



## Cómo citar el artículo

Henao, J., Londoño-Vásquez, D. & Frías-Cano, L. (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. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/818/1336>

# Leer y argumentar en un curso de lenguaje para estudiantes de primer año de Derecho de la Institución Universitaria de Envigado (Colombia)\*

### José Ignacio Henao Salazar

Magíster en sociología de la educación  
Docente de cátedra de la Institución Universitaria de Envigado  
[ignaciohenao@gmail.com](mailto:ignaciohenao@gmail.com)

### David A. Londoño-Vásquez

Doctor en ciencias sociales, niñez y juventud  
Investigador de la línea Estudios Éticos, Estéticos y Comunicativos del grupo de investigación en Psicología Aplicada y Sociedad de la Institución Universitaria de Envigado  
Docente de tiempo completo de la Institución Universitaria de Envigado  
[dalondono@correo.iue.edu.co](mailto:dalondono@correo.iue.edu.co)

### Ladis Y. Frías-Cano

Bibliotecóloga  
Máster en comercio internacional  
Integrante del grupo de investigación en Psicología y Filosofía Estética de la Institución Universitaria de Envigado  
Líder de Servicios de Información de la Biblioteca EPM  
[ladis.frias@fundacionepm.org.co](mailto:ladis.frias@fundacionepm.org.co)

**Recibido:** 4 de octubre de 2016.

**Evaluado:** 17 de marzo de 2017.

**Aprobado:** 31 de marzo de 2017.

**Tipo de artículo:** investigación científica y tecnológica.

\* Este artículo presenta los resultados de la investigación Calidad argumentativa de los estudiantes del programa de Derecho de la Institución Universitaria de Envigado (IUE), realizado en conjunto por los grupos de investigación Auditorio Constitucional y Psicología Aplicada y Sociedad, y financiado por la Oficina de Investigaciones de la IUE a través de la modalidad de iniciativa propia.



## Resumen

Este artículo recoge la experiencia, así como la orientación teórica y metodológica del curso de Técnicas Comunicativas de la Facultad de Derecho de la Institución Universitaria de Envigado (IUE), que sirvió de muestra para la investigación del mismo nombre. Es la prolongación de un proceso investigativo iniciado desde 1998 en la Universidad de Antioquia, y luego en la Universidad de Medellín y en la Institución Universitaria de Envigado, que ha tenido como objetivo mejorar los niveles de literacidad de los estudiantes universitarios (Londoño, 2015). En cada una de las etapas investigativas se han detectado problemas de textualidad nuevos. Se pasó del resumen, las relaciones de cohesión y coherencia, la adecuación y la corrección, a trabajar en los procesos de citación y referenciación, lo mismo que en la dificultad que tienen los estudiantes para diferenciar en el discurso la voz del autor y la del lector. Por ello, en el curso de Técnicas Comunicativas, de las variables analizadas, al ser estudiantes de Derecho, se hizo énfasis en el resumen, la lectura crítica y la argumentación pragmatológica, sin descuidar las relacionadas con la textualidad: coherencia, cohesión, intertextualidad, informatividad, corrección, situacionalidad, eficacia, eficiencia y punto de vista. Para recoger los datos se realizaron dos pruebas de lectoescritura: una de entrada para sistematizar los datos relacionados con la etapa escolar previa; y una de salida, con el fin de verificar los avances logrados después del curso propuesto.

### Palabras clave

Lectura crítica, Literacidad, Pragmatológica, Resumen, Textualidad.

### Reading and arguing in a language course for first year Law students at University of Envigado (Colombia)

### Abstract

This article collects the experience, theoretical and methodological addressing of Communicative Techniques from Institución Universitaria de Envigado's Law School, that was taken as a sample for this research. It is the extension of a research process started in 1998 at University of Antioquia, then it continued at University of Medellín and

Institución Universitaria de Envigado whose objective is to improve the literacy levels of the university students. In each of the research stages, new textuality problems have been found out. We passed from the cohesion and coherence relations, adaptation and correction, to work the quotation and reference processes, as well as the difficulty that students have for being differentiated in the discourse the author's voice and reader's one. Therefore, in the Communicative Techniques, from the analyzed variables, who are law students, the emphasis was made on abstract, critical reading and pragmatological arguing, without ignoring the relations with the textuality: coherence, cohesion, intertextuality, information, correction, location, efficacy, efficiency and point of view. In order to collect data, two reading tests were done: an entry, for the systematization of the related data with the previous scholar stage and an exit test, with the end of checking the achievements after the proposed course.

### Keywords

Critical Reading, Literacy, Pragma-dialectic, Abstract, Textuality.

### Lire et argumenter dans un cours de langue pour les étudiants de première année de droit de l'Institution Universitaire d'Envigado (Colombie)

### Résumé

Cet article décrit l'expérience ainsi que l'orientation théorique et méthodologique du cours de Techniques Communicatives à la Faculté de droit de l'institution Université d'Envigado (IUE), qui a servi comme échantillon pour l'enquête du même nom. Il est une extension d'un processus d'enquête initié depuis 1998 à l'Université d'Antioquia, puis à l'Université de Medellín et l'Institution Université d'Envigado qui a été visant à améliorer les niveaux d'alphabétisation des étudiants universitaires (Londoño, 2015). Dans chacune des étapes d'enquête des nouveaux problèmes pour organiser l'information dans les textes ont été identifiés. Il a passé du résumé, des relations de la cohésion et la cohérence, de la pertinence et l'exactitude à travailler dans les processus de citation et le référencement, ainsi que la difficulté des élèves pour faire la différence dans le discours de la voix de l'auteur contre la du lecteur. Par conséquent, dans le cours de Techniques de Communicatives, des variables analysées, étant des étudiants de droit, il est souligné l'utilisation du résumé, de la

lecture critique et de l'argumentation pragmadialectic, sans pour autant négliger ceux liés à la textualité : la cohérence, la cohésion, l'intertextualité, l'informativité, correction, situationnalité, l'efficacité, l'efficience et le point de vue. Pour recueillir les données deux épreuves d'alphabétisation ont été menés : une entrée pour

systematiser les données relatives aux années scolaires précédentes ; et une sortie, afin de vérifier les progrès après le cours proposé.

### Mots Clés

Lecture critique, L'alphabétisation, Pragmadialectic, le Résumé, La Textualité.

*Todos los problemas de la alfabetización comenzaron cuando se decidió que escribir no era una profesión sino una obligación y que leer no era marca de sabiduría sino de ciudadanía.*

(Emilia Ferreiro, 2002, p. 12)

*Todavía hay empleos en los que es importante escribir bien. Es difícil ver cómo aquellos estudiantes de derecho podrían competir en un juicio si no pueden comunicarse claramente. Por otro lado, no puedo ser la única persona que teme que un banquero que no sabe dónde poner una coma resulte ser igual de descuidado con mi dinero.*

Michael Skapinker (2013)

## A manera de introducción

En términos generales, los niveles de literacidad<sup>1</sup> y de argumentación con que llegan los estudiantes a la universidad —en el caso que ocupa a este escrito, al programa de Derecho— son bajos; y requieren desde la administración políticas adecuadas para insertarlos en la dinámica que en cultura escrita exige la educación superior. Con relación a lo anterior, Díaz (2002, XVI) expone la situación actual en el campo de la argumentación en el ámbito académico colombiano; para él, un número significativo de estudiantes de educación superior, e incluso, numerosos profesionales de distintas áreas tienen dificultades para escribir textos argumentativos eficaces. Así mismo, Víctor Julián Moreno (2010, p. 84), profesor de la Facultad de Derecho de la Institución Universitaria de Envigado (IUE), enfatiza en que el lenguaje debe ser dominado por los abogados, quienes requieren manejar con pericia y solvencia habilidades y competencias lectoescriturales, con la finalidad de no tergiversar los mandatos y preceptos legales o jurisprudenciales, o mejor aún, para no dejarse engañar por interpretaciones sesgadas que tienen intereses políticos. Por tanto, el objetivo propuesto para la investigación fue lograr que los estudiantes del programa de Derecho de la Institución Universitaria de Envigado (IUE) se apropien de niveles de argumentación fundamentales para su desempeño profesional, acordes con los cambios que se están dando en la justicia, donde lo primordial no es convencer al otro sino encontrar soluciones a los conflictos, tal como lo propone la pragmadialéctica —especialmente cuando el objetivo de la legislatura colombiana es la conciliación—.

<sup>1</sup> La "literacidad" es entendida aquí en el sentido de Cassany (2006, p. 38), cuando advierte que esta "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".

Al comenzar el curso de Técnicas Comunicativas, y durante el proceso de investigación, se observó con extrañeza que existía apatía al mismo por parte de los estudiantes del primer año, y con mayor razón al identificar los problemas de literacidad con que ingresaban a la universidad. Por tanto, se les planteó la siguiente inquietud: ¿los profesores de Derecho sí saben cómo escriben sus estudiantes? Una alumna respondió: “algunos profesores comentan en sus cursos que la escritura ya no es importante, porque la justicia es oral”, y agregó: “durante todo el año solo nos han hecho un examen escrito y casi todos lo perdieron”. De estos comentarios surgió otra pregunta: ¿cuál es el nivel con el que terminan la carrera y cómo influye esto en las pruebas Saber Pro?

Para responder la pregunta anterior se requiere una investigación. De todas maneras, para sondear el problema, el profesor Alejandro Betancourt, adscrito a la Facultad de Derecho de la IUE, realizó un ejercicio de lectura crítica con un grupo de estudiantes de quinto año, similar al realizado con los de primero. Se les solicitó que leyeran críticamente la entrevista realizada por la revista Semana (8 de septiembre de 2012) al fiscal general Eduardo Montealegre, cuyo título (“Puede ocurrir que ningún guerrillero pague cárcel”) servía de motivación para escribir sobre el proceso de paz. Un resumen de los datos arroja los siguientes resultados: de 25 que participaron, 3 citaron el texto de referencia cuya lectura era la base para escribir; 6 mencionaron y citaron al autor de los planteamientos; 5 antagonizaron con él; 17 parafrasearon partes del texto; 8 parecieron no haberlo leído; y 12 escriben relativamente bien, con los problemas ya esbozados. Si se comparan estos resultados con los obtenidos en las pruebas Saber Pro, de acuerdo con Betancourt y Frías (2015), hay similitud:

Para el periodo 2012-2 presentaron la evaluación 81 estudiantes del Programa de Derecho. El análisis de las competencias genéricas arroja los siguientes resultados: i) Competencias Ciudadanas (Promedio II - Representa un nivel bajo en una escala de I a V); ii) Escritura (Promedio de 5, en una escala de 1 a 8 - Se aprecia un buen uso del lenguaje, aunque pueden encontrarse errores en la aplicación de algunas reglas de ortografía); iii) Inglés (Promedio A1 - Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas); iv) Lectura Crítica (Promedio II - Representa un nivel bajo en una escala de I a V); v) Razonamiento Cuantitativo (Promedio Quintil II (40%) - Representa un nivel bajo en una escala de I a V). El análisis de las competencias específicas presenta los siguientes resultados: i) Comunicarse en Escenarios Jurídicos (Promedio Quintil III (60%) - Representa un nivel medio en una escala de I a V); ii) Gestionar el Conflicto Jurídico (Promedio Quintil II (40%) - Representa un nivel bajo en una escala de I a V); iii) Investigar Problemas Jurídicos (Promedio Quintil III (40%) - Representa un nivel bajo en una escala de I a V); iv) Investigación y Comunicación Jurídica (Promedio Quintil III (40%) - Representa un nivel bajo en una escala de I a V) (p. 223).

Si se cotejan estos resultados con la afirmación de 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, Grootendorst & Snoek, 2006, pp. 177-178), se podría afirmar que un alto porcentaje de los egresados de la IUE tienen dificultades para argumentar como lo requiere un abogado eficiente.

Estos resultados coinciden con lo que ocurre en otros países. Una cantidad importante de estudiantes, invitados a argumentar a favor de sus opiniones respecto a determinada cuestión, transcriben *afirmaciones* elaboradas de sus opiniones, pero no ofrecen ninguna *razón* auténtica para pensar que sus propias opiniones son las correctas (Weston, 2005, p. 14); tal como se demuestra en el ejercicio realizado con los estudiantes de quinto año. Más o menos el 50% tienen habilidad para escribir, pero muy poca para argumentar, referenciar y citar las ideas de los autores a los cuales confrontan.

## Relación entre lectura y escritura en la formación de abogados

Para continuar, se plantean algunos aspectos relacionados con el proceso de escritura académica en ámbitos universitarios, especialmente en la escritura de textos argumentativos con un enfoque pragmatialéctico.<sup>2</sup> No se pueden separar lectura y escritura, por cuanto el proceso escritural en la educación superior exige basarse en textos relacionados con los temas a tratar. Igualmente, citar y referenciar adecuadamente es una habilidad en la cual los estudiantes que ingresan a la universidad, inclusive los que terminan sus carreras, tienen serias dificultades, como lo han demostrado algunas investigaciones.

Con relación a la escritura de textos académicos, Wolcott (2003, p. 64) recomienda que al preparar una disertación se deben tener en cuenta: “las formas adecuadas de citación, las referencias, los pies de página, etc. exigidos por las revistas o por quien va a publicar el material”; por ello, el estilo debe respetar los estándares aceptados por las disciplinas, con los cuales los escritores deben estar familiarizados. Los datos tanto de los resultados del ejercicio de lectura crítica como los de Saber Pro indican un problema argumentativo serio en la IUE. Por ello, según el profesor Abulafia (citado por Skapinker, (2013):

Es necesario recuperar “un arte (no diré una habilidad) que se ha perdido y que debe ser inculcada en el primer año de universidad, incluso en Oxford y en Cambridge: la capacidad de escribir prosa de forma continua, clara, elegante, concisa y que exponga un argumento.

Asimismo, Creme y Lea (2003) plantean lo siguiente:

---

<sup>2</sup> Este concepto se desarrollará en el tercer apartado del artículo desde la perspectiva de Van Eemeren, Grootendorst y Snoek (2006).

Para los recién egresados de la escuela secundaria, la redacción en la educación superior les parece un territorio extraño, desconocido.<sup>3</sup> Porque puede ser bastante intimidante sentarse frente al título de la tarea asignada, preguntarse qué significa incorporar al trabajo lo que ha leído sobre el tema (p. 17).

Igualmente, estas autoras plantean que “la mayoría de los alumnos no escriben asiduamente en sus cursos y se limitan a entregar distintas tareas cada trimestre. Generalmente nadie señala la necesidad de hacer prácticas preliminares y de ejercitarse en diferentes estilos de redacción” (Creme & Lea, 2003, pp. 31-32). Igualmente, afirman que para formar un tenista de alto rendimiento no basta con que aprenda las reglas del juego; es necesario llevarlo a la cancha de entrenamiento. Lo mismo ocurre con la redacción: no basta con leer materiales sobre el tema; ella implica saber escribir, aun cuando leer resulte un prerrequisito esencial en la escritura universitaria.

Por lo anterior, las autoras nombradas proponen orientar a los estudiantes para que busquen la bibliografía adecuada al escribir sus ensayos, porque algunas veces seleccionan materiales que no son pertinentes y pierden tiempo muy valioso para la elaboración de sus trabajos (Creme & Lea, 2003, p. 79). Por lo mismo, el profesor debe seleccionar en la biblioteca, o en diversas fuentes, los materiales que los estudiantes deben leer para desarrollar sus escritos, en tanto los métodos tradicionales ponen a los estudiantes a escribir sobre cualquier tema, varias veces desconocido para ellos, cuando de pronto incluyen la escritura autónoma.<sup>4</sup> En razón de lo anterior, incluir una bibliografía pertinente desarrolla la habilidad para escribir y los ubica en los contextos en los que se enmarca el tema a tratar.

Igualmente, Carlino (2005) —quien ha estado investigando sobre la lectura y la escritura en la educación superior en América Latina— afirma que no son habilidades generalizables (aprendidas o no), fuera de una matriz disciplinar, porque se relacionan de modo específico con cada disciplina. Por otro lado, la idea de que la lectura y la escritura son técnicas separadas y aprendidas de una vez y para siempre es falsa. La autora señala, además, que numerosas investigaciones demuestran que en la universidad “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” (Carlino, 2005, p.58).

---

<sup>3</sup> La preocupación por este problema llevó a que, en Argentina, según La Nación (2004), en la Universidad de Buenos Aires (UBA): Los profesores se ven hoy obligados a modificar las estrategias de enseñanza para lograr transformar a los que ingresan en alumnos universitarios. Frente a chicos formados en una cultura audiovisual y acelerada, con escasa capacidad de concentración, poca práctica de lectura y casi ningún hábito de estudio, ser profesor en primer año de la Universidad representa un verdadero desafío (...). Cada año, unos 2500 docentes reciben a los más de 70.000 chicos que cursan el Ciclo Básico Común (CBC) en la UBA.

<sup>4</sup> Dado que los estudiantes son manipulables, el profesor cuando aborde temas políticos o con un fuerte componente ideológico, debe procurar seleccionar textos con diversos enfoques, para que los estudiantes tengan la posibilidad de elegir en un abanico amplio de posibilidades.

De ahí que los estudiantes universitarios requieran diferenciar los distintos géneros discursivos y dominar el de su área de conocimiento, cuya función, según Parodi, Ibáñez, Venegas y Gonzalez (2010) es responder y satisfacer a diferentes demandas comunicativas, y, por tanto, su estructura y organización retórico-lingüística se debe disponer de tal manera que pueda cumplir con ese fin, porque los géneros constituyen la práctica discursiva de los usuarios en una comunidad discursiva determinada. Asimismo, los géneros son dinámicos por cuanto el conocimiento se reorganiza permanentemente, de acuerdo con los propósitos de los usuarios en situaciones concretas y en contextos particulares.

## Metodología y evaluación

Retomando el tópico del artículo, la escritura se aprende durante el proceso mismo y no a través de instrucciones sin actividad práctica o un listado de chequeo, ni con establecer los enlaces de cohesión y de coherencia en los textos que leen; solo se logra a partir de una actividad sistemática y orientada por docentes que también tengan experiencia en cultura escrita o literacidad. Quizás esta dificultad radique en la forma como se trabaja la cultura escrita en la educación anterior a la universidad, en la cual predomina el activismo descontextualizado de las necesidades comunicativas de los estudiantes, con énfasis en lo formal, tal como lo afirma Jolibert (1991): “Para el profesor, enseñar a escribir a sus alumnos significa enseñarles a producir textos (y no sólo frases o párrafos) en situaciones de comunicación reales” (p. 15). En un esquema de este tipo, las actividades metalingüísticas son secundarias (en el sentido de secundar) en relación a las actividades de producción.

Además, uno de los problemas administrativos y metodológicos en el abordaje de la literacidad en la educación superior radica en que la mayoría de los docentes de los cursos son profesores de cátedra, como es el caso de Técnicas Comunicativas en la Facultad de Derecho de la IUE; y un buen número de ellos tiene poca o nula experiencia en la elaboración de trabajos escritos de nivel universitario (artículos para revistas especializadas, tesis de grado o libros para publicar), y los profesores de las distintas carreras, poseedores de esta experiencia, nunca trabajan en estos cursos.<sup>5</sup> Al respecto, vale la pena citar a William Germano (2008), para quien los egresados tienen dificultad para convertir la tesis de grado en un libro, por cuanto:

Los profesores de mayor antigüedad están a menudo demasiado alejados de todo proceso de redacción de una tesis como para dar consejos útiles, y el profesorado más joven generalmente se halla tan desconcertado como los estudiantes de doctorado ante la mecánica de publicación especializada (p. 15).

<sup>5</sup> Este es un problema general en Colombia, en la mayoría de las universidades, los cursos de lenguaje son orientados por profesores de cátedra con muy poco tiempo para actualizarse y preparar las clases.

Igualmente, otro de los problemas metodológicos al abordar estos cursos radica en que la escritura en la universidad no es generalizable, por cuanto cada disciplina tiene una manera específica de leerse y escribirse, tal como lo plantean Carlino (2005) y Parodi et al. (2010): por tanto, es una responsabilidad de los profesores de cada área del conocimiento preocuparse por estas habilidades y no dejarles la responsabilidad absoluta a los profesores de los cursos de lenguaje.<sup>6</sup> Creme & Lea (2003) concuerdan con esta propuesta, en tanto señalan que, en la universidad, “las diversas formas de pensar y comprender el mundo se expresan a través de diversas disciplinas académicas, que tienen también modos específicos para referirse a los aspectos del mundo observados e investigados por ellas” (p. 30). De ahí que uno de los problemas para los estudiantes radica en que los docentes olvidan explicitar que su asignatura no es más que un método especial de construir el conocimiento del mundo. Asimismo, recomiendan que los estudiantes aprendan nuevos términos relacionados con las áreas del conocimiento y a utilizarlos correctamente cuando los escriben.<sup>7</sup>

En relación con lo anterior, Cassany y Morales (2009) indican que “ser un buen abogado, un buen ingeniero o un buen médico es, también, ser un buen lector y autor de los textos propios de estas disciplinas” (p. 109), ya que con estos textos se accede a los conocimientos, se está actualizado y se realizan las aportaciones personales. Además, estos autores proponen lo siguiente:

La lectura y la escritura de los textos especializados de cada disciplina es una tarea relevante, que requiere esfuerzo, tiempo y práctica, pues no ocurre de manera natural. El lugar donde se inicia este aprendizaje de manera formal es la universidad; sin embargo, no siempre se desarrolla de manera explícita y organizada, en cursos académicos destinados para tal fin y, además, no todos los docentes –ni los propios estudiantes– son conscientes de la necesidad de iniciar, formalmente, la enseñanza-aprendizaje del discurso propio de cada disciplina. (Cassany & Morales, 2009, p. 110).

Por tanto, un aspecto esencial en la orientación de los procesos de literacidad radica en la pertinencia de los temas y problemas a tratar, por cuanto deben tener sentido y convertirse en herramientas útiles para la vida universitaria y profesional, tal como lo enfatiza Castelló (2007):

La representación que los estudiantes elaboraban de diferentes tareas académicas de escritura condicionaban tanto sus objetivos como las estrategias que utilizaban a la hora de escribir. Las estrategias más sofisticadas, un elevado nivel de planificación y revisión así como la existencia de objetivos personales precisos sólo aparecían cuando los estudiantes escribían con una finalidad que ellos conceptualizaban como clara e interesante (p. 52).

Como entre la metodología y la evaluación hay una relación fundamental, es necesario desarrollar una forma evaluativa en la cual se reconozcan los avances de

<sup>6</sup> En los cursos de lenguaje, los profesores deben enfatizar en la lectura y escritura de textos relacionados con la carrera, sobre temas de divulgación general como los publicados en periódicos y revistas especializadas, que pueden ser dominados por personas con un nivel cultural apropiado a las condiciones de estudiantes que ingresan a la universidad.

<sup>7</sup> Las diferencias lingüísticas y culturales no deben minimizarse (Ferreiro, 2002, p. 86).



los estudiantes y no centrarse en el error, pues no se les puede exigir un dominio de la lengua propio del ámbito universitario cuando no han recibido a lo largo de la vida una orientación en cultura escrita que los habilite para desempeñarse con eficacia y eficiencia en la universidad. Algunas veces la nota se convierte en sanción y no en estímulo, y por eso logra el efecto contrario: los estudiantes escriben lo menos posible para no recibir una calificación negativa. Vale la pena traer a colación las palabras de Halliday (1982), cuando afirma:

No hay duda que muchos de nuestros problemas en la enseñanza de la lectura y escritura son creación nuestra: no solo de nosotros como individuos, ni siquiera de educadores como profesión, sino de nosotros en general, de la sociedad, si se quiere. En parte, los problemas surgen de nuestras actitudes culturales hacia el lenguaje; consideramos al lenguaje demasiado solemnemente y, sin embargo, no con la seriedad suficiente. Si nosotros (aquí se incluye a los maestros) pudiéramos aprender a ser mucho más serios con respecto al lenguaje y al mismo tiempo, mucho menos solemnes por cuanto toca a él, entonces pudiéramos estar más dispuestos a reconocer los buenos resultados lingüísticos cuando los vemos y, de ese modo, hacer más para obtenerlos, cuando de otro modo dejarían de producirse (p. 274).

En relación con la evaluación universitaria de los cursos de escritura, el periodista Carlos Alberto Giraldo (2010) recordó su paso por la universidad, especialmente en lo relacionado con la escritura, al recibir el premio que la Sociedad Interamericana de Prensa (SIP) otorga cada año para estimular —en todo el continente— la excelencia del periodismo y la defensa de la libertad de expresión:

Hace 12 días cuando iniciaron las clases en la universidad y conversé con los estudiantes para saber qué pensaban del periodismo de investigación, y del periodismo en general, dos alumnas me respondieron: “profe, nos gusta mucho, pero es que el semestre pasado cuando nos calificaban nos ponían que no sabíamos escribir, pero no nos decían por qué, ni nos enseñaban, y nos sentíamos brutas”. Lamenté que con frecuencia a muchas personas se nos quiera castrar, en distintos momentos e instancias, la capacidad creativa. Además, resultó inevitable viajar en el tiempo a mi historia personal.

Después de sufrir rechazos y cuestionamientos por su manera de escribir, y al no ser premiado en el primer concurso en el que participó, recibió el estímulo de su hermana, quien le dijo: “no te desanimes, van a llegar muchos premios”. Mi hermana me apoyó y me enseñó a creer en mí mismo. Hoy le digo a ella: Gracias. Y a mis alumnos: no se detengan ante los necios”. Además, es importante destacar las razones de la SIP para otorgarle la distinción:

Claridad, precisión, exactitud, actualidad y compenetración son algunos rasgos de este trabajo, que logra hacer sentir en carne viva una problemática que se vive diariamente en los poblados de Colombia, donde miles de personas inocentes sufren las consecuencias de un conflicto bélico demasiado largo (El Colombiano, 20 de julio de 2010).

Este ejemplo demuestra la necesidad de valorar el trabajo del estudiante a pesar de los problemas que presente, por cuanto la tarea del docente y de la universidad es potenciar al máximo la cultura escrita, tal como lo planteó Halliday (1982).

Retornando al curso de Técnicas Comunicativas, como la orientación tuvo un enfoque pragmatialéctico, tanto en el proceso lector como en el escritural se aplicaban las máximas conversacionales de Grice (1975):

- Máxima de cantidad: haga su contribución tan informativa como la ocasión lo requiera, pero no más.
- Máxima de calidad: haga que su contribución sea verdadera, evitando no solamente aquello que crea falso, sino también todo aquello cuya verdad no pueda sostener con buenos argumentos.
- Máxima de pertinencia o relación: haga que su contribución sea relevante, es decir, que tenga que ver con el tema que es objeto de la conversación.
- Máxima de modo: haga que su contribución sea clara, evitando la expresión oscura o ambigua, siendo, además, claro, preciso y ordenado.

Asimismo, se trabajaron las reglas de la argumentación tal como las proponen Van Eemeren et al. (2006) y se realizaron ejercicios para detectar falacias en textos relacionados con la actividad judicial. Lo anterior puesto que las “falacias argumentativas” son violaciones de las reglas de una discusión crítica que falsean o impiden la resolución de una diferencia de opinión (Van Eemeren et al., 2006. p. 119). Es importante este ejercicio porque, de acuerdo con lo que plantea Cassany (2006, p. 106), “la literacidad crítica fomenta el diálogo entre el discurso (el autor) y el lector y favorece el crecimiento de un yo autónomo, consciente y constructivo”.

A partir de los puntos tratados con anterioridad, esenciales para orientar los cursos de literacidad en las distintas universidades donde se ha investigado, se elaboraron unos requerimientos básicos que deben tenerse en cuenta y aplicarse en el desarrollo del proceso de literacidad en las universidades, según Henao, Londoño, Frías y Castañeda (2011):

- Diferenciar los tipos de significados y los diferentes tipos de textos.
- Resumir.
- Incorporar en la comprensión y producción textual la enciclopedia personal.
- Leer críticamente.
- Relacionar los distintos tipos de textos que circulan en la academia y en la producción escrita.
- Articular coherentemente ideas que aparentemente no tienen nada en común.
- Escribir con cohesión, coherencia, adecuación y corrección.
- Producir textos aceptables, eficaces, eficientes y con información nueva.
- Producir textos con la estructura adecuada de acuerdo con los requerimientos de las disciplinas y los profesores.

- Escribir textos de acuerdo con el área y el lenguaje especializado.
- Manejar con propiedad los nuevos medios de comunicación, especialmente, los digitales.
- Filtrar la información.
- Citar y referenciar de acuerdo con las exigencias de las publicaciones y de los profesores.
- Presentar ponencias y escribir textos académicos.

Después de estos planteamientos, se presenta parte de los resultados obtenidos en la investigación *Argumentación Pragmadialéctica de los Estudiantes de Derecho de la IUE* en las dos pruebas realizadas. Con respecto a la prueba de entrada, al iniciar el curso, y sin haber recibido ninguna orientación, los participantes debían realizar el resumen del artículo *Si yo gobernara el mundo* de Steven Pinker (2011); y, luego de seleccionar entre la columna *Lecto-escritura* de José Fernando Isaza (2012) o *Frente a la reforma a la justicia: "todos a una"* de Jaime Granados (2012), realizar una lectura crítica a la misma, identificando posibles falacias argumentativas. Posteriormente, al finalizar la investigación, en la prueba de salida, los participantes debían resumir el artículo *La fatídica herencia de las Farc* de Juan Manuel Ospina (2012); leer críticamente la columna *No toda paz es victoria* de Rafael Nieto Loaiza (2013); y detectar las falacias argumentativas en ambos textos.

172

Si bien se trabajaron todos los requerimientos esbozados con anterioridad, al ser un grupo de estudiantes del programa de Derecho se enfatizó en los diferentes tipos de significados y de textos, en el resumen, la lectura crítica y la argumentación pragmadialéctica.

## Conceptualización de las variables fundamentales

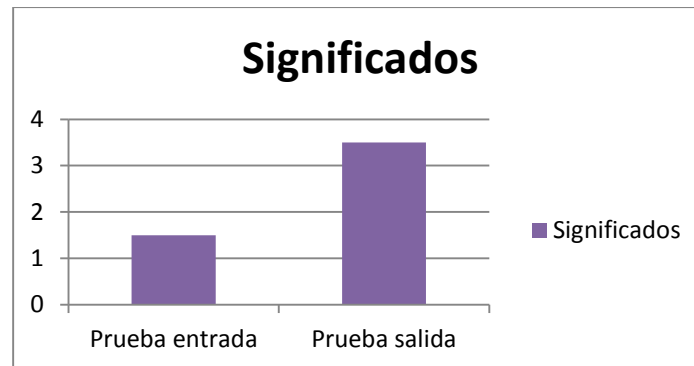
A continuación se explican las variables analizadas durante la investigación y se presentan los resultados obtenidos en las pruebas de entrada y salida.

### Diferentes tipos de significados y de textos

Los estudiantes requieren diferenciar los tres tipos de significados propuestos por Gray (1958) —literal, implícito y complementario— para diferenciar los géneros discursivos que circulan en los ámbitos académicos de la educación superior. Por tanto, en los talleres de lectura y escritura los estudiantes deben leer y escribir diferentes tipos de textos, que implican la utilización de los distintos significados de acuerdo con la tipología textual: literales y complementarios para los textos de carácter objetivo (expositivos, científicos y de descripción técnica); e implícitos y complementarios para los de carácter subjetivo (argumentativos, narrativos y la descripción literaria).

Como se señaló, el énfasis en el grupo de Derecho fue la argumentación pragmatialéctica; por lo mismo, se privilegiaron la lectura y la escritura de temas relacionados con aspectos jurídicos, en los cuales se integraban los significados literal, implícito y complementario. En razón de esto, uno de los aspectos que más se trabajó fue el de las falacias (Van Emmeren et. al., 2006), y las máximas conversacionales (Grice, 1975), para lo cual es fundamental inferir los significados implícitos; para ello se requiere una cultura general amplia,<sup>8</sup> con el fin de descubrir en los textos los argumentos falaces.

En la gráfica 1 se presentan los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas de entrada y de salida, en lo que respecta al manejo de los distintos tipos de significados, el primero de los requerimientos evaluado cuando leían y escribían. Se constata un cambio significativo en la prueba de salida frente a la de entrada, lo que indica que una buena orientación logra que los estudiantes se apropien de la capacidad para inferir e incorporen su enciclopedia personal en la comprensión y producción de textos escritos; de lo contrario, tendrían dificultades para realizar una lectura crítica y para la escritura de textos argumentativos, sin caer en falacias o en la violación de las máximas conversacionales.



**Figura 1.** Comparación del manejo de los significados en las pruebas de entrada y salida. Fuente: elaboración propia.

En esta gráfica, en la prueba de entrada, en una calificación de 1 a 5, los estudiantes tuvieron dificultades para captar los distintos significados, especialmente los implícitos, porque además tenían dificultad para complementar la información por falta de una sólida cultura general. En cambio, durante el transcurso del semestre incorporaron de forma gradual una mayor capacidad para inferir a partir de los documentos, dado que se realizaron constantemente ejercicios de lectura y escritura relacionados con la argumentación pragmatialéctica, vinculados

<sup>8</sup> Uno de los problemas para realizar lectura crítica y argumentación pragmatialéctica se debe a la deficiente cultura general de la mayoría de los estudiantes, quienes viven desconectados de la realidad nacional e internacional. Al abordar en uno de los cursos una columna de Héctor Abad Faciolince, titulada "La caverna está creciendo", ninguno de los estudiantes del curso sabía quién era Gustavo Petro, uno de los mencionados por Abad, a pesar de que en ese momento participaba como candidato en las elecciones presidenciales de 2010.

a situaciones jurídicas de relevancia en el ámbito nacional —la Ley de Justicia y Paz, el “caso Colmenares” y algunas reformas a la justicia—. <sup>9</sup>

## El resumen

El segundo de los requerimientos indica que es fundamental desarrollar las habilidades para resumir (esenciales para leer y escribir) puesto que para realizar esta acción se necesita condensar e integrar la información del texto, a fin elaborar otro que enuncie la macroproposición y los elementos esenciales del original de forma coherente y cohesionada (Van Dijk, 1983; Kaufman & Perelman, 2000; Tynjälä, 2001). Este proceso de elaboración permite evidenciar los procesos de comprensión lectora y de producción escrita. Además, tal como lo plantea Eco (1985),

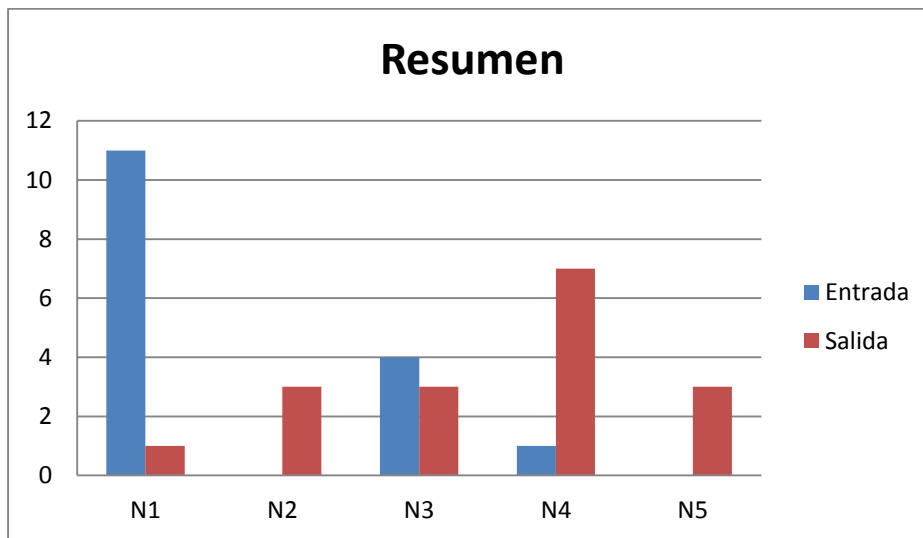
El resumen tiene dos funciones, una para quien lo hace y otra para quien lo lee. Pienso que hacerlo es mucho más importante que leerlo. El arte del resumen es importante y muy útil, y se aprende haciendo muchos resúmenes. Hacer resúmenes enseña a condensar las ideas. En otras palabras enseña a escribir (p. 15).

En las investigaciones realizadas esta es una de las variables básicas, y en la que inicialmente los estudiantes no tienen la menor noción, porque en la escolaridad anterior no les han enseñado técnicas apropiadas para hacerlo; sin embargo, a partir de la enseñanza de las macrorreglas identificadas por Van Dijk (1982), se logra un progreso significativo, aunque no se solucionan de manera definitiva los problemas provenientes de la escolaridad anterior. Además, es necesario reiterar que dominar la habilidad para resumir es vital para leer y escribir, fundamentalmente en la argumentación, por cuanto, es fundamental dar cuenta de las ideas de los autores utilizados como fuente para afirmar o contrastar.

En los resultados de las investigaciones realizadas en las universidades de Antioquia (Castañeda & Henao, 1999) y de Medellín (Henao & Toro, 2008), así como en la IUE (Henao et al., 2011), al analizar las diferentes variables se encontró que pocos estudiantes realizaban el resumen esperado: algunos se aproximaban; unos cuantos hacían un resumen parcial; y la mayoría simplemente parafraseaba de manera descontextualizada el texto base, o se conformaba con utilizar algunas palabras u oraciones del texto sin ninguna relación con la idea central (macroproposición). Otros acertaban en una parte y cambiaban otra, y hacían un comentario —en algunas ocasiones sin relación con el texto—; algunos cambiaban todas las ideas; y unos pocos se dejaban llevar por la ideología, sobre todo en los textos de carácter político, por lo que incluían su posición sin tener en cuenta que en un resumen solo se debe decir con menos palabras lo que plantea el autor. También existe la tendencia a escribir textos casi de la misma extensión del original,

<sup>9</sup> La ley de Justicia y Paz fue la aplicada en la desmovilización de los grupos paramilitares en 2005; y el “caso Colmenares” se refiere a la investigación por la muerte de Andrés Colmenares, cuya acusación recayó sobre Carlos Cárdenas, Laura Moreno y Jessy Quintero, pertenecientes a las clases altas de la sociedad colombiana.

por el temor a dejar alguna idea de lado. Todo lo anterior se debe, en su mayor parte, a la dificultad para encontrar el tema y la idea global, por falta de técnicas apropiadas para resumir.



**Figura 2.** Comparación de los resultados del resumen en las pruebas de entrada y salida. Fuente: elaboración propia.

En relación con la variable “resumen”, cuya calificación osciló entre 1 y 5 para los distintos aspectos, los resultados en la prueba inicial y final que se presentan en la figura 2 demuestran los avances logrados a partir de la aplicación de las macrorreglas propuestas por Van Dijk (1982). Como se observa en la figura, mientras que 11 estudiantes demostraron carecer de la menor noción respecto de la forma de componer un resumen en la prueba de entrada, apenas uno de los participantes que presentaron esta dificultad persistió en el problema. Asimismo, ningún estudiante hizo el resumen esperado en la prueba de entrada, mientras que tres lo lograron en la de salida; además, se observó que una mayor proporción hizo un resumen aproximado. De todas maneras persiste parte de las dificultades; y es necesario dedicar más tiempo y recursos a mejorar la capacidad para resumir, esencial para potenciar los niveles de literacidad.

Se enfatiza en los mencionados aspectos por cuanto, como lo plantea Eco (1985), el resumen se convierte en una estrategia fundamental para escribir, y con mayor razón en los ámbitos universitarios, donde los estudiantes deben citar parafraseando las ideas de los autores en los trabajos e investigaciones que realizan. De ahí que enseñar a resumir de manera apropiada facilita los procesos de escritura.

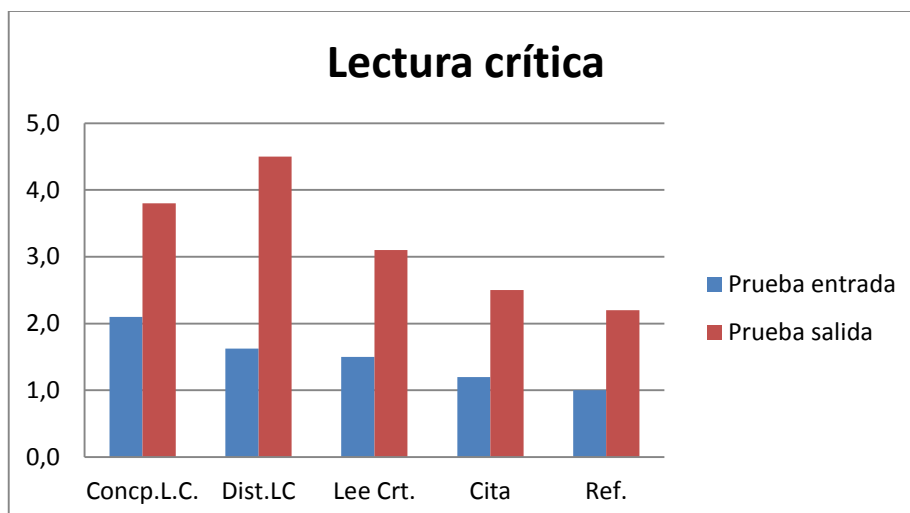
Es importante aclarar que, como se trabajó con estudiantes que recién ingresan a la universidad, la mayoría de los textos es asequible de acuerdo con su formación académica; por ello, su nivel de complejidad es similar a los documentos que se encontrarían en las materias de los cursos iniciales de la universidad. Cuando se

abordan textos especializados se busca el acompañamiento de profesores de la carrera. Además, la desigualdad en las notas se podría explicar por la heterogeneidad de los estudiantes en relación con lo social, la formación anterior y la edad. Los participantes oscilaban entre 17 y 70 años, la mayoría trabajaba y alrededor de la tercera parte había culminado un pregrado, de la cual solo tres personas tenían una cultura escrita propia de un profesional y los otros estaban en el nivel de los recién graduados de secundaria.

## Lectura crítica

Antes de trabajar con la escritura en la argumentación pragmatialéctica, los estudiantes recibieron orientación para realizar una lectura crítica con base en el libro *Tras las líneas* de Daniel Cassany y los aportes de Van Dijk, con miras a que diferenciaron los planteamientos del autor con los del lector y analizaran los aspectos formales del texto. Cassany (2006, pp. 115-138) propone 22 técnicas para realizar una lectura crítica y las divide en tres grandes campos: el mundo del autor, el género discursivo y las interpretaciones. Esto porque, en definitiva, para Cassany (2003, p. 114), una persona crítica es “la que mantiene una actitud beligerante en la consecución de sus propósitos personales, a través de la lectura y la escritura, pero también la que participa de modo constructivo en el desarrollo de una comunidad plural, respetuosa y progresista”. Este autor afirma, además, que “la lectura crítica es la más exigente y compleja que nos podamos imaginar, porque requiere un nivel de interpretación más elevado, así como habilidades y conocimientos previos para realizarla” (Cassany, 2002, p.120).

Para Van Eemeren et al. (2006), “algunos tópicos requieren un conocimiento tan especializado que la gente común no está en condiciones de verificarlos con independencia” (p. 130). De ahí la importancia de una cultura general para acceder a la argumentación pragmatialéctica, la cual, como lo plantean Van Eemeren et al. (2006), tiene como finalidad llegar a acuerdos cuando los antagonistas reconocen que tienen una diferencia de opinión y quieren resolverla.



**Figura 3.** Comparación de los niveles de lectura en las pruebas de entrada y salida. Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con la gráfica, los estudiantes avanzaron en la concepción de lectura crítica, por cuanto en la prueba inicial creían que leer críticamente es hablar de forma negativa de las ideas planteadas por los autores o contra sí mismos, varias veces sin basarse en lo expresado por ellos. Inclusive, en la mayoría de los escritos no se diferenciaban las ideas del lector y del autor, ni había distancia alguna entre lo propio y lo ajeno; sin embargo, en la prueba final, en el 90% de los escritos se identificaban claramente las voces del lector y el autor. No obstante, y pese a los avances logrados en esta variable, la capacidad para leer críticamente, citar y referenciar mostró logros más pequeños. Se concuerda en este punto con Cardona y Londoño (2016), cuando señalan que

177

Se requiere de un individuo que cuestione, reflexione, comprenda el mundo y aporte a los dispositivos correspondientes de la democracia no solo desde la localidad, sino desde la universalidad. En conclusión, la universidad, a través de una herramienta como la lectura crítica, debe apuntar a la formación de un ciudadano del mundo. (p. 397).

Estos resultados sugieren un mayor trabajo institucional para alcanzar el objetivo de una formación integral del estudiante de Derecho, a partir de los elementos programáticos de la IUE.

### Argumentación pragmatialéctica

Al trabajar con estudiantes de Derecho y al constatar las dificultades en cultura escrita, especialmente en lectura crítica y argumentación, se observó la necesidad de intensificar en el curso de Técnicas Comunicativas la enseñanza de la argumentación pragmatialéctica, con base en los planteamientos de van Eemeren et al. (2006), ya que enseñar la argumentación desde el enfoque tradicional, en este momento, es poco significativo: existen aportes recientes desde la lingüística



textual, el análisis crítico del discurso y la pragmadialéctica fundamentales para desarrollar una sociedad más pluralista y democrática. En relación con lo anterior, Ferreiro (2002) afirma que “la democracia, esa forma de gobierno a la cual todos apostamos, demanda, requiere, individuos alfabetizados. El ejercicio pleno de la democracia es incompatible con el analfabetismo de los ciudadanos” (pp.17-18). De acuerdo con Van Eemeren (2012),

La situación argumentativa más simple es aquella de un hablante o escritor que presenta un punto de vista y que actúa como “protagonista” de dicho punto de vista, y la de un oyente o lector que expresa duda en relación con el punto de vista, actuando como “antagonista”. En la discusión que se desarrolla, ambas partes tratan de averiguar si el punto de vista del protagonista puede resistir las críticas del antagonista. En este intercambio se lleva a cabo una interacción entre los actos de habla realizados por el protagonista y los que realiza el antagonista, interacción típica de lo que llamamos una “discusión crítica”. Esta interacción puede, desde luego, llevar hacia la resolución de la diferencia de opinión solo si procede de forma adecuada, lo que requiere que se regule a través de las reglas para la discusión crítica que especifican en qué casos la realización de ciertos actos de habla contribuye a la resolución de la diferencia de opinión de fondo. La tarea de los teóricos de la argumentación dialéctica es la de formular estas reglas de tal manera que en conjunto constituyan un procedimiento de discusión que sea válido, tanto para resolver problemas, como desde un punto de vista convencional (p. 33).

Este autor se centra en la identificación de las falacias en el discurso ordinario, desde la pragmadialéctica como marco teórico, en lugar de la dialéctica formal y considera el discurso argumentativo y las falacias que surgen en él — pragmáticamente— en una perspectiva comunicativa e interaccional. Por tanto, el modelo pragmadialéctico propone que una discusión crítica busca la resolución de la diferencia. Por lo mismo:

El procedimiento dialéctico para conducir una discusión crítica no puede ocuparse solo de relaciones de inferencia entre premisas (o “concesiones”) y conclusiones (o “puntos de vista”), sino que debe incluir todos los actos de habla que tengan una función al examinar la aceptabilidad de los puntos de vista (Van Eemeren, 2012, pp. 39-40).

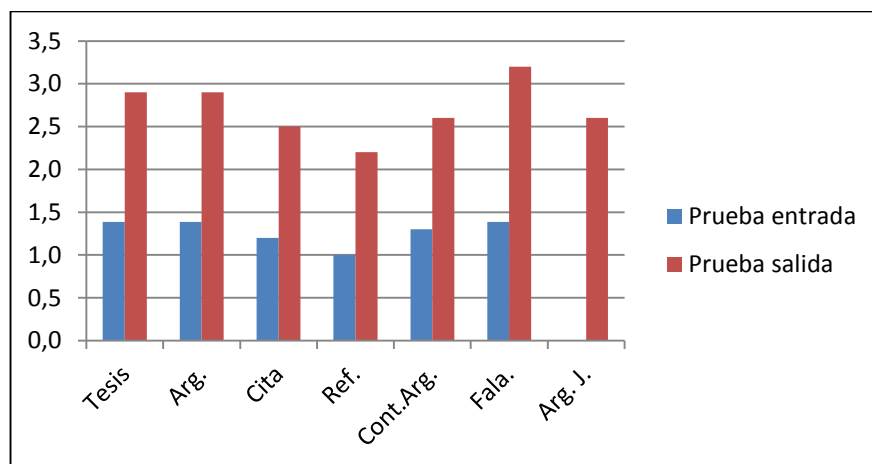
Dicho autor propone un modelo de discusión crítica que ofrece una visión de conjunto de los movimientos argumentativos pertinentes para desarrollar cada una de las etapas de la discusión. Para él, analíticamente, se distinguen cuatro etapas que deben cumplirse de manera constructiva para poder resolver la diferencia de opinión:

- 1) Confrontación: se externaliza la diferencia y opinión desde el desacuerdo potencial.
- 2) Apertura: el protagonista y el antagonista acuerdan un procedimiento común y unos puntos de partida (concesiones) para dirimir el desacuerdo.
- 3) Argumentación: las partes tratan de establecer si el punto de vista del protagonista es sostenible, teniendo en cuenta las críticas del antagonista.
- 4) Conclusión: se establece el resultado de la discusión crítica.

Para entender la argumentación pragmatialéctica desde una discusión crítica y razonable es fundamental identificar las falacias. Van Eemeren (2012) recomienda partir de una perspectiva general y coherente sobre el discurso argumentativo, de tal manera que provea una fundamentación básica para el estudio de las falacias, porque una teoría de lo incorrecto no puede construirse sin una de lo correcto. Por ello, una teoría sobre las falacias debe ser parte integral de una teoría sobre la argumentación, que suministre estándares definidos de lo que es un discurso argumentativo razonable.

Con relación a lo trabajado anteriormente, se espera que al terminar el curso de Técnicas Comunicativas, el estudiante de Derecho siga este proceso cuando argumente e identifique las falacias durante la carrera y su vida profesional; además, se espera que cuando escriba o intervenga en los procesos orales use marcadores discursivos de calidad, a la vez que establezca la diferencia entre el autor y el lector cuando cite y referencie.

En la figura 4 se presentan los resultados de todas las variables analizadas.



**Figura 4.** Comparación de los niveles de argumentación pragmatialéctica en las pruebas de entrada y salida. Fuente: elaboración propia.

En el proceso de investigación —durante la realización del curso en cuestión— se lograron avances relativamente significativos: al observar las variables directamente relacionadas con este punto, solo la identificación de las falacias alcanzó una nota de 3,5 sobre 5,0; en cambio, la elaboración de una tesis, la estructuración de un texto argumentativo, la citación y referenciación, y la argumentación jurídica estuvieron por debajo de 3,0 sobre 5,0, lo que indica serias dificultades a la hora de argumentar, y aún más en estudiantes de Derecho, hecho que constituye un reto para la IUE. De todas maneras, es importante resaltar que en la prueba de entrada los promedios más bajos correspondían a las variables relacionadas con la lectura crítica, la argumentación y el uso de marcadores, fundamentales para argumentar con calidad.

## Algunas conclusiones

Dado el nivel con el que ingresaron, la mayoría de los estudiantes tuvo avances significativos en el manejo de la textualidad; asimismo, fueron más conscientes de sus dificultades en literacidad y preguntaban en forma permanente con el fin de aclarar las dudas. Si bien este es un paso fundamental para lograr avances en cultura escrita, desafortunadamente los estudiantes se demoran demasiado para asumir esta actitud, a causa de la experiencia escolar anterior.

El desarrollo de la habilidad para resumir y leer críticamente es fundamental para argumentar: el avance logrado en estas dos variables explica, en parte, la mejoría en la capacidad para ejecutar dicha acción, lo mismo que para escribir textos más estructurados, lógicos, pertinentes y correctos.

Aunque uno de los principales elementos del argumento es el garante, también es necesario resaltar que los estudiantes no cuentan con una construcción pragmática sólida con referentes teóricos propios de la ciencia jurídica. La razón principal de esta ausencia explícita del garante radica en el nivel primario de formación con el que ingresan al programa. Además, al ser estudiantes de primer año de Derecho, los conceptos jurídicos y el manejo de la terminología especializada del área les impide referenciarlos de manera adecuada.

No obstante, en la lectura de sus pruebas y el análisis de estas se puede colegir una apropiación particular de varios elementos jurídicos y políticos que ya empiezan a incorporar dentro de su discurso. En la prueba de salida, a diferencia de la de entrada, se puede evidenciar que un 80% de la muestra cuenta con elementos argumentativos con un matiz jurídico, inexistente en la prueba de entrada, ya que ni siquiera pudieron dar una opinión, y menos aún incorporar una posición política sobre el particular, lo que mínimamente se esperaría de cualquier persona con formación ciudadana.

Los estudiantes evidencian una apropiación del tema argumentativo dirigido en esta investigación desde la pragmatialéctica; además, se resalta la vinculación de su área de formación, que se traduce en la habilidad de argumentar bajo los supuestos jurídicos o políticos que, más adelante, en un nivel más avanzado de su formación, podrán referenciar con garantes propios de los teóricos de la disciplina.

## Referencias

- Betancourt, R. & Frías, L. (2015). Competencias argumentativas de los estudiantes de derecho en el marco de las pruebas Saber-Pro. *Civilizar*, 15(28), 213-228.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Castañeda, L. & Henao, J. (1999). *La lectura en la Universidad de Antioquía: Informe preliminar*. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-09341999000100010](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09341999000100010)
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. & Morales, Ó. (2009). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. En Cassany, D. (Comp.). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 109-128). Barcelona: Paidós.
- Castelló, M. (2007). El proceso de composición de textos académicos. En *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias* (pp. 47-81). Barcelona: Graó.
- Cremer, P. & Lea, M. (2003). *Escribir en la Universidad*. Barcelona: Gedisa.
- Díaz, Á. (2002). *La argumentación escrita*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Eco, U. (1985). Elogio del resumen. En *Quimera*, 52, 12-15.
- Ferreiro, E. (2002). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Germano, W. (2008). *Cómo transformar tu tesis en libro*. México: Siglo XXI Editores. Recuperado de <http://htmlimg1.scribdassets.com/2vjupxihfkee572/images/1-cb54829520.jpgs>
- Granados, J. (2012). Frente a la reforma de justicia: "todos a una". En *El Colombiano*. Recuperado de [http://www.elcolombiano.com/BancoConocimiento/F/frente\\_a\\_la\\_reforma\\_a\\_la\\_justicia\\_todos\\_a\\_una/frente\\_a\\_la\\_reforma\\_a\\_la\\_justicia\\_todos\\_a\\_una.asp](http://www.elcolombiano.com/BancoConocimiento/F/frente_a_la_reforma_a_la_justicia_todos_a_una/frente_a_la_reforma_a_la_justicia_todos_a_una.asp)
- Halliday, M. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Henao, J., Londoño, D., Frías, L. & Castañeda, L. (2011). Niveles de literacidad en el programa de Psicología de la Institución Universitaria de Envigado. *Zona Próxima*, 15, 54-77.
- Henao, J. & Toro, L. (2008). Cultura escrita y educación superior: el caso de la Universidad de Antioquia y la Universidad de Medellín. En Narváez, E. & Cadena, S. (Comps.). *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles* (pp. 53-74). Cali: Universidad Autónoma de Occidente,
- Isaza, J. (2012). Lecto-escritura. En *El Espectador*. Recuperado de <http://www.elespectador.com/opinion/lecto-escritura-columna-355796>
- Jolibert, J. (1991). *Formar niños productores de textos*. Santiago de Chile: Hachette.

- Londoño, D. (2015). *Jóvenes y literacidad: Un análisis sociolingüístico*. Envigado: Editorial Institución Universitaria de Envigado.
- Moreno, V. (2010). El problema del lenguaje en la interpretación del Derecho: Una reflexión a partir del debate López-Tamayo. *Nuevo Derecho*, 5(6), 73-85.
- Nieto L. (2013). No toda paz es victoria. En *El Colombiano*. Recuperado de [http://www.elcolombiano.com/BancoConocimiento/N/no\\_toda\\_paz\\_es\\_victoria/no\\_toda\\_paz\\_es\\_victoria.asp](http://www.elcolombiano.com/BancoConocimiento/N/no_toda_paz_es_victoria/no_toda_paz_es_victoria.asp)
- Ospina, J. (2013). La fatídica herencia de las Farc. En *El Espectador*. Recuperado de <http://www.elespectador.com/opinion/columna-407292-fatidica-herencia-de-farc>
- Parodi, G., Ibáñez, R., Venegas, R. & González, C. (2010). Identificación de géneros académicos y géneros profesionales. Principios teóricos y metodológicos. En Parodi, G. (Ed.). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 249-289) Santiago: Ariel.
- Pinker, S. (2011). Si yo gobernara el mundo. En: *El Malpensante*, 126. Recuperado de [http://elmalpensante.com/index.php?doc=display\\_contenido&id=2236](http://elmalpensante.com/index.php?doc=display_contenido&id=2236)
- Semana (8 de septiembre de 2012). Fiscal General: "Puede ocurrir que ningún guerrillero pague cárcel". Recuperado de <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.semana.com/nacion/articulo/fiscal-general-puede-ocurrir-ningun-guerrillero-pague-carcel/264388-3>
- Skapinker, M. (2013). Importa si los estudiantes no pueden escribir. En: *El Espectador*. Recuperado de <http://www.elespectador.com/noticias/economia/articulo-430964-importa-si-los-estudiantes-no-pueden-escribir>
- Van Eemeren, F. (2012). Maniobras estratégicas: combinando lo razonable y lo efectivo en el discurso argumentativo. *Acta Poetica*, 1, 19-47.
- Van Eemeren, F., Grootendost, R. & Snoeck, F. (2006). *Argumentación, comunicación y falacias: una perspectiva pragma-dialéctica* (2 ed.). Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.
- Weston, A. (2005). *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Ariel.
- Wolcott, H. (2003). *Mejorar la escritura de la investigación cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia.