

# LECTURA PARA EL APRENDIZAJE



# 9

MÉTODOS DE  
FORMACIÓN JURÍDICA

*Lectura para el aprendizaje*

Colección Métodos de Formación Jurídica n.º 9

© Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú

Av. Universitaria 1801, Lima 32, Perú

Teléfono: (511) 626-2000

Elaboración de contenidos:

Gabriela Carrillo Mendoza

Julio Rodríguez Vásquez

Docentes colaboradores:

Elena Alvites Alvites

Violeta Bermúdez

Yahaira Rodríguez

Raúl Solórzano

Aarón Verona

Rocío Villanueva

Coordinación, corrección de estilo y cuidado de la edición: José Luis Carrillo

Ilustraciones: Martín Rázuri

Diseño, diagramación e impresión: Ediciones Nova Print S.A.C.

Diseño de cubierta y contracubierta: Gerardo Parra

Primera edición: noviembre de 2018

Tiraje: 500 ejemplares

Se terminó de imprimir en noviembre de 2018 en:

Ediciones Nova Print S.A.C.

Av. Ignacio Merino 1546, Lima 14

Teléfono: 285-8834

edicionesnovaprint@gmail.com

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N.º 2018-16274



LICENCIA CREATIVE COMMONS  
ALGUNOS DERECHOS RESERVADOS

Usted es libre de copiar, distribuir y comunicar públicamente esta obra bajo las condiciones siguientes:

- Debe reconocer los créditos de la obra.
- No puede utilizar esta obra para fines comerciales.
- No se puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta obra.

Esta obra está sujeta a la licencia Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional (CC-BY-NC-ND 4.0) de Creative Commons. Para ver una copia de esta licencia, visite <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

*Aprendemos cuando leemos  
y leemos para aprender.*

ISABEL SOLÉ



<b>INTRODUCCIÓN</b>	6
<b>1 ¿QUÉ ES LA LECTURA PARA EL APRENDIZAJE?</b>	7
<b>2 ¿CUÁLES SON LOS REQUISITOS DE LA LECTURA PARA EL APRENDIZAJE?</b>	10
<b>3 ¿CUÁLES SON LOS MOMENTOS DE LA LECTURA PARA EL APRENDIZAJE?</b>	12
<b>4 ¿CUÁL ES EL OBJETIVO DE LA LECTURA EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN EN DERECHO?</b>	15
<b>5 ¿QUÉ HACE EL O LA DOCENTE PARA PROMOVER LA LECTURA PARA EL APRENDIZAJE?</b>	18
<b>6 EVALUAR LA LECTURA</b>	30
<b>ANEXO</b>	34
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	35

# Introducción

---

La comunicación lingüística es un proceso de transmisión intencional de información. El ser humano se comunica porque tiene la voluntad de transmitir información o recibirla. Y lo hace usando la lengua como código común, histórica y culturalmente elaborado.

Este fascículo, el noveno de la Colección Métodos de Formación Jurídica, se ocupa de una de las áreas de la comunicación académica, la lectura, enormemente usada en casi todos los programas universitarios y, de hecho, en el nuestro. Por ello, esta entrega busca constituirse en una herramienta que oriente el empleo de la lectura como un vehículo para que las y los estudiantes aprendan significativamente y así alcancen los resultados de aprendizaje que plantea cada una de las asignaturas del plan de estudios de la Facultad de Derecho. Para lograr este propósito se explicará, en primer lugar, el concepto de lectura para el aprendizaje; seguidamente se abordará el objetivo que ha de tener la lectura en la formación de las y los profesionales del Derecho; luego se describirán los distintos momentos de la lectura para el aprendizaje y las actividades correspondientes a cada uno de ellos; y, finalmente, se explicarán las características de la evaluación de la lectura.

# ¿Qué es la lectura para el aprendizaje?

# 1

La lectura «comprensiva» posibilita que la persona que lee interprete el mensaje escrito y lo dote de sentido, mientras que la «lectura para el aprendizaje» –también conocida como «lectura estratégica»– supone un esfuerzo cognitivo mayor que el de aquella: consiste en el proceso que permite al lector darle un valor a las ideas contenidas en el texto, incorporarlas a su red de saberes, expresarlas y utilizarlas en el momento en que las necesita.

**GRÁFICO I**  
**Niveles de lectura**



Imaginémonos una situación como esta en un curso de Derecho: el profesor entrega a sus estudiantes un texto y les pide que lean la introducción. Sin embargo, ha habido un problema en la reproducción del material, que imposibilita la visión nítida de las gráficas: la decodificación del mensaje escrito ha sido obstaculizada por la defectuosa calidad de la impresión.

Una vez solucionado el *impasse*, el docente solicita al grupo de estudiantes que realicen una lectura global del texto e identifiquen el tema que aborda. Para hacerlo, ellos y ellas tendrán que comprender lo que están leyendo, pues por lo general el tema no aparece explícito y ha de ser inferido. El mismo ejercicio puede repetirse para la lectura detallada de todo el material, apartado por apartado, y así se accederá a información sobre los subtemas y sobre las ideas que el texto proporciona. En este punto podría afirmarse que las y los estudiantes han leído comprensivamente el texto que les asignó su profesor.





Más como el docente sabe que esta comprensión, en sí misma, no es suficiente, seguidamente apuntará a explicitar qué objetivo(s) cumple esa lectura en ese momento específico del desarrollo del curso, y cómo se relaciona la información con aquella previamente adquirida; pondrá énfasis en los términos de la disciplina que aparecen por primera vez y buscará que, de ser posible, sus estudiantes identifiquen escenarios en los que los nuevos saberes pueden ser aplicados. Incluso podrá solicitar la elaboración de un producto –reseña, comentario, resumen, mapa conceptual, entre otros– que dé cuenta de que la información se ha convertido en conocimiento. Solo en este momento podremos decir que la lectura para el aprendizaje ha tenido lugar.

De este modo, la lectura para el aprendizaje (en adelante, la lectura) es una actividad compleja, y para entenderla habríamos de considerar los siguientes principios:

1. La lectura es un medio fundamental para alcanzar el aprendizaje siempre que cumpla con los requisitos adecuados.
2. La lectura activa diversos procesos cognitivos básicos como la atención, la diferenciación, la memoria. El lector actúa sobre el texto, es activo frente a él: focaliza su atención, recuerda lo que sabe sobre el tema y selecciona aquello que le es útil. Cuando una persona lee, no extrae lo que dice el texto, sino que busca –a partir de sus conocimientos previos– lo que le será posible comprender; es decir, interpreta el hilo discursivo, anticipa lo que vendrá o está a la expectativa de ello. No lograrlo sería un indicador de que no está siendo capaz de comprender el mensaje escrito.
3. La lectura puede ser un proceso orientado a la solución de problemas: los aprendizajes que de ella se obtienen dependen tanto de los saberes previos de la persona como de la experiencia que tenga en la identificación de la nueva información contenida en los textos.

## 2 ¿Cuáles son los requisitos de la lectura para el aprendizaje?

---

**E**n el fascículo 1 de esta colección hemos señalado que la o el abogado competente es «[...] un(a) profesional del Derecho que se desempeña integrando los saberes adquiridos durante su formación, de manera solvente, creativa y sólidamente argumentada» (Carrillo y Gálvez, 2017, pp. 1-2). Si esta es nuestra meta formativa, la recepción pasiva de la información no nos garantiza que los contenidos hayan sido comprendidos para ser empleados en la solución de problemas teóricos o prácticos.

Para aprender con sentido, es decir, *significativamente*, las y los estudiantes deben interactuar con los conocimientos. La lectura es un contexto privilegiado para esa interacción, ya que promueve la modificación de los saberes y las representaciones preexistentes y su reemplazo por conceptualizaciones más profundas, exactas e inclusivas (Marucco, 2008, p. 68). De esta forma, la lectura permite que la o el estudiante integre la nueva información (los nuevos contenidos presentados en el texto) con sus conocimientos previos. En la medida en que ha enriquecido su conocimiento de la disciplina, tendrá la posibilidad de construir una opinión informada sobre determinado problema jurídico.

Es fundamental tomar en cuenta que las y los estudiantes que llegan a la Facultad de Derecho necesitan aprender no solo los

contenidos específicos y la forma de hacer Derecho, sino también las formas de lectoescritura que le son propias (Carlino, 2005), porque «aprender una materia es aprender a leer y escribir sobre ella y no solo abordarla oralmente o en pensamiento» (Marucco, 2008, p. 67). Este proceso, al que se ha llamado «alfabetización académica» (Carlino, 2005, pp. 13-14), forma parte del aprendizaje de toda carrera.



# 3 ¿Cuáles son los momentos de la lectura para el aprendizaje?

---

**E**n este proceso de lectura se pueden distinguir tres momentos –antes, durante y después– que van acompañados de propósitos específicos y de actividades que conducen a su logro:

- a. Antes de la lectura, *prelectura*: consiste en realizar una lectura global del texto, conducente a identificar su tema y su estructura. En este momento también debe identificarse el objetivo de la lectura, planificar el tiempo que se le dedicará y seleccionar las estrategias que se usarán, es decir, elaborar un plan de lectura que lleve a alcanzar el objetivo que la motiva.
- b. Durante la lectura, *lectura analítica*: se refiere a la actividad lectora propiamente dicha, cuyo fin es identificar cómo el tema del texto se despliega en subtemas. En este momento el lector anticipa ideas, revisa el hilo conductor del razonamiento; recapitula periódicamente y se plantea preguntas para asegurar su comprensión; evalúa la consistencia interna del texto y su relación con sus saberes previos y la lógica. Por eso realiza actividades como subrayar, escribir notas al margen, releer, hacer preguntas, elaborar esquemas, entre otras.
- c. Después de la lectura, *poslectura*: es la lectura evaluativa que busca elaborar una síntesis del tema –sobre la base de diferenciar lo principal de lo accesorio– e identificar qué de nuevo se ha

aprendido. Son actividades propias de este momento la elaboración de herramientas de síntesis de textos como los resúmenes, los gráficos, los mapas conceptuales o mentales, los esquemas, los cuadros sinópticos, entre otras.

La siguiente tabla es una síntesis gráfica de los tres momentos de la lectura para el aprendizaje.

**Tabla I**  
**Fases de la lectura estratégica y actividades<sup>1</sup>**

Fase del proceso lector	Actividades
Prelectura	Identificar el propósito de la lectura, la extensión del texto y su grado de dificultad.
	Planificar la ejecución de la lectura (tiempo de ejecución y estrategias de lectura).
	Identificar los temas sobre los que versa el texto y los conocimientos previos relacionados.
Durante la lectura	Identificar las ideas principales del texto.
	Identificar los puntos clave que permitirán cumplir con el propósito de la lectura.
	Tomar notas, subrayar, hacer preguntas, releer.
	Determinar los conocimientos que se tienen respecto de los temas de la lectura.
Poslectura	Elaborar resúmenes y esquemas que den cuenta del texto.
	Analizar los errores cometidos durante la lectura y plantear soluciones.

Fuente: Adaptado de Santiago, A. (2007).

<sup>1</sup> El título de esta tabla ha sido asignado por nosotros.

Es recomendable que las y los docentes, especialmente quienes están a cargo de las asignaturas del nivel básico de la carrera (primero, segundo y tercer ciclo), recuerden a sus estudiantes las actividades relacionadas con cada una de las etapas de la lectura, con la finalidad de que esta aporte a su proceso de aprendizaje.



# ¿Cuál es el objetivo de la lectura en el ámbito de la educación en Derecho?

---

## 4

**D**e manera genérica, podría afirmarse que la bibliografía que el o la docente elija para que sea leída debe estar orientada a contribuir al logro de los resultados de aprendizaje del curso, lo que a su vez colabora con que las y los estudiantes alcancen el perfil de egreso. En esta línea, la lectura busca que el alumnado aprenda saberes que luego deberá aplicar en el escenario profesional.

Para cumplir con esta meta general, la lectura podrá ser una herramienta orientada a lo siguiente (Carlino, 2005, p. 73):



- Aproximar a saberes jurídicos nuevos que luego serán discutidos y aplicados en clase. En este caso, la lectura será previa a la sesión de clase, por lo que se debe elegir el texto tomando en cuenta que las y los estudiantes aún no conocen la temática.
- Profundizar en contenidos teóricos estudiados previamente –ya sea en una clase anterior o en una asignatura previa–, y apreciar la complejidad de sus razonamientos, que luego serán utilizados para analizar y resolver problemas jurídicos.
- Examinar la realidad en que se hace Derecho y su impacto en él.

En el curso Derechos del Autor<sup>2</sup> se podría asignar una lectura que aproxime a las y los estudiantes a los conceptos generales de los derechos morales y patrimoniales de autor. Este texto debería ser lo suficientemente sencillo para permitir que las y los estudiantes comprendan dichos conceptos básicos dado que no están aún familiarizados con ellos. Así, por ejemplo, se podría recurrir a un texto incluido en un manual, como el siguiente:

- ✓ Lipszyc, D. (1993). *Derecho de autor y derechos conexos*. Buenos Aires: Unesco/CERLAC/Zavalía.

Si en dicho curso se busca una lectura a través de la cual las y los estudiantes profundicen en una figura jurídica en específico –por ejemplo, la tutela que se brinda a los programas de computación (software)–, se puede utilizar un texto más específico, como el siguiente:

---

2 Los siguientes ejemplos del curso electivo Derechos del Autor han sido identificados por el profesor Raúl Solórzano.



- ✓ Garza Barbosa, R. (2009-2010). Estudio comparado sobre la protección jurídica de los programas de ordenador. ¿Derechos de autor o patente? Diversos enfoques, diferencias y nivel de protección. *Actas de Derecho Industrial y Derecho de Autor*, tomo 30, pp. 245-271.

En esa asignatura también se podría asignar una lectura en la que las y los estudiantes examinen datos empíricos que muestren la importancia del aporte económico de las industrias creativas. Dicho texto podría ser el siguiente:

- ✓ Morales, R., R. Solórzano, J. Távara y E. Villanueva (2009). *Contribución económica de las industrias basadas en derechos de autor en el Perú*. Documento preparado para el INDECOPI y la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI). Disponible en [http://repositorio.indecopi.gob.pe/bitstream/handle/11724/4288/591\\_DDA\\_Contribucion\\_economica\\_industrias\\_DA\\_Peru.pdf](http://repositorio.indecopi.gob.pe/bitstream/handle/11724/4288/591_DDA_Contribucion_economica_industrias_DA_Peru.pdf)

# 5 ¿Qué hace el o la docente para promover la lectura para el aprendizaje?

Para cumplir con el objetivo de que las y los estudiantes aprendan a partir de lo que leen y empleen lo aprendido para resolver situaciones jurídicas, se recomienda hacer lo siguiente:

- i. Elegir textos estrechamente ligados con los contenidos de la unidad temática y cuyo grado de dificultad concuerde con el nivel de formación en que se encuentran las y los estudiantes.



El curso de primer ciclo Sociología y Derecho tiene como primera unidad temática la «introducción a la relación entre la Sociología y el Derecho». En este caso, el o la docente podría asignar como lectura obligatoria el siguiente texto:<sup>3</sup>

- ✓ Peña, A. (2010). La antropología y la sociología del Derecho como formación interdisciplinaria. *Derecho PUCP*, 65, pp. 273-283.

*La lectura se encuentra estrechamente ligada con la relación entre la Sociología y el Derecho. Además, el texto se estructura a partir de interrogantes, lo que favorece su comprensión por parte de estudiantes de primer ciclo de la carrera.*

- ii. Orientar la lectura a través de casos que deberán ser resueltos con los contenidos de la lectura.

Así, por ejemplo, una profesora o profesor del curso Derecho Administrativo 2 podría asignar como lectura obligatoria el siguiente texto:<sup>4</sup>

- ✓ Salas, P. (2013). Las pretensiones en el proceso contencioso administrativo. *Revista Oficial del Poder Judicial*, año 6-7, N.º 8 y 9, pp. 215-243.

3 Lectura tomada del curso Sociología y Derecho, a cargo de la profesora Ana Teresa Revilla y los profesores Wilfredo Ardito, Antonio Peña y Aaron Verona (2018-2).

4 Lectura tomada del curso Derecho Administrativo 2, a cargo del profesor Lucio Sánchez Povis (2018-1).

Antes de que las y los estudiantes lean el texto, se podría revisar en clase el siguiente caso, que se encuentra en el citado texto:

HP Computer es una empresa dedicada al desarrollo de sistemas y módulos informáticos. Participa intensivamente en concursos públicos de proveedores para entidades estatales. En el concurso convocado por el Ministerio de Energía y Minas para el diseño de un sistema de gestión y seguimiento documentario, obtiene la buena pro; hecho que se formaliza mediante resolución del representante de la entidad y la firma del contrato. Cuando, luego de 45 días, la empresa ganadora se dispone a iniciar los trabajos, el ministro recientemente nombrado le señala que el otorgamiento de la buena pro y declaratoria de su condición de ganador fueron hechos por funcionarios de la gestión anterior y, por lo tanto, no puede iniciar trabajos, impidiéndole el acceso a la sede del Ministerio.

HP Computer recurre a ustedes y les plantea las siguientes dudas: ¿qué derechos nos corresponden como empresa ganadora de la buena pro?, ¿qué obligaciones tiene el Ministerio de Energía y Minas?, ¿qué actuación de la administración debemos impugnar?, ¿qué pretensiones podemos plantear? (Salas, 2013, p. 242).

La solución de este caso podría ser asignada como tarea, de manera que en la siguiente sesión las y los estudiantes formulen y discutan sus respuestas en clase.

*En este ejemplo, la tarea evidencia que el objetivo de la lectura no es memorizar toda la información contenida en el texto, sino aplicarla a actividades características de la práctica profesional del Derecho, como la resolución de problemas jurídicos contenidos en casos.*

- iii. Orientar la lectura a través de preguntas-guía y promover la discusión en clase acerca de lo leído (ver el anexo 1).

El o la docente del curso Derecho Laboral General podría encargar la siguiente lectura obligatoria:

- ✓ Neves, J. (2012). *Introducción al derecho del trabajo*. Lima: Fondo Editorial PUCP, pp. 15-56.

En este caso, se podría pedir a las y los estudiantes que tomen como guía las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se delimita el ámbito de aplicación del derecho del trabajo? ¿Cuál es el sentido de la restricción del concepto de trabajo como objeto de protección?
- ¿Cómo se configura la relación laboral? ¿Cuál es su elemento diferenciador?
- ¿Cuál es la utilidad del principio de «primacía de la realidad» para el derecho del trabajo?

*En este ejemplo se puede observar que las preguntas-guía ayudan a las y los estudiantes a realizar una lectura que les permita alcanzar los objetivos trazados por la o el docente. Se debe recordar que en el entorno profesional la lectura tiene una finalidad concreta: absolver la consulta de un cliente, construir un argumento jurídico, responder a una pregunta de investigación, entre otras. De este modo, las preguntas-guía en los textos obligatorios –tal como sucede con los casos– colocan a las y los estudiantes en un entorno más cercano al profesional.*

- iv. Presentar el texto y el contexto en el que fue escrito. Para ello se puede hacer referencia a los datos del autor –su interés específico, su postura en el campo disciplinar–, a la información sobre el libro del que el texto forma parte, al momento en que fue escrito y al enfoque o paradigma desde que se aborda el tema.

En el curso Delitos contra la Administración Pública se estudia, como primera unidad temática, la parte general de este tipo de delitos. Uno de los contenidos de esta unidad es la naturaleza de «delito especial» de los delitos de corrupción cometidos por funcionarios públicos. En este sentido, una o un docente podría asignar las siguientes lecturas a dos grupos de estudiantes:

- ✓ Sánchez-Vera, J. (2014). Delito de infracción de deber. En Robles, R. *La responsabilidad en los delitos especiales* (pp. 288-315). Buenos Aires-Montevideo: Euros-BdeF.
- ✓ Schunemann, B. (2006). Los delitos especiales. En Robles, R. *La responsabilidad en los delitos especiales* (pp. 99-213). Buenos Aires-Montevideo: Euros-BdeF.

Ambos textos debieran presentarse señalando algunos datos sobre los autores. Así, por ejemplo:

- ✓ Javier Sánchez-Vera Gómez-Trelles es catedrático de la Universidad Complutense de Madrid (España). Es doctor en Derecho por la Universidad de Bonn (Alemania), donde trabajó como asistente de investigación del profesor Gunther Jakobs, fundador de la escuela funcional-normativista en derecho penal (adaptado de [www.ucm.es](http://www.ucm.es)). Respecto a los

delitos especiales, Gómez-Trelles defiende la teoría de que su fundamento descansa en los «deberes por competencia institucional» que poseen autores con un *status especial*.

- ✓ Bernd Schunemann ha sido catedrático de la Universidad de Múnich (Alemania), de la que es profesor emérito. Es doctor en Derecho por la Universidad de Gottingen (Alemania), donde trabajó como asistente científico del profesor Claus Roxin –fundador de la escuela funcional-teleológica en derecho penal–, a quien también asistió en la universidad de Múnich hasta 1975, año en que ingresó al cuerpo de catedráticos de dicha casa de estudios (adaptado de [www.honoris.uni-zar.es](http://www.honoris.uni-zar.es)). De acuerdo con la teoría de Bernd Schunemann, la autoría en los delitos especiales se fundamenta en el dominio funcional que tiene el autor sobre el bien jurídico.

*Vemos que los dos textos han sido presentados a través de la inclusión de algunos datos relevantes sobre los autores, como la escuela a la que pertenecen y su posición frente a la autoría en los delitos especiales. Esta información permitiría que las y los estudiantes activen conocimientos previamente aprendidos (concepto de delito especial, concepto de autoría en derecho penal, diferencias entre la escuela de Roxin y la de Jakobs, etcétera) y los conecten con los nuevos contenidos incluidos en ambos textos. Además, permitiría que las y los estudiantes conozcan que los textos seleccionados contienen dos puntos de vista distintos.*

- v. Explicitar la relación que existe entre los contenidos del texto y los logros que las y los estudiantes han de alcanzar al final del curso, conocidos como «resultados de aprendizaje».

En el curso Responsabilidad Civil se podría asignar como texto de lectura el siguiente:<sup>5</sup>

- ✓ Franzoni, M. (1999). La evolución de la responsabilidad civil a partir de sus funciones. *Ius et Veritas*, 68. Lima: PUCP – Facultad de Derecho.

El texto antes señalado se relaciona con el resultado de aprendizaje «Define la noción, las funciones, los elementos, los sistemas y regímenes especiales del Derecho de la responsabilidad civil». Esta relación debe hacerse explícita, idealmente, en el sílabo del curso, en el acápite bibliografía. También puede entregarse a las y los estudiantes un documento que relacione resultados de aprendizaje, contenidos y lecturas.

*De esta manera, ellas y ellos tomarán conciencia de que la lectura cuidadosa del texto les aportará conocimientos necesarios para alcanzar las metas del curso.*

- vi. Leer en clase algunos fragmentos y promover la discusión en torno de su contenido. Tener presente que los fragmentos deben ser cortos y claros respecto del tema sobre el cual se propiciará el análisis o el debate en clase.

---

5 Lectura tomada del curso Responsabilidad Civil, a cargo del profesor Vladimir Contreras (2018-1).



Por ejemplo, en el curso Contratos Típicos, la o el docente podría leer el siguiente fragmento para debatir en torno a la validez de un contrato de arrendamiento de un bien indiviso celebrado sin la autorización de todos los copropietarios:

Como consecuencia de lo expresado, inclusive en aquellos supuestos en los cuales el arrendador no fuera el titular de la propiedad del bien arrendado, o en aquellos otros, en los que no contara con la autorización del respectivo titular del bien para celebrar el contrato de arrendamiento, el contrato sería igualmente válido y exigible entre las partes que contrajeron el contrato de arrendamiento, sin embargo, dicho pacto podría ser ineficaz frente al propietario del bien arrendado, si es que no consintieran en dar efecto a dicha relación obligacional relativa a un bien total o parcialmente ajeno.

[...] Como consecuencia de lo señalado, para el caso del bien indiviso, un copropietario podría obligarse válidamente a celebrar un contrato sobre la totalidad del bien, aunque no cuente a la celebración de dicho contrato, con la aprobación de los otros copropietarios, sin embargo, dicho contrato válido podría ser ineficaz frente a los demás copropietarios, si es que no se logra contar con el consentimiento unánime de todos ellos. (Soria, 2008, p. 48)

Soria, A. (2008). El arrendamiento de bien indiviso. Consecuencias de no contar con el consentimiento de todos los copropietarios. *Actualidad Jurídica*, 172, pp. 45-48.

*En este ejemplo, la identificación de uno de los argumentos del autor del texto podría ser utilizado para propiciar el debate en clase, método que promueve la aplicación de los contenidos aprendidos y, por lo tanto, su aprendizaje significativo.*

- vii. Identificar los términos nuevos y característicos de la disciplina que el texto presenta.

El curso Género y Derecho tiene como uno de sus contenidos las características y diferencias entre el feminismo de la igualdad y el feminismo de la diferencia. Con el objetivo de aproximar a las y los estudiantes a estas posturas, se podría asignar el siguiente texto:

✓ Costa, M. (2010). El debate igualdad/diferencia en los feminismos jurídicos. *Feminismo/s*, 5, pp. 235-252.<sup>6</sup>

Antes de la lectura del texto, se pediría a las y los estudiantes que tomen especial atención en los siguientes conceptos:

- Feminismo de la igualdad
- Feminismo de la diferencia
- Feminismo cultural
- Ética del cuidado
- Ética de la justicia
- Feminismo radical
- Feminismo deconstructivista
- Antiesencialismo

*En este ejemplo, la enunciación de los conceptos clave facilitaría la tarea de identificar las ideas más importantes del texto y alcanzar los objetivos de la lectura (explicar las diferencias entre el feminismo de la igualdad y el feminismo de la diferencia).*

---

<sup>6</sup> Lectura tomada del curso Género y Derecho, a cargo de la profesora Marisol Fernández (2018-1).

- viii. Proponer actividades de escritura a partir de lo leído, pues es en el momento de escribir que se evidencia la comprensión o no de la lectura asignada.

En el curso Postulación del Proceso, la o el docente puede tener como uno de sus objetivos que los y las estudiantes analicen críticamente el rechazo liminar de la demanda civil. Para lograrlo, se podría encargar la lectura del siguiente texto:

- ✓ Priori, G. y E. Ariano (2009). ¿Rechazando la justicia? El derecho de acceso a la justicia y el rechazo liminar de la demanda. *Themis*, 57, pp. 103-123.

Además de la lectura del texto, podría solicitarse a las y los estudiantes que elaboren un cuadro comparativo de los argumentos de ambos autores, en una tabla de doble entrada.

*Esta tarea ayudaría a las y los estudiantes a identificar los argumentos más importantes del texto, y a distinguirlos de la información menos relevante para el curso.*

- ix. Organizar exposiciones del texto leído, lo cual obliga a elaborar un esquema de contenidos acerca del tema que se va a presentar. Debe advertirse que, en la medida en que las y los estudiantes están aprendiendo, su exposición no debe reemplazar a la del docente o la docente, quien habrá de cerrar el tema.

Por ejemplo, en el curso Derecho Laboral Especial se estudia, como uno de los contenidos de la unidad 5, la «modificación de las condiciones de trabajo y el *ius variandi* del empleador». En este contexto, la o el docente podría asignar las siguientes lecturas a dos grupos de estudiantes:

- ✓ Toyama, J. (2003). Modificación de condiciones de trabajo: entre el poder de dirección y el deber de obediencia. *Derecho y Sociedad*, 21, pp. 172-189.
- ✓ Arce, E. (2007). Modificación de la prestación del trabajo: un estudio sobre las modificaciones sustanciales. *Ius et Veritas*, 124, pp. 124-135.

En la siguiente sesión, las y los estudiantes de ambos grupos expondrían cada una de las lecturas para, luego, discutir ambos puntos de vista sobre la modificación de las condiciones de trabajo.

*En este ejemplo, la exposición de los principales argumentos de ambos autores por las y los estudiantes permitiría construir un esquema que facilite el aprendizaje de los contenidos del curso.*

- x. Asignar una cantidad razonable de textos obligatorios, teniendo en cuenta las siguientes situaciones: i) el número de asignaturas que las y los estudiantes asumen por cada ciclo académico, aproximadamente siete; ii) el conjunto de actividades que deberán realizar en cada una de las etapas de la lectura, conforme lo visto en el apartado 3; iii) el número de créditos asociados al curso; iv) el hecho de que las y los estudiantes de los últimos ciclos se encuentran realizando prácti-

cas preprofesionales; y, v) el grado de dificultad o complejidad de los textos asignados.

Si el objetivo es que la lectura aporte al proceso de aprendizaje, recuerde evitar las siguientes prácticas:

- ✓ Establecer textos de lectura obligatoria sin tomar en cuenta el nivel de la carrera en el que se encuentra la o el estudiante y la ubicación del curso respecto del área del Derecho a la que pertenece la asignatura.
- ✓ Asignar lecturas obligatorias cuyos contenidos no fueron ni serán discutidos o desarrollados en clase. Tener como único objetivo que las y los estudiantes memoricen el texto y lo reproduzcan en la evaluación.
- ✓ Asignar una cantidad de lecturas obligatorias que no es coherente con el marco curricular en el que está inserto el curso.

# 6 Evaluar la lectura

---

Como se vio en el fascículo 8 de esta colección, «[...] evaluar es comparar los logros obtenidos con los resultados esperados» (Carrillo, Gálvez y Perafán, 2017, p. 4). Así, si la o el docente evalúa la lectura realizada por las y los estudiantes, estará valorando en qué medida les permitió lograr los objetivos que la motivaron. Es decir, se trata de evaluar cómo el contenido del texto aporta al proceso de aprendizaje y permite al estudiante, de ser el caso, dar respuesta a alguna situación jurídica. En esa medida, las y los estudiantes deben leer y producir textos (responder preguntas específicas, resolver casos, proponer ejemplos, entre otras tareas) a la hora de ser evaluados (Carlino, 2005, p. 106). Estos textos podrán ser presentados de manera oral o escrita.

La evaluación es un medio fundamental para contribuir a que el estudiantado mejore su lectura, su escritura y su aprendizaje. Para contribuir a que logre este propósito, la evaluación ha de ser válida, explícita y educativa (Hogan, 1999, pp. 158-161).

- *Válida*, en la medida en que evalúa aquello que se comprometió a enseñar.
- *Explícita*, porque las y los estudiantes conocen, desde el principio, los criterios con los que serán evaluados e, idealmente, han contribuido a definirlos.
- *Educativa*, porque se constituye en un espacio donde también se aprende.

El curso Criminología tiene como uno de sus resultados de aprendizaje el que la o el estudiante, al final, identifica las características de las teorías criminológicas (*resultado de aprendizaje 1*) y las aplica en el análisis de situaciones reales de la política criminal nacional (*resultado de aprendizaje 2*). En esta línea, se estudian diversas teorías, dentro de las que se encuentran las que analizan la relación entre vecindario y crimen. Así, con el objetivo de complementar los contenidos aprendidos en clase sobre este tema, se podría asignar la siguiente lectura obligatoria:

- ✓ Sampson, R. (2008). Vecindario y comunidad: eficacia colectiva y seguridad ciudadana. *Serie Clave del Gobierno Local*, 6, pp. 235-247.

Como instrumento de evaluación se podría pedir a las y los estudiantes que redacten una reseña del texto en la que incluyan las ideas principales, y que analicen una propuesta legislativa que busca prevenir la delincuencia en los barrios de Lima a través de la «tolerancia cero» frente a todo actor irregular –desde delito hasta faltas administrativas– que provoque desorden en la comunidad.

- ✓ Este instrumento sería *válido*, ya que evalúa la capacidad de las y los estudiantes de explicar las características de la teoría de la eficacia colectiva (*resultado de aprendizaje 1*) y de aplicar dicha teoría en una situación real de la política criminal nacional (*resultado de aprendizaje 2*).

Luego de explicar los objetivos de la lectura y los instrumentos de evaluación (la reseña y el análisis de caso), se podría entregar un documento que desarrolle los criterios de evaluación. Incluso, si así lo estima la o el docente, las y los

estudiantes podrán contar con una rúbrica que recoja estos criterios (identificación de las ideas importantes del texto, capacidad de síntesis, redacción, coherencia argumentativa, entre otros) y describa los distintos niveles de logro (sobresaliente, adecuado, suficiente, insuficiente) correspondientes a cada uno de los criterios, a los que se asignará un puntaje cuantitativo. Veamos un fragmento de esta rúbrica:

Criterios de evaluación	Niveles de logro			
	Sobresaliente	Adecuado	Suficiente	Insuficiente
Coherencia argumentativa en el análisis de caso	Elabora argumentos que se suceden de forma coherente y ordenada, de modo que las conclusiones se deducen fácilmente.	Elabora argumentos que se suceden de forma coherente –aunque no plenamente ordenada–, lo que permite deducir las conclusiones.	Elabora un hilo argumentativo que presenta vacíos, sea porque los argumentos son insuficientes o porque hay problemas de coherencia entre ellos y las conclusiones.	No elabora un hilo argumentativo en el que se identifiquen argumentos adecuados, que conducen a una conclusión coherente.
	3 puntos	2 puntos	1 punto	0 puntos

Elaboración propia.

- ✓ La explicación de los objetivos de la lectura y de los instrumentos de evaluación, acompañada de la entrega previa de los criterios de evaluación o de la rúbrica, permiten que la evaluación sea *explícita*, ya que las y los estudiantes conocen los criterios con los que serán evaluados.



- ✓ Los instrumentos escogidos (reseña, caso, etcétera) permiten evaluar no solo la memorización de contenidos, sino también la capacidad de la estudiante o el estudiante para sintetizar una lectura y aplicar los contenidos teóricos. Además, si luego de la evaluación se entrega la rúbrica calificada, la o el estudiante podrá conocer qué aspectos debe mejorar. Esta evaluación también es *educativa*.

Se recomienda que la lectura no se utilice únicamente como un insumo tipo de evaluaciones que solo demanden el recuerdo de la información. Por el contrario, la lectura debe ser concebida como un espacio en el que la o el estudiante relaciona la información del texto con contenidos previamente adquiridos –y así la dota de mayor significado–, para luego aplicarla en el análisis de categorías jurídicas, problemas de interpretación jurídica, solución de casos reales, entre otras actividades propias del aprendizaje del Derecho. Esta *actividad* de los lectores (alumnos y alumnas) está alineada con el espíritu de la afirmación de Shuell: «Lo que el alumno hace es realmente más importante para determinar lo que aprende que lo que el profesor hace» (Biggs cita a Shuell, 1998, p. 4).

Si se quiere que la evaluación sea válida, debe orientarse a los contenidos enseñados en función de un logro. Asimismo, si se pretende que la evaluación sea explícita, las y los estudiantes han de conocer con qué criterios y cuándo se evaluará el producto de su lectura. Y si se busca que la evaluación sea educativa, la o el docente deberá comentar con las y los estudiantes acerca de sus aciertos y errores, de modo que les dé la posibilidad de aprender también en este escenario.

# Anexo

## Ficha de lectura dirigida

---

1. Objetivos de la lectura en la unidad temática del curso. ¿A qué resultado de aprendizaje contribuye?
2. Actividades pertinentes de exploración del material: autor, tema del texto, fecha en que fue escrito.
3. Orientaciones sobre el orden en que deben leerse los acápites.
4. Indicaciones acerca del tipo de lectura: exhaustiva/analítica o rápida/general
5. Anticipación de palabras-clave.
6. Guía para elaborar esquemas de contenido, cuadros de doble entrada, mapas o redes conceptuales, diagramas de flujo, resúmenes, gráficos estadísticos.
7. Contrastación con otros textos ya trabajados, sobre la base de determinados criterios.
8. Cuestionario de preguntas.
9. Elaboración de comentario crítico del texto: evaluación del contenido.

# Bibliografía

---

- Biggs, John (1999). What the student does: teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 18:1, 57-75, DOI: 10.1080/0729436990180105
- Carlino, Paula (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Caro, Sebastián (2015). La lectura académica. Estrategias didácticas para el abordaje de la lectura en la universidad. En *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, XXV, año XVI, vol. 25. Buenos Aires.
- Carrillo, G. y A. Gálvez (2017). *Formación por competencias*. Fascículo 1 de la Colección Métodos de Formación Jurídica. Lima: Derecho PUCP.
- Carrillo, G., A. Gálvez y B. Perafán (2017). *Evaluación de los aprendizajes*. Fascículo 8 de la Colección Métodos de Formación Jurídica. Lima: Derecho PUCP.
- Marucco, M. (2008). ¿Enseñar a leer en la educación superior? *Docencia*, 35. Buenos Aires.

- Santiago, A. et al. (2007). Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura. *Folios*, segunda época, N.º 26, segundo semestre, pp. 27-38.
- Solé, Isabel (s.f.). Estrategias de lectura. Materiales para la innovación educativa. Barcelona: Graó. Descargado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Estrategias-de-lectura.pdf>