

Prácticas de literacidad jurídica en el ejercicio docente en dos facultades de Derecho de Antioquia

Law literacy practices in teaching course at two Law Schools in Antioquia

David Alberto Londoño-Vásquez

Institución Universitaria de Envigado (Colombia)
dalondono@correo.iue.edu.co

Alvaro Ramírez-Botero

Institución Universitaria de Envigado (Colombia)
aramirez@correo.iue.edu.co

Kennier José Garay-Herazo

Universidad de San Buenaventura (Colombia)
kennier.garay@usbmed.edu.co

RESUMEN

Este trabajo revisa prácticas de literacidad implementadas por docentes en programas de derecho de la Universidad de San Buenaventura y la Institución Universitaria de Envigado. Este artículo se deriva de una investigación cualitativa, exploratoria-descriptiva de carácter aplicado, que implementó la hermenéutica comprensiva para el análisis de entrevistas hechas a los docentes. Los resultados muestran que los docentes implementan algunas prácticas de literacidad sin intención pedagógica. Reconocen la importancia de la lectura y la escritura en procesos de formación de abogados, pero consideran que los estudiantes de pregrado la deben manejarla, por esto consideran que no enseñan a leer y a escribir desde el saber específico. Se señala que las prácticas de literacidad de los docentes deben tener intención pedagógica, que está ligada con enseñar a leer y escribir, pero en realidad potencia la enseñanza y el aprendizaje del saber específico.

Palabras clave: Literacidad, géneros discursivos, campo, argumentación jurídica, intertextualidad, oralidad

ABSTRACT

This paper reviews literacy practices implemented by teachers in law programs at University of San Buenaventura and Envigado University. This is derived from a qualitative, exploratory-descriptive investigation of applied character, by means of a comprehensive hermeneutics analysis applied to teachers' interviews. The results show that teachers implement some literacy practices without pedagogical intention. They recognize the importance of reading and writing in lawyer's training processes, but consider that, undergraduate students must handle reading and writing, for this reason

they affirm that they do not teach reading and writing even from their specific knowledge. It is pointed out that teachers' literacy practices must have a pedagogical intent, which is linked to teaching to read and write, but in reality, it enhances the teaching and learning of specific knowledge.

Keywords: Literacy, discursive genres, field, legal argumentation, intertextuality, orality

1. INTRODUCCIÓN

Los niveles de lectura y escritura han sido un tema de constante interés en investigaciones relacionadas con el desempeño académico. Este interés no solo se ha instalado en las reflexiones referidas a la básica primaria, básica secundaria y media vocacional, a partir de los resultados en pruebas Saber y pruebas Pisa, sino que ha trascendido a los espacios universitarios que han invitado a revisar los resultados obtenidos en las pruebas Saber pro. Específicamente, frente al problema de los niveles de lectura y escritura en los estudiantes universitarios, se ha señalado la relación entre estos niveles y la deserción en el primer año de carrera de los universitarios (alrededor del 25% a nivel nacional y 22% en Antioquia según Spadies-MEN). En esta vía se ha planteado que los niveles de lectura y escritura están relacionados con el desempeño académico (Toro et al., 2008; Parodi, 2010; Henao y Londoño, 2017).

En diferentes universidades de Antioquia se han desarrollado investigaciones sobre dicho tema, como la de Castañeda y Henao (2005) y Maya (2006) en la Universidad de Antioquia (UdeA); Sánchez y Osorio (2006), Toro, et al. (2008), Maya (2011) en la Universidad de Medellín (UdeM); López (2008) en Eafit; Sánchez (2011), Sánchez et al. (2013) de la Universidad Católica del Norte; y, Henao et al. (2012), Henao et al. (2014), Londoño (2015), Betancurt y Frías (2015) y Henao y Londoño (2017) en la Institución Universitaria de Envigado (IUE).

Si bien los elementos sociocognitivos (Carlino, 2003, 2005; Parodi, 2010) son relevantes a la hora de abordar el problema, también se puede señalar que lo son las prácticas socioculturales. De esta forma, es posible plantear que dentro de los factores que inciden en los niveles de comprensión lectora y escritora, además, se encuentran las prácticas socioculturales de lectura y escritura en espacios como la familia y la escuela (Ferreiro, 1997; Castañeda y Henao, 2002; Londoño, 2015). Dimensión analítica que es posible a partir de la noción de literacidad planteada por Cassany (2006, 2008), en tanto permite la inclusión de los aspectos mencionados.

El presente trabajo se deriva 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". Esta parte está centrada en los resultados obtenidos en las entrevistas a los profesores de ambas facultades sobre sus prácticas, asociadas a los procesos y conocimiento de la literacidad, entendida como aquella que:

Abarca todos los conocimientos y actitudes necesarios para el uso eficaz en una comunidad de los géneros escritos. En concreto, abarca el manejo del código y de los géneros escritos,

el conocimiento de la función del discurso y de los roles que asumen el lector y el autor, los valores sociales asociados con las prácticas discursivas correspondientes, las formas de pensamiento que se han desarrollado con ellas, etc. (Cassany, 2006: 1).

De esta forma, el problema de investigación está centrado en identificar las características de las prácticas alrededor de la literacidad propias del campo del Derecho en las facultades de Derecho de las instituciones mencionadas. Para el caso de las entrevistas, se trató de describir las posibles prácticas de literacidad de los docentes en la Facultad de Derecho de la Universidad de San Buenaventura, Medellín (USB- Medellín) y de la Institución Universitaria de Envigado (IUE).

Lo que se pretende, a partir de los resultados, es aportar a la discusión existente en el medio académico sobre los procesos de lectura y escritura que se desarrollan en el ámbito del Derecho. El aporte específico consiste en la descripción de algunos procesos de la lectura y la escritura en la formación de abogados, relacionados con la literacidad, a partir de las concepciones que tienen los docentes frente a la enseñanza del saber específico, en la cual parece predominar el uso de las prácticas sobre su intención pedagógica. En este artículo se establecerán relaciones con los insumos encontrados que constituyen al estado del arte y los referentes teóricos sobre literacidad (Carlino, 2003, 2005; Cassany, 1995, 1999, 2001, 2006, 2009, 2010; Parodi, 2008; Zavala, 2009) y literacidad en el ámbito jurídico.

La revisión de antecedentes investigativos permitió establecer que se encontraron 9 artículos referidos a la comprensión y producción textual en estudiantes de derecho. Sin embargo, solo 3 de ellos utilizan el término literacidad (Betancourt y Frías, 2015; Londoño, 2016; Henao et al., 2017). Por otra parte, ninguno se refiere a la literacidad en el ámbito jurídico. Pero se puede observar que, aunque no se hable de literacidad en el ámbito jurídico o literacidad jurídica, se da lugar a elementos académicos y pragmáticos que de una u otra forma, tienen que ver con la literacidad y, por ende, aportan al estudio de los requerimientos en los procesos de comprensión y producción textual en el ámbito jurídico.

Lo encontrado en el presente ejercicio puede contribuir en el afianzamiento de las prácticas pedagógicas en el proceso de formación en derecho. De esta forma, por un lado, es posible afrontar algunas de las problemáticas asociadas a los niveles de desempeño de los procesos de lectura y escritura de los estudiantes de la Universidad y, por otro lado, fortalecer la cultura académica en la USB-Medellín y en la IUE, contribuyendo a que los docentes introduzcan -de forma explícita- prácticas de literacidad en el desarrollo cotidiano de los cursos.

2. METODOLOGÍA

2.1 Enfoque metodológico

La investigación de la que deriva el presente artículo es cualitativa, de carácter aplicado desde la perspectiva hermenéutica comprensiva. El diseño de la investigación fue exploratorio-descriptivo. Se aborda un tema del cual no se encuentran investigaciones que directamente hayan abordado la pregunta por las prácticas de literacidad en facultades de derecho. Se pretende, desde los fundamentos teóricos (Carlino, 2005; Cassany, 2006; Parodi, 2010; Zavala, 2009) aportar elementos relacionados con el concepto de literacidad y con las características propias de la lectura y la escritura en la universidad.

Para el caso se pretende caracterizar las prácticas de literacidad en el campo del Derecho, relacionadas con el ejercicio del docente, teniendo en cuenta tres elementos claves: la experiencia, la expresión y la comprensión (Herrera, 2010). Interesa entender cómo conciben los docentes la lectura y la escritura en el campo de su especialidad, las prácticas que tienen lugar dentro de ese campo y la manera en que las expresan y proceden a reconocer los fenómenos emergentes en dicha expresión.

2.2 Población

Se trabajó con dos Facultades de Derecho, una de universidad pública y otra privada. Se tuvieron en cuenta los cursos disciplinares de los respectivos planes de estudio, en los que se da prevalencia a la construcción de textos. Se seleccionaron tres cursos que fueran comunes al programa de derecho de las dos facultades, a partir de la información sobre la forma de evaluación usada por los docentes. Luego se procedió a entrevistar a los docentes responsables de dichos cursos, los cuales se presentan en la siguiente tabla:

Docente Entrevistado	Profesión	Nivel de formación
1	Abogado	Especialista
2	Abogado	Magíster
3	Abogado	Magíster
4	Politólogo	Magíster
5	Abogado	Especialista
6	Abogado	Pregrado

Tabla 1. Profesión y nivel de formación de los docentes entrevistados

2.3 Técnicas e instrumentos de recolección de información

Si bien en la investigación macro se utilizaron técnicas como la encuesta aplicada a estudiantes y la revisión documental de registros escritos representados en textos de los estudiantes de las Facultades de Derecho ubicados en diferentes semestres, la técnica usada para la recolección de la información referida al presente artículo es la entrevista semiestructurada.

Entrevista semiestructurada: La pertinencia de la entrevista está representada en que es un instrumento que permite indagar y comprender un problema (Bonilla y Rodríguez, 1997), además de posibilitar la reconstrucción de la perspectiva que ofrece el grupo de personas entrevistadas. De igual forma, de manera dialógica, la guía de entrevista contribuye a la obtención de la información necesaria para responder a la pregunta por las prácticas de literacidad desde el ejercicio docente (Londoño y Bermúdez, 2018).

Matriz analítica de entrevistas: En este instrumento diseñado en Excel se sistematizaron las respuestas de los entrevistados de tal manera que se pudieran relacionar sus respuestas e identificar aquellas que se enmarcan en las categorías de análisis (Bonilla y Rodríguez, 1997; Castañeda y Henao, 2005). Igualmente, con el instrumento se permitió la emergencia de otras categorías y subcategorías relacionadas con el objeto de investigación (Ruiz y Camps, 2009; Londoño, 2015). Esta matriz de entrada permitió la lectura sintagmática y paradigmática en el proceso de interpretación (Toro et al., 2008; Maya, 2011).

2.4 Procedimiento

Inicialmente se aplicaron los criterios establecidos: identificar en las facultades de derecho, cursos disciplinares comunes en los que se presentara la prevalencia de construcción de textos. Una vez identificados se solicitó a los docentes su participación hasta completar tres por institución. Con autorización expresa y firma de consentimiento informado, se desarrollaron las entrevistas dialógicas a partir de la guía propuesta.

Luego, se procedió a la transcripción de las entrevistas y, posteriormente, a vaciarlas en la matriz de análisis. En un primer momento se correlacionó las preguntas realizadas en la entrevista con las categorías inductivas. Posteriormente se analizaron las entrevistas en busca de regularidades y reiteraciones y, de allí, se procedió a identificar las categorías emergentes. En otras palabras, se relacionaron las entrevistas con las categorías de análisis establecidas inductivamente, a partir de la revisión teórica previa y del estado del arte. Durante este proceso se atendió a la emergencia de otras categorías que contribuyeran a la agrupación y análisis de elementos pertinentes al problema de investigación planteado.

Las categorías de análisis fueron:

Inductivas	Emergentes
Géneros discursivos	Didáctica
Campo (Jurídico)	Prácticas textuales
Argumentación (Jurídica)	Oralidad
Intertextualidad	

Tabla 2. Categorías de análisis

2.5 Consideraciones éticas

El presente estudio guardó el parámetro de cuidar los derechos de las Universidades y los sujetos entrevistados. Para ello se solicitó la autorización de las facultades y los entrevistados firmaron el consentimiento informado previo a la entrevista. Tanto los decanos de las facultades como los entrevistados, fueron informados de los objetivos de la investigación, la metodología, y se planteó la voluntariedad de su participación y la posibilidad de retirarse en el momento que lo consideraran.

3. ANÁLISIS DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A través de las categorías definidas y de la organización de los hallazgos, se desarrolla el análisis de los resultados obtenidos a partir de las entrevistas en que los docentes dan cuenta de sus prácticas. El trabajo hermenéutico comprensivo (Herrera, 2010) implica que la experiencia de los docentes y la cuenta que dan de ella, sobre las prácticas en el aula que se relacionan con la literacidad, va a permitir diferenciar prácticas propias y características de la formación de estudiantes de derecho. Lo encontrado en el proceso de análisis se organiza en torno a las categorías así:

3.1 Géneros discursivos

Frente a esta categoría es pertinente señalar que en la revisión del estado del arte se encontró el trabajo de Aguilar (2017) "Una propuesta de géneros discursivos escritos del ámbito universitario, jurídico y chileno, orientada a la alfabetización académica de estudiantes de derecho". El estudio mencionado se ocupa de revisar las funciones de algunos géneros discursivos escritos, presentes en la interacción pedagógica de docentes con estudiantes de derecho. En esta medida, existe una relación importante de la presente investigación con el estudio de Aguilar (2017). Pues si bien el presente estudio no indagó por lo mismo del trabajo de Aguilar (2017), ambos coinciden en señalar que existe una particularidad de los géneros discursivos que circulan en las facultades derecho.

Por una parte, todos los entrevistados en la presente investigación, declaran la importancia de la lectura y la escritura en la formación de los abogados, pero por otra, no se da cuenta de un real conocimiento técnico de los que es un género discursivo. Desde la perspectiva de la literacidad, esto realmente no es un problema, siempre y cuando, se tenga en cuenta que, como una práctica social contextualizada, es algo que se hace y que el mismo campo del derecho o de lo jurídico legitima. Un género discursivo resulta de la práctica social en la que participan grupos humanos (Bajtín, 1982). En este sentido es posible afirmar que de la práctica social de la formación de abogados, es decir, de la práctica educativa en el campo del derecho –y de cualquier campo- hay producción textual derivada de los usuarios del discurso específico del campo.

Al indagar con los entrevistados por la función que tiene la lectura y la escritura en el proceso de formación de los futuros abogados, es una constante que en las respuestas se señale su importancia y se afirme que el abogado tiene que "leer mucho y escribir mucho". Pero, es necesario revisar: ¿qué es lo que leen tanto? y ¿qué es lo que escriben tanto?

En otros términos, esta pregunta se puede plantear alrededor de los géneros discursivos: ¿cuáles son los géneros discursivos que circulan en este campo? En este sentido surge la afirmación de uno de los entrevistados:

Es indudable que el abogado tiene que leer mucho, porque todo el sistema jurídico colombiano está basado en normas escritas, entonces empieza por ahí, pero no se trata de hacer una lectura simple, sino que también hay que hacer lectura crítica y comprender muy bien. (Entrevista 3)

Otro de los entrevistados afirma que:

El derecho que nosotros hoy conocemos es principalmente un derecho positivo, un derecho que ha sido escrito y la única forma de conocer el detalle de ese derecho es que los estudiantes al menos se acerquen a la lectura de las normas jurídicas. (Entrevista 4)

Las normas jurídicas, específicamente las leyes, son un tipo de texto. Es cotidiano en el ejercicio del derecho la recopilación y la codificación. Este ejercicio ha permitido que se haya establecido unas formas de documentos con características definidas para los que aplica la categoría de géneros textuales, que para el caso del derecho se han denominado géneros jurídicos (Borja, 2007). Esta tipología se asocia con los géneros discursivos. Delgado y García (2011) plantean que "el concepto de género textual jurídico está vinculado, en cierto sentido, a la competencia temática o enciclopédica que deben adquirir los alumnos" (p.68).

Esta afirmación de Delgado y García (2011) se hace en el contexto de la problemática de la formación de traductores de los textos jurídicos del francés al español¹. Sin embargo, el derecho colombiano, aunque a partir de la Constitución de 1991 da entrada a algunos aspectos de referencia con el derecho anglosajón, mantiene rasgos estructurales comunes en relación con el derecho romano y germánico. Esto da pie para pensar que es pertinente retomar las siguientes categorías: textos normativos, judiciales, jurisprudenciales, de referencia, doctrinales y de aplicación del derecho (Delgado y García, 2011).

Al respecto de los géneros discursivos en el contexto de una facultad de derecho, Aguilar (2017), aunque su investigación estuvo centrada en lo que escribe no en lo que leen, identifica tres áreas referidas a la función que cumplen en la formación del estudiante: "La relativa a la escritura como destreza profesional, aquella relacionada con los procesos de investigación jurídica del estudiante, la que tiene por propósito la creación de conocimiento jurídico" (p. 181). Ligado a estas áreas identifica diversos géneros discursivos.

Para el caso de la lectura de las normas jurídicas, en especial de las leyes, se podría hablar de un género discursivo social y académico. En el contexto específico de la formación de los estudiantes de derecho se asiste a un género discursivo académico:

También los géneros sociales o académicos, tal como funcionan en sus respectivos medios, son objeto de trasposición didáctica, y en tanto dejan de ser estrictamente lo que son y pasan a ser objeto de conocimiento y de enseñanza y aprendizaje, se transforman en géneros escolares. (Ruiz y Camps, 2009: 214)

Dentro de las categorías establecidas por Aguilar (2017), si bien se centró en la escritura, es posible plantear que las leyes y la norma jurídica pertenecen a "los géneros discursivos relativos a los procesos formativos de investigación del estudiante, agrupados en dos categorías: 1) textos de nivel inicial; 2) investigación jurídica formativa" (p. 182).

3.2 Campo (Jurídico)

Para el análisis de lo referido a esta categoría es importante iniciar con la noción de campo. En términos generales cuando Bourdieu (1997) alude a campo, se refiere al espacio social global, que funciona como:

(...) un campo de fuerzas, cuya necesidad se impone a los agentes que se han adentrado en él, y como un campo de luchas dentro del cual los agentes se enfrentan, con medios y fines diferenciados según su posición en la estructura del campo de fuerzas, contribuyendo de este modo a conservar o a transformar su estructura. (p. 49)

En cuanto al campo jurídico, se puede pensar que se generan unas condiciones propias, como las de cualquier campo académico, atravesadas por instancias y rituales de legitimación, por formas que dan cuenta de la pertenencia o no al campo. Una forma de legitimación de la pertenencia un campo es el uso apropiado del "tecnolecto" o del lenguaje especializado, en este caso el lenguaje jurídico (Ríos, 2005). Esto implica que el proceso de formación de cualquier profesional lleva consigo la apropiación del tecnolecto, este funciona como insignia, o al menos como pretensión de pertenencia al campo. Pero el abogado en su desempeño profesional requiere ser capaz de hacer el tránsito del lenguaje especializado al lenguaje común, para establecer las relaciones con los que requieren sus servicios y nos son abogados:

Para nosotros existe un lenguaje asertivo¹ ¿por qué? porque no todo el mundo maneja el lenguaje técnico de los abogados entonces si yo les voy a decir a las personas que vienen por ejemplo a una audiencia de conciliación el acta que ustedes suscriban presta un mérito ejecutivo y hace tránsito acoso juzgado estoy hablando en chino la gente no sabe qué es eso porque no conoce el lenguaje de los abogados si yo les explico es que si usted firma esta acta se está obligando y si el día de mañana usted no cumple ese compromiso lo vamos a demandar y lo podemos embargar tiene que ver demasiado la buena comunicación el saber transmitirle a las personas en palabras que no son las técnicamente usuales dentro del derecho. (Entrevista 1)

En este caso se presenta el juego en los dominios del lenguaje del usuario de los servicios profesionales del abogado. Pero, en realidad el abogado está jugando desde su campo, el del derecho. En el tipo de práctica a la que se alude en la entrevista se sigue dando cuenta de lo jurídico como tal, aunque no se use el lenguaje técnico. Las relaciones establecidas en ese marco están circunscritas a un microcosmos social, esto es a un campo, al campo jurídico (Bourdieu, 2001), pero con un lenguaje que no es técnico.

Esto define que el uso del tecnolecto está reservado para los iniciados en el campo, para los aceptados en el campo jurídico. El problema de la pertenencia a un campo, que legitime, es un asunto anexo que han de solucionar, por ejemplo, los traductores de los textos especializados que no son abogados, pero su campo es la traducción:

En nuestra opinión, el traductor jurídico debe tener necesariamente un cierto dominio del campo temático del derecho por dos razones fundamentales: en primer lugar por la complejidad conceptual de los textos legales y en segundo lugar por las diferencias entre sistemas jurídicos que hacen difícil, y a veces imposible, encontrar equivalencias. (Borja, 1999: 11)

Esto es útil para no entrar en dudas sobre la existencia del campo jurídico y para definir este campo como el escenario de prácticas sociales referidas a las relaciones entre el poder público y los ciudadanos. En esta vía, formar profesionales en un campo como el del derecho o el de la traducción especializada en derecho, invita a reconocer los géneros discursivos del campo jurídico para la planeación y desarrollo del proceso de enseñanza:

A ese fin, la enseñanza y aprendizaje de los diversos géneros discursivos ligados a cada área a través del diálogo instruccional, de la lectura o de la escritura constituye un campo de confluencia en el que la didáctica de la lengua puede tener un papel nada despreciable. (Ruiz y Camps, 2009: 215).

Los agentes al interior del campo ocupan lugares diferentes, establecidos en correspondencia con la distribución del capital simbólico al interior del campo. Los privilegiados dentro del campo tienen un lugar en la estructura que permite que la estructura misma funcione a su favor. Como campo de acción social, en el campo jurídico se dan luchas entre los agentes. Unos agentes poseen más capital que otros y esto les permite ocupar un lugar de dominación en el campo.

En esta línea, y a partir de la concepción del campo jurídico, es posible afirmar que el campo jurídico es común a todos los ciudadanos en tanto establecen relaciones con el poder público. A esto se puede sumar que hay agentes especializados del campo que ocupan un

lugar privilegiado por poseer mayor capital simbólico al interior del campo. El ciudadano común es quizá el agente menos privilegiado en el campo de lo jurídico. El estudiante de derecho es inicialmente un ciudadano, un agente, que trata de apropiarse algún capital simbólico en el campo, parte de ese capital está representado en dominio del lenguaje técnico adecuado a cada una de las múltiples ramas del derecho. El estudiante de derecho y el abogado están obligados, para efectos de su legitimación en el campo, a tener dominio de los géneros textuales del campo, el ciudadano común no, aunque su práctica social, por la naturaleza del derecho, lo haga agente dentro del campo.

3.3 Argumentación (Jurídica)

El ejercicio de la argumentación es común a diferentes esferas de la vida y es considerado como "la actividad de formular argumentos a favor o en contra de algo" (MacCormick, 2011: 66). En las disciplinas académicas y en la ciencia, se desarrollan ejercicios argumentativos que parten de criterios racionales que permiten definir la validez de un argumento, ya sea desde la lógica, la dialéctica o la retórica (Peña, 2016). Por su parte, en la argumentación jurídica se toma distancia de estas generalidades y se considera como una alternativa frente a las vaguedades, contradicciones, vacíos y diferencias ideológicas que pueden existir en los textos legales cuya textura es abierta. Además, se considera una forma legítima de resolver las diferencias (Moreno, 2012). La argumentación jurídica queda circunscrita a los contextos jurídicos.

De entrada, esto implica que en la argumentación jurídica el ejercicio está contenido en la especificidad de lo que hace referencia a las relaciones de poder entre los ciudadanos y lo público. La defensa de posiciones en la argumentación jurídica entraña la idea de casos difíciles referidos a hechos o a derechos. Además, en este contexto todo argumento debe cumplir con los criterios de claridad, relevancia y suficiencia (Peña, 2012). Adicionalmente, la argumentación jurídica se caracteriza por responder a un esquema de fuentes normativas: principales y auxiliares, lo que en atención a ello dota de mayor o menor peso argumentativo, según la fuente empleada, a las razones objeto de discusión.

Lo correspondiente a esta categoría en las entrevistas, aparece de manera tangencial y en relación con aspectos que hacen referencia a lo requerido para el buen desempeño de un abogado. La preponderancia de las respuestas está ligada al conocimiento en relación con la posibilidad de poder tomar una posición clara frente a algo o alguien:

Para desempeñarse adecuadamente en el mundo laboral, bueno, yo creería que un abogado necesita mucha, eh pues necesita digamos, un carácter para poder tomar decisiones y ser capaz de defender esas decisiones, cierto, digamos ser firme. En la posición que asuma necesita una capacidad de oratoria importante o sea el derecho se comunica a través de escritos, digamos desde el punto de vista formal, pero en el fondo es el laboratorio donde también el abogado tiene un espacio para convencer a su cliente para desarrollar sus argumentos, etcétera... creo que la capacidad de escritura es fundamental. (Entrevista 4)

Esto permite dos posibles lecturas: la primera se refiere a que hablar de argumentación jurídica en el contexto de la formación de abogados en una facultad de derecho es un asunto que pareciera pasar por la obviedad. Esto en la medida que el ejercicio de la argumentación en el derecho es cotidiano. Esta lleva a la segunda, la argumentación jurídica como categoría es concomitante con la enciclopedia.

Por ejemplo, podría pensarse que una forma básica de argumentación en el ejercicio del litigante es justificar, argumentar citando la ley. Esta es una forma de argumentación que corresponde con las citas de autoridad, la letra de la ley funciona como la palabra de un otro competente y reconocido en el campo. De igual manera, cuando se usan jurisprudencias, los fallos, sentencias y decisiones de las cortes y de los tribunales se usan como parte de los argumentos.

En este sentido, el saber específico se hace imprescindible para que el abogado defienda una posición, de tal manera que los argumentos logren los criterios de claridad, relevancia y suficiencia. Estos aspectos encuentran su justo lugar en el marco específico de lo técnico del derecho dentro del campo jurídico.

Aquí, hacer un giro hacia la pregunta planteada al abordar los géneros, es pertinente; puesto que, encuentra líneas de repuesta. La argumentación jurídica se desarrolla en el marco de las coordenadas del campo. Los argumentos son de diferentes tipos, pero el ejercicio argumentativo citando la ley o la jurisprudencia, implica su cuidadosa lectura, además de la lectura intencionada, esto es dirigida a buscar lo que se requiere para el caso. Al respecto, se tiene que:

(...) también es muy importante la comprensión de lectura en mi experiencia, muchos de los problemas que ocurren en el mundo jurídico es por una mala comprensión o una mala interpretación de la misma letra (...). (Entrevista 3).

Los abogados están comprometidos a leer las diferentes manifestaciones normativas y la jurisprudencia pertinentes para lo que abordan. Dentro de los diferentes tipos de argumentos jurídicos, la ley (normas puestas) y la jurisprudencia, siempre serán un insumo importante a considerar, esto entre los recursos que se usan en los diferentes tipos de argumentación. Por otro lado, la argumentación jurídica también vincula la interpretación:

Si bien la argumentación jurídica ha hecho énfasis en la decisión jurídica; esto es, la sentencia, la estructura de justificación propuesta para explicitar las razones que sustentan una decisión de autoridad que además de jurisdiccional puede ser administrativa, también es útil en la justificación de una interpretación jurídica de carácter científico. (Huerta, 2017: 399)

La interpretación tiene sus límites. Estos límites están dados, en el caso de los textos jurídicos, por el mismo texto normativo. Esto permite establecer conexión con el ejercicio de la lectura intratextual, entendida como el ejercicio lector que posibilita establecer desde el texto mismo, lo que este quiere decir (Pérez, 1998). Esta aproximación al texto no alude solo a una decodificación estrictamente semántica, también implica un proceso de interpretación, en el marco del mismo texto, que combina lo semántico, lo pragmático y lo sintáctico, con el propósito y finalidad del texto jurídico:

En consecuencia, en un sentido amplio del término «interpretación», toda aplicación de una razón autoritativa exige algún acto de interpretación, dado que tenemos que formarnos una comprensión de lo que el texto autoritativo requiere para aplicarlo, y podemos decir que cualquier acto de aprehensión del significado implica interpretación (MacCormick, 2010: 69).

Estas ideas alrededor de los límites de la interpretación del texto jurídico invitan a traer al escenario de la argumentación jurídica que se da al del caso y no de un texto jurídico, otro

tipo de lectura que igualmente incluye interpretación y argumentación y que también hace parte de las categorías inductivas de análisis de la presente investigación: la intertextualidad.

3.4 Intertextualidad

La intertextualidad permite el trabajo de comprensión de un texto desde su contexto comunicativo (Ferrán, 2005). En el texto se establecen relaciones con otros textos ya sea con citas, con referencias o con plagios. Una forma de establecer el campo de significación y de interpretación que ofrece el texto se da a través de la lectura intertextual.

Para la comprensión y la interpretación de un texto, las conexiones con los otros textos que lo anteceden, es decir los pretextos, y con otros textos del contexto, configuran la red intertextual que permite lograr la interpretación coherente (Luzón, 1997). Nuevamente, la idea de que el abogado debe leer mucho se ve reforzada, en tanto que para interpretar de manera coherente, es necesario la revisión del texto desde una perspectiva intertextual que revele los elementos presentes que permiten la configuración de la significación global del texto.

El favorecimiento, en las prácticas docentes, de la presencia de varios textos que permitan la confrontación, además de permitir en el ejercicio argumentativo, favorece el encuentro de un texto con otros, de unas voces con otras:

Digamos dependiendo de la intensidad horaria la cualidad de la temática habrán un poquito más ¿cierto? digamos yo trato de dos, tres documentos donde pueda contraponer posiciones ¿cierto? (Entrevista 5)

Esta labor de lectura intertextual, una vez más, involucra el establecimiento de relaciones del texto con otros textos del contexto. Durante las entrevistas, al abordar la pregunta por la función de la lectura y la escritura en la formación de los abogados, se alude en las respuestas a que la lectura y la escritura son una forma de poder acceder al conocimiento, tanto de la disciplina específica como del contexto. En la perspectiva del derecho se puede asimilar que en la medida que más se lea del campo específico, más elementos se tienen para establecer las relaciones intertextuales y, por tanto, se favorecen y potencian las prácticas de comprensión e interpretación:

(...) fundamental, cierto, un abogado, no, no, yo no, no solamente en derecho, David, yo creo, considero que todas las profesiones para poder comprender, para poder entender, para poder explicar, el profesional debe saber y leer, ya debe saber leer, saber qué está haciendo, eh, contextualizarse, mirar y meterse en, en ese mundo para poder saber qué es la profesión a qué le está apuntando, comprender la realidad y que no puedan leer, entender comprender y explicar está... es un abogado..., es un profesional que está fuera de lugar. (Entrevista 2)

La intertextualidad es un elemento medular en los procesos de interpretación. Cada texto hace parte de un espacio cultural de interacción. Por ejemplo, en el campo jurídico la relación entre los textos se hace evidente. La interdependencia entre los textos legales no es opuesta a la interdependencia, de las normas, de los hechos, de la realidad fáctica que atiende lo jurídico. El mecanismo de conversión de un hecho en un texto es una práctica usual en las versiones libres dentro de los procesos y entre las diferentes versiones se establecen

interacciones y relaciones, cada texto se lee en el marco del proceso y se relaciona con las pruebas.

Estas prácticas cotidianas en el ejercicio del derecho evidencian la intertextualidad en tanto "el espacio polifónico abierto, en el que pueden cruzarse argumentos, estructuras, temas o personajes... para dar lugar a una realidad en alguna medida dependiente de ello y en alguna medida diferente" (Durañona, *et al.*, 2006: 10). Estas relaciones no son establecidas de maneras arbitraria, ellas están allí y al lector solo resta descubrirlas, el ejercicio de ese descubrimiento ayuda a la comprensión y a la interpretación.

3.5 Didáctica

En general se puede pensar la didáctica como el estudio de los principios y de las técnicas usadas para la enseñanza de las disciplinas y de las ciencias (Torres y Argentina, 2009). La manera en que se desarrollan los cursos, los pasos en relación con el trabajo dentro y fuera del aula, los momentos y las estrategias; lo relacionado con el método que implementa el docente tiene que ver con la didáctica (Müller, 1995). Toda actividad que es desarrollada por el docente en aras de cumplir los propósitos de formación se puede revisar como una estrategia didáctica. En las entrevistas con los docentes se observa que implementan diferentes estrategias y formas para que los estudiantes se entiendan con el saber específico y se aproximen a su uso y sus formas.

Al respecto, un punto de confluencia es que los docentes se interrogan sobre las formas para lograr el acercamiento de los estudiantes a la lectura. Surge así una subcategoría, relacionada con la didáctica, en correspondencia con la pregunta por las actividades que proponen para estimular la lectura y la escritura de los estudiantes:

(...) y que a la gente hay que darle algo como muy de escuelita, entonces digamos que algo que los motive, que los impulse, pues a que les llame la atención, puede ser un trabajo didáctico, por ejemplo. (Entrevista 1)

La idea de lo didáctico pareciera remitir a unas formas de desarrollar la práctica educativa de manera sencilla. Pero esta sencillez no se puede confundir con la simpleza, pues lo referido a la literacidad no es simple, es de alta complejidad, a razón que involucra aspectos que van desde el uso del alfabeto, lo lingüístico, la interacción social en contextos específicos y en general todas las formas de uso de la lengua, tanto oral como escrita.

Esto implica que también está presente ese aspecto formal de la lengua que involucra elementos de orden gramatical, los signos de puntuación y las relaciones jerárquicas entre los conceptos (Ramírez, 2010). En este orden emergen también, en las entrevistas, elementos relacionados con la experiencia de formación propia del docente y referidos al aspecto formal de la lengua:

Se lo voy a contar como me enseñaron a mí y lo que yo he escuchado, a mí el curso de técnicas de la comunicación aplicadas así se llamaba que es escritura a mí me enseñaban, yo al principio me sentí en ese curso como en bachillerato porque era a acentuación, las tildes, los signos de puntuación, elaborar trabajos escritos como por ejemplo hacer un ensayo entonces yo me acuerdo que el trabajo final consistía en realizar un ensayo entonces yo me acuerdo que el trabajo final consistía en hacer un ensayo libre el libro "El proceso de Franz Kafka" o sea la profesora no era abogada, no era jurista de hecho a mí me parece que lo ideal es que no sea un jurista que sea un licenciado en lengua española o en esos temas a mí me

parece que ahora por lo que yo tengo entendido por los estudiantes es quejándose por lo que la materia es así. Cuando la materia debe ser así porque muchas veces porque si bien, son cosas que uno trae desde la escuela desde el colegio son cosas que se van olvidando. De hecho, a mí me parece que esa asignatura debería estar entre los dos primeros semestres, para poder sentar unas bases o detectar las falencias que se tengan o corregir. (...) Por ejemplo, en los exámenes yo rebajo nota por ortografía si tienen falta de ortografía yo les rebajo y eso uno como abogado porque el 90% de lo que uno expresa es escrito a mí me parece una falencia tenaz (Entrevista 6)

Es fundamental anotar que a pesar de la relevancia que se da a la lectura y la escritura, los maestros no asumen que ellos estén enseñando a leer y escribir. Hay un supuesto de que esto es algo que un estudiante universitario debe tener resuelto. Aparece como un requisito previo al poder formarse, por ejemplo, como abogado. Lo puntual es que, al parecer, los docentes no dan lugar para pensar que ellos también enseñan a leer y escribir desde el campo jurídico. De igual forma, sucede con el maestro en la educación superior: se presupone que la lectura y la escritura, en el profesor de educación superior, son prácticas que ya han sido adquiridas (Ramírez, 2012).

Yo creo que eso tiene que venir desde, desde atrás y uno de los grandes problemas en Colombia es la lectura forzada porque la lectura forzada, cuando a vos te dicen léase don Quijote de la mancha eso tiene una connotación grave y es que si yo te obligo a leer y no te gusta la lectura vos no asocias lo que no te gustó con el texto o con el contenido del texto sino con el ejercicio de leer como tal, sí, entonces por ejemplo yo recomiendo mucho a la persona la lectura de recreo, es decir coja un tema que lo apasione de lo que sea absolutamente de cualquier tema y lea sobre ese tema lo que quiera hombre, le gusta la fantasía le gusta los deportes, le gusta autoayuda, lo, lo que quiera el tema que quiera hay alguna lectura sobre eso, porque eso hace que asocias ese estímulo positivo de ese tema que te gusta con la lectura en sí, entonces cuando vos hacés la lectura de recreo ya pasás y cuando te toca leer algo científico, jurídico, lo analizás con otros ojos, como vení a ver qué es lo que pasa, venga a ver cómo esto me puede servir, pero ya quitás el estigma de leer igual mal o cansado entonces la clave está en hacer ejercicios en los que la gente lea por gusto, no lea por obligación. (Entrevista 3)

Las diferentes actividades que desarrolla el docente alrededor de la lectura y la escritura merecen ser revisadas si se pretende que la mejora de las prácticas de comprensión y producción textual en los procesos de formación, impacten tanto aspectos formativos generales como los disciplinares. Definir las estrategias a implementar y su intención, requiere entender la doble dimensión del discurso para atender la textualidad y la discursividad. Reconocer la textualidad va a permitir tener en cuenta las dimensiones de carácter sintáctico y semántico y la discursividad las de carácter semántico y pragmático (Martínez, *et al.*, 2004). Su reconocimiento puede favorecer que las diferentes metodologías de trabajo con textos académicos no dejen pasar por alto las condiciones particulares de los contextos de enunciación y, por lo tanto, mejorar la comprensión e interpretación en el caso de la lectura y mejorar la producción para el caso de la escritura.

3.6 Prácticas textuales

La categoría "prácticas textuales" se enmarca en la función social, pragmática y comunicativa de la lengua, que permite abordar el establecimiento de las relaciones

contextuales que establece un texto, ya se oral o escrito (Ardila *et al.*, 2007). Esta categoría está referida a aquellas prácticas que los estudiantes desarrollan con los textos en el proceso de formación. Actividades y ejercicios desarrolladas con los estudiantes que involucra la comprensión y la producción de textos, usando las tipologías textuales particulares del campo jurídico.

Las prácticas que desarrollan los estudiantes con los textos quedan sujetas a las experiencias, estilos y formación de los docentes. Como se observó en las características de los entrevistados no se puede garantizar que en el contexto universitario se cuente con docentes con la formación específica en lo referido a la potencialidad de la lectura y la escritura a la hora de formar profesionales. En los ejercicios propuestos por los docentes es difícil encontrar una clara intención pedagógica, a lo sumo hay una intención disciplinar bajo la forma de conocimiento de lo que se considera pertinente en el saber específico, y no de la profesión sino de la signatura puntual o de las consideraciones del docente en cuanto a lo formativo:

Pues si bien, yo soy una persona que yo propongo algo muy extraño y...yo no propongo leer más normas, yo propongo leer otras cosas. Yo propongo la literatura en general por qué porque es que uno como abogado piensa y cree y más que se piensa y se cree uno tiene como lo impuesto que lo único sobre lo que se debe leer es sobre derecho entonces a uno le dicen ¿ya leyeron el periódico? Y ¿cuál es el periódico? Ámbito jurídico, no pero venga leamos otras cosas así sea que lean el horóscopo pero leer, empaparse de otras cosas ver otras dimensiones, conocer otros mundos, y no siempre encasillado en el ámbito jurídico en el tema jurídico. (Entrevista 6)

Es importante señalar también que, al momento de desarrollar prácticas con los estudiantes, referidas a la lectura, no se evidenció un trabajo con las denominadas guías de lectura (Carlino, 2007) o algo parecido. Esto hace eco a lo que ya se había expresado como aquel supuesto que el estudiante ya tiene apropiado la lectura y la escritura. Al estudiante se le pone a leer porque hay un acuerdo general respecto a que la lectura es muy importante, también hay acuerdo en que existe cierto alejamiento de los estudiantes por la lectura:

Pero el problema de la docencia en derecho es que el alumno por sí es reacio a la lectura y yo rastreo que eso viene desde el colegio es decir que en el colegio pasa algo en Colombia que hace que la gente le coja fastidio o que le coja pereza a leer entonces cuando uno como profesor dice les voy a dejar un documento para que amplíemos este tema o vamos a analizar esta sentencia o leamos este texto, siempre están las voces de "no eso tan largo qué pereza" y yo lo identifico mucho es con qué fue, qué es lo que pasa antes de la universidad que genera ese problema, a mí alguna vez me preguntaron ya después de haber terminado la carrera ¿oíste si es verdad que en el derecho se lee mucho? y la respuesta mía fue no, pues no, no, la verdad no, cuando me puse hacer un análisis serio del asunto dije no hombre. Sí, la verdad es que sí se lee mucho, mucho es mucho, pero como yo no la veía como una tarea tediosa para mí era algo normal entonces yo creo que el problema está ahí, es un punto fundamental del abogado, pero se está nos está generando a los profesores un problema serio con la lectura. (Entrevista 3)

En gran medida, el problema de la lectura y la escritura en los programas de formación profesional también pasa por la experiencia lectora y escritora de los docentes. En las entrevistas, en las prácticas referidas a la lectura, se observan diferentes posiciones al respecto, con el elemento común de señalar la importancia de esta.

El ejercicio escritural implica otras condiciones para el pensamiento y lo acerca más a niveles superiores de pensamiento en tanto que exige la secuencia de las ideas tratadas una a una, lo que conlleva los criterios de cohesión y coherencia. En las prácticas desarrolladas con los estudiantes no solo basta con leer hay que poner a escribir, hay que escribir. Los docentes también tienen la idea de la importancia de los ejercicios que implican escritura:

Los trabajos con ellos son ensayos no son resúmenes porque entonces busco con esos ensayos que sean críticos que, que se atrevan a pensar un poquito y a mirar la realidad y, y que vayan mucho más allá de los que se le enseña en clase. (Entrevista 2)

Independiente del conocimiento técnico que el docente tenga de lo que es el ensayo y su forma de elaboración, hay una tendencia a privilegiar este portador de texto, desde la condición que presupone que es un tipo de texto que permite un ejercicio crítico o al menos de tomar posición frente a un asunto y argumentar. Sin embargo, se puede observar que no se denota un reconocimiento de las posibilidades que ofrece el resumen, que se considera como un género menor, que podría tener poca utilidad en el ejercicio formativo disciplinar.

Los ejercicios propios de lectura y escritura pueden aportar a la formación disciplinar, dependiendo del texto y la intención pedagógica, que puede ser doble: favorecer procesos cognitivos, relacionados con la lectura y la escritura y afianzar la formación epistemológica de la disciplina específica. A esto se suma que las conexiones entre el saber disciplinario, la lectura y la escritura genera impacto sobre el desarrollo del pensamiento (Serrano, 2014). Por ejemplo, el resumen, un tipo de texto un tanto subvalorado en las instituciones de educación superior, favorece los procesos de abstracción y generalización (Carlino, 2007). Existen otras prácticas que apuntan a aspectos que, si bien caben en la amplitud del término literacidad, no funcionan como garante de la conexión disciplinar o del desarrollo de elementos cognitivos:

Yo recuerdo que en los últimos años de mi bachillerato yo tuve un profesor excelente de español ... y en general en todo el bachillerato tuve mucho énfasis en el español porque estudié en La Presentación y nos hacían mucho énfasis en la letra, en la ortografía, en la puntuación, pero en realidad yo creo que aprendí de verdad reglas ortográficas aquí en la universidad, uno sale de bachillerato muy crudo todavía cuando mencionaba el profesor recuerdo que él nos hacía mucho lo que eran sopas de letras basados en lecturas que él ponía o ejercicios de completación y de analizar bien como la parte ortográfica en esa completación de crucigramas, todo ese tipo de cosas didácticas que a uno como que le gusta hacer y que lo llevan a que uno pueda utilizar bien... (Entrevista 1)

Un número significativo de las prácticas adoptadas en el aula puede evidenciar que los docentes, que reiteradamente plantean la importancia de la lectura y la escritura, en algunas oportunidades adolecen de formación en los procesos de enseñanza relacionados con lectura y la escritura. Y sus prácticas quedan circunscritas lo que cada uno de ellos desde su experiencia considera como lo que debe ser.

3.7 Oralidad

Es importante señalar que en este caso se parte de la oralidad en una cultura que ya dispone de textos, de escritura. Esto marca una gran diferencia con las culturas estrictamente orales. Esto implica que la presencia de la escritura permite que haya elementos por fuera

del pensador, lo que favorece la reproducción y la producción de textos en la misma vía, y genera un tipo de contexto de producción diferente al de las culturas orales (Ong, 1994).

En el derecho colombiano a partir de la Constitución de 1991, en los procesos judiciales y administrativos, la oralidad ocupa un lugar nada despreciable. Pero, esta práctica mantiene la idea planteada al inicio: es una oralidad que no está desconectada de los textos escritos:

Pues la lectura y la escritura es un proceso muy importante en cualquier área pero en el tema de abogados mucho más si bien, en estamos ahorita como, como muy de la oralidad yo siempre, yo soy consciente de que la etapa escritural es como la etapa previa que por más oralidad en la que estemos esta etapa nunca se va a eliminar porque precisamente con la etapa escritural es con la que uno llega a la oralidad eh independiente de eso de la parte litigiosa que tiene la.. el proceso escritural es muy importante para un abogado saber escribir bien, saberse expresar; porque parte de la escritura es que va a nutrir la forma en la que uno hace una presentación, en la que se puede desenvolver en esa etapa o en ese proceso oral. (Entrevista 6)

Se puede observar entonces que la presencia de la oralidad en el derecho es de una oralidad ligada a la escritura. Esta oralidad a diferencia de la oralidad de las culturas ágrafas es una oralidad que permite el pensamiento subordinado, analítico, sin redundancias², liberal, organizado por categorías presentes en las relaciones intertextuales, con abstracciones que permiten la objetividad y con argumentos que rompen los equilibrios logrados por el orden de las cosas³:

Yo creo que..., es decir desde el punto de vista procesal con ese nuevo digamos relación entre oralidad y escritura que uno a veces escucha como unos discursos, como decirlo, eh de ordinarios de lo que la realidad implica, que ya hay que hablar bien, me parece que es un descuido que se habla bien en la medida en que uno lee y escribe ¿cierto? en la medida en que uno pueda organizar sus argumentos, después ya la forma en que uno ira ¿cierto? a verbalizarlos o a determinarlos de forma oral, eh parten de esa situación de leer y eventualmente escribir, pues, pero la lectura. (Entrevista 5)

En las entrevistas se observan referencias constantes a la oralidad, los docentes señalan su importancia actual, pero también señalan la conexión con la escritura. Al abordar la argumentación jurídica es necesaria la referencia a la oralidad: "Por lo tanto, en nuestro tiempo, la oralidad no puede ser entendida ni promovida como ausencia total de escritura en el proceso jurídico, sino como una presencia parcial, aunque imprescindible" (Puy, 2009: 119)

4. CONCLUSIONES

Si bien este trabajo se ha centrado en las entrevistas con docentes de facultades de derecho en torno a la lectura y la escritura en al marco de la literacidad, existen factores generales que pueden ser reflejados en los diversos programas académicos. Por ejemplo, lo que hace referencia a los elementos socio-cognitivos implicados en los procesos relacionados con la lectura y la escritura en la educación superior, son aspectos relevantes para los diferentes programas desde la perspectiva de la lingüística aplicada.

Puesto que, las conexiones entre el saber disciplinario, la lectura y la escritura impactan el desarrollo del pensamiento, se requiere implementar prácticas pedagógicas con los textos

que posibiliten a los estudiantes poner en juego el pensamiento, el razonamiento y el análisis textual. A través de estos ejercicios, se puede guiar a los estudiantes en el reconocimiento de los trazos ideológicos y las intenciones, que subyacen al texto, esto es, los discursos de los que forman parte cada texto, en definitiva, los marcos en los que discurren todas las prácticas sociales.

Los ejercicios relacionados con la comprensión y la producción textual, por los aspectos mencionados sobre la intertextualidad, implican que se desplieguen las competencias lingüísticas y las competencias enciclopédicas específicas, en el marco del área específica que orienta el profesor. Esto permite soportar la idea que en la educación superior cada docente, desde su campo, enseña a leer y escribir.

Por otro lado, lo relacionado con el lenguaje y el aprendizaje del conocimiento de un área específica va a tener como una variable incidente lo que se ha planteado como la intertextualidad. Esta agrupa las características propias de cada área específica del conocimiento y los conocimientos previos del actor social. En el derecho esta afirmación se ve acentuada por las particularidades del campo jurídico, debido a su amplitud que implica como agentes del campo a especialistas y no especialistas.

Los ejercicios de interacción entre los agentes del campo jurídico, especialistas y no especialistas, exigen al especialista el manejo de los dos niveles: El del técnico y el del profano. En dicho ejercicio ha de lograr el manejo de la discursividad y la textualidad en ambos niveles de relación, de tal manera que logre el equilibrio entre los componentes sintáctico, semántico y pragmático tanto en lo oral como en lo escrito. Abordar los elementos referidos a la textualidad y la discursividad es esencial a la hora de pensar en el desarrollo de procesos de pensamiento crítico y ético.

Por último, es necesario resaltar que si bien los docentes de disciplinas específicas, como el derecho, en su ejercicio cotidiano incluyen en sus prácticas pedagógicas el trabajo con textos y además reconocen el potencial para el ejercicio profesional de la comprensión y la producción textual en su área, también es cierto que requieren de un acompañamiento que potencie estas prácticas tanto en lo pedagógico como en la utilización de los elementos lingüísticos que faciliten el proceso de aprendizaje como aquellos propuestos desde la lingüística aplicada.

AGRADECIMIENTOS

Este artículo se desprende 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, realizada a través de un convenio específico entre ambas instituciones entre 2017-II y 2018-II.

NOTAS

¹ La referencia a los estudiosos de la traducción del derecho del francés al español, se sustenta en que luego de la revisión del estado del arte, solo se obtuvieron propuestas de géneros discursivos en el ámbito jurídico de esta perspectiva.

² A no ser que se utilice la repetición como una estrategia retórica con la finalidad de producir un efecto enfático.

³ Estas características de la oralidad en las culturas que tienen escritura, se establecen a partir de la propuesta de Ong (1994) de las características de las culturas orales ágrafas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, P. (2017). Una propuesta de géneros discursivos escritos del ámbito universitario, jurídico y chileno, orientada a la alfabetización académica de estudiantes de derecho. En: *Perfiles Educativos*, 39(125), 179-192. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000100179
- Ardila, C., López, S., Pulgarín, P. y Suárez, J. (2007). *Prácticas textuales*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores.
- Betancourt, R. y Frías, L. (2015). Competencias argumentativas de los estudiantes de derecho en el marco de las pruebas Saber-Pro. En: *Civilizar, Ciencias Sociales y Humanas*, 15(28), <https://doi.org/10.22518/16578953.289>
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Ediciones Uniandes, Grupo Editorial Norma.
- Borja, A. (1999). La traducción jurídica: didáctica y aspectos textuales. En Aproximaciones la traducción. En: *Centro Virtual Cervantes*. Disponible en: https://www.academia.edu/21780622/Borja_Albi_A_1999_.La_traducci%C3%B3n_jur%C3%A1dica_did%C3%A1ctica_y_aspectos_textuales
- Borja, A. (2007). Los géneros jurídicos. En: Enrique Alcaraz (ed.) *Las lenguas profesionales y académicas*. Barcelona: Ariel
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Bourdieu, P. (2003). El oficio del científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad. En: *Curso de Collège de France 2000-2001*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. En: *Educere*, 6(20), 409-420. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35662008>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2007). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (1999). *Construir la Escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2001). Reflexiones y prácticas didácticas sobre divulgación de la ciencia (355-372). En: Giovanni Parodi (Ed.). *Lingüística e interdisciplinariedad: desafíos del nuevo milenio*. Valparaíso: Universidad Católica de Valparaíso.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. Ciudad de México, Ríos de Tinta.
- Cassany, D. (2010). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad. En: *Cátedra Unesco para la lectura y la escritura*. Disponible en: <https://es.scribd.com/doc/51869033/Daniel-Cassany-LITERACIDAD>
- Cassany, D. y Morales, O. (2009). Leer y escribir en la universidad: Los géneros científicos (109-128). En: Daniel Cassany (Comp.), *Para ser letrados*. Barcelona, Paidós.
- Castañeda, L. y Henao, J. (2002). *El papel del lenguaje en la apropiación de conocimiento*, Bogotá: ICFES.
- Castañeda, L. y Henao, J. (2005). La lingüística textual y la cultura escrita en la universidad. En: *Zona Próxima*, 6, 12-31. Disponible en: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewArticle/1704>
- Delgado, I. y García, F. (2011). La tipologización textual del lenguaje jurídico y su aplicación al proceso de enseñanza-aprendizaje de la traducción especializada (francés-español). En: *Anales de Filología Francesa*, 19. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4045670.pdf>

- Durañona, M., García, E., Hilaire, E., Salles, N. y Vallini, A. (2006). *Textos Que Dialogan. La Intertextualidad Como Recurso Didáctico*. Madrid: Comunidad de Madrid. Disponible en: <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM001596.pdf>
- Ferrán, E. (2005). La intertextualidad en el derecho y en la lingüística. La intertextualidad entre los documentos jurídicos de una cadena. Un análisis para la traducción. *Meta*, 50(4), doi:10.7202/019836ar
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI Editores.
- Henao, J., Londoño, D. y Frías, L. (2014). Reading and writing in the University: The case of Institución Universitaria de Envigado. En: *Ikala, revista de lenguaje y cultura*, 19(1), 27-46.
- Henao, J., Londoño, D. y Frías, L. (2017). Leer y argumentar en un curso de lenguaje para estudiantes de primer año de Derecho de la Institución Universitaria de Envigado (Colombia). En: *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 50. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194250865010>
- Henao, J. y Londoño, D. (2017). Relación literacidad, contexto sociocultural y rendimiento académico: La experiencia de la Facultad de Ciencias Empresariales de la Institución Universitaria de Envigado. En: *Encuentros*, 15(1), 29-46. Disponible en: <http://hdl.handle.net/11619/3009>
- Herrera, J. (2010). *La comprensión de lo social. Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales*. Bogotá: CINDE, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.
- Huerta, C. (2017). Interpretación y argumentación en el derecho. En: *Problema: Anuario de Filosofía y Teoría del Derecho*, 11, 379-415. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=421950524012>
- Londoño, D. (2015). *Jóvenes y literacidad: Un análisis sociolingüístico*. Medellín: Sello Editorial IUE.
- Londoño, D. (2016). Análisis sociolingüístico de literacidad en jóvenes de la Institución Universitaria de Envigado. En: *Revista Lasallista de investigación*, 13(1), 49-64. Disponible en: <http://repository.lasallista.edu.co:8080/ojs/index.php/rldi/article/view/982>
- Londoño, D. y Bermúdez, H. (2018). Niveles de literacidad en jóvenes universitarios: entrevistas cualitativas y análisis sociolingüístico. En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1), 315-330. Disponible en: <http://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/2741>
- López, S. (2008). *Cara a cara. El poder en las interacciones comunicativas*. Medellín: Editorial Eafit.
- Luzón, M. (1997). Intertextualidad e interpretación del discurso. *EPOS*, vol. XIII, 135-149. Disponible en: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:Epos-D8D7B06F-F74B-1E46-546F-05A6E271BE2F&dsID=Documento.pdf>
- MacCormick, N. (2010). Argumentación e Interpretación en el derecho. En: *DOXA, Cuadernos de Filosofía del Derecho*, 33, 65-78. Disponible en: www.cervantesvirtual.com/research/.../8c7f71f4-21f2-4cb1-9e02-f34aefc1927b.pdf
- Martínez, M., Álvarez, D., Hernández, F., Zapata, F., y Castillo, L. (2004). *Discurso y Aprendizaje, V. 4., Cátedra UNESCO MECEAL, Lectura y escritura*. Cali: Universidad del Valle.
- Maya, L. (2006). *La lingüística textual en los procesos de literacidad*, Tesis de maestría, Medellín, Universidad de Medellín
- Maya, L. (2011). Una práctica de lectura crítica con los estudiantes de la Universidad de Medellín. En: *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 34(1), 162-193. Disponible en: <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/334/640>
- Moreno, R. (2012). Argumentación jurídica, por qué y para qué. En: *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, nueva serie, año XLV, 133, 165-192. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/bmdc/v45n133/v45n133a6.pdf>
- Müller de Ceballos, I. (1995). *Temas escogidos de la pedagogía alemana*. Bogotá: CIUP-Universidad Pedagógica Nacional.
- Ong, W. (1994). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

- Parodi, G. (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales: Accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso: Ediciones Universidad de Valparaíso.
- Parodi, G. (ed.) (2010). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago de Chile: Ariel.
- Peña, J. (2016). Características de la argumentación en general que inciden en la argumentación jurídica. En: *Inciso*, 18(1), 121-130. DOI: <http://dx.doi.org/10.18634/incj.18v.1i.589>
- Pérez, J. (1998). Elementos para una teoría de la lectura. En: *Revista Colombiana de Psicología*. 7, 239-234. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4536412.pdf>
- Puy, F. (2009). Sobre oralidad y argumentación jurídica. En: *Dereito*, 18(2), 117-147. Disponible en: <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/7928>
- Ramírez, P. (2012). La lectura y la escritura en los procesos de aprendizaje de los estudiantes de educación superior. En: *Revista Senderos Pedagógicos*. 3, 15-26. Disponible en: ojs.tdea.edu.co/index.php/senderos/article/download/22/19/
- Ramírez, Á. (2010). Lineamientos para la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad. En: *Katharsis*, 9, 65-72. DOI: <https://doi.org/10.25057/25005731.514>
- Ríos, J. (2005). Las sentencias judiciales: estudio y análisis sociolingüístico. En: *Tonos. Revista electrónica de Estudios filológicos*, 9. Disponible en: <https://www.um.es/tonosdigital/znum9/corpora/juridicos.htm>
- Ruiz, Uri y Camps, A. (2009). Investigar los géneros discursivos en el proceso educativo. En: *Revista de Psicodidáctica*, 14(2), 211-228. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17512724004>
- Sánchez, A. (2011). *Manual de redacción académica e investigativa: cómo escribir, evaluar y publicar artículos*. Medellín: Católica de Norte Fundación Universitaria.
- Sánchez, A., Sánchez, L., Méndez, J., y Puerta, C. (2013). Alfabetización académico-investigativa: citar, argumentar y leer en la red. En: *Revista lasallista de investigación*, 10(2). Disponible en: <http://repository.lasallista.edu.co:8080/ojs/index.php/rldi/article/view/514/572>
- Sánchez, J. y Osorio, J. (2006). En: *Lectura y escritura en la educación superior*. Medellín: Universidad de Medellín.
- Serrano, S. (2014). La lectura y la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. En: *Lenguaje*, 42(1), 97-122. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v42n1/v42n1a05.pdf>
- Toro, L., Henao, J., Arcila, M., y Martínez, J. (2008), ¿Cómo leen y escriben los estudiantes que ingresan a la universidad? En: *Revista Universidad de Medellín*. 43(85), 123-136. Disponible en: <https://repository.udem.edu.co/handle/11407/1484?show=full>
- Torres, H. y Argentina, D. (2009). Didáctica general. En: *Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Básica*, 9, San José: Coordinación Educativa y Cultural.
- Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. En: Daniel Cassany, *Para ser letrados* (pp. 23-35). Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.