transversales, como el pensamiento crítico, el trabajo en equipo y la comunicación académica. La literatura especializada ha destacado la eficacia de este enfoque para el desarrollo de competencias complejas, especialmente en contextos de educación profesional (Hernández Sampieri, R. et al., 2018).

En conjunto, estas buenas prácticas institucionales contribuyen a crear un entorno formativo en el que la investigación jurídica deja de ser un componente aislado del currículo para convertirse en una práctica cotidiana de la vida académica. Su implementación no requiere necesariamente reformas estructurales de gran escala, pero sí demanda compromiso institucional, coordinación entre docentes y una orientación clara hacia la calidad de la formación investigativa.

Asimismo, estas prácticas permiten operacionalizar los lineamientos generales de la reforma, proporcionando ejemplos concretos de cómo integrar la investigación en el proceso formativo, desarrollar competencias de manera progresiva y fortalecer el vínculo entre docencia, investigación y práctica jurídica. En este sentido, constituyen un puente entre el diseño de políticas y la transformación efectiva de las experiencias de aprendizaje de los estudiantes.

5.7. Propuesta de modelo integrado de formación investigativa

Los apartados precedentes han desarrollado, desde distintos niveles de análisis, un conjunto de propuestas orientadas a fortalecer la formación investigativa en las facultades de Derecho. Sin embargo, la naturaleza sistémica del problema identificado exige no solo la formulación de intervenciones parciales, sino su articulación en un modelo coherente que permita orientar de manera integral los procesos de reforma. En este sentido, el presente apartado propone un modelo integrado de formación investigativa que sintetiza

los lineamientos, estrategias y buenas prácticas desarrollados a lo largo del capítulo, configurando una estructura aplicable al contexto de la educación jurídica peruana.

El modelo propuesto parte de una premisa central: la formación investigativa no debe concebirse como un componente aislado del currículo ni como un requisito terminal del proceso formativo, sino como un eje transversal que articula el desarrollo de competencias jurídicas a lo largo de toda la carrera. Esta concepción se alinea con los enfoques contemporáneos de la educación superior, que destacan la integración entre docencia, investigación y práctica como condición para la formación de profesionales capaces de responder a contextos complejos (Boyer, 1990).

Sobre esta base, el modelo se estructura en torno a cuatro dimensiones interdependientes: la dimensión curricular, la dimensión pedagógica, la dimensión institucional y la dimensión normativa. Estas dimensiones no operan de manera independiente, sino que se articulan en un sistema que busca garantizar la coherencia entre los objetivos formativos, las prácticas educativas y los resultados de aprendizaje.

La primera dimensión es la dimensión curricular, que se orienta a la integración progresiva de la formación investigativa en el plan de estudios. En este marco, el currículo se organiza como una trayectoria formativa que permite el desarrollo gradual de competencias investigativas, desde la introducción a los fundamentos epistemológicos del Derecho hasta la producción autónoma de investigación jurídica. Esta dimensión implica la articulación entre cursos de investigación y materias sustantivas, así como la incorporación de criterios de evaluación que midan el desarrollo efectivo de competencias, superando la lógica de cumplimiento formal (Grundy, 1987).

La segunda dimensión es la dimensión pedagógica, que se centra en las estrategias de enseñanza y aprendizaje orientadas al desarrollo de competencias investigativas. Esta dimensión propone la adopción de metodologías activas, tales como el aprendizaje basado en problemas, los talleres de investigación, los seminarios de discusión y la escritura académica guiada. Estas estrategias permiten a los estudiantes participar activamente en el proceso de construcción del conocimiento, desarrollando habilidades de análisis,

argumentación e investigación en contextos significativos. Asimismo, la dimensión pedagógica enfatiza la importancia de la evaluación formativa, entendida como un proceso continuo que orienta el aprendizaje y permite mejorar progresivamente las competencias de los estudiantes (Hernández Sampieri, R. et al., 2018).

La tercera dimensión es la dimensión institucional, que hace referencia a las condiciones organizativas y académicas que sustentan la formación investigativa. Esta dimensión incluye el fortalecimiento del cuerpo docente, el desarrollo de una carrera académica orientada a la investigación, la existencia de grupos de investigación, la promoción de revistas académicas y la implementación de espacios de formación complementaria, como semilleros y clínicas jurídicas. Desde esta perspectiva, la formación investigativa no depende únicamente del aula, sino del entorno académico en su conjunto, en el que los estudiantes se integran como participantes activos en comunidades de producción de conocimiento (Altbach, P. G. et al., 2009).

La cuarta dimensión es la dimensión normativa, que se refiere al marco regulatorio y a los mecanismos de aseguramiento de la calidad que orientan y supervisan la formación investigativa. Esta dimensión implica el desarrollo de estándares más precisos, la implementación de mecanismos de evaluación sustantiva y la construcción de indicadores que permitan medir la calidad de los procesos formativos y sus resultados. En este sentido, el modelo reconoce que la eficacia de la regulación depende de su capacidad para generar incentivos adecuados y para verificar no solo el cumplimiento formal, sino la calidad real de la formación (Courtis, 2006).

La articulación de estas cuatro dimensiones da lugar a un modelo integrado que busca alinear los distintos componentes del sistema universitario en torno a un objetivo común: el desarrollo efectivo de competencias investigativas en los estudiantes de Derecho. Este modelo no se concibe como una estructura rígida, sino como un marco flexible que puede ser adaptado a las condiciones específicas de cada institución, respetando la diversidad del sistema universitario peruano.

Desde una perspectiva operativa, el modelo propone una secuencia de implementación que puede desarrollarse de manera gradual. En una primera etapa, las facultades pueden iniciar procesos de diagnóstico interno y capacitación docente, orientados a identificar sus fortalezas y debilidades en materia de formación investigativa. En una segunda etapa, pueden avanzar en el rediseño curricular y en la incorporación de metodologías activas de enseñanza. En una tercera etapa, pueden fortalecer su entorno institucional para la investigación, promoviendo la participación de estudiantes y docentes en actividades académicas. Finalmente, estas acciones deben articularse con los mecanismos de aseguramiento de la calidad, tanto a nivel institucional como del sistema universitario.

Este enfoque gradual responde a la necesidad de gestionar el cambio institucional de manera sostenible, evitando procesos de reforma abruptos que puedan generar resistencias o dificultades de implementación. La literatura sobre educación superior ha subrayado la importancia de considerar la capacidad institucional y los contextos específicos en el diseño de reformas, promoviendo estrategias adaptativas y sostenidas en el tiempo (Salmi, 2009).

En suma, el modelo integrado de formación investigativa propuesto constituye una síntesis de los aportes desarrollados en el presente capítulo y ofrece un marco conceptual y operativo para orientar la transformación de la educación jurídica en el Perú. Su principal valor radica en su capacidad para articular los distintos niveles de intervención —curricular, pedagógico, institucional y normativo— en una propuesta coherente que permite superar la fragmentación del modelo vigente y avanzar hacia una formación investigativa de calidad.

Este modelo no solo responde a las exigencias del marco normativo y a las tendencias de la educación superior contemporánea, sino que también se orienta a fortalecer el papel del Derecho como disciplina académica y como herramienta para la comprensión y transformación de la realidad social. En este sentido, su implementación representa una oportunidad para reconfigurar la formación jurídica universitaria en clave de mayor rigor, pertinencia y compromiso con la producción de conocimiento.

5.8. Consideraciones para la implementación de la reforma

La formulación de un modelo integrado de formación investigativa, como el desarrollado en el apartado anterior, constituye un avance significativo en el plano del diseño institucional y pedagógico. No obstante, su efectividad depende en gran medida de las condiciones en las que se implementa. La experiencia comparada en materia de reformas en educación superior muestra que la brecha entre el diseño de políticas y su ejecución práctica es uno de los principales desafíos que enfrentan los sistemas universitarios, especialmente cuando se trata de transformaciones que afectan dimensiones estructurales de la formación académica (Salmi, 2009).

En este sentido, la implementación de las propuestas de reforma para el fortalecimiento de la formación investigativa en las facultades de Derecho requiere considerar un conjunto de factores que inciden directamente en su viabilidad y sostenibilidad. Entre estos factores destacan la necesidad de adoptar un enfoque de gradualidad, el reconocimiento de las diferencias institucionales existentes en el sistema universitario y la gestión adecuada de los procesos de cambio organizacional. Estos elementos no constituyen aspectos secundarios, sino condiciones fundamentales para que las reformas propuestas logren traducirse en transformaciones efectivas de las prácticas educativas.

El primer aspecto a considerar es la gradualidad en la implementación de la reforma. Dado el carácter sistémico de las transformaciones propuestas —que abarcan dimensiones curriculares, pedagógicas, normativas e institucionales—, resulta inviable e incluso contraproducente intentar su aplicación inmediata y simultánea en todos los niveles del sistema. Las reformas educativas que se implementan de manera abrupta suelen enfrentar resistencias internas, dificultades operativas y limitaciones de capacidad institucional que comprometen su efectividad.

En este contexto, se propone adoptar un enfoque gradual que permita desarrollar la reforma en fases sucesivas, priorizando aquellas intervenciones que generen condiciones habilitantes para etapas posteriores. Por ejemplo, los procesos de capacitación docente pueden preceder al rediseño curricular, de modo que los docentes cuenten con las

competencias necesarias para implementar los cambios propuestos. De igual forma, la introducción de metodologías activas puede iniciarse en cursos piloto antes de extenderse a todo el plan de estudios. Este enfoque progresivo se alinea con la literatura sobre gestión de reformas en educación superior, que destaca la importancia de los procesos incrementales y adaptativos para garantizar la sostenibilidad de los cambios (Salmi, 2009).

El segundo aspecto es el reconocimiento de las diferencias institucionales. El sistema universitario peruano se caracteriza por una alta heterogeneidad en términos de recursos, capacidades académicas, tradición investigadora y condiciones organizativas. En este contexto, la implementación de un modelo uniforme de reforma puede resultar inadecuada, en la medida en que no todas las instituciones cuentan con las mismas condiciones para adoptar las propuestas en igualdad de términos.

Por ello, el modelo integrado de formación investigativa debe ser entendido como un marco de referencia flexible, que puede ser adaptado a las características específicas de cada facultad de Derecho. Las instituciones con mayor desarrollo académico podrán avanzar más rápidamente en la implementación de reformas complejas, mientras que aquellas con mayores limitaciones deberán priorizar intervenciones básicas que les permitan fortalecer progresivamente sus capacidades. Este enfoque diferenciado no implica renunciar a estándares de calidad, sino reconocer que su cumplimiento puede alcanzarse a través de trayectorias diversas, en función de las condiciones de partida de cada institución (Altbach, P. G. et al., 2009).

Asimismo, el reconocimiento de las diferencias institucionales resulta clave para evitar que las políticas de reforma generen efectos no deseados, como la profundización de brechas entre universidades o la imposición de exigencias que no pueden ser cumplidas en determinados contextos. En este sentido, la política pública debe combinar la definición de estándares comunes con la provisión de apoyo técnico y financiero diferenciado, orientado a fortalecer las capacidades de las instituciones con mayores necesidades.

El tercer aspecto es la gestión del cambio organizacional. Las reformas en la formación investigativa no solo implican modificaciones en estructuras formales, como planes de

estudio o reglamentos, sino también transformaciones en las prácticas, percepciones y culturas académicas de las instituciones. En este sentido, la resistencia al cambio constituye un factor previsible que debe ser gestionado de manera estratégica.

La gestión del cambio requiere, en primer lugar, generar procesos de participación y apropiación por parte de los actores institucionales, especialmente los docentes, quienes desempeñan un papel central en la implementación de las reformas. La inclusión de los docentes en el diseño y adaptación de las propuestas contribuye a reducir resistencias y a fortalecer el compromiso con los objetivos de la reforma. En segundo lugar, es necesario desarrollar estrategias de comunicación que permitan explicar de manera clara los fundamentos y beneficios de los cambios propuestos, evitando percepciones de imposición externa o de incremento injustificado de las cargas académicas.

En tercer lugar, la gestión del cambio implica el establecimiento de mecanismos de seguimiento y evaluación que permitan identificar avances, dificultades y oportunidades de mejora en el proceso de implementación. Estos mecanismos deben concebirse no como instrumentos de control punitivo, sino como herramientas de aprendizaje institucional orientadas a la mejora continua. La literatura sobre educación superior subraya que los procesos de reforma más exitosos son aquellos que incorporan sistemas de retroalimentación que permiten ajustar las estrategias en función de los resultados obtenidos (Altbach, P. G. et al., 2009).

Finalmente, la gestión del cambio debe considerar la dimensión cultural de la reforma, promoviendo una revalorización de la investigación como componente central de la formación jurídica. Este proceso implica cuestionar prácticas arraigadas en la enseñanza tradicional del Derecho, orientadas principalmente a la transmisión de contenidos normativos, y avanzar hacia un modelo que integre la investigación como práctica formativa esencial. En este sentido, la transformación de la cultura académica constituye uno de los desafíos más complejos, pero también más relevantes, para el éxito de la reforma.

En conjunto, estas consideraciones ponen de relieve que la implementación de la reforma de la formación investigativa no es un proceso meramente técnico, sino profundamente institucional y organizacional. Su éxito dependerá de la capacidad de las facultades de Derecho y de las instancias de política pública para gestionar de manera estratégica los procesos de cambio, adaptando las propuestas a sus contextos específicos y construyendo las condiciones necesarias para su sostenibilidad en el tiempo.

5.9. Síntesis propositiva y proyección de la reforma de la formación investigativa

El conjunto de propuestas desarrolladas en el presente capítulo permite configurar una visión integral de la reforma necesaria para el fortalecimiento de la formación investigativa en las facultades de Derecho. A diferencia de aproximaciones parciales centradas en intervenciones aisladas, el enfoque adoptado ha puesto énfasis en la articulación de distintos niveles de acción —curricular, pedagógico, institucional y normativo— con el propósito de construir un modelo coherente capaz de incidir en las condiciones estructurales que determinan la calidad de la formación jurídica.

Desde esta perspectiva, la síntesis propositiva del capítulo puede entenderse como la convergencia de cuatro ejes fundamentales. En primer lugar, la reconfiguración del currículo en clave de integración progresiva de competencias investigativas, superando la fragmentación tradicional de la enseñanza del Derecho y promoviendo trayectorias formativas que permitan el desarrollo acumulativo de habilidades complejas (Sullivan, W. M. et al., 2007). En segundo lugar, la transformación de las prácticas pedagógicas mediante la incorporación de metodologías activas de aprendizaje, orientadas a situar al estudiante como sujeto activo en la construcción del conocimiento y no como receptor pasivo de contenidos (Hernández Sampieri, R. et al., 2018).

En tercer lugar, el fortalecimiento del entorno institucional para la investigación, a través del desarrollo de comunidades académicas activas, la consolidación de una carrera docente orientada a la producción de conocimiento y la implementación de buenas prácticas que vinculen a los estudiantes con procesos reales de investigación (Boyer, 1990). Finalmente, la mejora del marco normativo y de los mecanismos de supervisión, orientada a garantizar

la eficacia de las normas mediante estándares más precisos, evaluaciones sustantivas y sistemas de indicadores que permitan medir la calidad real de la formación investigativa (Courtis, 2006).

La articulación de estos ejes configura un modelo de reforma que responde tanto a las exigencias del marco regulatorio vigente como a las tendencias contemporáneas de la educación superior. Sin embargo, su principal valor radica en su capacidad para abordar la brecha identificada entre la validez formal de las normas y su eficacia real en la transformación de las prácticas educativas. En este sentido, el modelo propuesto no se limita a reforzar el cumplimiento de obligaciones normativas, sino que busca generar condiciones que permitan el desarrollo efectivo de competencias investigativas en los estudiantes de Derecho.

En términos de proyección, la implementación de este modelo plantea una serie de implicancias que trascienden el ámbito específico de la formación investigativa y se extienden al conjunto de la educación jurídica. En primer lugar, supone una redefinición del perfil del egresado de Derecho, orientándolo hacia un profesional capaz no solo de aplicar el ordenamiento jurídico, sino de analizarlo críticamente, investigar sus problemas y contribuir a su desarrollo. Esta transformación resulta particularmente relevante en contextos sociales complejos, en los que el Derecho cumple un papel central en la regulación de conflictos y en la garantía de derechos.

En segundo lugar, la reforma de la formación investigativa contribuye al fortalecimiento del Derecho como disciplina académica, promoviendo la producción de conocimiento jurídico riguroso y socialmente relevante. Como ha señalado la literatura especializada, la calidad de la educación jurídica está estrechamente vinculada con la capacidad de las facultades de Derecho para constituirse en espacios de investigación activa, en los que la docencia y la producción de conocimiento se retroalimentan mutuamente (Boyer, 1990).

En tercer lugar, la proyección del modelo implica desafíos importantes en el ámbito de la política pública universitaria. La implementación efectiva de las propuestas requiere no solo el compromiso de las instituciones académicas, sino también el desarrollo de políticas

que fortalezcan las capacidades del sistema universitario, promuevan la equidad entre instituciones y aseguren la sostenibilidad de las reformas en el tiempo. En este sentido, la articulación entre regulación, financiamiento y acompañamiento técnico se configura como una condición clave para el éxito del proceso de transformación (Altbach, P. G. et al., 2009).

Finalmente, la reforma de la formación investigativa debe ser entendida como un proceso dinámico y abierto, sujeto a evaluación y mejora continua. La complejidad de los sistemas educativos y la diversidad de contextos institucionales exigen enfoques flexibles que permitan adaptar las propuestas a las condiciones cambiantes de la educación superior. En este marco, la construcción de sistemas de seguimiento y evaluación, así como la promoción de espacios de reflexión académica, resultan fundamentales para garantizar la pertinencia y efectividad de las reformas.

En suma, la síntesis propositiva desarrollada en este capítulo ofrece un marco conceptual y operativo para orientar la transformación de la formación investigativa en las facultades de Derecho del Perú. Su implementación permitirá mejorar la calidad de la educación jurídica y fortalecer el Derecho como herramienta para la comprensión crítica de la realidad social y la construcción de soluciones más justas y eficaces.

Capítulo VI

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1. Conclusiones

La presente investigación ha tenido como propósito analizar la formación investigativa en las facultades de Derecho del Perú, evaluando su desarrollo en el marco del régimen universitario vigente y las condiciones reales en las que se implementa. A partir del análisis normativo, empírico y comparado, es posible formular las siguientes conclusiones generales:

En primer lugar, se constata la existencia de una brecha estructural entre el marco normativo y los resultados formativos en materia de investigación jurídica. Si bien la legislación universitaria peruana —en particular la Ley N.º 30220— establece la investigación como función esencial de la universidad y exige su incorporación en los procesos de formación profesional, su implementación en las facultades de Derecho se caracteriza por un cumplimiento predominantemente formal. Esta situación confirma la distinción entre validez y eficacia normativa, evidenciando que la existencia de normas adecuadas no garantiza, por sí misma, la producción de los efectos que estas persiguen (Courtis, 2006).

En segundo lugar, el diagnóstico desarrollado permite afirmar que la formación investigativa en las facultades de Derecho presenta limitaciones estructurales en los planos curricular, pedagógico, docente e institucional. En el plano curricular, se observa una fragmentación de la formación investigativa, concentrada en cursos específicos y desvinculada del conjunto del proceso formativo. En el plano pedagógico, predominan metodologías tradicionales que no favorecen el desarrollo de competencias investigativas. En el plano docente, se identifican déficits en la formación metodológica especializada y en la producción académica. Finalmente, en el plano institucional, se evidencian entornos poco propicios para el desarrollo de comunidades de investigación activa (Boyer, 1990).

En tercer lugar, el análisis de la eficacia normativa ha permitido identificar que la limitada incidencia de las normas en la mejora de la formación investigativa se explica por la

existencia de condiciones de eficacia deficitarias, entre las que destacan la falta de precisión de los estándares regulatorios, la debilidad de los mecanismos de supervisión sustantiva, la insuficiencia de incentivos para la investigación y las limitaciones en la capacidad de los actores encargados de implementar las disposiciones normativas. Estas condiciones configuran un escenario en el que las normas producen efectos formales, pero no logran transformar de manera significativa las prácticas educativas.

En cuarto lugar, el análisis comparado ha evidenciado que los sistemas de educación jurídica que han logrado mayores niveles de desarrollo en la formación investigativa comparten ciertos rasgos comunes, tales como la integración de la investigación en el currículo, la existencia de cuerpos docentes con actividad investigadora, la implementación de metodologías activas de aprendizaje y la articulación entre docencia e investigación. Si bien estos modelos no son directamente trasladables al contexto peruano, ofrecen orientaciones relevantes para el diseño de reformas contextualizadas (Twining, 1994).

En quinto lugar, la investigación ha permitido identificar un conjunto de factores críticos para la transformación de la formación investigativa, entre los que destacan la formación docente, la estructura curricular, la precisión normativa y el entorno institucional para la investigación. Estos factores operan de manera interdependiente, lo que implica que las intervenciones aisladas tienden a producir resultados limitados. En consecuencia, cualquier estrategia de mejora debe adoptar un enfoque sistémico que articule estos distintos niveles de intervención (Salmi, 2009).

En sexto lugar, sobre la base del diagnóstico realizado, se ha formulado una propuesta integral de reforma que incluye lineamientos generales, intervenciones curriculares, estrategias de fortalecimiento docente, mejoras en el marco normativo y la promoción de buenas prácticas institucionales. Esta propuesta se sintetiza en un modelo integrado de formación investigativa que busca alinear los distintos componentes del sistema universitario en torno al desarrollo efectivo de competencias investigativas en los estudiantes de Derecho.

En séptimo lugar, se concluye que la implementación de la reforma constituye un desafío institucional complejo, que requiere considerar factores como la gradualidad de los cambios, la diversidad de las instituciones universitarias y la gestión del cambio organizacional. La viabilidad de las propuestas depende no solo de su diseño técnico, sino de la capacidad de los actores del sistema para apropiarse de ellas y adaptarlas a sus contextos específicos (Altbach, P. G. et al., 2009).

Finalmente, la investigación permite afirmar que la mejora de la formación investigativa en las facultades de Derecho del Perú es un objetivo viable y necesario, en tanto constituye una condición fundamental para elevar la calidad de la educación jurídica y fortalecer el papel del Derecho como disciplina académica y como herramienta de transformación social. Alcanzar este objetivo requiere trascender la lógica de cumplimiento formal de las normas y avanzar hacia una transformación efectiva de las prácticas educativas, orientada a formar profesionales capaces no solo de aplicar el Derecho, sino de investigarlo, cuestionarlo y contribuir a su desarrollo en contextos sociales complejos.

6.2. Recomendaciones

Sobre la base de los hallazgos y conclusiones de la presente investigación, se formulan las siguientes recomendaciones dirigidas a los distintos actores del sistema universitario, con el propósito de contribuir al fortalecimiento de la formación investigativa en las facultades de Derecho del Perú:

En primer lugar, se recomienda a las autoridades universitarias y facultades de Derecho impulsar procesos de reforma curricular integral que incorporen la formación investigativa como eje transversal del plan de estudios. Estos procesos deben orientarse a la integración progresiva de competencias investigativas, evitando su concentración en cursos aislados, y promoviendo su articulación con las materias sustantivas del Derecho (Sullivan, W. M. et al., 2007).

En segundo lugar, resulta fundamental fortalecer la formación docente en investigación jurídica y pedagogía universitaria, mediante programas sistemáticos de capacitación que

permitan a los docentes desarrollar competencias metodológicas y didácticas adecuadas. Esta formación debe ser continua y estar vinculada a los objetivos institucionales de mejora de la calidad educativa (Hernández Sampieri, R. et al., 2018).

En tercer lugar, se recomienda establecer sistemas de incentivos efectivos para la investigación docente, que reconozcan la producción académica como un componente central de la carrera universitaria. Estos incentivos deben incluir tanto el reconocimiento en los procesos de evaluación y promoción como el acceso a financiamiento y tiempo dedicado a la investigación (Boyer, 1990).

En cuarto lugar, se propone que los organismos de regulación y aseguramiento de la calidad, en particular SUNEDU y SINEACE, desarrollen mecanismos de evaluación sustantiva de la formación investigativa, que superen la verificación formal del cumplimiento normativo e incorporen el análisis de los resultados de aprendizaje y de la calidad de los productos académicos (Courtis, 2006).

En quinto lugar, se recomienda promover la implementación de buenas prácticas institucionales, tales como clínicas jurídicas con componente investigativo, semilleros de investigación, revistas estudiantiles y metodologías de aprendizaje activo. Estas prácticas permiten fortalecer el vínculo entre docencia, investigación y práctica profesional, generando experiencias formativas más significativas.

En sexto lugar, se sugiere que las políticas públicas universitarias incluyan programas de financiamiento y apoyo técnico diferenciados, orientados a reducir las brechas entre instituciones y a fortalecer las capacidades de aquellas facultades de Derecho con menores niveles de desarrollo investigativo (Salmi, 2009).

Finalmente, se recomienda promover una transformación cultural en la enseñanza del Derecho, orientada a revalorizar la investigación como componente central de la formación jurídica. Este cambio implica superar modelos tradicionales centrados en la memorización normativa y avanzar hacia enfoques que privilegien el pensamiento crítico, la argumentación y la producción de conocimiento jurídico.

BIBLIOGRAFÍA

- Alexy, R. (1994). A theory of constitutional rights. Oxford University Press.
- Alexy, R. (2004). El concepto y la validez del derecho. Gedisa.
- Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2009). Trends in global higher education: Tracking an academic revolution. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183219>
- Álvarez Undurraga, G. (2002). Metodología de la investigación jurídica. Universidad Central de Chile, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales.
<https://bibliotecavirtualceug.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/05/doc.pdf>
- Atienza, M. (2013). Curso de argumentación jurídica. Trotta.
<https://www.rpguayaquil.gob.ec/wp-content/uploads/2022/04/CURSO-DE-ARGUMENTACION-JURIDICA-MANUEL-ATIENZA.pdf>
- Bobbio, N. (1993). Contribución a la teoría del derecho. Debate.
- Boyer, E. L. (1990). Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. <https://eric.ed.gov/?id=ED326149>
- Congreso de la República del Perú. (2014). Ley Universitaria N.º 30220. Diario Oficial El Peruano. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/118482-30220>
- Courtis, C. (2006). Observar la ley: Ensayos sobre metodología de la investigación jurídica. Trotta.
- Creswell, J. W. (2018). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (3.^a ed.). Sage.
https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_609332/objava_105202/fajlovi/Creswell.pdf
- Dworkin, R. (1986). Law's empire. Belknap Press.

Fernández Ruiz, J. A. (s. f.). La investigación jurídica: orientaciones para el estudiante. Instituto de Investigaciones Jurídicas, Universidad Nacional Autónoma de México. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/13/6226/11a.pdf>

Fix-Zamudio, H. (1974). Metodología, docencia e investigación jurídicas. Porrúa.

Flick, U. (2015). Introducción a la investigación cualitativa (3.ª ed.). Morata. https://edmorata.es/wp-content/uploads/2021/02/Flick.-Introduccion-a-la-investigacion-cualitativa_prw.pdf

Grundy, S. (1987). Curriculum: Product or praxis. Falmer Press.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2018). Metodología de la investigación (6.ª ed.). McGraw-Hill Education. <https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf>

Kelsen, H. (1934). Teoría pura del derecho. UNAM.

Kennedy, D. (2012). La enseñanza del derecho: como forma de acción política. Siglo XXI Editores.

Langdell, C. C. (1871). A selection of cases on the law of contracts. Little, Brown and Company.

Larenz, K. (1991). Metodología de la ciencia del derecho. Ariel.

Olvera, J. (2015). Metodología de la investigación jurídica para la investigación y elaboración de tesis de licenciatura y posgrado. Universidad Autónoma del Estado de México. https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25442w/Metodologia_de_la_investigacion_juridica.pdf

Pásara, L. (2004). La enseñanza del derecho en el Perú: Su impacto sobre la administración de justicia. Ministerio de Justicia del Perú.

https://justiciaviva.org.pe/acceso_justicia/publicaciones/facultades_de_derecho_pasara.pdf

Pérez Perdomo, R. (2006). La educación jurídica en América Latina: Problemas y perspectivas. Instituto de Estudios Superiores de Administración.

Posner, G. J. (2004). Analyzing the curriculum (3.^a ed.). McGraw-Hill.

Salmi, J. (2009). The challenge of establishing world-class universities. The World Bank.

Sánchez Zorrilla, M. (2011). La metodología en la investigación jurídica: características peculiares y pautas generales para investigar en el derecho. Revista Telemática de Filosofía del Derecho, (14), 317-358. <http://www.rtfed.es/numero14/11-14.pdf>

Sullivan, W. M., Colby, A., Wegner, J. W., Bond, L., & Shulman, L. S. (2007). Educating lawyers: Preparation for the profession of law. Jossey-Bass.

SUNEDU. (2015). El modelo de licenciamiento y su implementación en el sistema universitario peruano. SUNEDU.

SUNEDU. (2022). III Informe bienal sobre la realidad universitaria en el Perú. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/3018068/III%20Informe%20Bienal.pdf>

Tamanaha, B. Z. (2012). Failing law schools. University of Chicago Press.

Tuning América Latina. (2007). Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina: Informe final. Universidad de Deusto.

Twining, W. (1994). Blackstone's tower: The English law school. Sweet & Maxwell.

UNESCO. (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. UNESCO. <https://ess.iesalc.unesco.org/index.php/ess3/article/view/171>

UNESCO. (2009). Comunicado de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277_spa

Witker, J. (2008). Metodología de la investigación jurídica. Universidad de La Rioja.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=531349>

Yin, R. K. (2018). Case study research and applications: Design and methods (6.ª ed.). Sage.
<https://ebooks.umu.ac.ug/librarian/books-file/Case%20Study%20Research%20and%20Applications.pdf>



La formación investigativa en la carrera de Derecho en el Perú.

Brechas entre el diseño curricular,
la regulación y la práctica formativa
a partir del caso de Arequipa.



La formación investigativa constituye uno de los principales desafíos de la educación jurídica contemporánea. Este libro examina las brechas existentes entre el diseño curricular de los cursos de investigación jurídica y las prácticas formativas desarrolladas en las facultades de Derecho, a partir de un análisis que integra perspectivas del Derecho y de la investigación educativa.



Mediante el estudio del caso de las facultades de Derecho de Arequipa, la obra evidencia las limitaciones de los modelos curriculares actuales, la concentración de la enseñanza investigativa en pocas asignaturas, el predominio de la tesis como principal estrategia de formación y las dificultades institucionales para consolidar una cultura de investigación jurídica.



A partir de sus hallazgos, los autores proponen una reflexión crítica sobre la necesidad de fortalecer la formación investigativa mediante una articulación efectiva entre el currículo, la práctica docente y las políticas institucionales, ofreciendo un valioso aporte para docentes, investigadores, directivos universitarios, estudiantes de Derecho y responsables de la gestión de la educación superior interesados en promover una enseñanza jurídica de mayor calidad y orientada a la generación de conocimiento.

AUTORES

- Christian David Corrales Otazú
- Johan Cristopher Rodriguez Pinto
- Yosiv Zolin Yucra Nuñez
- Lizbeth Franshesca Marticorena Conchacalla
- Alexander Joao Peñaloza Mamani
- Jorge Luis Monje Téllez
- Gelber Ramírez Cueva
- Nestor Raul Arredondo Perez

