



Revisión de las investigaciones sobre literacidad en el ámbito jurídico en algunas instituciones de educación superior en América Latina*

David Alberto Londoño Vásquez^a ■ Álvaro Ramírez Botero^b ■
 Milton Daniel Castellanos Ascencio^c

Resumen: este artículo de revisión aborda las prácticas alrededor de la literacidad propias de la formación del campo del Derecho, en algunas universidades latinoamericanas. Para ello, se revisó la forma como se han empleado diferentes perspectivas teóricas y conceptuales para hablar de la comprensión y la producción textual en el ámbito jurídico, en instituciones de educación superior, hasta llegar al término *literacidad*. Se realizó un análisis de los artículos publicados en 2007-2017 en revistas latinoamericanas, relacionados con procesos de lectura y escritura en el ámbito jurídico, tanto en la formación como en el mundo laboral. Los resultados mostraron que las prácticas de literacidad se han centrado en la repetición, la apropiación conceptual y textual de los géneros discursivos, la adaptación de los textos a las realidades diversas de los interlocutores y la relevancia de la intertextualidad en la construcción discursiva de la argumentación jurídica.

Palabras clave: argumentación jurídica; comprensión textual; Derecho; géneros discursivos jurídicos; literacidad jurídica; producción textual

Recibido: 09 de agosto de 2019

Aceptado: 23 de febrero de 2021

Disponible en línea: 06 de agosto de 2021

-
- * Artículo de revisión derivado del proyecto de investigación “Literacidad en el ámbito jurídico. Prácticas de literacidad en las facultades de Derecho de la Universidad de San Buenaventura y la Institución Universitaria de Envigado”, desarrollado en 2017-2018, en cofinanciación de la Universidad San Buenaventura – Sede Medellín, y la Institución Universitaria de Envigado.
 - a Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud; miembro del grupo de investigación en Psicología Aplicada y Sociedad de la Institución Universitaria de Envigado. Institución Universitaria de Envigado, Envigado, Colombia.
 Correo electrónico: dalondono@correo.iue.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1110-7930>
 - b Doctor en Humanidades; director del grupo de investigación Psicología Aplicada y Sociedad de la Institución Universitaria de Envigado. Decano de la Facultad de Ciencias Sociales de la Institución Universitaria de Envigado, Envigado, Colombia.
 Correo electrónico: alvaro.ramirez@iue.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9344-1830>
 - c Doctor en Lingüística; investigador de Estudios Interdisciplinarios sobre Educación. Universidad de San Buenaventura, Medellín, Colombia.
 Correo electrónico: milton.castellano@usbmed.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0173-0860>

Cómo citar: Londoño Vásquez, D. A., Ramírez Botero, Álvaro, & Castellanos Ascencio, M. D. (2021). Revisión de las investigaciones sobre literacidad en el ámbito jurídico en algunas instituciones de educación superior en América Latina. *Prolegómenos*, 24(47), 25-38. <https://doi.org/10.18359/prole.4245>

Review of Research on Literacy in the Legal Field in Some Higher Education Institutions in Latin America

Abstract: the article addresses different practices around the literacy typical of the formation of the field of Law in some Latin American universities. To reach the term literacy, in the higher education context, the uses of different theoretical and conceptual perspectives that talk about comprehension and textual production in the legal field have been reviewed. An analysis related to reading and writing processes in the legal field was carried out of the articles published between 2007-2017 in American journals. The analysis is carried out in a training and work environment. Results showed that literacy practices focus on repetition, the conceptual and textual appropriation of discursive genres, adaptation of texts to the diverse realities of the interlocutors, and the relevance of intertextuality in the discursive construction of legal argumentation.

Keywords: legal argumentation; text understanding; Law; legal discursive genres; legal literacy; textual production

Revisão das pesquisas sobre literacidade no âmbito jurídico em algumas instituições de ensino superior na América Latina

Resumo: neste artigo de revisão, abordam-se as práticas sobre a literacidade próprias da formação do campo do Direito em algumas universidades latino-americanas. Para isso, revisou-se a forma como diferentes perspectivas teóricas e conceituais estão sendo utilizadas para falar da compreensão e da produção textual no âmbito jurídico, em instituições de ensino superior, até chegar ao termo "literacidade". Realizou-se análise dos artigos publicados entre 2007 e 2017 em revistas latino-americanas, relacionados com processos de leitura e escrita no âmbito jurídico, tanto na formação quanto no mundo profissional. Os resultados mostraram que as práticas de literacidade vêm se centralizando na repetição, na apropriação conceitual e textual dos gêneros discursivos, na adaptação dos textos às realidades diversas dos interlocutores e na relevância da intertextualidade na construção discursiva da argumentação jurídica.

Palavras-chave: argumentação jurídica; compreensão textual; Direito; gêneros discursivos jurídicos; literacidade jurídica; produção textual

Introducción

Cada vez es más recurrente que las universidades centren su atención en los niveles de comprensión lectora (Castañeda y Henao, 1999; Parodi, 2003; Ramírez, 2010; Beck, 2016) y de producción escritural de sus estudiantes (Carlino, 2002; Henao y Toro, 2008; Escalante-Barreto, 2015; Londoño-Vásquez, 2015). De ese modo, en los últimos veinte años, se ha realizado un número significativo de investigaciones para develar:

1. Las causas de los bajos niveles de comprensión lectora (Catalá, 2001; Vargas-Franco, 2007; Legarre y Vitetta, 2016).
2. Las principales dificultades de los estudiantes para producir textos coherentes y cohesionados (López-Ferrero, 2002; Cassany, 2006; González, 2016).
3. Las falencias en los procesos de argumentación (van Eemeren *et al.*, 1993; Castañeda y Henao, 2002; Betancourt y Frías, 2015).
4. La escasa construcción discursiva que se evidencia en los textos académicos de dichos estudiantes (Castelló, 2007; Camps, 2009; Aguilar-Peña, 2017).

Este interés ha permitido que diferentes perspectivas hayan facilitado la aparición de teorías, conceptos y metodologías alrededor de la lectura, la comprensión y la escritura. Por su parte, Bernhardt (2008) propuso cinco perspectivas que pueden agrupar estas propuestas: “Transferencia de información, interacción, transaccional, constructivo-social y práctica social” (p. 11).

En la primera perspectiva, la transferencia de información, la lectura se entiende como un proceso lineal-cognitivo, que depende tanto del conocimiento del receptor sobre el proceso de (de)codificación como del sistema lingüístico, cuya práctica permite afianzar dicho proceso, en la producción y la comprensión. Es decir, la lectura es vista como una habilidad más perceptual; mientras que la escritura se percibe como el resultado de la práctica lectora (Lefevre, 1964).

Con respecto a la perspectiva interaccional, la base de esta propuesta está en la relación que requiere el interlocutor (ya no receptor o emisor) para producir e interpretar los diferentes enunciados que

pueden darse con los otros. En otras palabras, el significado de los textos no se construye únicamente en lo lingüístico, sino teniendo en cuenta los diferentes elementos (usuario, espacio, tiempo) en el momento de su enunciación (Kintsch y van Dijk, 1978).

En relación con la perspectiva transaccional, el lector es un sujeto pasivo, receptor de información; que participa en un momento donde el texto y el individuo se encuentran y se funden. A su vez, por medio de la reestructuración de su capital lingüístico, el escritor realiza transacciones con la página en blanco. Estas transacciones se realizan a través de la interpretación de los textos, utilizando reservorios de experiencias lingüísticas propias del interlocutor (Rosenblatt, 1994).

La perspectiva constructivo-social realiza una apuesta por la implementación de múltiples posibilidades en el significado, construido a partir de las experiencias del lector y el escritor. Así, se da por sentado que el interlocutor participa en la comprensión del significado del enunciado (o del texto). Este interlocutor, particular, individual y único, se encuentra ubicado en un lugar, un momento histórico y en un contexto específico (Cairney, 1995).

Finalmente, la perspectiva práctica social sostiene que la lectura es un proceso de apropiación del conocimiento, un *habitus* sociocultural. Por tanto, elementos externos como las disciplinas pueden regular la diversidad de interpretaciones que el individuo, dentro de su subjetividad, puede realizar. Tanto el proceso de comprensión como el de producción se dan alrededor de los campos de conocimiento y las posibilidades que proponen quienes regulan dichos campos (Bourdieu, 1986).

Por su parte en América Latina, se han presentado la emergencia de conceptos como *lectoescritura* (Braslavsky, 1995; Narvarte, 2007), *cultura escrita* (Ferreiro *et al.*, 1999; Kalman, 2008), *alfabetización académica* (Carlino, 2005; Parodi, 2010) y *literacidad* (López-Bonilla, 2006; Zavala, 2008). De diferentes maneras, tales emergencias podrían relacionarse teórica o metodológicamente con las perspectivas propuestas por Bernhardt (2008), ya descritas.

Con respecto a la literacidad (Green, 2001; Kress, 2003; Berhman, 2006), conviene resaltar

que es un concepto ampliamente relacionado con la perspectiva constructivo-social (Bernhart, 2008) o sociocultural (Cassany, 2009). Puesto que no solo se centra en el conocimiento lingüístico requerido en los procesos de construcción de enunciados, sino que también tiene en cuenta elementos socioculturales presentes en el momento de la construcción de estos enunciados, incluyendo, entre otros, al interlocutor, la temática, las experiencias, las subjetividades y el posible conocimiento previo sobre el tema. En palabras de Barton y Hamilton (2004),

la literacidad es, ante todo, algo que la gente hace; es una actividad localizada en el espacio entre el pensamiento y el texto. La literacidad no reside simplemente en la mente de las personas como un conjunto de habilidades para ser aprendidas, y no solo yace sobre el papel, capturada en forma de textos, para ser analizada. Como toda actividad humana, la literacidad es esencialmente social y se localiza en la interacción interpersonal. (p. 109)

En esta perspectiva, para Zavala *et al.* (2004), la literacidad “está siempre inmersa en procesos sociales y discursivos, y representa la práctica de lo letrado no solo en programas escolares, sino en cualquier contexto sociocultural” (p. 11); y “abarca todo lo relacionado con el uso del alfabeto: desde la correspondencia entre sonido y letra hasta las capacidades de razonamiento asociadas a la escritura” (Cassany, 2006, p. 38).

Por consiguiente, la literacidad trasciende lo meramente lingüístico, propone una transmisión de información, lo que facilita la interacción y la construcción de relaciones sociales, a partir de la posibilidad de comunicación. De ese modo, se responde al contexto social y cultural, donde se generan estas interacciones, reguladas por reglas, cuyo rompimiento produce elementos comunicativos de tipo pragmáticos (actos de habla, cortesía verbal o relación coste-beneficio); y sus lógicas pueden cambiar dependiendo de los interlocutores, el área de conocimiento, las intenciones o la práctica social a la que responda. En otras palabras, no hay una sola literacidad¹. Al respecto, Gee

(2004) propuso que la literacidad es un conjunto de prácticas discursivas “ligadas a visiones [específicas] del mundo” (p. 24).

Es interesante observar la manera como la literacidad incluye aspectos como identidad y reconocimiento del otro; especialmente, porque a partir de este (y de lo que representa social y culturalmente) como posible público o interlocutor, el escritor o hablante selecciona (o construye) una serie de enunciados (compuestos por signos lingüísticos, dentro de unas normas y con unos posibles significados) en búsqueda de alcanzar (o satisfacer) de forma significativa el acto de comunicación en el proceso de producción textual (u oral)². Al respecto, Barton y Hamilton (2004) afirman que, “como toda actividad humana, la literacidad es esencialmente social y se localiza en la interacción interpersonal” (p. 109).

Por ello, dentro de las posibles opciones enunciadas sobre los conceptos que permiten trabajar la comprensión y producción textual, la literacidad se diferencia de ellos, pues incluye lo lingüístico en la interacción social y cultural del interlocutor y, a la vez, amplía su área de aplicación. En consecuencia, para este artículo, es de interés conocer investigaciones realizadas alrededor de la comprensión y la producción textual, en el ámbito jurídico.

Por ello, se llevó a cabo una revisión bibliográfica (Ocelli y Valeiras, 2013) que permitiera conformar un corpus. La revisión permitió trabajar con la totalidad de los artículos encontrados según los criterios iniciales (Cordón y Gómez, 2014). La búsqueda inicial se realizó a través de los siguientes descriptores: “literacidad jurídica”, “literacidad en ámbitos jurídicos” y “literacidad en

repensar su significado y a ser cautelosos a la hora de presuponer una única literacidad, donde podemos estar simplemente imponiendo en la literacidad de otros, supuestos derivados de nuestra propia práctica cultural” (p. 81).

- 2 Para Scribner y Cole (2004), es importante entender que la literacidad no es meramente escolar. Es decir, se desarrollan diferentes tipos de literacidad, para cumplir con los diversos roles sociales que se tienen. Llamamos a esto “literacidad escolar” y “literacidad sin escolarización”.

1 Para Street (2004), “la rica variación cultural en estas prácticas y concepciones nos lleva a

derecho”, en índices bibliográficos como Dialnet, Redalyc y Scielo, publicados en 2008-2017, en español y portugués³.

Teniendo en cuenta que los resultados iniciales no fueron los esperados, se amplió la búsqueda a combinaciones con otros descriptores como “lectura”, “escritura”, “alfabetización” y “cultura escrita” combinados con “jurídica”, “en ámbitos jurídicos” y “en Derecho”, replicando las condiciones restantes de búsqueda.

El corpus se compuso de nueve artículos. Para su análisis, se utilizó la rúbrica propuesta por Londoño-Vásquez *et al.* (2018), a partir de matrices en Word, para análisis bibliográfico (Faus y Santainés, 2013)⁴. Tales artículos son:

1. Relevancia y sentido del buen trato a las fuentes del Derecho en la escritura jurídica (Toller, 2010).
2. Enseñar a leer en Derecho. Análisis textual de la obra *Cartas de batalla, crítica al constitucionalismo colombiano* (Rojas, 2014).
3. La intertextualidad en la formación ético-estética del profesional del Derecho (Ginarte *et al.*, 2014).
4. Competencias argumentativas de los estudiantes de Derecho en el marco de las pruebas Saber-Pro (Betancourt y Frías, 2015).
5. La escritura académica como proceso epistémico en la enseñanza del Derecho penal (Escalante-Barreto, 2015).
6. Análisis sociolingüístico de los niveles de literacidad en jóvenes de la Institución Universitaria de Envigado (Londoño-Vásquez, 2016).

3 Estos índices bibliográficos se seleccionaron con el objetivo de trabajar con investigaciones publicadas en revistas académicas indexadas en América Latina.

4 Esta rúbrica fue diseñada para sistematizar las características bibliométricas, conceptuales y discursivas de publicaciones científicas. La primera parte de la rúbrica permite recopilar la información general del texto, del autor y su reconocimiento en el campo. La segunda se concentra en los conceptos desarrollados y los referentes teóricos, haciendo énfasis en la identificación de fuentes y tendencias teóricas. La tercera y última parte está centrada en la construcción discursiva del texto y los aportes del autor al tema abordado.

7. La crisis del llamado “legal writing” y la renovación de la enseñanza de la escritura en las facultades de Derecho argentinas (Legarre y Vitetta, 2016).
8. Leer y argumentar en un curso de lenguaje para estudiantes de primer año de Derecho de la Institución Universitaria de Envigado (Henaó *et al.*, 2017).
9. Una propuesta de géneros discursivos escritos del ámbito universitario, jurídico y chileno, orientada a la alfabetización académica de estudiantes de Derecho (Aguilar-Peña, 2017).

Es relevante aclarar que, de las investigaciones mencionadas, dos fueron realizadas en Argentina, una en Chile, cinco en Colombia y una, en Cuba⁵.

Presentación de los resultados

A continuación, se presenta la información sistematizada del corpus (Gómez *et al.*, 2014), a través de la rúbrica seleccionada, con el propósito de identificar los conceptos abordados y los aportes teóricos propuestos en las publicaciones (Ramírez *et al.*, 2020).

En la Universidad Austral de Argentina, Toller (2010) describió algunas de las dificultades más relevantes en los abogados y jueces en ese país, especialmente, las relacionadas con el tratamiento de las fuentes y la citación. Para ello, realizó una revisión documental de los textos utilizados en el programa de Derecho de aquella universidad. Como resultado, propone algunas pautas para afianzar los procesos escriturales en el ámbito jurídico, en temas como la importancia de las fuentes jurídicas, las autoridades como apoyo y el argumento de fondo; así como vínculos entre forma y fondo en la cita jurídica, citación en general y referencias bibliográficas; a lo que se suma coherencia

5 Además, solo tres de dichas investigaciones utilizan específicamente el concepto de literacidad (Betancourt-Durango y Frías-Cano, 2015; Londoño-Vásquez, 2016; Henaó-Salazar, Londoño-Vásquez y Frías-Cano, 2017), con la característica de ser en la Institución Universitaria de Envigado (Colombia).

y pertinencia en la intertextualidad y doctrina de los autores en el texto escrito y traducciones.

En la Universidad Católica de Argentina, Legarre y Vitetta (2016) compararon el sistema educativo de Estados Unidos en materia del “legal writing” con el fin de ejemplificar la crisis existente en Argentina y América Latina, en cuanto a la enseñanza de la escritura en estudiantes de Derecho. Se trató de un estudio de intervención, de manera experimental. Es significativo señalarlo, puesto que la intervención se realizó en estudiantes de la Facultad de Derecho.

La investigación se basó en talleres en el aula, cuya finalidad era enseñar a escribir, con métodos novedosos y poco ortodoxos, según los autores. Estos talleres se dividieron en clases y tutorías. Para ello, los estudiantes debían leer cada mes una novela de alguno de los autores propuestos. Recibían una consigna bajo la cual debían escribir un ensayo de tres a cinco páginas. Los estudiantes estaban divididos en grupos de tres, para las tutorías. El ensayo se leía en voz alta para recibir correcciones de los compañeros de la tutoría. Posteriormente, los estudiantes hacían correcciones y enviaban el ensayo al docente. Después, recibían correcciones, las realizaban y hacían la entrega final. Los resultados obtenidos fueron satisfactorios.

En la Universidad San Agustín de Chile, Aguilar-Peña (2017) categorizó de manera descriptivo-funcional ciertos géneros discursivos escritos, pertenecientes al ámbito jurídico, con el objetivo de proporcionar elementos para el desarrollo de competencias discursivas de estudiantes de Derecho en su universidad. Para ello, recolectó textos considerados paradigmáticos, que resultaron de la interacción entre docentes y estudiantes de la escuela de Derecho. El corpus se conformó por 26 textos, en los cuales se tuvieron en cuenta los siguientes criterios: características macrotextuales, función discursiva y relación de los interlocutores en las diversas interacciones discursivas.

Como resultado, estos autores identificaron, categorizaron y describieron los siguientes géneros discursivos: (1) destreza profesional —informe en Derecho, escrito forense, resolución judicial y contrato—; (2) procesos de investigación jurídica

—textos de nivel inicial e investigación jurídica formativa—; y (3) conocimiento jurídico —doctrina jurídica y reporte no jurídico—.

En la Corporación Universitaria Rafael Nuñez de Colombia, Rojas (2014) describió las particularidades discursivas de los documentos que deben leer los estudiantes en los distintos programas universitarios, entre ellos, Derecho, relacionadas con las dificultades de comprensión lectora. Con base en ello, diseñó estrategias didácticas para optimizar los procesos lectores y el aprendizaje de los conceptos, a partir del texto escrito. Estas estrategias fueron la base de la intervención. Para ello, se seleccionó un texto disciplinar en Derecho que fuera transversal. En las clases, se tuvo un momento exploratorio para observar la dinámica de un semestre determinado. Posteriormente, el docente-investigador orientó la lectura en uno de los cursos disciplinarios, para identificar particularidades discursivas y facilitar una rúbrica de lectura. Finalmente, se evaluó tanto en los avances escritos como en lo metodológico. Al parecer, ambos aspectos fueron considerados deseados.

En la Universidad de la Sabana de Colombia, Escalante-Barrero (2015) centraron su atención en el componente curricular de Derecho, donde se enfatiza en la oralidad o la argumentación, como si escritura y oralidad fueran excluyentes. Para ello, hizo una apuesta por afianzar en los estudiantes de Derecho una visión comprensiva de la escritura académica como proceso, el cual les permite adquirir conocimientos relacionados con la disciplina y desarrollar habilidades para resolver problemas jurídicos. El autor realizó una revisión de los textos escritos en una de las asignaturas del programa de Derecho en su universidad, en relación con un texto base propuesto; y cotejó los resultados con una encuesta de percepción diligenciada por los estudiantes, frente a sus niveles de escritura jurídica. Los resultados permitieron identificar las falencias en los procesos comprensivos y escriturales de los participantes. Además de la situación particular de que no eran conscientes de tales falencias y de que valoraban sus competencias de comprensión y producción textual como positivas.

Ahora bien, en la Institución Universitaria de Envigado (IUE), Colombia, se presentan tres investigaciones relacionadas con el desarrollo de comprensión y producción textual, desde la perspectiva sociocultural, tal como se explica a continuación.

La primera estuvo a cargo de Betancourt y Frías (2015), quienes abordan la problemática del bajo rendimiento en las pruebas Saber Pro (pruebas censales colombianas), que sirven como modelo para diseñar componentes genéricos y específicos de evaluación que respaldan la apropiación de habilidades de literacidad en los estudiantes de Derecho que se enfrentan al examen de Estado. Por tanto, analizaron los resultados obtenidos en las pruebas Saber Pro de los programas de Derecho de las instituciones de educación superior en Antioquia (Colombia) en 2004-2010; y compararon los resultados con los estudiantes de su institución. Posteriormente, revisaron los resultados de Saber Pro en 2012, específicamente, en lectura crítica, comunicación escrita, comunicación jurídica y competencias comunicativas. Al parecer, los resultados obtenidos son ligeramente superiores a los niveles con que ingresaron al programa de Derecho, aspecto preocupante para la administración educativa.

Un año después, Londoño-Vásquez (2016) publicó los resultados de su tesis doctoral, donde analiza los niveles de literacidad de los estudiantes de la IUE, pertenecientes a los programas de Psicología y Derecho, teniendo en cuenta factores como edad, sexo, estrato social y nivel educativo de los padres, a fin de proporcionar respuestas principalmente a estas dos preguntas: ¿cuáles son los niveles de literacidad de los jóvenes en la IUE? y ¿en qué medida un curso basado en la lingüística textual, el análisis crítico de discurso y la argumentación pragmatológica mejora los niveles de literacidad en los jóvenes de la IUE?

La investigación, cualitativo-descriptiva utilizó pruebas de entrada para conocer los niveles de literacidad de los participantes de ambos programas. De igual forma, se realizó una intervención en el grupo experimental a partir de la lingüística textual mencionada. Posteriormente, evaluaron los niveles de literacidad, comparando los resultados

entre los grupos de control y experimental, tanto en las pruebas de entrada como de salida. Ello arrojó resultados más positivos en el grupo experimental, aunque menores a los deseados. De igual forma, los resultados en la prueba de entrada en ambos grupos se correlacionaron con los de la encuesta sociocultural. Lo anterior permitió develar una correlación entre la edad, el estrato social, el nivel de formación de la madre y los niveles de literacidad.

Al respecto, Henao *et al.* (2017) propusieron una metodología para afianzar los niveles de literacidad de los estudiantes de Derecho, a través de herramientas como la elaboración del resumen a partir de (1) las macrorreglas, (2) la identificación de superestructuras de los géneros discursivos del Derecho, (3) la lectura crítica como técnica de análisis, comprensión y producción de textos argumentativos, (4) la identificación de las falacias argumentativas y (5) la construcción de argumentos pragmatológicos.

En esa ocasión, los docentes de la asignatura de Técnicas de Comunicación del programa de Derecho contaron con el acompañamiento de docentes de la disciplina en las clases convencionales y en algunas tutorías. Además, los textos se trabajaban inicialmente de forma individual con acompañamiento del docente del curso; luego, se analizaban en grupos y, dentro de estos grupos, se encontraban los docentes de la disciplina. Finalmente, se presentaban en público. Los resultados demostraron una correlación entre los niveles de literacidad, el conocimiento disciplinar y el rendimiento académico.

Finalmente, en la Universidad del Oriente en Cuba, Ginortee *et al.* (2014) trataron aspectos relacionados con la conceptualización de la intertextualidad y la metodología para su implementación en los procesos escriturales en el ámbito jurídico. Además, se centraron en la carencia de investigaciones pedagógicas que permitan la formación de las habilidades de elaboración e interpretación de la argumentación jurídica, con una concepción más integradora como aspecto que permite ampliar el espectro cultural en el proceso formativo de los futuros profesionales del

Derecho. Esta investigación analítico-descriptiva realizó un análisis intertextual en el estudio del alegato de defensa de los Cinco Héroes Prisioneros del Imperio. Realizaron un análisis intertextual a dichos alegatos y propusieron esta actividad para que sea empleada en clase, señalando los puntos a favor de este análisis en la comprensión textual disciplinar de los estudiantes de Derecho.

Discusión de resultados

Al parecer, las instituciones de educación superior en Latinoamérica han venido preocupándose, cada vez más, por afianzar los procesos relacionados con la lectura, la escritura y la comprensión textual de los futuros egresados, entre ellos, los abogados. No obstante, las investigaciones descritas proponen pautas para entender que cada programa hace diferentes énfasis: en lo comprensivo, lo escrito o lo oral. Algunos hacen principal fuerza en la argumentación jurídica, y la combinan con la oralidad. Otros valoran los cánones como base de aprendizaje y desarrollo de competencias, enfatizando en la intertextualidad.

Por tanto, no puede afirmarse que haya una sola forma de alcanzar los niveles de literacidad deseados en el ámbito jurídico; puesto que, existen varias opciones válidas y viables, pero la selección del enfoque, la perspectiva y el énfasis está mediada por el contexto, la cultura y la sociedad en que se enmarque el proceso educativo de estos estudiantes. Sin embargo, las investigaciones, aunque no lo señalan tajantemente, comparten elementos socioculturales, cognitivos y disciplinarios que permiten pensar sus propuestas en términos de literacidad en ámbito jurídico⁶. Por tanto, a continuación, se intenta construir dicho concepto.

6 En este sentido, podría aludirse a lo que Moje (2007), López-Bonilla (2013) y Natale y Stagnaro (2014) han denominado *literacidad disciplinar*. Puesto que, en las prácticas en el aula, los docentes abordan la lectura, la escritura y la oralidad a través de actividades que simulan lo que se espera que debe hacerse en el ejercicio de la profesión, facilitando un aprendizaje situado, contextualizado y disciplinario.

¿Qué puede entenderse por literacidad en el ámbito jurídico?

Es relevante mencionar que, en los nueve artículos encontrados y revisados, solo tres utilizan el concepto de *literacidad* (Betancourt y Frías, 2015; Londoño-Vásquez, 2016; Henao *et al.*, 2017). Ninguno propone el término literacidad en el ámbito jurídico ni *literacidad jurídica*, específicamente. Por tanto, no es posible señalar una definición precisa. No obstante, en los textos sí se proporcionan elementos académicos y pragmáticos para entender los requerimientos en los procesos de comprensión y producción de textos jurídicos para desempeñarse adecuadamente. Por tanto, a continuación, se analizan posibles elementos que influyen en el desarrollo de niveles de literacidad en el ámbito jurídico. Se trata de niveles, calidades textuales, aprendizaje, enseñanza y tipos.

Niveles de literacidad

Las diferentes investigaciones, realizadas por Bernhard (2008), Solari (2012), Sarmiento (2014), Betancourt y Frías (2015), Escalante-Barreto (2015), Ginarte *et al.* (2015), Aguilar-Peña (2017), Londoño-Vásquez (2016) y Henao *et al.* (2017), describen los niveles de comprensión y producción textual de los estudiantes de Derecho en algunas instituciones latinoamericanas (Argentina, Chile, Colombia y Cuba). De igual forma, concuerdan en que dichos niveles son comúnmente bajos.

Aunque es necesario indicar que los bajos niveles de comprensión y producción textual no son única y exclusivamente una característica de los estudiantes de Derecho. Puesto que “la mayoría de los alumnos no escribe asiduamente en sus cursos y se limita a entregar distintas tareas cada trimestre. Generalmente nadie señala la necesidad de hacer prácticas preliminares y de ejercitarse en diferentes estilos de redacción” (Creme y Lea, 2003, pp. 31-32).

Debido al rol de la lectura y la escritura en el proceso de formación del abogado, estas falencias pueden tener incidencia directa en el desarrollo de labores profesionales específicas. Por ejemplo, el ejercicio escritural que implica la elaboración de una demanda o una querrela, en la que “las partes

solo pueden usar argumentos claros y no confusamente ambiguos e interpretar las formulaciones de la parte contraria tan cuidadosa y tan exactamente como les sea posible” (van Eemeren *et al.*, 2006, pp. 177-178).

En otras palabras, desde la perspectiva de la literacidad, la posibilidad de comprender correctamente un texto jurídico, identificando su estructura, los elementos que la componen, el uso de los marcadores discursivos, las alocuciones, los latinismos, el estilo discursivo y, especialmente, el mensaje, es vital en la construcción de conocimiento no solo lingüístico, sino también disciplinario de los estudiantes⁷. Es una relación entre lo disciplinario, lo lingüístico, lo textual y lo cognitivo. Ejemplos de ello son la identificación y el uso del garante en la construcción discursiva jurídica o la asimilación de la superestructura de una demanda a diferencia de los elementos constitutivos de un acuerdo.

De igual forma, para producir un texto en el ámbito jurídico, es necesario conocer la superestructura, su función, las posibilidades compositivas implícitas que hilan ese tipo de texto, identificando sus posibles lectores (o público)⁸. En otras palabras, retomando el ejemplo anterior, para poder construir una demanda que no solo satisfaga los requerimientos judiciales del caso y la legislación vigente, es necesario cumplir con sus partes, las cuales son de conocimiento entre los abogados participantes, el juez y quienes participen en el proceso judicial. Tales aspectos no necesariamente

son relevantes para el demandado o el demandante, especialmente, si no hacen parte del ámbito jurídico. En otras palabras, Aguilar-Peña (2017), parafraseando a Nystrand (1989), propone que

la escritura es una de las actividades más complejas, especialmente en el ámbito de la educación superior, en parte porque el lenguaje escrito implica la puesta en marcha de un amplio espectro de habilidades cognitivas, además de que está situado en un contexto sociocultural que posee sus propias prácticas. (p. 183)

Por tanto, en el ámbito jurídico, la producción textual no solo requiere de aspectos lingüísticos y comunicativos, sino que, al igual que la comprensión de estos textos, es un tejido delgado entre el conocimiento, el sujeto, la cultura (tanto del escritor como del público) y la sociedad que, para este caso, hace parte de un área del conocimiento específica con diferentes niveles de apropiación⁹

Características de la literacidad en ámbitos jurídicos

Hablar de literacidad implica tener en cuenta tanto los elementos lingüísticos como sociales y contextuales, pensando el texto como una construcción sociocultural. En esta vía, la literacidad en ámbitos jurídicos demanda desarrollar competencias específicas para participar activamente en la comprensión y producción de textos (no solo escritos) que permitan que el interlocutor pueda cumplir con el propósito comunicativo del evento (Kintsch y van Dijk, 1978; Creme y Lea, 2003). Además, debe

7 Al respecto, Betancourt y Frías (2015) afirman que “sin duda, la reflexión propuesta sobre las competencias argumentativas y de literacidad en los estudiantes de derecho de la IUE, al tenor de los resultados de las pruebas de Estado Saber-Pro, permitió detectar el riesgo de cualificación intelectual al cual se pueden ver expuestos los profesionales del derecho si no adquieren la formación lingüística adecuada dentro de su ciclo de educación superior” (p. 225).

8 Legarre y Vitetta (2016) han revisado los problemas lingüísticos que aparecen en el Derecho, las cuales parecen ser más comunes de lo que se piensa, “tanto que el conjunto de estas particularidades que dominan el lenguaje jurídico ha dado lugar a una designación específica: *legalese*” (p. 69).

9 En relación con esto, desde la perspectiva sociocultural, Cassany y López (2010) proponen que “en efecto, para mejorar las experiencias letradas de los estudiantes, constituye un requisito fundamental reflexionar sobre los procesos escriturales como prácticas sociales que articulan toda una comunidad [...] donde se aplican determinadas reglas del juego” (p. 370). Ahora bien, desde una perspectiva psicocognitiva, Carlino (2005) afirma que los procesos de comprensión y producción textual requieren de un “conjunto de conceptos y estrategias necesarios para participar en la cultura y el discurso de las disciplinas, así como en las actividades de lectura y escritura requeridas para aprender en la universidad” (p. 7).

satisfacer requerimientos del campo de conocimiento específico (Bourdieu, 1986; Castelló, 2007; Camps, 2009), a fin de alcanzar lo que se requiere.

Así las cosas, para observar algunos aspectos constitutivos de los textos usados en el ámbito jurídico, es pertinente revisar con mayor precisión lo planteado en los nueve artículos seleccionados.

El primero de ellos es el de los posibles géneros discursivos (Parodi, 2010) presentes en el ámbito jurídico. Estos, a grandes rasgos, son el acto y auto jurídicos¹⁰, el alegato, el auto judicial, el contrato, la demanda, el dictamen, el fallo, la intervención, el memorial, la resolución y la sentencia (Fortich-Navarro, 2011; Solari, 2012; González, 2016; Legarre y Vitetta, 2016). Para el caso colombiano, existe otro género conocido como *tutela* (Sarmiento, 2014). Cada uno cuenta con una superestructura específica, dependiendo de su uso y función. No obstante, Aguilar-Peña (2017) identificó tres áreas de los géneros jurídicos escritos en la formación de estudiantes de Derecho desde su función enunciativa: (1) “La relativa a la escritura como destreza profesional”; (2) “aquella relacionada con los procesos de investigación jurídica del estudiante”; y (3) “la que tiene por propósito la creación de conocimiento jurídico” (p. 181).

En otras palabras, los diversos géneros discursivos mencionados pueden ser clasificados, según su función enunciativa, en alguna de las tres áreas propuestas por Aguilar-Peña (2017). De allí surge la importancia de su aplicación en los procesos de formación del futuro abogado. Esta última podría ser la segunda característica: se aprende a comprender y producir estos textos, a partir del análisis de los ya producidos en el ámbito jurídico. A manera de ejemplo, Rojas (2014) describe la manera como el uso de la Constitución Colombiana y algunas sentencias y autos que se desprenden de procesos constitucionales son funcionales en el proceso de aprehensión conceptual, epistemológica, profesional y textual:

De otro lado, se hace posible proponer el análisis exhaustivo del documento, a partir de otras

10 El acto es aquel documento que genera consecuencia. Mientras que el auto, es el documento con el cual el juez impulsa el proceso.

actividades relacionadas; al ser un texto de carácter argumentativo que cuestiona algunos conceptos del Derecho, cabe la realización de un ejercicio de escritura desde donde el estudiante pueda tomar postura frente a las opiniones del autor, vinculándolas con su propio conocimiento y desarrollando él mismo actitudes críticas. De igual forma, la posibilidad de lecturas intertextuales con situaciones tanto de las teorías histórico-filosóficas enunciadas por el autor para fundamentar sus argumentos, como de la realidad cotidiana, que permitan aterrizar sus críticas en la aplicación del conocimiento de lo jurídico. (p. 102)¹¹

Una tercera característica es la argumentación, en este caso, jurídica, la cual todavía parece responder a lo propuesto por la nueva retórica (Toulmin, 1958; Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1994) o la argumentación moderna (Díaz, 2002; Weston, 2005). Al respecto, Ginarte *et al.* (2014) explican que, desde el punto de vista filosófico, su estudio se concibió “como una destreza”, materializada “en el discurso argumentativo de los fiscales, abogados y jueces, así como en la redacción de instrumentos jurídicos como sentencias, dictámenes y resoluciones (p. 651).

Y esta situación es coherente si se relaciona con la forma como se entiende que debe aprenderse, o al menos como se ha hecho hasta el momento, la literacidad en el ámbito jurídico: una revisión de lo realizado y una asimilación de cómo replicarlo¹². Por ello, propuestas como la argumentación pragmatológica (van Eemeren *et al.*, 1993; Marafioti,

11 Aguilar (2017) refuerza lo señalado, afirmando que “pese a que la monotonía que presentan ciertos textos de este ámbito puede parecer una desventaja en este proceso [...], este hecho facilitaría su enseñanza dado que dichas producciones textuales constituyen textos repetitivos y estereotipados, lo que hace más simple su descripción. Además, aquellas producciones escritas son acotadas, si bien [...] sus características están determinadas por las ideologías propias de cada cultura” (p. 184).

12 Para Carlino (2005), “se aprende a leer y escribir en ocasión de enfrentar las prácticas de producción discursivas y consulta de textos propios de cada disciplina, y según la posibilidad de orientación y apoyo, por parte de quienes la dominan y participan de estas prácticas” (p. 58).

2007) no han tenido tanto reconocimiento en los procesos judiciales o legales, salvo en las conciliaciones (Puy, 2009)¹³.

Por ello, sería interesante revisar la propuesta de Betancourt y Frías (2015), quienes indican que “la argumentación en la educación estimula las habilidades de desarrollo intelectual de los discentes en cada uno de sus ciclos de formación” (p. 215). En otras palabras, pasar del intentar manipular o convencer al otro, a identificar los puntos en común, a fin de darse cuenta dónde está la diferencia y, posteriormente, revisar si es posible subsanarla total o parcialmente. Para luego, centrarse en los puntos de vista que lo requieran. Todo esto, bajo la perspectiva de no cerrarse a los argumentos y la razón. Ahora, este proceso de construcción discursiva debe responder a esos géneros textuales, que son mayoritariamente argumentativos, como los que entran en la escritura jurídica: “Los artículos académicos, las notas a fallo, las sentencias judiciales, los dictámenes jurídicos, entre otros” (Legarre y Vitetta, 2016, p. 66), y los que deben ser interpretados por un tercero: “Las leyes, los reglamentos, los contratos y los testamentos” (p. 66).

Una cuarta característica de la literacidad en el ámbito jurídico puede ser la intertextualidad (Creme y Lea, 2003; Allen, 2011), la cual también es ampliamente utilizada en otros campos. Esta característica permite cumplir con las ya presentadas, puesto que es un elemento transversal en la construcción discursiva de textos jurídicos, donde la interlocución con otros textos no solo permite retomar los trabajos ya publicados, sino demostrar la validación del concepto en el área disciplinar del Derecho y las diferentes opciones semánticas o de

tratamiento que pueda tener. Para Ginarte *et al.* (2014), la intertextualidad se entiende como

el conjunto de relaciones que acercan un texto determinado a otros de varia procedencia: del mismo autor o, más comúnmente, de distintos, de la misma época o de periodos anteriores, con una referencia explícita (literal o alusiva, o no) o la apelación a un género, a un arquetipo textual o a una fórmula imprecisa o anónima. (pp. 652-653)

En otras palabras, a través de la intertextualidad, los discursos afianzan, revisan o contraargumentan los conceptos que son la base de la formación jurídica, las prácticas laborales y académicas relacionadas con el Derecho y la materialización de los textos que hacen parte de la realidad social. Esta responde, nuevamente, a la necesidad en las prácticas de literacidad en el ámbito jurídico de estar revisando constantemente lo que se ha venido repitiendo, lo instaurado, lo institucionalizado, lo esperado por aquellos que hacen parte del campo y lo regulan; es decir, la consolidación de un *habitus* (Bourdieu, 1986).

En consecuencia, la intertextualidad permite no solo dinamizar el texto, sino también generar puentes de conocimiento y enciclopédicos entre los referentes textuales utilizados en la comprensión y la producción. Estos facilitan o entorpecen el acercamiento del interlocutor a lo que el texto propone, mediados no solo por elementos lingüísticos, sino también textuales, discursivos, superestructurales y disciplinarios.

La última característica identificada es la oralidad (Gee, 2004; Puy, 2009), pero aislada de la textualidad (López-Ferrero, 2002; Creme y Lea, 2003). Es decir, la oralidad aparece en el ámbito jurídico como una herramienta, con la cual puede obtenerse lo que el acto comunicativo busque, pero se trabaja aislada de los procesos de producción textual escritos. Tanto así que la enseñanza de las competencias lingüísticas verbales empieza a obtener mayor interés en las universidades en relación con la formación de los futuros abogados. Frente a esta temática, Escalante-Barreto (2015) señala que

en la enseñanza y práctica del Derecho no es común reflexionar sobre la forma como se escribe o la intensidad de su práctica. De hecho, la producción

13 Vale la pena resaltar que en lo relacionado con la argumentación pragmatialéctica, “la legislatura colombiana tiene como objetivo la conciliación, así que, por medio de este enfoque, se busca desarrollar niveles de argumentación en los alumnos de Derecho, en aras de resolver los conflictos, para ello, se requiere que los estudiantes tengan conocimiento de lo que acontece a nivel político, social y cultural que les permita esgrimir argumentos para lograr la conciliación de las partes” (Henao *et al.*, 2017, p. 164).

escrita del estudiante se limita a la reproducción resumida de manuales, conceptos y teorías o a la reproducción escrita de contenidos en los exámenes y las evaluaciones periódicas. De otra parte, en el componente curricular o en los programas académicos se suele hacer énfasis en la oralidad o la argumentación, como si escritura y oralidad fueran dos realidades excluyentes, totalmente diversas, que se pudieran fragmentar sin ningún tipo de relación. (p. 229)

Ahora, esta oralidad también debe responder a los géneros discursivos del Derecho que sean verbales como la presentación de los cargos, el cierre de una demanda o el interrogatorio a un sospechoso, entre otros. Puesto que, “es necesario contar con un modelo completo que describa la conformación de los géneros discursivos jurídicos y que permita dar cuenta de las dimensiones y funciones de la oralidad y de la escritura en este ámbito de especialización” (Aguilar-Peña, 2017, p. 190).

Conclusiones

Es necesario resaltar que la literacidad en el ámbito jurídico se compone de un número importante de géneros discursivos, que se diferencian no solo por aspectos superestructurales, sino también por las funciones y usos pragmáticos. Este aspecto demanda, de igual forma, un conocimiento profundo de la disciplina y los elementos lingüísticos predominantes.

Históricamente, la enseñanza y el aprendizaje de las prácticas de literacidad en el ámbito jurídico se han generado a partir de la repetición, la apropiación conceptual y textual de los géneros discursivos, y la adaptación de los textos a las realidades diversas de los interlocutores.

La argumentación jurídica responde a las directrices propuestas por la nueva retórica o la argumentación moderna, donde el objetivo es convencer al público para alcanzar lo que se pretende. Pese a ello, siguen teniendo presencia las estructuras discursivas argumentativas de la retórica clásica.

La intertextualidad va de la mano con la argumentación jurídica y sirve de apoyo a la construcción discursiva relacionada con los textos jurídicos.

Es infaltable en cualquier texto, especialmente, cuando se usa la jurisprudencia para explicar alguna postura.

La oralidad ha ganado reconocimiento en los procesos de formación de los futuros abogados como herramienta laboral. No obstante, se trabaja de forma aislada al texto escrito y no se reconoce como otra forma de construcción textual. Esto ha permitido que los avances obtenidos en las investigaciones relacionadas con los procesos escriturales no se hayan capitalizado en los procesos de construcción textual desde la oralidad.

Finalmente, la literacidad, no se queda con una mirada meramente académica, sino que permite ver las diversas posibilidades del individuo como miembro de una comunidad. Por tanto, si bien, la literacidad puede centrarse en lo académico, también puede ampliar su espectro a otros campos, como la puesta en escena laboral y la interacción entre pares.

Reconocimiento

Este artículo es uno de los productos de la investigación “Literacidad en el ámbito jurídico. Prácticas de literacidad en las facultades de Derecho de la Universidad de San Buenaventura y la Institución Universitaria de Envigado”, desarrollada por convenio específico entre las dos instituciones entre el segundo semestre de 2017-II y el segundo de 2018.

Referencias

- Aguilar-Peña, P. (2017). Una propuesta de géneros discursivos escritos del ámbito universitario, jurídico y chileno, orientada a la alfabetización académica de estudiantes de derecho. *Perfiles educativos*, 39(155), 179-192.
- Allen, G. (2011). *Intertextuality*. Routledge.
- Barton, D., y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (Eds.). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-139). Universidad del Pacífico.
- Beck, L. (2016). ¿El censor ineficaz? Una lectura histórico-jurídica del índice de libros prohibidos. *Revista Jurídica Universidad Autónoma de Madrid*, 31, 71-89.

- Bernhardt, F. (2008). Perspectivas y controversias sobre lectura, comprensión y escritura. *Revista científica de UCES*, 12(2), 11-25.
- Betancourt, R. A. y Frías, L. Y. (2015). Competencias argumentativas de los estudiantes de derecho en el marco de las pruebas Saber-Pro. *Civilizar*, 15(28), 213-228.
- Bourdieu, P. (1986). Habitus, code et codification. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 64(1), 40-44.
- Braslavsky, B. P. (1995). La lectoescritura inicial: ensayo de un paradigma didáctico. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, 3(4), 89-150.
- Cairney, T. H. (1995). *Pathways to literacy*. Cassell.
- Camps, A. (2009). Prólogo. En M. Castelló (Coord.). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos* (pp. 5-17). Graó.
- Carlino, P. (2002). Enseñar a escribir en la universidad. Cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. *Uni-pluri/versidad*, 2(2), 57-67.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad*. Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Paidós.
- Cassany, D. (2009). Para ser letrados. Paidós.
- Cassany, D. y López, C. (2010). De la universidad al mundo laboral: continuidad y contraste entre las prácticas letradas académicas y profesionales. G. Parodi (Ed.). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI. Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 347-374). Ariel.
- Castañeda, L. S. y Henao, J. I. (1999). La lectura en la Universidad de Antioquia. Informe preliminar. *Revista Signos*, 32(45-46), 83-101.
- Castañeda, L. S. y Henao, J. I. (2002). *El papel del lenguaje en la apropiación de conocimiento*. Icfes.
- Castelló, M. (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Graó.
- Catalá, G. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora*. Graó.
- Cordón, J. A. y Gómez, R. (2014). *La búsqueda de información bibliográfica en el contexto de la información científica*. Universidad de Salamanca.
- Crema, P. y Lea, M. (2003). *Escribir en la universidad*. Gedisa.
- Díaz, Á. (2002). *Argumentación escrita*. Editorial de la Universidad de Antioquia.
- Escalante-Barreto, C. E. (2015). La escritura académica como proceso epistémico en la enseñanza del derecho penal. *Educación y educadores*, 18(2), 226-242.
- Faus, F. y Santainés, E. (2013). *Búsquedas bibliográficas en bases de datos*. Elsevier.
- Ferreiro, E., Castorina, J. A., Goldin, D., Torres, R. M. y Quinteros, G. (1999). *Cultura escrita y educación: conversaciones de Emilia Ferreiro con José Antonio Castorina, Daniel Goldin y Rosa María Torres*. Fondo de Cultura Económica.
- Fortich-Navarro, M. P. (2011). Los libros y la formación de los abogados neogranadinos. *Prolegómenos*, 14(28), 169-185.
- Gee, J. (2004). Oralidad y literacidad: de El Pensamiento Salvaje a Ways with Words. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (Eds.). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 23-56). Universidad del Pacífico.
- Ginarte, M., Pérez, L. y Marcheco, C. B. (2015). La intertextualidad en la formación ético-estética del profesional del derecho. *Santiago*, 135, 650-663.
- Gómez, E., Fernando, D., Aponte, G. y Betancourt, L. A. (2014). Metodología para la revisión bibliográfica y la gestión de información de temas científicos, a través de su estructuración y sistematización. *Dyna*, 81(184), 158-163.
- González, J. A. (2016). Problemas de precisión del discurso jurídico (Aproximación desde el ámbito de la asesoría lingüística). *Revista de Lengua i Dret*, 64, 47-62.
- Green, P. (2001). Critical literacy revisited. En H. Fehring y P. Green (Eds.). *Critical literacy: A collection of articles from the Australian Literacy Educators' Association* (pp. 7-63). International Reading Association.
- Henao, J. I. y Toro, L. C. (2008). Cultura escrita y educación superior: el caso de la Universidad de Antioquia y la Universidad de Medellín. En E. Narváez y S. Cadena (Comp.). *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles* (pp. 53-74). Universidad Autónoma de Occidente.
- Henao, J. I., Londoño, D. A. y Frías, L. Y. (2017). Leer y argumentar en un curso de lenguaje para estudiantes de primer año de Derecho de la Institución Universitaria de Envigado (Colombia). *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 50, 162-182.
- Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista iberoamericana de educación*, 46, 107-134.
- Kintsch, W. y van Dijk, T. A. (1978). Toward a Model of Text Comprehension and Production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. Routledge.
- Lefevre, C. A. (1964). *Linguistics and the Teaching of Reading*. McGraw-Hill Companies.
- Legarre, S. y Vitetta, M. (2016). La crisis del llamado “legal writing” y la renovación de la enseñanza de la escritura en las facultades de derecho argentinas. *Academia*: 14(28), 63-83.
- Londoño-Vásquez, D. A. (2015). De la lectura y la escritura a la literacidad. Una revisión del estado del arte. *Anagramas*, 13(26), 197-220.

- Londoño-Vásquez, D. A. (2016). Análisis sociolingüístico de literacidad en jóvenes de la Institución Universitaria de Envigado. *Revista Lasallista de investigación*, 13(1), 49-64.
- Londoño-Vásquez, D., Uribe, M., Párraga, J., y Ramírez, A. (2018). *Elaboración del Estado del Arte de los campos que componen la línea de investigación Estudios Éticos, Estéticos y de Lenguaje del Grupo de Psicología Aplicada y Sociedad (Pays) de la Facultad de Ciencias Sociales de la Institución Universitaria de Envigado* (Informe final de investigación). Institución Universitaria de Envigado.
- López-Ferrero, C. (2002). Aproximación al análisis de los discursos profesionales. *Signos*, 35(51-52), 195-215.
- López-Bonilla, G. (2006). Ser maestro en el bachillerato: creencias, identidades y discursos de maestros en torno a las prácticas de literacidad. *Perfiles educativos*, 28(112), 40-67.
- López-Bonilla, G. (2013). Prácticas disciplinares, prácticas escolares. Qué son las disciplinas académicas y cómo se relacionan con la educación formal en las ciencias y en las humanidades. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 383-412.
- Marafioti, R. (2007). Argumentando sobre la argumentación. *Anales de la Educación Común* 3(6), 148-158.
- Moje, E. B. (2007). Developing Socially Just Subject-matter Instruction: A Review of the Literature on Disciplinary Literacy Teaching. *Review of research in education*, 31(1), 1-44.
- Narvarte, M. E. (2007). *Lectoescritura: aprendizaje integral*. Landeira Ediciones.
- Natale, L. y Stagnaro, D. (2014). Alfabetización profesional durante la carrera universitaria: entre la universidad y la empresa. *Itinerarios Educativos*, 7(7), 11-28.
- Occelli, M. y Valeiras, B. (2013). *Los libros de texto de ciencias como objeto de investigación: una revisión bibliográfica*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Parodi, G. (2003). *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva y discursiva. Antecedentes teóricos y resultados empíricos*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, G. (2010). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*. Ariel.
- Perelman, C. y Olbrechts-Tyteca, L. (1994) *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Gredos.
- Puy, F. (2009). Sobre oralidad y argumentación jurídica. *Dereito*, 18(2), 117-147.
- Ramírez, A. (2010). Lineamientos para la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad. *Revista Katharsis*, 9, 65-72.
- Ramírez, A., Londoño, D., Uribe, M. y Párraga, H. (2020). *Tendencias investigativas y referentes en los campos del saber: el caso de las líneas de investigación del grupo Pays*. Fondo Editorial IUE.
- Rojas, I. (2014). Enseñar a leer en Derecho. Análisis textual de la obra Cartas de batalla, crítica al constitucionalismo colombiano. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 24, 87-104.
- Rosenblatt, L. M. (1994). *The Reader, the Text, the Poem. The Transactional Theory of the Literary Work*. SIU Press.
- Sarmiento, J. P. (2014). La educación jurídica colombiana y la globalización: Entre los estudios de “Cajanegra”, el formalismo jurídico y la nueva hegemonía. *Revista Colombiana de Derecho Internacional*, 24, 59-82.
- Scribner, S., y Cole, M. (2004). Desempaquetando la literacidad. En V. Zavala, M. Niño y P. Ames (Eds.). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 57-80). Universidad del Pacífico.
- Solari, E. (2012). El currículo chileno de estudios jurídicos. *Revista de derecho (Valparaíso)*, 39, 703-734.
- Street, B. (2004). Los nuevos estudios de literacidad. En V. Zavala, M. Niño y P. Ames (Eds.). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 81-108). Universidad del Pacífico.
- Toller, F. M. (2010). Relevancia y sentido del buen trato a las fuentes del Derecho en la escritura jurídica. *Dikaion: revista de actualidad jurídica*, 19(2), 489-511.
- Toulmin, S. (1958). *The Uses of Argument*. Cambridge University Press.
- Van Eemeren, F., Grootendorst, R., Jackson, S. y Jacobs, S. (1993). *Reconstructing Argumentative Discourse*. The University of Alabama Press.
- Van Eemeren, F., Grootendorst, R. y Snoeck, F. (2006). *Argumentación, comunicación y falacias: una perspectiva pragma-dialéctica*. Universidad Católica de Chile.
- Vargas-Franco, A. (2007). *Escribir en la universidad. Reflexiones y estrategias sobre el proceso de composición escrita de textos académicos*. Universidad del Valle.
- Weston, A. (2005). *Las claves de la argumentación*. Ariel.
- Zavala, V. (2008). La literacidad, o lo que la gente “hace” con la lectura y la escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 47, 71-79.
- Zavala, V., Niño, M. y Ames, P. (Eds.). (2004). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Universidad del Pacífico.