



**UNIVERSIDAD MAYOR REAL Y PONTIFICIA DE
SAN FRANCISCO XAVIER
DE CHUQUISACA**

**Estrategias proactivas de lectura de textos jurídicos
orientadas a desarrollar habilidades de pensamiento
crítico y creativo en los estudiantes del área del Derecho
Penal y Procesal Penal de la Carrera de Derecho**

Marlon Zeballos Fernández

**Tutor:
MSc. Howard Mora Plaza**

Maestría en Educación Superior-Versión-VIII

2025

Declaración de originalidad y derechos de autor

Como autor declaro que el presente trabajo académico es original, excepto donde he reconocido la información generada por otros autores por medio de citas en el estilo requerido.

En caso de existir información confidencial (*e.g.*, información proveniente de reportes gubernamentales, institucionales, privados o similares, personas naturales, *etc.*), manifiesto que he obtenido el permiso por escrito para incluir esa información en este trabajo académico.

Autorizo a las instancias competentes de la Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca (USFX) someter este trabajo académico a una evaluación de integridad académica por medio de una herramienta establecida para este propósito.

Autorizo a la USFX hacer de este trabajo académico un documento disponible para su lectura en el repositorio institucional.

Finalmente, manifiesto mi consentimiento para que este trabajo académico pueda ser publicado, total o parcialmente, respetando la propiedad intelectual del autor.

Marlon Zeballos Fernández

Sucre, julio de 2025

Dedicatoria

Dedico este trabajo con profundo cariño a mi esposa e hijas, por su paciencia, amor y apoyo incondicional durante todo este proceso.

Gracias por comprender mis ausencias, por alentarme incluso en los momentos más exigentes, y por recordarme siempre cuál es el verdadero sentido de superarse. Cada paso dado en esta investigación lleva su fuerza y su luz.

Agradecimientos

Quiero expresar mi sincero agradecimiento a mi tutor, por su orientación constante, por su acompañamiento crítico y respetuoso, y por cada observación que permitió mejorar la calidad y profundidad de este trabajo.

Mi reconocimiento también a los expertos que participaron en la validación de la propuesta, por su valioso tiempo y aportes comprometidos que fortalecieron el diseño pedagógico de esta investigación.

Agradezco a los docentes que aceptaron ser parte del estudio, compartiendo sus experiencias con honestidad y apertura.

Finalmente, a todas las personas que, desde distintos lugares, aportaron con su confianza y motivación. Sin ese respaldo, este trabajo no habría sido posible.

Contenido

	Página
Declaración de originalidad y derechos de autor	III
Dedicatoria.....	V
Agradecimientos	VII
Contenido.....	IX
Lista de gráficos.....	XV
Lista de tablas	XVII
Resumen.....	XIX
Abstract.....	XX
1. Introducción.....	1
1.1. Antecedentes.....	1
1.2. Problema de investigación	3
1.3. Justificación.....	4
1.4. Pregunta de investigación.....	6
1.5. Objetivos	6
1.5.1. Objetivo general.....	6
1.5.2. Objetivos específicos	6
1.6. Idea a defender.....	7
1.7. Contribución al estado del conocimiento	7
1.8. Organización de la tesis o trabajo de grado.....	7
2. Marco teórico	9
2.1. Antecedentes del desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y creativo.....	9
2.2. Antecedentes de la lectura de textos como estrategia para el desarrollo de habilidades de pensamiento	11

2.3. Enfoque filosófico.....	14
2.3.1. El filosofar de Immanuel Kant	14
2.3.2. Falsear- un filosofar al estilo de Karl Popper	15
2.4. Teoría de las resistencias o enfoque socio crítico	15
2.4.1. Pedagogía liberadora y/o Pedagogía del Oprimido	15
2.5. El Proceso de Enseñanza-Aprendizaje (PEA) en Educación Superior.....	17
2.5.1. El proceso de aprendizaje dentro del paradigma constructivista.....	17
2.5.2. Componentes didácticos del proceso enseñanza y aprendizaje.....	18
2.5.3. Las metodologías en el proceso de aprendizaje (centradas en el estudiante)....	19
2.5.4. La retroalimentación en el proceso de aprendizaje.....	19
2.5.5. El enseñar a pensar dentro el proceso de aprendizaje	20
2.6.- Paradigma sociocultural de Vigotzki.....	20
2.6.1. Zona de desarrollo próximo (ZDP), como el lugar del aprendizaje	20
2.6.2. Habilidades y herramientas psicológicas desde el punto de vista de Vygotsky	21
2.6.3. La Enseñanza desde Vygotsky.....	22
2.7. El taller como una forma de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje..	23
2.7.1. El Taller como forma de organización didáctica	24
2.7.2. Fundamentos pedagógicos y metodológicos del taller.....	25
2.7.3. La metodología del taller exige una planificación	26
2.7.4. El taller como estímulo para la investigación.....	28
2.8. Modelos teóricos de lectura.....	28
2.8.1. Lectura como conjunto de habilidades.....	28
2.8.2. Lectura como un proceso interactivo	29
2.8.3. Lectura como un proceso transaccional	29
2.9. Modelo de pensamiento divergente y convergente.....	30
2.9.1. Pensamiento crítico	31
2.9.2. Pensamiento creativo	31
2.10. Derecho	32
2.10.1. Derecho penal	32
2.10.2. El Derecho Penal subjetivo.....	33
2.10.3. El Derecho Penal objetivo	33

2.11. Educación	34
2.12. Lectura.....	34
2.12.1. La comprensión lectora	34
2.12.2. Niveles en la comprensión de la lectura	35
2.12.3. Los tres planos de la lectura de Cassany	35
2.12.4. La lectura crítica vs pensamiento crítico	37
2.12.5. Lectura de textos jurídicos.....	37
2.12.6. La lectura crítica de textos jurídicos y sus elementos	38
2.13. Habilidades de pensamiento crítico	39
2.14. El pensamiento crítico como resultado de la integración de los tres planos de lectura	39
2.15. Habilidades de pensamiento creativo.....	41
2.16. Texto.....	41
2.17. Textos jurídicos.....	41
2.18. Estrategia	42
2.19. ¿Qué es la proactividad?	42
2.20. Marco Contextual	42
2.20.1. Contexto social y cultural	42
2.20.2. Contexto institucional y proceso de acreditación	43
3. Marco metodológico.....	48
3.1 Tipo de investigación y diseño metodológico	48
3.2 Métodos teóricos.....	48
3.2.1. Método inductivo-deductivo.....	49
3.2.2. Método Histórico-Lógico	49
3.2.3. Método de modelación	49
3.2.4. Método sistémico	49
3.3 Métodos empíricos.....	50
3.3.1. Método de observación	50
3.3.2. Método de Medición	50
3.3.3. Método Delphi para validación de la propuesta	51
3.3.4. Método de análisis documental.....	51

3.4 Técnicas e instrumentos	51
3.4.1. Observación participante (Guía de observación).....	51
3.4.2. Entrevista semiestructurada (Guía de entrevista)	52
3.4.3. Encuesta (Cuestionario estructurado)	53
3.4.4. Guía de revisión documental	53
3.4.5. Cuestionario de encuesta para consulta a expertos.....	54
3.4.6. Triangulación metodológica	54
3.5. Población y muestra.....	55
3.5.1. Población	55
3.5.2. Muestreo no probabilístico intencional	55
3.5.3. Muestra para la encuesta	56
3.5.4. Muestra para la entrevista.....	57
3.5.5. Muestra para la encuesta a expertos (Método Delphi).....	58
4. [Análisis y discusión de resultados]	61
4.1. Análisis e interpretación de los resultados obtenidos	61
4.1.1. Resultados de cuestionario aplicado a estudiantes.....	61
4.1.2. Resultados de la entrevista aplicada a docentes	71
4.1.2.1. Estrategias aplicadas por el docente ante dificultades de comprensión lectora	71
4.1.2.2. Acciones del bloque docente frente al bajo nivel de lectura comprensiva, crítica y creativa.....	72
4.1.2.3. Rol docente frente a problemas en la lectura crítica y creativa de textos jurídicos.....	73
4.1.2.4. Promoción docente de actividades para fortalecer el pensamiento crítico y creativo en la lectura jurídica	74
4.1.2.5. Promoción del análisis y evaluación de los argumentos del autor en la lectura jurídica.....	74
4.1.2.6. Capacidad de los estudiantes para reinterpretar conceptos y aplicarlos a situaciones reales	75
4.1.2.7. Fomento de pensamiento crítico y anticipación de consecuencias en la interpretación de textos jurídicos.....	76

4.1.2.8. Estrategias docentes para abordar la teoría del delito desde distintas corrientes jurídicas.....	77
4.3.- Guía de observación aplicado a estudiantes.....	78
4.4. Análisis y discusión de resultados con evaluación de contraste.....	87
5. [Propuesta]	95
5.1. Fundamentación.....	96
5.1.1. Fundamento filosófico.....	96
5.1.2. Fundamento pedagógico.....	98
5.1.3. Fundamento psicológico.....	99
5.1.4. Fundamento social-cultural	101
5.1.5. Fundamento legal.....	103
5.2. Objetivo	104
5.3. Planificación o diseño por etapas	104
5.3.1. Etapa 1: Sensibilización y Alineamiento.....	104
5.4.2. Etapa 2: Implementación y/o operacionalización de estrategias proactivas mediante talleres educativos.....	106
5.4.2.1.Taller 1: Generación y verificación de hipótesis en la lectura de textos jurídicos.....	107
5.4.2.2. Taller 2: Lectura crítica de textos jurídicos.....	110
5.4.2.3. Taller 3: Debate mayéutico basado en textos contradictorios.....	115
5.4.2.4. Taller 4: Pensamiento reactivo y proactivo.....	118
5.4.2.5. Taller 5: Lectura crítica en debate oral y preguntas críticas en declaraciones testificales.....	121
5.3.3. Tercera etapa-Evaluación	124
5.4. Validación Teórica de la propuesta	125
5.4.1. Resultados del método Delphi.	125
5.4.2. Ajustes a la propuesta a partir de la Validación de Expertos	130
Conclusiones	131
Recomendaciones.....	134
Referencias bibliográficas	137
A. Cuestionario para estudiantes anexo A	141

B. Entrevista para docentes anexo B.....	144
C. Guía de observación anexo C	147
D.Encuesta para consulta a expertos anexo D.....	149
E. Instrumentos de evaluación diagnóstica y final-Anexo E.....	157
F. Instrumentos de evaluación después de cada taller anexo F	166
G. Instrumento de ficha de registro documental anexo G	170

Lista de gráficos

	Página
Gráfico 1 Capacidad para plantear preguntas esenciales y subsumir el hecho al tipo penal	61
Gráfico 2 Capacidad para buscar y evaluar información relevante, y verificar la comprensión en la lectura jurídica.....	63
Gráfico 3 Capacidad para identificar el problema, la tesis y los argumentos principales al leer un texto jurídico	64
Gráfico 4 Capacidad para compartir la comprensión, verificar su seguridad y extraer hechos jurídicos vinculados al tipo penal.....	65
Gráfico 5 Capacidad de análisis crítico y reflexión sobre las consecuencias jurídicas derivadas de la lectura de textos penales	66
Gráfico 6 Nivel de empatía y conciencia sobre el impacto de las decisiones en los demás durante la lectura y análisis jurídico	67
Gráfico 7 Disposición a pedir ayuda, apertura al cambio y aceptación de opiniones en el análisis jurídico	68
Gráfico 8 Percepción sobre el enfoque reproductivo de las evaluaciones docentes en la lectura jurídica.....	69
Gráfico 9 Estímulo docente para el análisis y la lectura crítica-propositiva de textos jurídicos	70
Gráfico 10 Autonomía intelectual y juicio crítico en la formación jurídica	78
Gráfico 11 Capacidad argumentativa basada en datos, información y experiencia	80
Gráfico 12 Capacidad para expresar conceptos e ideas centrales en la lectura de textos jurídicos	81

Gráfico 13 Capacidad para entender, compartir y reformular ideas en el proceso de la lectura de textos jurídicos	82
Gráfico 14 Capacidad para indagar razones, cuestionar perspectivas y valorar consecuencias en la lectura de textos jurídicos	83
Gráfico 15 Verificación de información y autorrevisión de ideas en el proceso de lectura jurídica	84
Gráfico 16 Toma de decisiones basada en el interés general y la responsabilidad ética ...	85
Gráfico 17 Diseño y aplicación de estrategias proactivas en la lectura de textos jurídicos dirigidas al fortalecimiento de habilidades de pensamiento crítico y creativo en estudiantes de la Carrera de Derecho de la USFXCH en el ámbito penal.	95
Gráfico 18 Esquema de formulación de preguntas críticas en el contrainterrogatorio ...	123

Lista de tablas

	Página
Tablas 1 Evaluación del pensamiento creativo a partir de la espontaneidad, propuesta e iniciativa.....	86
Tablas 2 Ejemplo de preguntas críticas a peritos y/o expertos en alguna ciencia o técnica: Interrogatorio.....	122
Tablas 3 Estrategia de generación y verificación de hipótesis antes, durante y después de la lectura de textos facticos y/o jurídicos.....	125
Tablas 4 Estrategia de lectura crítica de textos jurídicos	126
Tablas 5 Debate mayéutico basado en textos contradictorios.....	127
Tablas 6 Estrategias de pensar reactivo y proactivo	128
Tablas 7 Taller de lectura crítica en un debate oral y la forma hacer preguntas críticas en una declaración testifical	129

Resumen

La presente investigación parte de constatar que los procesos formativos en la Carrera de Derecho de la Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca persisten dentro de un enfoque tradicional, generando estudiantes pasivos con limitadas habilidades de pensamiento superior. Ante ello, el objetivo fue diseñar estrategias proactivas en la lectura de textos jurídicos para fortalecer el pensamiento crítico y creativo en el área del Derecho Penal. Para ello, el estudio se desarrolló bajo un enfoque mixto con un diseño descriptivo-propositivo, inscrito en el paradigma sociocrítico; para el diagnóstico se aplicó un cuestionario a 320 estudiantes, entrevistas a 10 docentes y una guía de observación, validando la propuesta resultante mediante la técnica Delphi con 22 expertos. Los resultados evidenciaron debilidades significativas en el uso de estrategias lectoras y confirmaron la prevalencia de una evaluación centrada en la reproducción de contenidos, revelando una marcada desarticulación entre la teoría y la práctica pedagógica. Se concluye que las deficiencias diagnosticadas son consecuencia de dichas prácticas tradicionales, y que el conjunto de estrategias proactivas diseñadas y validadas constituye una alternativa metodológica pertinente y viable para transformar la lectura de textos jurídicos en un proceso activo que mejora la capacidad de argumentación y la toma de decisiones acertadas y propositivas.

Palabras Clave: Estrategias proactivas; pensamiento crítico; lectura de textos jurídicos; educación jurídica; Derecho Penal.

Abstract

This research is based on the finding that the formative processes in the Law Program at the San Francisco Xavier de Chuquisaca University persist within a traditional approach, generating passive students with limited higher-order thinking skills. In response, the objective was to design proactive strategies for reading legal texts to strengthen critical and creative thinking in the area of Criminal Law. To this end, the study was developed under a mixed-methods approach with a descriptive-propositional design, framed within the socio-critical paradigm; for the diagnosis, a questionnaire was administered to 320 students, interviews were conducted with 10 professors, and an observation guide was used, validating the resulting proposal through the Delphi technique with 22 experts. The results showed significant weaknesses in the use of reading strategies and confirmed the prevalence of an evaluation focused on content reproduction, revealing a marked disconnection between pedagogical theory and practice. It is concluded that the diagnosed deficiencies are a consequence of these traditional practices, and that the set of proactive strategies designed and validated constitutes a pertinent and viable methodological alternative to transform the reading of legal texts into an active process that improves argumentation skills and sound and propositional decision-making.

Keywords: Proactive strategies, critical thinking, reading of legal texts, legal education, Criminal Law

1. Introducción

1.1. Antecedentes

Dentro el contexto latinoamericano, estudios o trabajos relacionados con el desarrollo del pensamiento crítico o lectura crítica de textos, lo encontramos en el artículo científico, del abogado peruano, Ureta (2005), quién busca en su artículo de “La lectura crítica de textos jurídicos”, brindar las pautas para que cualquier operador del Derecho pueda desarrollar un pequeño ejercicio de lectura crítica con sus compañeros de clase o de trabajo, de modo que pueda contar con el auxilio de lectores exigentes capaces de darse cuenta de los aportes y límites de los textos analizados y así mejorar la toma de decisiones.

Se advierte una debilidad en los profesionales investigadores del ámbito del Derecho con respecto a la lectura crítica y creativa de textos jurídicos, lo que muestra que este aspecto es una tarea pendiente para los investigadores de esta área del conocimiento.

Empero, en la lectura de textos no precisamente jurídicos, es importante destacar algunos trabajos en nuestro medio local, como el de: Loredó, J. (2006), que sostiene que: “el televidente no nace, sino se hace” lo que quiere decir, que el sujeto puede ser un televidente acrítico ante los mensajes y valores emitidos por la televisión comercial, consumidor de los productos anunciados y aún del tiempo de la televisión.; pero necesariamente está condenado a ser de esta manera tan codiciada por quienes manejan estos medios. El sujeto puede convertirse en un televidente creativo y crítico, aceptando o rechazando lo que juzgue conveniente, capaz de producir sus propios mensajes y significaciones. Esto enfatiza que no sólo se debe tener una actitud crítica y creativa para con los mensajes de la televisión, sino que es labor del maestro, hacer de sus estudiantes sujetos críticos y

creativos frente a la información que provenga de cualquier medio de comunicación, sea este virtual, oral, textual, audiovisual, etc.

Es destacable igualmente, el aporte de la doctora Flores, M, (2003) en su tesis doctoral realizada en Sucre en el CEPI de la USXCH, sobre lectura comprensiva crítica como apoyo a los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el nivel superior de educación, cuando de manera cuidadosa se seleccionan textos que promuevan o activen con su lectura, habilidades de pensamiento crítico a través de preguntas que exigen ese cometido.

Asimismo en el contexto tarijeño, Mamani, W.(2010) con su tesis de maestría realizada en Sucre en el Centro de Estudios de Postgrado e Investigación ,para superar el aprendizaje de tipo tradicional que no permite que los estudiantes disfruten de lo que aprenden, propone “la lectura transaccional como estrategia metodológica para fortalecer habilidades de pensamiento reflexivo, crítico en los estudiantes de la carrera de lenguaje y comunicación del nivel secundario de la Escuela superior de formación de maestros “Juan Misael Saracho” de Tarija”- para permitir al estudiante no sólo reconocer la realidad que le rodea, sino tener la posibilidad de observar desde un punto de vista crítico, las oportunidades y obstáculos que identifiquen en su contexto y den respuestas a los conflictos que se le presenten en la vida cotidiana.

Ahora bien, algunos estudios recientes han comenzado a abordar el problema de la lectura crítica en contextos universitarios. En Santa Cruz, según Franco, M. P. (2020), un equipo de investigadores de la UAGRM, evidenció que muchos estudiantes practican una lectura fragmentaria y superficial. Aunque no desarrollaron un modelo sistemático, propusieron el uso de guías lectoras, textos controversiales y debates en el aula como mecanismos para fomentar la comprensión profunda y el pensamiento crítico.

En La Paz, Zegarra y Valenzuela (2023) aplicaron un diagnóstico sobre lectura inferencial en estudiantes de la carrera de Psicomotricidad de la Universidad Salesiana de Bolivia. Aunque el estudio no se enfocó en el área jurídica, sus resultados son significativos para comprender las limitaciones generales que enfrentan los estudiantes universitarios

bolivianos en el desarrollo de habilidades lectoras profundas. Más del 66 % de los evaluados no lograron realizar inferencias ni deducciones a partir de los textos analizados. Su propuesta pedagógica incluyó talleres de lectura guiada, esquemas de comprensión, y actividades de reescritura reflexiva como herramientas para mejorar el pensamiento crítico.

1.2. Problema de investigación

Los procesos formativos de enseñanza y aprendizaje en la Carrera de Derecho aún se debaten dentro un enfoque tradicional, donde el acto educativo, se torna tedioso y nada motivador, porque la enseñanza se ha limitado a hacer uso de métodos y técnicas tradicionales, donde prima las clases magistrales, haciendo uso aún de la cátedra universitaria, en la que el docente es el que maneja la clase, y el proceso de aprendizaje está centrado en él, es unidireccional, no participativo, donde las evaluaciones se han limitado a medir cuanto sabe o se ha apropiado el estudiante de la explicación hecha por el docente, es decir, sólo hemos aprendido a repetir palabras, no a decir o producir palabras.

Consiguientemente, la consecuencia inmediata es tener estudiantes pasivos, que no han fortalecido y/o desarrollado habilidades, que le permitan al estudiante en su vida profesional como abogado- desenvolverse en su ámbito con seguridad, criterio, pensamiento crítico, principalmente este último, porque a cada momento en su ejercicio profesional, debe analizar, hacer juicios de valor de textos jurídicos sean estos escritos u orales- tampoco tienen la capacidad de reacción de manera crítica y propositiva frente al conflicto y/o problema, principalmente en los juicios orales - más aun sabiendo que los procesos judiciales en las distintas materias a futuro serán orales.

De ahí que vemos una gran cantidad de profesionales abogados que egresan de la carrera de Derecho, pero no la ejercen, porque se ven limitados en sus habilidades imprescindibles para esta área del saber.

En ese entendido, la propuesta de diseñar estrategias proactivas de lectura de textos, ayudará a los futuros operadores de Derecho a mejorar su calidad de lectura de textos

jurídicos, sean estos doctrinales, jurisprudenciales, informes u otros semejantes. Por ello lo más recomendable es que los docentes de Derecho puedan impartir sus asignaturas entrenando a sus estudiantes, a manejar estrategias de lectura de textos, como instrumento para afrontar con seguridad y competencia el difícil ámbito del conflicto donde se desenvolverá el futuro profesional en derecho, por lo que, hace necesario manejar o hacer uso de manera irrenunciable, de habilidades de pensamiento crítico y creativo, para abordar la lectura de textos jurídicos, que permita la evaluación de argumentos y textos complejos, con el objeto de tener competencias para tomar decisiones acertadas y propositivas.

1.3. Justificación

El ámbito donde se desenvuelve el profesional abogado en cualquiera de las materias está vinculado de manera directa a la lectura constante de textos orales y escritos tanto facticos como jurídicos, dadas estas características el profesional abogado tiene que haber desarrollado capacidades y habilidades de lectura crítica y propositiva de textos, por tanto, en tanto y cuanto se fortalezcan habilidades de pensamiento crítico y propositivo en la lectura de textos en los estudiantes de la Carrera de Derecho, se está coadyuvando a que pueda saber “que acepta y que no acepta” y no sea un sujeto manipulado por la información. Y más aun sabiendo que más adelante, con la implementación de los nuevos códigos procedimentales en las distintas materias se desarrollarán de manera oral, el profesional abogado debe haber desarrollado habilidades que permita en cada momento evaluar y decidir que acepta y que no ante situaciones conflictivas.

La presente investigación, por el tema que aborda, de hecho, trata de contribuir a fortalecer el proceso de cambio educativo que enfrenta nuestro país, toda vez que uno de los fines de la Ley Educativa, es contribuir a desarrollar estudiantes con sentido crítico y propositivo. Y las nuevas estrategias proactivas para fortalecer las habilidades de pensamiento crítico y creativo en la lectura de textos orales y escritos dentro el proceso de aprendizaje del Derecho Penal (sea este sustantivo o procedimental), coadyuvará a hacer de los estudiantes y el profesional abogado un profesional con capacidades y herramientas para desenvolverse adecuadamente en el ámbito del derecho y sobre todo en el ámbito del conflicto en el que vive a diario.

De acuerdo a lo descrito supra, el presente trabajo fomentará y brindará luces y aportes significativos para la nueva política educativa en el país y en particular a la concepción sociocrítica en el aprendizaje, que hará del estudiante o profesional abogado una persona con sentido crítico, propositivo y productivo

La presente investigación ayudará a resolver un problema que no sólo ayudará al futuro profesional abogado a tener las herramientas o habilidades que le permita desenvolverse de manera eficiente en su campo, sino que tendrá una mirada más constructiva y productiva de su quehacer práctico, ya no será un repetidor de palabras sino uno que diga su palabra, produzca palabra principalmente.

1.4. Pregunta de investigación

¿Cómo diseñar estrategias proactivas de lectura de textos jurídicos, que fortalezcan las habilidades de pensamiento crítico y creativo, como la argumentación y toma de decisiones acertadas y propositivas, dentro del proceso de enseñanza- aprendizaje del área del Derecho Penal y Procesal Penal de los estudiantes de la Carrera de Derecho de la Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca en la gestión 2024, si no se cuenta con estrategias didácticas sistematizadas que fortalezcan estas habilidades?

1.5. Objetivos

1.5.1. Objetivo general

Diseñar una propuesta de estrategias proactivas de lectura de textos jurídicos, orientada a fortalecer habilidades de pensamiento crítico y creativo, tales como la argumentación y toma de decisiones acertadas y propositivas en el proceso enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de la Carrera de Derecho de la Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca, en el área del Derecho Penal y Procesal Penal de la gestión 2024.

1.5.2. Objetivos específicos

- 1) Identificar las debilidades en el uso de estrategias lectoras críticas y creativas en estudiantes del área de Derecho Penal y Procesal Penal, mediante un diagnóstico inicial.
- 2) Analizar los fundamentos teóricos, pedagógicos y jurídicos que sustentan el diseño de una estrategia proactiva orientada al desarrollo del pensamiento crítico y creativo en la lectura de textos jurídicos.
- 3) Sistematizar las estrategias proactivas para la lectura de textos jurídicos en una propuesta fundamentada en los hallazgos del diagnóstico y el análisis del marco teórico.
- 4) Validar la propuesta mediante el método Delphi, con la participación de expertos en educación jurídica.

1.6. Idea a defender

El diseño de estrategias proactivas de lectura de textos jurídicos, orientadas al fortalecimiento de las habilidades de pensamiento crítico y creativo, favorecerá la capacidad de argumentación y toma de decisiones acertadas y propositivas, dentro del proceso de enseñanza - aprendizaje, de los estudiantes de la Carrera de Derecho de la Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca en el área del Derecho Penal y Procesal Penal, según la validación experta de la propuesta.

1.7. Contribución al estado del conocimiento

Si bien existen valiosos estudios en Bolivia sobre la lectura crítica en el ámbito universitario, la presente investigación realiza una contribución específica y novedosa al estado del conocimiento en tres dimensiones clave. Primero, se enfoca en el área del Derecho Penal y Procesal Penal, un campo donde la lectura interpretativa es fundamental, pero ha sido escasamente abordado desde una perspectiva didáctica. Segundo, introduce y desarrolla el concepto de estrategias proactivas, superando los modelos tradicionales de lectura para proponer un enfoque que integra el pensamiento crítico con el creativo, la anticipación y la generación de soluciones, para abordar la lectura de textos jurídicos, que permita la evaluación de argumentos y textos complejos, con el objeto de tener competencias para tomar decisiones acertadas y propositivas.

1.8. Organización de la tesis o trabajo de grado

El presente trabajo está estructurado en varias secciones que permiten comprender con claridad el desarrollo del proceso investigativo y sus aportes. En el Marco teórico, se presenta una selección rigurosa y crítica de estudios, teorías y antecedentes relevantes que abordan la lectura jurídica y el pensamiento crítico en el ámbito del Derecho Penal. Este apartado establece el fundamento conceptual y científico que sustenta la investigación. En el marco metodológico, se detallan los métodos, técnicas e instrumentos aplicados para abordar el problema de estudio. Asimismo, se describen los procedimientos empleados para la recolección y análisis de la información, lo que da solidez y transparencia al proceso investigativo.

La sección de Análisis y discusión de resultados muestra los hallazgos obtenidos tras la aplicación de encuestas a estudiantes, entrevistas a docentes y una guía de observación. Estos resultados son analizados e interpretados a la luz de estudios previos, lo que permite contextualizar y contrastar los datos, generando una comprensión más amplia y fundamentada del fenómeno observado.

En la sección Propuesta, se presenta un conjunto de estrategias proactivas de lectura jurídica, diseñadas en base a los resultados del diagnóstico. Esta propuesta, sometida a un riguroso proceso de validación con 22 expertos a través del método Delphi, ofrece una alternativa novedosa e innovadora para fortalecer el pensamiento crítico y creativo en estudiantes de Derecho.

Posteriormente, en la sección de Conclusiones y recomendaciones, se sintetizan los principales hallazgos del estudio, respondiendo a los objetivos planteados. Asimismo, se plantean sugerencias para futuras investigaciones o intervenciones educativas que busquen dar continuidad a esta línea de trabajo.

Finalmente, en los Anexos, se incluye el formato de los instrumentos utilizados en la investigación: el cuestionario aplicado a los estudiantes, la entrevista dirigida a docentes, la guía de observación empleada en el aula y el formato completo de la propuesta sometida a validación experta. Estos anexos complementan y respaldan el proceso desarrollado, brindando transparencia y utilidad práctica al lector.

2. Marco teórico

2.1. Antecedentes del desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y creativo

A lo largo del tiempo, el interés por comprender y desarrollar las habilidades de pensamiento crítico y creativo ha ido creciendo de forma sostenida, especialmente desde mediados del siglo pasado. En 1959, Guilford, citado Arango V. y Henao C.(2006), propuso una de las primeras distinciones clave al señalar que las personas piensan de maneras diferentes: algunas veces de forma convergente, es decir, lógica y enfocada en una sola solución, y otras de forma divergente, lo que implica creatividad y apertura a múltiples posibilidades. Poco después, en 1967, Edward De Bono (1995) dio un paso importante al introducir la idea de pensamiento lateral, una forma de pensamiento creativo que ayuda a ver los problemas desde ángulos nuevos y a generar soluciones originales. En esa misma época, comenzó a crecer el interés por parte de educadores y científicos en fomentar estas habilidades en las aulas. Un ejemplo destacado fue el "Proyecto Inteligencia" desarrollado en colaboración con la Universidad de Harvard, que buscaba fortalecer el pensamiento de los estudiantes de secundaria. En paralelo, también se recurrió a la metodología CORT de De Bono (1995) para aplicarla en los últimos cursos de la educación primaria, con el objetivo de preparar desde temprano a los niños para enfrentar los retos del pensamiento complejo.

En las décadas siguientes, especialmente hacia los años ochenta y noventa, surgieron nuevas voces que impulsaron una manera distinta de pensar la educación. Uno de ellos fue Lipman M. (2000), quien criticó abiertamente los modelos tradicionales de enseñanza por no fomentar el pensamiento autónomo en los estudiantes. Para él, el pensamiento crítico era más que una habilidad: era una forma de vivir el aprendizaje, de hacerlo propio.

Propuso convertir las aulas en espacios de diálogo y exploración, lo que llamó comunidades de indagación. Allí, los niños podrían cuestionar, argumentar, y aprender a pensar por sí mismos desde temprana edad. Esta visión se vincula profundamente con la filosofía para niños, una propuesta que busca formar ciudadanos críticos y comprometidos desde los primeros años de escolaridad.

En el nuevo milenio, el interés por el pensamiento crítico y creativo no solo se mantuvo, sino que se consolidó en propuestas educativas más estructuradas. Paul y Elder (2003) desarrollaron un modelo que abarca elementos esenciales del pensamiento, normas intelectuales y disposiciones personales para ayudar a los estudiantes a analizar y resolver problemas de forma reflexiva y fundamentada. A esto se suma la propuesta de Campirán Salazar (2017), quien presentó una metodología didáctica centrada en cuatro tipos de habilidades: básicas, analíticas, críticas y creativas. Su enfoque combina ejercicios disciplinarios y transversales, pensados para que los estudiantes aprendan no solo a pensar, sino también a tomar decisiones y resolver problemas desde distintas perspectivas. De manera más reciente, el Manual de Pensamiento Crítico elaborado por UNICEF junto a la Secretaría de Educación Pública de México (2024), propone integrar el pensamiento crítico con la creatividad, la ciudadanía y las habilidades emocionales, ubicándolo como un eje central dentro del currículo escolar.

En los últimos años, varias investigaciones han fortalecido estas ideas. Robles Pihuave (2019), por ejemplo, subraya que el pensamiento crítico debe enseñarse de manera explícita y con intención clara, utilizando modelos de aula innovadores. Según su estudio, no basta con que los estudiantes sepan pensar, sino que también deben desarrollar actitudes que les permitan enfrentar problemas complejos de manera eficaz. Por su parte, Correal Torres (2023) propone que la combinación entre pensamiento crítico y creativo es clave para el desarrollo cognitivo y socioeducativo, especialmente en el área de lenguaje. Su trabajo destaca metodologías que priorizan la creatividad y el enfoque constructivista para potenciar estas capacidades en los estudiantes.

En conjunto, puede decirse que el recorrido por estas distintas etapas muestra una transición significativa: se pasó de ver el pensamiento como una facultad individual y psicológica, a considerarlo como una competencia educativa integral, que debe ser desarrollada desde múltiples dimensiones. Hoy, las propuestas más actuales buscan integrar lo cognitivo con lo emocional y lo social, promoviendo una educación más reflexiva, críticamente activa y abierta a la transformación.

2.2. Antecedentes de la lectura de textos como estrategia para el desarrollo de habilidades de pensamiento

Haciendo una analogía con algunos países de Latinoamérica, en el estudio y aporte teórico para desarrollar habilidades de pensamiento, en Bolivia hasta ahora no ha existido un proyecto de tal magnitud como la desarrollada en Venezuela o el Perú, con Juan Ureta Guerra (2005) quién busca en su artículo de “lectura crítica de textos jurídicos”, brindar las pautas para que cualquier operador del derecho pueda desarrollar un pequeño ejercicio de lectura crítica con sus compañeros de clase o de trabajo, de modo que pueda contar con el auxilio de lectores exigentes capaces de darse cuenta de los aportes y límites de los textos analizados y así mejorar la toma de decisiones. Trabajo de investigación similar, en el ámbito local está ausente, por falta de una inquietud, compromiso y sobre todo de hacer una lectura crítica de la realidad, por parte de los profesores en el área del derecho.

Por tanto, se advierte una debilidad en los profesionales investigadores del ámbito del Derecho con respecto a la lectura crítica y creativa de textos jurídicos, lo que muestra que este aspecto es una tarea pendiente para los investigadores de esta área del conocimiento, Empero, en la lectura de textos que no precisamente son jurídicos, es importante destacar algunos trabajos en nuestro medio local, como la de: el aporte de la doctora Flores Mary (2003), en su tesis doctoral realizada en Sucre en el CEPI de la USFXCH, sobre lectura comprensiva crítica como apoyo a los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el nivel superior de educación, cuando de manera cuidadosa se seleccionan textos que promuevan o activen con su lectura habilidades de pensamiento crítico a través de preguntas que exigen ese cometido.

También, no podía pasar inadvertido, el aporte de: Loredó Jahel (2006), cuando sostiene que “el televidente no nace, sino se hace” lo que quiere decir que, el sujeto puede ser un televidente acrítico ante los mensajes y valores emitidos por la televisión comercial, consumidor de los productos anunciados y aún del tiempo de la televisión.; pero necesariamente está condenado a ser de esta manera tan codiciada por quienes manejan estos medios. El sujeto puede convertirse en un televidente creativo y crítico, aceptando o rechazando lo que juzgue conveniente, capaz de producir sus propios mensajes y significaciones. Esto enfatiza que no sólo se debe tener una actitud crítica y creativa para con los mensajes de la televisión., sino que es labor del maestro, hacer de sus estudiantes sujetos críticos y creativos frente a la información que provenga de cualquier medio de comunicación, sea este virtual, oral, textual, audiovisual, etc.

Por otro lado, Crespo M. V.H. (2008), propuso incorporar la lectura crítica como una competencia transversal en la formación universitaria. En su tesis planteó que leer críticamente permite a los estudiantes evaluar, integrar y reflexionar sobre la información escrita, condición indispensable para la participación activa y consciente en la sociedad contemporánea. Por su parte, Mamani W. R.(2010) en su investigación sobre la lectura transaccional, argumentó que este enfoque metodológico favorece el pensamiento reflexivo y crítico en estudiantes de la carrera de Lenguaje y Comunicación. Su propuesta, aplicada en la Escuela Superior de Formación de Maestros "Juan Misael Saracho" de Tarija, buscaba romper con los modelos tradicionales de enseñanza y acercar la lectura a la experiencia vital del estudiante.

Más recientemente, en el contexto internacional, Cassany (2021) refiere que la literatura sobre lectura crítica frecuentemente se ha enfocado en aspectos cognitivos y procedimentales, ante ello, Cassany, introduce una reorientación fundamental al desagregar el acto de leer en tres planos complementarios e interdependientes e indicando que la lectura funciona en tres dimensiones simultáneamente: En el nivel más superficial, el lector accede a lo que dice el texto de forma explícita.; en un nivel más profundo, descubre lo que el texto sugiere sin expresar abiertamente, y en el nivel más crítico, interroga quién escribió esto, desde dónde, con qué intenciones. (p. 3-4).

Esta consideración de Cassany sobre la manipulación resulta particularmente pertinente en sociedades como la boliviana donde la desinformación, los sesgos de clase y las narrativas hegemónicas penetran profundamente los textos jurídicos, por ello, la enseñanza de la lectura crítica que no capacita a estudiantes para transitar estos tres planos les deja expuestos a reproducir, sin cuestionamiento, interpretaciones que refuerzan estructuras de desigualdad. Por el contrario, una pedagogía que enseña a leer las líneas, entre líneas y detrás de las líneas habilita a futuros juristas para ejercer su profesión como agentes de transformación social, capaces de identificar cómo el derecho ha sido instrumentalizado y cómo podría reinterpretarse desde perspectivas garantistas.

Empero, a nivel local de, Sucre, Magne La Fuente (2025) realizó una investigación sobre estrategias de lectura comprensiva aplicadas en el área de Cosmovisiones, Filosofía y Psicología en el nivel Secundario Comunitario Productivo. Su trabajo reveló hallazgos significativos sobre el vínculo entre estrategias lectoras y el desarrollo de habilidades de pensamiento, donde dicha autora, concluyó que "las estrategias de lectura comprensiva [...] no solo facilitan la comprensión superficial del texto, sino que también fomentan un aprendizaje profundo al desarrollar en los estudiantes habilidades críticas y creativas" (pp. 93-94).

Este aporte resulta valioso porque demuestra que cuando los estudiantes emplean estrategias como la lectura guiada con preguntas problematizadoras, el mapeo mental y la representación gráfica, no se limitan a decodificar información, sino que activan procesos cognitivos superiores de análisis, reflexión y síntesis. Además, Magne La Fuente evidenció que la incorporación de herramientas visuales fortalece la capacidad de los estudiantes para organizar ideas de manera lógica y estructurada, lo cual favorece tanto la retención como la aplicación del conocimiento en contextos diversos. Este hallazgo reafirma la necesidad de incorporar estrategias proactivas de lectura en disciplinas que demandan altos niveles de análisis crítico, como el Derecho, donde la interpretación de textos jurídicos constituye una competencia fundamental para el ejercicio profesional.

2.3. Enfoque filosófico

2.3.1. El filosofar de Immanuel Kant

El filosofar para Kant I. (1724-1804) era entendido en un permanente juzgar y comprobar la forma de todo conocimiento según ciertas reglas o bien examinar el contenido para llegar a la validez de ese conocimiento, por tanto decía Kant que nadie puede aventurarse con la lógica sólo a juzgar objetos, ni a afirmar nada, sin haber antes hallado, e independientemente de ella, manifestaciones fundadas, salvo el pedir en seguida en las leyes lógicas su uso y encadenamiento en un todo sistemático, o mejor el someterlos simplemente a esas leyes que están en el entendimiento y la razón.

Por otro lado, Valdés Norambuena (2007), citando a Kant y hablando de la lógica, refiere que: “ la lógica trata sobre estas leyes necesarias del pensamiento, sin las cuales no es posible ejercicio alguno, ni del entendimiento ni de la razón, es decir, trata de las leyes que son las condiciones bajo las cuales el entendimiento puede y debe ponerse en acuerdo consigo mismo, es decir, leyes y condiciones de su uso legítimo, y esto es una regla, pues tiene leyes puras a priori de cómo debemos pensar y no como pensamos de hecho, cosa de las que se ocuparía por ejemplo la psicología. (p.194)

De ella entendemos, que, nos introduce a una comprensión profunda de lo que significa pensar de manera lógica, porque esta regula el pensamiento a través de leyes que no pueden ser ignoradas sin que el pensamiento mismo pierda coherencia y validez, vale decir que, actúan como condiciones sine qua non, porque sin ellas, simplemente no habría pensamiento ordenado posible, destacando que estas leyes lógicas nos dicen cómo debemos pensar si queremos ser racionales, no cómo efectivamente solemos pensar en la práctica cotidiana. Este último aspecto pertenece al dominio de la psicología empírica, que estudia los procesos mentales reales.

Consiguientemente, conforme a esta perspectiva kantiana, la lógica establece los principios constitutivos del pensamiento válido, que son leyes necesarias sin las cuales sería imposible que el entendimiento y la razón funcionaran de manera coherente, por ello, debe

interesarnos los principios de cómo pensamos correctamente y no los procesos que describe cómo efectivamente pensamos en la práctica. Por ello, este entendimiento de la lógica de Kant es fundamental para que los estudiantes de derecho, asuman esta comprensión de la lógica como sistema de normas a priori, que resulta fundamental al momento de desarrollar capacidades de lectura crítica y análisis argumentativo.

2.3.2. Falsear- un filosofar al estilo de Karl Popper

Por la orientación que aspira este análisis, es importante destacar el aporte de Popper, K. (1985) filósofo de origen austriaco (1902-1994) quien propone un racionalismo crítico, cual es falsear la teoría- que consiste en establecer teorías lo mejor que podamos, a las cuales debemos ponerlas a prueba del modo más severo posible; es decir, tenemos que buscarles las faltas, tenemos que falsarlas, por esta razón, el descubrimiento de instancias que confirman una teoría, significa muy poco, si no hemos tratado de descubrir refutaciones, y fracasado en ello; porque, si no somos críticos, siempre encontraremos lo que buscamos; buscaremos y encontraremos confirmaciones ;y apartaremos la vista, sin llegar a ver cualquier cosa que pueda ser peligrosa.

Por tanto, no es la racionalidad el fundamento de toda posible crítica, sino que es la crítica, el humilde contraste con la experiencia y la discusión, lo que convierte en racional toda posible teoría.

2.4. Teoría de las resistencias o enfoque socio crítico

2.4.1. Pedagogía liberadora y/o Pedagogía del Oprimido

Según Freire P. (1970), en su obra “la pedagogía del oprimido” hace una protesta contra una educación que deshumaniza al ser humano, donde los dominados deben luchar contra los dominadores, para decir su palabra, a través de un método que él denomina alfabetizar; que significa no enseñar a repetir las palabras, sino a poder replantearse críticamente las palabras de su mundo, para, en la oportunidad debida, saber y poder decir su palabra.

Por tanto, el paradigma sociocrítico del que parte la pedagogía liberadora de Paulo Freire, al estar sustentada en elementos, principios y postulados de las teorías sociocríticas en las que la comunidad educativa reflexiona sobre el proceso educativo de manera crítica ligada a la realidad, es:

Hacer que los estudiantes aprenden a pensar críticamente y de ese modo se asegura que los estudiantes no sólo dominen los asuntos relevantes de su materia, sino que se convierten en ciudadanos eficaces, que den una respuesta a las demandas de la sociedad.

Hacer que los estudiantes aprendan a dialogar para entender cualquier contenido, cualquier comunicación humana, cualquier libro, película o mensaje de los medios masivos, lo quiere decir que el estudiante debe entender no solo la información cruda que contiene, sino también su propósito, las preguntas que surgen, los conceptos que estructuran la información, las conclusiones que se obtienen, las implicaciones que siguen a esas conclusiones, y el punto de vista de quien los dice. Sólo así los estudiantes de la carrera de Derecho, como futuros operadores del Derecho, al ser pensadores críticos, podrán mejorar su calidad de lectura de textos jurídicos, sean escritos u orales, sean estos doctrinales, jurisprudenciales, informes u otros semejantes.

Hacer que los estudiantes que piensen críticamente, busquen información que sea relevante a las preguntas que están intentando responder, a los problemas que están tratando de solucionar o a los asuntos que están intentando resolver, porque a diferencia del enfoque positivista que prioriza la constatación, el paradigma sociocrítico busca problematizar la realidad, busca generar una relación dialógica y horizontal. Por lo que es necesario cambiar la relación sujeto-objeto donde el sujeto ha sido la clase dominante y el objeto la clase dominada, por una nueva relación sujeto- sujeto donde exista igualdad de participación.

Y en esa medida se genera dentro el proceso de enseñanza- aprendizaje un dialogo constante entre pares, el estudiante con los autores de texto, el estudiante con el docente y viceversa. Es decir, la relación sujeto- sujeto. Implica, un diálogo de ida y vuelta. Además, es una relación en la que vamos a entender que los dos tienen capacidad de conocimiento,

de hacer historia, de vivir una realidad misma. Por lo que el poder no está en el que investiga solamente, sino que el otro lado tiene también capacidad de interpelar, de poder nombrar, de poder cuestionar al investigador.

Esta no es una lógica lineal al que nos tiene acostumbrado la ciencia, sino, una lógica complementaria, de dialogo, de consensos y disensos.

2.5. El Proceso de Enseñanza-Aprendizaje (PEA) en Educación Superior

Hablar del proceso enseñanza- aprendizaje en el nivel superior, vale decir nivel universitario, resulta fundamental distinguir ambos procesos, porque según: Molina-García y García-Farfán (2019) entienden que:

El proceso de enseñanza relacionados con el aprendizaje agrupa los actos que realiza el profesor con la intención de plantear situaciones que proporcionen a los estudiantes las posibilidades de aprender, mientras que el proceso de aprendizaje es la conjugación de actividades realizadas por los alumnos con el objetivo de encontrar prominentes resultados o cambios de conducta intelectual, afectivo-volitiva y psicomotriz con determinados éxitos. (p.326)

Esta distinción cobra sentido cuando hablamos de estrategias proactivas para la lectura de textos jurídicos, porque nos permite reconocer que cuando diseñamos talleres no solo estamos definiendo qué hará el docente (enseñanza), sino también qué acciones concretas realizarán los estudiantes para transformar su pensamiento (aprendizaje), generando cambios profundos no solo en su comprensión intelectual de textos jurídicos, sino también en su valoración ética y en su capacidad para actuar mental y creativamente frente a problemas y/o dilemas jurídicos.

2.5.1. El proceso de aprendizaje dentro del paradigma constructivista

Dentro el paradigma constructivista “Todo aprendizaje constructivo supone una construcción que se realiza a través de un proceso mental que conlleva a la adquisición de

un conocimiento nuevo. Pero en este proceso no es sólo el nuevo conocimiento que se ha adquirido, sino, sobre todo la posibilidad de construirlo y adquirir una nueva competencia que le permitirá generalizar".(Sanhueza, 2012,p.2)

Por tanto, lo que se pretende desde la teoría constructivista es aplicar lo ya conocido a una situación nueva y en el ámbito del derecho es fundamental adoptar esta forma de aprendizaje, toda vez que el estudiante, se enfrenta a diario con situaciones nuevas. De ahí que, si no construye conocimiento en base a la experiencia afrontada, le es difícil contrarrestar otras situaciones de características casi similares, pero distintas en su forma y manera de abordarlos.

2.5.2. Componentes didácticos del proceso enseñanza y aprendizaje

Los componentes didácticos funcionan como un sistema interconectado donde cada elemento influye en los demás. Molina-García y García-Farfán (2019) detallan esta interrelación:

Los modelos didácticos apuntan a una colegiada triada compuesta por los Objetivos, contenidos, métodos y evaluación, como basamento aconsejable para el proceso docente educativo; Los objetivos identifican los contenidos, sistema de conocimientos, habilidades y valores concretados en específicos modos de actuación" (p. 399).

Esta triada cobra vida cuando articulamos objetivos específicos (desarrollar pensamiento crítico a partir de lectura crítica de textos jurídicos), seleccionamos contenidos pertinentes (doctrina penal, jurisprudencia), aplicamos estrategias activas (talleres, debates, etc.) y evaluamos formativamente los avances; Esta integración permite que las estrategias proactivas no sean aisladas, sino un sistema coherente que transforma la lectura jurídica de un acto pasivo hacia una experiencia reflexiva y creativa donde los estudiantes modifican tanto su comprensión intelectual como sus actitudes éticas frente al Derecho.

2.5.3. Las metodologías en el proceso de aprendizaje (centradas en el estudiante)

Las metodologías que sitúan al estudiante en el centro del aprendizaje han demostrado resultados superiores. Aithal y Suresh Kumar (2016) lo argumentan:

La educación centrada en el alumno requiere metodologías apropiadas que puedan ser utilizadas por los docentes para proporcionar una variedad de experiencias de aprendizaje, incluido el aprendizaje individual y colaborativo” (p. 662).

Esto significa que en los talleres se debe crear variedad de experiencias, como: momentos donde cada estudiante analiza individualmente sentencias penales, identificando premisas y evaluando evidencias, combinados con sesiones colaborativas donde el grupo debate interpretaciones, critica argumentos y co-construye soluciones innovadoras. Consiguientemente, esta variedad no solo mantiene el interés, sino que desarrolla diferentes facetas del pensamiento proactivo, preparando juristas integrales capaces de trabajar tanto autónomamente como en equipo en el contexto legal boliviano, respondiendo a las demandas contemporáneas del ejercicio profesional del Derecho.

2.5.4. La retroalimentación en el proceso de aprendizaje

La retroalimentación cierra el ciclo del aprendizaje, por ello, Munna y Kalam (2021) destacan su importancia al afirmar:

al proporcionar retroalimentación formativa y de desarrollo positiva y adecuada, la introducción del juego de roles tiene un profundo impacto positivo en la confianza y la autoestima de los estudiantes. (p. 1).

Por ello, la pretendida la incorporación de estrategias proactivas a partir de la lectura de textos jurídicos, cobra sentido, cuando los estudiantes presentan análisis de casos penales y reciben retroalimentación constructiva del docente y compañeros, no solo corrigen errores técnicos, sino que fortalecen su confianza en la capacidad argumentativa propia. Además, al incorporar role-play (simulaciones de audiencias, debates jurídicos), escenarios

reales experimentales donde aplica su pensamiento proactivo bajo presión, generando autoestima académica que se traduce en aprendizajes duraderos y transferibles a la práctica profesional, cumpliendo con el perfil del egresado que exige la educación superior contemporánea en Bolivia.

2.5.5. El enseñar a pensar dentro el proceso de aprendizaje

Shuell citado por Elosúa y García (1993), se considera que enseñar a pensar es un enfoque que va más allá del objetivo tradicional de los aprendizajes concretos entendidos como cambios en la conducta. Se trata de enseñar a que las personas sean cada vez más conscientes y responsables de sus capacidades, procesos y resultados de aprendizaje.

En cambio, para Elosúa y García (1993), son procesos internos donde el sujeto o alumno al aprender, de manera activa y responsable, hace uso de estrategias en el procesamiento de la información, en la adquisición, elaboración, retención, recuperación y utilización de conocimientos, en la toma de decisiones y en la solución de problemas.

Sin duda, lo que se pretende con este nuevo modelo de aprendizaje, donde el estudiante, es el sujeto activo y quien construye su aprendizaje, también implica ,no ya, repetir las palabras, sino a decir o producir las palabras, porque el profesional abogado debe desenvolverse en su ámbito con seguridad, criterio, pensamiento crítico, principalmente esta última, porque a cada momento debe analizar, hacer juicios de valor de texto escrito y oral y tener la capacidad de reacción de manera crítica y propositiva frente al conflicto y/o problema, principalmente en los juicios orales.

2.6.- Paradigma sociocultural de Vigotzki

2.6.1. Zona de desarrollo próximo (ZDP), como el lugar del aprendizaje

De acuerdo con el aporte teórico que hace Vygotsky citado por Moll, L.C. (2003) considerado además como el precursor del constructivismo social, afirma que: “pares más capacitados; lo mismo que los adultos; pueden apoyar el desarrollo del niño”. (p.187) De esta forma introduce el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP).

La zona de desarrollo próximo del que nos habla Vygotsky, no es otra cosa que la posibilidad de los individuos de aprender en el ambiente social, en la interacción con los demás. Es decir que nuestro conocimiento y la experiencia con los demás es lo que posibilita el aprendizaje.

Entonces, cuando los estudiantes interactúan con textos jurídicos sean estos orales o escritos (productos culturales y sociales) o con las experiencias u orientaciones del docente, como también de los compañeros(as) se contribuye significativamente al logro de aprendizajes.

2.6.2. Habilidades y herramientas psicológicas desde el punto de vista de Vygotsky

En cuanto a las habilidades, según Vygotsky citado por Moll L. C. (2003), sostiene que existen dos tipos de funciones mentales: las inferiores y las superiores. Las funciones mentales inferiores son aquellas con las que nacemos, son las funciones naturales y están determinadas genéticamente.

Las funciones mentales inferiores nos limitan en nuestro comportamiento a una reacción o respuesta al ambiente, (Aquí puede verse una crítica adelantada al conductismo). La conducta es impulsiva. En cambio, las funciones mentales superiores se adquieren y se desarrollan a través de la interacción social, a partir de dos momentos. En un primer momento, las habilidades psicológicas o funciones mentales superiores se manifiestan en el ámbito social y, en un segundo momento, en el ámbito individual.

Cada función mental superior, primero es social, es decir primero es interpsicológica y después es individual, personal, es decir, intrapsicológica.

En cuanto a las herramientas psicológicas corresponde preguntar, ¿Cómo se da esa interacción social? ¿Qué es lo que hace posible que pasemos de las funciones mentales inferiores a las funciones mentales superiores? ¿Qué es lo que hace posible que pasemos de las habilidades interpsicológicas a las habilidades intrapsicológicas? ¿Qué es lo que hace

que aprendamos, que construyamos el conocimiento? La respuesta a estas preguntas es la siguiente: los símbolos, las obras de arte, la escritura, los diagramas, los mapas, los dibujos, los signos, los sistemas numéricos, en una palabra, las herramientas psicológicas.

Por tanto, esta forma de entender el aprendizaje desde el punto de vista de Vygotsky, primero es interpsicológico y después intrapsicológico, y que el contexto social y cultural donde se encuentra el lenguaje, los libros, tecnología, etc., son productos sociales-herramientas psicológicas- que median nuestros pensamientos, sentimientos y conductas, así como nuestra capacidad de pensar, sentir y actuar. Razón por cual, el aprendizaje no se sitúa en el vacío, sino en un contexto histórico y sociocultural específico, de ahí que en el encuentro lector (estudiante) y autor de texto, se valora la cultura propia del estudiante, de ahí que sólo un pensador crítico, lo es en esa dimensión, cuando él valora el texto desde su contexto histórico-social.

2.6.3. La Enseñanza desde Vygotsky

De acuerdo a Vygotsky citado por Moll L. C. (2003), la enseñanza sólo es buena cuando “despierta y trae a la vida aquellas funciones que están en estado de maduración, que yacen en la zona de desarrollo próximo”. (p.188) Por tanto, la enseñanza consiste en: Asistir al aprendizaje de los estudiantes a través de la zona de desarrollo próximo, respondiéndose al ¿Qué? (contenido a enseñar) y al ¿Cómo? (estrategia o método a utilizar), para que se ayude a los estudiantes a descubrir sus potencialidades, capacidades y que dependiendo del grado en que se encuentran necesitarán ser desarrolladas y/o fortalecidas. Por tanto, la enseñanza ocurre en ese punto de la zona en que el desempeño puede cumplirse satisfactoriamente, sólo con la ayuda de sus compañeros(as) o la guía del profesor.

Aprovechar este espacio para promover el desarrollo y/o fortalecimiento de habilidades de pensamiento, porque sólo en la medida en que los docentes conozcan la dinámica del aprendizaje del estudiante, entonces es en la misma medida en que el docente sabrá, qué enseñar y cómo hacerlo, principalmente en la relación estudiante-autor del texto o estudiante -contexto social cultural, porque el docente es parte y producto social. Entonces

el obrar activo del profesor como mediador en esta zona de desarrollo próximo, estará contribuyendo a que el estudiante en el ámbito de derecho pueda ser un buen pensador crítico, que realice análisis de la información de textos, que busca generar la práctica de evaluar la información que contiene un libro, artículo o discurso (producto social), que bien puede ser empleada para la lectura de sentencias y documentos jurídicos como científicos.

2.7. El taller como una forma de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje

Las formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje determinan cómo se estructura la interacción entre docentes y estudiantes en espacios concretos de formación. Entre estas formas, está el taller como una estrategia que transforma radicalmente la dinámica educativa tradicional, especialmente en el nivel superior, por ello, Castillo Pulido y Arévalo Rodríguez (2022) lo expresan claramente cuando señalan:

el taller se entiende como una posibilidad de construcción de conocimiento personal y grupal, en la que se pone en juego la creatividad, el desarrollo de la autonomía, la capacidad de construir con otros, porque permite que el estudiante realice procesos de desarrollo cognitivo, afectivo y social, porque permanentemente se está realizando una actividad práctica en la que se aplica la teoría vista, hay un aprender haciendo. (p. 236).

Esta conceptualización se conecta profundamente con la propuesta de estrategias proactivas para la lectura de textos jurídicos en el presenta trabajo de investigación, porque muestra que en talleres diseñados para analizar casos penales, los estudiantes de Derecho no solo leen pasivamente artículos legales, sino que construyen conocimiento de manera colaborativa, aplicando teorías penales en ejercicios prácticos que fomentan tanto el pensamiento crítico como la creatividad necesaria para proponer interpretaciones innovadoras del Derecho, elementos fundamentales para una formación jurídica integral en el contexto boliviano.

2.7.1. El Taller como forma de organización didáctica

El taller, como forma de organización, se distingue por su capacidad para integrar elementos que normalmente han estado separados en la educación, por ello, Aponte Penso (2015) lo define con claridad:

el taller pedagógico como estrategia metodológica aplicada en el aula de clase durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, y por consiguiente en la aprehensión del conocimiento, lo validan como un instrumento adecuado para estimular la investigación en el ámbito educativo, donde interactúan estudiantes y docentes, dado que a través de éste se integra la teoría y la práctica, y facilita la comprensión de la reciprocidad de funciones que existen entre una y otra, mediante la interrelación del conocimiento y la acción" (pág. 49).

Por ello, esta integración entre teoría y práctica resulta esencial para el desarrollo del pensamiento proactivo en la lectura de textos jurídicos, ya que los estudiantes de la Carrera de Derecho no pueden limitarse a conocer abstractamente conceptos como dolo o culpa; necesitan aplicar esos conceptos en análisis concretos de sentencias, debatir su aplicación en casos controversiales y proponer argumentos innovadores, lo que transforma el aprendizaje en una experiencia activa donde el conocimiento jurídico cobra vida y sentido práctico.

Un aspecto central del taller radica en su objetivo de romper dicotomías educativas tradicionales, por ello, Castillo Pulido y Arévalo Rodríguez (2013) lo explican:

Uno de los objetivos del taller es la integración equitativa entre la teoría y la práctica en el proceso de enseñanza; reconocer las ventajas que cada una ofrece a ese proceso" (p. 237).

Esto significa que cuando se diseñan talleres para la lectura de textos jurídicos en Derecho Penal, se está propiciando que los estudiantes experimenten cómo la teoría ilumina la práctica y viceversa; por ejemplo, al analizar un caso real de homicidio, no solo aplica la

teoría del delito aprendido en clase, sino que esa aplicación práctica les permite comprender más profundamente los matices teóricos, generando un aprendizaje significativo que fortalece su capacidad argumentativa y su pensamiento creativo para enfrentar dilemas éticos en su futura práctica profesional.

El taller también promueve una participación activa que contrasta con modelos pasivos de enseñanza, por ello, Aponte Penso (2015) refiere que:

el taller pedagógico es esencial para cuentos finos. En ese sentido Black Max (1946), citado por Gutiérrez (2010), sostiene que hace posible que estas habilidades interactúen y se apoyen mutuamente a fin de desarrollar el pensamiento crítico del sujeto como parte de su proceso intelectual y como producto de sus esfuerzos al interpretar la realidad que los rodea con todas sus implicaciones, dando prioridad a la razón y honestidad. (p. 51).

El taller entendido como un espacio de dinámica participativa es clave para que los estudiantes de Derecho, desarrollen pensamiento proactivo, ya que en talleres donde analizan textos jurídicos en equipos, cuestionan premisas normativas, evalúan evidencias en casos jurisprudenciales y debaten interpretaciones con sus compañeros, están ejercitando simultáneamente habilidades críticas (análisis, evaluación) y creativas (generación de hipótesis alternativas), lo que prepara juristas integrales capaces de interpretar leyes no como verdades absolutas, sino como constructos sociales susceptibles de crítica fundamentada y transformación ética.

2.7.2. Fundamentos pedagógicos y metodológicos del taller

Los fundamentos pedagógicos del taller se arraigan en principios de autonomía y construcción colectiva del conocimiento, por ello, Castillo Pulido y Arévalo Rodríguez (2013) citando a Ander-Egg (1999), refiere que:

el ejercicio pedagógico del taller encuentra su fundamento en un aprender haciendo, porque afirma que el estudiante logra apropiarse los conocimientos en tanto está

vinculado a un campo de acción que le permite intervenir activamente en la dinámica que se esté siguiendo. Solo entonces será capaz de aplicar lo aprendido en contextos diferentes al aula. (p. 244).

Entonces, aprehender haciendo valida las estrategias proactivas propuestas, porque cuando los estudiantes de derecho analizan textos jurídicos en talleres, no están simplemente leyendo para memorizar, sino haciendo lectura crítica: identificando tesis y argumentos, evaluando su coherencia lógica, proponiendo contraargumentos y aplicando conceptos en ejercicios simulados de defensa legal. Consiguientemente, este hacer, transforma el conocimiento pasivo en competencia activa, permitiendo que los futuros abogados transfieran estas habilidades a contextos reales de litigio o asesoría jurídica en Bolivia.

2.7.3. La metodología del taller exige una planificación

La metodología del taller exige una planificación cuidadosa que considere múltiples momentos, por ello, Castillo Pulido y Arévalo Rodríguez (2022) detallan:

varios aspectos y momentos deben tenerse en cuenta para el desarrollo adecuado del taller. Una vez realizado **el proceso de planeación y organización**, se ejecuta **el taller**, etapa para la cual Maya (1996) propone los siguientes momentos:

primero, análisis y priorización de necesidades e intereses, identificación del problema y elaboración de **objetivos**.

Segundo, identificación de **conocimientos**: qué se debe saber, saber-hacer y querer-hacer.

Tercero, definición y **ejecución de actividades que permitirán resolver el problema**, adquirir conocimientos, desarrollar habilidades y destrezas, y cultivar actitudes.

Por último, **resumen o sistematización de lo aprendido en el grupo**. (pp. 242-243).

Por ello, los talleres para lectura crítica de textos jurídicas: primero identificamos la necesidad de fortalecer el pensamiento proactivo; luego determinamos qué conocimientos jurídicos previos necesitan los estudiantes y qué habilidades deben desarrollar (análisis argumentativo, creatividad); Después diseñamos actividades específicas (debates sobre sentencias controvertidas, elaboración de defensas alternativas) y finalmente propiciamos reflexión grupal ,que es una evaluación procesual e integral donde los estudiantes sistematizan aprendizajes, midiendo así el impacto de estas estrategias en su zona de desarrollo próximo.

La relación docente-estudiante en el taller se transforma radicalmente, por ello, Castillo Pulido y Arévalo Rodríguez (2013) señalan que:

para que se cumplan los objetivos del taller, se requiere que la relación docente-estudiante sea propicia para la realización de una tarea en común, porque que el rol asumido por los actores que intervienen en el proceso educativo, como guiar, orientar y estimular en el caso del docente, y ser autónomo y gestor de su propio conocimiento en el caso del estudiante, se cumpla a cabalidad por la participación activa de ambos, para la construcción del conocimiento y el logro de experiencias significativas. (p. 245).

Es acá, en este tipo de espacios, donde el docente de Derecho no es el poseedor absoluto de la verdad jurídica, sino un facilitador que guía a los estudiantes en la exploración crítica de textos jurídicos, estimulando cuestionamientos y validando interpretaciones divergentes. Consiguientemente, esta horizontalidad democratiza el aula, fortalece la confianza de los estudiantes en su capacidad argumentativa y cultiva el pensamiento proactivo necesario para una práctica jurídica ética y transformadora en el contexto boliviano.

2.7.4. El taller como estímulo para la investigación

El taller no solo facilita el aprendizaje, sino que estimula activamente la investigación formativa, por ello, Aponte Penso (2015), bajo estos parámetros y con una visión focalizada, citando a Ander-Egg (2005) refiere que:

el taller se puede adaptar a las necesidades específicas de un contexto educativo determinado, viéndolo como estrategia metodológica que propicia el aprendizaje colectivo en la construcción de conceptos a través del proceso investigativo, en el cual la participación activa de los alumnos sea el fundamento de los talleres, y donde el docente tenga el rol de facilitador promoviendo y dinamizando el trabajo colectivo, realizando los correctivos y ajustes en el momento necesario. (p. 51).

Por ello, el taller se manifiesta cuando los estudiantes de Derecho, al analizar textos jurídicos, deben investigar doctrina complementaria, buscar jurisprudencia comparada, consultar fuentes normativas y construir argumentos fundamentados, porque en este proceso investigativo, guiado por el docente pero ejecutado autónomamente por los estudiantes, desarrolla competencias de indagación que son esenciales tanto para su desempeño académico como para su futura práctica profesional en un campo donde la actualización constante y la fundamentación rigurosa son imperativos éticos.

2.8. Modelos teóricos de lectura

En los últimos 50 años, se destacan tres formas de leer. Entre ellas la lectura como conjunto de habilidades; la lectura interactiva y por último la lectura transaccional.

2.8.1. Lectura como conjunto de habilidades

De acuerdo con esta concepción, según Dubois (1994), se dice que el lector comprende un texto cuando es capaz de extraer el significado que el mismo le ofrece, lo cual implica un reconocimiento tácito de que el sentido del texto está en las palabras y oraciones que lo componen y de que el papel del lector consiste en descubrirlo. El lector en este caso desempeña un papel meramente receptivo en la medida en que el sentido de lo leído le llega

de afuera, es lo que se incorpora al sujeto que lee, algo así como un producto de la página impresa que el sujeto adquiere mientras lee.

2.8.2. Lectura como un proceso interactivo

Según Dubois (1994), el enfoque de la lectura como conjunto de habilidades comienza a ser cuestionado a finales de la década del sesenta con el avance de la psicolingüística y de la psicología cognoscitiva. De acuerdo al enfoque psicolingüístico, se destaca el carácter interactivo del proceso de lectura, que es el espacio donde interactúa la información no visual que posee el lector con la información visual que proporciona el texto, proceso de interacción donde el lector construye el sentido del texto. En cambio, el enfoque interactivo, se vio enriquecido con la psicología cognoscitiva particularmente de Bartlett, cuando considera que la lectura es un proceso mediante el cual el lector trata de encontrar la configuración de esquemas apropiada para explicar el texto en cuestión.

2.8.3. Lectura como un proceso transaccional

Según Dubois (1994), la concepción más reciente con respecto a la lectura proviene de la teoría literaria, donde para este enfoque la lectura es un proceso donde existe una acción recíproca entre el lector y el texto, sea de un informe científico o de un poema, dinámica en el cual el observador y observado, lector y texto se confunden en un tiempo único y surgen del mismo transformados.

De ahí que, tradicionalmente se consideraba que la lectura es un proceso por el cual el lector se limitaba a extraer información del texto, lo cual actualmente se considera muy limitado. Hoy en día se busca que el lector efectúe una transacción con el texto, es decir, que tenga una participación activa y crítica mediante una serie de estrategias de lectura.

Ahora bien, sin duda el modelo de lectura que el estudiante de derecho debe asumir es el modelo transaccional, porque debe realizar, constantemente una interacción autor del texto con el lector (estudiante). Y cuando ya sea un profesional abogado más aún, sabiendo que su labor está íntimamente relacionada con los procesos de lectura de texto escrito y oral a diario en su ámbito de trabajo, éste naturalmente como resultado de la misma, debe

producir un cambio, ya sea en el autor (interlocutor) y en él mismo, aspecto que es importante por los siguientes motivos:

Quien tome decisiones se basará en informes o apreciaciones de terceros que si no han sido críticos con la información procesada, que no es otra cosa que una acción recíproca entre el lector y el texto (oral o escrito) donde tiene que haber una decisión, que es el resultado de dicha interacción, simplemente llevaran al error a quien decida. En este caso, tanto un abogado que se apoya en un informe elaborado por un asistente, un juez que se basa en el informe de un perito, pueden fracasar si provienen de personas que no ejercen actitudes de lectura transaccional, que no es otra cosa que adoptar una lectura crítica, no se estará en posibilidades de tener éxito en este ámbito, donde a diario el abogado, sea juez fiscal o tenga otro cargo en el ámbito del Derecho, tiene que estar enfrentado a las lectura de textos sean estos orales o escritos.

También para enfrentar alegatos o exposiciones orales, la lectura transaccional permitirá encontrar los defectos de las argumentaciones.

Por lo general, escribimos como leemos y leemos como escribimos, esperamos que un lector exigente escriba o haga mejores exposiciones orales que un lector poco exigente. Lamentablemente en nuestra sociedad, como es de conocimiento general, la lectura es de baja calidad y muchas veces se escribe sabiendo que el texto no va a ser leído o buscando confundir al lector.

2.9. Modelo de pensamiento divergente y convergente

De acuerdo con Arango y Henao (2006), basándose en lo que sostiene Guilford, plantean que los seres humanos tienen dos clases de pensamiento; el convergente que se relaciona con la lógica y el divergente con la creatividad, es decir que ésta se mueve en varias direcciones, buscando la mejor forma para resolver los problemas que siempre enfrenta como nuevos y para los que no tiene patrones de solución, pudiendo dar una gran variedad de soluciones apropiadas más que una única correcta.

2.9.1. Pensamiento crítico

Según De Bono (1995), el pensamiento crítico, consiste “en descubrir la verdad atacando y eliminando todo lo falso, de modo que se revelase la verdad. Esto es muy valioso para disuadir del uso incorrecto de los conceptos, el lenguaje y las argumentaciones”. (p.205)

Este modelo de pensamiento, es el que debe asumir el estudiante o profesional abogado, porque su tarea es descubrir la verdad de su interlocutor sea el abogado de la otra parte o el autor del texto, para luego armar una buena estrategia de ataque y disuadir de esa forma lo falso.

2.9.2. Pensamiento creativo

Según Arango y Henao (2006), citando a Guilford, considera que el pensamiento creativo llamado también pensamiento divergente, constituye un importante factor de la creatividad; debido a que puede llegar a ser una forma diferente y original de resolver los problemas. Otra característica importante del pensamiento divergente es su desvinculación de patrones preestablecidos: su libertad, que permite a las ideas fluir.

Naturalmente, el pensamiento crítico se ve huérfano, sino es complementado con la labor del pensamiento creativo, es decir, debe existir una integración entre el hemisferio derecho (pensamiento creativo) y el hemisferio izquierdo (pensamiento crítico). y sólo así, el potencial y habilidades, el estudiante o abogado podrá enfrentar satisfactoriamente ese ámbito del conflicto y tensión donde se desenvuelve.

Adoptar habilidades de pensamiento crítico y creativo naturalmente, harán que el estudiante derecho, y el profesional abogado, éste último que opera en el ámbito del conflicto y a diario se enfrenta con textos jurídicos sean estos orales o escritos, es una tarea que los profesionales en educación deben y tienen que resolver.

Por tanto, el pensamiento crítico y creativo no es universal en toda persona, todo el mundo está sujeto a episodios de pensamiento indisciplinado o irracional. Por tanto, su calidad es típicamente una cuestión de grado y depende de, entre otras cosas, la calidad y la

profundidad de la experiencia en un dominio dado de pensamiento o con respecto a una clase particular de preguntas.

Al entender el pensamiento crítico, es importante reconocer la interrelación entre el pensamiento crítico y el creativo. Estos dos modos de pensamiento, aunque frecuentemente malentendidos, son inseparables en el diario razonar. La creatividad domina un proceso de hacer o producir, la criticidad de evaluar o juzgar.

La mente, al pensar bien, debe simultáneamente tanto producir como evaluar, tanto generar como juzgar los productos que construye. El pensamiento profundo requiere de la imaginación y de la disciplina intelectual.

El juicio crítico es esencial para todo acto de construcción; y todos los actos de construcción están abiertos a la evaluación crítica. Creamos y evaluamos; evaluamos lo que creamos; evaluamos conforme creamos. En otras palabras, a la vez y al mismo tiempo, pensamos crítica y creativamente. y sin duda estas son las herramientas principales que maneja el profesional abogado, más aún si es juez, porque permite dominar lo que hemos leído, ser más inquisitivos en la forma de analizar y evaluar ideas de modo más efectivo y alcanzar mayor control sobre su aprendizaje, sus valores y sus vidas.

2.10. Derecho

Para Bobio, N.(2005), el Derecho desde un punto de vista normativo, “es un sistema de normas o reglas de conducta, por tanto se afirma que la experiencia jurídica es una experiencia normativa”(p.3).

2.10.1. Derecho penal

Según Fontan (1998), “es una ciencia jurídica y su estudio cumple idéntica tarea y tiene la misma finalidad que el de cualquiera otra rama del Derecho: interpretar y elaborar los principios contenidos en la ley; bien que con las modalidades particulares que resultan de su naturaleza de derecho de excepción”. (p.14).

En igual línea, Zafaroni (2005), define al Derecho Penal como: “la rama del saber jurídico que, mediante la interpretación de las leyes penales, propone a los jueces un sistema orientador de decisiones que contiene y reduce el poder punitivo, para impulsar el progreso del estado constitucional de derecho”. (p.5).

Para una mejor comprensión el Derecho Penal se clasifica en: Derecho Penal subjetivo y objetivo.

2.10.2. El Derecho Penal subjetivo

En su sentido más amplio, es la facultad que el Estado tiene de definir los delitos y fijar y ejecutar las penas o medidas de seguridad: es el llamado “ius puniendi”. Es facultad porque el Estado, y sólo él, por medio de sus órganos legislativos, tienen autoridad para dictar leyes penales; pero es también deber, porque es garantía indispensable en los Estados de Derecho, la determinación de las figuras delictivas y su amenaza de pena con anterioridad a toda intervención estatal de tipo represivo. (31)

2.10.3. El Derecho Penal objetivo

Según Fontan (1998), es el régimen jurídico mediante el cual el Estado sistematiza, limita y precisa su facultad punitiva, cumpliendo de ese modo con la función de garantía que, juntamente con la tutela de bienes jurídicos, constituyen el fin del Derecho Penal.

El Derecho Penal objetivo se distingue, a su vez, en derecho material, llamado también sustantivo y el denominado indistintamente derecho formal, adjetivo o procesal:

a) Derecho penal sustantivo: Según Fontan (1998), contiene las disposiciones de fondo: define los delitos y determina la correspondiente amenaza de pena; regula principios fundamentales en los que se sustenta la teoría del delito, tales como la culpabilidad o la justificación, y da normas para resolver los problemas que tienen validez general, tales como el concurso de delitos, la participación, la tentativa, etcétera.

Citado por Fontan (1998), para Von Liszt el Derecho Penal sustantivo, “es un Conjunto de reglas jurídicas establecidas por el Estado, que asocian el crimen como hecho, a la pena como legítima consecuencia”. (p.20)

b) Derecho penal adjetivo o procesal: Según Subieta (1994), no es sino, una rama del derecho procesal general, que fue definido a su vez como una rama del derecho público, que tiene por objeto la actividad jurisdiccional del Estado, pero en la especialidad penal, de los procesos mediante los cuales se lleva a cabo y de los procedimientos que los regulan.

2.11. Educación

Según Arraya (2003), la educación es el proceso por el cual nos humanizamos. Sin educación no llegamos a ser plenamente humanos, sino tan sólo un proyecto. “Educar significa formar, dar forma a algo que carece de ella”. (p.12) Es decir, un ser humano sin formación es algo lamentable, pues está sin terminar, inacabado.

2.12. Lectura

Dubois (1994) citando a Rosenblat considera que “La lectura es un proceso transaccional donde el lector y el texto son mutuamente dependientes y de su interpretación reciproca surge el sentido de la lectura”. (p.19)

Para Sole (1992), “la lectura es un proceso constante de elaboración y verificación de predicciones que conducen a la conducción de una interpretación”. (p.29)

2.12.1. La comprensión lectora

Sole I. (1992) considera que, la comprensión lectora es una actividad compleja y gradual, y puede llegar a diferentes niveles de profundidad dependiendo de diversos factores, como las características del texto: entendiendo que cada texto presenta una estructura y organización propia, porque es distinto leer un cuento, un informe científico, un fragmento histórico, etc. Los conocimientos previos: importante porque facilita mucho la comprensión y asimilación del mensaje del texto; los objetivos, propósitos y expectativas del alumnado: porque cada persona debe leer con determinados objetivos y expectativas desde los cuales interpreta el mensaje.

2.12.2. Niveles en la comprensión de la lectura

Según Sole (1992), los niveles en la comprensión lectora, van en forma gradual de un nivel más superficial a un nivel de mayor profundidad, como la decodificación: que, significa descifrar un código, darles un significado a las letras impresas:

La comprensión Literal: que es combinar el significado de varias palabras de forma apropiada para formar proposiciones, donde la comprensión se atiene a la información explícitamente reflejada en el texto.

La comprensión inferencial: que es una comprensión más profunda del texto, que va más allá de lo explicitado en el texto, donde el lector elabora una integración de la información reflejada en el texto, con los conocimientos previos del alumno.

La metacompreensión: que es cuando el lector realiza control, corrección y planificación constante en el proceso de la lectura, haciendo que se abarque procesos de planificación, supervisión y evaluación de la lectura.

Es muy obvio, por la naturaleza de trabajo del profesional abogado, que debe haber desarrollado niveles altos en la comprensión de la lectura de textos, esto significa que su nivel debe ser metacognitivo, toda vez que debe evaluar su trabajo de manera constante, para que tenga siempre éxito en los procesos que enfrente, sea como abogado de la parte demandante o demandada.

2.12.3. Los tres planos de la lectura de Cassany

Esta estructura de niveles de las que nos habla Sole, requiere una complementación conceptual para reflejar la realidad de la lectura contemporánea, especialmente en contextos jurídicos donde la manipulación discursiva, la ideología implícita y los propósitos ocultos son constitutivos del texto. Es aquí donde Cassany (2021) introduce una perspectiva renovada al proponer tres planos de lectura que operan dialécticamente:

Primer plano: "Leer las líneas" constituye el equivalente a la decodificación y comprensión literal de Solé. Es el nivel donde el lector accede al significado explícito del texto, a lo que el autor dice de manera manifiesta. En un artículo del Código Penal, "leer las líneas" significa comprender la literalidad de la norma: sus términos, su estructura sintáctica, sus definiciones, por ello, Cassany precisa que este plano es fundamental pero insuficiente, porque detiene la lectura en la superficie del discurso.

Segundo plano: "Leer entre líneas" corresponde analíticamente a la comprensión inferencial, porque aquí el lector no se conforma con lo explícito, sino que excava en los intersticios del texto para descubrir supuestos no enunciados, implicaciones ocultas, presupuestos ideológicos. De ahí que, Cassany en su análisis de lectura crítica en tiempos de desinformación, este plano exige que el lector "recupere las connotaciones que concurren en las distintas palabras y expresiones del discurso, tome conciencia del imaginario y del conocimiento del mundo al que se apela, identifique la modalidad y actitud que adopta el autor respecto a lo que dice" (p. 118). En jurisprudencia, "leer entre líneas" significa advertir que detrás de cada resolución existe una concepción particular sobre justicia, derechos y responsabilidad, aunque esa concepción no sea explícitamente tematizada.

Tercer plano: "Leer detrás de las líneas" va más allá de la metacompreensión de Solé, situándose en un nivel de análisis ideológico y contextual, porque según Cassany (2021) subraya que una lectura crítica "puede hipotetizar sobre el contexto de producción del discurso, los discursos previos al actual o las causas y circunstancias que pueden estar en el origen de la construcción del discurso en cuestión" (p. 119), por lo que, leer detrás de las líneas significa preguntarse: ¿Quién escribió esto y desde qué posición de poder? ¿Qué intereses sociales respaldan este texto? ¿Qué alternativas interpretativas existen? ¿Cómo se ha llegado a esta formulación normativa? En Derecho Penal, esto implica historizar la norma, rastrear cómo ha evolucionado, identificar qué grupos sociales se benefician de su interpretación actual y cuestionar si realmente sirve a los fines declarados de justicia y protección.

Por tanto, la integración de ambas perspectivas, los niveles jerárquicos de Solé y García con los planos dialécticos de Cassany, proporciona a los estudiantes de Derecho Penal un marco completo para la lectura crítica, porque no basta alcanzar metacompreensión (como en el modelo de Solé) si esa metacompreensión no interroga las estructuras ideológicas que sustentan los textos. Inversamente, la crítica ideológica de Cassany requiere las competencias básicas de decodificación y comprensión inferencial que Solé describe. La síntesis de ambas perspectivas genera una lectura verdaderamente transformadora, porque los estudiantes no solo entienden qué dice una sentencia penal (primer plano), no solo descubren qué presupone (segundo plano), sino que además cuestionan quién la escribió, desde qué poder, para beneficiar a quiénes, y cómo podría reinterpretarse desde una óptica garantista (tercer plano). Esta competencia es indispensable para ejercer la abogacía con ética y responsabilidad social en el contexto boliviano.

2.12.4. La lectura crítica vs pensamiento crítico

Según Kurland, D. J. (2000), la lectura crítica y el pensamiento crítico son dos actividades complementarias, pero que tienen sus características propias, siendo la primera una técnica que permite descubrir ideas e información, en cambio la segunda ,es una técnica que permite evaluar la información y las ideas para decidir que aceptar y creer, De esta forma se infiere que la lectura crítica es una actividad cuidadosa, activa, reflexiva y analítica, y el pensamiento crítico implica reflexionar sobre la validez de lo que se ha leído a la luz del conocimiento y la comprensión del mundo que previamente se tienen.

Es por demás evidente, que el principal rol del abogado, es realizar constantemente lectura crítica de textos, sea como estudiante de pregrado, peor aún como profesional abogado, porque a través de la lectura crítica debe analizar, para luego identificar aspectos positivos y negativos en el autor del texto, sea éste oral o escrito, y naturalmente, debe también tener una respuesta o contrarespuesta a su interlocutor sea éste el abogado de la otra parte o el autor de un texto.

2.12.5. Lectura de textos jurídicos

Según Morales Carrero (2025) señala con claridad que:

la lectura de textos jurídicos no es lo suficientemente aprovechada por la Universidad de estos tiempos. Esta condición ha imposibilitado, en cierto modo, la formación de ciudadanos con sólidas convicciones sobre la justicia y la democracia cuya disposición crítica-reflexiva le permite para valorar con sentido profundo, revisar acuciosamente y profundizar sobre el conocimiento de modo significativo. (p. 193)

Esta afirmación, otorga una especial relevancia con los desafíos que enfrentan los estudiantes de Derecho en Bolivia, donde muchas veces la educación jurídica sigue enfoques tradicionales que no desarrollan adecuadamente la capacidad de cuestionar y reinterpretar normas en contextos sociales complejos. Por ello, el autor profundiza esta idea al afirmar que la Universidad debe enfocarse en:

la promoción del pensamiento crítico y de actividades reflexivas-analíticas que permita al estudiante apropiarse de aspectos medulares, ideas esenciales y posiciones ideológicas como aspectos desde los cuales asumen su punto de vista y producir conocimiento relevante. (p. 194).

Esto significa que los talleres y seminarios-taller, no pueden limitarse a transmitir doctrina penal como verdades inmutables. Al contrario, deben crear espacios donde los estudiantes de la Carrera de Derecho analicen críticamente cómo se construye el conocimiento jurídico, qué intereses ideológicos subyacen a las normas penales y cómo pueden argumentar posiciones alternativas fundamentadas en principios de justicia y equidad aplicables a la realidad boliviana.

2.12.6. La lectura crítica de textos jurídicos y sus elementos

Para que la lectura crítica de textos jurídicos sea efectiva, es necesario que el estudiante desarrolle competencias específicas, por ello, Morales Carrero (2025) lo define:

la lectura crítica de textos jurídicos implica no solo la decodificación de su lenguaje formal, sino también la identificación de sesgos ideológicos, la evaluación de

argumentos subyacentes y la construcción de posiciones reflexivas que contribuyen al ejercicio ético de la profesión jurídica. (p. 195).

Esta afirmación, es fundamental, porque reconoce que leer textos jurídicos va más allá de comprender literalmente lo que dice un artículo del código, porque exige que los alumnos identifiquen los valores que el legislador priorizó al redactar la norma, reconozcan qué grupos sociales podrían beneficiarse o perjudicarse con esa regulación, y desarrollarán argumentos alternativos que cuestionen si esa norma realmente logra sus propósitos declarados. Exigencia aun mayor, en un ambiente más garantista de los derechos que señala la Constitución Política del Estado boliviano. donde el estudiante y/o profesional del derecho debe desarrollar capacidades que vayan más allá de la literalidad de las leyes o normas específicas, debe ir más allá, a los fines de ser equilibrado en sus decisiones y buscar en todo momento garantizar el ejercicio pleno de los derechos de los bolivianos.

2.13. Habilidades de pensamiento crítico

Según Facione P.(2007) de la Universidad de Loyola-Chicago en la Revista Académica Digital, resultado de una mesa redonda, llevada a cabo en la Universidad Central de Chile (2003), se concluye que; Algunas habilidades principales que debe desarrollar un buen pensador crítico realiza una interpretación: donde reconoce el problema en cuestión e identifica la afirmación o tesis del autor; análisis: detecta los argumentos de apoyo del autor (premisas o razones) en su tesis, establece similitudes y diferencias entre dos autores; Evaluación: identifica debilidades y fortalezas del autor y construye argumentos sobre que acepta o que no acepta (acuerdo o desacuerdo);por último la autorregulación donde el buen pensador crítico se autocorriga errores de comprensión y confirma la validez de su posición.

2.14. El pensamiento crítico como resultado de la integración de los tres planos de lectura

La teoría psicopedagógica ha conceptualizado el pensamiento crítico como una capacidad de orden superior, pero Cassany (2021) vincula explícitamente esta capacidad con la práctica específica de leer en múltiples planos, porque según Cassany, "el pensamiento

crítico surge únicamente cuando el lector ha aprendido a no conformarse con la superficie. Es un ejercicio de desconfianza productiva, donde se pregunta constantemente: ¿es esto lo que realmente dice? ¿qué no dice? ¿por qué se dice de esta forma y no de otra?" (p. 6).

Esta caracterización introduce un elemento frecuentemente ausente en definiciones académicas, porque el pensamiento crítico no es meramente capacidad de análisis lógico, sino una postura epistemológica de cuestionamiento permanente. Por ello, en el primer plano, leer las líneas, el pensador crítico desarrolla precisión en la decodificación. Pero esta precisión sería estéril si no se complementa con el segundo plano, cuando el lector lee entre líneas, está realizando un acto complejo de inferencia donde recupera voces ausentes, identifica presupuestos, detecta contradicciones internas al discurso. Consiguientemente, esto requiere conocimiento del mundo, capacidad de reconocer paradojas y disposición a abandonar lecturas ingenuas. (p. 7).

Por último, está el tercer plano, leer detrás de las líneas, constituye donde emerge propiamente el pensamiento crítico transformador, porque según Cassany (2021) subraya que "una lectura detrás de las líneas pregunta sistemáticamente por el contexto de producción, por, quién habla, desde qué posición de poder, representando qué intereses, excluyendo qué voces. Entonces, hacerse estas preguntas, es hacer, ejercicio de pensamiento crítico genuino porque relativiza la aparente objetividad del texto, reconociendo que todo discurso es una construcción que tiene algo oculto, y la idea es descubrir, para estar favor o en contra. (p. 8).

Ahora bien, desarrollar estas habilidades en los estudiantes de Derecho Penal y procesal penal, es fundamental, porque promover el desarrollo o fortalecimiento del pensamiento crítico mediante estos tres planos, significa dejar de ver las normas como verdades eternas y comenzar a verlas como construcciones humanas que pueden ser cuestionadas, reinterpretadas y reformuladas. Significa reconocer que una norma sobre pena capital, sobre violencia de género o sobre delitos contra la propiedad emerge no de principios abstractos, sino de luchas políticas históricas, de valores que cambian, de poderes que se redistribuyen. Este reconocimiento no paraliza el pensamiento, sino que lo libera,

permitiendo que juristas imaginen interpretaciones alternativas y contribuyan a evoluciones jurídicas.

2.15. Habilidades de pensamiento creativo

Según De Bono (1995), las habilidades que deben desarrollar estudiantes y profesionales en área de la producción son crear alternativas de solución: que plantea de diferentes formas una situación o problema o crea varias hipótesis o alternativas que resuelva momentáneamente el problema identificado; Elegir y justificar una propuesta: Explora, selecciona y decide elegir la alternativa ideal para la solución del problema y sustenta y fundamenta con razones la propuesta elegida.

2.16. Texto

Según Jacobo y Álvarez (2021), la palabra texto viene del latín *textus* y significa lo dicho o escrito por algún autor o todo lo que se dice en el cuerpo de la obra manuscrita o impresa. De otra forma refieren también que: “Un texto es el conjunto de palabras que integran un escrito, ocupa no más de tres páginas, no es muy extenso, es el cuerpo de una obra escrita compuesta por varios textos (varios escritos cortos) que integran el contenido de un libro (dan forma a un libro). (p.58)

2.17. Textos jurídicos

Según Adame. J. (2020), cuando refiere que: textos jurídicos, son los libros de doctrina, y también los textos de carácter general imperativo o “normas”, como leyes, reglamentos, tratados internacionales, y los textos imperativos destinados a personas determinadas, como decretos o sentencias, y otros más de carácter imperativo, pero que no son emanados del poder público, sino de personas particulares, como son los contratos y los testamentos. Todos tienen en común el ser “textos”, es decir, documentos compuestos de palabras, que pueden estar contenidos en papeles o en formatos electrónicos, y que deben ser leídos e interpretados. (p.177) Lo quiere decir, que de acuerdo al tipo de texto jurídico existe una manera de leerlo e interpretarlo.

2.18. Estrategia

Según Elosúa y García (1993), estrategia; “es realizar una actividad dirigida a la consecución de algo, requiere de ciertos procedimientos u operaciones mentales para lograr determinado fin”. (p.8) Por eso la lectura es una actividad estratégica. El buen lector pone en juego unos procedimientos o estrategias para obtener un resultado.

2.19. ¿Qué es la proactividad?

De acuerdo a Bateman y Crant (1993), citado por López, A. (2010), la proactividad implica tener la capacidad de cambiar las cosas, lanzar nuevas iniciativas, generar cambios constructivos, ser promotor de nuevas circunstancias. Entonces, personas proactivas son aquellas que toman el control, tienen iniciativa, son decisivos, firmes y, sobre todo, que generen cambio o transformación.

2.20. Marco Contextual

2.20.1. Contexto social y cultural

La Facultad de Derecho Ciencias Políticas y Sociales como se denomina actualmente, al ser una unidad facultativa dependiente de la Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca (U.S.F.X), Según Francovich (1998), corresponde referirse a que esta importante casa de estudios superiores, fue fundada el 27 de marzo de 1624 por el padre Juan Frías de Herrán. En cumplimiento de la Bula del Papa Gregorio XV, del 8 de agosto de 1621 y de la Real Cédula de Felipe III del 2 de febrero de 1622. Luego más tarde, el 13 de octubre de 1681, fue fundada la Facultad de Derecho por el Arzobispo de La Plata, Don Cristóbal de Castilla y Zamora, con tres cátedras, dos de Cánones y una de Instituta.

Empero, Don Ramón de Rivera y Peña fundó en 1776 la Academia Carolina, que se constituyó, en las palabras del historiador francés Clément Thibaud, en una verdadera “Escuela de dirigentes para la independencia”. Es así, que desde su fundación hasta el año cuando se desataron los hechos del 25 de mayo de 1809, la Academia Carolina, se constituyó en un foro de discusión sobre cuestiones jurídicas y también de teorías

filosóficas y políticas de avanzada, incluyendo el origen de la autoridad en la sociedad y los derechos del pueblo, temas propios de una naciente modernidad. (pp.23-25)

Sin embargo, según la página web de la Carrera de Derecho dependiente de la Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca (2025) en la actualidad esta unidad facultativa, después de la carrera de Medicina, es la más apetecida por los jóvenes bachilleres, como de jóvenes y adultos que por diferentes circunstancias terminaron el bachillerato y dejaron sus estudios. Tiene tres turnos como: mañana, tarde y noche para ofrecer formación en el campo del Derecho.

Por otro lado, el vínculo que tiene con la sociedad esta unidad facultativa es a través de las Modalidades de Internado y de Trabajo Dirigido, y lo hace mediante convenios suscritos con la mayoría de las instituciones de nuestro medio, por medio de los cuáles los estudiantes consiguen:

- Mejorar la relación de la Universidad - Sociedad; y vincular a la Carrera con la mayoría de las instituciones públicas y privadas de la ciudad de Sucre, así como de provincias y del interior del país.
- Conocer diferentes escenarios e identificar problemas, necesidades e intereses de los actores sociales.

2.20.2. Contexto institucional y proceso de acreditación

Según el Boletín informativo: Autoevaluación de la Carrera de Derecho de la Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca (2025), la Carrera de Derecho de la Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca ha experimentado un hito histórico en 2025 al lograr su primera acreditación nacional, que hace mención a: "la carrera de Derecho fue acreditada en condiciones excepcionales de calidad y excelencia académica con un puntaje de 95.70", constituyendo "el puntaje más alto entre todas las carreras de Derecho del Sistema de la Universidad Boliviana". Este logro adquiere particular relevancia considerando que se trata de una de las carreras más antiguas del país, fundada el 13 de octubre de 1681, y que postulaba por

primera vez en su historia a este proceso de certificación ante el Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB).

Ahora bien, el proceso de autoevaluación, desarrollado entre 2020 y 2024, involucró a docentes, estudiantes y personal administrativo organizados en comisiones específicas que evalúan diez áreas fundamentales: normas jurídicas e institucionales, misión y objetivos, curriculum y planes de estudio, administración y gestión académica, docentes, estudiantes, investigación e interacción, recursos educativos, administración financiera e infraestructura. Esta evaluación integral permitió identificar tanto fortalezas como áreas de mejora en la formación jurídica que la carrera ofrece a la sociedad chuquisaqueña y boliviana.

a). Perfil profesional y competencias: Según el Boletín informativo: Autoevaluación de la Carrera de Derecho de la Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca (2025). El perfil del egresado de la Carrera de Derecho responde a las exigencias contemporáneas de la práctica jurídica en Bolivia. Según el documento institucional, el licenciado en Derecho: "es el profesional, probo e idóneo, defensor de los derechos humanos y de la supremacía constitucional, capaz de ejercer su profesión de manera estratégica aplicando las competencias adquiridas en saberes disciplinares, procedimentales y actitudinales en forma independiente, autónoma, eficiente, ética, solidaria, crítica y reflexiva para el servicio de la sociedad".

Por ello, este énfasis en la formación crítica y reflexiva resulta especialmente relevante para investigaciones como la presente, que buscan desarrollar estrategias proactivas para el pensamiento crítico en la lectura de textos jurídicos, ya que evidencia una intencionalidad institucional alineada con pedagogías transformadoras en el ámbito del Derecho.

b). Plan de estudios y organización curricular: Este mismo el Boletín informativo: Autoevaluación de la Carrera de Derecho de la Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca (2025), refiere que: La carrera se estructura en cinco

años de formación profesional, con un curriculum que abarca desde fundamentos del Derecho (Introducción al Derecho, Historia del Derecho, Derecho Romano) hasta especialidades avanzadas como Derecho Penal, Civil, Administrativo, Constitucional y áreas contemporáneas como Derecho Ambiental, Pluralismo Jurídico y Derechos de los Pueblos Indígena Originario Campesinos. Resulta significativo que el plan incorpora asignaturas transversales como "Interpretación y Argumentación Jurídica" y "Medios Alternativos de Solución de Conflictos", lo que sugiere un reconocimiento institucional de la importancia de habilidades críticas y creativas en la formación jurídica, elementos centrales en la problemática que aborda esta investigación sobre lectura crítica de textos penales.

c). Cuerpo docente: El Boletín informativo: Autoevaluación de la Carrera de Derecho de la Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca (2025), refiere que: La base de datos de docentes correspondiente a 2024 revela que la carrera cuenta con 70 catedráticos, todos licenciados en Derecho, Ciencias Políticas y Sociales con título en provisión nacional de Abogados. Un aspecto destacable es que estos profesionales "tienen estudios de postgrado en Educación Superior, entre Diplomados, Maestrías y Doctorados". Esta cualificación pedagógica del cuerpo docente resulta fundamental para el éxito de propuestas innovadoras en enseñanza-aprendizaje, ya que la formación en educación superior facilita la adopción de metodologías activas y centradas en el estudiante, como los talleres y seminarios-taller propuestos en esta investigación para desarrollar pensamiento proactivo en la lectura de textos jurídicos.

d). Modalidades de graduación y flexibilidad académica: El Boletín informativo: Autoevaluación de la Carrera de Derecho de la Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca (2025), refiere que: La carrera ofrece diversas modalidades de titulación que reflejan un enfoque integral de la formación profesional: Tesis de Grado, Excelencia Académica, Examen de Grado, Internado, Trabajo Dirigido, Proyecto de Grado y Diplomado. Esta diversidad permite a los estudiantes elegir la modalidad que mejor se adapta a sus fortalezas y proyectos profesionales, lo que evidencia

flexibilidad curricular y reconocimiento de distintos perfiles de aprendizaje, aspectos que se alinean con enfoques pedagógicos contemporáneos centrados en el estudiante.

e). Sistema de evaluación y gestión académica: El Boletín informativo: Autoevaluación de la Carrera de Derecho de la Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca (2025), refiere que: La gestión académica se apoya en sistemas tecnológicos como E-Docente, desarrollado por la Dirección de Tecnologías de Información y Comunicación (DTIC), utilizado "en coordinación de la Dirección de Carrera, su plantel docente y la oficina de Kardex" para el registro y certificación de calificaciones. Además, existe un sistema de evaluación continua donde "los estudiantes evalúan el desempeño de los docentes y el cumplimiento de los objetivos de las asignaturas", lo que promueve la mejora continua en la calidad educativa y la rendición de cuentas. Este contexto de evaluación permanente crea condiciones propicias para implementar innovaciones pedagógicas como las estrategias proactivas propuestas en esta investigación, permitiendo medir su impacto de manera sistemática.

e). Población estudiantil, sus características y composición: La Carrera de Derecho de la USFX alberga una población estudiantil significativa que refleja la relevancia histórica y social de esta profesión en Chuquisaca y Bolivia. Según datos de la Memoria Institucional 2020, "Carrera de Derecho: 3063 estudiantes" (Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca, 2020, p. 70), constituyéndose en una de las carreras con mayor matrícula en la universidad. Esta cifra ha mostrado variaciones en años posteriores; informes más recientes señalan que "la carrera de Psicología cuenta con más de 500 estudiantes y Derecho supera los 1200 matriculados", aunque estas cifras pueden corresponder a un solo turno o modalidad específica, lo que evidencia la necesidad de datos más desagregados para comprender la dimensión real de la población estudiantil.

Ahora bien, según esta memoria institucional (2020), la carrera opera en Múltiples turnos para atender las diversas realidades socioeconómicas de los estudiantes. Como se indica en el documento de Vicerrectorado, "se tiene previsto que, para la presente gestión, se pueda contar con tres turnos, de acuerdo a los siguientes horarios: Turno mañana: 08:00 a 13:00,

Turno tarde: 14:00 – 19:00, Turno noche: 17:00 – 22:00". Esta organización en tres turnos responde a la necesidad de permitir que los estudiantes que trabajan durante el día puedan acceder a la formación universitaria, democratizando así las oportunidades educativas en Derecho.

Consiguientemente, la existencia de turnos diferenciados genera perfiles estudiantiles distintos, porque los estudiantes del turno nocturno frecuentemente compaginan estudios con responsabilidades laborales y familiares, lo que implica desafíos específicos en su proceso de aprendizaje: menor tiempo para dedicación académica fuera de clase, fatiga acumulada de jornadas laborales, y en muchos casos, mayor madurez y experiencia vital que puede enriquecer debates en el aula. En contraste, los estudiantes del turno diurno suelen ser más jóvenes, recién egresados del bachillerato, con mayor disponibilidad de tiempo para actividades académicas extracurriculares, pero posiblemente con menor experiencia en contextos laborales reales donde se aplica el Derecho.

3. Marco metodológico

3.1 Tipo de investigación y diseño metodológico

La presente investigación corresponde a un enfoque mixto y se enmarca en un diseño descriptivo-propositivo, ya que permite caracterizar la situación actual del uso de estrategias lectoras en el área del Derecho Penal y Procesal Penal y, paralelamente, propone un modelo de intervención, a través de estrategias proactivas en la lectura de textos jurídicos y a ser operacionalizadas con talleres, orientado al fortalecimiento de habilidades del pensamiento crítico y creativo en la lectura de textos jurídicos., como la argumentación y decisiones acertadas y propositivas.

Desde el punto de vista epistemológico, el estudio se inscribe en el paradigma sociocrítico, dado que busca comprender, reflexionar y transformar las prácticas educativas existentes mediante la participación activa de los actores implicados. Este enfoque permite articular la teoría con la praxis, promoviendo una intervención fundamentada en evidencias empíricas y criterios éticos, con una clara intención transformadora.

3.2 Métodos teóricos

Los métodos teóricos permitieron superar el nivel descriptivo de la realidad observable, posibilitando explicaciones profundas sobre las relaciones esenciales que caracterizaban los fenómenos educativos bajo estudio (Pérez et al., 2009, p. 69). En esta investigación se emplearon cinco métodos complementarios: analítico-sintético, inductivo-deductivo, histórico-lógico, modelación y enfoque sistémico, garantizando interpretaciones válidas en el diagnóstico, diseño de la propuesta, análisis de datos y síntesis de conclusiones.

3.2.1. Método inductivo-deductivo

Este método transitó desde la observación de casos específicos hacia la construcción de generalizaciones teóricas, y también desde marcos conceptuales establecidos hacia la derivación de conclusiones particulares (Abad et al., 2013, p. 34). En la recolección de datos, se aplicó inducción al analizar prácticas observadas en aulas de Derecho Penal y Procesal Penal, identificando patrones recurrentes en las dificultades lectoras. La deducción, por su parte, partió de marcos teóricos sobre el enfoque sociocrítico para derivar estrategias contextualizadas, fortaleciendo tanto el diagnóstico como la propuesta.

3.2.2. Método Histórico-Lógico

El método histórico-lógico permitió examinar la evolución temporal de los fenómenos educativos, descubriendo regularidades y tendencias que operaban en distintos momentos del desarrollo histórico (Abad et al., 2013, p. 35). Este método contribuyó al análisis documental al rastrear la trayectoria de las teorías sobre lectura crítica, desde los planteamientos de Freire hasta enfoques pedagógicos contemporáneos, revelando transformaciones en las concepciones de lectura jurídica y legitimando la necesidad de actualizar las prácticas pedagógicas hacia enfoques proactivos.

3.2.3. Método de modelación

La modelación consistió en construir representaciones simplificadas de la realidad que facilitaban la comprensión del fenómeno estudiado, cumpliendo una función heurística que permitía descubrir nuevas relaciones (Abad et al., 2013, p. 37). En esta investigación, permitió estructurar la propuesta de estrategias en un modelo teórico-operativo claro, definiendo secuencias pedagógicas, recursos y criterios de evaluación. Este modelo guio, tanto la recolección sistemática de datos como el procesamiento posterior mediante categorías de análisis coherentes.

3.2.4. Método sistémico

El enfoque sistémico concibió los fenómenos educativos como realidades integrales compuestas por múltiples componentes que cumplían funciones diferenciadas y mantenían

formas estables de interacción (Abad et al., 2013, p. 37). Permitted comprender que la lectura de textos jurídicos no era una actividad aislada, sino parte de un sistema donde el docente, el estudiante, el contenido y el contexto se interrelacionan mutuamente. Y fue fundamental en el análisis e interpretación, identificando cómo cada estrategia propuesta se integraba coherentemente en el sistema curricular del área de Derecho Penal.

3.3 Métodos empíricos

La selección de los métodos empíricos y sus respectivas técnicas responde de manera directa a la secuencia lógica planteada en los objetivos específicos de la investigación, porque para dar cumplimiento al primer objetivo, orientado a “Identificar las debilidades...”, se empleó el método de medición a través de la encuesta estructurada aplicada a estudiantes, y el método de observación mediante la guía de observación en aula. Ahora bien, para complementar y profundizar este diagnóstico desde la perspectiva docente, se utilizó la entrevista semiestructurada, y finalmente, para la consecución del cuarto objetivo, “Validar la propuesta...”, se aplicó el método Delphi, que permitió someter el modelo diseñado al criterio de expertos en el área.

3.3.1. Método de observación

Este método permitió captar la realidad educativa directamente en sus contextos naturales sin introducir manipulaciones que alteraran el fenómeno estudiado (Abad et al., 2013, p. 43). Se aplicó observación participante en aulas de Derecho Penal y Procesal Penal de estudiantes de 2do a 5to año, registrando prácticas lectoras, interacciones entre docentes y estudiantes, así como las dificultades evidenciadas en el proceso. Este método contribuyó decisivamente a la recolección de datos primarios sobre el estado real de la enseñanza-aprendizaje, proporcionando evidencia empírica sólida para el diagnóstico inicial.

3.3.2. Método de Medición

La medición consistió en asignar valores numéricos a características o propiedades de objetos y fenómenos según reglas previamente establecidas, facilitando el procesamiento estadístico de la información (Abad et al., 2013, p. 44). Se aplicó en el procesamiento de

cuestionarios aplicados a 320 estudiantes y en la sistematización de respuestas del método Delphi de 22 expertos, permitiendo calcular frecuencias, porcentajes y medianas. Resultó fundamental para el análisis cuantitativo, posibilitando la identificación de tendencias generales en las percepciones estudiantiles sobre lectura crítica y en los niveles de consenso experto respecto a la validación de la propuesta.

3.3.3. Método Delphi para validación de la propuesta

El método Delphi constituyó un método que permitía obtener la opinión fundamentada de un grupo de expertos mediante consultas reiteradas, siendo especialmente recomendable cuando se requerían opiniones consensuadas y representativas sobre un problema específico (Reguant-Álvarez & Torrado-Fonseca, 2016, p. 87). Para ello, se convocó a 22 expertos especializados en educación jurídica, organizando el proceso en dos rondas iterativas de consulta.

3.3.4. Método de análisis documental

La investigación documental consistió en la recopilación sistemática de información contenida en documentos, permitiendo redescubrir hechos, identificar problemas, orientar la búsqueda hacia otras fuentes y elaborar hipótesis explicativas (Abad et al., 2013, p. 29).

3.4 Técnicas e instrumentos

Las técnicas fueron procedimientos concretos que hicieron operacionales los métodos, traduciendo la intención metodológica general en acciones específicas y medibles (Martínez Godínez, 2013, p. 12). En esta investigación se emplearon cinco técnicas complementarias bajo el principio de triangulación metodológica, con el propósito de reducir sesgos e incrementar la confiabilidad de los hallazgos.

3.4.1. Observación participante (Guía de observación)

La observación participante implicó que el investigador se integrara al contexto estudiado, interactuando socialmente con los sujetos mientras recopilaba datos de manera sistemática (Malinowski, 1922; citado en Chala Martínez et al., 2025, p. 38).

Esta técnica permitió recolectar datos primarios sobre las prácticas reales desarrolladas en aulas de Derecho Penal y Procesal penal, registrando las interacciones, las estrategias lectoras utilizadas y las dificultades observadas durante el proceso educativo.

El instrumento utilizado (ver Anexo C - Guía de Observación), se estructuró en dos secciones principales para evaluar pensamiento crítico y pensamiento creativo. Para el pensamiento crítico se observaron indicadores de autonomía intelectual, búsqueda de información, análisis, interpretación, evaluación y autoevaluación, utilizando una escala de valoración del 0 al 3 que representaba gradaciones desde "nada" hasta "siempre". Para el pensamiento creativo se evaluaron la espontaneidad, la iniciativa y la actitud propositiva frente a los problemas planteados. Esta estructura facilitó el registro sistemático y comparable de las conductas observadas en múltiples sesiones de clase.

3.4.2. Entrevista semiestructurada (Guía de entrevista)

La entrevista cualitativa constituyó una extensión de la conversación cotidiana, pero con una intencionalidad orientada a comprender el sentido que los entrevistados atribuían a sus experiencias y prácticas (Vargas Jiménez, 2012, p. 120).

Esta técnica fue aplicada a 10 docentes del área de Derecho Penal y Procesal Penal, facilitando la recolección de datos cualitativos sobre sus prácticas pedagógicas, sus percepciones respecto a la lectura crítica y las barreras que identificaban para su desarrollo.

El instrumento utilizado (Anexo B - Guía de Entrevista para Docentes), contenía 11 preguntas predominantemente abiertas, diseñadas para explorar en profundidad las perspectivas docentes. Las preguntas indagaban sobre las concepciones de lectura jurídica, las estrategias pedagógicas empleadas, los desafíos percibidos en la promoción del pensamiento crítico y las formas de evaluación del aprendizaje. Esta estructura semi-abierta permitió obtener información con profundidad, manteniendo al mismo tiempo cierta comparabilidad entre las respuestas.

3.4.3. Encuesta (Cuestionario estructurado)

La encuesta constituyó una técnica característica de la investigación cuantitativa, diseñada para obtener información específica y estandarizada de los participantes (Abad et al., 2013, p. 48).

El cuestionario fue aplicado a 320 estudiantes de 2do a 5to año que cursaban asignaturas de Derecho Penal y Procesal Penal, con el propósito de recolectar datos cuantitativos estandarizados sobre la frecuencia de uso de estrategias lectoras, los niveles de pensamiento crítico y las percepciones sobre la enseñanza recibida.

El instrumento utilizado (Anexo A - Cuestionario para Estudiantes), que contenía 18 ítems con escala de respuesta de tres puntos (Sí, A veces, No), diseñado con preguntas breves, claras y concretas. Evaluaba dos dimensiones principales: la frecuencia y calidad del uso de estrategias lectoras críticas y creativas, y las percepciones estudiantiles sobre el enfoque pedagógico de sus docentes.

Las respuestas fueron codificadas, tabuladas estadísticamente y procesadas mediante cálculo de frecuencias y porcentajes. Esta estandarización permitió identificar patrones generales en una población amplia y triangular la información con los datos cualitativos obtenidos mediante entrevistas y observaciones.

3.4.4. Guía de revisión documental

A partir de la guía de revisión documental, Se revisaron sistemáticamente currículos oficiales, planificaciones docentes, instrumentos de evaluación, producciones estudiantiles y otra literatura pertinente al tema de investigación. Asimismo, esta técnica resultó esencial para la construcción del marco teórico y la fundamentación conceptual de la propuesta. Ahora, el instrumento utilizado fue una ficha de registro que permitió organizar sistemáticamente la información documental, facilitando su recuperación y el análisis comparativo posterior.

Este proceso, permitió un análisis crítico exhaustivo utilizando procedimientos de análisis, síntesis, deducción e inducción, lo que enriqueció el diagnóstico inicial, garantizando la selección de fuentes solventes y la triangulación documental necesaria para la solidez del marco teórico.

3.4.5. Cuestionario de encuesta para consulta a expertos

El instrumento utilizado (Anexo D - Encuesta para Consulta a Expertos), se estructuró para evaluar cinco estrategias proactivas principales: (1) Generación y verificación de hipótesis antes, durante y después de la lectura; (2) Lectura crítica de textos jurídicos; (3) Debate mayéutico basado en textos contradictorios; (4) Pensamiento reactivo y proactivo en el análisis de casos; (5) Lectura crítica aplicada al debate oral y formulación de preguntas. Para cada estrategia los expertos evaluaron el objetivo, la descripción y los criterios de evaluación mediante una escala Likert con cinco opciones (Muy Adecuado, Bastante Adecuado, Adecuado, Poco Adecuado, No Adecuado). La encuesta incluyó espacios para observaciones adicionales que los expertos consideraran pertinentes.

En la primera ronda se analizaron las medianas y los porcentajes de acuerdo de las respuestas. En la segunda ronda se incorporó retroalimentación sintetizada, permitiendo que los expertos reconsideraran sus opiniones con base en la información del grupo. Este proceso iterativo permitió estructurar una comunicación experta que aportó claridad sobre problemas investigativos complejos (López-Gómez, 2018, p. 22). La validación confirmó la pertinencia pedagógica, la coherencia con el enfoque sociocrítico y la viabilidad de implementación de las estrategias propuestas. Se obtuvo una tasa de retorno del 100% (22/22 expertos), aplicando como criterio de consenso un nivel de aprobación igual o superior al 75% en las categorías Muy Adecuado y Bastante Adecuado.

3.4.6. Triangulación metodológica

La convergencia de métodos teóricos, empíricos y técnicas cualitativas-cuantitativas fortaleció la validez de los hallazgos obtenidos, porque implicó el uso de múltiples métodos para recopilar y analizar datos, integrando perspectivas cualitativas y cuantitativas con el

propósito de reducir sesgos e incrementar la confiabilidad de los resultados (Jiménez Chaves, 2020, p. 77).

En esta investigación, la observación registró comportamientos reales en su contexto natural; las entrevistas capturaron los significados atribuidos por los docentes a sus prácticas; los cuestionarios permitieron medir tendencias cuantificables en una población amplia; el análisis documental fundamentó el marco teórico; y el método Delphi validó la propuesta mediante la experticia colegiada de especialistas. Cada técnica contribuyó una perspectiva diferente sobre el mismo fenómeno educativo, garantizando que los resultados reflejaran las características fundamentales del fenómeno estudiado con el rigor metodológico necesario.

3.5. Población y muestra

3.5.1. Población

La población de estudio se conformó por dos grupos diferenciados. El primer grupo estuvo constituido por aproximadamente 1.600 estudiantes matriculados en la Carrera de Derecho de la Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca, turno noche, quienes cursaban asignaturas vinculadas al área de Derecho Penal y Procesal Penal durante la gestión 2024. Estos estudiantes se distribuían entre segundo, tercero, cuarto y quinto año de formación académica. El segundo grupo comprendió la totalidad de 25 docentes responsables de impartir estas asignaturas en los cursos y turno mencionados durante el mismo período.

3.5.2. Muestreo no probabilístico intencional

Se empleó un muestreo no probabilístico intencional, procedimiento que permitió seleccionar los participantes de acuerdo con criterios específicos establecidos por el investigador, maximizando la relevancia y pertinencia de los datos recolectados. Este tipo de muestreo resultó particularmente adecuado porque facilitó la concentración deliberada en subgrupos donde la información se consideraba más rica, contextualmente significativa y directamente vinculada a los objetivos de investigación.

Y justificamos su elección por varias razones: Primero, este tipo de muestreo permitió seleccionar deliberadamente a los participantes que poseían características específicas directamente relacionadas con los objetivos de investigación. Segundo, facilitó el acceso a información contextualmente rica y significativa, aspecto particularmente relevante en investigación cualitativa donde la profundidad predomina sobre la amplitud estadística. Tercero, resultó apropiado porque la investigación se orientaba a comprender procesos educativos complejos en un contexto institucional específico, donde el conocimiento situado era más valioso que la representatividad estadística tradicional.

Asimismo, se emplearon criterios de inclusión y exclusión establecidos de manera clara y detallada que permitieron garantizar la coherencia interna de cada grupo de participantes, reduciendo la variabilidad espuria y aumentando la precisión en la recolección de datos pertinentes. Esta claridad metodológica fortaleció la confiabilidad de la investigación al establecer parámetros transparentes y verificables para la selección muestral.

3.5.3. Muestra para la encuesta

Tamaño y selección: La muestra estudiantil estuvo compuesta por 320 estudiantes distribuidos estratégicamente en cuatro grupos, uno por cada año académico (segundo, tercero, cuarto y quinto). Esta distribución garantizó representación transversal del proceso formativo en el área de Derecho Penal y Procesal Penal.

Criterios de inclusión:

- Estar matriculado activamente en la Carrera de Derecho durante la gestión 2024
- Cursar asignaturas del área de Derecho Penal o Procesal Penal
- Pertenecer a los años académicos 2do, 3ro, 4to o 5to
- Estar inscrito en el turno noche de la Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca
- Contar con disponibilidad y disposición voluntaria para participar en el estudio

Criterios de exclusión:

- Estudiantes que no asistieran regularmente a clases (más de 50% de inasistencia)
- Aquellos que se encontraban en situación de licencia o suspensión académica

- Participantes que no proporcionaran consentimiento informado para la participación en la investigación
- Estudiantes que se negaran a completar los cuestionarios o participar en la observación

La selección de esta muestra se realizó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, considerando la accesibilidad institucional, la disposición manifiesta de los participantes y la viabilidad operativa del estudio. A pesar de esta característica de conveniencia, la selección se realizó siguiendo criterios de pertinencia pedagógica que aseguraban que los grupos elegidos representaban experiencias significativas del proceso de enseñanza-aprendizaje en la disciplina jurídica.

3.5.4. Muestra para la entrevista

La muestra docente estuvo constituida por 10 docentes que impartían asignaturas del área de Derecho Penal y Procesal Penal en los cursos mencionados.

Criterios de inclusión:

- Desempeñar funciones docentes en la Carrera de Derecho de la USFXCH
- Tener a cargo asignaturas pertenecientes al área de Derecho Penal o Procesal Penal
- Contar con experiencia demostrada en la enseñanza de la disciplina jurídica penal, preferiblemente con un mínimo de dos años
- Ser responsables de docencia en diferentes años académicos (segundo a quinto año), para obtener una visión transversal del proceso formativo
- Manifestar disposición voluntaria y formal para participar en entrevistas en profundidad
- Demostrar interés académico en la mejora de prácticas pedagógicas orientadas al pensamiento crítico.

Criterios de exclusión:

- Docentes que contaran con una experiencia menor a dos años en la enseñanza del Derecho Penal

- Aquellos que se negaran a participar o retiraran su consentimiento informado en cualquier momento del proceso
- Docentes en situación de licencia, permiso administrativo o ausencia durante el período de recopilación de datos
- Profesores que no tuvieran responsabilidad docente en asignaturas del área penal

La selección de docentes se realizó considerando criterios de intencionalidad académica, priorizando la búsqueda de especialistas que tuvieran pertinencia profesional demostrada y capacidad reflexiva sobre sus propias prácticas. Se consideró que la composición de esta muestra permitiera captar datos de contexto, para saber diversas perspectivas y enfoques pedagógicos presentes en la Carrera, enriqueciendo así la calidad de la información cualitativa recolectada.

3.5.5. Muestra para la encuesta a expertos (Método Delphi)

Se convocó a 22 expertos especializados en distintas áreas relevantes para la validación de la propuesta.

Criterios de inclusión:

- Poseer grado académico mínimo de Maestría en disciplinas relacionadas con educación, derecho, psicología educativa o metodología investigativa
- Contar con experiencia profesional demostrada de al menos cinco años en educación jurídica.
- Haber publicado trabajos académicos, investigaciones o participado en diseño de propuestas innovadoras en educación superior o didáctica del Derecho
- Manifiestar disponibilidad y compromiso formal para completar las dos rondas de consulta Delphi
- Contar con acceso a tecnología y medios de comunicación para recibir y responder instrumentos de consulta

Criterios de exclusión:

- Profesionales con grado académico inferior a Maestría
- Aquellos sin experiencia comprobada en el área de educación superior o derecho

- Expertos que no completaran ambas rondas del proceso Delphi
- Participantes que no proporcionaran justificación clara o fundamentada de sus valoraciones
- Profesionales que presentaran conflictos de interés declarados respecto a la institución donde se realizaba la investigación

La conformación de este panel de expertos se realizó mediante selección intencional, priorizando especialistas con trayectoria académica reconocida y competencia demostrada en educación jurídica.

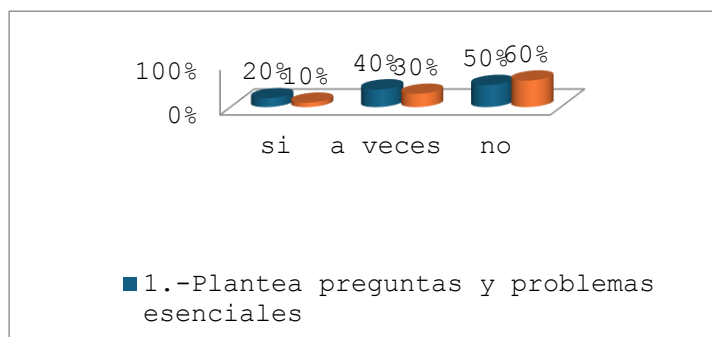
4. [Análisis y discusión de resultados]

4.1. Análisis e interpretación de los resultados obtenidos

4.1.1. Resultados de cuestionario aplicado a estudiantes

Se administró un cuestionario estructurado a 320 estudiantes matriculados en la Carrera de Derecho, distribuidos en los años 2do, 3ro, 4to y 5to, durante el semestre lectivo de la gestión 2024 en el turno noche de la Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca. La aplicación se realizó dentro del horario regular de clases, durante sesiones coordinadas con los docentes responsables de cada grupo. El instrumento contenía 18 ítems con escala de respuesta de tres puntos (Sí, A veces, No), diseñado para identificar la frecuencia de uso de estrategias de lectura crítica y creativa, así como las percepciones estudiantiles sobre el nivel de pensamiento crítico desarrollado en su formación académica en el área de Derecho Penal y Procesal Penal. La finalidad fue obtener datos cuantitativos que permitieran caracterizar el estado actual de las habilidades de lectura y pensamiento crítico en la población estudiantil, constituyendo el diagnóstico principal sobre el cual se fundamentaría posteriormente la propuesta de intervención pedagógica.

Gráfico 1 Capacidad para plantear preguntas esenciales y subsumir el hecho al tipo penal



Fuente: Elaboración propia 2024

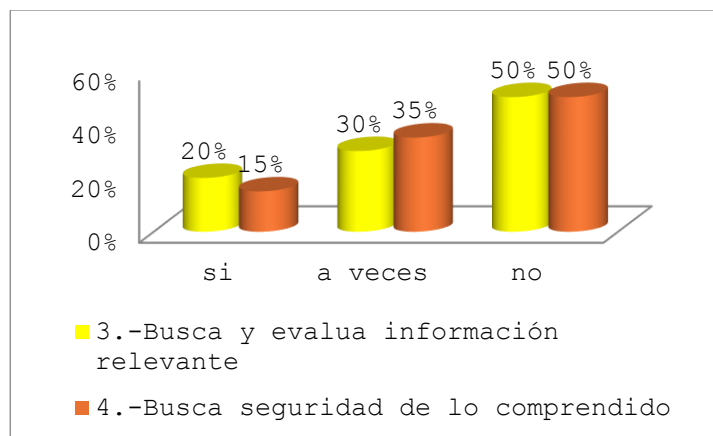
Los datos reflejan que en ambos ítems predomina la opción "no", evidenciando una alta proporción de estudiantes que no practican con frecuencia estas habilidades clave de comprensión y análisis en la lectura jurídica. En el primer caso, la mayoría (50 %) no plantea preguntas esenciales, y en el segundo caso, esta cifra asciende al 60 %, cuando se trata de articular hechos con tipos penales.

La primera dimensión evidencia una limitada formulación de problemas esenciales, lo cual afecta directamente el desarrollo del pensamiento crítico. El hecho de que solo el 20 % de los estudiantes afirme hacerlo, y que un 40 % lo realice esporádicamente, sugiere que los procesos de lectura no están orientados a generar cuestionamientos fundamentales ni a problematizar los contenidos.

En la segunda dimensión, que evalúa la capacidad de vincular hechos narrados a tipos penales mediante preguntas orientadoras, los resultados son aún más preocupantes: el 60 % no lo hace y solo un 10 % afirma realizarlo. Esto muestra una dificultad seria en la aplicación práctica del conocimiento jurídico a partir de la lectura de textos, lo cual limita la construcción de una teoría del caso o una correcta tipificación penal.

Los resultados confirman la necesidad de reorientar la enseñanza de la lectura jurídica hacia procesos más activos, donde se promueva el cuestionamiento, la formulación de hipótesis y la capacidad de relacionar hechos con la norma. La ausencia de estas prácticas sugiere una enseñanza tradicional centrada en la memorización, sin espacio para el ejercicio inferencial o el pensamiento crítico.

Gráfico 2 Capacidad para buscar y evaluar información relevante, y verificar la comprensión en la lectura jurídica



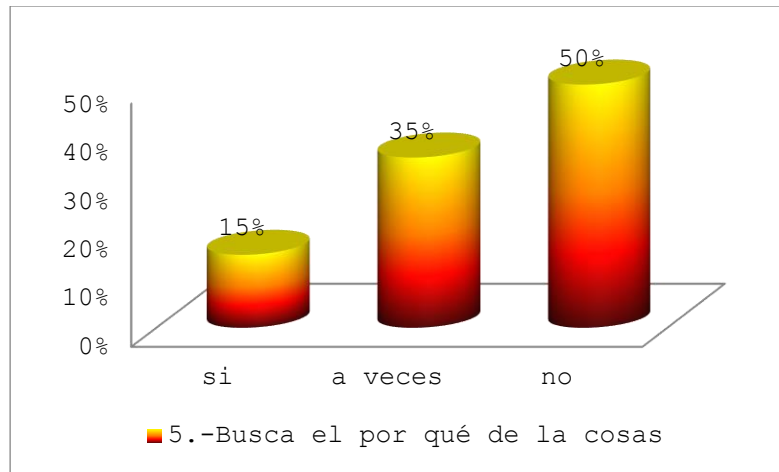
Fuente: Elaboración propia 2024

Solo 2 de cada 10 estudiantes (20 %) buscan y evalúan información adicional cuando consideran que el texto no es suficiente, y apenas 1 de cada 10 (15 %) verifica su comprensión cuando tiene dudas.

Una proporción considerable (30 % y 35 % respectivamente) manifiesta hacerlo “a veces”, lo que indica que aún no han desarrollado una práctica constante de autorregulación lectora. Lo más preocupante es que la mitad de los estudiantes (50 %) respondió que no realizan ninguna de estas acciones, reflejando una práctica lectora pasiva, dependiente y poco crítica.

Estos datos muestran que gran parte de los estudiantes no desarrollan mecanismos de contraste ni de verificación durante la lectura de textos jurídicos. Se limitan a aceptar la información tal como se presenta, sin buscar ampliarla ni asegurarse de haberla comprendido, lo que debilita la capacidad de análisis jurídico y afecta el desarrollo del pensamiento crítico. Desde una perspectiva de la educación superior y del derecho, esto representa un riesgo para la formación profesional, ya que se requiere que el futuro abogado no solo comprenda, sino que cuestione, contraste, profundice y verifique la información jurídica que maneja.

Gráfico 3 Capacidad para identificar el problema, la tesis y los argumentos principales al leer un texto jurídico



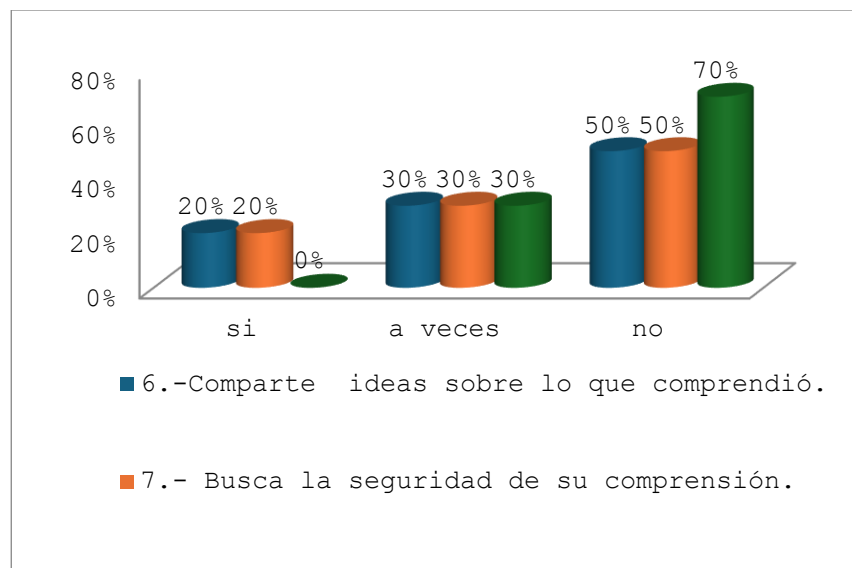
Fuente: Elaboración propia 2024

Solo un 15 % de los estudiantes manifestó que sí identifica con claridad el problema, la tesis y los argumentos principales de los textos jurídicos que lee. Este porcentaje, revela una baja y limitada capacidad en este ámbito por parte de los estudiantes.

Un 35 % indicó que a veces logra hacerlo, lo cual muestra que estas competencias no están consolidadas y dependen de factores como el tipo de texto, la complejidad del tema o la guía docente. El 50 % restante- la mitad del grupo- no logra identificar estos elementos esenciales, lo cual constituye un dato preocupante en términos de formación profesional. Esta falta de comprensión estructural impide desarrollar la argumentación jurídica, el análisis lógico y la toma de posición frente a un texto normativo o doctrinal.

Esta carencia en la identificación de los componentes centrales del discurso jurídico (problema, tesis, argumentos) evidencia una lectura centrada en lo literal y no en lo interpretativo o crítico.

Gráfico 4 Capacidad para compartir la comprensión, verificar su seguridad y extraer hechos jurídicos vinculados al tipo penal



Fuente: Elaboración propia 2024

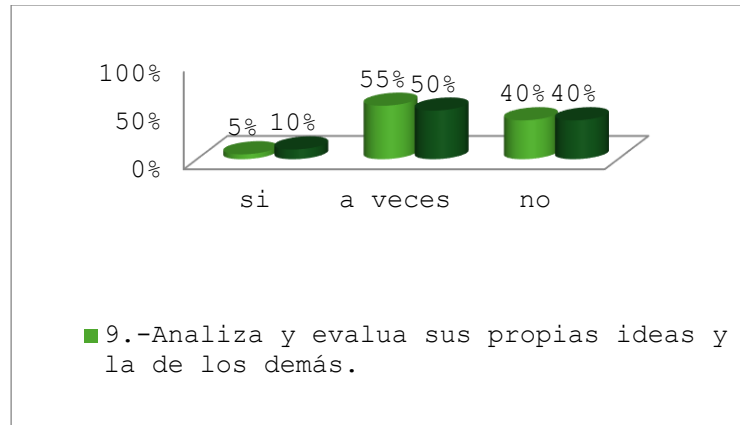
Indicador (Comparte ideas): Solo un 20 % de los estudiantes comparte ideas sobre lo comprendido, lo que indica escasa interacción discursiva. Y un 50 % no lo hace en absoluto, lo cual sugiere que la lectura es un proceso solitario y cerrado, sin construcción colectiva de sentido.

Indicador (Verifica comprensión): Un bajo 20 % de estudiantes asegura que verifica lo comprendido. Esto coincide con el déficit ya observado en gráficos anteriores. Y el 50 % que no realiza esta verificación confirma la existencia de hábitos lectores acrílicos y mecánicos.

Indicador (Extrae hechos y los vincula con el tipo penal): Este indicador es el más crítico: el 70 % de los estudiantes no logra vincular los hechos descritos en el texto con los elementos del tipo penal, lo cual compromete directamente su formación jurídica. Solo un 30 % lo hace “a veces” y ningún estudiante respondió afirmativamente (0 %), lo cual revela una seria limitación en la interpretación jurídica aplicada.

El gráfico evidencia un patrón claro de lectura pasiva, poco reflexiva y escasamente crítica. Los estudiantes no solo tienen dificultades para comprender en profundidad, sino que además no verifican ni comparten sus comprensiones, ni mucho menos logran traducir elementos del texto a categorías jurídicas específicas como el tipo penal.

Gráfico 5 Capacidad de análisis crítico y reflexión sobre las consecuencias jurídicas derivadas de la lectura de textos penales



Fuente: Elaboración propia 2024

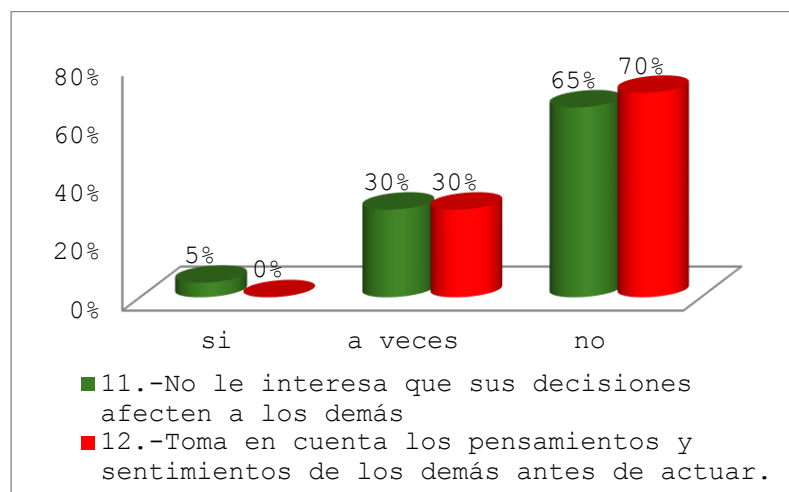
Indicador (Autoevaluación y evaluación de ideas): Solo un 5 % de los estudiantes afirma realizar una evaluación crítica de sus propias ideas y las de los demás. Este es un indicador alarmante, ya que implica escasa reflexión argumentativa. Un 55 % lo hace ocasionalmente, lo cual sugiere una falta de sistematicidad en el ejercicio del juicio crítico. El 40 % directamente no lo realiza, evidenciando una lectura acrítica, lo cual es incompatible con el nivel de formación que exige la carrera de Derecho.

Indicador (Reflexión sobre consecuencias jurídicas): Apenas un 10 % de estudiantes indica que reflexiona siempre sobre las consecuencias jurídicas de los textos leídos. La mayoría (50 %) solo lo hace “a veces”, y un significativo 40 % no lo hace en absoluto.

El hecho de que entre el 40 % y el 50 % de los estudiantes no evalúe ni reflexione implica que no están siendo formados para pensar jurídicamente de manera crítica ni con responsabilidad ética y social. Esto valida la urgencia de implementar estrategias que

promuevan la evaluación argumentativa, el juicio crítico basado en la lectura de casos jurídicos y la reflexión ética sobre consecuencias normativas.

Gráfico 6 Nivel de empatía y conciencia sobre el impacto de las decisiones en los demás durante la lectura y análisis jurídico



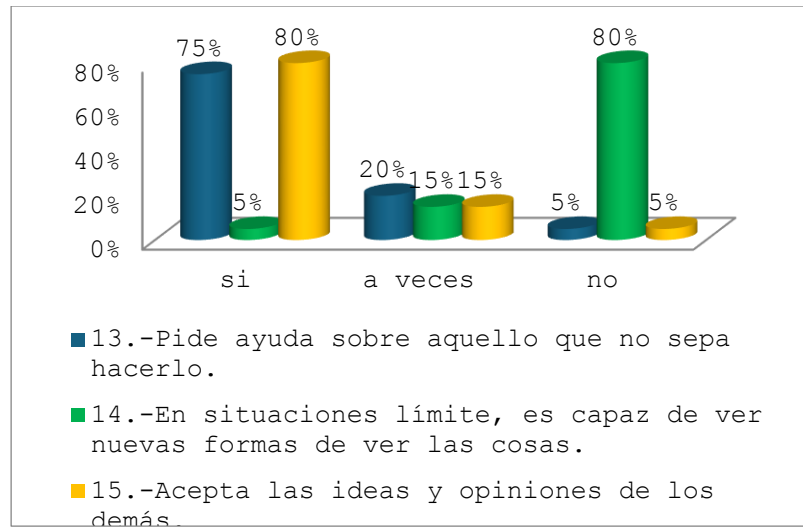
Fuente: Elaboración propia 2024

Indicador (Indiferencia ante el impacto de las decisiones): Solo un 5 % de los estudiantes reconoce abiertamente que no le importa si sus decisiones afectan a otros. Sin embargo, un 65 % rechaza esta afirmación, indicando que sí le interesa el impacto de sus decisiones en los demás, lo cual es positivo en términos de ética profesional. El 30 % intermedio señala una ambivalencia: “a veces”, lo que podría indicar situaciones contextuales donde no reflexiona sobre la dimensión ética de sus acciones.

Indicador (Consideración del otro antes de actuar): Aquí se evidencia una mayor debilidad: el 70 % de los estudiantes afirma que no toma en cuenta los pensamientos y sentimientos ajenos antes de actuar. Un 30 % lo hace solo “a veces” y ningún estudiante (0 %) respondió de manera afirmativa.

El gráfico refleja un desbalance ético en la formación profesional: si bien hay una relativa conciencia de que las decisiones afectan a otros, falta empatía activa y consideración previa antes de actuar. Esto tiene consecuencias importantes en el ámbito del Derecho Penal, donde las decisiones jurídicas impactan directamente en la libertad, dignidad y derechos de las personas.

Gráfico 7 Disposición a pedir ayuda, apertura al cambio y aceptación de opiniones en el análisis jurídico



Fuente: Elaboración propia 2024

Indicador (Pide ayuda): Un 75 % de los estudiantes reconoce pedir ayuda cuando desconoce algo, lo que denota apertura al aprendizaje colaborativo. Solo un 5 % evita hacerlo, lo que sugiere que la mayoría sí busca apoyo académico o entre pares, lo cual es positivo para el desarrollo cognitivo y actitudinal.

Indicador (Busca nuevas formas de ver en situaciones límite): Este es el indicador más preocupante del gráfico: el 80 % responde que no es capaz de replantear perspectivas ante situaciones límite. Solo un 5 % lo hace activamente.

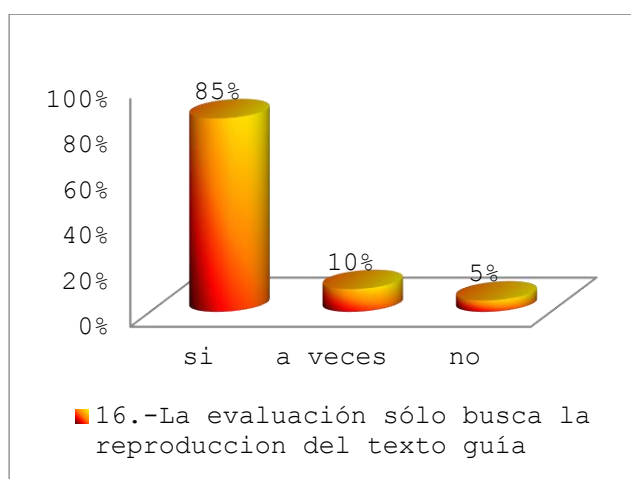
Esto revela una rígida estructura cognitiva, con bajo nivel de pensamiento divergente, clave para el análisis jurídico y la propuesta de soluciones en contextos críticos.

Indicador (Acepta ideas y opiniones ajenas): El 80 % de los encuestados afirma aceptar las ideas de los demás, lo cual demuestra una actitud favorable al diálogo y al trabajo colaborativo, ambos esenciales en el ejercicio profesional del Derecho. Solo un 5 % es reacio a aceptar ideas ajenas, lo cual es mínimo pero relevante para estrategias de mejora.

El gráfico revela un patrón mixto: Por un lado, los estudiantes piden ayuda y aceptan ideas ajenas, lo que muestra apertura interpersonal. Pero, por otro, son poco flexibles

cognitivamente en situaciones problemáticas, ya que no generan nuevas alternativas ni reconsideran puntos de vista bajo presión. Sin embargo, esta combinación indica que, si bien hay disponibilidad para interactuar y dialogar, no se está promoviendo lo suficiente el pensamiento creativo, crítico y propositivo, que es indispensable para la resolución de problemas en el ámbito jurídico.

Gráfico 8 Percepción sobre el enfoque reproductivo de las evaluaciones docentes en la lectura jurídica



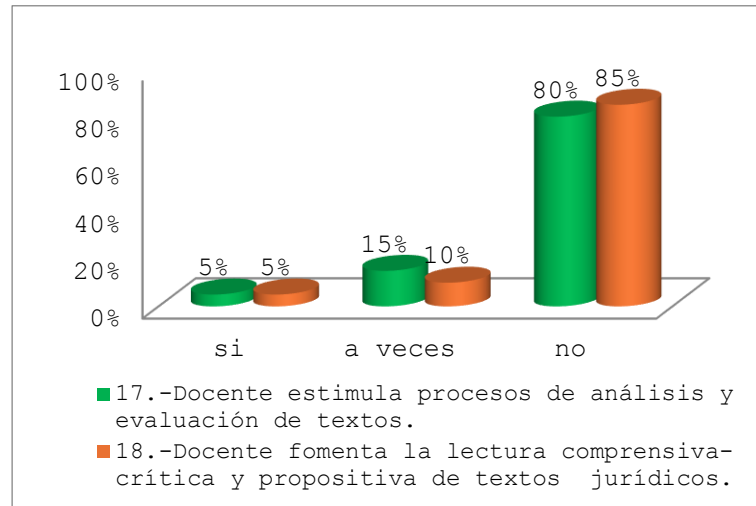
Fuente: Elaboración propia 2024

Un significativo 85 % de los estudiantes afirma que la evaluación docente está centrada exclusivamente en la reproducción del texto guía. Esto evidencia una metodología de evaluación centrada en la memorización literal, dejando de lado los procesos analíticos, interpretativos o críticos. Solo un 5 % de los encuestados considera que la evaluación no se limita a ese tipo de ejercicio, lo que representa una mínima apertura hacia evaluaciones alternativas más complejas. El restante 10 % afirma que esto sucede "a veces", lo que puede indicar una falta de coherencia en los criterios evaluativos aplicados por los docentes, o una transición parcial hacia otros enfoques.

Según el instrumento aplicado, esta pregunta se vincula directamente con la estrategia evaluativa como parte de la metodología docente. El hecho de que la mayoría de los estudiantes perciba la evaluación como un mecanismo de reproducción textual: Confirma un enfoque tradicional y conductista, donde el conocimiento se mide en función de su repetición literal; Contradice los principios de una evaluación formativa, reflexiva y crítica,

que son esenciales en el proceso de enseñanza del Derecho y limita el desarrollo de habilidades cognitivas superiores como el análisis, la evaluación de argumentos y la formulación de juicios propios.

Gráfico 9 Estímulo docente para el análisis y la lectura crítica-propositiva de textos jurídicos



Fuente: Elaboración propia 2024

Los porcentajes revelan una fuerte concentración en la opción “No” para ambos ítems, alcanzando un 80 % y 85 % respectivamente, lo que refleja una escasa implementación de prácticas docentes orientadas al desarrollo del pensamiento crítico y creativo en el aula de Derecho Penal.

La escasa respuesta afirmativa (5 % y 3 %) sugiere que los docentes no están estimulando sistemáticamente procesos de análisis, evaluación ni lectura crítica, lo que representa una seria limitación en el proceso formativo. El hecho de que el 80 % de los estudiantes no perciban un estímulo hacia estas habilidades evidencia un modelo pedagógico aún centrado en la transmisión de contenidos, sin lugar para el cuestionamiento ni la interpretación activa. Asimismo, el ítem relacionado con la lectura comprensiva-crítica y propositiva de textos jurídicos obtiene un 85 % en la opción "No", lo cual es alarmante, ya que esta competencia es clave en la formación de futuros juristas capaces de argumentar, interpretar y construir casos desde una base sólida y reflexiva.

4.1.2. Resultados de la entrevista aplicada a docentes

Se realizaron entrevistas semiestructuradas a 10 docentes responsables de impartir asignaturas en el área de Derecho Penal y Procesal Penal en los diferentes años de la Carrera. Las entrevistas se llevaron a cabo de manera individual durante la gestión 2024, en espacios coordinados dentro de la institución educativa que permitieron conversaciones en profundidad y sin interrupciones. Cada docente participó voluntariamente, habiendo otorgado consentimiento informado previo. La guía de entrevista incluyó 11 preguntas predominantemente abiertas orientadas a explorar las percepciones docentes sobre: concepciones de lectura jurídica, estrategias pedagógicas empleadas, desafíos identificados en la promoción del pensamiento crítico estudiantil, formas de evaluación del aprendizaje y dinámicas institucionales que inciden en la enseñanza. Estos datos cualitativos permitieron contextualizar e interpretar los hallazgos cuantitativos, proporcionando perspectivas desde quienes directamente coordinan los procesos de enseñanza-aprendizaje en el área de estudio.

4.1.2.1. Estrategias aplicadas por el docente ante dificultades de comprensión lectora

Ante la consulta sobre cómo actúan los docentes cuando detectan que sus estudiantes no comprenden un texto de lectura, la mayoría manifiesta que simplemente recomiendan “practicar la lectura” como solución principal. Esta respuesta, aunque refleja una intención de mejorar la habilidad lectora, evidencia una limitada incorporación de estrategias pedagógicas específicas. En muchos casos, se recurre a una lógica de repetición, sin considerar la aplicación de metodologías activas que podrían guiar o acompañar de forma más eficaz el proceso de comprensión.

Un segundo grupo de docentes opta por esperar que los estudiantes “mejoren con el tiempo”, lo cual denota una actitud pasiva frente a una dificultad que requiere atención didáctica inmediata. Esta postura podría reflejar una falta de herramientas concretas o de formación en técnicas de mediación lectora, lo que hace que algunos docentes deleguen el avance en la comprensión textual al propio ritmo del estudiante, sin una intervención directa.

Finalmente, una pequeña fracción plantea otras respuestas no especificadas, lo que deja entrever cierta dispersión o ausencia de consenso en las prácticas docentes sobre este tema. Este gráfico pone en evidencia un punto crítico en la enseñanza del Derecho: muchos docentes asumen la lectura como una habilidad adquirida o innata, sin reconocer que la comprensión lectora, especialmente de textos jurídicos, requiere ser trabajada desde la didáctica. Se revela, por tanto, la necesidad urgente de fortalecer las competencias docentes en estrategias lectoras críticas, activas y contextualizadas, que permitan acompañar de forma más efectiva a los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

4.1.2.2. Acciones del bloque docente frente al bajo nivel de lectura comprensiva, crítica y creativa

Se evidencia que, frente al problema del bajo nivel de lectura comprensiva, crítica y creativa en los estudiantes, la mayoría de los docentes opta por abordarlo de manera individual. Esta actitud refleja un esfuerzo personal loable, pero al mismo tiempo pone en evidencia una ausencia de estrategias colectivas o institucionalizadas. La falta de un trabajo articulado como equipo docente podría limitar la eficacia de cualquier intervención, ya que el desarrollo de habilidades lectoras requiere continuidad, coherencia metodológica y acompañamiento sostenido desde todas las asignaturas.

Por otro lado, un pequeño grupo de docentes declara que ignora o deja pasar la problemática por razones de tiempo. Esta respuesta revela que las demandas curriculares o la sobrecarga académica impiden, en algunos casos, intervenir en problemas fundamentales como la comprensión lectora. Esto también puede reflejar una baja prioridad asignada al desarrollo de habilidades lectoras dentro de la planificación docente.

Una tercera fracción propone alternativas no convencionales o diferentes, pero no se explicitan con claridad. Este dato abre la posibilidad de que existan iniciativas aisladas o emergentes que podrían rescatarse como buenas prácticas, pero que no han sido sistematizadas ni compartidas dentro del colectivo docente.

4.1.2.3. Rol docente frente a problemas en la lectura crítica y creativa de textos jurídicos

Ante la identificación de dificultades en la lectura crítica y creativa de textos jurídicos, una abrumadora mayoría de docentes considera que la solución consiste en proporcionar más material de lectura. Esta respuesta sugiere una visión tradicional centrada en el supuesto de que la exposición continua a textos jurídicos, por sí sola, mejora la comprensión. Sin embargo, esta práctica corre el riesgo de convertirse en un ejercicio mecánico y reproductivo si no va acompañada de estrategias pedagógicas activas que promuevan el análisis, la interpretación y la argumentación crítica.

El hecho de que una minoría reduzca su intervención a “hacerles exponer” revela una preocupación por fomentar la expresión oral, aunque también puede ser interpretado como una transferencia de la responsabilidad del aprendizaje al estudiante, sin acompañamiento formativo específico. Las exposiciones, si no están guiadas con criterios claros, pueden convertirse en actos memorísticos sin un verdadero proceso reflexivo.

Las respuestas clasificadas como “otro” no están claramente detalladas, lo que deja entrever que algunos docentes podrían tener ideas o prácticas alternativas que aún no se han sistematizado ni compartido. Este vacío podría aprovecharse como una oportunidad para indagar y rescatar posibles propuestas innovadoras que circulan de forma tácita entre el profesorado.

Se pone de manifiesto una necesidad urgente: pasar de prácticas centradas exclusivamente en la acumulación de textos hacia metodologías activas de lectura que orienten al estudiante en la construcción de sentido, la conexión con contextos reales y la producción de pensamiento jurídico crítico. Proveer materiales es necesario, pero no suficiente; lo esencial es acompañar la lectura con herramientas que activen la reflexión, el debate y la escritura crítica.

4.1.2.4. Promoción docente de actividades para fortalecer el pensamiento crítico y creativo en la lectura jurídica

Ante la consulta sobre si los docentes promueven actividades orientadas al desarrollo del pensamiento crítico y creativo en la lectura de textos jurídicos, la mayoría expresa que lo hacen de forma ocasional, mientras que un grupo menor manifiesta que sí lo realiza con regularidad. Llama la atención que ninguno niega completamente esta práctica, lo cual indica un reconocimiento generalizado de su importancia en la formación profesional de los estudiantes de Derecho.

Este resultado sugiere que existe una tensión entre la intención pedagógica y la estructura tradicional del avance curricular. Algunos docentes reconocen la necesidad de fortalecer el pensamiento crítico, pero a menudo se ven limitados por la presión de cumplir contenidos extensos en tiempo reducido. Por ello, estas actividades suelen quedar supeditadas a la disponibilidad de tiempo o a circunstancias particulares del curso.

También puede inferirse que no todos los docentes cuentan con herramientas didácticas claras para incorporar estas habilidades de forma estructurada. A pesar de que se valora su aporte, todavía no se integran de manera sistemática como parte del proceso formativo. El pensamiento crítico y creativo sigue siendo visto, en muchos casos, como un valor agregado y no como una competencia transversal.

4.1.2.5. Promoción del análisis y evaluación de los argumentos del autor en la lectura jurídica

Ante la pregunta sobre si los docentes enseñan a los estudiantes a analizar y evaluar el punto de vista de un autor jurídico durante la lectura de textos, la mayoría reconoce que lo hace ocasionalmente, mientras que un grupo más reducido afirma que lo promueve con mayor frecuencia. No se identifican docentes que nieguen completamente esta práctica.

Esta tendencia sugiere que, si bien hay conciencia sobre la necesidad de fomentar el análisis crítico en los estudiantes, su implementación todavía no es constante ni estructurada. El hecho de que la mayoría lo haga solo a veces puede responder a la falta de metodologías

concretas o a una enseñanza tradicional centrada más en la memorización y reproducción de ideas que en la confrontación y valoración de argumentos.

Además, puede observarse que, aunque se reconoce el valor formativo de enseñar a identificar fortalezas y debilidades en las argumentaciones de un autor jurídico, esta práctica suele depender del tiempo disponible o del interés personal del docente, más que de una planificación institucionalizada.

Este resultado plantea el desafío de fortalecer el enfoque crítico de la lectura jurídica en las aulas, incorporando técnicas que permitan al estudiante no solo comprender lo que dice un autor, sino también cuestionarlo, debatirlo y compararlo con otras posturas doctrinales o jurisprudenciales. Para ello, es necesario brindar a los docentes formación en estrategias específicas de análisis de discurso jurídico y fomentar una cultura académica que valore el disenso argumentado como parte del proceso de aprendizaje.

4.1.2.6. Capacidad de los estudiantes para reinterpretar conceptos y aplicarlos a situaciones reales

Ante la consulta sobre si los estudiantes son capaces de expresar con sus propias palabras el significado de un concepto y aplicarlo a situaciones reales, la mayoría de los docentes manifiesta que esto no ocurre en sus aulas. Algunos señalan que esta práctica se da ocasionalmente, mientras que una pequeña minoría indica que sí lo promueven de manera habitual.

Este panorama deja en evidencia una limitación importante en el desarrollo del pensamiento interpretativo y contextualizado en los estudiantes. La interpretación personal de un concepto, expresada en palabras propias y acompañada de ejemplos reales, es un indicador clave de comprensión profunda. Sin embargo, el hecho de que esta práctica esté prácticamente ausente en la mayoría de los casos, revela que predomina una enseñanza centrada en la repetición literal y no en la apropiación significativa del conocimiento.

Esto puede explicarse por un enfoque tradicional de la educación jurídica, donde el énfasis suele estar en la precisión conceptual o en la memorización de definiciones normativas, más que en el desarrollo de habilidades cognitivas superiores como la interpretación, la contextualización y la ejemplificación. Además, puede influir la falta de formación docente específica en metodologías activas que promuevan la reformulación conceptual o el aprendizaje significativo.

El reto pedagógico está en transitar de una enseñanza declarativa a una enseñanza experiencial, donde el estudiante no solo repita lo aprendido, sino que sea capaz de hacerlo suyo, reinterpretarlo y conectarlo con su realidad. Esto no solo fortalece la comprensión, sino también la capacidad para aplicar el conocimiento jurídico en contextos concretos de la vida social y profesional.

4.1.2.7. Fomento de pensamiento crítico y anticipación de consecuencias en la interpretación de textos jurídicos

Cuando se consulta a los docentes sobre la promoción de habilidades clave del pensamiento crítico y propositivo, como evaluar textos, formular propuestas, defender posturas y anticipar consecuencias a partir de la lectura, la mayoría coincide en que lo hacen solo algunas veces. Es decir, no se trata de una práctica sistemática o consolidada dentro del aula, sino más bien ocasional o intuitiva.

En primer lugar, la evaluación crítica de textos, una habilidad fundamental para el análisis jurídico riguroso, es promovida de forma constante solo por unos pocos docentes. Esto sugiere que el enfoque crítico del contenido muchas veces queda subordinado al cumplimiento del temario o al ritmo del curso. Lo mismo sucede con el pensamiento propositivo, donde se espera que los estudiantes no solo critiquen, sino también propongan alternativas o reformas jurídicas. Sin embargo, esto tampoco parece ser una práctica habitual, probablemente por falta de metodologías activas que la incentiven.

Respecto a la defensa de posturas personales frente a un texto jurídico, se observa una tendencia similar. Aunque los docentes reconocen la importancia de que los estudiantes

sustenten sus ideas con argumentos sólidos, esto se promueve esporádicamente y no como un ejercicio permanente. Finalmente, la exploración de consecuencias jurídicas derivadas de un texto es otra habilidad poco trabajada de forma sistemática, a pesar de su relevancia para el razonamiento jurídico y la capacidad de anticipación normativa.

En conjunto, estos resultados evidencian una necesidad urgente de fortalecer en el aula prácticas pedagógicas orientadas al desarrollo sostenido de las habilidades de pensamiento crítico y propositivo. No basta con introducir estas habilidades de forma esporádica o como ejercicios aislados, sino que deben ser parte del enfoque estructural de enseñanza, especialmente en una formación jurídica que se propone formar ciudadanos reflexivos, éticos y con capacidad de intervenir en la transformación normativa y social.

4.1.2.8. Estrategias docentes para abordar la teoría del delito desde distintas corrientes jurídicas

Al explorar qué tipo de orientación ofrecen los docentes a sus estudiantes ante la diversidad de teorías o doctrinas jurídicas, como ocurre al abordar la teoría del delito, se puede observar una tendencia marcada hacia el desarrollo del pensamiento analítico. La mayoría de los docentes manifiesta que enseñan a sus estudiantes a analizar las teorías presentadas, lo cual es un avance significativo en términos de fomentar una actitud reflexiva y comparativa frente a los contenidos jurídicos. Esta preferencia por el análisis demuestra que existe una intención por trascender la mera repetición memorística de los conceptos, abriendo paso al cuestionamiento y la búsqueda de fundamentos.

Sin embargo, un grupo importante de docentes también enseña a sus estudiantes a buscar información adicional para comprender mejor los conceptos o enfoques. Este aspecto revela una preocupación por cultivar la autonomía intelectual del estudiante, es decir, su capacidad para indagar más allá del contenido brindado en clase. Esta práctica resulta clave para fortalecer la formación jurídica desde una perspectiva crítica e investigativa.

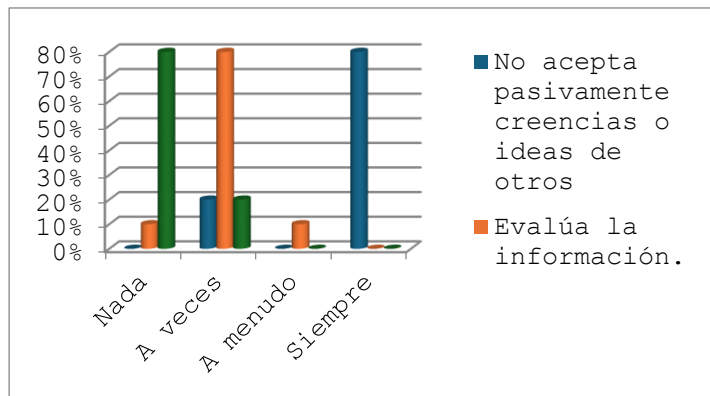
Aunque no se registraron otras opciones significativas en las respuestas, lo que queda en evidencia es que el ejercicio docente está orientado en buena medida hacia el desarrollo de

habilidades de comprensión profunda y análisis argumentativo. No obstante, sería enriquecedor complementar estas estrategias con prácticas pedagógicas que promuevan la formulación de posturas personales, el contraste doctrinal y la aplicación de teorías en casos prácticos, de modo que los estudiantes puedan construir una comprensión activa y situada del Derecho.

4.3.- Guía de observación aplicado a estudiantes

Se realizó observación participante en aulas de la Carrera de Derecho durante múltiples sesiones de clase en asignaturas del área de Derecho Penal y Procesal Penal, en los años 2do, 3ro, 4to y 5to, en turno noche. La observación se efectuó durante la gestión 2024, empleando una guía estructurada que permitía el registro sistemático de conductas asociadas al pensamiento crítico (autonomía intelectual, búsqueda de información, análisis, interpretación, evaluación, autoevaluación) y pensamiento creativo (espontaneidad, iniciativa, actitud propositiva). La escala de valoración fue de 0 a 3, permitiendo gradaciones desde la ausencia total de conducta hasta su manifestación sistemática. La observación se extendió a través de múltiples sesiones para alcanzar saturación de información y garantizar que los registros reflejaran patrones estables de comportamiento estudiantil, no casos aislados. Los datos registrados permitieron identificar cómo los estudiantes operacionalizan habilidades de pensamiento crítico y creativo en situaciones reales de aprendizaje, complementando la información obtenida mediante cuestionarios y entrevistas.

Gráfico 10 Autonomía intelectual y juicio crítico en la formación jurídica



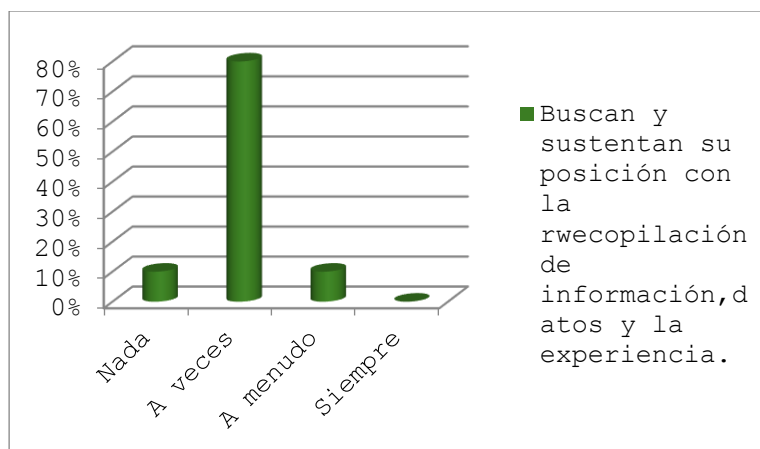
Fuente: Elaboración propia 2024

El gráfico muestra un panorama preocupante respecto a la autonomía cognitiva de los estudiantes. La mayoría solo “a veces” muestra actitudes autónomas en el aula: el 80 % “a veces” evalúa la información que recibe y también “a veces” es capaz de ver nuevas maneras de interpretar una situación. Lo mismo ocurre con el criterio de no aceptar pasivamente ideas ajenas, con un 20 % que responde “a veces” y un llamativo 80 % que afirma que “siempre” lo hace, lo cual requiere matizarse.

Esto indica que, si bien hay una disposición superficial hacia el pensamiento autónomo, no hay evidencia de una práctica sistemática que lo promueva. Las respuestas tienden a ubicarse en el punto medio, lo que sugiere cierta ambigüedad en el desarrollo de habilidades reflexivas sólidas, lo cual podría estar relacionado con metodologías que no incentivan la toma de postura argumentada o la exploración de perspectivas propias.

De acuerdo con la guía utilizada, los indicadores vinculados a la autonomía, como “evalúa la información”, “no acepta pasivamente ideas” y “es capaz de ver nuevas maneras de ver las cosas”, muestran niveles predominantemente bajos o eventuales (valor 1 en escala de 0 a 3). Esto refleja que el ejercicio de autonomía no es un rasgo visible de manera consistente en las clases observadas.

Promover la autonomía en los estudiantes es clave para fortalecer el pensamiento crítico y creativo. El docente debe generar espacios de reflexión que cuestionen lo dado, favorezcan el diálogo y permitan a los estudiantes construir sus propias interpretaciones, contrastando ideas y generando nuevas comprensiones. Sin este proceso, la formación jurídica se reduce a la repetición de normas, perdiendo su dimensión ética, argumentativa y transformadora.

Gráfico 11 Capacidad argumentativa basada en datos, información y experiencia

Fuente: Elaboración propia 2024

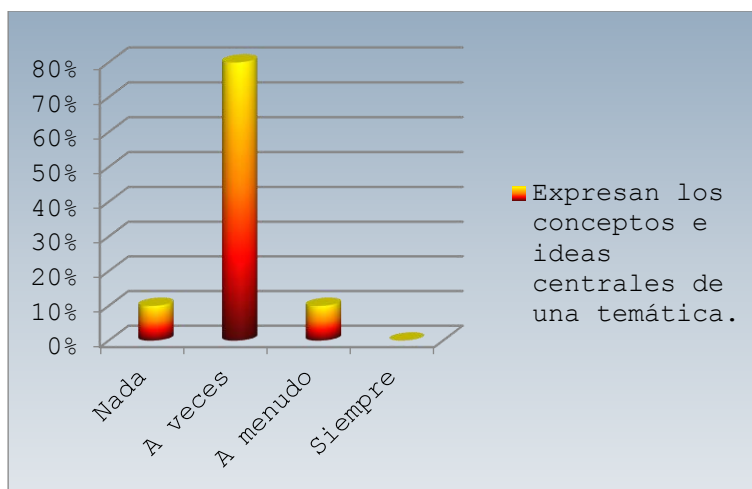
El gráfico revela que la gran mayoría de los estudiantes (alrededor del 80 %) “a veces” busca y sustenta sus opiniones o posturas recurriendo a la recopilación de información, datos y experiencia, mientras que sólo un 15 % lo hace “a menudo” y un mínimo 1 % “siempre”. Por otro lado, un 5 % no lo hace en absoluto.

Este patrón evidencia una práctica formativa que no incentiva de manera constante ni sistemática la búsqueda autónoma de información como base argumentativa. La opción “a veces”, dominante en este gráfico, refleja un enfoque intermitente o superficial, probablemente condicionado por metodologías que privilegian la repetición de contenidos por sobre el análisis basado en evidencia.

La Guía de observación establece como indicador relevante la capacidad del estudiante para buscar información por iniciativa propia, contrastar datos y fundamentar su postura con base en fuentes confiables. En este sentido, la baja frecuencia con la que se observa esta actitud sugiere que aún no se ha logrado consolidar una cultura de investigación y contraste de ideas en el aula.

El predominio del valor 1 (ocasionalidad) en el registro observacional sugiere que el proceso de búsqueda de información aún no forma parte de una práctica pedagógica establecida ni visible en la mayoría de las clases.

Gráfico 12 Capacidad para expresar conceptos e ideas centrales en la lectura de textos jurídicos



Fuente: Elaboración propia 2024

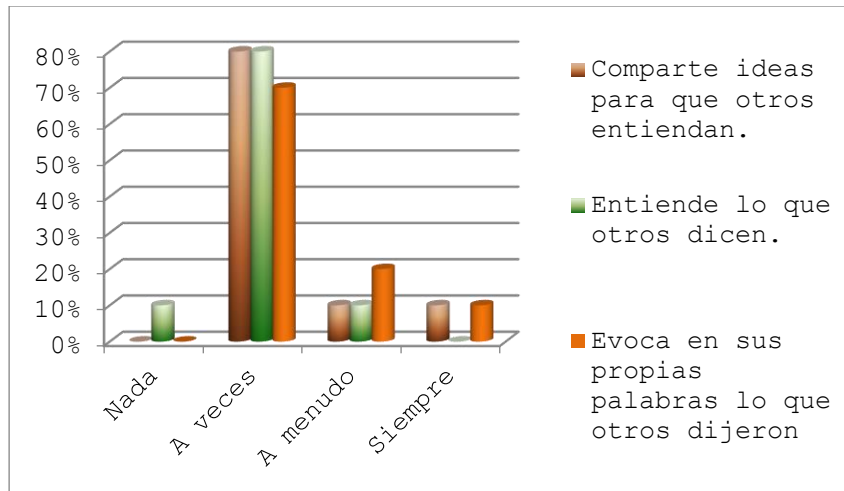
El gráfico muestra que un 83 % de los estudiantes “a veces” logran expresar los conceptos e ideas centrales de una temática, mientras que solo un 12 % lo hace “a menudo” y un 5 % no lo hace nunca. El dato más crítico es la ausencia total en la opción “siempre”, lo que sugiere la falta de consolidación de esta habilidad clave en el aula.

El predominio de la respuesta “a veces” evidencia que la capacidad analítica de los estudiantes es esporádica y no forma parte de una práctica pedagógica sostenida. Esta situación podría estar vinculada con metodologías centradas en la memorización y reproducción, en detrimento de la comprensión profunda de los contenidos abordados.

De acuerdo con la Guía de Observación, este indicador apunta al desarrollo de una competencia esencial: la capacidad del estudiante para identificar, sintetizar y expresar las ideas clave de una temática jurídica o conceptual. El escaso desarrollo de esta habilidad revela que el trabajo en el aula no prioriza procesos de análisis estructurado ni fomenta la reflexión crítica en torno a los contenidos.

El análisis de conceptos es el punto de partida para el pensamiento jurídico crítico. Cuando un estudiante no logra identificar las ideas centrales de un texto o temática, queda atrapado en una comprensión superficial que limita su capacidad de argumentar, aplicar o transformar el conocimiento.

Gráfico 13 Capacidad para entender, compartir y reformular ideas en el proceso de la lectura de textos jurídicos



Fuente: Elaboración propia 2024

El gráfico evidencia una tendencia generalizada a la respuesta “a veces”, con porcentajes elevados: 79 % comparte ideas para que otros entiendan, 78 % entiende lo que otros dicen, 70 % evoca en sus propias palabras lo que otros dijeron.

Estos datos reflejan una participación interpretativa intermitente, que no alcanza el nivel de sistematicidad deseado para una formación académica crítica. En contraste, las respuestas “a menudo” y “siempre” alcanzan bajos porcentajes, sin superar el 25 % en ninguno de los indicadores, lo cual indica una limitada consolidación de habilidades interpretativas.

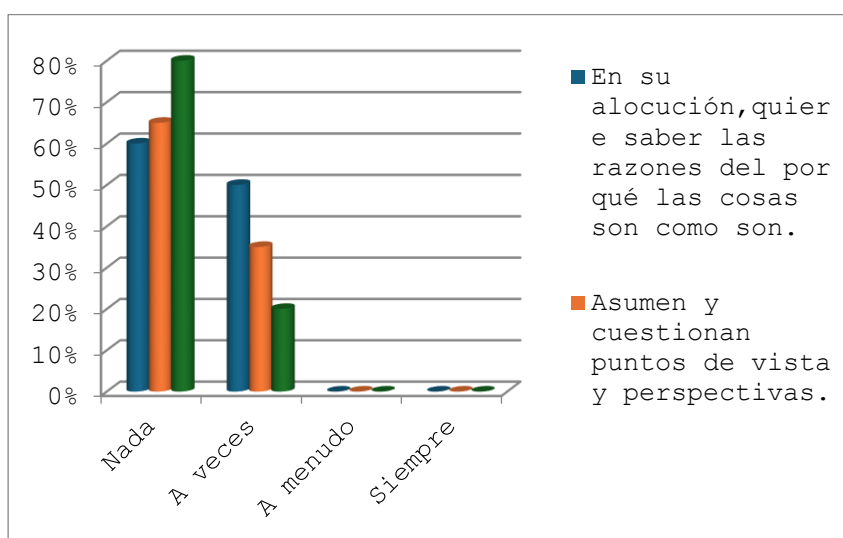
El dato más preocupante es que entre el 5 % y el 10 % de estudiantes se ubican en la categoría “nada”, lo que sugiere la presencia de un grupo que no logra articular comprensiones mínimas de lo que se discute o se lee en clase.

Según la Guía de Observación aplicada, la interpretación supone no solo captar el mensaje de otros, sino también reelaborarlo con sentido propio para compartirlo. Esta habilidad es esencial para el aprendizaje dialógico y colaborativo, y su bajo desarrollo sugiere que el aula no está operando como un espacio de construcción colectiva del conocimiento.

La interpretación es una de las capacidades más relevantes en la lectura jurídica y en la argumentación académica, porque no basta con leer o escuchar, sino que es necesario procesar activamente la información, reformularla y comunicarla con claridad.

Los resultados del gráfico muestran que los estudiantes todavía no logran apropiarse plenamente de los discursos ajenos ni compartir los suyos con solvencia, lo cual limita tanto su comprensión profunda como su interacción académica.

Gráfico 14 Capacidad para indagar razones, cuestionar perspectivas y valorar consecuencias en la lectura de textos jurídicos



Fuente: Elaboración propia 2024

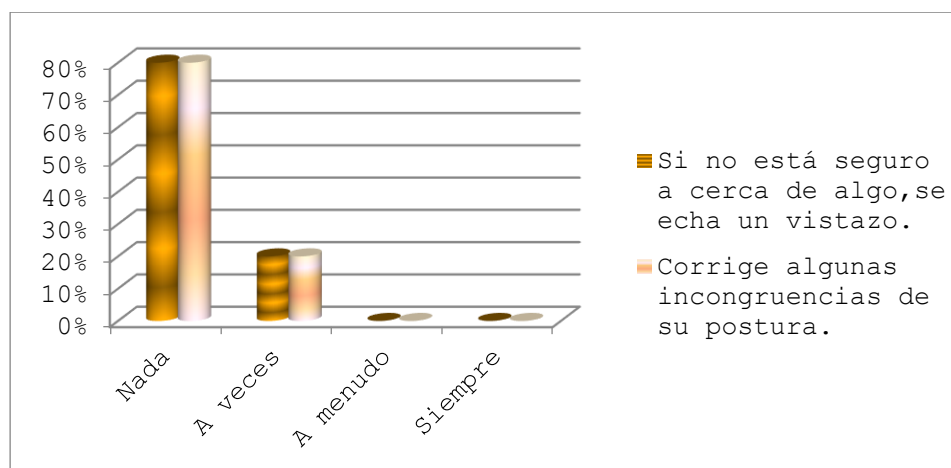
Los tres indicadores presentan predominio en la opción “Nada”: 65 % no indaga las razones del porqué de las cosas, 68 % no cuestiona ni asume posturas frente a diferentes perspectivas, 82 % no identifica ni problematiza las consecuencias o implicaciones de una temática.

Las respuestas “A veces” rondan entre el 20 % y 50 %, reflejando esfuerzos ocasionales, pero no sistemáticos, de ejercer juicio crítico. En cambio, las opciones “A menudo” y “Siempre” son prácticamente inexistentes, lo que revela una ausencia estructural de prácticas evaluativas en el aula.

Según la Guía de Observación, la evaluación crítica en el proceso educativo no debe limitarse a medir conocimientos, sino que debe permitir a los estudiantes identificar fundamentos, discernir argumentaciones y proyectar consecuencias. El hecho de que la mayoría no cuestione ni reflexione desde esta perspectiva, implica que las prácticas pedagógicas están centradas en la reproducción, sin invitar a la problematización del saber.

La evaluación es uno de los pilares del pensamiento crítico, porque exige al estudiante ir más allá del dato o la opinión, obligándolo a construir criterios, ponderar argumentos y proyectar impactos. El gráfico revela que esta dimensión está profundamente descuidada en el aula, lo que limita el desarrollo del juicio reflexivo y de la autonomía intelectual.

Gráfico 15 Verificación de información y autorrevisión de ideas en el proceso de lectura jurídica



Fuente: Elaboración propia 2024

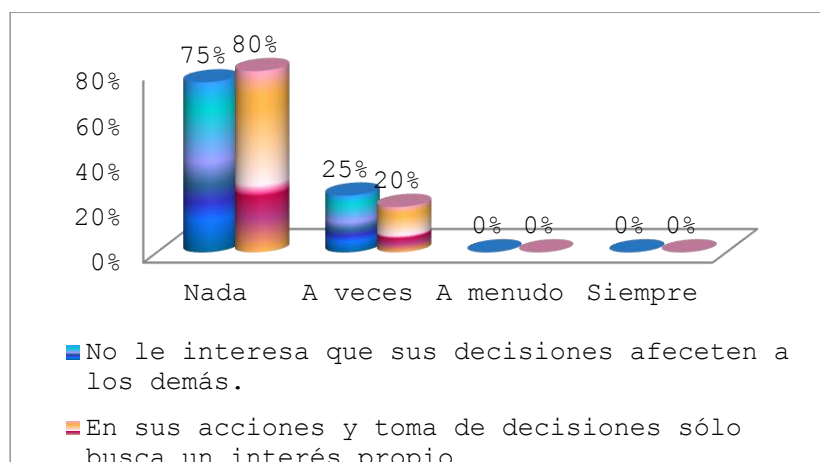
Ambos indicadores muestran un 82 % de respuestas en la categoría “Nada”, es decir, los estudiantes: No verifican la información cuando tienen dudas, Tampoco ajustan ni corrigen sus posturas cuando detectan contradicciones. Y solo un 16 % lo hace “a veces”, y las categorías “A menudo” y “Siempre” son prácticamente inexistentes. Esta tendencia evidencia que el hábito de cuestionar la validez de lo que uno piensa, dice o cree, no está siendo promovido ni ejercitado en el proceso educativo.

De acuerdo con la Guía de Observación, la autoevaluación es clave para desarrollar la metacognición y la autonomía en el aprendizaje. Los estudiantes deberían ser capaces de

detenerse, reflexionar sobre sus errores, reconsiderar sus posiciones y contrastar con información fiable. Sin embargo, este gráfico muestra que tales prácticas no forman parte de la cultura de aula observada, lo cual debilita el desarrollo del pensamiento crítico y del aprendizaje significativo.

La autoevaluación es una habilidad esencial para el pensamiento crítico, ya que implica la capacidad de observarse a sí mismo desde una mirada reflexiva, con honestidad intelectual y disposición al cambio. La ausencia de esta práctica implica que los estudiantes pueden repetir ideas erróneas sin corregirlas, o permanecer en posturas rígidas sin confrontarlas con argumentos o evidencias.

Gráfico 16 Toma de decisiones basada en el interés general y la responsabilidad ética



Fuente: Elaboración propia 2024

El gráfico muestra una percepción mayoritaria de que los estudiantes no actúan de forma egoísta ni desconsiderada. El 75 % y 80 %, respectivamente, señalaron “Nada” frente a ambos indicadores, lo que indica que no evidencian conductas centradas únicamente en el interés personal, ni toman decisiones sin considerar sus consecuencias sobre los demás.

Sin embargo, los valores registrados en “A veces” (25 % y 20 %) abren una alerta importante: aunque minoritaria, una porción del estudiantado sí manifiesta actitudes individualistas o indiferentes frente al impacto de sus decisiones, lo que podría derivar en prácticas injustas o poco solidarias dentro del entorno educativo si no se interviene pedagógicamente.

Las categorías “A menudo” y “Siempre” no registran respuestas, lo cual refuerza que este comportamiento no es generalizado, pero su sola presencia en un entorno formativo demanda atención.

La Guía de Observación propone identificar actitudes éticas en el pensamiento de los estudiantes, evaluando su disposición a actuar con equidad, justicia y responsabilidad social. Este gráfico muestra que, en su mayoría, los estudiantes no reproducen prácticas injustas o egoístas. Sin embargo, la existencia de respuestas afirmativas en “A veces” pone en evidencia una debilidad en la construcción de pensamiento ético sostenido, que podría ser reforzada con estrategias educativas intencionadas.

Tablas 1 Evaluación del pensamiento creativo a partir de la espontaneidad, propuesta e iniciativa

Categoría	Nada (0)	A veces (1)	A menudo (2)	Siempre (3)
Espontaneidad	75%	20%	5%	0%
Propositivos	80%	15%	5%	0%
Iniciativa	85%	10%	5%	0%

Fuente: Elaboración propia 2024

La tabla evidencia un bajo nivel de manifestación del pensamiento creativo entre los estudiantes observados. En la categoría Espontaneidad, el 75 % no participa en dinámicas como la lluvia de ideas, lo que refleja una actitud pasiva frente a estímulos didácticos que buscan generar interés y apertura cognitiva. Tan solo el 5 % lo hace “a menudo”, y nadie lo hace “siempre”.

En cuanto a la categoría Propositivos, un preocupante 80 % no propone alternativas frente a problemas planteados por el docente. Esto sugiere una ausencia de pensamiento divergente y resolución creativa, indispensables para desarrollar una actitud jurídica activa. En la categoría Iniciativa, los resultados son aún más alarmantes: el 85 % de los estudiantes no muestra disposición voluntaria para intervenir al cierre de un tema, lo que da cuenta de una falta de apropiación del proceso de aprendizaje y de autonomía reflexiva.

De acuerdo con la guía observacional utilizada, el pensamiento creativo es fundamental para el desarrollo de habilidades intelectuales superiores y la construcción de saberes con sentido. Los resultados obtenidos muestran que estas capacidades están poco estimuladas en el aula, y que las prácticas pedagógicas vigentes no favorecen la generación de ideas propias, la participación activa ni la creatividad en la resolución de problemas.

El pensamiento creativo en contextos de formación jurídica no es un lujo, sino una necesidad. La capacidad de pensar alternativas, valorar distintas posiciones y aportar ideas propias es la base del ejercicio argumentativo y crítico del Derecho.

4.4. Análisis y discusión de resultados con evaluación de contraste

La discusión de los resultados representa el espacio donde la investigación realizada transforma datos empíricos en conocimiento científico significativo. Entonces, a continuación, se interpretan los resultados obtenidos mediante la triangulación de cuestionarios, entrevistas, observación sistemática y validación mediante el método Delphi, situándolos en el contexto del conocimiento teórico disponible. Asimismo, este análisis busca no solo confirmar o refutar lo que la teoría establece, sino principalmente visibilizar el aporte propio como investigador, demostrando cómo el trabajo realizado fortalece, matiza, integra y amplía el entendimiento actual sobre lectura crítica, pensamiento crítico y educación jurídica en contextos latinoamericanos, pero en particular de Sucre-Bolivia.

4.4.1. Pensamiento crítico y lectura jurídica: La brecha entre teoría y práctica educativa

Los resultados de esta investigación revelaron que la mayoría de los estudiantes de Derecho Penal y Procesal Penal, no logra reformular con sus propias palabras los conceptos jurídicos que han estudiado, y enfrenta dificultades significativas para distinguir entre hechos, argumentos y normas dentro de textos legales. Este hallazgo representa una limitación fundamental en las habilidades de pensamiento superior que se esperaría desarrollar en una formación universitaria de pregrado, por tanto, la persistencia de estas

dificultades contrasta significativamente con lo propuesto por Paul y Elder (2003), quienes sostienen que el pensamiento crítico implica necesariamente no solo la comprensión literal de la información, sino la capacidad robusta de evaluar argumentos, realizar inferencias y emitir juicios razonados sobre contenidos complejos.

De igual manera, Facione (2007) define una persona con pensamiento crítico como aquella que demuestra habilidades operativas en tres dimensiones interconectadas: la interpretación (capacidad de comprender el significado y relevancia de datos), el análisis (habilidad de identificar relaciones causales y estructurales) y la evaluación (competencia para juzgar la validez y solidez de argumentos). Cuando se contrasta esta teoría establecida con los datos obtenidos en esta investigación, se advierte una brecha profunda, toda vez que los estudiantes diagnosticados presentan bajo dominio de estas competencias analíticas y evaluativas, lo que evidencia que la teoría pedagógica contemporánea sobre pensamiento crítico no se está traduciendo operativamente en la práctica educativa real de la Carrera de Derecho en las materias Derecho Penal y Procesal Penal.

Sin embargo, esta brecha adquiere dimensiones más complejas y comprensibles cuando se la analiza a través del marco conceptual recientemente desarrollado por Cassany (2021) sobre los tres planos de lectura, donde establece que la lectura crítica no funciona en un único nivel cognitivo, sino que se despliega simultáneamente en tres dimensiones complementarias: el primer plano, denominado "leer las líneas", donde el lector accede únicamente al significado literal y explícito del texto; el segundo plano, "leer entre líneas", donde el lector identifica implícitos, presupuestos no enunciados, supuestos ideológicos y significados ocultos; y el tercer plano, "leer detrás de las líneas", donde el lector interroga el contexto de producción del discurso, identifica quién habla, desde qué posición de poder, con qué intenciones y excluye qué voces. Entonces, Cassany (2021) advierte que "el lector que no accede a los tres planos queda atrapado en la superficie discursiva, vulnerable a la manipulación porque no ha identificado los mecanismos retóricos mediante los cuales el poder intenta persuadirlo".

Consiguientemente, los resultados de esta investigación demuestran que la mayoría de los estudiantes se encuentra mayoritariamente atrapada en el primer plano, sin lograr transitar hacia los planos de profundidad que requieren la lectura jurídica genuinamente crítica, vale decir: la dificultad para reformular conceptos representa incapacidad de acceder al tercer plano, donde debería interrogarse los supuestos en que descansa un concepto jurídico; la imposibilidad de distinguir entre hechos y argumentos refleja la limitación en el segundo plano, donde debería identificarse la estructura argumentativa implícita; y la ausencia de cuestionamiento activo sobre supuestos jurídicos confirma el atrapamiento en el primer plano, con comprensión literal pero sin reflexión crítica.

Ahora bien, el aporte de esta investigación radica precisamente aquí: al diagnosticar empíricamente cómo se manifiestan estas deficiencias en contexto específico (educación jurídica boliviana), el trabajo valida la teoría de Paul y Elder y se concluye que, no es suficiente, como la teoría podría sugerir, que existe conocimiento teórico sobre pensamiento crítico, al contrario, es necesario que ese conocimiento se traduzca en estrategias pedagógicas deliberadas, secuenciadas y coordinadas que capaciten efectivamente a estudiantes para transitar progresivamente desde la comprensión literal hacia análisis inferenciales y evaluativos o por el contrario, la integración de Cassany amplifica este aporte, porque muestra que el desarrollo del pensamiento crítico en Derecho requiere no sólo competencias cognitivas (como Paul y Elder enfatizan) sino también capacidad de leer los tres planos (como Cassany propone), es decir, acceder a la dimensión ideológica y contextual del discurso jurídico. Esta integración es particularmente crucial en la formación jurídica porque el derecho es inherentemente un discurso de poder, donde cada norma, cada sentencia, cada interpretación emerge de luchas políticas históricas y representa una concepción particular sobre justicia, responsabilidad y derechos que podrían haber sido formulados de otras maneras.

4.4.2. La fragmentación pedagógica institucional

Mientras que la teoría disponible sobre pensamiento crítico (Paul y Elder, Facione, Lipman) se enfoca en mecanismos cognitivos y estrategias pedagógicas para su desarrollo, existe un factor estructural que esta literatura había descuidado significativamente, y esto

es, el contexto institucional en el que supuestamente se implementarían tales estrategias. Lo que ocurre es que, a partir del análisis cualitativo de las entrevistas realizadas a diez docentes de la Carrera de Derecho en el ámbito penal, reveló un hallazgo que trasciende la incompetencia individual o la falta de dedicación, porque la existencia sistemática de fragmentación pedagógica institucional, devela que los docentes entrevistados expresan consistentemente que frente al problema del bajo nivel de lectura comprensiva y crítica en los estudiantes, cada uno "actúa de manera individual".

Ahora bien, esta fragmentación no es accidental sino estructural, manifestándose en ausencia de coordinación curricular, protocolos compartidos, mecanismos de continuidad entre asignaturas y espacios institucionalizados para que los docentes compartan e integren sus enfoques metodológicos. Entonces, la observación sistemática en aulas para confirmar que esta desarticulación tiene consecuencias concretas, es porque cuando un docente intenta promover la lectura crítica mediante cuestionamiento reflexivo, los estudiantes experimentan confusión porque otros docentes no utilizan los mismos mecanismos. Entonces, cuando una asignatura desarrolla habilidades específicas de análisis jurídico, la siguiente asignatura retorna a enfoques tradicionales, deslegitimando lo aprendido, por ello, cuando se valora el pensamiento crítico en una evaluación, otras evaluaciones premian solo la reproducción literal del contenido.

Por otro lado, la teoría pedagógica sobre el pensamiento crítico había asumido implícitamente que, si existe docencia de calidad, este pensamiento se desarrollaría. Empero, Paul y Elder (2003), Facione (2007) y otros autores ofrecieron descripciones sofisticadas de qué habilidades constituyen el pensamiento crítico y cómo podrían enseñarse. Sin embargo, la teoría no explicaba suficientemente por qué en contextos universitarios donde existen docentes capacitados, donde existe currícula pensada, donde existen directrices institucionales sobre formación de pensamiento superior, el pensamiento crítico estudiantil seguía siendo débil. Entonces, la investigación identifica la causa raíz que la teoría no había tematizado, y es la fragmentación pedagógica institucional que actúa como mecanismo de bloqueo, que neutraliza el trabajo individual de docentes bien intencionados, etc.

Consiguientemente, un docente que trabaja aislado promoviendo el pensamiento crítico se enfrenta a un sistema que simultáneamente desalienta esa misma capacidad a través de otras prácticas descoordinadas. Esto que ocurre, en palabras de Freire (1972), se entiende que, mientras algunos docentes practican una pedagogía de liberación que convida a estudiantes a pensar críticamente sobre la realidad que los rodea, el sistema institucional fragmentado perpetúa una educación bancaria donde distintos docentes depositan contenidos sin reflexión integrada.

Entonces, el aporte de esta investigación a la teoría es significativo porque añade una dimensión institucional que la literatura sobre pensamiento crítico había descuidado, y que no es suficiente que los docentes individuales conozcan sobre estrategias de pensamiento crítico, sino, que es necesario que exista coherencia sistémica donde la institución educativa asegure que todos los espacios, todas las evaluaciones, todos los docentes comunican consistentemente que el pensamiento crítico es valorado. Por tanto, esto abre nuevas líneas de investigación sobre coherencia curricular en educación superior, sobre cómo la fragmentación institucional puede neutralizar incluso buenas intenciones pedagógicas, y sobre la necesidad de políticas educativas que trasciendan el nivel individual de docentes para operar a nivel sistémico.

4.4.3. Integración de niveles tradicionales con planos dialécticos: Una nueva arquitectura teórica

La investigación también permitió avanzar en la integración de dos modelos teóricos que anteriormente operaban de manera independiente. Solé (1992) propone una estructura jerárquica de los niveles en la comprensión lectora, planteando una progresión que va desde la decodificación (capacidad de descifrar símbolos escritos) hasta la metacompreensión (capacidad de monitorear y evaluar el propio proceso de comprensión). Este modelo jerárquico había sido ampliamente aceptado en pedagogía y permitía categorizar el desarrollo lector de los estudiantes. Sin embargo, presentaba una limitación, porque, aunque describía QUÉ ocurría cognitivamente en cada nivel, no explicaba completamente POR QUÉ era importante lograr esos niveles en contextos específicos como la lectura jurídica.

Entonces, de acuerdo con la teoría de Sole (1992) y los datos de esta investigación confirman que la mayoría de los estudiantes permanecen atrapadas en los niveles elementales de Solé, sin avanzar hacia la comprensión metacognitiva. Pero más importante aún, la investigación demuestra que esta limitación de permanencia en niveles elementales es aún más problemática cuando se la analiza a través del modelo de Cassany (2021) propone que simultáneamente a los niveles jerárquicos de Solé, existen tres planos dialécticos que operan de manera integrada, porque mientras el lector permanece en el primer plano de Cassany (leer las líneas, comprensión literal), está también atrapado en niveles elementales de Solé (decodificación); cuando el lector accede al segundo plano de Cassany (leer entre líneas, identificar implícitos), simultáneamente desarrolla comprensión inferencial según Solé; y cuando logra el tercer plano de Cassany (leer detrás de las líneas, interrogar contexto e ideología), está también alcanzando metacompreensión según Solé, pero con una diferencia sustancial, porque el estudiante, es consciente no solo de su propio proceso cognitivo sino de cómo el poder opera a través del lenguaje jurídico. Consiguientemente, el aporte de esta investigación radica en demostrar que estos dos modelos no son alternativos, sino complementarios y que su integración genera un marco analítico más potente que cualquiera de ellos operando aisladamente.

Finalmente, se dijera que Solé proporciona la descripción psicológica de cómo ocurren los procesos mentales en cada nivel, y, Cassany proporciona la descripción ideológica y política del por qué esos niveles importan y cómo operan los mecanismos de poder en cada plano. Por tanto, para los educadores, esta integración permite una intervención más pertinente y efectiva, porque los estudiantes Derecho, futuros profesionales, juzgadores, máximas autoridades judiciales y/ o constitucionales, fiscales, etc. no solo deben preguntarse "¿en qué nivel de Solé está el estudiante?" sino también "¿en cuál plano de Cassany está atrapado?" y consecuentemente "¿qué estrategias específicas lo ayudarán a transitar tanto entre niveles como entre planos?"

4.4.4. Validación Delphi y operacionalización de teoría en práctica transferible

La investigación cerró un vacío significativo en la literatura, al operacionalizar la teoría en estrategias concretas que fueron validadas científicamente. Existe abundante literatura

teórica que describe qué es el pensamiento crítico, qué es la lectura crítica, qué competencias deberían desarrollarse. Sin embargo, hay escasez notoria de trabajos que operacionalicen estas teorías en secuencias didácticas específicas, contextualizadas, transferibles y validadas por expertos para disciplinas particulares como el Derecho.

Ahora, la investigación realizó el proceso Delphi con 22 expertos especializados en educación jurídica. La tasa de retorno fue del cien por ciento, los expertos alcanzaron un consenso del 75% o mayor en las categorías "Muy Adecuado" y "Bastante Adecuado" para las cinco estrategias propuestas, y más significativamente, los expertos proporcionaron retroalimentación que permitió refinar la propuesta, porque se integraron rúbricas de evaluación más precisas, se añadieron ejemplos concretos de aplicación en Derecho Penal y Procesal Penal, y se clarificaron los propósitos pedagógicos de cada estrategia.

Por tanto, este proceso aporta al campo de la educación jurídica porque valida que las estrategias no son inventadas arbitrariamente, sino que emergen de análisis riguroso de teoría y datos, y son consideradas relevantes y viables por especialistas con experiencia acumulada en el campo.

Más importante aún, es que la investigación genera transferibilidad, para que otros docentes de Derecho Penal en contextos similares puedan implementar las estrategias, adaptándolas a sus contextos específicos. Consiguientemente, esto representa una contribución práctica significativa porque cierra la brecha frecuentemente observada entre investigación teórica (que permanece en universidades) y práctica educativa real (que ocurre en aulas). Las estrategias propuestas no son especulativas sino evidenciadas, no son individuales sino coordinadas institucionalmente, y no son descontextualizadas sino específicamente elaboradas para la educación jurídica boliviana.

Por tanto, esta investigación contribuye al conocimiento disciplinar en cuatro dimensiones interconectadas que generan impacto conceptual y práctico significativo:

Primero, proporciona un diagnóstico empírico contextualizado mostrando cómo las debilidades teóricamente conocidas (bajo pensamiento crítico) se manifiestan específicamente en el ámbito jurídico- educativo en Sucre-Bolivia, permitiendo que no se generalice únicamente desde la literatura internacional, sino que se reconozca la especificidad de contextos latinoamericanos.

Segundo, realiza integración y validación teórica al demostrar que marcos teóricos diferentes (Paul y Elder sobre pensamiento crítico, Solé sobre niveles de comprensión, Cassany sobre planos de lectura, Freire sobre pedagogía liberadora) pueden articularse coherentemente generando marco analítico más potente que cualquiera de ellos operando aislado.

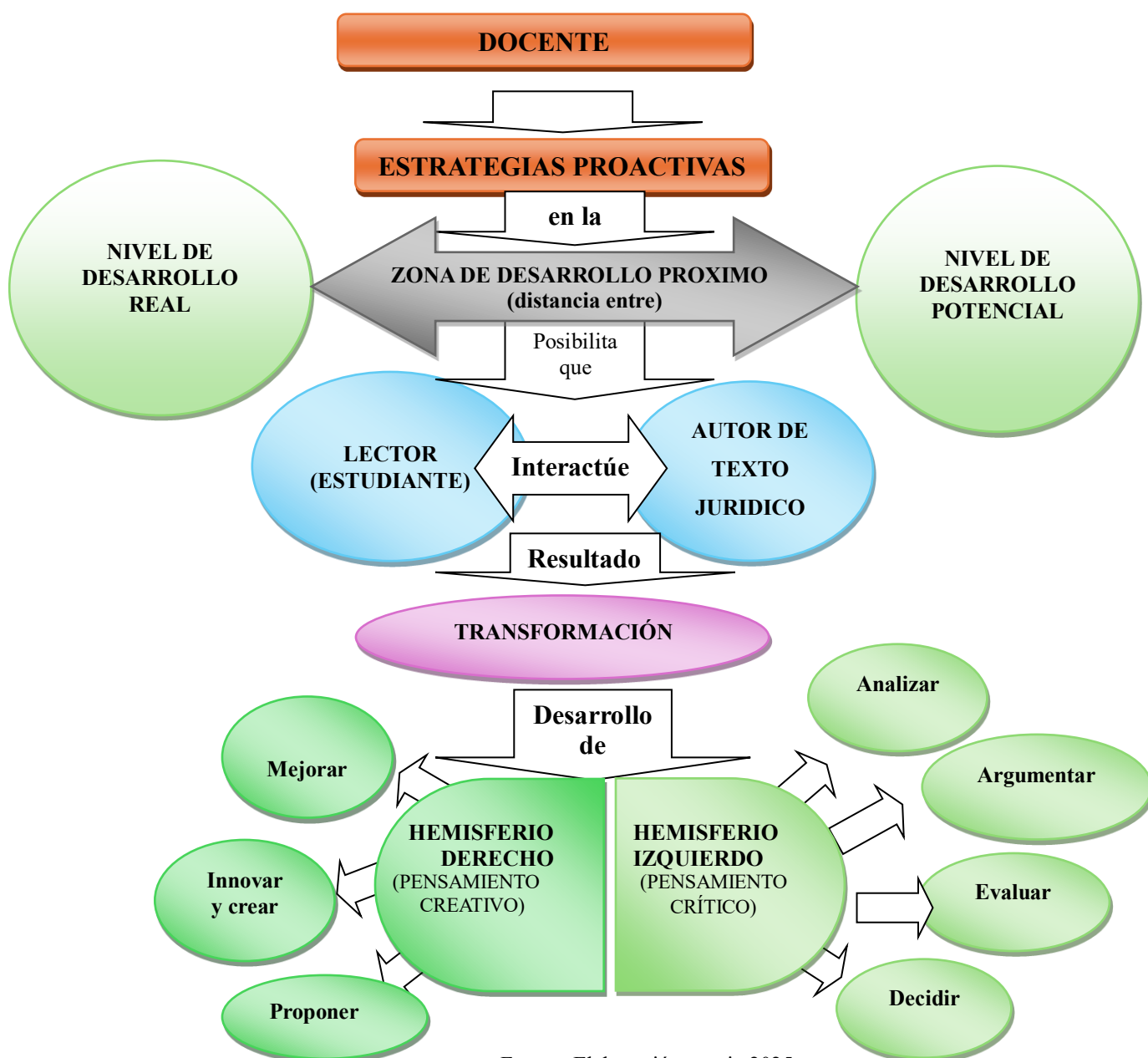
Tercero, identifica factor estructural hasta ahora descuidado: la fragmentación pedagógica institucional como mecanismo que bloquea el desarrollo del pensamiento crítico incluso cuando existen docentes capacitados. Entonces, esto abre nuevas líneas de investigación sobre coherencia curricular, coordinación docente y políticas educativas sistémicas.

Cuarto, operacionaliza didácticamente lo teórico al generar estrategias concretas, validadas por expertos, que otros docentes pueden implementar, mejorando así efectivamente la calidad de la educación jurídica en contextos análogos.

Por último, el trabajo realizado demuestra que la educación jurídica de calidad requiere intervención simultánea en múltiples niveles: nivel cognitivo (desarrollar competencias de pensamiento crítico según teoría de Paul y Elder); nivel lector (transitar progresivamente entre los tres planos que propone Cassany); nivel pedagógico (implementar estrategias docentes deliberadas y coordinadas); y nivel institucional (asegurar coherencia sistémica donde la fragmentación no neutralice esfuerzos individuales). Por tanto, una investigación que integra estas múltiples dimensiones contribuye al avance significativo del campo, ofreciendo tanto, marcos conceptuales mejorados como orientación práctica transferible para transformar la educación jurídica.

5. [Propuesta]

Gráfico 17 Diseño y aplicación de estrategias proactivas en la lectura de textos jurídicos dirigidas al fortalecimiento de habilidades de pensamiento crítico y creativo en estudiantes de la Carrera de Derecho de la USFXCH en el ámbito penal.



Fuente: Elaboración propia 2025

La propuesta de estrategias proactivas en la lectura de textos jurídicos, asume que la zona de desarrollo próximo, es el lugar donde el docente debe intervenir, asistiendo al aprendizaje de los estudiantes, respondiéndose al ¿Qué? (contenido a enseñar) y al ¿Cómo? (estrategia o método a utilizar), para que se ayude a los estudiantes a descubrir sus potencialidades, capacidades y que dependiendo del grado en que se encuentran necesiten ser desarrolladas y/o fortalecidas. las estrategias a ser asistidas en esta zona, son aquellas que a través de lectura guiada promueva el fortalecimiento de habilidades de pensamiento crítico y creativo, modelo de lectura que el estudiante de derecho debe asumir es el modelo transaccional, porque debe realizar, constantemente una interacción autor del texto con el lector (estudiante). Y cuando ya sea un profesional abogado más aún, sabiendo que su labor está íntimamente relacionada con los procesos de lectura de texto escrito y oral a diario en su ámbito de trabajo.

Naturalmente como resultado de la dinámica de las estrategias proactivas en la zona de desarrollo próxima, a través de lectura transaccional, de interacción entre estudiante lector y autor del texto, fortalecerá habilidades de pensamiento de ambos hemisferios cerebrales. El hemisferio izquierdo que está asociado a procesos de razonamiento lógico, funciones de análisis, síntesis y descomposición de un todo en sus partes y el hemisferio derecho, lugar donde se dan procesos asociativos, imaginativos y creativos.

5.1. Fundamentación

5.1.1. Fundamento filosófico

Haciendo una revisión de la historia de la filosofía evidenciamos que el quehacer filosófico siempre ha promovido las habilidades de pensamiento crítico y creativo, un claro ejemplo es, si nos remontamos a la época de Sócrates, Cuando el que hacer filosófico estaba centrado en la naturaleza, aparecieron los sofistas para cambiar el problema y centrarlo en el hombre y la sociedad, al considerar que el “hombre es la medida de todas las cosas”, para explicar que los valores son relativos a un tiempo y determinado lugar. Luego aparece Sócrates para criticar esta posición y proponer que existen valores absolutos y para llegar a ello, sólo debemos buscarlo en nosotros mismos.

Por otra parte, no se puede hacer conocimiento donde el pensamiento permanece inevitablemente en el terreno de la metafísica, más al contrario se pretende y aspira a realizar una filosofía donde la teoría se valide a la luz de los fenómenos histórico-sociales y una filosofía que actué creativamente frente a las circunstancias adversas.

Ahora bien, en el área de Derecho Penal que es un escenario donde todo se somete a análisis, discernimiento y posterior toma de decisiones, es fundamental un permanente juzgar y comprobar la validez y/o credibilidad de un texto jurídico sea una resolución de cualquier instancia jurisdiccional o no jurisdiccional, el contenido de la tipificación de delitos expresados en el código penal y otros textos relacionados al ámbito jurídico o no jurídico. En tal sentido, Kant (2002) sostiene que el pensar y/o filosofar es un permanente juzgar y comprobar la forma de todo conocimiento según ciertas reglas o bien examinar el contenido para llegar a la validez de ese conocimiento, lo quiere decir, que nadie puede aventurarse con la lógica sólo a juzgar objetos, ni a afirmar nada, sin haber antes hallado, e independientemente de ella, manifestaciones fundadas, salvo el pedir en seguida en las leyes lógicas su uso y encadenamiento en un todo sistemático, o mejor el someterlos simplemente a esas leyes que están en el entendimiento y la razón.

Por tanto, Kant nos habla de que el Conocimiento, es síntesis de elementos a posteriori, que proceden de la experiencia, lo “dado” (por la cosa conocida) y los elementos a priori, que son independientes de la experiencia, lo “puesto” (por el sujeto cognoscente), que vendría a ser los conocimientos previos. Siendo esta la manera más adecuada para analizar y evaluar el conocimiento y/o textos jurídicos.

De ahí que, poseer habilidades de juzgar y analizar a la luz de los conocimientos previos, lo puesto por el estudiante y los conocimientos que vienen de la experiencia, son habilidades que hacen del estudiante en el área del derecho penal, un sujeto estratégico, que le permita andar con precaución y seguridad cuando incursiona en la lectura de cualquier tipo de texto sea jurídico o no jurídico y además sepa realizar una lectura crítica de la realidad y responda con iniciativa a los problemas y exigencias de la realidad.

Por otro lado, es importante desatacar, la forma de filosofar o falsear al estilo de Popper (1985), filósofo de origen austriaco (1902-1994), quien propone un racionalismo crítico, cual es falsear la teoría- que consiste en establecer teorías lo mejor que podamos, a las cuales debemos ponerlas a prueba del modo más severo posible; es decir, tenemos que buscarles las faltas, tenemos que falsarlas, por esta razón, el descubrimiento de instancias que confirman una teoría, significa muy poco, si no hemos tratado de descubrir refutaciones, y fracasado en ello; porque, si no somos críticos, siempre encontraremos lo que buscamos; buscaremos y encontraremos confirmaciones ;y apartaremos la vista, sin llegar a ver cualquier cosa que pueda ser peligrosa.

Por tanto, no es la racionalidad el fundamento de toda posible crítica, sino que es la crítica, el humilde contraste con la experiencia y la discusión, lo que convierte en racional toda posible teoría. Habilidad sumamente importante cuando se realiza lectura de textos jurídicos o no jurídicos.

5.1.2. Fundamento pedagógico

La gente y en particular los estudiantes están acostumbrados a tomar o elegir el camino que tomaron otros, lo cual hace que se comporten como sujetos pasivos y no hacen el menor esfuerzo por ser ellos mismos, es decir hacen lo que otros piensan. Por tanto, el problema radica en que los alumnos son poco o nada estratégicos, porque el ser estratégico involucra crear una serie de acciones para lograr un propósito.

En la lectura de textos que es una actividad netamente estratégica se requiere potenciar ciertas capacidades o habilidades que permitan no sólo llegar a un nivel crítico, sino creativo, dado que ésta, es una actividad fecunda, porque empuja o provoca al lector a crear soluciones primero a las dificultades que encontrará en el proceso de la lectura y sobre todo, elaborar una propuesta diferente al que propone el autor para abarcar o tratar cualquier problema que el aborda y resuelve, por tanto en la lectura de textos, todo es cuestión de método o estrategia para explorar, interpretar, valorar, etc.

En tal sentido, de acuerdo a Vygotsky (2003), la enseñanza sólo es buena cuando “despierta y trae a la vida aquellas funciones que están en estado de maduración, que yacen en la zona de desarrollo próximo”. Por tanto, la enseñanza consiste en asistir al aprendizaje de los estudiantes, a través de la zona de desarrollo próximo, porque los efectos de la colaboración en esta zona de desarrollo próximo por parte del maestro, de un auxiliar o entre pares, como miembros de un mismo equipo de trabajo, contribuye significativamente al logro de aprendizajes.

Por otro lado, según Freire (1972), en su obra “la pedagogía del oprimido” donde los dominados deben luchar contra los dominadores, para decir su palabra, a través de un método que él denomina alfabetizar; que significa no enseñar a repetir las palabras, sino a poder replantearse críticamente las palabras de su mundo, para aprender a saber y poder decir su palabra.

En este enfoque, esto significa, hacer que los estudiantes aprenden a pensar críticamente, que se convierten en ciudadanos eficaces, que den una respuesta a las demandas de la sociedad. Asimismo, hacer que los estudiantes aprendan a dialogar para entender cualquier contenido, cualquier comunicación humana, cualquier libro, película o mensaje de los medios masivos, lo quiere decir que el estudiante debe entender no solo la información cruda que contiene, sino también su propósito, las preguntas que surgen, los conceptos que estructuran la información, las conclusiones que se obtienen, las implicaciones que siguen a esas conclusiones, y el punto de vista de quien los dice. Sólo así los estudiantes de la carrera de Derecho, como futuros operadores del derecho, al ser pensadores críticos, podrán mejorar su calidad de lectura de textos jurídicos, sean escritos u orales, sean estos doctrinales, jurisprudenciales, informes u otros semejantes.

5.1.3. Fundamento psicológico

Es importante señalar que la memoria juega un papel importante en el aprendizaje, porque de acuerdo con Vega Manuel (1984) cuando habla de la memoria a corto plazo (MCP) y memoria a largo plazo (MLP) existe unos trasvases de la primera a la segunda, que no son una traslación puramente mecánica de contenidos, sino que van acompañadas de profundas

transformaciones relativas a la estructura de la propia información. Mientras que la MCP retiene fundamentalmente las propiedades físicas de la información.

Por otro lado, una comprensión más adecuada, una codificación y retención más eficaz, se registra en la memoria a largo plazo. Pero es necesario recuperarla y utilizarla ante las distintas exigencias del medio.

Por tanto, cuando hablamos del aprendizaje, debemos entender que sólo adquirirá significado o importancia en la medida que se hable o se maneje aprendizaje y memoria, porque sólo nuestro construir es significativo, si trabaja en estrecha interrelación con la memoria, porque de lo contrario todo lo que se aprendiera se perdería. No tendría sentido aprender, es más no se podría iniciar el proceso de aprendizaje nunca, ¿con qué elementos se puede construir algo? Entonces el proceso diario del aprender debe ser necesariamente significativo, porque todo cuanto aprenda el alumno debe volver a utilizarlo para crear otros aprendizajes, es decir que lo almacenado posteriormente se convertirá en un aprendizaje previo necesario para construir nuevos aprendizajes.

Lo que se quiere es que los conocimientos almacenados no duren poco, como cuando se almacena en la memoria a corto plazo para repetirlo mecánicamente, conocimientos que no aportan nada para crear nuevos aprendizajes porque pronto serán olvidados, en cambio almacenar conocimientos en la memoria a largo plazo, requiere de que el aprendizaje o construcción de conocimientos sea lo bastante significativo, como para dejar huella que no pueda borrarse con el transcurrir del tiempo, sino que más bien este caudal de conocimiento pueda servir de base para construir nuevos aprendizajes.

En la lectura de textos no necesitamos repetidores de la información que se saca del texto, sino pensadores que reaccionen y construyan aprendizajes. Esto ocurrirá si los estudiantes convierten la lectura en espacios vivenciales que les permita construir aprendizajes significativos. Pero para tener espacios vivenciales los estudiantes deben manejar y utilizar estrategias cognitivas y metacognitivas que también se guardan en la memoria largo plazo cuando esta herramienta ha sido significativa para vivenciar algo.

Manejar conceptos de pensamiento crítico y creativo nos conlleva hablar de la teoría del cerebro triuno, teoría que, según Guilford (1959), citado por Arango V. y Henao C.(2006), sostiene, que nuestro sistema nervioso central alberga tres cerebros, por orden de aparición en la historia evolutiva, esos cerebros son: primero el reptiliano (reptiles), a continuación, el límbico (mamíferos primitivos) y por último el neocórtex (mamíferos evolucionados o superiores).

Esta última, llamado también el sistema neocortical, es el lugar donde se llevan a efecto los procesos intelectuales superiores, está estructurado por el hemisferio izquierdo y el hemisferio derecho. El hemisferio izquierdo está asociado a procesos de razonamiento lógico, funciones de análisis, síntesis y descomposición de un todo en sus partes. El hemisferio derecho, en el cual se dan procesos asociativos, imaginativos y creativos, se asocia con la posibilidad de ver globalidades y establecer relaciones espaciales.

En tal sentido, trabajar en el fortalecimiento y/o desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y creativo en la lectura de textos jurídicos, nos lleva a comprender dos formas de pensamiento como es el crítico y el creativo, que no es otra cosa que promover el uso y desarrollo de habilidades que se encuentran en los dos hemisferios cerebrales. Lo cual no es aconsejable utilizarlos de manera separada, porque esto significaría disminuir su potencial.

Por tanto, el pensamiento crítico debe complementarse con un pensamiento creativo y fecundo, que permita introducir mejoras, diseñar y sobre todo resolver problemas ante un abanico de posibilidades o alternativas, para hacer de los estudiantes sujetos de cambio. Se podría decir que el uno necesita del otro para ser un instrumento potencial y constructivo, que encamine al alumno hacia un aprendizaje significativo.

5.1.4. Fundamento social-cultural

Según Vygotsky citado por Moll L. C. (2003), no se puede entender el desarrollo de un niño y/o estudiante aislado del mundo social, porque la habilidad cognitiva y lingüística aparece dos veces, o en dos planos. Primero aparece en el plano social y luego en el

psicológico. Primero aparece entre la gente como categoría interpsicológica y luego dentro del niño como categoría intrapsicológica. Por tanto, haciendo una rápida lectura de nuestro pasado, evidenciamos que un sujeto aislado no prospera y menos se hace humano, porque el hombre es un sujeto relativo a su historia, sociedad y cultura, que se hace y hace que cambie esas dimensiones.

De la misma forma si hacemos una lectura de la educación anterior y con ciertos resabios en la actualidad, observamos que los estudiantes son sujetos dependientes de la decisión o explicación del profesor, peor aún, hacen lo que el maestro piensa y dice, aspecto que denota, que no hay un trabajo social, que hay un trabajo cooperativo, por tanto, no es posible concebir a un estudiante como un sujeto aislado de sus pares, del profesor y de toda la comunidad educativa.

Entonces, no necesitamos un sujeto pasivo que no aporte nada para el crecimiento de él como persona, ni de la sociedad misma. Lo que necesitamos es un sujeto activo que construya su conocimiento, su aprendizaje en una permanente interrelación entre sus pares, docente-estudiante, donde ambos son sujetos que deben pensar reactiva y creativamente para hacer del aprendizaje algo significativo.

El trabajo de grupo o de equipo es un escenario para hacer de los estudiantes sujetos activos, participativos, pensadores con actitud crítica, creativa, responsables de un trabajo común en el aula, responsables de su formación como sujetos relativos a su sociedad, a su cultura.

Por tanto, el trabajo en aula de grupos o equipos debe partir del disenso para concluir en un consenso, porque esta acción obliga a los estudiantes a realizar un trabajo responsable y por ende se dé un aprendizaje significativo. Por otra parte, esta forma de trabajo es incluyente, quiere decir que respeta la identidad cultural de cada estudiante y por tanto la fortalece y la acrecienta.

5.1.5. Fundamento legal

Una de las principales limitaciones del sistema de juicio de tipo contradictorio o adversarial, en el Estado legalista, es que es reactivo en vez de proactivo. Se critican ideas en lugar de crearlas. La capacidad generadora se torna baja. Este tipo de sistema juicio/casilla es empleado por la gente porque no conoce el sistema de exploración/diseño, que es el modelo de pensamiento que se requiere, para un Estado Constitucional por el que actualmente atravesamos, por lo que es una necesidad que, en la educación de tercer nivel, en el área de derecho penal se ponga énfasis en la exploración, la posibilidad, la generación, la creatividad y el diseño.

Por tanto, el juicio y la casilla es un enlace entre la circunstancia y la acción apropiada, por lo que es ese contexto, la operación pensante se convierte en: Establecer las casillas, considerarlas como algo verdadero o absoluto y emprender la acción indicada por la casilla.

Lo que ha de interesar es ir hacia delante en el pensamiento, no circunscribirse en hacer sólo juicios basados en el “es”. Que es una diferencia esencial que establece De Bono (1995) entre una lógica rígida que se interesa por el juicio y la identificación como base para la acción, y una lógica fluida que se mueve hacia delante para identificar lo que sigue. Esta es la clave del pensamiento paralelo que se mueve por exploración.

Cuando hay exploración se proponen posibilidades, y cuando se emplea el juicio se juzga y se rechaza o acepta algo. Lo cual no quiere decir que ya no se haga juicio, sino al contrario, se utilice ambos, primero la exploración y luego el juicio, para llegar a decisiones más adecuadas que respeten los derechos y garantías de las personas que están consagradas en la constitución política del estado, porque regirse estrictamente a la lógica del juicio para tomar decisiones, es basarse estrictamente en el contenido literal y textual de la ley y/o norma, y abordarlo desde un enfoque no lógico y lógico es el más adecuado, para tomar decisiones en los fallos de las instancias jurisdiccionales.

5.2. Objetivo

Fortalecer las habilidades de pensamiento crítico y creativo a través del diseño, validación e implementación de un conjunto integrado de estrategias proactivas de lectura de textos jurídicos, en estudiantes de las áreas de Derecho Penal y Procesal Penal de la Carrera de Derecho de la Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca.

5.3. Planificación o diseño por etapas

La propuesta se organiza en tres etapas articuladas que aseguran comprensión fundamentada, apropiación mediante práctica vivencial, y valoración sistemática del impacto alcanzado.

5.3.1. Etapa 1: Sensibilización y Alineamiento

Objetivo: Generar disposición favorable en docentes y estudiantes hacia la adopción de las estrategias proactivas, clarificando el sentido pedagógico de la intervención y conectándola con la realidad de la práctica jurídica penal.

Dirigido a: Docentes de Derecho Penal I, II, Procesal Penal y Práctica Forense Penal; Estudiantes de 2° a 5° año de la Carrera de Derecho (USFX)

Duración: 120 minutos (sesión única)

Población: Aproximadamente 320 participantes

Asignatura-Contexto: Actividad transversal de la Carrera de Derecho

Cronograma y Carga Horaria:

Bloque	Duración	Minutos
Bloque 1: Hallazgos Diagnósticos	25 minutos	0-25
Bloque 2: Presentación de Estrategias Proactivas	30 minutos	25-55
Bloque 3: Aplicación de la Prueba	40 minutos	55-95
Bloque 4: Cierre e Institucionalización de Compromisos	25 minutos	95-120
Sesión presencial total	120 minutos	(2 horas)

Diseño Didáctico:

Contenidos Pedagógicos	Actividades	Formas de Organización	Evaluación
<p>Bloque 1: Hallazgos Diagnósticos (0-25 min) Debilidades en comprensión crítica de textos jurídicos. (carga horaria, fragmentación pedagógica, enfoque memorístico).</p>	<p>1. Exposición diagnóstica (5 min): facilitador presenta hallazgos preliminares sobre lectura pasiva en Derecho Penal/Procesal Penal. 2. Aplicación individual del instrumento (15 min) 3. Reflexión grupal (5 min): voluntarios comparten debilidades detectadas. Facilitador anota patrones en rotafolio.</p>	<p>Individual-Círculo. Recursos: (copias), instrumento (copias), Data display, marcadores.</p>	<p>Diagnóstico: Rúbricas completadas. Puntajes por plano (línea base antes/después).</p>
<p>Bloque 2: Presentación de Estrategias Proactivas (25-55 min) Tres planos de Cassany (leer líneas, entre líneas, detrás de líneas). Matriz CFP (confirma/falso/propone). Conexión con competencias profesionales (argumentación, litigio, pensamiento creativo en contexto acusatorio).</p>	<p>1. Exposición teórica (8 min): facilitador explica tres planos y la matriz de evaluación. 2. Demostración modelada (10 min): facilitador aplica instrumento en vivo sobre un art. del Código Penal frente al pleno. Escribe en papelógrafo: Plano 1, Plano 2, Plano 3. 3. Preguntas aclaratorias (2 min): plenario puede preguntar.</p>	<p>Frontal-Semicírculo. Recursos: Diapositivas (proyector), (papelógrafo), marcadores.</p>	<p>Formativa: Comprensión verificada por preguntas del plenario.</p>
<p>Bloque 3: Aplicación de la Prueba (55-95 min) Experimentación práctica del instrumento.</p>	<p>1. Formación de parejas (2 min): facilitador grupo 2-3 personas (mezclas docentes/estudiantes). 2. Aplicación en parejas (22 min): cada pareja trabaja y resuelve el instrumento de evaluación de</p>	<p>Parejas distribuidas-Plenario. Recursos: (copias parejas), instrumento (copias),</p>	<p>Sumativa: Rúbricas parejas (recolectar). Observación directa de análisis Plano</p>

	<p>lectura de textos jurídicos.</p> <p>3. Socialización de hallazgos (8 min): 3-4 parejas comparten análisis, especialmente Plano 3 (propuestas alternativas).</p> <p>4. Síntesis (3 min): facilitador vincula lectura literal-crítica-creativa para la mejora de competencias profesionales.</p>	<p>marcadores, pizarra.</p>	<p>3. Comparativa diagnóstico vs. aplicación: ¿mejoró autonomía?</p>
--	---	-----------------------------	--

5.4.2. Etapa 2: Implementación y/o operacionalización de estrategias proactivas mediante talleres educativos

Las estrategias proactivas de lectura de textos jurídicos operacionalizadas a través de talleres, está diseñada para aplicarse en los horarios de los docentes de las materias de Derecho Penal (I-II) y Derecho Procesal Penal (Procesal Penal y Práctica Forense Penal), previa coordinación y presentación de la propuesta a las autoridades como: la dirección y el decanato de la Carrera de Derecho de Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca, para su consideración y aplicación. Caso contrario la propuesta está diseñada también para aplicarse fuera de la hora curricular de los docentes, es decir: extracurricular, pero previa modificación de la carga horaria de los talleres.

Objetivo: Operacionalizar las cinco estrategias proactivas mediante talleres educativos para que los estudiantes tengan una práctica vivencial de cada estrategia y desarrollen progresivamente mayor dominio.

Duración: Aproximadamente 12 semanas (distribuidas a lo largo de un semestre académico)

Estructura: Los cinco talleres se implementan de forma secuencial, articulados con el calendario académico de cada asignatura:

Nro de Taller	Semanas	Estrategia	Materia	Año
1	2-3	Generación y verificación de hipótesis	Derecho Penal I	Segundo
2	4-5	Lectura crítica de textos jurídicos	Derecho Penal II	Tercero
3	6-8	Debate mayéutico basado en textos contradictorios	Derecho Procesal Penal	Cuarto
4	9-10	Pensamiento Crítico y Creativo	Derecho Penal II	Tercero
5	11-13	Lectura crítica en debate oral y preguntas críticas en declaraciones testificales	Práctica Forense Penal	Quinto

Cada taller incluye componentes didácticos completos (objetivos, contenidos, métodos, medios, forma de organización, evaluación específica, cronograma, carga horaria y recursos). Los talleres alternan trabajo individual, en equipos y grupal. Se implementa evaluación formativa continua durante cada taller que permite retroalimentación y ajustes. Los estudiantes practican las estrategias con textos, casos y contextos auténticos de la realidad jurídica penal boliviano.

5.4.2.1. Taller 1: Generación y verificación de hipótesis en la lectura de textos jurídicos

Asignatura: Derecho Penal I (Parte General)

Año/Curso: Segundo Año

Contenidos del Plan de Estudios: Unidad VI: La Teoría del Delito (Concepto, definición, elementos del delito)

Población: 60-80 estudiantes

1.1. Objetivo

Elaborar una teoría del caso a través de la generación y verificación de hipótesis al inicio, durante y después de la lectura de textos fácticos.

1.2. Descripción de actividades

a) Estrategia de reconocimiento

Es un procedimiento de contacto y reconocimiento de las características del texto, del tema o problema en cuestión que debe generar predicciones, hipótesis o dudas previas. En otras palabras, es la primera lectura que se debe realizar.

b) Estrategia de resolución de problemas dentro del proceso de lectura

Luego de realizar una primera lectura, corresponde realizar una segunda lectura para ir entablando un contacto directo con el autor del texto, es decir que en la medida en que nos internemos en la lectura, iremos encontrando problemas que se tendrá que ir resolviendo de manera simultánea con los procesos que se realizaran en estrategias posteriores.

Primero cuando el lector se enfrenta a la lectura de un texto debe conocer la verdadera función que cumplen los signos de puntuación, porque si se pasa por alto se corre el riesgo de tergiversar la información, por eso se debe resolver este problema de inicio.

Un segundo problema es encontrar obstáculos en el proceso de la lectura, estas dificultades se refieren a la falta de conocimientos previos y/o palabras desconocidas por los alumnos; entonces, para superar el primer problema se debe relacionar alguna vivencia con el contenido del texto o recurrir de forma imperiosa al diccionario y encontrar el significado preciso que corresponda al tema en cuestión, es decir las técnicas son: vivenciar y buscar palabras en el diccionario. Y con respecto a la falta de conocimientos previos, este debe ser resuelto haciendo lecturas complementarias, relacionadas al tema. Estas lecturas complementarias deben ser sugeridas en base a bibliografía precisa y clara por el docente en el instrumento que se utilice para realizar esta actividad.

c) Estrategia de generación y verificación de hipótesis

El alumno problematiza desde un inicio la lectura, de modo que antes, durante y después de la lectura debe formularse preguntas, generar hipótesis, verificar y comprobar las mismas en esas tres etapas para establecer un buen dialogo y comprensión. Las estrategias son: autopreguntarse, generar y verificar las hipótesis, en base a una guía de instrucciones y preguntas, contempladas en el instrumento elaborado para esta actividad.

1.3. Métodos

Aprendizaje por anticipación y verificación progresiva: los estudiantes generan hipótesis iniciales sobre hechos delictivos incompletos, las comprueban con información secuencial y reflexionan metacognitivamente sobre sus razonamientos.

1.4. Forma de organización

El taller se desarrolla presentando fragmentos progresivos de un caso penal. Los estudiantes, en equipos, generan hipótesis iniciales (Sesión 1), luego verifican y ajustan sus teorías conforme se revelan nuevos hechos (Sesión 2), finalizando con exposición oral fundamentada de su teoría del caso definitiva.

1.5. Cronograma y carga horaria

Sesión	Actividad	Tiempo
Sesión 1 (2 h)	Presentación del Fragmento 1; trabajo grupal generación de 2 hipótesis	1.5 h
	Plenaria: exposición de hipótesis por equipos	0.5 h
Sesión 2 (2 h)	Presentación Fragmentos 2, 3, 4 progresivos; verificación y ajuste de hipótesis	1 h
	Redacción individual y exposición oral de teoría del caso final	1 h

Carga horaria total: 4 horas

1.6. Evaluación

Instrumento: Matriz de hipótesis progresivas.

Forma de evaluación: Se evalúa la coherencia entre hipótesis inicial y su modificación según evidencia presentada; la formulación escrita de la teoría del caso con fundamentación en elementos del tipo penal; la exposición oral donde se comunica claramente la teoría propuesta.

1.7. Recursos

Recursos humanos: Serán los estudiantes y docentes.

Recursos materiales: Se utilizará data display, equipo de computación, marcadores, papel sábana, papel bom, lapiceros y lápices, maskin, fotocopias y material de escritorio. Y Fragmentos de casos penales sobre teoría del delito, fichas de registro de hipótesis, diccionario jurídico, etc.

5.4.2.2. Taller 2: Lectura crítica de textos jurídicos

Asignatura: Derecho Penal II (Parte Especial)

Año/Curso: Tercer Año

Contenidos del Plan de Estudios: Unidad VII: Las Escuelas Penales (Posturas divergentes sobre naturaleza y fundamento del delito)

Población: 60-80 estudiantes

2.1. Objetivo

Fortalecer habilidades de pensar crítico en la lectura de textos jurídicos, a través de la identificación del problema, la tesis y argumentos que esgrime el autor del texto y la construcción de argumentos de acuerdo y desacuerdo con la posición del autor.

2.2. Descripción de actividades

a) Estrategia de identificación del problema

El objetivo es encontrar el motivo por el cual inicia su razonamiento el autor y para ello se sigue el siguiente procedimiento:

Primer procedimiento: es formularse preguntas, generar hipótesis y verificar las mismas. El problema debe ser subrayado si está explícito en el texto. y si estuviera implícito plasmarlo inmediatamente en una hoja guía de resumen.

Segundo procedimiento: como una alternativa frente al anterior procedimiento.

Primero, consiste en identificar la tesis o la idea principal.

Segundo, sabiendo cuál es la idea principal o tesis se debe proceder a crear el posible problema, y esto sugiere una actitud creativa por que el lector debe imaginarse el posible problema que responda o se adecue a la tesis identificada, en este sentido se identificará el problema que motiva el razonamiento del autor.

b) Estrategia de identificación de tesis

Esta estrategia nos permite enseñar a identificar la afirmación principal que expone el autor del texto respecto a un tema problema, a través de algunos procedimientos que facilitan concentrarse y encontrar lo que se persigue.

Primero: El docente debe explicar los elementos que compone un razonamiento a través de un ejemplo. Estos elementos son: las premisas a los que llamo razones o argumentos de defensa de la tesis por parte del autor; La tesis que es la conclusión o resultado del pensar sobre un problema, al que se le suele llamar la afirmación principal.

Segundo. Ahora corresponde señalar el procedimiento de identificación de tesis y razones. Esto se logrará a través de los indicadores de conclusión y de razones.

Indicadores de conclusión: Son palabras que permiten identificar la tesis o también llamada conclusión, estos son: entonces, por consiguiente, en consecuencia, por tanto, luego, etc.

Entonces, lo que se sugiere como primera técnica es encontrar estas palabras que anteceden a la conclusión y luego identificar la tesis y subrayarlo. Una segunda técnica es relacionar el problema con alguna afirmación o respuesta que exponga el autor del texto, para luego subrayarlo.

c) Estrategia de identificación de razones o premisas

Esta estrategia permite enseñar a explorar e identificar las premisas o argumentos que maneja el autor para defender su tesis.

Los procedimientos son:

Primero: señalar que existen indicadores de premisa, que son palabras que permiten identificar las razones o premisas del razonamiento, estos son: por la razón de, porque, etc. Esta operación consiste en focalizar estos indicadores, para de esa manera dar con los argumentos.

Segundo: si no resulta la primera operación entonces lo que se sugiere es en convertir la tesis en pregunta, es decir preceder la afirmación o tesis con la palabra ¿por qué?, para que ésta, por la misma exigencia y naturaleza de la pregunta, exija encontrar las razones y argumentos que maneja el autor para defender su tesis. Lo recomendable es subrayar estos argumentos.

d) Estrategia de Evaluación del razonamiento del autor

No es otra cosa que operar con una de las habilidades más centrales del pensamiento crítico, que, en su acepción original, significa juez, persona que evalúa. Y el propósito de esta estrategia es falsar el razonamiento del autor en base a una evaluación rigurosa que comprende un paso previo que es la exploración, para luego entrar en el acto propio del evaluar, como es la confirmación y falsación.

Advertencia: sólo resulta una evaluación con sentido, si existen datos, conocimientos previos, experiencias, vivencias que tengan que tener una directa o indirecta relación con el tema estudiado, por ejemplo, yo no puedo calificar como malo o bueno algo que nunca he conocido o vivido, a lo mucho que llegaré es a tener una tibia valoración, casi como estar desconcertado, dudoso, con la nueva experiencia. Entonces lo que corresponde es nutrir de experiencias al alumno para que, en un próximo encuentro de lectura, evalúe el mismo tema con más argumentos y solidez. Lo que se quiere decir es: que los argumentos sólo se multiplicarán y se fortalecerán en la medida que el estudiante tenga más experiencias y así poder actuar o evaluar como un verdadero juez, porque el juez para dictar una sentencia o evaluar un caso, debe tener las suficientes pruebas y argumentos que lo lleven a calificar un hecho ocurrió o no ocurrió como se planteó en el proceso.

Primero: El estudiante antes de evaluar debe explorar, es decir buscar datos, experiencias, conocimientos sobre el tema estudiado, primero en sus propias experiencias que estén conectadas con la realidad histórico social y cultural de su pasado, presente y su proyección al futuro, luego, buscar en otras fuentes de texto fidedignas, por ejemplo, es preferible buscar información en textos de primera mano, segunda mano y no así de una tercera o cuarta mano, es decir que mejor oír de las palabras del verdadero autor, y no del pseudo autor.

Segundo: Este procedimiento nos permite ver el resultado de nuestra evaluación, al evaluar como bueno o malo, positivo o negativo la lectura realizada. De otra forma es, descubrir las fortalezas y debilidades del razonamiento que propone el autor del texto como respuesta a un problema, para entrar en puntos de acuerdo y desacuerdo.

De manera que si los esquemas cognitivos personales se integran, se adecuan lo más y mejor posible a la realidad, es cuando se está de acuerdo o se califica como bueno o positivo

lo que dice o sostiene el autor de un texto, y se estará en desacuerdo, o se califique como malo o negativo en la medida que esos conocimientos y pensamientos estén alejados de esa realidad, de ahí que esta forma de pensar nos lleva a tener un criterio propio que es la mejor arma que tenemos para evitar todo tipo de manipulaciones de las ideas. Por otra parte, también debemos descubrir lo interesante en la propuesta del autor, es decir encontrar lo curioso, tal vez una idea esplendida, algo original, etc.

Tercero: pues ahora corresponde justificar a eso que se ha calificado como bueno o malo, acuerdo o desacuerdo. Sólo se puede justificar algo en la medida que tenga los argumentos suficientes para sostener un criterio o posición sobre algo estudiado o leído. Entonces una vez que se expone aquello con que uno está de acuerdo, adicionalmente debe justificar con argumentos convincentes y claros, de la misma forma cuando se está en desacuerdo. Y cuando se descubra algo interesante hacer lo propio.

Las técnicas empleadas son el P.N.I positivo negativo e interesante; El A.D.I. acuerdo, desacuerdo e interesante; el FODE fortalezas y debilidades.

e) Estrategia de autorregulación

Consiste en monitorear y corregir una interpretación propia, que se resume en un autoexamen y una autocorrección. Estas dos técnicas se la plasma en gráficos. Esquemas o mapas conceptuales.

2.3. Métodos

Lectura anotada sistemática con estrategias secuenciadas de identificación de problema, tesis y argumentos; seguida de construcción dialógica de argumentos de acuerdo o desacuerdo con el autor mediante técnicas de evaluación como P.N.I., A.D.I. y autorregulación.

2.4. Forma de organización

En Sesión 1 se modelan técnicas de identificación de problema, tesis, argumentos y evaluación del razonamiento; en parejas, los estudiantes practican con un segundo texto. En Sesión 2, cada estudiante realiza lectura individual crítica de un tercer texto, aplica

estrategias de evaluación y redacta argumento personal contrastando su posición con la del autor.

2.5. Cronograma y carga horaria

Sesión	Actividad	Tiempo
Sesión 1 (2 h)	Modelado docente de técnicas de análisis argumentativo; trabajo en parejas con segundo texto	1.5 h
	Plenaria: contraste de análisis por parejas; síntesis	0.5 h
Sesión 2 (2 h)	Lectura individual, análisis y aplicación de estrategias de evaluación al tercer texto	1 h
	Redacción de argumento personal con acuerdo/desacuerdo fundamentado y exposición oral	1 h

Carga horaria total: 4 horas

2.6. Evaluación

Instrumento: Ficha de análisis argumentativo y rúbrica de argumento personal.

Forma de evaluación: Se evalúa la identificación correcta de problema, tesis y argumentos en el texto; la aplicación de técnicas de evaluación (P.N.I., A.D.I., fortalezas/debilidades); la solidez del argumento personal donde el estudiante muestra coherencia con su posición y la fundamenta con conocimientos previos y evidencia.

2.7. Recursos

Recursos humanos: Serán los estudiantes y docentes.

Recursos materiales: Se utilizará data display, equipo de computación, marcadores, papel sábana, papel bom, lapiceros y lápices, maskin, fotocopias y material de escritorio. Y textos doctrinarios sobre Escuelas Penales, marcadores de colores, fichas P.N.I. (positivo-negativo-interesante), etc.

5.4.2.3. Taller 3: Debate mayéutico basado en textos contradictorios

Asignatura: Derecho Procesal Penal

Año/Curso: Cuarto Año

Contenidos del Plan de Estudios: Unidad II: Fundamentos Constitucionales (Presunción de inocencia vs. eficacia investigativa; garantías del imputado)

Población: 60-80 estudiantes (divididos en grupos de debate)

3.1. Objetivo

Desarrollar habilidades de lectura crítica y creativa desde el debate o diálogo.

3.2. Descripción de actividades

Primero: Formar grupos de tres estudiantes, luego formar parejas de grupos para entrar en debate y para tal efecto se expondrá a la vista de todos, dos grupos de autores contrincantes. Luego de manera sucesiva y ordenada cada pareja de grupos elegirá al autor que estudiarán.

Segundo: Realizada la elección, los grupos estudiarán profundamente al autor que eligieron y a su adversario. Para tal efecto deben realizar una lectura crítica que permita conocer a fondo el problema que aborda el autor, su propuesta al problema y los argumentos que maneja para defender su posición. Además, el grupo debe pensar críticamente con el autor que eligió y el de su adversario, para conocer las debilidades y fortalezas de ambos, de manera que el grupo esté consciente de eso antes de intervenir en el debate. Lo que corresponde al grupo de alumnos es tapar lo mejor posible sus debilidades con argumentos que se encuentran en sus fortalezas, y si no los hubiera crear otros alternativos que fortalezcan los argumentos esgrimidos por el autor del texto, pero sin desviarse del propósito del autor. Y por otro lado debe atacar lo mejor posible a las debilidades de su adversario.

Tercero: La intervención en el debate, significa que existe un Grupo A y un grupo B, donde ambos elaboran un sistema de preguntas para atacar, asimismo elaboran respuestas y argumentos para defenderse.

El grupo A primeramente elabora una pregunta inicial de manera espontánea en un tiempo determinado, como de 5 min. Y pasado este tiempo esperaran unos 10 min., para recibir la respuesta del autor al que representa el grupo B o adversario. Luego el grupo B elaborará por disenso y consenso la respuesta y los posibles argumentos que expondrán en su intervención en un tiempo de 10 min. antes de intervenir elegirán un representante que lea primero la pregunta que les hizo el grupo A, luego expondrá de manera abierta, con argumentos la respuesta que quiere escuchar el otro grupo A.

El grupo A escuchando la respuesta del grupo B en un cuchicheo de 1 min. Podrán observar la respuesta que dio el grupo B, y si prefieren podrán hacer otra pregunta más, y a su vez el grupo B escuchará la observación y la pregunta que les hicieron y lo elaboran en 3 min. de cuchicheo, para luego volver a exponerlo. Y si el debate este encendido, adicionalmente podrán hacerse una última pregunta y respuesta los grupos A y B. Terminada esta ronda corresponde al grupo B realizar lo que hizo el grupo A en las mismas condiciones y tiempo determinados.

3.3. Métodos

Debate estructurado con protocolo de tiempos y turnos; cada grupo defiende una posición doctrinaria mediante preguntas críticas, anticipación de contra-argumentos y respuestas fundamentadas, manteniendo coherencia con el autor elegido.

3.4. Forma de organización

Sesión 1: Presentación de dos textos contradictorios, formación de grupos que eligen posición, análisis profundo de cada autor y su adversario identificando fortalezas y debilidades. Sesión 2: Debate en vivo (máximo 3 rondas por grupo) con tiempos regulados para preguntas y respuestas; cierre con análisis de observadores sobre calidad argumentativa observada.

3.5. Cronograma y carga horaria

Sesión	Actividad	Tiempo
Sesión 1 (2 h)	Presentación de textos contradictorios, formación de grupos, lectura crítica de posiciones	1.5 h
	Diseño de preguntas de ataque y anticipación de respuestas defensivas	0.5 h
Sesión 2 (2 h)	Debate vivo: máximo 3 rondas de pregunta-respuesta por grupo (tiempos regulados)	1.5 h
	Análisis de observadores; síntesis de aprendizajes	0.5 h

Carga horaria total: 4 horas

3.6. Evaluación

Instrumento: Matriz de análisis comparativo de posiciones y rúbrica de desempeño argumentativo en debate.

Forma de evaluación: Se evalúa la profundidad del análisis de fortalezas y debilidades de ambas posiciones; la pertinencia y solidez de las preguntas formuladas en el debate; la coherencia de las respuestas manteniendo adherencia a la posición del autor defendido; la capacidad de anticipar y refutar contra-argumentos del adversario; la actitud dialógica.

3.7. Recursos

Recursos humanos: Serán los estudiantes y docentes.

Recursos materiales: Se utilizará data display, equipo de computación, marcadores, papel sábana, papel bom, lapiceros y lápices, maskin, fotocopias y material de escritorio. Y pares de textos contradictorios, campana o cronómetro, matriz de fortalezas/debilidades, etc.

5.4.2.4. Taller 4: Pensamiento reactivo y proactivo

Asignatura: Derecho Penal II

Año/Curso: Tercer Año

Contenidos del Plan de Estudios: Unidad V: Delitos contra la Propiedad (Diferenciación conceptual: hurto vs. robo; problemas de tipificación)

Población: 60-80 estudiantes

4.1. Objetivo

Fortalecer habilidades de pensar crítico y creativo en la lectura de textos jurídicos, a través de actividades provocativas y/o proactivas.

4.2. Descripción de actividades

Texto N°1 pensando proactivamente

Lectura de un texto con la consigna de: elige la técnica que utilizarás para leer el siguiente texto.

C y R: Consecuencia y resultado; sobre las alternativas que se plantean decide ¿Cuál es la mejor? Y si se optas por una alternativa ¿cuáles serían sus resultados?

PIM: Prioridades importantes; ¿Qué es lo realmente importante y significativo?, ¿Qué alternativa satisface mejor las prioridades? Y con eso decidir la propuesta más ideal para poder exponerla frente a la plenaria.

Texto N°2 Busca información relevante

Consiste en buscar información respecto al problema o idea principal planteada por el autor del texto.

El procedimiento consiste: en darles un texto principal, lecturas complementarias y glosario, con la consigna de:

Después de la lectura del texto principal ¿Que sabemos al respecto?

Después de las lecturas complementarias ¿Que sabemos al respecto?

Texto N°3 Pensar desde el propio punto de vista

Son acciones que estimulan el pensamiento crítico y creativo. Pensar desde el punto de vista propio, consiste en elaborar un razonamiento propio frente al autor estudiado, su técnica es: CFP (confirma "C", falsa "F" y "P" propone).

Para operar con esta técnica se debe estimular y provocar al alumno con preguntas.

Paso previo: explicar que es confirmar, falsear y proponer:

¿Qué es confirmar? Es hacer corresponder o adecuar lo que sabemos y nuestra realidad, con la información que nos proporciona el texto.

¿Qué es falsear? Es desechar o apartarse de aquello que nos manipula, de aquello que está alejado de la realidad, por no satisfacer o corresponder a nuestro pensamiento.

¿Qué es proponer? Frente a lo que se ha falseado se debe proponer, para mejorar o crear una idea nueva que responda satisfactoriamente al problema de pensamiento encontrado en la lectura.

El procedimiento es:

Primero: formar grupos de 3 o 4 personas, asignándoles responsabilidades.

Segundo: Cada grupo elige al azar un texto con instrucciones de las actividades que deben realizar.

Tercero: cada grupo analiza las instrucciones y decide el tiempo que empleará en realizarlo, dicha decisión debe ser informada al docente, para que él y los alumnos fijen una fecha de socialización de trabajos.

4.3. Métodos

Técnicas específicas de pensamiento proactivo (C y R, PIM, búsqueda de información, CFP) que entrenan al estudiante a anticipar decisiones, evaluar alternativas y proponer mejoras a argumentos doctrinarios.

4.4. Forma de organización

Sesión 1: Presentación de tres técnicas con modelado docente, formación de grupos y distribución de textos asignados. Sesión 2: Grupos trabajan aplicando técnica correspondiente (1 hora) y exponen resultados en plenaria (1 hora) generando debate sobre fortalezas de propuestas.

4.5. cronograma y carga horaria

Sesión	Actividad	Tiempo
Sesión 1 (2 h)	Presentación y modelado de técnicas (C y R, búsqueda información, CFP)	1.5 h
	Formación de grupos, distribución de textos y orientación	0.5 h
Sesión 2 (2 h)	Trabajo grupal aplicando técnica asignada al texto	1 h
	Socialización: presentación de grupos y debate sobre resultados	1 h

Carga horaria total: 4 horas

4.6. Evaluación

Instrumento: Matriz de trabajo según técnica asignada y rúbrica para análisis de actividades proactivas.

Forma de evaluación: Se evalúa la aplicación correcta de la técnica asignada; la profundidad del análisis y la coherencia de las propuestas generadas; la claridad en la exposición oral del proceso de pensamiento realizado; la validez de las alternativas o mejoras propuestas al texto analizado.

4.7. Recursos

Recursos humanos: Serán los estudiantes y docentes.

Recursos materiales: Se utilizará data display, equipo de computación, marcadores, papel sábana, papel bom, lapiceros y lápices, maskin, fotocopias y material de escritorio. Y textos para aplicar técnica C y R, lecturas complementarias, fichas de técnica CFP", etc.

5.4.2.5. Taller 5: Lectura crítica en debate oral y preguntas críticas en declaraciones testimoniales

Asignatura: Práctica Forense Penal

Año/Curso: Quinto Año

Contenidos del Plan de Estudios: Módulo III: Técnicas de Litigación (Interrogatorio, contrainterrogatorio, oratoria forense)

Población: 20-25 estudiantes

5.1. Objetivo

Aprender a formular preguntas críticas a testigos y realizar una lectura crítica de preguntas formuladas en el interrogatorio y contrainterrogatorio en un debate de juicio oral.

5.2. Descripción de actividades

Formar grupos de tres estudiantes A y B, luego asignarles un texto sobre la relación de un hecho delictivo, donde cada grupo de forma previa conforme las reglas del interrogatorio y contrainterrogatorio debe preparar a su testigo y su intervención en el interrogatorio y contrainterrogatorio, tomando en cuenta la siguiente consigna:

Para el interrogatorio:

Primero.-El grupo A presenta a su testigo, y prepara previamente ocho preguntas sean estas: dos preguntas directas, dos preguntas capciosas, dos preguntas sugestivas y dos preguntas impertinentes.

Segundo.- La forma de plantear las preguntas elaboradas al testigo no debe estar en el orden señalado precedentemente, sino mezcladas.

Tercero.-El grupo B debe estar atento a las preguntas que plantee a su testigo el grupo A, preguntas que deben estar conforme a las reglas del interrogatorio, es decir, que no sea preguntas sugestivas, capciosas o impertinentes.

Lo que quiere decir que, si el grupo A plantea preguntas de estas características, el grupo B debe objetar y fundamentar su objeción, con la nota aclaratoria que dicha objeción deberá hacerse antes de que responda el testigo, caso contrario el tribunal o juez que dirige la causa no dará lugar a la objeción.

Tablas 2 Ejemplo de preguntas críticas a peritos y/o expertos en alguna ciencia o técnica:**Interrogatorio.**

Preguntas correctas	Preguntas incorrectas	Tipo de pregunta
Sra. Testigo diga Ud. que es lo Ud. estaba haciendo el día miércoles 5 de octubre	El día miércoles Ud. se encontraba en el domicilio de la víctima.	Es sugestiva, porque está sugiriendo la respuesta en la pregunta, al decir "Ud. se encontraba en el domicilio".
Sra. testigo nos puede decir de qué color era el auto en que los autores del hecho se fugaron.	Ud. vio el auto de color blanco en que los autores de hecho se fugaron	Es sugestiva, al sugerir la respuesta de: "auto de color blanco".
Que es lo que vio ud con relación al hecho.	Ud, sabe si el acusado tiene su novia.	Es pregunta impertinente, porque la pregunta no se refiere al hecho que se investiga.

Fuente: Elaboración propia 2024

- ¿Es E un perito en C?
- ¿E realmente afirmó A?
- ¿Es A valido para el dominio C?
- ¿Es A consistente con lo que otros peritos, en C afirman?
- ¿Es A consistente con la evidencia conocida en C?

Ejemplo de preguntas críticas a testigos. -

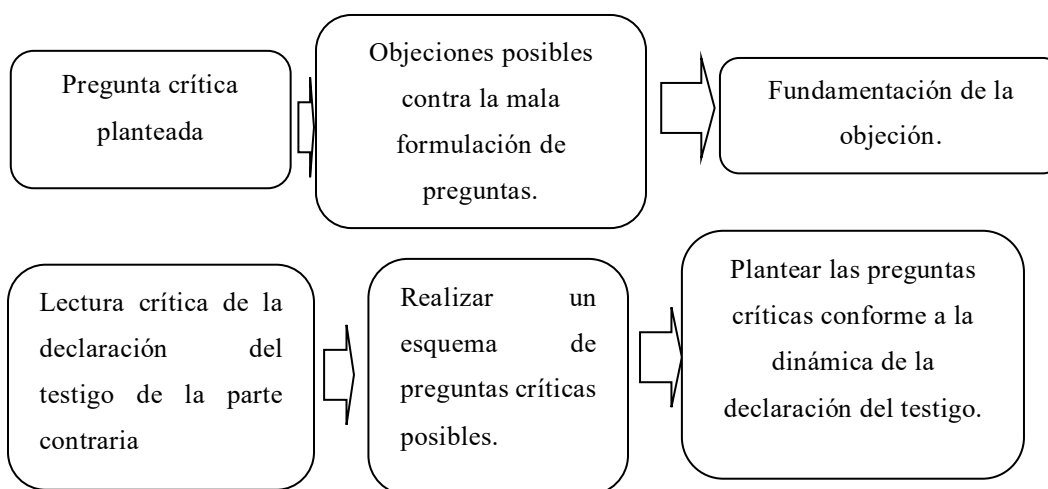
- 1.- ¿Es la fuente autorizada para afirmar lo que dice?
 - ¿Tiene la fuente algún impedimento legal?.
 - ¿Tiene la fuente algún impedimento físico?.
- 2.- ¿Él o ella están en posición de conocer la información?
 - ¿Estuvieron allí, cerca o lejos?.
 - ¿Estuvieron todo el tiempo?.
- 3.- ¿Es la fuente imparcial y reciente?
 - ¿Está internado en el resultado?.
 - ¿Es amigo o enemigo?.
- 4.- ¿Lo que se afirma es realmente lo que autorizó a decir?
 - ¿Describe hechos o expresa juicios?.
 - ¿Se está agregando elementos no afirmados por el testigo?.
5. ¿Es lo afirmado consistente con los hechos conocidos del caso?
 - ¿Muestra constancia en lo que afirma?
6. ¿Es lo afirmado consistente con otros testimonios?.

Para el contrainterrogatorio:

Rigen los mismos pasos, pero con la nota aclaratoria de que es válido las preguntas sugestivas, pero no así las preguntas capciosas e impertinentes.

Nota.- Para la participación del grupo B rige el mismo procedimiento.

Gráfico 18 Esquema de formulación de preguntas críticas en el contrainterrogatorio



Fuente: Elaboración propia 2025

5.3. Métodos

Simulacro de litigio donde los estudiantes aplican reglas procedimentales del interrogatorio/contrainterrogatorio; desarrollan capacidad de formular preguntas válidas según tipo y contexto, e identifican preguntas inválidas mediante objeciones fundamentadas.

5.4. Forma de organización

Sesión 1: Presentación de reglas procedimentales y tipos de preguntas; ejercicio en parejas convirtiendo preguntas incorrectas a correctas, entendiendo tipología y validez. Sesión 2: Simulacros en vivo donde grupos formulan preguntas (mezcladas), grupo contrario objeta si corresponde con fundamentación normativa, y se registra calidad argumentativa.

5.5. Cronograma y carga horaria

Sesión	Actividad	Tiempo
Sesión 1 (2 h)	Presentación de reglas del interrogatorio/contrainterrogatorio y tipos de preguntas	1 h
	Ejercicio en parejas: conversión de preguntas incorrectas a correctas	1 h
Sesión 2 (2 h)	Simulacros de interrogatorio: grupos formulan, grupo contrario objeta fundamentando	1.5 h
	Análisis de observadores sobre calidad de preguntas y objeciones	0.5 h

Carga horaria total: 4 horas

5.6. Evaluación

Instrumento: Matriz de preguntas formuladas y rúbrica para simulacro de interrogatorio y objeción.

Forma de evaluación: Se evalúa el diseño de preguntas conforme a reglas procedimentales (8 preguntas con tipología correcta y mezcladas en orden); la identificación acertada de preguntas inválidas y fundamentación de objeciones según protocolo; la calidad argumentativa en formulación de preguntas y respuestas durante simulacro; la coherencia de preguntas con hechos del caso y el mantenimiento del protocolo procesal.

5.7. Recursos

Recursos humanos: Serán los estudiantes y docentes.

Recursos materiales: Se utilizará data display, equipo de computación, marcadores, papel sábana, papel bom, lapiceros y lápices, maskin, fotocopias y material de escritorio. Y casos penales para simulacro, fichas de clasificación de preguntas, reglas del interrogatorio, etc

5.3.3. Tercera etapa-Evaluación

Consistirá en realizar una evaluación diagnóstica, formativa y sumativa: al inicio de cada taller, el docente deberá valorar los conocimientos previos de los estudiantes, para plantear la forma de desarrollo y/o dinámica que tomaran los talleres propuestos. Por otro lado, después de cada taller el docente evaluará la participación de los estudiantes en función a

las preguntas, opiniones, las discusiones y el propio debate que se generará en los talleres educativos. Por último, el docente, en función a los objetivos propuestos para cada taller, elabora indicadores de evaluación que permitan verificar el alcance de dichos objetivos.

5.4. Validación Teórica de la propuesta

5.4.1. Resultados del método Delphi.

Tablas 3 Estrategia de generación y verificación de hipótesis antes, durante y después de la lectura de textos facticos y/o jurídicos.

Elemento de la propuesta	MA	%	BA	%	A	%	PA	%	NA	%
Objetivo	12	54.5	6	27.3	4	18.2	0	0	0	0
Descripción	9	40.9	7	31.8	5	22.7	1	4.5	0	0
Evaluación	10	45.5	6	27.3	4	18.2	1	4.5	1	4.5

Fuente: Elaboración propia-2025

La mayoría de los expertos (81.8%) considera que el objetivo de la estrategia es altamente adecuado. Se reconoce que fomenta habilidades inferenciales clave para construir teorías del caso, pero se sugiere afinar la redacción para que se destaque su relación directa con el análisis doctrinal, jurisprudencial y probatorio. Esta precisión permitirá fortalecer la intencionalidad didáctica de la estrategia.

En cuanto a la descripción, aunque el 72.7% de los evaluadores calificó este criterio como muy o bastante adecuado, algunos comentarios destacan la necesidad de mejorar la organización de las actividades. Se observa la sugerencia de dividir claramente las fases antes, durante y después de la lectura, así como acompañar el diseño con ejemplos concretos de casos y textos jurídicos (leyes, sentencias, doctrinas). Esto aumentaría la aplicabilidad del recurso en aulas jurídicas.

En cuanto a la evaluación, este es el criterio con mayor dispersión de opiniones. Aunque el 72.7% la aprueba con MA o BA, un pequeño grupo de expertos detecta vacíos en la definición de estándares de logro y en la operacionalización de criterios. Se sugiere la elaboración de una rúbrica que incluya indicadores como: capacidad para formular hipótesis relevantes, coherencia en el razonamiento jurídico y adecuación normativa.

Tablas 4 Estrategia de lectura crítica de textos jurídicos

Elemento de la propuesta	MA	%	BA	%	A	%	PA	%	NA	%
Objetivo	11	50.0	7	31.8	3	13.6	1	4.5	0	0
Descripción	9	40.9	8	36.4	3	13.6	2	9.1	0	0
Evaluación	7	31.8	6	27.3	6	27.3	2	9.1	1	4.5

Fuente: Elaboración propia-2025

El objetivo de esta estrategia fue valorado positivamente, alcanzando un 81.8% de calificaciones entre “muy adecuado” y “bastante adecuado”. Los expertos reconocen que promueve una lectura reflexiva de textos jurídicos; sin embargo, se señala la necesidad de delimitar con más precisión el tipo de pensamiento crítico involucrado, sugiriendo que se articulen categorías analíticas como causalidad, inferencia, contradicción o sesgo legal.

En cambio, con un 77.3% de aprobación alta, la descripción de la estrategia es en general bien recibida. No obstante, las observaciones apuntan a la falta de organización secuencial clara y la carencia de ejemplos concretos. Se recomienda proveer fragmentos normativos, párrafos de sentencias o comentarios doctrinales que sirvan como base para el análisis crítico, de modo que los estudiantes puedan aplicar habilidades concretas de interpretación y cuestionamiento.

La evaluación, es el criterio más cuestionado por los expertos: solo el 59.1% considera que es “muy” o “bastante adecuada”. Se critica principalmente la imprecisión en los

mecanismos de evaluación, y se propone sistematizar los indicadores de logro mediante una matriz o rúbrica que permita valorar dimensiones del pensamiento crítico como: identificación de argumentos, detección de sesgos, evaluación de consecuencias y contradicciones normativas.

Tablas 5 Debate mayéutico basado en textos contradictorios

Elemento de la propuesta	MA	%	BA	%	A	%	PA	%	NA	%
Objetivo	10	45.5	8	36.4	3	13.6	1	4.5	0	0
Descripción	8	36.4	7	31.8	5	22.7	2	9.1	0	0
Evaluación	6	27.3	7	31.8	6	22.3	3	13.6	0	0

Fuente: Elaboración propia-2025

El objetivo fue bien valorado, alcanzando un 81.8% de respuestas entre “muy adecuado” y “bastante adecuado”. Los expertos resaltan la pertinencia del debate mayéutico para estimular el pensamiento crítico y jurídico, pero indican que la finalidad educativa debe ser más explícita, especialmente en cuanto a su contribución al fortalecimiento de la formación argumentativa y dialógica en el área penal.

En cuanto a la descripción, este aspecto obtuvo un 68.2% de aceptación alta. Se reconoce que la estrategia es valiosa, pero se advierte que su implementación puede resultar confusa si no se explicita con claridad la metodología. En ese sentido, se recomienda describir detalladamente la estructura del debate, los roles (moderador, argumentador, contraargumentador, observador) y las fases del mismo (introducción, exposición, refutación, cierre).

En cambio, la evaluación, obtuvo un 59.1% de valoraciones altas, por ello, la evaluación es el punto más débil de esta estrategia. Los expertos señalan que no queda claro cómo se calificarán las intervenciones orales. Por ello, se sugiere incorporar rúbricas o matrices que

contemplan aspectos discursivos (claridad, solidez argumentativa, pertinencia de las citas jurídicas) y actitudinales (escucha activa, respeto, tono apropiado).

Tablas 6 Estrategias de pensar reactivo y proactivo

Elemento de la propuesta	MA	%	BA	%	A	%	PA	%	NA	%
Objetivo	7	31.8	8	36.4	5	22.7	2	9.1	0	0
Descripción	6	27.3	7	31.8	6	27.3	3	13.6	0	0
Evaluación	5	22.7	6	27.3	7	31.8	4	18.2	0	0

Fuente: Elaboración propia-2025

El objetivo de esta estrategia obtuvo un 68.2% de valoraciones “muy” y “bastante adecuado”, consecuentemente, el objetivo general de la estrategia es aceptado por la mayoría de los expertos. No obstante, se señala la necesidad de definir claramente el pensamiento propositivo, entendiendo que la estrategia debe promover en los estudiantes la capacidad de generar propuestas jurídicas transformadoras, no solo de identificar problemas.

La descripción alcanza un 59.1% de aprobación alta, pero los expertos coinciden en que se requiere mayor desarrollo práctico. Recomiendan incluir fragmentos de leyes, sentencias o doctrinas sobre las cuales los estudiantes puedan reaccionar críticamente (reactividad) y luego formular propuestas concretas de mejora normativa o procedimental (proactividad). Esto facilitará la comprensión y aplicación real de la estrategia.

En cambio, la evaluación, recibió la valoración más baja, con solo un 50.0% de respuestas entre “muy” y “bastante adecuado”. La crítica más frecuente es la falta de especificidad en los mecanismos de evaluación. Se sugiere elaborar una rúbrica diferenciada que permita valorar tanto las reacciones críticas como las propuestas innovadoras desde criterios de viabilidad, pertinencia jurídica, claridad argumentativa y creatividad.

Tablas 7 Taller de lectura crítica en un debate oral y la forma hacer preguntas críticas en una declaración testifical

Elemento de la propuesta	MA	%	BA	%	A	%	PA	%	NA	%
Objetivo	10	45.5	6	27.3	4	18.2	2	9.1	0	0
Descripción	7	31.8	5	22.7	6	27.3	4	18.2	0	0
Evaluación	5	22.7	6	27.3	7	31.8	4	18.2	0	0

Fuente: Elaboración propia-2025

El objetivo es ampliamente considerado adecuado por los expertos. Sin embargo, se destaca que se encuentra excesivamente centrado en la técnica de lectura, por lo que debe ampliarse para incluir de forma explícita el desarrollo de competencias comunicativas orales en contextos de litigación, particularmente en el interrogatorio y conainterrogatorio testifical, habilidades fundamentales en el proceso penal.

En cuanto a la descripción, aunque existe una valoración intermedia de este aspecto, los expertos consideran que la metodología del taller debe explicitarse más claramente, incluyendo la secuencia de actividades, duración, roles asignados y ejemplos concretos. La falta de contextualización escénica puede limitar el aprendizaje significativo y el compromiso del estudiante con una práctica auténtica del juicio oral.

La evaluación es el aspecto más débil. Los expertos coinciden en que no está definido cómo se valorará el desempeño de los participantes. Se recomienda crear una ficha de observación detallada, que contemple indicadores cualitativos relacionados con: Claridad de las preguntas, capacidad lógica para formularlas, pertinencia jurídica de las mismas, coherencia entre el contenido de la declaración testifical y la pregunta formulada y el uso del lenguaje jurídico adecuado.

5.4.2. Ajustes a la propuesta a partir de la Validación de Expertos

El proceso de validación mediante el método Delphi no fue un mero requisito formal, sino una instancia fundamental de retroalimentación que permitió enriquecer y robustecer la propuesta original. Por lo que, en respuesta a las valiosas sugerencias de los 22 expertos, se realizaron ajustes significativos. Por ejemplo, atendiendo a la observación recurrente sobre la necesidad de contar con mecanismos de evaluación más precisos, se procedió a diseñar e incorporar rúbricas de evaluación detalladas para los talleres 3, 4 y 5, las cuales ahora contemplan criterios específicos de desempeño argumentativo y actitudinal.

Asimismo, en línea con la sugerencia de mejorar la contextualización de las actividades, se han añadido ejemplos concretos de textos jurídicos (fragmentos de sentencias y doctrina) en la descripción de los talleres 1 y 2, para facilitar su aplicación práctica en el aula. De esta manera, la versión final de la propuesta que aquí se presenta es un producto refinado, legitimado y fortalecido por el juicio de la comunidad académica y profesional.

Conclusiones

En coherencia al diseño lógico y los objetivos de investigación se plantean las siguientes conclusiones.

- Se diseñó una propuesta de cinco estrategias proactivas de lectura de textos jurídicos orientada a fortalecer pensamiento crítico y creativo en el área del Derecho Penal y Procesal Penal, y fue validada mediante consenso de 22 expertos mediante el método Delphi. La validación confirmó pertinencia pedagógica de los objetivos estratégicos (68.2% a 81.8%), aunque requirió rediseño de mecanismos evaluativos (50% a 72.7%) hacia rúbricas y matrices con indicadores específicos. En conclusión, la propuesta constituye intervención pedagógica viable, científicamente fundamentada y académicamente validada que transforma la lectura de textos jurídicos en proceso donde estudiantes generan hipótesis, evalúan críticamente, debaten posiciones doctrinarias, jurisprudenciales, etc., y proponen soluciones jurídicas argumentadas.
- Se identificaron debilidades estructurales en el uso de estrategias lectoras críticas y creativas mediante diagnóstico triangulado, como: cuestionario a estudiantes, entrevistas con docentes y observación en aula, hallazgos que develaron que, los estudiantes muestran incapacidad para formular preguntas esenciales durante la lectura, establecer conexiones entre hechos fácticos y elementos normativos, argumentar para fundamentar y motivar y asumir decisiones acertadas y propositivas ante problemas jurídicos. Asimismo, los docentes reconocen utilizar métodos tradicionales centrados en transmisión de contenidos sin estrategias pedagógicas explícitas que desarrollen

- pensamiento crítico. Consiguientemente, los datos revelan que existe debilidades que obedecen a un modelo pedagógico sistemático centrado en reproducción de información, sin espacios para cuestionamiento, argumentación o pensamiento creativo, fundamentando la necesidad de intervención educativa deliberada y estructurada.
- Se analizaron fundamentos teóricos que demuestran la necesidad de entrenar sistemáticamente pensamiento crítico y creativo en lectura jurídica. Es así que, Kant establece que pensamiento válido exige leyes lógicas irrenunciables que estructuran todo razonamiento cognitivo. Dubois y Cassany demuestran que lectura crítica interroga ideologías subyacentes e intencionalidades del autor más allá de la literalidad textual. Guilford diferencia pensamiento convergente de pensamiento divergente, fundamentando que ambos requieren desarrollo integrado para pensamiento superior. Vygotsky aportan que aprendizaje significativo ocurre mediante diálogo auténtico en zona de desarrollo próximo, no mediante transmisión pasiva de información. Estos fundamentos pluridisciplinarios proporcionaron justificación científica rigurosa para diseñar estrategias que entrenan procesos cognitivos superiores mediante talleres dialógicos participativos.
 - Se sistematizó una propuesta de cinco estrategias proactivas en correspondencia directa con debilidades diagnósticas identificadas, como: La Estrategia 1 que aborda la incapacidad para generar hipótesis jurídicas mediante construcción progresiva de razonamientos sobre casos penales; La Estrategia 2 que implementa análisis argumentativo de textos jurídicos para desarrollar lectura crítica que interroga tesis y argumentos; La Estrategia 3 que proporciona espacios de confrontación dialógica entre posiciones doctrinarias opuestas, desarrollando pensamiento argumentativo; La Estrategia 4 que entrena capacidad de anticipar consecuencias jurídicas y generar alternativas normativas a partir de pensamiento propositivo y la Estrategia 5 que simula contextos procedimentales reales donde se formulan preguntas críticas en litigación oral. Por tanto, cada estrategia posee arquitectura didáctica con objetivo claro,

actividades detalladas, contenido específico, métodos coherentes con enfoque sociocrítico, e instrumentos de evaluación precisos.

- Se validó la propuesta mediante método Delphi con 22 expertos en educación jurídica, educación superior y práctica penal. Los objetivos de las cinco estrategias alcanzaron consenso validador entre 68.2% y 81.8%, confirmando que la propuesta respondía a necesidades reales de formación jurídica y poseía pertinencia pedagógica. Las evaluaciones registraron mayor dispersión (50% a 72.7%), indicando necesidad de especificidad en mecanismos e instrumentos evaluativos. El proceso de validación fue ocasión de retroalimentación rigurosa que permitió rediseñar rúbricas analíticas y matrices de evaluación con indicadores específicos. Consiguientemente, la legitimidad que otorgó el consenso experto demostró que el diálogo con la comunidad académica fue fundamental para dar respaldo científico y pedagógico a la propuesta.

Recomendaciones

Como efecto de las conclusiones a las cuales se ha llegado en el presente trabajo de investigación, se recomienda lo siguiente:

- Continuar desarrollando y profundizando los objetivos de las estrategias proactivas, para fortalecer aún más la articulación integrada entre lectura crítica de textos jurídicos, análisis argumentativo, pensamiento propositivo y comunicación jurídica. Esta integración resulta fundamental para la práctica forense contemporánea, donde los profesionales deben no solo comprender normativa sino interpretarla críticamente y formular alternativas fundamentadas ante problemas jurídicos complejos.
- Ampliar y documentar con mayor detalle la descripción metodológica de cada estrategia, incorporando ejemplos concretos tales como textos normativos específicos, sentencias, declaraciones testificales problemáticas y casos reales que permitan al docente visualizar la implementación práctica. Esto facilitará la adopción de la propuesta en diversos contextos educativos y evitará interpretaciones divergentes sobre el modo de ejecutar cada estrategia.
- Que en la parte evaluativa, es fundamental diseñar y validar rúbricas analíticas y fichas de observación que permitan valorar no solo la comprensión de contenidos jurídicos, sino también dimensiones de calidad del pensamiento, como: coherencia argumentativa, pertinencia de preguntas formuladas, creatividad en propuestas normativas, uso adecuado del lenguaje jurídico, y capacidad para cuestionar críticamente posiciones doctrinarias, jurisprudenciales, etc.. Las matrices de evaluación

deben permitir retroalimentación específica al estudiante sobre el nivel de dominio alcanzado en cada competencia.

- Articular estratégicamente estas estrategias lectoras con actividades prácticas que simulen contextos auténticos de trabajo jurídico, como: simulaciones de juicio oral donde estudiantes formulen preguntas críticas, debates estructurados sobre posiciones doctrinarias contrarias, y análisis detallado de casos reales donde sea necesario interpretar normas, evaluar jurisprudencia y proponer alternativas procedimentales. Esta articulación refuerza la transferencia de aprendizajes desde el aula hacia escenarios donde el profesional efectivamente se desempeña.
- Que la implementación de esta propuesta sea acompañada de procesos estructurados de formación docente en pedagogía jurídica crítica y didácticas activas centradas en zona de desarrollo próximo. La sostenibilidad de la innovación educativa depende de que los docentes comprendan no solo qué enseñar, sino cómo crear espacios dialógicos donde el estudiante desarrolle pensamiento autónomo. Asimismo, se sugiere establecer comunidades de práctica donde docentes reflexionen conjuntamente sobre implementación, desafíos y adaptaciones contextuales, asegurando que la propuesta genere impacto duradero en la formación de profesionales críticos, reflexivos y capaces de intervenir con solidez en escenarios jurídicos complejos.

Referencias bibliográficas

- Adame Goddard, J. (2020). La interpretación de textos jurídicos. *Problema. Anuario de Filosofía y Teoría del Derecho*, (14), 175–215.
<https://doi.org/10.22201/ijj.24487937e.2020.14.14909>
- Arango, V., & Henao, C. (2006). La imaginación creativa en la narrativa y el dibujo. *Revista Repes*, (3). Universidad Tecnológica de Pereira. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/419777955/La-Imaginacion-Creativa-en-La-Narrativa-El-Dibujo>
- Araya, D. (2003). *Didáctica de la Filosofía*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Bobbio, N. (2005). *Teoría general del derecho* (2.^a ed.). Bogotá, Colombia: Editorial Temis.
- Bono, E. De. (1995). *Cómo enseñar a pensar a tu hijo*. Barcelona-Buenos Aires-México: Ediciones Paidós.
- Campirán Salazar, A. F. (2017). *Habilidades de pensamiento crítico y creativo: toma de decisiones y solución de problemas*. Veracruz: Universidad Veracruzana.
- Correal Torres, C. A. (2023). El pensamiento creativo-crítico para la resolución de problemas en el área de lenguaje. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 3(7), 165–177.
- Crespo M. V., H. (2008). *Propuesta de incorporación de competencias lectoras como transversal en la formación de los estudiantes [Tesis de maestría]*. Sucre, Bolivia.
- Dubois, M. E. (1994). *El proceso de lectura: de la teoría a la práctica*. Argentina: Editorial Aique.
- Elosúa, M. R., & García, E. (1993). *Estrategias para enseñar y aprender a pensar*. Barcelona: Ediciones Narcea.

- Facione, P. A. (2007). Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante? [Archivo PDF]. Recuperado de: https://comenio.files.wordpress.com/2007/09/pensamiento_critico.pdf
- Flores Barrón, M. (2003). Lectura comprensiva crítica como apoyo a los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el nivel superior de educación [Tesis doctoral]. Sucre, Bolivia.
- Fontan Balestra, C. (1998). Derecho penal: Introducción y parte general. Argentina: Editorial Abeledo Perrot.
- Franco, M. P. (2020). Desarrollo educativo y ciudadanía: universitarios y lectura en Santa Cruz de la Sierra, Bolivia. *Encrucijada Americana*, 12(1), 39–58. Universidad Autónoma Gabriel René Moreno – UAGRM. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/361033390>
- Francovich G. (1998) La filosofía en Bolivia. Editorial juventud. La Paz –Bolivia. p- 23-25
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Tierra Nueva y Siglo XXI Argentina Editores.
- Guerra, U. J. (2006). Lectura crítica de textos jurídicos. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2133616>
- Jacobo Salinas, S., & Álvarez Benaute, L. (2021). Modelos de redacción. Academia.edu. Recuperado de: https://www.academia.edu/121469380/LIBRO_MODELOS_DE_REDACCION45
- Kant, I. (2000). Lógica: Un manual de lecciones (G. B. Jäsche, Ed.; M. J. Vázquez Lobeiras, Trad.). Ediciones Akal. (Obra original publicada en 1800)
- Kurland, D. J. (2000). Critical reading and critical thinking [PDF]. Chandler-Gilbert Community College. Recuperado de <https://www.cgc.edu/sites/default/files/inline-files/critical-reading-critical-thinking.pdf>
- Lipman, M. (2000). Pensamiento complejo y educación. México: Gedisa.
- López-Salazar, A. (2010). La proactividad empresarial como elemento de competitividad. *Ra Ximhai*, 6(2), 303–312. <https://doi.org/10.35197/rx.06.02.2010.11.al>
- Loredo, M. J. (2006). Revista de comunicación y lenguaje. Sucre, Bolivia: Imprenta Medina.

- Mamani, R. W. (2010). La lectura transaccional como estrategia metodológica para fortalecer habilidades de pensamiento reflexivo, crítico [Tesis de maestría]. Sucre, Bolivia.
- Moll (2003) Vygotsky-Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación (Comp. L. C. Moll). Buenos Aires: Editorial Aique.
- Paul, R., & Elder, L. (2003). Una mini-guía para el pensamiento crítico: conceptos y herramientas. Tomales: Critical Thinking Foundation.
- Popper, K. (1985). La lógica de la investigación científica (2.^a ed.). Madrid: Editorial Tecnos.
- Robles Pihuave, C. (2019). La formación del pensamiento crítico: habilidades básicas, características y modelos de aplicación en contextos innovadores. ReHuSo, 4(2), 13–24.
- Sanhueza, G. (2012). El constructivismo. Espacio Logopédico. Recuperado de <https://www.espaciologopedico.com/revista/articulo/264/el-constructivismo.html>
- Sole, I. (1992). Estrategias de lectura. Barcelona: Editorial Graó.
- Subieta Díaz, R. H. (1994). Vistas de conjunto sobre práctica forense penal. Sucre, Bolivia: Editorial Judicial.
- UNICEF, & Secretaría de Educación Pública de México. (2024). Manual de pensamiento crítico. Ciudad de México: UNICEF.
- Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca. (2025). Perfil de carrera de Derecho. Facultad de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales. Recuperado el 3 de noviembre de 2025, de <https://sociales.usfx.bo/principal/derecho/perfil-de-carrera/>
- Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca. (2025). Boletín informativo: Autoevaluación de la Carrera de Derecho UMRPSFXCH . Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales. https://fliphtml5.com/xsmdd/gaud/Bolet%C3%ADn_informativo_Acreditaci%C3%B3n_Derecho_2025/

- Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca. (2020). Memoria 2020 (Tomo 1). <https://usfx.bo/wp-content/uploads/2023/03/MEMORIA-USFX-2020-TOMO-1.pdf>
- Valdés Norambuena, C. (2007). Apuntes sobre la lógica general de Kant. *Hermenéutica Intercultural. Revista de Filosofía*, (16), 189-211.
- De Vega, M. (1984). *Introducción a la psicología cognitiva*. Alianza Editorial.
- Zaffaroni, E. R., Alagia, A., & Slokar, A. (2005). *Derecho penal. Parte general* (2.^a ed.). Buenos Aires, Argentina: Ediar.

B. Entrevista para docentes anexo B

El presente cuestionario fue diseñado con el propósito de recabar información para un trabajo de investigación del CEPI de la USFX, por tanto, a tiempo de saludarle estimado docente, por favor responda a las preguntas de manera sincera.

Objetivo: conocer la metodología de trabajo dentro el proceso de enseñanza y aprendizaje, principalmente orientada a promover la lectura de textos jurídicos que fortalezcan habilidades de pensamiento crítico y creativo.

Instrucción: Encerrar en un círculo o subraye la opción que Ud. considera pertinente. Sin embargo, en caso de que elija la opción de “otro” debe llenar su respuesta en la línea punteada o responder a la pregunta después de elegir la opción.

1.-¿Qué hace Ud. como docente cuando observa que sus alumnos no comprenden el contenido de un texto de lectura?

- a) Les recomienda que tienen que practicar a leer
- b) Espera que en la próxima mejoraran por su propia voluntad
- c) otro.....
- ¿Cómo?:.....

2.- Ante el inminente problema de bajo nivel de lectura comprensiva crítico y creativa que hacen como bloque docente.

- a) deciden tratar el problema de manera individual.
- c) pasan por alto, por razones de tiempo esperando que mejorarán.
- d) otro.....
- ¿Cómo?:.....

3.- ¿Cuál debería ser la tarea del docente si identifica problemas en la lectura crítica y creativa de textos jurídicos. ?

- a) darles materiales de lectura.
- b) hacerles exponer o disertar
- c) otro.....
- ¿Cómo?:.....

C. Guía de observación anexo C

Objetivo: Identificar las distintas habilidades de pensamiento crítico y creativo que utilizan dentro el proceso de enseñanza y aprendizaje los estudiantes de la carrera de Derecho de la USFXCH en el área penal.

Curso: _____ **actividad:** _____

Fecha: _____ **hora inicio:** _____ **hora final:** _____

Aspectos que observar:

0= nada. 1= a veces. 2=a menudo. 3= siempre

Pensamiento crítico

CATEGORIA	CRITERIOS	0	1	2	3
Autonomía	Acepta pasivamente creencias o ideas de otros.				
	Evalúa la información.				
	Es capaz de ver nuevas maneras de ver las cosas.				
Buscan información	Buscan y sustentan su posición con la recopilación de información, datos, y la experiencia.				
Análisis	Expresan los conceptos e ideas centrales de una temática.				
Interpretación	Comparte ideas para que otros entiendan				
	Entiende lo que otros dicen				
	Dice cosas como: "Déjame que te cuente lo que creo que dijiste. Dime si estoy en lo cierto"				
Evaluación	En su alocución, quiere saber las razones de por qué las cosas son como son				
	Asumen y cuestionan puntos de vista y perspectivas.				

	Hacen y cuestionan implicaciones y consecuencias del contenido de una temática				
Autoevaluación	Si no está seguro acerca de algo, se echa un vistazo				
	Habla la verdad apropiadamente.				
Equidad-justo	Se esfuerza por no ser egoísta				
	Considera que las ideas de otros Considera los sentimientos de otros				

Pensamiento creativo.-

CATEGORÍAS	CRITERIOS	0	1	2	3
Espontaneidad	Participan los estudiantes espontáneamente frente a una lluvia de ideas que utiliza el docente para motivar el interés por un tema.				
Propositivos	Frente a problemas planteados por los profesores, los estudiantes proponen alternativas de solución				
Iniciativa	A la conclusión de un tema, los estudiantes suelen participar por iniciativa propia para hacer valoraciones.				

D.Encuesta para consulta a expertos anexo D

Objetivo.- Someter a la valoración teórica de una selección compuesta por los expertos de mayor coeficiente de competencia, la propuesta de aplicación de estrategias proactivas en la lectura de textos jurídicos dirigidas al fortalecimiento de habilidades de pensamiento crítico y creativo en estudiantes de la Carrera de Derecho de la USFXCH en el ámbito penal.

Distinguido profesional:

Con la finalidad de someter a su consideración, como experto en el tema abordado en nuestra investigación, la **aplicación de estrategias proactivas** en la lectura de textos jurídicos dirigidas al fortalecimiento de habilidades de pensamiento crítico y creativo en estudiantes de la Carrera de Derecho en el ámbito penal.

Teniendo en cuenta su experiencia, le solicito su colaboración respondiendo la siguiente encuesta. Para lo cual le anexo un documento resumen de la propuesta.

Muchas gracias

1. A continuación se propone indicadores establecidos, respecto a los elementos de la propuesta, el mismo permitirá recoger su valoración a cerca de los diferentes de la metodología propuesta.

Leyenda:

MA: Muy Adecuado
BA: Bastante Adecuado
A: Adecuado
PA: Poco Adecuado
NA: No Adecuado

Instrucciones:

Para recopilar su opinión marque con una (X) el juicio o valoración que más se acerque a la suya, según las alternativas propuesta.

Elementos de la propuesta	Indicadores				
Estrategia 1 Estrategia de generación y verificación de hipótesis antes, durante y después de la lectura de textos facticos y/o jurídicos.	MA	BA	A	PA	NA
Objetivo.- Elaborar una teoría del caso a través de la generación y verificación de hipótesis al inicio, durante y después de la lectura de textos fácticos.					
Descripción	MA	BA	A	PA	NA
<p>Antes de la lectura: De las siguientes fracciones de texto, expresar dos posibles teorías del caso.</p> <p>Durante la lectura: lee atentamente las restantes fracciones de texto respecto a la teoría del caso propuesta y verifica y confirma tus hipótesis.</p> <p>¿Acertaste o no acertaste en tus predicciones?, ¿explica a qué se debe tu acierto o desacierto?</p> <p>Después de la lectura: Asumir y fundamentar la posible teoría del caso.</p>					
Evaluación	MA	BA	A	PA	NA
<p>-Elegir 4 voluntarios al azar para que expongan su experiencia a la plenaria con respecto a la lectura de texto.</p> <p>-Generar un debate entre todos los estudiantes para identificar fortalezas y debilidades de sus compañeros y propuestas para ir mejorando.</p> <p>-Conclusiones y agradecimientos.</p>					
Estrategia N°2 Estrategia de lectura crítica de textos jurídicos	MB	BA	A	PA	NA
Objetivo.- Fortalecer habilidades de pensar crítico en la lectura de textos jurídicos, a través de la identificación del problema, la tesis y argumentos que esgrime el autor del texto y la construcción de argumentos de acuerdo y desacuerdo con la posición del autor.					
Descripción.-	MB	BA	A	PA	NA
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar y subrayar con color rojo la idea o afirmación principal del siguiente texto jurídico. • A partir de la idea principal, plantearse una pregunta problema que posiblemente haya tenido interés en solucionar el autor del texto jurídico. 					

<ul style="list-style-type: none"> • A partir de la idea principal, identificar y subrayar con color azul los argumentos que haya utilizado el autor del texto para justificar su posición. 					
Evaluación.-	MB	BA	A	PA	NA
<p>-Elegir 5 voluntarios al azar para que expongan su experiencia a la plenaria con respecto a la actividad realizada.</p> <p>-Generar un debate entre todos los estudiantes para identificar fortalezas y debilidades de sus compañeros y propuestas para ir mejorando.</p> <p>-Conclusiones y agradecimientos.</p>					
Estrategia N°3	MA	BA	A	PA	NA
Debate mayéutico basado en textos contradictorios					
<p>Objetivo.- Desarrollar habilidades de lectura crítica y creativa desde el debate o diálogo.</p>					
Descripción.-	MB	BA	A	PA	NA
<p>Debate desde el punto de vista de los autores de texto y/o punto de vista del estudiante vs autor:</p> <p>Primero: Formar grupos de 2 o tres personas y exponer a la vista de todos, dos textos contradictorios con autores distintos. Luego, cada grupo elegirá al autor que estudiarán.</p> <p>Segundo: Realizada la elección, los grupos estudiarán profundamente al autor que eligieron y a su adversario. Para tal efecto deben realizar una lectura crítica en un espacio de 30 min. Aproximadamente que permita conocer a fondo el problema que aborda el autor, su propuesta al problema y los argumentos que maneja para defender su posición. Además, el grupo debe pensar críticamente con el autor que eligió y el de su adversario, para conocer las debilidades y fortalezas de ambos, de manera que el grupo esté consciente de eso antes de intervenir en el debate.</p> <p>Lo que corresponde al grupo de alumnos es tapar lo mejor posible sus debilidades con argumentos que se encuentran en sus fortalezas, y si no los hubiera crear otros alternativos que fortalezcan los argumentos esgrimidos por el autor del texto, pero sin desviarse del propósito del autor. Y por otro lado debe atacar lo mejor posible a las debilidades de su adversario.</p> <p>Tercero: La intervención en el debate, significa que existe un Grupo A y un grupo B, donde ambos elaboran un sistema de preguntas para atacar, asimismo elaboran respuestas y argumentos para defenderse.</p>					

<p>El grupo A primeramente elabora una pregunta inicial de manera espontánea en un tiempo determinado, como de 5 min. Y pasado este tiempo esperaran otros 5 min. para recibir la respuesta del autor al que representa el grupo B o adversario.</p> <p>Luego el grupo B elaborará por disenso y consenso la respuesta y los posibles argumentos que expondrán en su intervención en un tiempo de 5 min. antes de intervenir elegirán un representante que lea primero la pregunta que les hizo el grupo A, luego expondrá de manera abierta, con argumentos la respuesta que quiere escuchar el otro grupo A.</p> <p>El grupo A escuchando la respuesta del grupo B en un cuchicheo de 1 min. Podrán observar la respuesta que dio el grupo B, y si prefieren podrán hacer otra pregunta más, y a su vez el grupo B escuchará la observación y la pregunta que les hicieron y lo elaboran en 1 min. de cuchicheo, para luego volver a exponerlo. Y si el debate este encendido, adicionalmente podrán hacerse una última pregunta y respuesta los grupos A y B.</p> <p>Terminada esta ronda corresponde al grupo B realizar lo que hizo el grupo A en las mismas condiciones y tiempo determinados.</p>					
Evaluación.-	MB	BA	A	PA	NA
<p>-Elegir 4 voluntarios que no participaron en el debate al azar para que expongan su punto de vista con respeto a los participantes, en cuanto a sus fortalezas y debilidades de sus compañeros y propuestas para ir mejorando.</p> <p>-Conclusiones y agradecimientos.</p>					
<p>Estrategia N°4 Estrategias de pensar reactivo y proactivo</p>	MB	BA	A	PA	NA
<p>Objetivo.- Fortalecer habilidades de pensar crítico y creativo en la lectura de textos jurídicos, a través de actividades provocativas y/o proactivas.</p>					
Descripción.-	MB	BA	A	PA	NA
<p>Paso previo: Formar grupos de 3 o 4 personas, asignándoles responsabilidades. Cada grupo elige al azar un texto con instrucciones de las actividades que deben realizar.</p> <p>Texto N°1 pensando proactivamente.- Lectura de un texto con la consigna de: elige la técnica que utilizarás para leer el siguiente texto. C y R: Consecuencia y resultado; sobre las alternativas que se plantean decide ¿Cuál es la mejor? Y si se optas por una alternativa ¿cuáles serían sus resultados?</p>					

<p>PIM: Prioridades importantes;¿Qué es lo realmente importante y significativo?, ¿Qué alternativa satisface mejor las prioridades? Y con eso decidir la propuesta más ideal para poder exponerla frente a la plenaria.</p> <p>Texto N°2 Busca información relevante.- Consiste en buscar información respecto al problema o idea principal planteada por el autor del texto. El procedimiento consiste: en darles un texto principal, lecturas complementarias y glosario, con la consigna de: Después de la lectura del texto principal ¿Qué sabemos al respecto? Después de las lecturas complementarias ¿Qué sabemos al respecto?</p> <p>Texto N°3 Pensar desde el propio punto de vista.- Son acciones que estimulan el pensamiento crítico y creativo. Pensar desde el punto de vista propio, consiste en elaborar un razonamiento propio frente al autor estudiado, su técnica es: CFP (confirma “C”, falsea “F” y “P” propone). Para operar con esta técnica se debe estimular y provocar al alumno con preguntas. Paso previo: explicar que es confirmar, falsear y proponer: ¿Qué es confirmar? Es hacer corresponder o adecuar lo que sabemos y nuestra realidad, con la información que nos proporciona el texto. ¿Qué es falsear? Es desechar o apartarse de aquello que nos manipula, de aquello que está alejado de la realidad, por no satisfacer o corresponder a nuestro pensamiento. ¿Qué es proponer? Frente a lo que se ha falseado se debe proponer, para mejorar o crear una idea nueva que responda satisfactoriamente al problema de pensamiento encontrado en la lectura. El procedimiento es: Primero: formar grupos de 3 o 4 personas, asignándoles responsabilidades. Segundo: Cada grupo elige al azar un texto con instrucciones de las actividades que deben realizar. Tercero: cada grupo analiza las instrucciones y decide el tiempo que empleará en realizarlo, dicha decisión debe ser informada al docente, para que él y los alumnos fijen una fecha de socialización de trabajos.</p>					
Evaluación	MB	BA	A	PA	NA
<p>-Cada grupo que eligió un texto en cuestión expondrán sus experiencias a la plenaria con respecto a la actividad realizada.</p> <p>-Generar un debate entre todos los estudiantes para identificar fortalezas y debilidades de sus compañeros y propuestas para ir mejorando.</p> <p>-Conclusiones y agradecimientos.</p>					

Estrategia N°5							
Taller de lectura crítica en un debate oral y la forma hacer preguntas críticas en una declaración testifical.-			MA	BA	A	PA	NA
Objetivo.- Aprender a formular preguntas críticas a testigos y realizar una lectura crítica de preguntas formuladas en el interrogatorio y contrainterrogatorio en un debate de juicio oral.-							
Descripción.-			MA	BA	A	PA	NA
<p>- Formar grupos de tres estudiantes A y B, luego asignarles un texto sobre la relación de un hecho delictivo, donde cada grupo de forma previa conforme las reglas del interrogatorio y contrainterrogatorio debe preparar a su testigo y su intervención en el interrogatorio y contrainterrogatorio.</p> <p>Paso previo.- Por parejas convertir preguntas incorrectas a preguntas correctas y viceversa, así como también fundamentar porque es incorrecta.</p>							
Preguntas correctas	Preguntas incorrectas	Tipo de pregunta					
Sra. Testigo diga Ud. que es lo Ud. estaba haciendo el día miércoles 5 de octubre	El día miércoles 5 de octubre Ud. se encontraba en el domicilio de la víctima.	Es sugestiva, porque está sugiriendo la respuesta en la pregunta, al decir “Ud. se encontraba en el domicilio”.					
	Ud. vio el auto de color blanco en que los autores de hecho se fugaron						
Que es lo que vio ud con relación al hecho.							
	Sr. testigo cual de los sujetos que está en sala es el que robo el auto						

<p>Debate oral.- Para el interrogatorio.- Primero.-El grupo A presenta a su testigo, y prepara previamente ocho preguntas sean estas: dos preguntas directas, dos preguntas capciosas, dos preguntas sugestivas y dos preguntas impertinentes. Segundo.- La forma de plantear las preguntas elaboradas al testigo no debe estar en el orden señalado precedentemente, sino mezcladas. Tercero.-El grupo B debe estar atento a las preguntas que plantee a su testigo el grupo A, preguntas que deben estar conforme a las reglas del interrogatorio, es decir, que no sea preguntas sugestivas, capciosas o impertinentes. Lo que quiere decir que, si el grupo A plantea preguntas de estas características, el grupo B debe objetar y fundamentar su objeción, con la nota aclaratoria que dicha objeción deberá hacerse antes de que responda el testigo, caso contrario el tribunal o juez que dirige la causa no dará lugar a la objeción.</p> <p>Para el contrainterrogatorio.- Rigen los mismos pasos, pero con la nota aclaratoria de que es válido las preguntas sugestivas, pero no ha sí las preguntas capciosas e impertinentes, Nota.- para la participación del grupo B rige el mismo procedimiento. Ejemplo de preguntas críticas a testigos, antes de formularlas en el interrogatorio y contrainterrogatorio.- ¿Es lo afirmado por la o el testigo consistente con los hechos conocidos del caso?. ¿Describe hechos o expresa juicios de valor?. ¿Su relato sobre los hechos es coherente con lo que dijo antes o después?. ¿Su relato es espontáneo y natural o piensa para elaborar su relato? ¿Muestra constancia en lo que afirma el o la testigo? ¿Es lo afirmado consistente con otros testimonios?.</p>					
<p>Evaluación.-</p>	<p>MA</p>	<p>BA</p>	<p>A</p>	<p>PA</p>	<p>NA</p>
<p>-Elegir 4 voluntarios que no participaron en el debate al azar para que expongan su punto de vista con respeto a los participantes, en cuanto a sus fortalezas y debilidades de sus compañeros y propuestas para ir mejorando. -Conclusiones y agradecimientos.</p>					

2.- Considerando los números asignados a cada aspecto en la tabla anterior exprese su criterio sobre qué modificaría o incluiría en cada uno de ellos.

ASPECTO	QUÉ MODIFICAR	QUÉ INCLUIR

Gracias por su colaboración..

Firma del experto

E. Instrumentos de evaluación diagnóstica y final- Anexo E

INSTRUMENTO 1: CUESTIONARIO DE PENSAMIENTO CRÍTICO EN LECTURA JURÍDICA

Presentación: Este cuestionario evalúa la capacidad de pensamiento crítico en lectura de textos jurídicos. Se aplicará dos momentos: al inicio de la implementación de los talleres (sensibilización) y al finalizar todos los talleres (sumativa), para medir cambios en el desarrollo de habilidades críticas.

Instrucciones: Lee cada afirmación cuidadosamente. Indica tu nivel de acuerdo en una escala de 1 a 5, donde:

- 1 = Totalmente en desacuerdo
- 2 = Bastante en desacuerdo
- 3 = Neutral/Indeciso
- 4 = Bastante de acuerdo
- 5 = Totalmente de acuerdo

No hay respuestas correctas o incorrectas. Contesta honestamente reflejando tu experiencia real.

Ítems del Cuestionario

DIMENSIÓN 1: Estrategia de Generación y Verificación de Hipótesis

ÍTEM	PREGUNTA	1	2	3	4	5
1	Antes de leer un texto jurídico complejo, examino su estructura (títulos, subtítulos) para anticipar su contenido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Formulo preguntas o predicciones sobre lo que el texto probablemente dirá antes de empezar a leer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Durante la lectura, verifico si lo que leo confirma o refuta mis comprensiones iniciales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Cuando encuentro información que contradice mi comprensión inicial, me detengo a reflexionar y ajusto mi comprensión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5	Al finalizar la lectura, reconozco claramente qué comprensiones iniciales fueron confirmadas y cuáles fueron refutadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
---	--	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

DIMENSIÓN 2: Identificación de Problema-Tesis-Argumentos

ÍTEM	PREGUNTA	1	2	3	4	5
6	Logro identificar cuál es la pregunta fundamental o problema central que un autor jurídico intenta responder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Distingo claramente entre la tesis (respuesta del autor) y los argumentos que la justifican	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Puedo diferenciar entre argumentos principales (que sostienen la tesis) y argumentos secundarios o ejemplos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Reconozco indicadores lingüísticos que señalan la tesis ("por tanto", "en consecuencia", "se concluye")	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Evalúo si los argumentos presentados son suficientes para justificar la tesis propuesta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

DIMENSIÓN 3: Pensamiento en Debate Mayéutico

ÍTEM	PREGUNTA	1	2	3	4	5
11	Me siento confiado formulando argumentos fundamentados oralmente en un debate con compañeros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Logro defender mi posición jurídica sin descalificar personalmente a quien piensa diferente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Soy capaz de reconocer puntos válidos en interpretaciones jurídicas que difieren de la mía	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Puedo formular preguntas que revelen inconsistencias en el razonamiento del otro sin parecer agresivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Reconozco que el diálogo riguroso con posiciones contrarias contribuye a mi comprensión más profunda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

DIMENSIÓN 4: Pensamiento Reactivo y Proactivo (CFP)

ÍTEM	PREGUNTA	1	2	3	4	5
16	Cuando analizo una norma jurídica, distingo claramente qué elementos son válidos y coherentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Logro identificar específicamente qué es problemático, inconsistente o inadecuado en una norma o razonamiento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Soy capaz de formular propuestas constructivas para mejorar una norma o interpretación jurídica cuestionable	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Evalúo la viabilidad de mis propuestas considerando implicaciones prácticas y legales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Reconozco que mi rol como futuro abogado incluye no solo aplicar el derecho existente sino también cuestionar y proponer mejoras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

DIMENSIÓN 5: Lectura Crítica en Interrogatorio Oral

ÍTEM	PREGUNTA	1	2	3	4	5
21	Puedo formular preguntas estratégicas que obtengan información relevante y simultáneamente revelen inconsistencias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Durante un debate oral, logro "leer" la credibilidad o incredibilidad de los argumentos presentados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Soy capaz de formular preguntas pertinentes y estratégicas bajo presión de tiempo en contextos orales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Logro identificar contradicciones entre lo que alguien afirma ahora y lo que afirmó anteriormente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	Puedo mantener compostura y profesionalismo incluso cuando mis argumentos son fuertemente cuestionados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

INSTRUMENTO 2:**PRUEBA DE DESEMPEÑO EN LECTURA CRÍTICA**

Presentación: Esta prueba evalúa tu capacidad de aplicar competencias de lectura crítica en análisis concreto de un texto jurídico. Se aplicará con textos diferentes en diagnóstica y sumativa.

Tiempo: 45 minutos

TEXTO A ANALIZAR (Seleccionar una sentencia o fragmento doctrinal pertinente)

[Se incluirá aquí fragmento breve de sentencia, doctrina o Código Penal Boliviano - máximo 2 páginas]

TAREAS A REALIZAR

Tarea 1: Identificación de Estructura Argumentativa **(10 minutos)**

Instrucciones: Identifica y escribe en el espacio proporcionado:

a) Problema central que aborda el texto:

Respuesta:

b) Tesis o afirmación principal del autor:

Respuesta:

c) Enumera los 3-4 argumentos principales que el autor presenta para justificar su tesis:

Argumento 1:

Argumento 2:

Argumento 3:

Argumento 4:

Tarea 2: Evaluación de Solidez (10 minutos)

Instrucciones: Responde reflexivamente:

¿Los argumentos presentados son suficientes para justificar la tesis? ¿Por qué sí o por qué no?

Respuesta:

¿Qué supuestos implícitos (no explicitados) identifica el autor en su razonamiento?

Respuesta:

Tarea 3: Generación de Preguntas Estratégicas (15 minutos)

Instrucciones: Imagina que eres abogado litigante y el autor de este texto es tu oponente en debate oral. Formúlate CINCO preguntas que harías para:

- Clarificar su posición
- Revelar debilidades en su razonamiento
- Desarrollar una contra-posición

Las preguntas deben ser:

- Claras y comprensibles
- Pertinentes al problema jurídico
- Estratégicas (no simplemente informativas)
- Respetuosas pero incisivas

Pregunta 1:

Pregunta 2:

Pregunta 3:

Pregunta 4:

Pregunta 5:

Rúbrica de evaluación – prueba de desempeño

CRITERIO	INDICADOR	1 (INSUFICIENTE)	2 (BÁSICO)	3 (SATISFACTORIO)	4 (AVANZADO)
IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA	¿Identifica correctamente el problema central del texto?	No identifica el problema o lo confunde con argumentos secundarios	Identifica parcialmente el problema, pero con imprecisiones	Identifica correctamente el problema central, pero con mínimas ambigüedades	Identifica con claridad y precisión el problema central
LOCALIZACIÓN DE TESIS	¿Localiza y expresa con precisión la tesis principal?	No localiza la tesis o la confunde con argumentos	Localiza la tesis, pero su expresión es imprecisa o incompleta	Localiza y expresa la tesis con claridad	Localiza y expresa la tesis con precisión y coherencia total
IDENTIFICACIÓN DE ARGUMENTOS	¿Identifica los argumentos principales que justifican la tesis?	Identifica menos de 2 argumentos o los confunde con ejemplos	Identifica parcialmente los argumentos (2-3) con algunas imprecisiones	Identifica claramente 3-4 argumentos principales	Identifica y diferencia completamente los argumentos principales de secundarios
COHERENCIA ARGUMENTATIVA	¿Evalúa coherentemente si los argumentos justifican la tesis?	La evaluación es superficial o inexacta	La evaluación contiene análisis básicos pero incompletos	La evaluación es coherente y demuestra comprensión analítica	La evaluación es profunda, demuestra análisis crítico riguroso
PERTINENCIA DE PREGUNTAS	¿Las preguntas son relevantes y estratégicas para el contexto jurídico?	Las preguntas son genéricas, vagas o fuera de contexto	Algunas preguntas son pertinentes, pero otras carecen de relevancia jurídica	La mayoría de preguntas son pertinentes y estratégicas	Todas las preguntas son altamente pertinentes, estratégicas y coherentes
TIPOLOGÍA DE PREGUNTAS	¿Incluye variedad de tipos de preguntas (abiertas, cerradas, confrontacionales)?	Predominan preguntas cerradas y genéricas	Hay variedad, pero predomina un tipo sobre otros	Incluye variedad apropiada de tipos de preguntas	Demuestra dominio estratégico de tipología de preguntas según objetivo
LENGUAJE JURÍDICO	¿Utiliza lenguaje jurídico preciso y adecuado?	Lenguaje impreciso o con errores terminológicos significativos	Lenguaje mayoritariamente adecuado con imprecisiones menores	Lenguaje jurídico correcto y preciso	Lenguaje jurídico preciso, sofisticado y contextualmente apropiado

INSTRUMENTO 3:**ESCALA DE CONFIANZA EN ARGUMENTACIÓN ORAL**

Presentación: Esta escala evalúa tu nivel de confianza en habilidades relacionadas con pensamiento crítico en contextos de argumentación oral.

Instrucciones: Marca tu nivel de acuerdo con cada afirmación (1 = muy en desacuerdo; 5 = muy de acuerdo):

ÍTEM	AFIRMACIÓN	1	2	3	4	5
1	Me siento confiado cuando debo presentar oralmente un argumento fundamentado ante un grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Puedo rebatir argumentos de otros de manera fundamentada sin caer en confrontación personal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Reconozco puntos válidos en posiciones jurídicas diferentes a la mía, incluso cuando los encuentro cuestionables	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Puedo formular preguntas que revelen debilidades en el razonamiento ajeno sin parecer agresivo o descalificador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Logro mantener compostura y profesionalismo cuando mis argumentos son fuertemente cuestionados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Creo que el debate oral riguroso es una herramienta valiosa para el aprendizaje jurídico, no solo confrontación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

PUNTUACIÓN E INTERPRETACIÓN**Cuestionario de Pensamiento Crítico:**

- Rango: 25-125 puntos
- Mayor puntaje = Mayor capacidad de pensamiento crítico

Escala de Confianza:

- Rango: 6-30 puntos
- Mayor puntaje = Mayor confianza en argumentación oral

Comparación Antes-Después:

- Se calcula diferencia absoluta y porcentual en cada instrumento
- Se identifica mejora específica en cada dimensión de las 5 estrategias

F. Instrumentos de evaluación después de cada taller anexo F

1: Generación y Verificación de Hipótesis

Matriz de hipótesis progresivas

Propósito: Registrar y valorar la capacidad del estudiante para generar hipótesis sobre un caso penal y ajustarlas en función de nueva información.

Estructura: Tabla que contiene tres columnas temporales (antes, durante, después de la lectura), donde el estudiante consigna por escrito su hipótesis sobre el caso, el ajuste realizado y la justificación.

Aplicación: El docente verifica la coherencia y evolución de hipótesis en relación con los hechos nuevos e identifica la calidad de la fundamentación.

Etapa	Hipótesis formulada	¿Qué cambió y por qué?
Antes		
Durante		
Después		

2: Lectura Crítica de Textos Jurídicos

Ficha de análisis argumentativo

Propósito: Valorar la identificación precisa de los elementos argumentativos de un texto (idea principal, pregunta problema, argumentos) y la capacidad de argumentar a favor o en contra.

Estructura: Tabla con campos para registrar la idea principal, la pregunta problema, los argumentos del autor, el tipo de argumento y el argumento personal propio.

Aplicación: El docente revisa que el análisis sea pertinente y la argumentación clara y fundamentada.

Elemento	Respuesta del estudiante	Observaciones docentes
Idea principal		
Pregunta problema		
Argumentos del autor		

Tipo de argumento		
Argumento propio		

3: Debate Mayéutico

Rúbrica de desempeño argumentativo en debate

Propósito: Evaluar la solidez argumentativa y actitudinal del estudiante durante el debate de posiciones doctrinarias adversas.

Estructura: Rúbrica analítica con criterios de pertinencia de argumentos, anticipación y refutación de contra-argumentos, uso de evidencia y actitud durante el debate; cuatro niveles (Excelente, Bueno, Suficiente, Deficiente).

Aplicación: El docente califica cada criterio tras la participación en debate según desempeño observable.

Criterios	Excelente	Bueno	Suficiente	Deficiente
Pertinencia de argumento	Siempre fundamenta con base doctrinaria y normativa, y responde directo a la oposición.	Argumentos generalmente pertinentes y fundamentados.	Argumentos poco desarrollados o poco fundamentados.	Argumentos dispersos o sin conexión al debate.
Refutación de adversario	Anticipa y refuta con lógica sólida y evidencia clara.	Responde adecuadamente, con correcciones menores.	Responde parcialmente a objeciones.	No responde o lo hace de forma confusa.
Uso de evidencia	Utiliza ejemplos, doctrina y casos concretos de forma precisa y relevante.	Utiliza algunos ejemplos pertinentes.	Escasa o inconsistente evidencia.	No utiliza evidencia.
Actitud en debate	Participación activa, escucha y respeto por las normas del diálogo.	Participación adecuada con respeto general.	Participación limitada o pasiva.	Falta de respeto o actitud disruptiva.

4: Pensamiento Crítico y creativo

Rúbrica para análisis de actividades proactivas

Propósito: Valorar la aplicación coherente de una técnica de pensamiento proactivo (C y R, búsqueda de información, CFP) y la calidad de la propuesta o reflexión generada.

Estructura: Rúbrica analítica con tres criterios: aplicación de la técnica, profundidad del análisis y claridad de la propuesta; cuatro niveles (Excelente, Bueno, Suficiente, Deficiente).

Aplicación: El docente califica el trabajo en grupo o individual al finalizar la actividad.

Criterios	Excelente	Bueno	Suficiente	Deficiente
Aplicación de técnica	Aplica la técnica de modo preciso e integral, sin omitir pasos y justificando cada opción.	Aplica la técnica casi por completo con mínimas omisiones.	Aplica la técnica parcialmente o con errores.	No aplica la técnica asignada.
Profundidad del análisis	Identifica alternativas, consecuencias y justifica propuestas con profundidad.	Analiza consecuencias relevantes, aunque falta ampliación.	Análisis superficial o justificación débil.	No profundiza ni justifica decisiones.
Claridad de propuesta	Propuesta clara, viable y coherente al problema planteado.	Propuesta adecuada con pequeños detalles por mejorar.	Propuesta poco clara o limitada.	No genera propuesta coherente.

5: Debate oral y formulación de preguntas críticas

Rúbrica para simulacro de interrogatorio y objeción

Propósito: Evaluar la capacidad para formular preguntas válidas en interrogatorio y conainterrogatorio, así como identificar y fundamentar objeciones a preguntas inválidas.

Estructura: Rúbrica analítica con criterios de formulación de preguntas, identificación de preguntas inválidas, fundamentación de objeción y desempeño oral; cuatro niveles (Excelente, Bueno, Suficiente, Deficiente).

Aplicación: El docente la utiliza mientras observa el simulacro, valorando directamente la competencia procesal de cada estudiante.

Criterios	Excelente	Bueno	Suficiente	Deficiente
Formulación de preguntas	Todas las preguntas corresponden a su tipo y son pertinentes.	Mayoría de preguntas correctas, algunos errores menores.	Varias preguntas mal clasificadas o irrelevantes.	No identifica correctamente los tipos.
Identificación de preguntas inválidas	Detecta y objeta todas las preguntas incorrectas antes de la respuesta.	Identifica la mayoría, omite algunas.	Identifica pocas o de forma tardía.	No identifica preguntas inválidas.
Fundamentación de objeción	Cada objeción está claramente fundada en normativa o protocolo procesal.	Buen fundamento, falta precisión en alguna.	Fundamento general, poco específico.	No fundamenta o lo hace incorrectamente.
Desempeño oral y actitud	Expone y defiende su rol procesal con claridad, flexibilidad y profesionalismo.	Buen desempeño general.	Presentación limitada o insegura.	Presentación confusa, interrumpe o rompe protocolo.

G. Instrumento de ficha de registro documental anexo G

FICHA DE REGISTRO	
Autor:.....	
Título:.....	
Año:.....	Página:.....
Tipo de fuente:	
Categoría temática:	
Fragmento o resumen:	
Idea central:	
Aplicabilidad:.....	
Observaciones:.....	