



Universidad
Norbert Wiener

ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

Tesis

Metodologías activas y habilidades investigativas en estudiantes de derecho de una
universidad privada de Arequipa, 2025

Para optar el Grado Académico de
Maestro en Docencia Universitaria

Presentado por:

Autora: Ramírez Ortiz, Josselyn

Código ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-8562-1450>

Autora: Sacsi Chaucca, Milagros

Código ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-5365-871X>

Asesor: Dr. Mescua Figueroa, Augusto César

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6812-2499>

Lima – Perú

2026

 Universidad Norbert Wiener	DECLARACIÓN JURADA DE AUTORIA Y DE ORIGINALIDAD DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN		
	CÓDIGO: UPNW-GRA-FOR-033	VERSIÓN: 01 REVISIÓN: 01	FECHA: 08/11/2022

Nosotras, Ramírez Ortiz, Josselyn y Sacsi Chaucca, Milagros egresadas de la Escuela de Posgrado de la Universidad privada Norbert Wiener declaro que la tesis **“Metodologías activas y habilidades investigativas en estudiantes de derecho de una universidad privada de Arequipa, 2025”** Asesorado por el docente: Dr. Mescua Figueroa Augusto César Con DNI 09929084 Con ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6812-2499> tiene un índice de similitud de (Dieciocho) (18)% con código oid:14912:615821222 verificable en el reporte de originalidad del software Turnitin.

Así mismo:

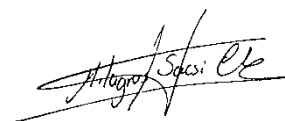
1. Se ha mencionado todas las fuentes utilizadas, identificando correctamente las citas textuales o paráfrasis provenientes de otras fuentes.
2. No he utilizado ninguna otra fuente distinta de aquella señalada en el trabajo.
3. Se autoriza que el trabajo puede ser revisado en búsqueda de plagios.
4. El porcentaje señalado es el mismo que arrojó al momento de indexar, grabar o hacer el depósito en el turnitin de la universidad y,
5. Asumimos la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión en la información aportada, por lo cual nos sometemos a lo dispuesto en las normas del reglamento vigente de la universidad.

En caso se supere el porcentaje de similitud máximo establecido (mayor a 20%), tanto general como por fuente primaria, afirmo que dicho excedente corresponde al marco metodológico del documento. Procedo a detallar y justificar del mismo:

El porcentaje excedente de 1 % se encuentra relacionado con coincidencias puntuales derivadas de la formulación de los objetivos e hipótesis y de la descripción del instrumento de investigación. Estas se presentan debido al uso de terminología técnica y expresiones metodológicas de carácter estandarizado, necesarias para mantener la precisión y coherencia del estudio, por lo que el excedente identificado responde a aspectos propios de la estructura metodológica de la investigación.



.....
 Firma de autor
 Ramírez Ortiz, Josselyn
 DNI: 47832699



.....
 Firma de autor
 Sacsi Chaucca, Milagros
 DNI: 74206934

 Universidad Norbert Wiener	DECLARACIÓN JURADA DE AUTORIA Y DE ORIGINALIDAD DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN		
	CÓDIGO: UPNW-GRA-FOR-033	VERSIÓN: 01 REVISIÓN: 01	FECHA: 08/11/2022



.....

Firma

Nombres y apellidos del Asesor

Augusto César Mescua Figueroa

DNI: 09929084

Lima, 20 de agosto de 2026

Dedicatoria

A Dios, por poner en nuestro camino cada reto que nos ha permitido crecer a lo largo de este proceso.

A aquellos que nos apoyaron, este objetivo alcanzado también es suyo. Con todo el amor y cariño que se merecen.

Agradecimientos

Agradecemos a nuestro asesor, el Dr. César Mescua Figueroa, por su apoyo y guía, para culminar el trabajo de investigación.

Índice

RESUMEN	17
ABSTRACT.....	18
INTRODUCCIÓN	19
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA	20
1.1. Planteamiento del problema.....	20
1.2. Problemas de investigación	23
1.2.1. General.....	23
1.2.2. Específicos	23
1.3. Objetivos de investigación.....	24
1.3.1. Objetivo general.....	24
1.3.2. Objetivos específicos	24
1.4. Justificación de la investigación	25
1.4.1. Teórica	25
1.4.2. Metodológica	25
1.4.3. Práctica	26
1.5. Limitaciones de la investigación.....	27
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	28
2.1. Antecedentes.....	28
2.2. Bases teóricas.....	35
2.3. Formulación de hipótesis	49
2.3.1. Hipótesis general	49
2.3.2. Hipótesis específicas.....	49

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA.....	51
3.1. Método de investigación.....	51
3.2. Enfoque de investigación.....	51
3.3. Tipo de investigación.....	51
3.4. Diseño de investigación.....	52
3.5. Población, muestra y muestreo	53
3.6. Variables y operacionalización.....	55
3.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	56
3.7.1. Técnica.....	56
3.7.2. Descripción Instrumentos	57
3.7.3. Validación.....	59
3.7.4. Confiabilidad	60
3.8. Procesamiento y análisis de datos.....	61
3.9. Aspectos éticos	62
CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	63
4.1. Resultados.....	63
4.1.1. Análisis descriptivo de resultados.....	63
4.1.2. Prueba de hipótesis	65
4.1.3. Discusión	68
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	78
5.1. Conclusiones.....	78
5.2. Recomendaciones	79
REFERENCIAS.....	81
ANEXOS	93
Anexo 1. Matriz de consistencia.....	93
Anexo 2: Instrumentos.....	94
Anexo 3. Validez de instrumento	98

Anexo 5. Confiabilidad.....	104
Anexo 6. Formato de consentimiento informado	105
Anexo 7. Carta de aprobación de la institución para recolección de datos.....	107

Índice de tablas

Tabla 1 Población	54
Tabla 2 Matriz de operacionalización	55
Tabla 3 Ficha de Metodologías activas	58
Tabla 4 Ficha técnica del instrumento Habilidades investigativas.....	59
Tabla 5 Resultado del juicio de expertos	60
Tabla 6 Confiabilidad de los instrumentos.....	61
Tabla 7 Características sociodemográficas de los estudiantes participantes.....	63
Tabla 8 Confiabilidad del instrumento mediante el coeficiente Alfa de Cronbach	64
Tabla 9. Prueba de normalidad para las variables de estudio.....	65
Tabla 10. Correlación entre metodologías activas y habilidades investigativas (Rho de Spearman) ..	65
Tabla 11. Matriz de correlaciones entre habilidades investigativas y dimensiones de metodologías activas (Rho de Spearman)	66

RESUMEN

Las metodologías activas constituyen estrategias fundamentales para fortalecer las habilidades investigativas en estudiantes universitarios. El estudio tuvo como objetivo determinar la relación entre las metodologías activas y las habilidades investigativas en estudiantes de Derecho. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, de diseño no experimental y de nivel correlacional, de corte transversal. La población estuvo conformada por 200 estudiantes universitarios de la carrera de Derecho de una universidad privada en Arequipa. Para la recolección de datos se emplearon cuestionarios validados que permitieron medir las variables metodologías activas —considerando dimensiones como aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje cooperativo y aula invertida— y habilidades investigativas, incluyendo dimensiones como dominio exploratorio, tecnológico, metodológico, analítico e interpretativo, comunicativo a nivel escrito, comunicativo a nivel oral y dominio cooperativo. Los resultados evidenciaron la existencia de una relación significativa entre ambas variables ($Rho = 0.543$), lo que permite afirmar que la aplicación de metodologías activas contribuye al fortalecimiento de las habilidades investigativas en los estudiantes de Derecho. En ese sentido, se concluye que la incorporación de estrategias de enseñanza activas tiene una importancia significativa en el desarrollo del pensamiento crítico, la capacidad de análisis y la formación investigativa en el ámbito jurídico universitario, demostrando así que existe una relación positiva moderada entre las variables de estudio metodologías activas y habilidades investigativas.

Palabras clave: Metodologías activas, habilidades investigativas, educación superior, aprendizaje de calidad.

ABSTRACT

Active learning methodologies are fundamental strategies for strengthening research skills among university students. The aim of the study was to determine the relationship between active learning methodologies and research skills among law students. The study was conducted using a quantitative approach, with a non-experimental, correlational, cross-sectional design. The sample comprised 200 law students at a private university in Arequipa. Validated questionnaires were used for data collection to measure the variables of active methodologies — taking into account dimensions such as problem-based learning, project-based learning, cooperative learning and the flipped classroom — and research skills, including dimensions such as exploratory, technological, methodological, analytical and interpretative proficiency, written communication, oral communication and cooperative proficiency. The results revealed a significant relationship between the two variables ($Rho = 0.543$), suggesting that the use of active teaching methodologies contributes to strengthening research skills among law students. In this regard, it is concluded that the incorporation of active teaching strategies plays a significant role in the development of critical thinking, analytical skills and research training within the university legal context, thereby demonstrating that there is a moderate positive relationship between the study variables of active methodologies and research skills.

Keywords: Active methodologies, research skills, higher education, quality learning.

INTRODUCCIÓN

Las metodologías activas representan en la actualidad una alternativa innovadora dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo al estudiante ser el eje central de su formación académica. Estas metodologías pretenden desarrollar competencias clave como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el trabajo colaborativo, aspectos fundamentales en la formación de profesionales del Derecho, donde se requiere capacidad analítica e investigativa. En ese contexto, la presente investigación tuvo como objetivo determinar la relación entre las metodologías activas y las habilidades investigativas en estudiantes de Derecho de una universidad privada de Arequipa, considerando la necesidad de fortalecer dichas competencias ante las limitaciones del modelo tradicional de enseñanza.

En el capítulo I se aborda el planteamiento y formulación del problema central conjuntamente con los específicos, los objetivos generales y específicos, la justificación teórica, metodológica y práctica, así como las delimitaciones del estudio. El capítulo II se desarrolla el marco teórico, incluyendo los antecedentes internacionales y nacionales, las bases teóricas de las metodologías activas y la habilidad investigativa, juntamente con la formulación de hipótesis relacionadas con las variables de estudio.

En el capítulo III se expuso la metodología empleada en la investigación, detallando el enfoque, el tipo y el diseño de investigación, la población, la muestra, la manera en que se operacionalizan las variables, las técnicas y los instrumentos de recolección de datos, la validez y la confiabilidad, los procedimientos realizados, así como el análisis de la información considerando los aspectos éticos en el estudio. En el capítulo IV se presentaron los resultados obtenidos, tanto a nivel descriptivo como inferencial, así como la discusión correspondiente de los resultados frente a la literatura encontrada en estudios previos. Finalmente, en el capítulo V se formularon las conclusiones y recomendaciones.

CAPÍTULO I: EL PROBLEMA

1.1. Planteamiento del problema

La educación superior actual presenta dificultades en el desarrollo de competencias investigativas, especialmente en las profesiones donde predomina la enseñanza con metodología tradicional. En este contexto, las metodologías activas pueden conceptualizarse como enfoques de enseñanza que permiten al estudiante convertirse en el centro del proceso educativo mediante la participación, la reflexión crítica y la colaboración en la construcción del conocimiento (González, 2024).

La Oficina de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO) menciona que existe una diferencia considerable entre la teoría y la aplicación práctica, debido a que muchos estudiantes encuentran dificultades al conectar conceptos teóricos con situaciones reales; esta desconexión se debe en gran parte a la ausencia de metodologías activas que promuevan un análisis crítico durante su formación. Según Tello (2019), en el contexto actual resulta necesaria una nueva generación de profesionales que, además de dominar los fundamentos teóricos, también sepan desarrollar competencias investigativas; dado que la ausencia de estas limita su capacidad para abordar problemas complejos, dificulta la resolución de problemas y baja producción científica. Según lo mencionado por la autora, esta problemática se debe a la ausencia de apoyo institucional para la investigación, como el acompañamiento del docente en

el proceso de elaboración de los proyectos investigativos y en las mallas curriculares que priorizan los contenidos teóricos por encima de la práctica investigativa.

Por su parte, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) precisa que las competencias constituyen un elemento esencial dentro del proceso educativo, puesto que permiten a los estudiantes desarrollar habilidades necesarias para desempeñarse con éxito en entornos profesionales y personales. Sin embargo, muchos estudiantes de derecho no se encuentran preparados para enfrentar situaciones legales reales, teniendo como consecuencia deficiencias en la habilidad para descomponer y examinar información compleja, síntesis, resolución de problemas jurídicos y trabajo en equipo. Según Salamanca-Kacic (2024), esta situación responde al predominio de metodologías tradicionales y a la no incorporación de estrategias innovadoras de aprendizaje, como el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje colaborativo. Esta situación limita el fortalecimiento progresivo de capacidades técnicas y cognitivas, dándoles una menor competitividad profesional frente a otros profesionales de la carrera de derecho.

Según datos de la “Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU)”, ha surgido un incremento de profesionales de la carrera de derecho, aumentando de 29% en el año 2020 a un 61% para el año 2022; en ese sentido, Ayala (2021) sostiene que la enseñanza a estos profesionales debe estar orientada a la preparación de competencias para la resolución de problemas jurídicos reales, estudios de casos y participación en proyectos de investigación, con la finalidad de fortalecer las competencias investigativas de los nuevos egresados.

La enseñanza del derecho enfrenta problemas latentes, debido a que los docentes de esta profesión persisten en continuar con el uso de metodologías tradicionales, lo cual genera un bajo interés en los estudiantes y una limitada participación en actividades de índole

investigativo (Martínez, 2023). Del mismo modo, existe evidencia que la adaptación de metodologías activas como el aprendizaje colaborativo y el estudio de casos eleva el interés investigativo de los estudiantes, contribuyendo de esta manera a una mejor formación profesional (Flor, 2024). En consecuencia, es posible establecer un marco de calidad educativa para el aprendizaje de los estudiantes, sustentado en la mejora de la comprensión, la retención, el pensamiento crítico y la autonomía académica.

A nivel del sur del país, específicamente en Arequipa, el afianzamiento de competencias investigativas en estudiantes de derecho enfrenta varios desafíos y oportunidades. Así pues, a nivel de las universidades se ha evidenciado que uno de estos retos es la inadecuada adecuación de estrategias activas, la falta de actualización docente y la inadaptación del plan de estudio institucional, lo que limita los efectos positivos del proceso educativo (Alarcón et al. 2019). Así pues, se ha logrado advertir que el docente especialista posee una formación sólida en derecho, pero carece de preparación pedagógica especializada en educación, lo que dificulta poner en práctica metodologías de aprendizaje, como el estudio de casos.

La insuficiencia de recursos y materiales adecuados, junto con la necesidad de una mejor formación docente, restringe el estándar educativo y el afianzamiento de las competencias esenciales en los estudiantes, impidiendo así que estos alcancen su máximo potencial académico y profesional (Pacheco, 2023). A pesar de estas limitaciones, el uso de metodologías activas ha demostrado resultados positivos para el desarrollo del fortalecimiento de habilidades en los universitarios, favoreciendo la adquisición de destrezas de análisis, síntesis y resolución de problemas, fundamentales para el ejercicio profesional en el ámbito jurídico (Sáez-López et al., 2019). En Arequipa, investigaciones realizadas en universidades han demostrado que la planificación estratégica de la enseñanza permite la adquisición de

competencias metacognitivas y habilidades investigativas (Huzco, 2023). Estas habilidades han demostrado ser apropiadas para potenciar las competencias investigativas de los estudiantes universitarios de derecho de los últimos años de formación académica.

Asimismo, podría incrementarse la brecha entre los conocimientos teóricos y su aplicación práctica, generando profesionales con capacidades limitadas para responder a las exigencias académicas y laborales del contexto actual. Esta situación también podría repercutir negativamente en la producción científica universitaria, disminuyendo la calidad de los trabajos de investigación y restringiendo la formación de futuros profesionales comprometidos con la generación de conocimiento jurídico; frente a esta problemática, se recomienda la implementación de metodologías activas como estudios de casos, aprendizaje colaborativo y aprendizaje basado en problemas (Beltrán, 2022).

En este contexto, se evidencia que la limitada aplicación de metodologías activas en estudiantes de los últimos ciclos de la carrera profesional de derecho afecta el desarrollo de competencias investigativas, lo que repercute en su capacidad de análisis crítico, formulación de problemas y resolución de casos jurídicos en contextos reales. Por ello, se plantean a continuación los siguientes problemas de investigación.

1.2. Problemas de investigación

1.2.1. General

¿Cuál es la relación entre las metodologías activas y las habilidades investigativas en estudiantes de derecho de una universidad privada de Arequipa, 2025?

1.2.2. Específicos

¿Cuál es la relación entre el aprendizaje basado en problemas y las habilidades investigativas en estudiantes de derecho de una universidad privada de Arequipa, 2025?

¿Cuál es la relación entre el aprendizaje basado en proyectos y las habilidades investigativas en estudiantes de derecho de una universidad privada de Arequipa, 2025?

¿Cuál es la relación entre el aprendizaje cooperativo y las habilidades investigativas en estudiantes de derecho de una universidad privada de Arequipa, 2025?

¿Cuál es la relación entre el aula invertida y las habilidades investigativas en estudiantes de derecho de una universidad privada de Arequipa, 2025?

1.3. Objetivos de investigación

1.3.1. Objetivo general

Determinar la relación entre las metodologías activas y las habilidades investigativas en estudiantes de derecho de una universidad privada de Arequipa, 2025.

1.3.2. Objetivos específicos

Identificar la relación entre el aprendizaje basado en problemas y las habilidades investigativas en estudiantes de derecho de una universidad privada de Arequipa, 2025.

Identificar la relación entre el aprendizaje basado en proyectos y las habilidades investigativas en estudiantes de derecho de una universidad privada de Arequipa, 2025.

Identificar la relación entre el aprendizaje cooperativo y las habilidades investigativas en estudiantes de derecho de una universidad privada de Arequipa, 2025.

Identificar la relación entre el aula invertida y las habilidades investigativas en estudiantes de derecho de una universidad privada de Arequipa, 2025.

1.4. Justificación de la investigación

1.4.1. Teórica

Esta investigación se justifica en la ampliación de los conocimientos y estrategias pedagógicas planeadas para el fomento de la participación activa del estudiante. La incidencia, principalmente, se enfocó en la potenciación de las capacidades y habilidades aplicables a la realidad, tales como el trabajo en equipo, el desarrollo de la comunicación y la actitud reflexiva (Portero y Medina, 2025). Partiendo de esta mejora educativa, las metodologías de enseñanza activa basadas en el aprendizaje basado en problemas (ABP), el aprendizaje basado en proyectos (ABPro), la cooperatividad y el aula invertida promueven el desarrollo de la capacidad de análisis, la autonomía intelectual y el juicio crítico de los estudiantes; aspectos fundamentales para el desarrollo de este tipo de habilidades (Zúñiga, 2025).

El aporte la presente investigación se desarrolla en el agregado de la discusión teórica desde el ámbito de la enseñanza del Derecho como rama de las ciencias sociales. La elección de este nuevo campo de estudio, en plenitud, proporciona una visión práctica de la investigación. Los resultados de la investigación contribuyeron a ampliar y actualizar el conocimiento existente sobre la relación entre las metodologías activas en el fortalecimiento de las competencias investigativas, aportando información relevante para la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación superior.

1.4.2. Metodológica

El estudio permitió emplear instrumentos de recolección de datos debidamente validados y con adecuados niveles de confiabilidad, garantizando calidad, precisión y consistencia de la información recopilada durante el proceso investigativo. El estudio se enmarca en un enfoque cuantitativo, de tipo básico, con diseño no experimental y alcance

correlacional, lo que permite medir el grado de asociación entre las variables sin manipularlas, observándolas en su entorno natural (Kerlinger, 2002; Hernández et al., 2014).

Para la medición de la variable metodologías activas se utilizó un cuestionario estructurado que evalúa dimensiones como el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje cooperativo y el aula invertida. Asimismo, para la variable habilidades investigativas se aplicó el instrumento elaborado por Chávez et al. (2023), el cual contempla diversas dimensiones relacionadas con las competencias requeridas para el desarrollo de actividades de investigación en el ámbito universitario. La utilización de instrumentos validados permitió obtener resultados confiables que reflejan de manera objetiva la percepción de los estudiantes respecto de las variables estudiadas.

Del mismo modo, la investigación contempló la aplicación de técnicas estadísticas pertinentes para determinar el grado de relación existente entre las variables, permitiendo generar evidencia empírica susceptible de ser contrastada en futuras investigaciones. En consecuencia, el procedimiento metodológico se constituye como un referente para estudios posteriores desarrollados en diferentes contextos educativos y profesionales, favoreciendo la acumulación de conocimiento científico sobre la efectividad de las metodologías activas en la formación universitaria.

1.4.3. Práctica

La presente investigación posee una importante justificación práctica debido a que permitió obtener evidencia empírica sobre la relación existente entre las metodologías activas y las habilidades investigativas en estudiantes de Derecho, información que podrá ser utilizada para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación superior. Los resultados contribuyen a identificar la importancia de implementar estrategias pedagógicas

innovadoras que favorecen el desarrollo de competencias investigativas, respondiendo a las necesidades actuales de formación profesional y académica.

Los resultados de la investigación sirven de base para que docentes, autoridades universitarias y responsables de la gestión académica diseñen estrategias orientadas al fortalecimiento de la investigación formativa dentro de la carrera de Derecho. Asimismo, proporciona información útil para la actualización de prácticas pedagógicas y la implementación de acciones de mejora que contribuyen al desarrollo integral de los estudiantes.

1.5. Limitaciones de la investigación

En el desarrollo de la presente investigación, la limitación más importante fue en relación con la aplicación del instrumento, puesto que los estudiantes disponían de tiempo limitado para su aplicación debido a que se hallaban en la etapa final del semestre; si bien se remitió el enlace virtual de la encuesta correspondiente, muchos no respondieron o lo hicieron fuera de los plazos otorgados, por lo que el acceso resultó limitado. Por otro lado, a nivel institucional, hubo demora en los procesos de autorización y coordinación por parte de la universidad, lo que afectó el avance de la investigación.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes

Para comprender un estudio práctico de las relaciones entre variables, es necesario realizar una revisión de antecedentes de investigaciones y producción científica que hayan tenido por objeto la misma unidad de estudio o alguna familiaridad con el objeto de la presente investigación. Bajo esta línea de ideas, corresponde desdoblar los hallazgos investigativos en dos partes: internacionales y nacionales.

Dentro de los **antecedentes internacionales**, destacamos las siguientes investigaciones:

Vélez et al. (2022) realizaron un estudio que tuvo como objetivo analizar estrategias didácticas frente a las habilidades investigativas de estudiantes universitarios de México. Los investigadores realizaron un análisis de contenidos en un estudio longitudinal, teniendo como resultado que las estrategias se relacionan con las competencias investigativas en universitarios; asimismo, concluyeron que hace falta clasificar las competencias investigativas para poder tener una mejor estructuración del proceso de enseñanza y aprendizaje en torno a la investigación.

Merchán et al. (2026) tuvieron como objetivo determinar la relación entre metodologías activas y habilidades investigativas en estudiantes con altas capacidades intelectuales. Realizaron un estudio de campo, bibliográfico y exploratorio, mediante la aplicación de encuestas, listas de cotejo, guías de observación y registro. Los resultados evidenciaron que, aunque la gamificación, el aula invertida y el aprendizaje cooperativo fueron las estrategias más utilizadas, su frecuencia de aplicación no superó el 40 %, lo que limitó la consolidación de procesos sostenidos de indagación y autonomía. Sin embargo,

cuando estas metodologías fueron aplicadas, los indicadores relacionados con la formulación de hipótesis, resolución de problemas y comunicación científica superaron el 70 %. Asimismo, se observaron logros entre el 60 % y 70 % en la formulación de preguntas, búsqueda de información y comunicación de resultados, mientras que persistieron brechas entre el 25 % y 35 % en metacognición e interpretación de datos. Los investigadores concluyeron que las metodologías activas tienen un impacto positivo en el desarrollo de habilidades investigativas.

López (2025) tuvo como objetivo analizar la relación entre la implementación de metodologías activas y la calidad del aprendizaje en educación superior en una universidad de Ecuador. Realizó un estudio de enfoque cuantitativo, utilizando información vinculada con la evaluación de los sistemas educativos y la innovación pedagógica universitaria. Para el análisis de datos aplicó el coeficiente de correlación de Pearson, un modelo de regresión lineal múltiple y el coeficiente alfa de Cronbach para evaluar la consistencia interna de los indicadores analizados. Los resultados evidenciaron una relación positiva entre la aplicación de metodologías activas y los indicadores de calidad del aprendizaje en educación superior. Asimismo, el modelo de regresión lineal múltiple demostró que la frecuencia de uso de metodologías activas fue el predictor con mayor influencia sobre la calidad del aprendizaje, con un coeficiente beta de 0.46 y un valor p de 0.001, seguido por el trabajo colaborativo, la interacción docente-estudiante y el uso de recursos tecnológicos. El investigador concluyó que la implementación sistemática de metodologías activas constituye un factor estratégico para fortalecer la calidad del aprendizaje en educación superior.

Yachimba (2024) tuvo como objetivo analizar el impacto de la integración de metodologías de Aprendizaje Basado en la Investigación en el desarrollo de competencias científicas en estudiantes universitarios. Realizó un estudio de enfoque cuantitativo y, como instrumento, aplicó un cuestionario tipo Likert estructurado en tres dimensiones:

implementación del Aprendizaje Basado en la Investigación, habilidades científicas y actitudes hacia la investigación. Los resultados mostraron una percepción positiva respecto a la aplicación del ABI, con una media de 3.75; un nivel alto en el desarrollo de habilidades científicas, con una media de 3.86; y actitudes favorables hacia la investigación, con una media de 4.01. Asimismo, se identificó que los estudiantes valoraron positivamente el uso de fuentes académicas confiables, la argumentación basada en evidencias y la disposición a continuar formándose en investigación. El investigador concluyó que la integración del Aprendizaje Basado en la Investigación contribuye al desarrollo de competencias científicas en estudiantes universitarios, especialmente en aspectos vinculados con la indagación, el pensamiento crítico, la búsqueda autónoma de información y la actitud favorable hacia la investigación.

Reyes et al. (2025) tuvieron como objetivo “analizar la relación que existe entre las estrategias de enseñanza que utilizan los docentes y las habilidades investigativas desarrolladas por los estudiantes de una universidad de Ecuador”. Realizaron un estudio de enfoque cuantitativo y de diseño correlacional. Aplicaron la técnica de encuesta, estudiaron una muestra de 57 estudiantes de V a VIII ciclo, quienes respondieron dos cuestionarios tipo Likert para cada variable. Los resultados mostraron que el 75,44 % de los estudiantes percibió que las estrategias centradas en el proceso de aplicación son las más utilizadas por los docentes; asimismo, se identificó que el 98,2 % de los estudiantes presentó un nivel alto de habilidades para el trabajo en equipo, el 77,19 % un nivel alto de habilidades metodológicas, el 75,44 % un nivel alto de habilidades cognitivas y el 55,39 % un nivel alto de habilidades tecnológicas, demostrando que existe una correlación positiva moderada y estadísticamente significativa entre las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes y las habilidades investigativas de los estudiantes, según el coeficiente Rho de Spearman de 0,514, con un nivel

de significancia $p = 0,000$. Los investigadores concluyeron que existe relación entre ambas variables, lo que evidencia que las estrategias de enseñanza cumplen un papel importante en el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo, la autonomía y el desarrollo de habilidades investigativas en estudiantes universitarios.

En el **ámbito nacional**, se destacan las siguientes investigaciones:

Verastegui y Linares (2024), a través de su investigación realizada en la una universidad de Chosica, tuvieron como objetivo “determinar la relación entre metodologías activas y la motivación estudiantil”. Metodológicamente, se trató de un estudio de enfoque cuantitativo, de nivel correlacional, teniendo como instrumento el uso de cuestionarios para medir las variables. Como resultados, obtuvieron que el 76% de estudiantes percibían a las metodologías activas medianamente; por lo tanto, la experiencia de aprendizaje es buena, pero no es efectiva ni está desarrollada. Asimismo, mediante la prueba de Rho de Spearman, demostraron que existe una relación positiva entre ambas variables de estudio, con un coeficiente de 0,707 y un valor $p = 0,00$. Concluyeron la existencia de una relación positiva y significativa entre ambas variables de estudio.

Una revisión científica más reciente fue realizada por Vásquez (2023), la cual tuvo como objetivo “determinar la relación entre metodologías activas y la formación de valores” en estudiantes de educación superior de una universidad privada de Lima. El trabajo se realizó bajo el enfoque cuantitativo y nivel correlacional, utilizando como instrumento cuestionarios para medir cada una de las variables. Los resultados demostraron una relación significativa entre ambas variables, obteniéndose un valor $p < 0.05$ y un coeficiente Rho de Spearman de 0.339. La revisión concluye que, cuando las metodologías activas son las idóneas, se mejora moderadamente el conocimiento sobre los valores académicos.

Otro punto de vista sugerido es el de Jara (2024). El investigador realiza un estudio en una universidad privada del departamento de Lima, el cual tuvo como objetivo principal “demostrar cómo el uso de métodos de aprendizaje basado en investigación mejora el aprendizaje”. Teniendo como metodología cuantitativa, aplicando el instrumento de cuestionario, llegó a tener resultados que demostraron un aumento significativo en el desarrollo de competencias investigativas (7.1% al 44,3%) cuando se desarrollan estrategias de aprendizaje de investigación. Las conclusiones arribadas sugieren que los métodos teóricos y prácticos mejoran las competencias investigativas cuando se realizan de manera personalizada, es decir, entendiendo las necesidades de cada uno de los estudiantes por separado y aunando técnicas generales para la guía del grupo educativo en general.

Ahora bien, en el estudio de Vilcapoma (2022) se realizó un trabajo de investigación en una universidad de Lima, con el fin de “determinar la relación entre competencias investigativas y la solución de planteamientos problemáticos” en universitarios de la Facultad de Medicina. El diseño correlacional tuvo como objetivo la determinación del vínculo entre las competencias investigativas y la resolución de problemáticas, aplicando dos cuestionarios. La muestra probabilística validada fue de 69 internos, seleccionados aleatoriamente a partir del marco muestral. Como resultados, 63,8% se percibió en nivel medio de competencias investigativas y 66,7% en nivel alto de resolución de problemas, destacando la dimensión “marco metodológico”; además, se evidenció correlación significativa con la dimensión constructiva de la resolución de problemas con un Rho de Spearman de 0,303 y un valor $p = 0,012$. También se encontraron correlaciones significativas entre la dimensión constructiva de la resolución de problemas y las dimensiones marco metodológico, con $Rho = 0,271$ y $p = 0,024$; resultados, con $Rho = 0,255$ y $p = 0,035$; y competencias genéricas, con $Rho = 0,349$ y $p = 0,003$. Concluyó que fortalecer las competencias investigativas favorece una resolución de

problemas más constructiva y por etapas.

Otro estudio, realizado en el contexto peruano, es la investigación realizada por López et al. (2021), la cual planteó como objetivo “determinar la relación entre la didáctica universitaria, en sus dimensiones de planificación, ejecución y evaluación, y el desarrollo de habilidades investigativas en estudiantes de una universidad de Tarapoto. Se abordó la investigación bajo el método cuantitativo, de nivel correlación; se utilizó la técnica de la encuesta. La muestra estuvo conformada por 30 docentes y 30 estudiantes del VIII, IX y X ciclo del programa de estudios del Lenguaje de la Facultad de Educación y Humanidades. Para el contraste estadístico de la hipótesis se utilizó la correlación de Pearson. Los resultados demostraron que existe una relación parcialmente directa e insuficiente entre la didáctica universitaria y las habilidades investigativas de los estudiantes, con un coeficiente de correlación de Pearson de 0,399. Asimismo, se halló relación entre la dimensión planificación de la didáctica universitaria y las habilidades investigativas, con un coeficiente de 0,368; entre la dimensión ejecución y las habilidades investigativas, con un coeficiente de 0,184; y entre la dimensión evaluación y las habilidades investigativas, con un coeficiente de 0,195. Además, se identificó que los estudiantes desarrollaron habilidades epistemológicas en un 45 %, habilidades cognitivas en un 35 % y habilidades metodológicas en un 20 %. Se concluyó que existe una relación parcialmente directa entre la didáctica universitaria y las habilidades investigativas en estudiantes universitarios.

En esa misma línea se tiene la investigación realizada por Rodríguez-Espinoza (2021), la cual tuvo como objetivo “determinar la relación entre el desarrollo de habilidades investigativas y el aprendizaje significativo”, en estudiantes de una universidad de Huánuco. Realizó un estudio cuantitativo y de diseño correlacional. Él empleó la técnica del fichaje y la encuesta, aplicándose un cuestionario sobre ambas variables; el instrumento fue validado

mediante juicio de expertos y su confiabilidad fue determinada mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, obteniéndose un valor de 0.88. Entre sus resultados, se evidenció que, respecto al desarrollo de habilidades investigativas, el 22 % presentó un nivel bueno, el 61 % un nivel regular y el 17 % un nivel bajo. Asimismo, respecto al aprendizaje significativo, el 40 % presentó un nivel bueno, el 43 % un nivel regular y el 17 % un nivel bajo. Concluyó que existe una relación significativa entre el desarrollo de habilidades investigativas y el aprendizaje significativo.

Finalmente tenemos la investigación de Espinoza (2023), quien realizó un estudio en el área de la carrera de Educación de la UNMSM para relacionar el (ABP) y las capacidades de investigación; tuvo como objetivo “la relación del ABP y las capacidades de investigación”. El referido estudio se aplicó con un enfoque cuantitativo y diseño correlacional. Mediante la técnica de la encuesta, se aplicaron dos cuestionarios, los cuales presentaron confiabilidad excelente, puesto que se obtuvo 0,87 para el cuestionario de aprendizaje basado en problemas y 0,89 para el cuestionario de competencias investigativas. Los resultados evidenciaron una correlación directa, moderada y significativa entre el aprendizaje basado en problemas y las competencias investigativas. Concluyó que fortalecer el ABP contribuye al desarrollo de competencias investigativas.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Metodologías activas

Definición:

Las metodologías activas constituyen un proceso interactivo y participativo; es empleado para motivar a los estudiantes y favorece la construcción activa de conocimiento. Asimismo, se conoce que las metodologías activas son lineamientos que guían los procesos de enseñanza-aprendizaje, que se concretan en métodos, estrategias y técnicas concretas, utilizadas por el docente para convertir el proceso de la enseñanza en actividades que fomenten la participación activa del estudiante, con el fin de fortalecer su aprendizaje (Zapata et al. 2024).

En esa misma línea, Peralta y Guamán (2020) sostienen que la aplicación de formas de enseñanza activa promueve la independencia educativa del estudiantado, incrementa su compromiso académico y fortalece su sentido de responsabilidad frente al aprendizaje. Desde esta perspectiva, las metodologías activas permiten que los estudiantes desarrollen capacidades para gestionar información de manera autónoma, participar en espacios cooperativos y asumir una actitud crítica y reflexiva frente a los contenidos académicos.

En palabras de Gómez et al. (2020), las metodologías activas fortalecen la interacción entre docentes y estudiantes mediante la creación de espacios dinámicos, colaborativos y participativos. Esta forma de interacción favorece el dinamismo de la clase y la participación activa del estudiante, aspectos necesarios para el desarrollo de competencias académicas.

En la educación superior, el empleo de metodologías activas fomenta el desarrollo de actividades, habilidades de investigación y metacognición en los estudiantes, con el fin de que la información pueda ser expresada y sostenida con argumentos, permitiendo de esta manera que los conceptos teóricos sean aplicados en situaciones concretas (Sadradín et al. 2024).

Teorías de las metodologías activas

a) Teoría del constructivismo cognitivo

Fue Jean Piaget (1969) quien, en su obra **Psicología y Pedagogía*, implantaba en la comunidad educativa una perspectiva vanguardista sobre la adquisición de conocimiento en el siglo XX, al sostener que el conocimiento no se adquiere de manera pasiva, sino que se construye progresivamente a partir de la interacción del sujeto con su entorno. Al respecto, Saldarriaga et al. (2016), precisaba que dicha teoría implicaba entender que la educación era un sistema capaz de permitirle al sujeto utilizar bases de conocimiento heredadas por sus anteriores generaciones y construir, a partir de ellas, un proceso de equilibrio entre los que se conoce lo desconocido.

En ese sentido, la teoría de Jean Piaget (1896-1980), se enfoca en el desarrollo psíquico mental del estudiante, el cual investiga cómo el cerebro recibe, organiza, almacena, retiene y utiliza la información. Esta teoría postula que los saberes residen de manera interna en el alumno, donde se forma de manera organizada y estructurada, utilizando el conocimiento previo para comprender el nuevo aprendizaje. Esta perspectiva destaca que el conocimiento es una respuesta a estímulos del entorno, influenciada por el procedimiento de acceso a la información del universitario. Esta se compone por hasta tres subtipos de memoria: a) sensorial, b) corto plazo y c) largo plazo. Lo que busca esta teoría es la posibilidad de generar, por parte de los universitarios, capacidades para ser autónomos,

independientes y puedan autorregular su forma de adquirir nuevos conocimientos (Salas, 2020).

Desde la perspectiva de Córdoba (2020), el constructivismo, se constituye como un punto de vista acerca de la naturaleza del hombre y la interacción del sujeto para la adopción de conocimiento, lo cual inevitablemente lo inclina a interpretar su propia realidad, a partir de la influencia científica, psicológica y pedagógica. El constructivismo como una corriente teórica de enseñanza y la teorización del contenido cognitivo se vinculan con el empleo de métodos de educación superior, esto permite la adaptación de técnicas educativas capaces de incorporar nuevas formas de pensamiento crítico en los estudiantes (Boodia, 2021).

b) Teoría Sociocultural de Lev Vygostky

La teoría del socio constructivismo planteada por el maestro Vygotsky (1989), desarrolla la problemática del hombre con su entorno, es decir, la relación del hombre con la sociedad y la cultura; así pues, la educación como disciplina pretende otorgar al sujeto una serie de herramientas que le permitan un pleno desenvolvimiento en la sociedad donde reside. La referida teoría destaca la importancia de las herramientas culturales en el aprendizaje, sugiriendo que las metodologías activas se relacionan con este enfoque, pues promueve la participación, la colaboración y la resolución de problemas, permitiendo que el estudiante no solo aprenda de manera individual, sino con la interacción con sus pares y docentes.

c) Teoría del Aprendizaje experiencial

La teoría del aprendizaje experiencial de Dewey sostiene que la educación debe vincularse con la experiencia, la acción y la reflexión, pues desde dicho punto de vista el estudiante aprende mejor cuando participa de situaciones concretas, analiza experiencias y

aplica lo aprendido en nuevos contextos (Dewey, 1998). En esa misma línea, Kolb (1984) afirma que el aprendizaje es un proceso mediante el cual el conocimiento se construye a partir de la transformación de la experiencia, lo que permite relacionar este enfoque con las metodologías activas, en tanto que promueven la participación directa del estudiante en su propio proceso formativo.

Historia de las metodologías activas

A lo largo de la historia, la educación, así como el proceso de enseñanza y de aprendizaje, se han basado en métodos tradicionales, donde el papel principal lo ejercía el docente y este no permitía la participación activa y reflexiva del estudiante; es así que, durante la evolución de este proceso, se han ido implementando nuevas metodologías de educación que buscan que el centro de atención sea el estudiante, buscando su participación activa y generando en él un pensamiento crítico y el trabajo colaborativo, entre otras características (Palacios 2021).

Según Taipei (2020), las metodologías activas nacen a inicios del siglo XX y un nuevo modelo renueva e imparte una nueva manera de ver el proceso de enseñanza-aprendizaje, muy diferente al tradicional que se conocía hasta ese siglo, el cual renovó la enseñanza educativa; cabe mencionar que los primeros en introducir estas metodologías activas fueron Rousseau, Pestalozzi, Froebel, y, posterior a ellos, se fueron añadiendo representantes como Dewey, Kilpatric, Washburne y Piaget.

Clasificación de metodologías activas

a) Aprendizaje basado en Proyectos (ABP)

De acuerdo con Salido (2020), el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es una metodología que estructura una sección del curso en torno a la creación y el desarrollo de

proyectos por parte de los alumnos, utilizando conocimientos previos vinculados a la realidad; este enfoque facilita la promoción de roles activos en los estudiantes, estimula la motivación y el desarrollo de destrezas, asimismo cumple una función formativa en cuanto a la innovación, la formación de nuevos conocimientos, permitiendo un crecimiento significativo en el ámbito personal y autocrítico.

b) Aprendizaje Cooperativo

Basados en los estudios de Salgado et al. (2022), esta forma de enseñar se califica como un enfoque educativo mediante el cual la transmisión de información se da por medio de actos interactivos entre el docente, el alumno y sus demás compañeros. La característica de este paradigma está centrada en el orden organizacional de los participantes en conjuntos reducidos de pocas personas; en estos, los estudiantes proyectan su propia cosmovisión del tema, principalmente basándose en sus habilidades educativas para encontrar soluciones a las problemáticas propuestas. Aquello, además de constituirse como una estrategia individual, implica la transmisión de conocimiento entre los demás participantes que escuchan; esto desarrolla ciertos aspectos psicológicos que permiten al alumno sentir mayor confianza al compartir sus saberes y dudar de posiciones contrarias a su forma de pensar.

c) Aprendizaje basado en problemas

Este tipo de aprendizaje se entiende como un método en el que el alumno es el centro del fenómeno educativo. Se entiende por esto colocar al estudiantado en un contexto donde el mayor propósito es su desarrollo reflexivo y proactivo; a diferencia de otros métodos, como la mayéutica, el proceso se inicia mediante la formulación de una problemática. Esta puede comprender varios niveles de complejidad y establece un reto para que el alumno plantee su resolución. Al finalizar la actividad, el estudiante refleja en su nueva condición aspectos beneficiosos como receptor pasivo de la información necesaria para su posterior aplicación. En

términos masivos, el conjunto de estudiantes colabora, investiga y otorga soluciones consuetudinarias debatidas entre sí (Mejía, 2022).

d) Aula invertida

Lo & Hew (2021), definen el aula invertida como una estrategia de aprendizaje activo que cambia el papel tradicional de la clase al mover la instrucción directa a casa mediante contenido multimedia como son vídeos, lecturas o podcasts y utilizar el tiempo de clase para fomentar actividades de mayor orden cognitivo, tales como ejercicios, trabajo en equipo, prácticas en grupo, discusión y retroalimentación, generando a un proceso formativo más dinámico y centrado en el estudiante.

Importancia de las metodologías activas

Según Garcés et. al. (2022), la importancia de las estrategias activas parte de la capacidad para modificar la relación entre la enseñanza y el aprendizaje, centrándose en el propio desempeño de los estudiantes en lugar de simplemente transmitir información; estas estrategias promueven el aprendizaje demostrativo, donde se promueven la colaboración, la autonomía y la responsabilidad del estudiante con su proceso formativo.

Del mismo modo, Villalobos-López (2022) señala que la relevancia de los métodos de aprendizaje activos reside en su habilidad para promover la implicación completa y activa del alumno en su proceso educativo. Estas técnicas convierten al alumno de ser un simple receptor de saberes a un actor activo que organiza y fomenta su propio proceso de aprendizaje. Además, es importante anotar que estas técnicas han demostrado su eficacia en varias instituciones de educación superior.

Metodologías activas en la investigación

Boix (2011) menciona que la aplicación de metodologías activas en la educación superior es una necesidad debido a su característica participativa para la generación de

ambientes relevantes y cooperativos. Con ello, el autor precisa una de las categorías principales de la metodología moderna, la cooperación. La cooperación es el trabajo en conjunto asociado a la fórmula que permite a un alumno adquirir capacidades para la búsqueda de información de manera más creativa, al haber aprendido conforme a sus intereses y capacidades.

A partir del trabajo de Rodríguez de Gracia (2003) podemos decir que la finalidad de las metodologías activas, como una expresión del constructivismo educativo, es la practicidad en el proceso de aprendizaje, es decir, la utilización de técnicas que hacen que el estudiante pueda estudiar y aprender de manera más fácil. Desde esta perspectiva, entonces, no cabe duda de que las metodologías activas atienden a las necesidades del alumno. Atender individualmente cada interacción del estudiante con el entorno virtual mejora, en buena cuenta, sus habilidades académicas, lo cual es un aspecto vital para los cursos donde la investigación es la base.

Instrumento para medir la variable metodologías activas

El presente estudio tiene como primera variable las metodologías activas. Para medir esta variable, se elaboró un cuestionario que fue revisado y validado por expertos para su aplicación. El mismo tuvo como objetivo principal la valoración de la opinión y percepción de los estudiantes universitarios concerniente a su uso, el cual consta de veinticuatro ítems clasificados en cuatro dimensiones, las cuales se detallan a continuación.

Dimensiones de las metodologías activas

a) Dimensión de aprendizaje basado en problemas

Estas comprenden diferentes capacidades en la identificación, el análisis e investigación de problemáticas verosímiles y complejas. Para el plano grupal, se tiene que la investigación relaciona a los miembros, así como la selección de información competente. Dicha manera de

dirigir una investigación impregna en el participante el liderazgo y el protagonismo de su propio aprendizaje (Mejía, 2022). Esta dimensión tiene como indicadores: la capacidad para analizar y resolver problemas reales, el desarrollo de pensamiento crítico y la autonomía en el aprendizaje, y la generación de soluciones diversas, los cuales permiten demostrar que el instrumento evalúa todos los aspectos importantes de esta dimensión.

b) Dimensión de aprendizaje basado en proyectos

De otro lado, un aprendizaje en función de proyectos permite al estudiante crear un plan de acción, el diseño y la ejecución de los proyectos y la aplicación de los conocimientos adquiridos en cursos teóricos previamente aprendidos. El dominio de la gestión de proyectos potencia las capacidades de creatividad, innovación y edificación de formas de aprender y retener información, habilidades necesarias para la proyección de profesionales responsables y autocríticos (Salido, 2020). Esta dimensión tiene como indicadores: la motivación, planificación y organización, aplicación práctica del conocimiento. creatividad e innovación, el desarrollo de competencias profesionales.

c) Dimensión de Aprendizaje cooperativo

Habilidad de aprender de manera colaborativa a través de la interacción social, trabajando en grupos pequeños y heterogéneos que promueven la cooperación, el respeto a la diversidad y la corresponsabilidad. Este dominio fortalece el trabajo en equipo, la resolución conjunta de tareas y la construcción compartida del conocimiento (Salgado et al. 2022). Esta dimensión tiene como indicadores: La comprensión a través del trabajo grupal, el desarrollo de habilidades sociales, la responsabilidad compartida, la motivación y enriquecimiento en el trabajo grupal.

d) Dimensión de aula invertida

Capacidad para gestionar el aprendizaje de manera autónoma a través de la preparación

previa de contenidos, potenciando la participación en el aula, la aplicación práctica del conocimiento y el trabajo colaborativo en un entorno interactivo y dinámico (Lo & Hew, 2021). Esta dimensión tiene como indicadores la autonomía y responsabilidad, la motivación y participación y el aprendizaje activo.

2.2.2. Habilidades Investigativas

Definición

Moreno (2005) define a las habilidades investigativas como aquellas capacidades que permiten al estudiante desarrollar una investigación de calidad. Se consideran un conjunto de procedimientos que orientan y estructuran el proceso de investigación.

Desde la postura de Fernández et al. (2022) se postula como definición de habilidades investigativas a aquella disciplina que engloba una diversidad de aptitudes que inician antes de realizar estudios científicos formales, este inicia desde el proceso de formación universitaria. Más allá de su utilidad en la ejecución de tareas investigativas, estas habilidades representan competencias esenciales que los educadores consideran indispensables, tanto para estudiantes en formación como para investigadores con trayectoria. Su desarrollo continuo apoya de manera evidente a la generación de nuevos trabajos investigativos de rigurosidad alta. Aquello es una prueba de la relevancia para la promoción y fortalecimiento de competencias a partir de las fases preliminares de desarrollo educativo.

En ese sentido, Choque (2021) define las habilidades investigativas como aquellas capacidades que permiten interpretar las realidades del contexto y transformarlas sobre bases científicas. Estas habilidades, entendidas como una forma de actividad sistemática y cotidiana, no solo orientan el quehacer académico, también afectan de manera directa al desenvolvimiento profesional de los estudiantes. Aquello transforma, a estas competencias, y genera un vínculo entre la teoría y la práctica. Del mismo modo, están determinadas como el tipo de manejo de

facultades psicológicas y físicas capaces de unirse para desenvolver al sujeto dentro del ámbito de la investigación, lo cual va facilitar la búsqueda y la resolución problemática mediante de la indagación de corte científico.

Teorías de las habilidades investigativas

La evolución de la teoría de la competencia ha sido un proceso continuo que se remonta al siglo XV. El término “competencia” proviene del latín *competentia*, asociado a la capacidad y aptitud para realizar tareas específicas (Tobón, 2008). En sus inicios, la competencia se enfocaba en habilidades básicas requeridas para ciertas actividades, pero con el tiempo este concepto se ha ido ampliando y ha incorporado dimensiones de mayor complejidad.

En la década de 1970, la teoría propuesta por McClelland (1973) marcó un punto de inflexión en la comprensión del desempeño profesional al introducir un enfoque centrado en las competencias como factores determinantes del éxito laboral. Este planteamiento resultó revolucionario, pues cuestionó la hegemonía de los títulos académicos y los exámenes estandarizados como indicadores de capacidad, proponiendo, en cambio, que el verdadero potencial de una persona podía medirse mejor a través de sus comportamientos, habilidades y actitudes en la práctica.

Años después, Boyatzis (1982) amplió esta visión al definir las competencias como aquellas habilidades y características personales directamente vinculadas con el éxito en el desempeño de un rol laboral específico. Su aporte permitió establecer una relación más clara entre los rasgos individuales como la motivación, la empatía o la capacidad de liderazgo y los resultados alcanzados en el ámbito profesional.

Ya en la década de 1990, De Ansorena (1996) introdujo una distinción clave entre competencias técnicas y competencias generales, permitiendo un análisis más fino de las habilidades necesarias en distintos contextos de desempeño. Este avance fue posteriormente

enriquecido por Tobón (1999), quien propuso un enfoque integral que abarcaba no solo el saber hacer, sino también el saber ser y el saber convivir. En su planteamiento, las competencias se conciben como manifestaciones de un sujeto ético, colaborativo y consciente de su entorno social.

Entre 2001 y 2007, Tobón profundizó esta perspectiva al desarrollar su enfoque complejo de competencias, definiéndolas como “procesos complejos de desempeño” que integran el saber, el hacer, el ser y el convivir (Tobón, 2006). Su propuesta resaltó la relevancia de los componentes éticos, cognitivos y metacognitivos, situando la competencia más allá de la mera destreza técnica para convertirla en una forma de acción reflexiva y responsable.

Durante la década de 2010, este enfoque alcanzó proyección internacional con el respaldo de organismos como la UNESCO y la OCDE, los cuales impulsaron la incorporación de las competencias en los programas educativos como vía para preparar a los estudiantes frente a las exigencias de un mundo laboral dinámico y en constante transformación.

En suma, la teoría de las competencias ha evolucionado hacia una visión holística y humanista, que integra dimensiones técnicas, éticas, sociales y culturales del desempeño. En este recorrido, el aporte de Tobón destaca como un referente indispensable, al ofrecer un marco que permite comprender cómo las competencias no solo se aprenden, sino que se viven y se proyectan en los ámbitos educativo, profesional y social.

Clasificación de habilidades investigativas

De acuerdo con Álvarez et al. (2004), las habilidades investigativas pueden agruparse en dos categorías principales: habilidades técnicas y habilidades generales. Las primeras se vinculan con el dominio de conocimientos especializados y procedimientos específicos necesarios para desempeñarse eficazmente en una disciplina o profesión determinada. Estas comprenden, por ejemplo, la formulación de hipótesis, el manejo de instrumentos de

recolección de datos o el uso de métodos estadísticos. En cambio, las habilidades generales abarcan destrezas y conocimientos transferibles a distintos contextos laborales y académicos, como la comunicación efectiva, la resolución de problemas o la capacidad de análisis crítico, lo que otorga al profesional una mayor flexibilidad y adaptabilidad frente a diversos entornos de desempeño.

Por su parte, Moreno et al. (2019) amplían esta clasificación al proponer un modelo tripartito de las habilidades, que distingue entre habilidades básicas, genéricas y específicas. Las básicas se refieren a aquellas destrezas fundamentales que sirven de soporte para el aprendizaje y la investigación —como la lectura comprensiva, la redacción académica o el manejo de información—; las genéricas corresponden a competencias transversales aplicables a múltiples ámbitos, como el pensamiento crítico o la colaboración; y las específicas implican el dominio de técnicas y procedimientos propios del campo disciplinar, indispensables para desarrollar investigaciones con rigor metodológico y pertinencia profesional. Así pues, el mencionado autor precisa que, las habilidades básicas se refieren a comportamientos elementales relacionados con conocimientos formativos esenciales. Las habilidades genéricas abarcan comportamientos transferibles que son aplicables en diversas ocupaciones y áreas de actividad, otorgando al profesional una flexibilidad que facilita la transición entre distintos contextos laborales. Finalmente, las habilidades específicas están asociadas a comportamientos que requieren conocimientos técnicos, estrechamente vinculados a una profesión, lo cual asegura un alto nivel de especialización en áreas concretas del desempeño profesional.

Importancia de las habilidades investigativas

El investigador Monero (2005) en su trabajo sobre habilidades investigativas menciona que una de las barreras para el profesional actual es la mala elección de la carrera; en tanto, la falta de inspiración e interés provoca una demostrativa carencia de base lingüística sólida. Esto

probablemente deviene también en una ausencia de material científico investigativo, pues, a falta de estudiantes con mínimo interés, también el progreso del pensamiento crítico en torno a las teorías y técnicas vigentes se detiene o avanza irrisoriamente.

Así pues, recae la relevancia de la habilidad investigativa en la carrera profesional de Derecho en una ambivalencia entre lo que puede conseguir el alumno y también los docentes como parte de proyectos científicos de rendición de datos tanto a nivel cualitativos como cuantitativos. De la misma manera, recae en la atención de las habilidades investigativas, las diversas formas de promoverlas tales como seminarios, concursos de debate o simulación de juicios (Hidalgo et al. 2024).

Finalmente, cabe mencionar lo atendido por Ricardo y Mena (2020), quienes señalan que investigación formativa es una práctica antigua pero poco abordada que tiene un tipo de lenguaje adaptado para interesados en la rama científica, sin embargo, lo más importante es fomentar las habilidades investigativas que desarrollen conocimientos, habilidades procedimentales, con sentido y criterio para decidir de manera ética y la comunicar de información en publicaciones de carácter científico.

Instrumento para medir la variable habilidades investigativas

A efecto de cuantificar el nivel de habilidades investigativas de los estudiantes, se utilizó un cuestionario validado, el cual es idóneo para tal fin, dado que posibilita la obtención de información necesaria y generaliza los resultados de un grupo de estudio. Asimismo, posibilitó contrastar la información inicial con la obtenida en una etapa posterior, utilizando el mismo instrumento (Columbié et al. 2016).

El presente estudio utilizó como variable habilidades investigativas, la cual se midió a través del cuestionario elaborado por Chávez et al. (2023) denominado escala de habilidades investigativas para estudiantes universitarios concerniente a su uso, el cual comprende 36 ítems

clasificados en 7 dimensiones.

Dimensiones

a) Dominio exploratorio

Habilidad de poder reconocer, seleccionar y evaluar la información mediante el uso de diversas literaturas académicas, herramientas de búsqueda especializadas y técnicas de organización bibliográfica, de tal forma que se asegure la validez científica de los datos recopilados (Chávez et al. 2023). Esta dimensión tiene como indicadores los siguientes: el uso de fuentes científicas y la organización de información.

b) Dominio tecnológico

Habilidad de manejar herramientas digitales para la investigación académica, como procesadores de texto, gestores bibliográficos y software estadístico, a fin de optimizar la recopilación, análisis y presentación de información (Chávez et al. 2023). Los indicadores de esta dimensión son: el manejo de software y el uso de herramientas estadísticas.

c) Dominio metodológico

Se refiere al conjunto de capacidades necesarias para organizar y desarrollar una investigación, estableciendo objetivos claros, eligiendo metodologías adecuadas y garantizando que los instrumentos empleados sean válidos y confiables (Chávez et al. 2023). Los indicadores de esta dimensión tienen como objetivo: la definición de objetivos y la aplicación de técnicas de investigación.

d) Dominio analítico e interpretativo

Capacidad de usar técnicas estadísticas en el análisis de datos, interpretar resultados y tomar decisiones basada en resultados cuantitativos, con el objeto de asegurar precisión en los resultados de la investigación. (Chávez et al. 2023). Los indicadores de esta dimensión son: El análisis de datos y la interpretación de resultados.

e) Dominio comunicativo a nivel escrito

Habilidad para redactar informes de forma clara y coherente, respetando las normas de citación y referenciación, uso adecuado del lenguaje y recursos organizativos (Chávez et al. 2023). Los indicadores de esta dimensión son: la redacción con normas académicas y la coherencia en informes.

f) Dominio comunicativo a nivel oral

Capacidad para poder presentar la información de forma clara, utilizando un léxico adecuado, apoyo con recursos visuales que permitan trasladar el mensaje de forma comprensible (Chávez et al. 2023). Los indicadores de esta dimensión son: uso de términos técnicos y claridad de exposiciones.

g) Dominio cooperativo

Habilidad para trabajar en equipo de manera responsable y comprometida, participando de las investigaciones grupales y cumpliendo con las labores asignadas (Chávez et al. 2023). Los indicadores de esta dimensión son: el trabajo en equipo y la responsabilidad en tareas.

2.3. Formulación de hipótesis

2.3.1. Hipótesis general

Hi: Existe relación significativa entre metodologías activas y habilidades investigativas en estudiantes de derecho de una universidad privada de Arequipa, 2025.

Ho: No existe relación significativa entre metodologías activas y habilidades investigativas en estudiantes de derecho de una universidad privada de Arequipa, 2025.

2.3.2. Hipótesis específicas

Existe relación significativa entre el aprendizaje basado en problemas y las habilidades investigativas en estudiantes de derecho de una universidad privada de Arequipa, 2025.

Existe relación significativa entre el aprendizaje basado en proyectos y las habilidades investigativas en estudiantes de derecho de una universidad privada de Arequipa, 2025.

Existe relación significativa entre el aprendizaje cooperativo y las habilidades investigativas en estudiantes de derecho de una universidad privada de Arequipa, 2025.

Existe relación significativa entre el aula invertida y las habilidades investigativas en estudiantes de derecho de una universidad privada de Arequipa, 2025.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

3.1. Método de investigación

Se empleó el método hipotético-deductivo, el cual permitió el razonamiento lógico para generar conocimiento y la formulación de hipótesis generales como propuestas explicativas iniciales que, a través de la deducción, permitieron derivar en conclusiones específicas que posteriormente fueron contrastadas y permitieron aceptar la hipótesis planteada, o en su caso, su rechazo (Popper, 1962). Por su parte, Arbulú (2023) sostiene que este método presenta una forma de investigación adecuada para las ciencias sociales, debido a que combina la deducción y la verificación empírica, lo que permite la relación entre las dos variables estudiadas.

3.2. Enfoque de investigación

El presente estudio abordó un enfoque cuantitativo, el cual permitió enfocarnos en la cuantificación de las variables de estrategias activas y las habilidades investigativas, con el fin de analizar objetivamente los datos recolectados, el cotejo de hipótesis y la determinación del nivel de relación entre las variables de estudio (Hernández y Mendoza, 2018). En ese mismo sentido, Sánchez (2019) menciona que este enfoque cuantitativo se basa en la recolección y análisis de datos numéricos, con el objeto de probar las hipótesis formuladas. Este enfoque, no busca únicamente establecer las relaciones entre variables, sino también busca garantizar que los resultados sean objetivos, para lo cual se apoya en herramientas estadísticas, que permitirán una interpretación precisa de los fenómenos estudiados.

3.3. Tipo de investigación

La investigación fue de tipo básica, debido a que permitió profundizar los conocimientos científicos de las variables de estudio con el propósito inmediato de buscar su relación entre las mismas (Hernández et al. 2014).

3.4.Diseño de investigación

El estudio adoptó un diseño no experimental, debido a que no se manipularon las variables metodológicas activas y habilidades investigativas por parte de los investigadores. A fin de que se puedan observar dichas variables dentro de su entorno natural para analizar su relación (Kerlinger 2002).

3.4.1. Corte

El corte de la investigación fue transversal, puesto que se enfocó en analizar la situación problemática dentro de un periodo de tiempo único, sin realizar un seguimiento individual de cada estudiante, lo que definió su naturaleza como un estudio de corte transversal.

Según Soto y Cvetkovich (2020), el corte transversal de investigación implicó la observación y el análisis de datos de una población o de un grupo representativo en un momento específico.

3.4.2. Nivel o alcance

El estudio se encuentra enmarcado en un alcance correlacional, debido a que tuvo como propósito la determinación de la asociación existente entre las metodologías activas y las competencias en investigación en estudiantes de la carrera de Derecho. Así pues, conforme señala Hernández et al. (2014), el nivel de investigación correlacional es especialmente eficaz para estudios donde se busca medir fenómenos y establecer correlaciones de más de dos variables. Gómez (2020), en ese mismo sentido, señala que las investigaciones correlacionales buscan establecer el grado de asociación al enfrentar dos o más variables. Este tipo de estudio se centra en medir cómo una variable se relaciona con otra sin manipularlas, lo que permite establecer correlaciones significativas entre ellas.

3.5. Población, muestra y muestreo

3.5.1. Población

La investigación tuvo como población a 200 estudiantes de la facultad de derecho, específicamente los que cursan estudios en el IX (100 estudiantes) y X (100 estudiantes) ciclo en la universidad privada lugar de la investigación. La población, en palabras de Vizcaíno et. al. (2023) se conceptúa como el grupo total de participantes con características análogas y que son objeto de estudio en una determinada averiguación científica. En otros términos, puede definirse como un universo del cual se desea obtener información. Por su parte, Babativa (2017), respecto a la población precisa que, es cuando se determina un conjunto de individuos mediante un censo, donde el investigador determina los criterios como la edad, la economía, el rango educacional o el sexo de la persona.

3.5.2. Muestra

Esta se entiende como el subgrupo de una determinada población que se elige para cierto estudio, con el propósito de efectuar inferencias sobre la población total; es de vital importancia seleccionar una muestra de carácter significativa con relación al número total de individuos, a efecto de obtener resultados generalizables (Hernández et al. 2014). En ese mismo sentido, Arias (2020) señala que la muestra es un grupo seleccionado de la población que se escoge para su análisis, con la finalidad de extrapolar los resultados a toda la población. La selección siguió un proceso riguroso para asegurar su representatividad.

La muestra estuvo conformada por 132 estudiantes de derecho entre el IX y X ciclo seleccionados mediante muestreo probabilístico aleatorio simple.

Tabla 1*Población*

Estudiantes	Cantidad
IX CICLO	100
X CICLO	100

Nota La tabla muestra el total de la población del estudio

3.5.3. Muestreo

Se empleó el muestreo probabilístico aleatorio simple, puesto que todos los integrantes presentan la misma probabilidad de ser seleccionados. De acuerdo con lo precisado por Valderrama (2018), el muestreo aleatorio simple es viable cuando varios miembros de un determinado grupo cumplen con las pautas o especificaciones para ser parte del estudio. Para nuestro caso, dado que la población es finita, se utilizó la siguiente fórmula:

$$n = \frac{Z^2 p q n}{E^2(n - 1) + z^2 . p . q}$$

A modo resumen, se indica que la población (P) es de un total de 200 estudiantes, aplicando un nivel de confianza (z) del 95% o representado como un coeficiente de 1.96, y un error muestral de 5%. Tenemos un total de 131.92, el cual, al redondeo contempló un número de muestra de 132 participantes.

$$n = \frac{1.96^2 \times 0.5 \times 0.5 \times 200}{0.05^2 \times (200 - 1) + 1.96^2 \times 0.5 \times 0.5}$$

$$n = \frac{192.08}{1.4579}$$

$$n = 131.76 = 132$$

3.6. Variables y operacionalización

Tabla 2

Matriz de operacionalización

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición	Escala valorativa
Metodologías activas (MA)	Las metodologías activas son lineamientos que guían los procesos de enseñanza-aprendizaje, que se concretan en métodos, estrategias y técnicas concretas, utilizadas por el docente para convertir el proceso de la enseñanza en actividades que fomenten la participación activa del estudiante, con el fin de fortalecer su aprendizaje (Zapata et al. 2024)	Valora desde la percepción de los estudiantes el uso de metodologías activas, tomando en cuenta cuatro dimensiones, a través de un cuestionario, compuesto por 24 ítems.	Aprendizaje basado en problemas	Capacidad para analizar y resolver problemas reales. Desarrollo de pensamiento crítico Autonomía en el aprendizaje y generación de soluciones diversas.	Ordinal 1: Totalmente en desacuerdo 2: En desacuerdo 3: Neutro 4: De acuerdo 5: Totalmente de acuerdo	Bajo: 24-56 Regular: 57-88 Alto: 89-120
			Aprendizaje basado en proyectos	Motivación, planificación y organización. Aplicación práctica del conocimiento. Creatividad e innovación. Desarrollo de competencias profesionales.		
			Aprendizaje cooperativo	Comprensión a través del trabajo grupal. Desarrollo de habilidades sociales. Responsabilidad compartida. Motivación y enriquecimiento en el trabajo grupal.		
			Aula invertida	Autonomía y responsabilidad. Motivación y participación. Aprendizaje activo.		
Habilidades investigativas	Las habilidades investigativas abarcan todas aquellas capacidades que permiten al estudiante desarrollar una investigación de calidad. Se consideran un conjunto de	Mide el nivel de las habilidades investigativas que los estudiantes creen que tienen, en base a un cuestionario que desarrolla 7 dimensiones y 36 ítems.	Dominio exploratorio	Uso de fuentes científicas Organización de información	Ordinal 1: Nunca 2: Casi nunca 3: A veces 4: Casi siempre 5: Siempre	Bajo: 36-84 Regular: 85-132
			Dominio tecnológico	Manejo de software Uso de herramientas estadística		
			Dominio metodológico	Definición de objetivos Aplicación de técnicas de investigación		
			Dominio analítico e interpretativo	Análisis de datos Interpretación de resultados		

procedimientos que orientan y estructuran el proceso de investigación (Moreno, 2005).	Dominio comunicativo a nivel escrito	Redacción con normas académicas Coherencia en informes	Alto: 133-180
	Dominio comunicativo a nivel oral	Uso de términos técnicos Claridad de exposiciones	
	Dominio cooperativo	Trabaja en equipo Responsabilidad en tareas	

Nota. La tabla muestra la operacionalización de las variables, metodologías activas y habilidades investigativas.

3.7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.7.1. Técnica

La técnica de investigación se describe como un medio estructurado aplicado para recolectar y examinar la información, con la función de evidenciar y dar respuesta a una problemática. Se resalta que la selección de la técnica debe ajustarse al objeto y al nivel del estudio; aquello debe tener en consideración los elementos positivos y negativos de la investigación (Medina et al. 2023). Por lo tanto, este trabajo empleó la técnica de la encuesta, la misma que en palabras de Casas et al. (2002), se define como un método que analiza un conjunto de datos obtenidos de una muestra con el propósito de investigar, explicar, describir, prever y presentar sus características.

Para la ejecución de los instrumentos, se gestionaron los permisos correspondientes, mediante una solicitud dirigida al director de la Universidad Privada donde se realizó el estudio, detallando los objetivos y propósitos de este (Anexo 7). Posterior a esto, se gestionó la aplicación de la encuesta a los estudiantes. Cabe resaltar que el estudio siguió los principios del código de ética, tales como la beneficencia, la autonomía y confidencialidad.

3.7.2. Descripción Instrumentos

Según Medina et al. (2023) define al instrumento como la herramienta que permite cuantificar elementos de un determinado evento. Este estudio se utilizó 2 instrumentos de tipo cuestionario con escala Likert, los que permitieron recabar la información en la muestra elegida.

El primer cuestionario se denomina cuestionario para valorar la opinión y la percepción de los estudiantes sobre el uso de metodologías activas, y está estructurado con una escala tipo Likert compuesta de cinco niveles, diseñada para medir cuatro dimensiones de la variable metodologías activas: aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje cooperativo y aula invertida. Asimismo, este instrumento contiene ítems específicos para la evaluación de cada indicador. El segundo instrumento, denominado cuestionario para medir y determinar el nivel de las habilidades investigativas en universitarios, también está compuesto por una escala tipo Likert de cinco niveles y pretende medir las siete dimensiones: dominio exploratorio, dominio tecnológico, dominio metodológico, dominio analítico e interpretativo, dominio comunicativo a nivel escrito, dominio comunicativo a nivel oral y dominio cooperativo, con sus respectivos indicadores.

El cuestionario de metodologías activas fue elaborado por las investigadoras a partir de la revisión de la literatura sobre metodologías activas y de las dimensiones identificadas en estudios previos, así como de la operacionalización de la variable, elaborando ítems que se ajusten al objetivo de la investigación. Este instrumento fue evaluado mediante juicio de expertos, firmado por cinco especialistas.

Tabla 3*Ficha de Metodologías activas*

Nombre del instrumento	Cuestionario para valorar la opinión y la percepción de los estudiantes sobre el uso de metodologías activas en la universidad.
Autor y año	Propio (2025)
Administración	Individual
Tiempo de aplicación	10 minutos
Sujetos de aplicación	Estudiantes de derecho de una universidad privada de Arequipa
Objetivo	Valorar la opinión y la percepción de los estudiantes sobre el uso de metodologías activas en la universidad.
Dimensiones que se evalúa	Está conformado por 4 dimensiones: Aprendizaje basado en problemas (6 ítems), aprendizaje basado en proyectos (6 ítems), Aprendizaje cooperativo (6 ítems), aula invertida (6 ítems).
Puntuación y escala valorativa	Escala de Likert: 1: Totalmente en desacuerdo, 2: En desacuerdo, 3: Neutro, 4: De acuerdo, 5: Totalmente de acuerdo.

Nota. Ficha técnica de elaboración propia.

El cuestionario de habilidades investigativas se desarrolló originalmente por Chavez et al. (2023), el cual fue utilizado en su forma original debido a que las dimensiones y los ítems se adecuan al estudio realizado. Este instrumento original fue sometido a un análisis de validez por medio de juicio de expertos, donde 10 especialistas validaron el instrumento inicialmente compuesto de 87 ítems, de los cuales solo se validaron 46 ítems. Posteriormente, se realizaron índices de ajuste de modelo de la escala compuesta por 36 ítems. Finalmente, fue sometido al

análisis estadístico de confiabilidad denominado coeficiente de Omega de McDonald. (Anexo 5)

Tabla 4

Ficha técnica del instrumento Habilidades investigativas

Nombre del instrumento	Cuestionario para medir y determinar el nivel de las habilidades investigativas en universitarios
Autor y año	Chávez, C., San Lucas, H., Falquez, J. y Farfán, N. (2023).
Administración	Individual
Tiempo de aplicación	15 minutos
Sujetos de aplicación	Estudiantes de derecho de una universidad privada de Arequipa.
Objetivo	Medir y determinar el nivel de las habilidades investigativas en universitarios.
Dimensiones que se evalúa	Está conformado por 7 dimensiones: dominio exploratorio (8 ítems), dominio tecnológico (4 ítems), dominio metodológico (3 ítems), dominio analítico e interpretativo (4 ítems), dominio comunicativo a nivel escrito (6 ítems), dominio comunicativo a nivel oral (7 ítems), dominio cooperativo (4 ítems).
Puntuación y escala valorativa	Escala de Likert: 1: Nunca, 2: Casi nunca, 3: A veces, 4: Casi siempre y 5: Siempre.

Nota. Ficha técnica del cuestionario original sobre habilidades investigativas de Chávez et al. (2023).

3.7.3. Validación

Validar un instrumento es un paso clave dentro del trabajo, pues garantiza la credibilidad y la precisión de los datos resultantes. Así pues, se considera que un estudio cuenta con rigurosidad metodológica cuando el instrumento de medición evalúa correctamente la variable de interés (López et al. 2019). Ahora bien, se señala que la validez del instrumento

se realiza a través del juicio de expertos, es decir, de profesionales que cuentan con experiencia en el área, en la materia de investigación, de modo que su opinión especializada contribuirá a respaldar la fiabilidad del instrumento (Hernández et al. 2017). En el presente caso, la validación se llevó a cabo por cinco jueces expertos con conocimiento en la materia.

Tabla 5

Resultado del juicio de expertos

Nombre de los expertos	Suficiencia	Aplicabilidad
Lily Pizarro Arancibia	Sí	Sí
Edgar Condori Quilca	Sí	Sí
Jorge Cáceres Ugarte	Sí	Sí
Gustavo Adolfo Borja Velezmoro	Sí	Sí
Maruja Dionisia Baldeon de la Cruz	Sí	Sí

Nota. Cuadro de juicio de expertos

3.7.4. Confiabilidad

La confiabilidad instrumental de investigación hace referencia a su precisión, estabilidad y consistencia en la medición de una variable. Esta prerrogativa se confirma cuando es posible emplear el instrumento en repetidas ocasiones de manera similar teniendo por resultado respuestas similares (Corral, 2022). Se realizó un pretest con 20 universitarios con peculiaridades análogas a los de Derecho, y que fueron excluidos de la muestra. Además, se evaluó la confiabilidad con el alfa de Cronbach, dado que las respuestas a marcar incluyeron más de dos opciones posibles.

Los datos fueron recopilados mediante un cuestionario en formato digital (Forms), enviado a los participantes por medio digital (WhatsApp), el cual estuvo disponible por 3 semanas. Posteriormente, los datos se organizarán en una hoja de cálculo y se transferirán al

software estadístico para obtener los diferentes estadísticos para su análisis respectivo. Este coeficiente, propuesto por Cronbach (1951), mide la consistencia interna del instrumento de medida, indicando el coeficiente de correlación entre los ítems que lo componen y asegurando su fiabilidad en la evaluación de una variable.

Se realizó la prueba piloto a veinte estudiantes de derecho, donde se obtuvo un valor de Alfa de Cronbach para el cuestionario de metodologías activas de 0.786 indicando una confiabilidad aceptable. Para el cuestionario de habilidades investigativas se obtuvo un coeficiente de 0.832 dando una consistencia muy buena; estos datos nos han permitido proporcionar mediciones adecuadas para el análisis correlacional de nuestras variables.

Tabla 6

Confiabilidad de los instrumentos

Instrumento	Alfa de Cronbach	N de elementos	Magnitud
Metodologías activas	0.786	24	Aceptable
Habilidades investigativas	0.832	36	Muy buena

Nota. Cuadro de confiabilidad de los instrumentos de prueba piloto.

3.8. Procesamiento y análisis de datos

Luego de recabados los datos, estos fueron procesados mediante el programa SPSS v27, posterior a ello se realizó la prueba de normalidad correspondiente (Kolmogorov-Smirnov)” toda vez que, según Ruíz (2019), dicha prueba es ideal para muestras mayores de 100 individuos, pues permite contrastar si los datos muestrales siguen una distribución sin anormalidades. En el presente caso, la muestra fue de 132 estudiantes. De acuerdo con esto, se determinó que las variables no presentan una distribución normal; por ello se empleó el estadístico Rho de Spearman, utilizado para pruebas no paramétricas. Esto permite evaluar la

asociación entre variables, midiendo su relación, además de ser utilizada en estudios no experimentales.

3.9. Aspectos éticos

Este trabajo contó con el aval del Comité de Ética de la Universidad Norbert Wiener (UNW), por lo que se garantizó el respeto a los derechos, dignidad y bienestar de los participantes. Asimismo, se solicitó a las autoridades correspondientes las autorizaciones con el fin de aplicar los instrumentos mediante la suscripción de la hoja de consentimiento; esto implicó que los participantes conocieran los pormenores del estudio y pudieran decidir voluntariamente participar o no en la prueba, y conocieran que existe un acuerdo para salvaguardar sus datos de manera confidencial. Dado que se trata de un trabajo de enfoque cuantitativo, de tipo correlacional no experimental, no se realizó manipulación alguna de variables ni se afectaron las condiciones naturales del entorno de los participantes. Se emplearon instrumentos validados y confiables, garantizando la integridad científica y la transparencia en todas las etapas del proceso investigativo. Finalmente, se actuó conforme a los principios de honestidad, responsabilidad, justicia y respeto, evitando cualquier forma de plagio, falsificación o sesgo en el análisis de la información. Para la redacción de resultados se emplearon las reglas de la normatividad APA, séptima edición y, además, se incluye el informe antiplagio de Turnitin.

CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

4.1. Resultados

4.1.1. Análisis descriptivo de resultados

Caracterización de la muestra

Tabla 7

Características sociodemográficas de los estudiantes participantes(N=200)

		N	%
Sexo	Femenino	72	54.5
	Masculino	60	45.5
Semestre	IX	79	59.8
	X	53	40.2
Edad*		24 (RIC 21 – 28)	

Nota. Distribución válida de cada categoría sociodemográfica (sexo, semestre y edad).

* Mediana y Rango Intercuartil

La muestra estuvo conformada por 132 estudiantes de Derecho. En cuanto al sexo, el 54.5% corresponde al sexo femenino y el 45.5% al masculino, evidenciando una distribución relativamente equilibrada. Respecto al semestre académico, el 59.8% cursa el noveno semestre y el 40.2% el décimo semestre, lo que indica que los participantes se encuentran en la etapa final de su formación profesional.

En relación con la edad, tenemos una mediana de 24 años y un rango intercuartil de 21 a 28. Esta distribución refleja homogeneidad en el perfil de los participantes, lo que favorece la consistencia de los análisis posteriores.

Confiabilidad del instrumento

Tabla 8

Confiabilidad del instrumento mediante el coeficiente Alfa de Cronbach

Variables y dimensiones	N total válidos	%	Alfa de Cronbach
Alfa de Cronbach global	60	100	0.967
Variable 1: Metodologías activas	24	100	0.929
V1D1: Aprendizaje basado en problemas	6	100	0.757
V1D2: Aprendizaje basado en proyectos	6	100	0.780
V1D3: Aprendizaje cooperativo	6	100	0.748
V1D4: Aula invertida	6	100	0.765
Variable 2: Habilidades investigativas	36	100	0.889
V2D1: Dominio Exploratorio	8	100	0.807
V2D2: Dominio tecnológico	4	100	0.745
V2D3: Dominio metodológico	3	100	0.707
V2D4: Dominio analítico e interpretativo	4	100	0.770
V2D5: Dominio comunicativo a nivel escrito	6	100	0.766
V2D6: Dominio comunicativo a nivel oral	7	100	0.861
V2D7: Dominio cooperativo	4	100	0.751

Nota. Coeficientes de Alfa de Cronbach de las dimensiones de estudio.

Los coeficientes de confiabilidad obtenidos mediante el Alfa de Cronbach para las variables y dimensiones del estudio. El coeficiente Alfa de Cronbach global fue $\alpha = 0.967$, lo que indica consistencia interna excelente. La variable Metodologías activas obtuvo $\alpha = 0.929$ y Habilidades investigativas $\alpha = 0.889$, ambos valores considerados altos.

Todas las dimensiones presentaron coeficientes superiores a 0.70, confirmando una adecuada consistencia interna. En consecuencia, el instrumento demuestra fiabilidad suficiente para el análisis estadístico posterior.

Prueba de normalidad

Tabla 9

Prueba de normalidad para las variables de estudio

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	gl	Sig.
Metodologías Activas	0.128	132	,000
Habilidades Investigativas	0.096	132	,004

Nota. Prueba de Kolmogorov- para la constatación de hipótesis.

Las pruebas de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk evidenciaron valores de significancia inferiores a 0.05 en ambas variables ($p < 0.05$), por lo que se rechaza el supuesto de normalidad.

En consecuencia, se utilizó la prueba no paramétrica Rho de Spearman para la constatación de hipótesis.

4.1.2. Prueba de hipótesis

Prueba de hipótesis general (Correlación general)

Tabla 10

Correlación entre metodologías activas y habilidades investigativas (Rho de Spearman)

		Metodologías Activas	Habilidades investigativas
Metodologías activas	Coefficiente de correlación	1.000	0.543**
	Sig. (bilateral)		0.000

	N	132	132
	Coeficiente de correlación	0.543**	1.000
Habilidades investigativas	Sig. (bilateral)	0.000	
	N	132	132

Nota: ** La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral)

La prueba de correlación Rho de Spearman evidenció una relación positiva y estadísticamente significativa entre metodologías activas y habilidades investigativas ($\rho = 0.543$; $p < 0.001$; $N = 132$). El coeficiente indica una correlación positiva de magnitud moderada.

Dado que el valor de significancia es menor al nivel crítico establecido ($\alpha = 0.05$), se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis general de investigación (H_1).

En consecuencia, se concluye que existe relación significativa entre metodologías activas y habilidades investigativas en estudiantes de Derecho de una universidad privada de Arequipa, 2025.

Prueba de hipótesis específicas (Correlaciones específicas)

Tabla 11

Matriz de correlaciones entre habilidades investigativas y dimensiones de metodologías activas (Rho de Spearman)

		Habilidades Investigativas	ABP	ABPro	Aprendizaje Cooperativo	Aula Invertida
Habilidades Investigativas	Coeficiente de correlación	1.000	0.470**	0.518**	0.516**	0.484**
	Sig. (bilateral)		0.000	0.000	0.000	0.000
	N	132	132	132	132	132
ABP	Coeficiente de correlación	0.470**	1.000	0.751**	0.754**	0.792**
	Sig. (bilateral)	0.000		0.000	0.000	0.000

	N	132	132	132	132	132
	Coeficiente de correlación	0.518**	0.751**	1.000	0.728**	0.773**
ABPro	Sig. (bilateral)	0.000	0.000		0.000	0.000
	N	132	132	132	132	132
	Coeficiente de correlación	0.516**	0.754**	0.728**	1.000	0.716**
Aprendizaje cooperativo	Sig. (bilateral)	0.000	0.000	0.000		0.000
	N	132	132	132	132	132
	Coeficiente de correlación	0.484**	0.792**	0.773**	0.716**	1.000
Aula Invertida	Sig. (bilateral)	0.000	0.000	0.000	0.000	
	N	132	132	132	132	132

Nota. Correlaciones de Spearman de las variables de estudio.

Hipótesis específica 1

Se encontró una correlación positiva y significativa entre habilidades investigativas y aprendizaje basado en problemas ($\rho = 0.470$; $p < 0.001$).

Dado que $p < 0.05$, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis específica 1.

Hipótesis específica 2

Se encontró una correlación positiva y significativa ($\rho = 0.518$; $p < 0.001$; $N = 132$), de magnitud moderada.

Dado que $p < 0.05$, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis específica 2.

Hipótesis específica 3

Se obtuvo una correlación positiva y significativa entre habilidades investigativas y aprendizaje cooperativo ($\rho = 0.516$; $p < 0.001$).

Dado que $p < 0.05$, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis específica 3.

Hipótesis específica 4

Se encontró una correlación positiva y significativa entre habilidades investigativas y

aula invertida ($\rho = 0.484$; $p < 0.001$).

Dado que $p < 0.05$, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis específica 4.

Investigativas.

4.1.3. Discusión

Tomando en cuenta que el coeficiente global ($\rho = 0.543$) refleja una relación moderada, se evidencia que las metodologías activas contribuyen de manera significativa al desarrollo investigativo, aunque la explicación es de tipo parcial. Este hallazgo exhibe coherencia con la complejidad del fenómeno educativo, donde intervienen factores como la motivación específica, el acompañamiento docente, la cultura académica institucional, el acceso a recursos bibliográficos y tecnológicos, así como la experiencia previa en investigación.

Asimismo, los resultados guardan correspondencia con López (2025), quien identificó que la frecuencia de uso de las metodologías activas fue un predictor respecto de la calidad del aprendizaje en educación superior. Siendo que su aporte radica en que permite comprender que las metodologías activas fortalecen dimensiones esenciales en el aprendizaje, como el trabajo colaborativo, la interacción docente-estudiante y el uso de recursos tecnológicos. En ese sentido, el presente estudio demuestra que la mejora en la calidad del aprendizaje también se proyecta hacia la formación investigativa del estudiante de Derecho.

También existe coincidencia con Reyes et al. (2025), quienes advirtieron una correlación positiva moderada y significativa entre las estrategias de enseñanza utilizadas por docentes y el desarrollo de habilidades investigativas, con un Rho de Spearman de 0.514. Dicho resultado es muy cercano al obtenido en esta investigación, donde la correlación general alcanzó $\rho = 0.543$. Cabe precisar que dicha similitud fortalece nuestros hallazgos, evidenciando que las metodologías activas a través de las referidas estrategias de enseñanza cumplen un papel importante en el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo, la autonomía y

la capacidad investigativa. Sin embargo, el presente estudio aporta una mirada específica desde la formación jurídica, campo en el que la investigación no solo tiene valor académico, sino también profesional, al vincularse con la resolución de problemas reales.

Al finalizar, Vélez (2022) describe la calidad de la clasificación y la operacionalización de las competencias orientadas a acciones investigativas. Mientras que este estudio permite la medición organizada de las habilidades en siete dimensiones, posibilitando conseguir una estimación con mejor precisión del constructo. La correlación positiva encontrada en todas las dimensiones respalda la conveniencia de un modelo con múltiples dimensiones de las habilidades de investigación.

En el ámbito peruano, los resultados igualmente presentan tendencias con varios estudios anteriores.

Verastegui y Linares (2024) reportaron percepciones “moderadamente positivas” respecto a la aplicación de metodologías activas. En el presente estudio, las medias ligeramente superiores apuntan hacia una implementación más afianzada en el contexto estudiado. No obstante, ambas investigaciones coinciden en que aún existe margen de mejora, especialmente en la sistematización y la articulación curricular.

Por su parte, Vásquez (2023), encontró una relación significativa entre metodologías activas y la formación de valores en estudiantes de educación superior, y, respecto de la variable materia de estudio, incide positivamente en dimensiones formativas que van más allá de la simple adquisición de contenidos. En ese sentido, el presente estudio permite afirmar que dichas metodologías no solo contribuyen a la formación valorativa o motivacional, sino también al desarrollo de habilidades necesarias para investigar, analizar y comunicar conocimiento académico.

En síntesis, se confirma una relación significativa entre las metodologías activas y las

competencias investigativas en la educación jurídica. El modelo estadístico presenta una varianza explicada del 28.2%, validando la eficacia del método, pero resaltando la necesidad de integrar otras variables (cultura institucional, experiencia previa, entre otras) en futuros modelos pedagógicos más integrales.

En esa misma línea, los resultados se vinculan con Rodríguez-Espinoza (2021), quienes demostraron que las habilidades investigativas se relacionan con el aprendizaje significativo, toda vez que, en su estudio, los estudiantes evaluados presentaron niveles de bueno a regulares en ambas variables. En consecuencia, nos permite sostener que la formación investigativa requiere experiencias educativas que superen aquellas metodologías tradicionales y en las que se promueva la participación activa del estudiante.

Todos los antecedentes han servido para validar científicamente la correlación entre las variables. Dicha correlación, como se plasmó en la sección de resultados, ha sido fuerte en algunos elementos y débil en otros. No obstante, conviene destacar que la comparación de resultados con investigaciones anteriores refuerza los datos obtenidos, los mismos que separaremos por objetivos.

El objetivo del presente estudio fue determinar la relación entre las metodologías activas y las habilidades investigativas en estudiantes de Derecho de una universidad privada de Arequipa, 2025, y los resultados muestran una relación positiva, moderada y estadísticamente significativa ($\rho = 0.543$; $p < 0.001$), confirmando la hipótesis general antes planteada. Indica que, mientras más aplicación de las metodologías activas y la percepción sea favorable, mayor será el nivel de desarrollo de habilidades investigativas de cada estudiante.

La magnitud moderada del resultado Rho de Spearman nos lleva a concluir que las metodologías activas, por sí mismas, no pueden determinar el nivel de las capacidades investigativas de los estudiantes. Empero, constituyen un factor explicativo, un 28.2% de

varianza compartida, de relevancia. Para entender lo antes señalado debemos estructurar la explicación en tres aspectos fundamentales.

Desde el sustento teórico, los resultados explican que, a partir del constructivismo cognitivo de Piaget, el estudiante construye progresivamente el conocimiento mediante la interacción con su entorno, la reflexión y la reorganización de sus saberes previos. Del mismo modo, se relacionan con la teoría sociocultural de Vygotsky, debido a que las metodologías activas promueven la interacción entre pares y docentes, favoreciendo la construcción social del conocimiento. Asimismo, desde el aprendizaje experiencial de Dewey y Kolb, se entiende que el estudiante aprende mejor cuando participa en experiencias concretas, analiza situaciones reales y transforma dichas experiencias en conocimiento aplicable. En conjunto, estas teorías permiten justificar que las metodologías activas fortalecen las habilidades investigativas porque convierten al estudiante en protagonista del proceso de aprendizaje.

Desde una perspectiva estadística, el coeficiente obtenido revela una asociación consistente, aunque no determinista, lo que resulta coherente con la naturaleza multifactorial del aprendizaje en educación superior. Las habilidades investigativas no dependen exclusivamente de la metodología aplicada en el aula, sino también de factores personales, institucionales y contextuales. Sin embargo, el hecho de que la relación sea moderada y significativa confirma que las metodologías activas constituyen un componente estructural relevante dentro del proceso formativo.

Desde el punto de vista estadístico, el coeficiente encontrado confirma una asociación consistente, empero no determinante en todos los casos, lo que concuerda con el carácter multifactorial de los aprendizajes en la formación superior. Las habilidades de investigación dependen de la metodología empleada en las sesiones de aprendizaje, de los factores personales, institucionales y contextuales. Aun cuando la relación es moderada, su carácter significativo reafirma que las

metodologías activas desempeñan un papel fundamental en el proceso educativo en las universidades.

El grado correlativo que responde al primer objetivo específico señala que el aprendizaje basado en problemas es significativo; este resultado se debe al planteamiento de un fenómeno problemático bajo una metodología de investigación precisa. Por lo general, los modelos de investigación utilizados separan el estudio en tres grandes componentes: planteamiento, marco teórico y marco metodológico. Para el caso específico, esta investigación en los estudiantes de Derecho plantea la interrogante sobre un razonamiento jurídico real; este caso genera una serie de puntos de vista con respecto a la posición teórica doctrinal o jurisprudencial, hasta incluso basarse netamente en el apartado normativo.

Los resultados nos llevan a discutir que, aunque la carrera de Derecho denota un fuerte arraigo a la enseñanza clásica o magistral, lo cierto es que el aprendizaje basado en problemas logra generar competencias investigativas básicas para explorar, analizar e interpretar.

Los resultados concuerdan con las evidencias internacionales revisadas. Merchán et al. (2026), concluyeron que las metodologías activas tienen un impacto positivo en el desarrollo de habilidades investigativas, especialmente cuando se aplican en actividades vinculadas con la formulación de hipótesis, la resolución de problemas, la búsqueda de información y la comunicación científica. No obstante, dichos autores también advirtieron que la baja frecuencia de aplicación de estas metodologías limita la consolidación de procesos sostenidos de indagación y autonomía. En contraste, el presente estudio evidencia una relación significativa en estudiantes de Derecho, lo que permite afirmar que, aun en una carrera tradicionalmente vinculada a la enseñanza expositiva, las metodologías activas pueden favorecer el desarrollo de capacidades investigativas cuando son percibidas como parte del proceso formativo.

Otro hallazgo importante es el de Espinoza (2023), quien investigó y evidenció que existe una correspondencia significativa entre el aprendizaje basado en problemas (ABP) y las capacidades de investigación. Así pues, los coeficientes hallados en este estudio ($\rho = 0.470$; $p < 0.001$) corroboran dicha relación y refuerzan la validez de la hipótesis específica correspondiente. Mediante el ABP, los estudiantes universitarios se enfrentan a problemáticas jurídicas de la más alta complejidad que demandan pensamiento crítico, indagación documental y elaboración de argumentos, así como de ganancia de competencias vinculadas con la investigación.

Sobre lo referente a la enseñanza basada en la proposición de proyectos (ABP), la relación encontrada con las habilidades investigativas es la de mayor nivel en el estudio. Una explicación respecto de esta relación positiva se entiende teóricamente por los puntos que aborda la realización de un proyecto de investigación (objetivos, diseño metodológico, recojo y analítica de datos, redacción de un informe tipo tesis u otro, y la exposición de los puntos más relevantes). Aunado a ello, debemos agregar que la realización de proyectos como herramienta implica aplicar otras técnicas de enseñanza, tales como el trabajo cooperativo y el aula invertida.

Una contextualización en el ámbito de la enseñanza académica en Derecho es la gestión de un proyecto que se supone la evidencia final del curso; por lo general, esta se prescribe, adicionalmente, con una propuesta de cambio legislativo o normativo. Aquello direcciona al estudiante a buscar, filtrar y seleccionar investigaciones similares en repositorios jurídicos, manejar una base de datos especializada, acoplado todo ello con la exigencia de una redacción pulcra y focalizada en el lenguaje propio del derecho, matizado con la observancia de las reglas de citado vigentes.

De igual manera, los resultados coinciden con Yachimba (2024), quien en su estudio encontró una percepción positiva respecto del aprendizaje basado en la investigación, así como, los niveles favorables de habilidades científicas y actitudes hacia la investigación. Dicha coincidencia resulta trascendente, pues reconoce que el desarrollo investigativo no se limita al conocimiento metodológico, sino que también involucra actitudes favorables hacia la búsqueda de información de forma autónoma, con el uso de fuentes confiables y argumentación informada. En el presente caso, los estudiantes de Derecho deben adquirir dichas habilidades, a fin de complementar su formación jurídica.

Asimismo, los hallazgos presentan relación con Vilcapoma (2022), quien evidenció que las competencias investigativas se vinculan significativamente con la solución de planteamientos problemáticos. Esta coincidencia resulta pertinente, debido a que la investigación jurídica exige precisamente identificar problemas, analizarlos por etapas, seleccionar información relevante y proponer respuestas fundamentadas. Desde esta perspectiva, el resultado general de la presente investigación reafirma que las metodologías activas pueden fortalecer la capacidad de los estudiantes para enfrentar problemas jurídicos.

El coeficiente obtenido para el aprendizaje basado en proyectos ($\rho = 0.518$; $p < 0.001$) confirma lo señalado por Jara (2024), al destacar que esta metodología impulsa de manera notable las competencias investigativas. Combinando la teoría y la práctica, promoviendo la escritura académica y exigiendo la disciplina metodológica, los proyectos contribuyen a la fijación de habilidades investigativas.

No cabe duda de que el aprendizaje basado en proyectos funciona como un simulacro a corta distancia de una investigación real, en la cual complementan todo el sistema; por ello, la

denominación usual utilizada para estos estudios es de “tesina”, un trabajo académico en el cual aplicamos la mayoría de las habilidades investigativas a pequeña escala.

Respecto del tercer objetivo específico, la relación entre el aprendizaje basado en proyectos y las habilidades investigativas, los resultados sugieren elementos como el componente social de aprendizaje y el procedimental como factores relevantes. A partir de la teoría de Vygotsky, la cooperatividad refuerza a profundidad los conocimientos de nivel superior a través de la interacción. Para el caso, la indagación preliminar, la comparación de fuentes con posiciones distintas e incluso enfrentadas y la estructuración integral de bases teóricas mejoran la comprensión profunda. Se tiene, en el mismo sentido que el objetivo, por demostrada la hipótesis específica 1.

Ahora bien, una complementación de los datos por medio de una óptica cualitativa complementaria indica que los resultados podrían ser más precisos con la suma de una diversificación de los grupos de manera heterogénea, a efecto de crear la interdependencia positiva; de darse tales condiciones, los coeficientes cuantitativos podrían llegar a ser incluso más bajos.

El aporte a la investigación de los resultados propuestos, respecto de este objetivo, podrían centrarse en la correlación evidenciada entre las habilidades cooperativas y su profundo arraigo a las competencias de investigación de los estudiantes. La afirmación previa demuestra la validez teórica de la introducción de esta dimensión como componente sustancial del estudio.

Para este objetivo se tuvo en cuenta que la correlación evidenciada fue significativa, pero en una proporción baja. Este nivel de correlación se pudo haber producido debido a que este tipo de metodología depende en gran medida de la propia voluntad del estudiante para

aprender. Dicho de otro modo, el ímpetu estudiantil es un elemento valorativo para el éxito del aula invertida. Propuesto así, si el alumno realizó una búsqueda somera, lo que se pueda enseñar sobre ese punto también será limitado, siendo en ocasiones insuficiente para realizar un juicio crítico válido respecto de la problemática estudiada. Comparativamente, los resultados correlativos al aprendizaje por proyectos, problemas o cooperativo, al tener una naturaleza más directa y directiva entre el docente y el alumno, connotan un refuerzo de la habilidad investigativa del alumnado.

Ahora bien, el aula invertida surge como una ventaja en la enseñanza de la libertad de redacción; al contrario, con etapas como la búsqueda inicial, puesto que en estos estadios de investigación el alumno requiere de una guía pragmática sobre dónde y cómo recolectar información. En cambio, cuando se trata de la redacción, la libertad prestada al alumno para señalar su punto de vista nos permite conocer el nivel académico del estudiante, así como las limitaciones del lenguaje que podría presentar al momento de compartir sus ideas.

Por otro lado, López et al. (2021) encontraron una relación parcialmente directa e insuficiente entre la didáctica universitaria y las habilidades investigativas, con un coeficiente de correlación de Pearson de 0.399. En comparación con dicho antecedente, el presente estudio obtuvo una correlación mayor, lo que puede deberse a que las metodologías activas evaluadas en esta investigación tienen un vínculo más directo con la participación, la autonomía, la resolución de problemas y la construcción colaborativa del conocimiento. Esta diferencia permite sostener que no toda didáctica universitaria genera el mismo efecto en la formación investigativa; por el contrario, aquellas estrategias que colocan al estudiante en un rol activo parecen asociarse con mejores niveles de habilidades investigativas.

Por lo encontrado, la metodología activa del aula invertida funciona mejor como un complemento para la mejora de las habilidades investigativas, en tanto que, por su naturaleza,

este tipo de habilidades exigen profundamente una serie de dirección desde el inicio del proceso de indagación hasta el final. Esta herramienta debe combinarse con el aprendizaje basado en problemas y/o proyectos, donde la preparación previa se oriente explícitamente a resolver problemas o desarrollar proyectos.

Finalmente, los resultados de la presente investigación permiten afirmar que las metodologías activas se relacionan de manera significativa con las habilidades investigativas en estudiantes de Derecho. La coincidencia con antecedentes internacionales y nacionales fortalece la validez del hallazgo, mientras que el sustento teórico constructivista, sociocultural y experiencial permite comprender por qué estas metodologías favorecen el desarrollo de la investigación formativa. El principal aporte del estudio radica en brindar evidencia empírica desde el contexto jurídico universitario de Arequipa, demostrando que la formación investigativa no depende únicamente de cursos de metodología de la investigación, sino también de la forma en que se enseña y aprende durante el proceso formativo.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

Primera. – Se concluye que existe una relación significativa, positiva y moderada entre las metodologías activas y las habilidades investigativas en los estudiantes de una universidad privada de Arequipa, 2025, lo cual confirma lo planteado en la hipótesis general de estudio. Este hallazgo indica que, al aplicar las estrategias participativas del alumnado en el proceso de aprendizaje, como el planteamiento de problemas, proyectos, cooperativo o el aula invertida, ya sea de manera independiente o conjunta, permiten al estudiante mejorar las competencias investigativas de información y métodos, lo que reafirma el rol de uso de las metodologías activas como pieza clave para una educación de calidad en el contexto de la educación superior.

Segunda. – Se concluye que el aprendizaje basado en problemas y las habilidades investigativas presentan una relación significativa de grado moderada. En otras palabras, el planteamiento de problemas como estrategia de enseñanza mejora y fortalece las habilidades estudiantiles analíticas, reflexivas y de búsqueda. Todo ello desemboca en el desarrollo de capacidades de investigación, las cuales derivan en aspectos fundamentales para el desarrollo profesional y académico.

Tercera. – Sobre el vínculo entre el aprendizaje basado en proyectos y las habilidades de investigación se concluye que presentan una relación positiva significativa y esto determina que el reto planteado por los docentes sobre la formulación de proyectos académicos influye en sus discentes en capacidades específicas tales como la planificación, la creatividad y la ejecución del conocimiento en casos prácticos. Todas estas capacidades mencionadas son parte de las competencias investigativas de organización, la innovación y la capacidad de generar productos académicos, aspectos esenciales para la investigación jurídica.

Cuarta. – Sobre el uso de estrategias cooperativas y las habilidades investigativas se

concluye que existe una asociación positiva y significativa, donde la aplicación de tareas y actividades grupales en clase es de prevalencia y favorecimiento para la edificación de planes de acción compartidos, la división de roles y la interacción social.

Quinta. – Finalmente, existe una correlación positiva significativa entre el uso de aula invertida y las habilidades investigativas, donde la preparación autónoma previa y la participación en clase facilitan la comprensión profunda de los contenidos y su aplicación práctica, lo que contribuye a fortalecer capacidades como el análisis, la interpretación y la argumentación, propias de la investigación.

5.2. Recomendaciones

Primera. – Antes de implementar metodologías activas en el proceso de la enseñanza universitaria, es indispensable capacitar a la unidad docente y a la administrativa. Esta preparación permitirá sensibilizar a todos los actores sobre el valor de las estrategias, como el planteamiento de problemas, proyectos, trabajo cooperativo y aula invertida, reduciendo brechas académicas y administrativas. En las facultades de Derecho se recomienda promover cursos especializados en enseñanza andragógica y en el uso de metodologías activas.

Segunda. – Para el fortalecimiento de las habilidades investigativas derivadas del planteamiento de problemas, se recomienda la remodelación de los sílabos de trabajo. Esta medida debe incluir ajustes académicos y administrativos que incentiven al estudiante a desarrollar capacidades analíticas, reflexivas y de búsqueda, asegurando que la estrategia se integre de manera formal y sostenible en la práctica docente.

Tercera. – Con la finalidad de potenciar las competencias investigativas vinculadas al aprendizaje basado en proyectos, se sugiere la creación de semilleros de investigación coordinados con las unidades académicas. Estos espacios deben contar con recursos adecuados

(presenciales y virtuales) que permitan simular escenarios profesionales reales, favoreciendo la planificación, creatividad y ejecución de proyectos académicos.

Cuarta. – Para garantizar la efectividad de las estrategias cooperativas, se recomienda que los docentes conformen grupos heterogéneos, equilibrando capacidades y estilos de aprendizaje. Asimismo, se debe implementar un sistema de monitoreo y evaluación que permita medir el impacto de estas metodologías en el desarrollo investigativo, asegurando que la interacción social y la división de roles se traduzcan en aprendizajes significativos.

Quinta. – En relación con el aula invertida, se recomienda que las autoridades universitarias destinen recursos para la adquisición de herramientas tecnológicas, gestores bibliográficos y software estadístico, en tanto estos insumos constituyen el soporte material indispensable para la preparación autónoma del estudiante propia de la investigación académica y jurídica.

REFERENCIAS

- Alarcón, M., Alcas, N., Alarcón, H., Arroyo, J., y Rodríguez, A. (2019). Empleo de las estrategias de aprendizaje en la universidad. Un estudio de caso. *Propósitos y Representaciones*, 7 (1).
<https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/265>
- Álvarez, E., Gómez, J., y Ratto, P. (2004). Competencias requeridas por el mercado laboral chileno y las competencias actuales de estudiantes de Psicología con orientación laboral/organizacional, en una universidad privada. *PHAROS Arte, Ciencia y Cultura*, 11(1), 113-133.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=20811109>
- Arbulú, C. (2023, 16-18 julio). *Método hipotético-deductivo* [ponencia]. Conferencia presentada por la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cuzco, Perú.
<https://doi.org/10.13140/RG.2.2.33789.95200>
- Arias, J. (2020). *Técnicas e instrumentos de investigación científica*. Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica.
- Ayala, L. (2021). *Estrategias motivacionales y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos del curso de introducción al derecho de una universidad privada de la ciudad de Arequipa 2020* [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica del Perú]. Repositorio Institucional UTP. https://repositorio.utp.edu.pe/handle/20_500.12867/4149
- Babativa Novoa, C. (2017). *Investigación cuantitativa*. Fundación Universitaria del Área Andina.
<https://digitk.areandina.edu.co/handle/areandina/3544>
- Baltodano, J. (2024). Implementación del aprendizaje activo en la carrera de Derecho de la Universidad de Costa Rica, Sede de Guanacaste: perspectiva docente y estudiantil. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 19(1), 1-28. <https://doi.org/10.15359/rep.19-1.7>
- Barrantes, N. (2019). *El desarrollo de competencias por medio de la estrategia “Estudio de casos” en los estudiantes del séptimo ciclo de la escuela profesional de Derecho de la Facultad de*

- Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez en el año 2018* [Tesis de posgrado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio Institucional UNMSM. <https://hdl.handle.net/20.500.12672/17197>
- Beltrán, R., Amésquita, J., y Turpo, O. (2022). Desempeño docente en las competencias investigativas de estudiantes de maestría. *Comuniación*, 13(4). 262-271. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.13.4.747>
- Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de profesorado*, 15(2), 13-23.
- Boodia-Canoo, N. (2021). Learning Theories in the context of teaching Law. *Compass: Journal of Learning and Teaching*, 14(1), 1-6. <https://doi.org/10.21100/COMPASS.V14I1.1141>.
- Boyatzis, R. (1982). *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*. Wiley
- Casas, J., Repullo, R., Donado, J. (2002). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). Departamento de Planificación y Economía de la Salud. Escuela Nacional de Sanidad.ISCIII. Madrid. España.
<http://www.unidaddocentemfyclaspalmas.org.es/resources/9+Aten+Primaria+2003.+La+Encuesta+I.+Cuestionario+y+Estadistica.pdf>
- Chávez-Ayala, C., Farfán-Córdova, N., San Lucas-Poveda, H., & Falquez-Jaramillo, J. (2023). Construcción y validación de una escala de habilidades investigativas para universitarios. *Revista Innova Educación*, 5(2), 62-78. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2023.02.004>
- Choque Mamani, L. (2021). Desarrollo de Habilidades Investigativas en Estudiantes de la Carrera de Trabajo Social Universidad Autónoma Tomás Frías – Sede Uncía. *Revista Ciencia & Sociedad*, 1(2), 64–73. Recuperado a partir de <https://cienciaysociedaduatf.com/index.php/ciesocieuatf/article/view/9>

- Córdoba, M. E. (2020). El constructivismo sociocultural lingüístico como teoría pedagógica de soporte para los Estudios Generales. *Revista Nuevo Humanismo*, 8(1), <http://dx.doi.org/10.15359/rnh.8-1.4>
- Columbié, M., Morasen, E., Daudinot, B., Pría, M., Moya, Y., y Couturejuzón, L. (2016). Instrumento para explorar nivel de conocimientos sobre seguridad del paciente en estudiantes de pregrado. *Educación Médica Superior*, 30(2), http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-
- Corpas, L. (2024). La simulación tipo mini “moot court” como metodología activa en la docencia del derecho sustantivo. *Revista Jurídica De Investigación E Innovación Educativa (REJIE Nueva Época)*, (30), 17–38. <https://doi.org/10.24310/rejie.30.2024.17456>
- Corral, Y. (2022). Validez y confiabilidad en instrumentos de investigación: una mirada teórica. *Revista Ciencias de la Educación*, 32(60), 562-586.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334. <https://doi.org/10.1007/BF02310555>
- De Ansorena, A. (1996). 15 pasos para la selección de personal con éxito: Método e *instrumentos*.
- Dewey, J. (1998). Democracia y Educación: Una introducción a la filosofía de la educación. Ediciones Morata
- Espinoza, L. R. (2023). *Aprendizaje basado en problemas y competencias investigativas en los estudiantes de la escuela profesional de educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, ciudad de Lima, región Lima* [Tesis de posgrado, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio Institucional. <https://repositorio.une.edu.pe/entities/publication/bac6f49c-179c-4c28-abc4-e294499c04b5>
- Fernández-Monge, L., Carcausto, W., y Quintana-Tenorio, B. (2022). Habilidades investigativas en la educación superior universitaria de América Latina: Una revisión de la literatura. *Polo del Conocimiento*, 7(1), 3-23. <http://dx.doi.org/10.23857/pc.v7i1.3464>

- Flor, M., y Obaco, E. (2024). Las Metodologías Activas y su Impacto en el Rendimiento Académico de los Estudiantes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 4172-4191.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10829
- Garcés, E., Garcés, E. M., y Alcívar, O. (2022). Las técnicas didácticas y su articulación en el diseño de metodologías activas: consideraciones necesarias. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(3), 409-416. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202022000300409&lng=es&tlng=pt.
- Gómez, I., García, M. P., González, I., y Coronel, J. M. (2020). Adaptación de las metodologías activas en la educación universitaria en tiempos de pandemia. *Revista internacional de educación para la justicia social* 9(3), 415-433. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.022>
- Gómez, E. (2020). Análisis correlacional de la formación académico-profesional y cultura tributaria de los estudiantes de Marketing y Dirección de Empresas. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(6), 478-483. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v12n6/2218-3620-rus-12-06-478.pdf>
- González, L. (2024). Innovación docente y metodologías activas: Conceptos y relaciones. *Revista Iberoamericana de Investigación en Educación*, (8). <https://doi.org/10.58663/riied.vi8.170>
- González, V. (2022). Algunas metodologías para la enseñanza crítica del Derecho. *Revista Jurídica*, 7(1), 51-62. <https://revistacientifica.uaa.edu.py/index.php/juridica/article/view/1424>
- Gracia, H. (2003). Materiales para la enseñanza de la historia desde una metodología constructivista. *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 28(13), 179-222.
- Hernández, R. y Mendoza, P. (2018). *Metodología de la Investigación*. Mc GrawHill
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana
- Hernández, R., y Mendoza, C. (2023). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa*,

- cualitativa y mixta* (2da ed.). McGraw Hill.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2017). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Education.
- Hidalgo, F., Zurita, L., y Vallejo, J. (2024). Las Competencias Investigativas de Docentes y Estudiantes de la Carrera de Derecho. *Polo del Conocimiento*, 9(6), 240-254.
<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/7312>
- Huzco, S. (2023). *Rendimiento académico y estrategias de aprendizaje en estudiantes del tercer ciclo de una escuela de educación superior pedagógica, Arequipa, 2023* [Tesis de posgrado, Universidad César Vallejo]. Repositorio Digital Institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/126527>
- Jara, G. (2024). *Efectos del aprendizaje basado en investigación en el desarrollo de competencias investigativas en estudiantes de una Universidad Privada de Lima* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio UNE.
<https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/11400>
- Jasso, R., García, F., y García, A. (2024). Metodologías activas en la universidad: análisis bibliométrico internacional (2003-2023). *Formación Universitaria*, 17(4), 151-162.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062024000400151>
- Kerlinger, F. (2002). *Investigación del comportamiento*. Buenos Aires: Paídos.
- Kolb, D. y Fry, R. (2022) Toward an Applied Theory of Experiential Learning. C. Cooper. *Theories of Group Process*. John Wiley.
https://www.researchgate.net/publication/238759143_Toward_an_Applied_Theory_of_Experiential_Learning
- Lo, C., & Hew, K. (2021). A critical review of flipped classroom challenges in K–12 education: Possible solutions and recommendations for future research. *Educational Research Review*, 33, 100391.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100391>

- León, M., y Crisol, E. (2011). Diseño de cuestionarios (OPPUMAUGR y OPEUMAUGR): La opinión y la percepción del profesorado y de los estudiantes sobre el uso de las metodologías activas en la universidad. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(2), 271-298.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56719129018>.
- López, I., Padilla-Guzmán, M., Gallarday-Morales, S., y Santos L. (2021). La didáctica universitaria y su relación con el desarrollo de las competencias de investigación. *Revista Tempos E Espaços Em Educação*, 14(33), e15612. <https://doi.org/10.20952/revtee.v14i33.15612>
- Lopez, N. (2025). Metodologías Activas y Calidad del Aprendizaje en Educación Superior. *Saber Estratégico Internacional*, 3(2), 1–22. <https://doi.org/10.70577/s.e.v3i2.14>
- López, R., Avello, R., Palmero, D. E., Sánchez, S., y Quintana, M. (2019). Validación de instrumentos como garantía de la credibilidad en las investigaciones científicas. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 48(2), 441-450.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S013865572019000500011&lng=es&tlng=es
- McClelland, D. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 28(1), 1-14.
- Martínez, O. (2023). Formación en la investigación en el perfil del egresado de la carrera de derecho. *Latam*, 5(1). <https://doi.org/10.56712/latam.v5i1.1573>
- Mayorga, M., Tagua, A., Muyulema, D., y Velastegui, R., (2024). Estudio sobre la implementación de metodologías activas en la educación superior: beneficios y desafíos. *Digital Publisher CEIT*, 9(4), 196-208, <https://doi.org/10.33386/593dp.2024.4-1.2739>
- Medina, M., Rojas, R., Bustamante, W., Loaiza, R., Martel, C., & Castillo, R. (2023). *Metodología de la investigación: Técnicas e instrumentos de investigación*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú. <https://doi.org/10.35622/inudi.b.080>

- Mejía-Mejía, M. F., & Barreto-Serrano, G. I. (2022). Aprendizaje basado en problemas como método para la enseñanza de la Historia. *Portal De La Ciencia*, 3(2), 60–72.
<https://doi.org/10.51247/pdlc.v3i2.312>
- Merchán, M., Alvarado, E., Ángel, M., y Verdezoto, P. (2026). Metodologías activas en el desarrollo de habilidades investigativas en estudiantes con altas capacidades intelectuales. *Ciencia y Educación*, 7(1.2), 155–167. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15765944>
- Moreno, M. (2005). Potenciar la educación. Un currículum transversal de formación para la Investigación. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 520-540. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55130152.pdf>
- Moreno, M., Casanova, M., Socorrás, M., Álvarez, B., y Tabares, R. (2019). El currículo, las competencias profesionales del docente: un reto de carreras de pedagógicas y médicas. *Revista Ciencias Médicas*, 23 (1), 112-122.
<https://revcmpinar.sld.cu/index.php/publicaciones/article/view/3710>
- Pacheco, P. (2023). Percepción de los Estudiantes Sobre el Método de Casos Como Estrategia de Enseñanza del Derecho. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 6262- 6283.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7410
- Palacios Quezada, J. B., & Barreto Serrano, G. I. (2021). Breve análisis de los métodos empleados en la enseñanza de la historia en educación básica. *Sociedad & Tecnología*, 4(1), 65–73.
<https://doi.org/10.51247/st.v4i1.77>
- Palacios, A., y Córdoba, C. (2020). Investigative competence as a pedagogical tool in the teaching of law. *Pensamiento Americano*, 13(26), 127-138. <https://doi.org/10.21803/penamer.13.26.425>
- Peralta, D. y Guamán, V. (2020). Metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje de los estudios sociales. *Revista Sociedad & Tecnología*, 3(2), 1-3.
<http://institutojubones.edu.ec/ojs/index.php/societec/article/view/62/414>

- Pérez, R. (2021). La utilización del storytelling on line como metodología activa del grado en Derecho. En *Innovación e investigación docente en educación: Experiencias prácticas* (Romero, C., y Buzón, O.; coord.). 1500-1518.
- Piaget J. (1969) *Psicología y Pedagogía*. Ariel.
- Popper K., (1962). *La lógica de la investigación científica*. Editorial Tecnos.
<https://raularagon.com.ar/biblioteca/libros/Popper%20Karl%20%20La%20Logica%20de%20la%20Investigacion%20Cientifica.pdf>
- Portero, F., Y Medina, R. (2025). Estudio teórico sobre metodologías activas en la educación básica. *Revista Espacios*, 46(1), 68-82. <https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n01p06>
- Reyes, J., Machuca, J., y Vivanco, C. (2025). Estrategias de enseñanza y habilidades investigativas en estudiantes de pedagogía de las matemáticas y la física. *Ciencia Y Educación*, 6(7), 101 - 114.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.16170154>
- Ricardo, M., y Mena, M. (2020). Las competencias investigativas formativas. una visión desde la carrera de derecho en UNIANDÉS. *Mikarimin. Revista Científica Multidisciplinaria*, 6(1), 29–46.
<https://revista.uniandes.edu.ec/ojs/index.php/mikarimin/article/view/1272>
- Rodriguez- Espinoza (2021). Desarrollo de habilidades investigativas y el aprendizaje significativo en los estudiantes de lengua y Literatura. *Revista Identidad*, 7(2), 5-10. <https://doi.org/10.46276/rifce.v7i2.1276>
- Ruiz, L. (2019). *Prueba de Kolmogórov-Smirnov: qué es y cómo se usa en estadística*. Portal Psicología y Mente. <https://psicologiaymente.com/miscelanea/prueba-kolmogorov-smirnov>
- Ruíz-Bolivar, C. (2002). Un enfoque cuantitativo y cualitativo para la recolección y análisis de datos. *DANAGATraining&Consulting*.
https://www.academia.edu/37886948/Instrumentos_y_Tecnicas_de_Investigaci%C3%B3n_Educativa_Carlos_Ruiz_Bolivar_pdf

- Sadradín, D., Céspedes Carreño, C., & Vera Carreño, H. (2024). Metodologías Activas Empleadas en la Enseñanza de Idiomas en Educación Superior Chilena; Una Revisión Sistemática. *Porta linguarum*, XI, 11–24. <https://doi.org/10.30827/portalin.vixi.30028>
- Sáez, J., Sevillano, M., y Vázquez, E. (2019). The effect of programming on primary school students' mathematical and scientific understanding: educational use of mBot. *Education Technology Research and Development*, 67, 1405-1425. <https://doi.org/10.1007/s1142301909648-5>
- Salamanca-Kacic, H. Z. (2024). Metodologías Activas en la Preparación de la Investigación Jurídica del Derecho Connatural de la Soberanía Humana. *Revista Docentes 2.0*, 17(2), 5–11. <https://doi.org/10.37843/rted.v17i2.477>
- Salas, M. L., Romero, K., & Reinoza, M. (2020). Aportes de Jean Piaget al desarrollo cognitivo y el aprendizaje. *Aportes a la educación y al aprendizaje*, 76. https://www.researchgate.net/profile/Maria-Escobar-13/publication/361242219_Psicologia_Aportes_a_la_educacion_y_al_aprendizaje/links/62a513dba3fe3e3df870af9e/Psicologia-Aportes-a-la-educacion-y-al-aprendizaje.pdf#page=82
- Saldarriaga, P., Bravo, G., y Loor, M. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Dominio de las Ciencias*, 2(3), 127-137. <https://doi.org/10.23857/dc.v2i3 Especial.298>
- Salgado, L. , Pimentel, J., Arenas, R. y Chavagari, R. (2022). El aprendizaje cooperativo en la educación básica: una revisión teórica. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 5(1), 6-11.
- Salido, P. V. (2020). Metodologías activas en la formación inicial de docentes: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y educación artística. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(2), 120-143. <https://doi.org/10.30827/profesoradov24i2.13565>
- Sánchez, F. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: Consensos y disensos. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 13(1), 102-122.

- http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-25162019000100008
- Soto, A. y Cvetkovich A. (2020). Estudios de casos y controles. *Revista de la Facultad de Medicina Humana*, 20(1), 138-143. <https://doi.org/10.25176/rfmh.v20i1.2555>
- Taípe, M. D. (2020). Metodologías activas en el proceso enseñanza-aprendizaje. (Revisión). *Roca: Revista Científico-Educaciones de la provincia de Granma*, 16(1), 463-472.
- Tello, N. L. (2019). *Estrategias metodológicas activas para mejorar las habilidades de investigación científica de los estudiantes del séptimo ciclo de la Escuela Profesional de Enfermería, Universidad de Chiclayo, ciudad de Chiclayo, región Lambayeque* [Tesis de posgrado, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo]. Repositorio Institucional. <https://ppl-ai-file-upload.s3.amazonaws.com/web/direct-files/14876023/e29fde0d-8d87-4977-b0e3-b7693220a8ee/metodologias-e-investigacion.pdf>
- Tobón, S. (1999). *Formación basada en competencias*. Magisterio.
- Tobón, S. (2008). *La formación basada en competencias en la educación superior: El enfoque complejo*. Instituto Cife.ws. Universidad Autónoma de Guadalajara.
- Valderrama, (2018). *Pasos para elaborar proyectos de investigación científica cuantitativa*. Editorial San Marcos. <https://editorialsanmarcos.com/producto/pasos-para-elaborar-proyectos-de-investigacion-cientifica-cuantitativa/>
- Vásquez, J. (2023). *Metodologías activas y formación de valores en estudiantes de maestría de una universidad privada de Lima Metropolitana, 2023* [Tesis de posgrado, Universidad Norbert Wiener]. Repositorio Institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.13053/11084>
- Vélez D, Soria, Lujano, Y., y Sebastiani E. (2022). Estrategias didácticas y desarrollo de habilidades investigativas en el nivel universitario. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 2(5), 436–458. <https://doi.org/10.53595/rlo.v2.i5.046>
- Verástegui, N. y Linares, L. (2024). *El uso de la metodología activa y la motivación académica en*

- estudiantes de los Planteles de Aplicación de la UNE, Chosica, 2022* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio UNE.
<https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/514>
- Vilcapoma, K. (2022). *Competencias investigativas y la resolución de problemas en internos de la Facultad de Medicina en una universidad pública de Lima* [Tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio Institucional UPCH.
https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/13181/Competencias_VilcapomaRosas_Katty.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Villalobos-López, José Antonio. (2022). Metodologías Activas de Aprendizaje y la Ética Educativa. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 13(2), 47-58. Epub 10 de junio de 2023.
<https://doi.org/10.37843/rted.v13i2.316>
- Vizcaíno, P., Cedeño, R., y Maldonado, I. (2023). Metodología de la investigación científica: guía práctica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 9723-9762.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7658
- Vygotsky, L. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Yachimba Espinosa, J. A. (2024). La implementación de metodologías de aprendizaje basado en la investigación para el fomento de competencias científicas en estudiantes universitarios. *UNNIVAL*, 2(2), 27–40. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10532538>
- Zapata, W. A., Merino F. de J., Moreno, E. N., Moposita, A. G., y Escobar V. A. (2024). Metodologías Activas para Impulsar el Proceso Enseñanza-Aprendizaje. Otros Horizontes, Otros Desafíos. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 2433-2456. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11454
- Zúñiga, J. (2025). Metodologías activas para el desarrollo de pensamiento crítico en la universidad. Una revisión de literatura. *Revista Espacios*, 46(4), 129-140.

<https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n04p13>

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de consistencia

Formulación del Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables	Diseño metodológico
Problema General: ¿Cuál es la relación entre las metodologías activas y las habilidades investigativas en estudiantes de derecho de una universidad privada de Arequipa, 2025? Problemas específicos: ¿Cuál es la relación entre el aprendizaje basado en problemas y las habilidades investigativas en estudiantes de derecho de una universidad privada de Arequipa, 2025? ¿Cuál es la relación entre el aprendizaje basado en proyectos y las habilidades investigativas en estudiantes de derecho de una universidad privada de Arequipa, 2025? ¿Cuál es la relación entre el aprendizaje cooperativo y las habilidades investigativas en estudiantes de derecho de una universidad privada de Arequipa, 2025? ¿Cuál es la relación entre el aula invertida y las habilidades investigativas en estudiantes de derecho de una universidad privada de Arequipa, 2025?	Objetivo General: Determinar la relación entre las metodologías activas y las habilidades investigativas en estudiantes de derecho de una universidad privada de Arequipa, 2025. Objetivos específicos: - Identificar la relación entre el aprendizaje basado en problemas y las habilidades investigativas en estudiantes de derecho de una universidad privada de Arequipa, 2025. Identificar la relación entre el aprendizaje basado en proyectos y las habilidades investigativas en estudiantes de derecho de una universidad privada de Arequipa, 2025. Identificar la relación entre el aprendizaje cooperativo y las habilidades investigativas en estudiantes de derecho de una universidad privada de Arequipa, 2025. Identificar la relación entre el aula invertida y las habilidades investigativas en estudiantes de derecho de una universidad privada de Arequipa, 2025.	Hipótesis General: Existe relación significativa entre metodologías activas y habilidades investigativas en estudiantes de derecho de una universidad privada de Arequipa, 2025. Hipótesis específicas: Existe relación significativa entre el aprendizaje basado en problemas y las habilidades investigativas en estudiantes de derecho de una universidad privada de Arequipa, 2025. Existe relación significativa entre el aprendizaje basado en proyectos y las habilidades investigativas en estudiantes de derecho de una universidad privada de Arequipa, 2025. Existe relación significativa entre el aprendizaje cooperativo y las habilidades investigativas en estudiantes de derecho de una universidad privada de Arequipa, 2025. Existe relación significativa entre el aula invertida y las habilidades investigativas en estudiantes de derecho de una universidad privada de Arequipa, 2025.	Metodologías activas Dimensiones: -Aprendizaje basado en problemas -Aprendizaje basado en proyectos -Aprendizaje cooperativo -Aula invertida Habilidades investigativas Dimensiones: - Dominio exploratorio -Dominio tecnológico -Dominio metodológico -Dominio analítico e interpretativo -Dominio comunicativo a nivel escrito -Dominio comunicativo a nivel oral - Dominio cooperativo	Enfoque: Cuantitativo Tipo: Básica Método: Hipotético deductivo Diseño: No experimental Población: 200 estudiantes de derecho de una universidad privada de Arequipa. Muestreo: Aleatorio simple Muestra: 132 estudiantes de derecho de una universidad privada de Arequipa.

Anexo 2: Instrumentos

Cuestionario sobre el uso de metodologías activas

Marque con un X según la siguiente escala: 1= Totalmente en desacuerdo; 2= En desacuerdo; 3= Neutro 4= De acuerdo; 5= Totalmente de acuerdo.

No hay respuestas correctas ni incorrectas.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Neutro	De acuerdo	Totalmente de acuerdo				
1	2	3	4	5				
D1: Aprendizaje basado en problemas				1	2	3	4	5
1. Resolver problemas reales me ayuda a comprender mejor los contenidos.								
2. Considero que el ABP desarrolla mi capacidad de análisis y pensamiento crítico.								
3. Siento que el ABP fomenta mi autonomía en el aprendizaje								
4. Identificar diferentes soluciones a un problema me resulta estimulante.								
5. El ABP me permite relacionar la teoría con situaciones prácticas.								
6. Resolver problemas en equipo enriquece mi proceso de aprendizaje.								
D2: Aprendizaje basado en proyectos								
7. Trabajar en proyectos me motiva a involucrarme activamente en mi aprendizaje.								
8. Considero que el ABPro mejora mi capacidad de planificar y organizar tareas.								
9. Los proyectos me permiten aplicar los conocimientos en contextos prácticos.								
10. El ABPro favorece el desarrollo de mi creatividad e innovación.								
11. Me resulta valioso presentar un producto final como resultado del proyecto.								
12. Siento que el ABPro fortalece mis competencias para la vida profesional.								
D3: Aprendizaje cooperativo								
13. Trabajar de manera cooperativa mejora mi comprensión de los contenidos								
14. Aprendo más cuando comparto ideas con mis compañeros								
15. La cooperación en el grupo fortalece mis habilidades sociales.								
16. Considero que la responsabilidad compartida favorece el aprendizaje de todos.								
17. El aprendizaje cooperativo me motiva a cumplir con mis tareas								
18. Me resulta enriquecedor aprender a partir de las aportaciones de otros.								

D4: Aula invertida					
19. Revisar los contenidos antes de clase me permite aprovechar mejor las clases presenciales.					
20. El aula invertida fomenta mi autonomía y responsabilidad en el aprendizaje.					
21. Considero que esta metodología facilita la aplicación práctica de los conocimientos en clase.					
22. Me siento más motivado cuando la clase se centra en resolver dudas y aplicar conceptos.					
23. El aula invertida promueve un aprendizaje más activo y participativo.					
24. Preparar el material previo me ayuda a comprender mejor durante la clase.					

Cuestionario sobre habilidades investigativas

Marque con un X según la escala siguiente: Nunca (1), Casi nunca (2), A veces (3), Casi siempre (4), Siempre (5).

No hay respuestas correctas ni incorrectas.

Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre				
1	2	3	4	5				
D1: Dominio Exploratorio				1	2	3	4	5
1. Consultas libros, artículos u otros documentos de carácter científico								
2. Empleas motores académicos de búsqueda								
3. Visitas repositorios y bibliotecas especializadas								
4. Utilizas la técnica del fichaje documental								
5. Elaboras repositorios personalizados								
6. Renuevas tu biblioteca con bibliografía actualizada								
7. Analizas y valoras la calidad de todo texto que lees								
8. Verificas el respaldo científico de todo texto que lee								
D2: Dominio tecnológico								
9. Manipulas Microsoft Word y Excel sin problemas								
10. Operas lectores PDF, MOBI, EPUB, etc. sin dificultades								
11. Presentas problemas al operar softwares estadísticos								
12. Utilizas gestores bibliográficos								
D3: Dominio metodológico								
13. Planificas rutas metodológicas para tus trabajos académicos								
14. Planteas objetivos viables y coherentes en tus trabajos académicos								
15. Verificas la validez y la confiabilidad de los instrumentos que usas								
D4: Dominio analítico e interpretativo								
16. Dominas técnicas estadísticas descriptivas								

17. Dominas técnicas estadísticas inferenciales					
18. Interpretas los resultados de una investigación con facilidad					
19. . Te cuesta tomar decisiones según los resultados de un estudio					
D5: Dominio comunicativo a nivel escrito					
20. Empleas la normativa de redacción de trabajos científicos (APA)					
21. Usas terminología técnica en la elaboración de informes					
22. Redactas tus informes de forma breve, clara y concisa					
23. Corriges las faltas ortográficas de tus informes académicos					
24. Empleas los esquemas del instituto para elaborar tus informes					
25. Incluyes tablas y gráficos en tus productos académicos					
D6: Dominio comunicativo a nivel oral					
26. Empleas conceptos y terminología técnica al disertar					
27. Modulas la pronunciación y el tono de voz al disertar					
28. Al disertar usas modismos, vulgarismos o muletillas					
29. Expresas ideas breves y claras al disertar					
30. Preparas material audiovisual cuando tienes que disertar					
31. Proyectas imágenes, tablas y gráficos al momento de disertar					
32. Al disertar haces uso de ejemplos y casos prácticos					
D7: Dominio cooperativo					
33. Demuestras iniciativa cuando trabajas en equipo					
34. Participas activamente en trabajos colaborativos					
35. Asumes responsabilidades y compromisos al trabajar en equipo					
36. Cumples con las tareas que te asignan en los trabajos grupales					

Nota. Instrumento tomado de Chávez et al. (2023).

Anexo 3. Validez de instrumento

Título: "Metodologías activas y habilidades investigativas en estudiantes de derecho de una universidad privada de Arequipa, 2025"

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
	Variable 1: Metodologías activas							
	DIMENSIÓN 1: Aprendizaje basados en problemas	Si	No	Si	No	Si	No	
1	Resolver problemas reales me ayuda a comprender mejor los contenidos.	X		X		X		
2	Considero que el ABP desarrolla mi capacidad de análisis y pensamiento crítico.	X		X		X		
3	Siento que el ABP fomenta mi autonomía en el aprendizaje.	X		X		X		
4	Identificar diferentes soluciones a un problema me resulta estimulante.	X		X		X		
5	El ABP me permite relacionar la teoría con situaciones prácticas.	X		X		X		
6	Resolver problemas en equipo enriquece mi proceso de aprendizaje.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 2: Aprendizaje basado en proyectos	Si	No	Si	No	Si	No	
7	Trabajar en proyectos me motiva a involucrarme activamente en mi aprendizaje.	X		X		X		
8	Considero que el ABPro mejora mi capacidad de planificar y organizar tareas.	X		X		X		
9	Los proyectos me permiten aplicar los conocimientos en contextos prácticos.	X		X		X		
10	El ABPro favorece el desarrollo de mi creatividad e innovación.	X		X		X		
11	Me resulta valioso presentar un producto final como resultado del proyecto.	X		X		X		
12	Siento que el ABPro fortalece mis competencias para la vida profesional.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 3: Aprendizaje cooperativo	Si	No	Si	No	Si	No	
13	Trabajar de manera cooperativa mejora mi comprensión de los contenidos.	X		X		X		
14	Aprendo más cuando comparto ideas con mis compañeros.	X		X		X		
15	La cooperación en el grupo fortalece mis habilidades sociales.	X		X		X		
16	Considero que la responsabilidad compartida favorece el aprendizaje de todos.	X		X		X		
17	El aprendizaje cooperativo me motiva a cumplir con mis tareas.	X		X		X		
18	Me resulta enriquecedor aprender a partir de las aportaciones de otros.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 4: Aula invertida	Si	No	Si	No	Si	No	
19	Revisar los contenidos antes de clase me permite aprovechar mejor las clases presenciales.	X		X		X		
20	El aula invertida fomenta mi autonomía y responsabilidad en el aprendizaje.	X		X		X		
21	Considero que esta metodología facilita la aplicación práctica de los conocimientos en clase.	X		X		X		
22	Me siento más motivado cuando la clase se centra en resolver dudas y aplicar conceptos.	X		X		X		
23	El aula invertida promueve un aprendizaje más activo y participativo.	X		X		X		
24	Preparar el material previo me ayuda a comprender mejor durante la clase.	X		X		X		

¹ **Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

² **Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³ **Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota. Suficiencia: se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable [x]

Aplicable después de corregir []

No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: Edgar Luis Condori Quilca

DNI: 46916093

Correo electrónico institucional: edgarluiscondori@gmail.com

Especialidad del validador:

Metodólogo [x]

Temático []

Estadístico []

6 de octubre de 2025



Firma

Título: "Metodologías activas y habilidades investigativas en estudiantes de derecho de una universidad privada de Arequipa, 2025"

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
	Variable 1: Metodologías activas							
	DIMENSIÓN 1: Aprendizaje basados en problemas	Si	No	Si	No	Si	No	
1	Resolver problemas reales me ayuda a comprender mejor los contenidos.	X		X		X		
2	Considero que el ABP desarrolla mi capacidad de análisis y pensamiento crítico.	X		X		X		
3	Siento que el ABP fomenta mi autonomía en el aprendizaje.	X		X		X		
4	Identificar diferentes soluciones a un problema me resulta estimulante.	X		X		X		
5	El ABP me permite relacionar la teoría con situaciones prácticas.	X		X		X		
6	Resolver problemas en equipo enriquece mi proceso de aprendizaje.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 2: Aprendizaje basado en proyectos	Si	No	Si	No	Si	No	
7	Trabajar en proyectos me motiva a involucrarme activamente en mi aprendizaje.	X		X		X		
8	Considero que el ABPro mejora mi capacidad de planificar y organizar tareas.	X		X		X		
9	Los proyectos me permiten aplicar los conocimientos en contextos prácticos.	X		X		X		
10	El ABPro favorece el desarrollo de mi creatividad e innovación.	X		X		X		
11	Me resulta valioso presentar un producto final como resultado del proyecto.	X		X		X		
12	Siento que el ABPro fortalece mis competencias para la vida profesional.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 3: Aprendizaje cooperativo	Si	No	Si	No	Si	No	
13	Trabajar de manera cooperativa mejora mi comprensión de los contenidos.	X		X		X		
14	Aprendo más cuando comparto ideas con mis compañeros.	X		X		X		
15	La cooperación en el grupo fortalece mis habilidades sociales.	X		X		X		
16	Considero que la responsabilidad compartida favorece el aprendizaje de todos.	X		X		X		
17	El aprendizaje cooperativo me motiva a cumplir con mis tareas.	X		X		X		
18	Me resulta enriquecedor aprender a partir de las aportaciones de otros.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 4: Aula invertida	Si	No	Si	No	Si	No	
19	Revisar los contenidos antes de clase me permite aprovechar mejor las clases presenciales.	X		X		X		
20	El aula invertida fomenta mi autonomía y responsabilidad en el aprendizaje.	X		X		X		
21	Considero que esta metodología facilita la aplicación práctica de los conocimientos en clase.	X		X		X		
22	Me siento más motivado cuando la clase se centra en resolver dudas y aplicar conceptos.	X		X		X		
23	El aula invertida promueve un aprendizaje más activo y participativo.	X		X		X		
24	Preparar el material previo me ayuda a comprender mejor durante la clase.	X		X		X		

¹ **Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

² **Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³ **Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota. Suficiencia: se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable [X]

Aplicable después de corregir []

No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: Borja Velezmoro Gustavo Adolfo

DNI: 25709843

Correo electrónico institucional: gustavo.borja@uwiener.edu.pe

Especialidad del validador:

Metodólogo []

Temático [X]

Estadístico []

6 de octubre de 2025


Firma

Título: “Metodologías activas y habilidades investigativas en estudiantes de derecho de una universidad privada de Arequipa, 2025”

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia1		Relevancia2		Claridad3		Sugerencias
Variable 1: Metodologías activas								
	DIMENSIÓN 1: Aprendizaje basados en problemas	Si	No	Si	No	Si	No	
1	Resolver problemas reales me ayuda a comprender mejor los contenidos.	X		X		X		
2	Considero que el ABP desarrolla mi capacidad de análisis y pensamiento crítico.	X		X		X		
3	Siento que el ABP fomenta mi autonomía en el aprendizaje.	X		X		X		
4	Identificar diferentes soluciones a un problema me resulta estimulante.	X		X		X		
5	El ABP me permite relacionar la teoría con situaciones prácticas.	X		X		X		
6	Resolver problemas en equipo enriquece mi proceso de aprendizaje.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 2: Aprendizaje basado en proyectos	Si	No	Si	No	Si	No	
7	Trabajar en proyectos me motiva a involucrarme activamente en mi aprendizaje.	X		X		X		
8	Considero que el ABPro mejora mi capacidad de planificar y organizar tareas.	X		X		X		
9	Los proyectos me permiten aplicar los conocimientos en contextos prácticos.	X		X		X		
10	El ABPro favorece el desarrollo de mi creatividad e innovación.	X		X		X		
11	Me resulta valioso presentar un producto final como resultado del proyecto.	X		X		X		
12	Siento que el ABPro fortalece mis competencias para la vida profesional.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 3: Aprendizaje cooperativo	Si	No	Si	No	Si	No	
13	Trabajar de manera cooperativa mejora mi comprensión de los contenidos.	X		X		X		
14	Aprendo más cuando comparto ideas con mis compañeros.	X		X		X		
15	La cooperación en el grupo fortalece mis habilidades sociales.	X		X		X		
16	Considero que la responsabilidad compartida favorece el aprendizaje de todos.	X		X		X		
17	El aprendizaje cooperativo me motiva a cumplir con mis tareas.	X		X		X		
18	Me resulta enriquecedor aprender a partir de las aportaciones de otros.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 4: Aula invertida	Si	No	Si	No	Si	No	
19	Revisar los contenidos antes de clase me permite aprovechar mejor las clases presenciales.	X		X		X		
20	El aula invertida fomenta mi autonomía y responsabilidad en el aprendizaje.	X		X		X		
21	Considero que esta metodología facilita la aplicación práctica de los conocimientos en clase.	X		X		X		
22	Me siento más motivado cuando la clase se centra en resolver dudas y aplicar conceptos.	X		X		X		
23	El aula invertida promueve un aprendizaje más activo y participativo.	X		X		X		
24	Preparar el material previo me ayuda a comprender mejor durante la clase.	X		X		X		

¹ **Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

² **Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³ **Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota. Suficiencia: se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable [X]

Aplicable después de corregir []

No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: Baldeon De La Cruz Maruja Dionisia

DNI: 10175632

Correo electrónico institucional: maruja.baldeon@uwiener.edu.pe

Especialidad del validador:

Metodólogo [x]

Temático []

Estadístico []

6 de octubre de 2025


Firma

Título: “Metodologías activas y habilidades investigativas en estudiantes de derecho de una universidad privada de Arequipa, 2025”

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
	Variable 1: Metodologías activas							
	DIMENSIÓN 1: Aprendizaje basados en problemas	Si	No	Si	No	Si	No	
1	Resolver problemas reales me ayuda a comprender mejor los contenidos.	X		X		X		
2	Considero que el ABP desarrolla mi capacidad de análisis y pensamiento crítico.	X		X		X		
3	Siento que el ABP fomenta mi autonomía en el aprendizaje.	X		X		X		
4	Identificar diferentes soluciones a un problema me resulta estimulante.	X		X		X		
5	El ABP me permite relacionar la teoría con situaciones prácticas.	X		X		X		
6	Resolver problemas en equipo enriquece mi proceso de aprendizaje.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 2: Aprendizaje basado en proyectos	Si	No	Si	No	Si	No	
7	Trabajar en proyectos me motiva a involucrarme activamente en mi aprendizaje.	X		X		X		
8	Considero que el ABPro mejora mi capacidad de planificar y organizar tareas.	X		X		X		
9	Los proyectos me permiten aplicar los conocimientos en contextos prácticos.	X		X		X		
10	El ABPro favorece el desarrollo de mi creatividad e innovación.	X		X		X		
11	Me resulta valioso presentar un producto final como resultado del proyecto.	X		X		X		
12	Siento que el ABPro fortalece mis competencias para la vida profesional.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 3: Aprendizaje cooperativo	Si	No	Si	No	Si	No	
13	Trabajar de manera cooperativa mejora mi comprensión de los contenidos.	X		X		X		
14	Aprendo más cuando comparto ideas con mis compañeros.	X		X		X		
15	La cooperación en el grupo fortalece mis habilidades sociales.	X		X		X		
16	Considero que la responsabilidad compartida favorece el aprendizaje de todos.	X		X		X		
17	El aprendizaje cooperativo me motiva a cumplir con mis tareas.	X		X		X		
18	Me resulta enriquecedor aprender a partir de las aportaciones de otros.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 4: Aula invertida	Si	No	Si	No	Si	No	
19	Revisar los contenidos antes de clase me permite aprovechar mejor las clases presenciales.	X		X		X		
20	El aula invertida fomenta mi autonomía y responsabilidad en el aprendizaje.	X		X		X		
21	Considero que esta metodología facilita la aplicación práctica de los conocimientos en clase.	X		X		X		
22	Me siento más motivado cuando la clase se centra en resolver dudas y aplicar conceptos.	X		X		X		
23	El aula invertida promueve un aprendizaje más activo y participativo.	X		X		X		
24	Preparar el material previo me ayuda a comprender mejor durante la clase.	X		X		X		

¹ **Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

² **Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³ **Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota. Suficiencia: se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable [X]

Aplicable después de corregir []

No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: Lily Marisol Pizarro Arancibia

DNI: 09695468

Correo electrónico institucional: lily.pizarro@uwiener.edu.pe

Especialidad del validador:

Metodólogo [x]

Temático []

Estadístico []

10 de octubre de 2025


Firma

Título: "Metodologías activas y habilidades investigativas en estudiantes de derecho de una universidad privada de Arequipa, 2025"

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹		Relevancia ²		Claridad ³		Sugerencias
	Variable 1: Metodologías activas							
	DIMENSIÓN 1: Aprendizaje basados en problemas	Si	No	Si	No	Si	No	
1	Resolver problemas reales me ayuda a comprender mejor los contenidos.	X		X		X		
2	Considero que el ABP desarrolla mi capacidad de análisis y pensamiento crítico.	X		X			X	El ABP desarrolla mi capacidad de análisis y pensamiento crítico.
3	Siento que el ABP fomenta mi autonomía en el aprendizaje..	X		X		X		
4	Identificar diferentes soluciones a un problema me resulta estimulante.	X		X		X		
5	El ABP me permite relacionar la teoría con situaciones prácticas.	X		X		X		
6	Resolver problemas en equipo enriquece mi proceso de aprendizaje.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 2: Aprendizaje basado en proyectos	Si	No	Si	No	Si	No	
7	Trabajar en proyectos me motiva a involucrarme activamente en mi aprendizaje.	X		X		X		
8	Considero que el ABPro mejora mi capacidad de planificar y organizar tareas.	X		X		X		
9	Los proyectos me permiten aplicar los conocimientos en contextos prácticos.	X		X		X		
10	El ABPro favorece el desarrollo de mi creatividad e innovación.	X		X		X		
11	Me resulta valioso presentar un producto final como resultado del proyecto.	X		X		X		
12	Siento que el ABPro fortalece mis competencias para la vida profesional.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 3: Aprendizaje cooperativo	Si	No	Si	No	Si	No	
13	Trabajar de manera cooperativa mejora mi comprensión de los contenidos.	X		X		X		
14	Aprendo más cuando comparto ideas con mis compañeros.	X		X		X		
15	La cooperación en el grupo fortalece mis habilidades sociales.	X		X		X		
16	Considero que la responsabilidad compartida favorece el aprendizaje de todos.	X		X		X		
17	El aprendizaje cooperativo me motiva a cumplir con mis tareas.	X		X		X		
18	Me resulta enriquecedor aprender a partir de las aportaciones de otros.	X		X		X		
	DIMENSIÓN 4: Aula invertida	Si	No	Si	No	Si	No	
19	Revisar los contenidos antes de clase me permite aprovechar mejor las clases presenciales.	X		X		X		
20	El aula invertida fomenta mi autonomía y responsabilidad en el aprendizaje.	X		X		X		
21	Considero que esta metodología facilita la aplicación práctica de los conocimientos en clase.	X		X		X		
22	Me siento más motivado cuando la clase se centra en resolver dudas y aplicar conceptos.	X		X		X		
23	El aula invertida promueve un aprendizaje más activo y participativo.	X		X		X		
24	Preparar el material previo me ayuda a comprender mejor durante la clase.	X		X		X		

¹ **Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

² **Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³ **Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota. Suficiencia: se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable []

Aplicable después de corregir [X]

No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador: Cáceres Ugarte, Jorge

DNI: 07744971

Correo electrónico institucional: jcaceresu@ucvvirtual.edu.pe

Especialidad del validador:

Metodólogo [X]

Temático []

Estadístico []

14 de octubre de 2025


Firma

Anexo 4. Aprobación del proyecto



COMITÉ INSTITUCIONAL DE ÉTICA E INTEGRIDAD CIENTÍFICA

CONSTANCIA DE APROBACIÓN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Lima, 31 de diciembre del 2025.

Autor Responsable:

MILAGROS SACS CHAUCCA**Exp. N°: 3374-2025**

De mi consideración:

Es grato expresarle mi cordial saludo y a la vez informarle que el Comité Institucional de Ética e Integridad Científica (CIEIC) de la Universidad Privada Norbert Wiener evaluó y **APROBÓ** el siguiente proyecto de investigación:

Proyecto Titulado: **"METODOLOGÍAS ACTIVAS Y HABILIDADES INVESTIGATIVAS EN ESTUDIANTES DE DERECHO DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE AREQUIPA, 2025"**

Versión Nro. 1, aprobada por el asesor en fecha 21/11/ 2025.

El cual tiene como Autor(es) a:

MILAGROS SACS CHAUCCA**JOSSELYN RAMÍREZ ORTIZ**

La **APROBACIÓN** otorgada comprende la verificación del cumplimiento de las buenas prácticas éticas, la adecuada evaluación del balance riesgo/beneficio, la idoneidad del equipo de investigación y la garantía de confidencialidad en el manejo de los datos, entre otros aspectos éticos y metodológicos pertinentes.

El investigador deberá considerar los siguientes puntos detallados a continuación:

- La aprobación otorgada por el CIEIC tiene una **vigencia de veinticuatro (24) meses** contados desde la fecha de emisión del presente documento. Esta vigencia es exclusiva para los procedimientos éticos revisados por el Comité y no sustituye ni aplica a los trámites administrativos ante la Oficina de Grados y Títulos.
- La constancia de aprobación por el CIEIC **no garantiza** la **aceptación** por parte de las **instituciones** en las que se planea realizar la investigación.
- En caso de requerir una **enmienda**, entendida como una modificación menor que **no altera de manera sustantiva** el proyecto aprobado, esta deberá ser presentada al CIEIC y no podrá ejecutarse sin su aprobación previa. **Cualquier cambio sustantivo deberá tramitarse como proyecto nuevo** ante el CIEIC.

Es cuanto informo a usted para su conocimiento y fines pertinentes.

Atentamente,




Mg. Angelica Karina Minaya Galarreta
Presidente
Comité Institucional de Ética e Integridad Científica
Universidad Privada Norbert Wiener

Anexo 5. Confiabilidad

Tabla de confiabilidad de los instrumentos de prueba piloto.

Instrumento	Alfa de Cronbach	N de elementos	Magnitud
Metodologías activas	0.786	24	Aceptable
Habilidades investigativas	0.832	36	Muy buena

Tabla de confiabilidad de Coeficiente de Omega de McDonald del instrumento habilidades investigativas tomado de Chávez et al. (2023).

Dominio	Confiabilidad			
	ω	LI	LS	Nº de Items
Habilidades investigativas	0.859	0.841	0.879	36
Dominio Exploratorio	0.845	0.839	0.861	8
Dominio tecnológico	0.832	0.810	0.845	4
Dominio metodológico	0.811	0.801	0.836	3
Dominio analítico e interpretativo	0.741	0.732	0.788	4
Dominio comunicativo a nivel escrito	0.765	0.741	0.796	6
Dominio comunicativo a nivel oral	0.745	0.732	0.790	7
Dominio cooperativo	0.701	0.698	0.720	4

Anexo 6. Formato de consentimiento informado

Consentimiento informado

Título del proyecto de investigación:

Metodologías activas y habilidades investigativas en estudiantes de Derecho de una universidad privada de Arequipa, 2025

Investigadores:

Sacsi Chaucca, Milagros

Ramírez Ortiz, Josselyn

Institución: Universidad Privada Norbert Wiener

Se le invita a participar en el presente estudio de investigación cuyo propósito es analizar la relación entre las metodologías activas y las habilidades investigativas en estudiantes de Derecho. Su participación es completamente voluntaria.

I. INFORMACIÓN

Propósito del estudio:

Determinar la relación entre metodologías activas y habilidades investigativas en estudiantes de Derecho de una universidad privada de Arequipa.

Criterios de inclusión y exclusión

Inclusión:

- Estudiantes matriculados en la carrera de Derecho de una universidad privada de Arequipa.
- Estudiantes que se encuentren cursando estudios durante el periodo 2025.
- Estudiantes de ambos sexos.
- Estudiantes que aceptaron participar voluntariamente en el estudio mediante el consentimiento informado virtual.
- Estudiantes mayores de 18 años

Exclusión:

- Estudiantes que no completaron el cuestionario en su totalidad.
- Estudiantes que no pertenecen a la carrera de Derecho.
- Estudiantes que no aceptaron participar en el estudio.

II. PROCEDIMIENTO

Si usted acepta participar, deberá responder un cuestionario virtual a través de Google Forms. El tiempo estimado para completar la encuesta es de aproximadamente 15 a 20 minutos. Los resultados se almacenarán respetando la confidencialidad y su anonimato.

Riesgos:

La participación en este estudio no implica riesgos para su salud ni integridad.

Beneficios:

No se otorgarán beneficios directos; sin embargo, los resultados contribuirán al fortalecimiento de la investigación y mejora de la educación universitaria.

Costos e incentivos:

La participación es gratuita y no se brindará ningún incentivo económico.

Confidencialidad:

La información proporcionada será anónima y confidencial. Los datos se utilizarán únicamente con fines académicos y no permitirán su identificación.

Participación voluntaria:

Su participación es voluntaria. Puede decidir no participar o retirarse en cualquier momento sin ninguna consecuencia.

Contacto:

Para cualquier consulta sobre el estudio, puede comunicarse con las investigadoras responsables:

Milagros Sacsi Chaucca: milagrossacsi@gmail.com

Josselyn Ramirez Ortiz: tm.josselyn.lab@gmail.com

Declaración de consentimiento:

Al continuar y completar el cuestionario en el formulario virtual, usted declara haber leído la información anterior y acepta participar de manera voluntaria en el estudio.

FIRMA
NOMBRE DEL PARTICIPANTE:

DNI:
FECHA:

FIRMA
NOMBRE DE LAS INVESTIGADORAS:
JOSSELYN RAMÍREZ ORTIZ, DNI.47832699
MILAGROS SACSÍ CHAUCCA, DNI.
74206934
FECHA:

Anexo 7. Carta de aprobación de la institución para la recolección de datos.



"Año de la recuperación y consolidación de la economía peruana"

FACULTAD DE DERECHO | UNIVERSIDAD SAN MARTÍN DE PORRES | FILIAL SUR

RESOLUCIÓN S/N-PPD-USMP-FS

Arequipa, 25 de agosto del 2025.

VISTA:

La solicitud de autorización para la aplicación de instrumento de investigación en estudiantes del Programa Profesional de Derecho, presentado por **SACSI CHAUCCA, MILAGROS (DNI. N° 74206934) Y RAMIREZ ORTIZ JOSSELYN (DNI. N° 47832699)**, egresadas de la Maestría en docencia universitaria de la Universidad Norbert Wiener, quienes llevarán a cabo la tesis titulada: "Metodologías activas y habilidades investigativas en estudiantes de derecho de una Universidad Privada de Arequipa", y;

CONSIDERANDO:

Que, al tratarse de una investigación sistemática, los datos obtenidos de las experiencias y percepciones de los estudiantes se transforman en un corpus de conocimiento científico que puede ser utilizado para entender mejor los procesos de aprendizaje y los factores que impactan en el rendimiento académico. Así, la encuesta va más allá de ser una herramienta administrativa, convirtiéndose en una plataforma para generar conocimiento que fortalece la excelencia académica de la institución y contribuye a la base científica de la universidad.

SE RESUELVE:

Primero: AUTORIZAR la aplicación del instrumento de investigación (encuesta) a las estudiantes del Programa Profesional de Derecho, con el fin de recopilar datos para la mejora continua del programa, tal como se expone en los considerandos.

Segundo: ENCOMENDAR a los solicitantes, SACSI CHAUCCA, MILAGROS y RAMIREZ-ORTIZ, JOSSELYN, la correcta y responsable ejecución del proceso de aplicación de la encuesta, asegurando la confidencialidad de los datos y el cumplimiento de los principios éticos de la investigación.

Tercero: SOLICITAR que, una vez finalizada la investigación, se presente un informe de los hallazgos y conclusiones a la coordinación del programa, para su respectiva socialización y para que sirvan como base para la toma de decisiones estratégicas.

Regístrese, comuníquese y archívese.

Mtro. Edgar Luis Condori Quilca
Docente Investigador | Departamento de Grados y Títulos Derecho
Filial Sur – Arequipa
 Urb. Daniel Alcides Carrión Mz. G Lt. 14 | J.LByR.
<https://usmpaqp.edu.pe/>

18% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- ▶ Bibliografía
- ▶ Coincidencias menores (menos de 10 palabras)

Fuentes principales

- 16%  Fuentes de Internet
- 5%  Publicaciones
- 14%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alerta de integridad para revisión

-  **Texto oculto**
221 caracteres sospechosos en N.º de páginas
El texto es alterado para mezclarse con el fondo blanco del documento.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

Fuentes principales

- 16% Fuentes de Internet
- 5% Publicaciones
- 14% Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Fuentes principales

Las fuentes con el mayor número de coincidencias dentro de la entrega. Las fuentes superpuestas no se mostrarán.

1	Internet	repositorio.uwiener.edu.pe	5%
2	Internet	repositorio.ucv.edu.pe	<1%
3	Internet	ijaeas.org	<1%
4	Internet	www.cienciayeducacion.com	<1%
5	Trabajos entregados	Universidad Cesar Vallejo on 2025-08-04	<1%
6	Trabajos entregados	uwiener on 2023-09-01	<1%
7	Internet	alicia.concytec.gob.pe	<1%
8	Internet	repositorio.uct.edu.pe	<1%
9	Trabajos entregados	Universidad Tecnológica del Peru on 2025-12-04	<1%
10	Internet	repositorio.utn.edu.ec	<1%
11	Trabajos entregados	Universidad Internacional de la Rioja on 2026-07-17	<1%