

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

Alfabetización académica en derecho: Experiencia y resultados de un programa de escritura

*Alfabetização acadêmica em direito:
Experiência e resultados de um programa de redação*

*Academic literacy in law:
Experience and results of a writing program*

Claudia Poblete Olmedo  Lisbeth Arenas Witker 
y Alejandro Córdova Jiménez 

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

RESUMEN En sus primeros años de universidad los estudiantes presentan diversas dificultades, ya que no cuentan con las habilidades de lectoescritura propias del ámbito disciplinar que cursan o en la comunidad profesional a la que ingresan (Bono y De la Barrera, 1998; Narvaja de Arnoux, Di Stefano y Pereira, 2002). A partir de esto, algunas universidades de nuestro país y de Latinoamérica han impartido cursos o talleres iniciales de lectura y escritura para alumnos de primer año. No obstante, en su mayoría, el enfoque de estas asignaturas está puesto en medidas remediales que no proveen herramientas efectivas a los estudiantes, ya que se encuentran aisladas de la realidad académica de cada disciplina o programa (Carlino, 2012: 200). Por esto, este trabajo tiene como objetivo describir el trabajo situado que se realiza con los estudiantes de la asignatura Estrategias de producción del discurso escrito de la carrera de Derecho de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso con un género jurídico profesional adaptado al contexto académico: el informe en derecho. Además, se relevan las estrategias empleadas por ellos para cumplir con esta tarea. Los resultados preliminares indican que los estudiantes emplean diversas estrategias (reformulación, definición, entre otras) como una forma de acercar el lenguaje jurídico-técnico a la audiencia no experta, posibilitando la comprensión de los términos y, a su vez, mejoran su escritura durante el proceso de formación que contempla el curso.

PALABRAS CLAVE Escritura académica, informe en derecho, alfabetización profesional, lenguaje jurídico.

RESUMO Os estudantes em seus primeiros anos de ingresso na universidade apresentam várias dificuldades, pois não possuem as habilidades de alfabetização do campo disciplinar que cursam ou não são necessárias na comunidade profissional em que ingressam (Bono y De la Barrera, 1998; Narvaja de Arnoux, Di Stefano y Pereira, 2002). Com base nessa situação, algumas universidades do nosso país e da América Latina oferecem cursos ou oficinas iniciais de leitura e escrita para estudantes do primeiro ano. No entanto, na maioria das vezes, o foco dessas disciplinas está em medidas corretivas que não fornecem ferramentas eficazes para os alunos, pois estão isoladas da realidade acadêmica de cada disciplina ou programa (Carlino, 2012: 200). Em contraste com o exposto, este trabalho tem como objetivo descrever o trabalho situado que é realizado com os alunos da disciplina Estratégias de produção do discurso escrito da carreira em Direito da Pontifícia Universidade Católica de Valparaíso com um gênero jurídico profissional adaptado ao contexto acadêmico : relatório de direito. Além disso, as estratégias usadas por eles para realizar essa tarefa serão revisadas. Resultados preliminares indicam que: a) os alunos utilizam várias estratégias (reformulação, definição, entre outras) como forma de aproximar a linguagem jurídico-técnica do público não especialista, possibilitando a compreensão dos termos e, por sua vez, b) eles melhoram sua escrita durante o processo de treinamento contemplado pelo curso.

PALAVRAS-CHAVE Redação acadêmica, relatório de direito, alfabetização profissional, linguagem jurídica.

ABSTRACT During the first couple of years of university, students face many difficulties because they have not acquired the reading and writing skills that are fundamental in their fields of study, or the skills are not necessary in the career they chose to pursue (Bono y De la Barrera 1998; Narvaja de Arnoux, Di Stefano y Pereira, 2002). Considering this situation, some universities in our country and in Latinamerica offer courses or workshops on reading and writing for freshmen students. Nevertheless, the focus of most of these courses is set on remedial measures that do not provide students with effective skills due to the fact that they are far from each discipline or programme's academic reality (Carlino, 2012: 200). To address this, the main goal of this investigation is to describe the specific work of law students who attend the course «*Text Production Skills*» at Pontificia Universidad Católica de Valparaiso, in which they produce a precise type of genre: *the law report*. This genre is a legal and professional one adapted to the academic context. In addition, this investigation will show the strategies used by the students in order to fulfill their tasks. The preliminary results indicate that a) students use different strategies (reformulation, definition, among others) as a way to get the legal/technical language closer to the inexperienced audience assuring a better understanding of those terms. And at the same time, b) students improve their writing skills during the learning process that the course implies.

KEYWORDS Academic writing, law report, vocational literacy, legal language.

Introducción

El ingreso a la educación superior es un gran desafío, ya que no supone como consecuencia directa la inserción de los estudiantes a la comunidad disciplinar, sino que es solo el inicio de un proceso paulatino donde deben adquirir, elaborar y comunicar conocimiento mediante el desarrollo de diversas habilidades de comprensión y producción textual (Caldera y Bermúdez, 2007; Poblete, 2012; Poblete y otros, 2018).

En este sentido, la alfabetización académica es un proceso que describe el ingreso progresivo de «novatos» en una cultura académica dominada por los niveles de especialización que determinan a sus participantes. Como señala Campbell (1990), la alfabetización académica se relaciona con la capacidad de utilizar el lenguaje para pensar, crear e interrogar, de manera que se participe en la sociedad. Efectivamente, aprender es manipular la información (Caldera y Bermúdez, 2007), lo que implica que mediante el lenguaje el aprendiz puede dar significado, manejar y transformar el conocimiento (Scardamalia y Bereiter, 1985). En consecuencia, la lectura y la escritura son consideradas como procesos interactivos y dinámicos de construcción de significados que necesitan de una activa participación, a través de la aplicación activa de operaciones mentales complejas y la utilización de estrategias para procesar, organizar, integrar y producir conocimiento.

Asimismo, Bazerman y Russel (2003) señalan que el dominio de la comprensión y producción de textos escritos en este proceso es fundamental, ya que a través de estas instancias de comunicación el sujeto puede aproximarse al conocimiento, transformarlo y comunicarlo.

Por su parte, Carlino (2013) plantea que la alfabetización académica es un conjunto de acciones que realizan los docentes, con apoyo y orientación de la universidad, para que los alumnos puedan leer, escribir, estudiar, comprender, pensar, argumentar, discutir, exponer, valorar razonamientos y debatir según los modos propios de cada disciplina. Esto significa la integración, por parte del sujeto, de los discursos que caracterizan a las disciplinas, ya que desde un punto de vista profesional cada uno de los campos de formación desarrolla sus propias formas de observar y construir la realidad. Implica, además, las competencias de leer, escribir, hablar y comprender en un contexto académico específico.

Ante esta problemática, se vuelve indispensable un proceso de alfabetización académica, entendiéndolo como:

El conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional (Carlino, 2003: 410).

La creciente necesidad de enseñar competencias o habilidades lingüísticas en las instituciones de educación superior se sustenta en que los estudios superiores exigen competencias de orden superior, ya que «los estudios universitarios y terciarios solicitan que se ejerza una lectura crítica e interpretativa, y no meramente extractiva de datos» (Marín, 2006: 31). Sin embargo, para lograr esta habilidad se debe tener en consideración que la comprensión y producción de textos es un proceso y crece con el tiempo dependiendo de los géneros discursivos y de las situaciones a las que se enfrenta el estudiante.

Estos desafíos están en directa relación con la formación de estudiantes al interior de una comunidad académica especializada. En este sentido, se necesita aprehender el conjunto de estrategias necesarias para ser parte de dicha comunidad y participar activamente tanto del análisis como de la producción de textos que circulan en la academia (Carlino, 2008, 2013). A su vez, este proceso —denominado «alfabetización académica»— permite llegar a pertenecer a una comunidad profesional.

Para abordar dicho desafío, las instituciones de enseñanza superior han instalado diferentes modalidades en sus planes curriculares. Algunas han optado por programas tipo «propedéuticos», es decir, un plan formativo integral en el que se busca desarrollar una serie de habilidades en los estudiantes y permitirles el acceso a la educación superior, al mismo tiempo que los preparan para enfrentarse a las exigencias de un nuevo contexto formativo (Carlino, 2003, 2008; Fernández Fastuca, 2010) con el fin de permitir una inserción a la comunidad y evitar el fracaso en dicho proceso.

Algunas instituciones intentan entregar, por ejemplo, todas las habilidades en un único curso de lectura y escritura *generalizada*, por ejemplo, talleres de redacción al inicio de una carrera (Thaiss y Myers, 2006; Caldera y Bermúdez, 2007; Carlino, Iglesias y Laxal, 2013; Fernández Fastuca, 2010; Craig, 2013; Montes, Gladic y Cautin-Epifani, 2016) sin considerar que se trata de habilidades disciplinares que implican más que una enseñanza general del lenguaje no relacionada con una disciplina específica, ya que el discurso académico presenta rasgos que lo distinguen del discurso utilizado en contextos generales (Hyland, 2008) y que es fruto de una variación disciplinar (Bhatia, Flowerdew y Jones, 2008; Navarro, 2014; Ibáñez, Moncada y Santana, 2015).

Otras universidades han implementado cursos remediales, sin embargo, se intenta nivelar las competencias de salida de la enseñanza secundaria que no necesariamente son las que exige la disciplina que inician como plan curricular en la universidad: «La alfabetización primaria o inicial que les permite dominar el idioma y comunicarse en contextos cotidianos no es suficiente para que los estudiantes puedan comunicar información científica dentro de una determinada disciplina» (Coloma, Agüero, 2012: 44).

Alfabetización académica en derecho

Las deficiencias en las competencias lingüísticas de los abogados son una queja recurrente en diversos contextos. Más aún cuando la tarea de este profesional está en íntima relación con sus competencias lingüísticas (Legarre y Vitetta, 2016: 16). Como señala Álvarez (2008: 138):

A pesar de la falta de inserción de esta disciplina en las carreras de grado de abogacía, en el campo jurídico, mediante el lenguaje se hacen las leyes, se manifiesta la voluntad del Estado, se interpreta y aplica el derecho, se describe y narran hechos, se formulan peticiones, se demuestra y argumenta, se emiten juicios, se expiden órdenes, se conciertan contratos, se expresan y contestan agravios, se producen y responden alegatos. Y es mediante la sentencia judicial que se llega al extremo «performativo» del lenguaje: se condena, se absuelve, se anula, se priva de la libertad.

Para algunos autores, las causas de esta deficiencia se originan en la conformación de los actuales planes de estudio de derecho, ya que:

La gran mayoría de universidades no colocan en sus *silabus* un curso de redacción jurídica, e incluso las pocas universidades que lo hacen, no le dan la correcta seriedad del caso. Como resultado de este problema, se obtienen abogados que no saben redactar de manera correcta sus propios escritos y que además, terminan, muchos de ellos, comprando plantillas.¹

Con respecto a los planes de estudio, se sostiene que no aparecen asignaturas que aborden la problemática lingüística del discurso jurídico pese a que el lenguaje es la herramienta principal en el trabajo del abogado (Álvarez, 2008; Legarre y Vitetta, 2016) e incluso, como sostiene Álvarez (2008: 137), que «este aspecto tan importante para el desarrollo profesional queda relegado a las capacidades naturales de cada individuo y al bagaje de conocimientos, aptitudes y destrezas que ha adquirido en los estudios formales anteriores a su ingreso a la universidad».

Por otro lado, está el hecho de que los programas de derecho cuentan con un alto prestigio, lo que supone que cuentan con los estudiantes de los mejores puntajes de ingreso a la universidad. Por esto, se infiere —erróneamente a nuestro entender— que los estudiantes que ingresan a la carrera no debieran tener dificultades con las competencias necesarias para un exitoso rendimiento académico a lo largo de la carrera. No obstante, como señalan Coloma y Agüero (2012: 40), esta realidad no es la que se encuentra en las aulas: «hay buenas razones para sostener que entre quienes pretenden acceder (o acceden) a la carrera de derecho existe un número significativo que no está suficientemente capacitado, en principio, para superar exitosamente las exigencias que les serán impuestas».

El conflicto se produce porque los programas de estudio de derecho no conside-

ran que los estudiantes que ingresan a la educación superior se vean enfrentados a exigencias lingüísticas para los que no están preparados, más allá de su desempeño exitoso en la educación secundaria:

Abordar estos cuerpos de información obliga a los estudiantes a desplegar nuevas estrategias para identificar la información importante, para contrastar los resultados de diversas investigaciones o las opiniones de diversos autores y para seleccionar qué es lo que deben aprender (Coloma y Agüero, 2012: 9).

El llamado es a incorporar nuevas áreas en la formación del abogado (Clavijo, 2014), ya que las habilidades lingüísticas no pueden estar fuera o de manera tangencial en la vida académica del estudiante de derecho. Por el contrario, la sociedad actual requiere un abogado con formación en discurso jurídico como disciplina instrumental en las carreras de grado (Álvarez, 2008; Frustagli, Nadalini, 2017).

La idea de que debe existir un proceso de alfabetización académica en los estudiantes de derecho pareciera ya no estar en discusión:

A todo estudiante que ingresa a la universidad se le debe enseñar a leer y escribir «como abogado», «como físico», «como profesor» o «como médico». La idea de una alfabetización jurídica inicial consiste en cuestionar la tendencia a creer que los estudiantes que llegan a la universidad por el hecho de haber rendido la PSU ya saben cómo interpretar y elaborar un lenguaje escrito especializado o técnico que es propio de los estudios jurídicos (Coloma y Agüero, 2012: 43).

Por otra parte, sabemos que para acceder al conocimiento de una disciplina e insertarse en ella es indispensable no solo dominar el conocimiento disciplinar específico, sino también las formas del discurso académico que se dan durante el proceso de alfabetización académica (Ibáñez, Moncada y Santana, 2015).

Desde los inicios de la formación jurídica, realidades como la estadounidense optaron por potenciar habilidades de escritura en sus estudiantes, como es el caso del *Program of Study 1975-1976* en Stanford.² En la actualidad, incluyen cursos de *legal writing* durante la etapa formativa universitaria de los estudiantes de derecho (generalmente en primer año) para ayudar a que los futuros profesionales sepan manejar con destreza su idioma (Legarre y Vitetta, 2016: 18).

A nivel latinoamericano, la generalidad es que las facultades de derecho relegan la escritura jurídica a la periferia de los planes de estudios, como si no fuera parte de la formación disciplinar (Legarre y Vitetta, 2016). Se conoce la experiencia llevada a cabo en 2004 para los estudiantes del Departamento de Estudios Jurídicos del CIDE (Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación) en México, que se dio en el

2. Elizabeth Leyva, «De Harvard a Stanford. Sobre la historia de la educación jurídica en los Estados Unidos», *Derecho en acción*, 16 de noviembre de 2017, disponible en bit.ly/3ma5cPS.

área de Escritura penal I, donde se diseñó un curso a virtual (piloto) cuyo objetivo era el aprendizaje de la escritura académica a través de los contenidos propios del derecho penal.

Otros casos conocidos son algunos seminarios o cursos *optativos* como el de Derecho y lingüística en la Universidad Nacional de Rosario; el curso de Vitetta y Legarre de 2016 en la Facultad de Derecho de la PUC, Argentina; el Taller de acceso a la información jurídica de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario. Se incorpora desde 2016 con el nuevo plan de estudios (Frustagli y Nadalini, 2017).

En el caso de cursos incorporados a los planes de estudio con el carácter de obligatorios está el de la Universidad de San Andrés, que incluye en primer año Escritura y oratoria y, en segundo año, Interpretación y argumentación jurídica. La Universidad de Palermo, también en primer año, tiene el Taller de escritura: *Técnica* jurídica, cuyo objetivo es introducir al estudiante en las tendencias actuales de escritura jurídica y, en segundo año, Debate y argumentación jurídica. Finalmente, en la Universidad Torcuato Di Tella se dicta Lógica y redacción en segundo año.

En el caso nacional, una revisión de los programas de estudio de las facultades de derecho chilenas da cuenta de que son pocas las facultades que han incorporado en sus planes curriculares cátedras del área lingüística o discurso jurídico. De esta forma, «hay que decir que la enseñanza del derecho en Chile nunca ha enfrentado la enseñanza del lenguaje jurídico de modo explícito» (Coloma y Agüero, 2012: 49). La incorporación de cátedras de habilidades de escritura de forma sistemática y obligatoria en los planes de estudio se reduce a tres o cuatro casos. Uno mencionado por estos autores es Cultura, lenguaje y derecho de la Universidad Austral, también en el primer semestre del plan de estudios de derecho.

Algunas facultades optan por no poner atención a la deficiencia de competencias lingüísticas en los egresados o se amparan en que esto no es tarea de la universidad. Otros caminos en esta misma línea son «entregar» estas competencias en programas de formación inicial general (bachilleratos) previos al ingreso a la carrera. Una experiencia más reciente son los «cursos basales» en primer año, por ejemplo, el de la carrera de Derecho de la Universidad de Valparaíso, donde el curso se plantea como un *tránsito* entre una alfabetización general y una disciplinar (Sologuren, Bonifaz y Núñez, 2019).

Un curso especializado en la disciplina: Estrategias de producción del discurso escrito

Se ha señalado que la alfabetización académica es un proceso y, en consecuencia, la escuela de Derecho de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso de Chile propuso un cambio en su malla curricular el 2011. Así, implementó cuatro asignaturas obligatorias de habilidades lingüísticas: Estrategias de comprensión del discurso escrito, Estrategias de producción del discurso oral, Estrategias de producción del discurso escrito y Estrategias de argumentación (impartidas durante los cuatro primeros semestres de la carrera). Estas cátedras, a su vez, se vinculan con diferentes áreas del saber jurídico de manera de lograr un mayor diálogo entre ellas, por ejemplo, con derecho constitucional o litigación.

Por otra parte, estas cátedras están en directa relación con las exigencias que se declaran en el perfil de egreso del programa, que señala que el licenciado de la Escuela de Derecho de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso:

Contribuye a la aplicación y el desarrollo del derecho con una visión comprensiva e informada que le permite considerar los intereses públicos y privados desde la perspectiva del bien común, y puede desenvolverse en diversos contextos culturales demostrando flexibilidad, capacidades de liderazgo, comunicación y negociación que lo destacan como un profesional confiable.³

El objetivo de Estrategias de producción del discurso escrito (tercer semestre) es que los estudiantes desarrollen estrategias para elaborar textos escritos con un *lenguaje claro* para diferentes audiencias que, como futuros abogados, deberán enfrentar en su desarrollo profesional (Arenas y Poblete, 2015). Esta preocupación por la audiencia se ha instalado como un punto primordial durante el proceso de inserción y puesta en marcha de los cursos de Estrategias al interior de la Escuela de Derecho, ya que uno de los aspectos que resulta complejo para los estudiantes es tomar conciencia de que sus textos deben ser entendidos no solo por expertos en la disciplina (abogados, juristas, asesores legislativos, jueces, fiscales, etcétera), sino que también —y probablemente con mayor cantidad durante su labor profesional— por personas y ciudadanos que son ajenos al contenido jurídico y que solicitarán sus servicios (partes en conflicto en un juicio, trabajadores, empresarios, etcétera). De hecho:

Es muy corriente que los abogados se comuniquen no solo con otros colegas, sino también con profesionales de otras disciplinas y con legos. Un buen abogado debe poder moderar sus usos lingüísticos de modo que su interlocutor le comprenda bien (Coloma y Agüero, 2012: 48).

Incorporación de los géneros de la disciplina

El programa del curso se sustenta en algunos presupuestos teóricos que guían el quehacer en el aula. Uno de ellos es la enseñanza de los *géneros discursivos* como la po-

sibilidad de incluir a los estudiantes en sus comunidades académicas y profesionales, es decir, les da la oportunidad de participar en ellos activamente. Esta perspectiva supone adscribirse a un concepto de género académico que sustente la propuesta metodológica que utilizamos. Concebimos género como un conjunto de unidades retórico-funcionales específicas, con un *propósito* comunicativo que lo constituye como tal (Swales, 1990, 2004). A su vez, en esta unidad retórico-funcional *general* es posible identificar micropropósitos comunicativos particulares que le dan sentido al género y que se ordenan en torno a él. Nos referimos a las *movidas retóricas*, entendidas como la expresión de un propósito comunicativo que se asocia a un fragmento textual (Swales, 1990).

Desde una perspectiva integradora, Parodi (2008) considera que el género posee, además del propósito comunicativo, tres dimensiones (la cognitiva, la social y la lingüística), es decir, su naturaleza es psicosociodiscursiva (Parodi, Boudon y Julio, 2014).

La búsqueda de una concepción del género, que permita aplicarlo en la enseñanza de la escritura disciplinar, supone incorporar el aspecto discursivo como un eje de la definición operacional. Como indican Sabaj, Toro y Fuentes (2011: 249): «Se asume que el modelo [de Swales] tiene validez descriptiva, pero se reconoce que es una aproximación prototípica que no da luces específicas con respecto a la variación disciplinar».

La dimensión discursiva del género nos permite, desde la propuesta metodológica, caracterizar los rasgos lingüístico-discursivos asociados a cada movida y pasos del género seleccionado en esta propuesta.

En efecto, el conocimiento de los géneros permite, además, explotar la función epistémica de la escritura, ya que admite reestructurar el pensamiento. En estos términos, Wray y Lewis (2000: 15) sostienen que «el lenguaje tiene una función epistémica además de la comunicativa, es decir, que su uso crea conocimiento en quien lo utiliza».

Para el equipo de docentes del área, un curso de escritura que forme parte del plan de estudios de derecho debe estar orientado por los géneros jurídicos más prototípicos de la especialidad y según los distintos niveles de complejidad (Frustagli y Nadalini, 2017) que están en la comunidad académica.

En este orden de ideas, entendiendo que un texto⁴ es una práctica social, ya que dependerá siempre del contexto de situación y de cultura en el que fue creado y para el que es usado. El ámbito del derecho no es una excepción y los géneros deben adaptarse a las necesidades de la comunidad de circulación (Agüero, 2014).

Estrategias discursivas en la escritura jurídica

4. No nos detendremos en este trabajo en la diferencia entre texto y género. Sabemos que corresponden a perspectivas diferentes, no obstante, los usaremos como sinónimos para efectos de este trabajo.

Resultan fundamentales para el curso el uso de estrategias discursivas como la definición, descripción, especificación, ejemplificación y reformulación (Ciapuscio, 2001). El uso de estas permitirá al escritor-estudiante buscar distintas formas para redactar un enunciado y que este sea comprendido por una audiencia en particular.

En primer lugar, la definición es una estrategia discursiva que se utiliza para explicar el significado de una palabra o concepto al señalar su rasgo esencial y función. Esto permite que el lector no experto interprete adecuadamente un término técnico o especializado.

En segundo lugar, la descripción es una estrategia que permite explicar un concepto o fenómeno a través de la presentación detallada de sus rasgos constitutivos.

En tercer lugar, la reformulación puede ser definida como una simplificación de la información que permite hacer accesible el discurso para una audiencia no experta en la materia. En sí, es una estrategia discursiva que permite presentar con otras palabras una información que ya se ha mencionado. Para esto, se puede agregar contenido, suprimir información o realizar cambios léxico-gramaticales o funcionales (Ciapuscio, 2001; Marinkovich, 2005).

En cuarto lugar, la especificación es una estrategia discursiva que se utiliza para detallar un componente o dato. Este recurso se utiliza, por ejemplo, cuando se presenta una clasificación o división en tipologías.

Por último, la estrategia de ejemplificación implica que el escritor, mediante la presentación de casos, busca explicar elementos que no queden claros para la audiencia. Es un procedimiento en que se proporciona un caso concreto, particular, para la explicación de un concepto.

Considerando lo anterior, entre las estrategias discursivas mencionadas, la de *reformulación* nos interesa como foco de la propuesta, ya que implica una nueva construcción de la información que va desde la explicación de ciertos conceptos jurídicos, en este caso, hasta la construcción de un nuevo texto. En este sentido, el uso de estas estrategias por parte del escritor-estudiante permite una mejor adecuación y entendimiento de la audiencia a la cual se dirige (Marinkovich, 2005; Núñez, Muñoz y Mihovilovic, 2006).

Las estrategias de reformulación implican, por ejemplo, la expansión o adición de contenido de naturaleza informativa; la reducción o supresión de información no necesaria para la audiencia del texto que se escribe, por ejemplo, la supresión de léxico especializado.

Escritura colaborativa

Las formas de aprendizaje y de enseñanza bajo los modelos por competencias, respondiendo a los requerimientos del ámbito académico y profesional en estos tiempos, han generado la incorporación obligada del concepto de «colaboración». Se

considera un elemento clave el potenciar aprender con los otros y de los otros, frente a problemas en común, a partir de un ejercicio de amplio diálogo, negociación y responsabilidad donde se busquen diversas formas para resolver y alcanzar metas en común. Asimismo, se potencia el aprender a colaborar, lo que guarda relación con ser capaz de escuchar la opinión de otros, buscar acuerdos e instrumentar las soluciones encontradas para alcanzar los objetivos propuestos (Bustos, 2009). Por su parte, Sanz y Zangara (2012: 2) sostienen que:

Se busca propiciar espacios en los cuales se dé el desarrollo de habilidades individuales y grupales a partir de consignas específicas que busquen la colaboración y el intercambio de información y estrategias entre los integrantes de un equipo de trabajo.

En específico, en la escritura colaborativa es posible identificar una noción dialógica del proceso de composición, convirtiendo un acto tradicionalmente individual en uno grupal. Los integrantes a quienes se les presenta dicho desafío deberán compartir, integrar, reflexionar, analizar y criticar toda clase de ideas para alcanzar los objetivos en común, lo que impactará directamente en el desarrollo de una «forma social de pensar». De esta manera, uno de los principales beneficios de la escritura colaborativa como una estrategia metodológica en estudiantes en formación es que cuando los escritores novatos pueden trabajar en equipo y practicar estilos constructivos de comunicación, son capaces de producir textos más coherentes y cohesivos. Asimismo, redactan ideas más creativas y con mayores recursos lexicogramaticales, aspectos que son más carentes en textos individuales (Guzmán y Rojas-Drummond, 2012).

Investigación en el aula y propuesta didáctica

Nuestro estudio toma como base el curso Estrategias de producción del discurso escrito durante el segundo semestre de 2018 y está conformado por 48 estudiantes de segundo año de Derecho (de uno de los 4 paralelos). Lo que buscamos es verificar si existe una mejora en la redacción de los estudiantes durante el proceso de escritura de un texto siguiendo una tarea de escritura colaborativa, basada en un género específico de la disciplina. Además, se busca revisar si esa mejora se da en términos del uso de estrategias discursivas dirigidas a considerar la audiencia de los textos que escriben estos estudiantes.

Género seleccionado

Dado el estado inicial de ingreso a la comunidad disciplinar (tercer semestre, segun-

do año), el trabajo se hace con el género informe en derecho⁵ y se inicia con un enfoque *más discursivo* que jurídico, es decir, se focaliza en que el estudiante reconozca el género, su estructura retórica, los propósitos comunicativos de cada apartado y la finalidad del género que está mediada por el destinatario final.

La selección del género discursivo se sustenta en la particularidad de que sitúa al estudiante frente a una audiencia que no es jurídica, lo que exige de parte de los redactores usar estrategias que permitan transmitir el conocimiento reformulado. Por otra parte, ya que se trata de un problema que no tiene una respuesta clara ya dada en el contexto jurídico, requiere que los estudiantes investiguen el tema y definan cómo resolver la tarea de escritura.

Desde lo disciplinar, el informe en derecho se define como un estudio de expertos acerca de cuestiones de derecho de difícil solución y que ayudan a la toma de una decisión. El *Diccionario Panhispánico del Español jurídico* lo define como: «Informe sobre puntos de derecho evacuado por juristas especialistas en la materia en que ellos inciden, distintos de los abogados patrocinantes de las partes» (Real Academia Española, 2017: 1158).

Ahora bien, en el plano discursivo se trata de un género de modalidad discursiva predominantemente argumentativa, que posee un conjunto de funciones retórico-discursivas que explicamos a continuación. La organización funcional del informe en derecho se puede ver en la **figura 1**.

Tarea de escritura colaborativa

La tarea de escritura consiste en resolver un problema retórico en forma grupal (5 estudiantes por grupo). La tarea puede tener variantes u opciones por paralelos del curso. En este caso, presentamos dos:

Desde el año pasado, se ha sostenido una polémica en el campo farmacéutico a partir de la instalación de farmacias populares a lo largo de todo el país. Este servicio permite que las personas puedan adquirir sus medicamentos a un precio mucho menor que el ofrecido por las grandes cadenas de farmacias del país. El problema que se ha originado es que el funcionamiento de estas farmacias no está regulado y no tienen asociado el pago de impuestos como sí se les exige a las grandes cadenas, las que, además, han reclamado, pues consideran que existe una competencia desleal. Frente a esta problemática, usted y su equipo deben elegir y responder una de las dos solicitudes que se presentan a continuación:

a. La Asociación de Cadenas Farmacéuticas de Chile los ha contratado, como estudio jurídico, para que analicen y fundamenten por qué la instalación de las farmacias populares, en distintas comunas del país, propician la competencia desleal en este

5. Agradecemos al estudiante Carlos Vergara por facilitarnos su informe en derecho para este análisis.

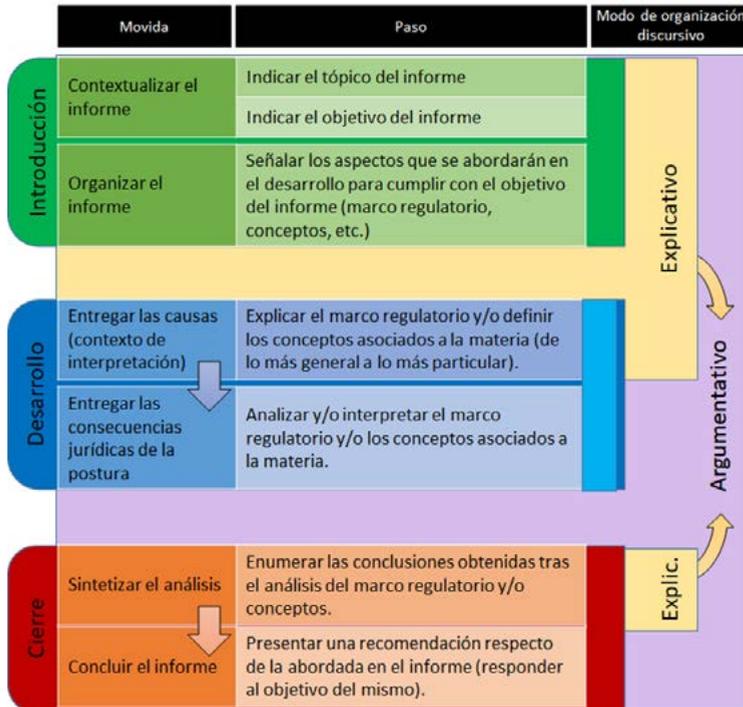


Figura 1. Organización funcional del informe en derecho

rubro comercial. Por esto, debe elaborar un informe en derecho que responda a esta solicitud.

b. La Asociación de Municipalidades de Chile les ha solicitado realizar un informe en derecho que analice y fundamente por qué la instalación de las farmacias populares no propicia una competencia desleal en el ámbito farmacéutico. Por esto, deben elaborar un informe en derecho que responda a esta solicitud.

Una vez dada la tarea, se les explica en detalle que cada integrante del grupo debe cumplir un rol específico en la redacción del informe, el que se describe en la **tabla 1**.

Propuesta didáctica

El proceso de escritura del informe supone el diseño de actividades relacionadas con competencias y habilidades que los estudiantes de derecho deben utilizar en diferentes contextos académicos y profesionales. Parte importante de cada uno de los textos del proceso tiene énfasis en la determinación de la audiencia y, según ello, el uso de estrategias de reformulación.

Para el proceso de redacción, se entrega una bitácora a cada estudiante, en la que se indica cada una de las etapas del proceso con sus respectivas pautas o rúbricas de evaluación y coevaluación según el rol que cada estudiante cumple en la resolución

Tabla 1. Roles en la tarea de escritura

Roles	Descripción de obligaciones y tareas	Estudiantes
Líder (crítico y revisor)	Facilitar y conducir las actividades del grupo, archivar los documentos del equipo en una bitácora (carpeta) y distribuirlos, recordar las fechas de entrega y obligaciones del equipo, elaborar <i>actas</i> de reuniones de trabajo, comunicarse y concentrar las consultas del grupo con el profesor.	1
Investigadores	Leer y analizar los documentos del trabajo, buscar las fuentes de consulta necesarias para redactar el informe, revisar las normativas necesarias básicas y redactar una <i>minuta</i> con el esquema básico para la redacción de la primera versión del informe.	2
Redactores	Elaborar una primera versión del informe a partir del trabajo de los investigadores.	2

de la tarea de escritura.

Docentes especialistas y ayudantes disciplinarios

El curso está a cargo de especialistas en el estudio de la lengua y profesores de formación (lingüistas) que conforman un equipo de trabajo desde 2011, previo a un trabajo de inmersión en la comunidad disciplinar. No obstante, este trabajo cuenta con un apoyo fundamental desde sus inicios y es la participación activa de los ayudantes del curso,⁶ que son estudiantes de cursos superiores de la disciplina. Su rol es importante, ya que conocen las especificidades de su comunidad disciplinar, las formas en que el conocimiento circula, las particularidades que los géneros discursivos adoptan (Carlino, 2003, 2005) y las actividades o situaciones de interacción que están reguladas por las convenciones previamente establecidas (Bazerman y Russel, 2003). De este modo, para la cátedra este rol no significa una intervención externa y aislada, sino una labor en que están involucrados los docentes de derecho, los docentes del área de lenguaje y los estudiantes. En esto, concordamos con Coloma y Agüero (2012: 43):

El aprendizaje de lectoescritura disociado de la comprensión de los conceptos básicos de la disciplina es un trabajo de utilidad solo parcial. Ello por cuanto resulta descontextualizado y como tal resulta difícil de transferir a situaciones que realmente interesan como es el trabajo con códigos, sentencias o textos de dogmática jurídica.

Evaluación de la tarea de escritura

Como parte del proceso de producción del texto, los estudiantes conocen desde su inicio los instrumentos evaluativos que se llevarán a cabo. Para esto, se contempla la

6. Agradecemos a las ayudantes del curso en 2018.

Tabla 2. Pauta de evaluación de la tarea

Aspecto	Nivel de desempeño esperado
1. Audiencia	Existe adecuación a la audiencia, evidenciándose a través de la utilización de un léxico adecuado a esta, profundización en el tratamiento de la información y variedad en el uso del lenguaje en la totalidad del informe.
2. Propósito	Cumple con el propósito de a) analizar la problemática, b) establecer las implicancias jurídicas, c) recomendar argumentativamente una postura respecto de adoptar o no.
3. Tópico	Desarrolla un tópico, claramente definido, que se mantiene a través del transcurso del Informe.
4. Estructura: introducción	Desarrolla la introducción, abordando adecuadamente la contextualización, objetivo del escrito, marco general y particular sobre la materia.
5. Estructura: desarrollo	Analiza, a través de tres argumentos, de forma clara y coherente, el tema del informe.
6. Estructura: cierre	Desarrolla el cierre del texto, presentando de manera adecuada una recomendación respecto de la postura que se debe asumir siendo esta consistente con el análisis realizado previamente.
7. Cohesión (conectores)	Utiliza, de manera adecuada, variados conectores con el fin de guiar la organización retórica (modalidad argumentativa) y estructura del Informe.
8. Cohesión (repetición léxica)	Utiliza, de manera adecuada, variados mecanismos de cohesión para evitar la repetición léxica (correferencia, pronominalización, elipsis).
9. Cohesión (marcadores discursivos)	Utiliza, de manera adecuada, variados marcadores discursivos a fin de guiar la organización retórica (modalidad argumentativa) y estructura del Informe.
10. Modalidad discursiva	Emplea predominantemente el modo argumentativo y explicativo según las características del género discursivo.
11. Coherencia	Evidencia, a través del informe producido, un hilo conductor temático a nivel global, es decir, existe una idea global que da coherencia al texto y permite guiar la lectura desde el inicio al cierre.
12. Construcción de párrafos	Construye párrafos que cuentan, por un lado, con una idea principal claramente identificable e ideas secundarias coherentes con esta y, por el otro, con una extensión adecuada.
13. Referencias	Consigna las fuentes de información empleadas en la redacción del informe en derecho, citándose a uno de los formatos de citación solicitados.
14. Ortografía	Utiliza correctamente las normas ortográficas en el desarrollo del Informe en derecho.
15. Formato de entrega	Cumple con las especificaciones de formato solicitadas.

evaluación de proceso y producto. En este último caso, se les presenta la rúbrica de la **tabla 2**.

Resultados y análisis

Es importante señalar que esta tarea de escritura colaborativa es la segunda instancia de redacción que realizan durante el semestre. En términos generales, los resultados en cuanto a calificaciones de la tarea de redacción del informe en derecho arrojó un promedio del curso de 5,94 con el rango de calificaciones que se puede apreciar en la **figura 2**.

Se conformaron diez grupos de trabajo. Las calificaciones son las que aparecen en la columna B de resultados generales y los roles de cada estudiante están en la

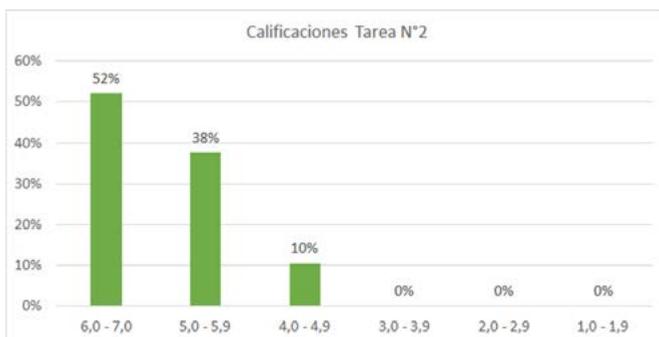


Figura 2. Calificaciones de la tarea del informe en derecho

columna C de la **tabla 3**.

Se desprende que nueve de los diez grupos alcanzaron una calificación por sobre 5,0 en la tarea de escritura colaborativa. Los mejores grupos en orden decreciente son los siguientes: grupo 6, 5, 2, 10, 4, 1, 3, 8, 7 y 9. Los mejores grupos en cuanto a calificaciones individuales, en orden decreciente, son los siguientes: grupos 1, 2, 10, 7, 9, 3, 5, 6, 4 y 8.

El grupo 6 obtuvo la mejor calificación (6,9). El informe redactado da cuenta de párrafos bien contruidos, con una extensión adecuada:

Uno de los fenómenos que ha cubierto interés público, y sobre todo privado, ha sido el auge en la creación de farmacias populares a lo largo de todo el país. Efectivamente, esto se evidencia desde una perspectiva temporal, ya que en el período comprendido entre septiembre del 2015, mes en el que se inauguró la primera farmacia popular del país (en la municipalidad de Recoleta) y la actualidad, se han creado 148 farmacias populares, las que están operativas y en pleno funcionamiento [Grupo 6].

En consecuencia a partir del año 2017, se ha generado una fuerte polémica en el campo farmacéutico, que tiende a ser cada vez más controversial y contingente. En el centro de esta, como actor protagonista está la Asociación de Cadenas Farmacéuticas de Chile que sostiene que este tipo de farmacias (Asociación de Municipalidades Chilenas con Farmacias Populares) propician una competencia desleal, porque a su juicio su funcionamiento no está regulado y no tienen asociado el pago de impuestos que sí se les exige a estas cadenas.

Además, el informe del grupo 6 tiene un adecuado uso de conectores y de signos de puntuación. Posee una buena estructura y, además, utiliza técnicas de reformulación, aclaración o explicación, lo que aporta gran claridad a su lectura y se adecua al receptor. Los argumentos se encuentran bien contruidos y, en general, se respeta en todo momento un orden lógico, en el que cada parte está bien «conectada» con la anterior. Finalmente, también respeta los requisitos de formalidad.

Estos aspectos son bastante relevantes para los objetivos del curso, ya que se espe-

Tabla 3. Resultados generales y roles de los estudiantes

A	B	C		
		Rol: Líder	Rol: Investigador	Rol: Redactor
1	5,8	Líder RO	Investigadores CM-SL	Redactores FVT-AS
2	6,5	Líder AO	Investigadores CA-VA	Redactores GM-MV
3	5,7	Líder CZ	Investigadores EC-DA	Redactores DO-FM
4	6,3	Líder SD	Investigadores CJ-CGC	Redactores CE-MD
5	6,8	Líder HB	Investigadores GB-MV	Redactores SN-BR
6	6,9	Líder MF	Investigadores AQ-DP	Redactores LE-NRG
7	5,2	Líder JV	Investigadores CAS-AF	Redactores BP-MO
8	5,4	Líder RO	Investigadores AB-FG	Redactores FYA-FLi
9	4,5	Líder RR	Investigadores FLe-DT	Redactores IM-CS
10	6,3	Líder CJ	Investigadores PL-VN	Redactores MFA-CJ2

ra evitar en la redacción la extensión excesiva de los párrafos, muchas veces unioracionales, con más de una idea principal y con excesiva información (o en bloque), ya que estos aspectos dificultan la comprensión de la escritura jurídica. Este es el caso de este párrafo del informe del grupo 7:

Es en este último punto en el que entran en juego las farmacias, establecimientos dedicados a la venta de medicamentos comunes (por ejemplo, el famosísimo Paracetamol o Tapsín) hasta aquellos solicitables solo [sic] con receta médica previa. El problema con esto es que la venta de los mismos se ha convertido en un verdadero monopolio dominado por las tres cadenas farmacéuticas privadas más grandes del país: Cruz Verde, Farmacias Ahumada y Salcobrand; droguerías que, no sería exagerado decir, controlan el mercado de los medicamentos, cosa que ha devenido en un cobro excesivo por parte de estas, con precios que pueden equivaler al 50% de los ingresos de una familia de escasos recursos que cuenta con ganancias equivalentes al sueldo mínimo. Ante esta problemática, han surgido recientemente las conocidas «Farmacias Populares», las cuales pretenden brindar medicamentos a precios reducidos a fin de saldar una histórica deuda con aquellas personas padecientes de enfermedades crónicas que, por motivos monetarios, no pueden acceder a los medicamentos requeridos para conllevar su enfermedad [Grupo 7].

O el párrafo del informe del grupo 1:

Como firma jurídica creemos que es relevante distinguir desde ya los conceptos de Farmacia, Farmacia Popular y Farmacia Pública. *En primer lugar*, el concepto de farmacia está contenido en el artículo 8 del Decreto con Fuerza de Ley 466, que las define como «todo establecimiento o parte de él, destinado a la venta de productos farmacéuticos y alimentos de uso médico; a la confección de productos farmacéuticos de carácter oficinal y a los que se preparen extemporáneamente conforme a fórmulas magistrales prescritas por profesionales legalmente habilitados; y al fraccionamiento de envases clínicos de productos farmacéuticos, conforme a las normas que se indican en el presente reglamento.» *Por otro lado*, las farmacias populares y las públicas podrían fácilmente ser confundidas, pero es importante señalar que son conceptos independientes. Las farmacias populares son dependientes de las municipalidades, y ya están establecidas en múltiples comunas del país; en paralelo, las farmacias públicas son una iniciativa aún en proceso, recientemente presentadas en un proyecto de ley, que dependería del Ministerio de Salud. Esta distinción es relevante, ya que el Decreto con Fuerza de Ley 466 regula tanto las farmacias privadas como las públicas, pero el análisis de este informe se ha realizado únicamente en torno a la comparación de las farmacias privadas y las populares [Grupo 1].

En ambos casos, la longitud del párrafo sobrepasa la extensión esperada que le permita al lector recuperar la información principal del texto. En el primer caso, tenemos un párrafo de 12 líneas que más allá de lo cuantitativo —que ya dice mucho— se inicia con una idea parcial que proviene de otra no terminada en el párrafo anterior y que no está en unidad semántica con el resto del párrafo. Junto con esto, las referencias textuales son ambiguas, implican recuperar un gran antecedente en el texto (esto) y no evidencian un manejo variado y certero de partículas gramaticales (los mismos): «El problema con esto es que la venta de los mismos se ha convertido en un verdadero monopolio».

En el caso del párrafo del informe del grupo 1, la extensión causa que se condense la información en forma más compleja. Inicia bien con una oración introductoria de los conceptos de farmacias, sin embargo, luego plantea una segunda oración temática que nos señala que se pueden confundir («Las farmacias populares y las públicas podrían fácilmente ser confundidas») y se inicia una comparación entre ambas. Es decir, tenemos un párrafo de explicación de conceptos y uno de comparación en una misma unidad.

En ambos casos, la extensión está asociada al uso inadecuado de conectores (en primer lugar/por otro lado), aplicación antinormativa de los signos de puntuación, discordancias de género, entre otros (ver destacados en cursiva del ejemplo).

El informe con calificación más baja fue el del grupo 9. Su informe en derecho posee las mismas deficiencias que los trabajos semestrales individuales anteriores de los integrantes del equipo e, incluso, podría darse el caso de que no hubo trabajo colaborativo, ya que se aprecian diversas redacciones y en varios puntos se aprecia una

falta de orden lógico. Como punto relevante está la falta de claridad de la audiencia, lo que se revela, por ejemplo, en el uso de siglas no explicadas:

El ámbito de competencia en cuanto a las farmacias populares y las privadas esta [sic] poco regulado. Se puede desprender del artículo 19, número 21, de la CPR la inconstitucionalidad de las farmacias populares, ya que según el principio de subsidiariedad el estado no debería realizar una actividad económica si los particulares pueden realizar esta misma. Sin embargo, puede afirmarse la constitucionalidad de estas farmacias según lo establecido en la L.O.C de municipalidades, que en su artículo 4 letra b señala que «se pueden realizar actividades en virtud de la salud pública y la protección del medio ambiente» [Grupo 9].

No se evidencia un uso adecuado de conectores, signos de puntuación y hay errores ortográficos, lo que revela que no hubo revisión:

Por otro lado, podemos afirmar de igual manera, que la existencia de farmacias populares no crea un ambiente de inseguridad y menos de deslealtad, y esto queda demostrado a partir de una serie de medidas que han tomadas por las mismas farmacias populares, justamente con el objetivo de no caer en dicho aspecto negativo que generaría posibles controversias no solo con el mercado, sino también con la sociedad en general [Grupo 9].

En síntesis, el informe del grupo 9 está mal estructurado, con párrafos completos que contienen información innecesaria, argumentos repetitivos y poco claros, sin que se pueda apreciar el trabajo como una «unidad».

La claridad de la tarea en cuanto a su propósito está bien lograda en el informe del grupo 4:

De manera que la asociación de municipalidades en Chile (AMUCH) nos ha solicitado, como estudio jurídico realizar un informe en derecho, el que analice y fundamente por qué no constituyen una competencia desleal en el espacio económico, sino que al contrario son un deber [Grupo 4].

Lo mismo ocurre con el informe en derecho del grupo 6, quienes inician el texto con la solicitud que han recibido:

La Asociación de Municipalidades de Chile (AMUCH) ha solicitado la ayuda de nuestro estudio jurídico Ipsa Iure un informe en derecho que analice y fundamente el por qué a instalación de estas farmacias populares no propicia una competencia desleal en el ámbito farmacéutico [Grupo 6].

Esta visualización de lo pedido es clave en la consideración de la situación retórica del texto a producir, ya que implica tener claro qué se les pide en la tarea y responder a ello.

Otro aspecto relevante en los informes en derecho elaborados es el uso de estrategias discursivas. Los estudiantes toman conciencia de que su audiencia (los solicitantes del informe) no son expertos en el tema, por ende, recurren a diversos mecanismos para ser comprendidos por sus lectores. Es así como podemos visualizar que hay un gran uso de estrategias de reformulación, en especial la de definición:

Paralelamente el artículo 4 de la Ley de Municipalidades establece que las municipalidades, en el ámbito de su territorio, podrán desarrollar acciones en función de la salud pública y de asistencia social, como una de sus atribuciones que solo serán evaluadas por los habitantes de ese territorio. Es relevante mencionar que la Municipalidad al ser un órgano autónomo y descentralizado cuenta con su propio presupuesto, es decir, son ellas mismas quienes lo aprueban y deciden de forma independiente (alcalde y concejo municipal) el modo en que este se va administrar y las necesidades que se va a cubrir con este, pues no tienen relación de jerarquía respecto al órgano centralizado, por lo que sería legítimo que una municipalidad decida que dicho presupuesto se utilizara [sic] en la compra de remedios, los que serán entregados a precio costo a la comunidad [Grupo 4].

O la ejemplificación:

Por otro lado, la Ley 19.378 artículo 56, inciso 1, señala que los establecimientos municipales de atención primaria de salud, como lo son las farmacias populares podrán, siempre sin necesidad de autorización alguna extender a costo municipal o mediante cobro al usuario la atención de salud a otras prestaciones, tales como, el expendio de medicamentos a través de sus farmacias, en la medida que esa actividad se desarrolle con una finalidad de salud pública como facilitar el acceso de la comunidad a dichos remedios [Grupo 4].

El parafraseo en algunos casos es muy significativo, ya que los estudiantes tratan de elaborar definiciones de conceptos que no están definidos en la ley, que es su fuente primaria:

La Farmacia Popular no posee una definición legal, pero podemos entenderla como un establecimiento de carácter Estatal o Municipal que comercializa o expende medicamentos a menor costo en el mercado con el objetivo de distribuirlos a personas que cuentan con bajos ingresos. A partir de este concepto deducimos que estas tienen un fin social [Grupo 5].

En cuanto a los apartados del informe en derecho, es un aspecto muy bien logrado por casi todos los escritos. Los estudiantes internalizan la estructura retórica que se les ha ejemplificado con anterioridad. De esta manera, por ejemplo, el apartado final de «recomendación» se encuentra claramente elaborado en los informes, por ejemplo:

Como estudio jurídico le recomendamos a la Asociación de Municipalidades de Chile tomar acciones legales en contra de aquellos que afirman que sus programas sociales farmacéuticos son contrarios a Derecho y a la libre competencia [Grupo 8].

En razón de todo lo expuesto, nuestro estudio jurídico tiene bien en hacer la siguiente recomendación de acción a la Asociación de Municipalidades de Chile: Aconsejamos, en razón de las afirmaciones difamadoras que ha realizado la Asociación Farmacéutica de Chile, ejercer la acción penal privada correspondiente al delito de injurias calumniosas tipificado en el artículo 416 del Código Penal en contra de la referida entidad. Solicitando al Tribunal de Juicio Oral en lo Penal que corresponda una indemnización por el daño causado y un acto de públicas disculpas [Grupo 2].

Pese a los casos anteriores, un informe incorpora un apartado que no es parte relevante del informe en derecho solicitado, sino que más bien responde a otros géneros que aún les son más familiares y más típicos del trabajo escolar, un ejemplo es la presentación de «antecedentes históricos»:

El día 15 de octubre de 2015 se inauguró en la comuna de Recoleta la primera farmacia municipal, creada mediante ordenanza pública y autorizada por el Instituto de Salud Pública (ISP) para funcionar bajo ciertas restricciones. Cabe destacar que esta clase de farmacias son consideradas «programas sociales» de las municipalidades y que su pretensión principal es permitirle a los beneficiarios acceder de manera efectiva a los medicamentos que soliciten, a un precio significativamente inferior al que pagarían en farmacias privadas o clínicas [Grupo 3].

La modalidad argumentativa que es parte del informe en derecho se concreta de forma adecuada en los textos. La tesis inicial se plantea de forma explícita y clara en todos los textos:

Ante el surgimiento de estas farmacias se han presentado una serie de problemas, ya que no están reguladas, ni general ni particularmente, en nuestro sistema. Dentro de estas problemáticas adquiere particular importancia el hecho de que ha existido una tendencia a pensar que su instalación propicia una competencia desleal en el campo farmacéutico. A juicio de nuestro estudio jurídico esto no es así [Grupo 10].

En cuanto a los argumentos y su calidad (respaldos), constatamos que es uno de los criterios que diferencia a los informes en la evaluación. En su mayoría son construcciones bien fundamentadas, con respaldos pertinentes y acordes con el dominio disciplinar en su nivel de avance en la carrera.

En suma, a los hechos señalados nuestro estudio jurídico afirma que la iniciativa originada en la comuna de Recoleta, bajo el amparo de su alcalde Daniel Jadue no representa una competencia desleal para las cadenas farmacéuticas o para las farmacias de barrio, sino, que *estas entidades municipales elevan los estándares de los servicios farmacéuticos mejorando así la experiencia del comprador o beneficiario cuando*

hace uso de dicho servicio, y por lo tanto, aumenta e incentiva una sana competencia de mercado con las cadenas de farmacias, todo en pos de la sociedad en su conjunto [Grupo 4].

El Estado solo [sic] puede intervenir en el ámbito económico por medio de una ley de quórum calificado, pero *solo si realiza actividades empresariales*. Este término, que carece de definición legal, pero la jurisprudencia ha elaborado un concepto véase el caso «Mersa S.A. con Secretario de Pesca, Serviu Metropolitano y alcalde de la Municipalidad de Santiago», en el cual la empresa privada Mersa S.A. utiliza un recurso de amparo económico contra el estado por la construcción de un terminal pesquero en la comuna de Santiago, que vulneraría la limitación del Estado a desarrollar actividades empresariales. La Corte definió *actividades empresariales* en base de al Diccionario de la Real Lengua Española en donde se señaló que la empresa existía «con fines lucrativos». Basándonos en esto, la Farmacia Popular no estaría dentro de la definición de actividades empresariales, debido a que no se constituye con fines lucrativos [Grupo 5].

Como observamos en nuestros destacados, junto con los argumentos presentados se despliegan múltiples conexiones oracionales, principalmente argumentativas y condicionales, lo que concuerda con otros trabajos discursivos de alfabetización académica que señalan que «el número de relaciones causales es ampliamente mayor en derecho» (Ibáñez, Moncada y Santana, 2015: 117).

La reiteración de la tesis también está explícita en los informes, relacionada con el apartado de cierre y «recomendaciones»:

Para finalizar este informe, debemos decir que las Farmacias Populares tienen un fin social, no lucrativo y que se encuentra debidamente regulada en nuestro ordenamiento jurídico [Grupo 5].

Conclusión

La importancia de conocer los géneros propios de un ámbito disciplinar como el derecho permite a los estudiantes acercarse a su comunidad académica. De esta manera, ellos alcanzan cierta autonomía, lo que podría relacionarse con un mejor rendimiento académico y posterior desempeño profesional. Esto se evidencia, en parte, en los buenos resultados cuantitativos que hemos comprobado en esta investigación.

Poner énfasis en el tratamiento conjunto del contenido disciplinar y las habilidades lingüísticas, y no solo desde lo puramente lingüístico general o disciplinar, desarrolla un factor motivacional del que carecen las medidas remediales como talleres o cursos de nivelación u otras opciones de alfabetización en el contexto jurídico universitario. Esto se refleja, por ejemplo, en cómo los grupos adoptan nombres «como si fueran un estudio jurídico», aspecto no solicitado en las instrucciones de la tarea.

El uso de estrategias discursivas en esta tarea de escritura facilita que puedan consolidarse en la asignatura y extrapolarse al campo disciplinar y transversal, promoviendo la adquisición de contenidos de otras cátedras al reconocerlas en otros textos. A su vez, se propicia la integración de los contenidos jurídicos y lingüísticos.

Cabe destacar que los estudiantes-escritores utilizan con mayor frecuencia y dominio las estrategias discursivas de reformulación, lo que está en directa relación con uno de los objetivos del curso: que los estudiantes consideren y escriban para una audiencia específica que va variando en cada tarea de escritura. Esto favorece que se sitúen discursivamente como *escritores estratégicos*, por ejemplo, al buscar cómo explicar contenidos disciplinares a una audiencia no disciplinar.

La definición y la ejemplificación pasan a ser las estrategias de reformulación más utilizadas y mejor aplicadas, en el sentido de lograr integrarlas de manera coherente y cohesiva en el texto. Esto se justifica en parte porque, como integrantes de esta comunidad discursiva particular, están familiarizados con la identificación de definiciones y conceptos en los primeros años de la carrera. Como segunda opción, eligen la ejemplificación para llegar a su audiencia.

El trabajo colaborativo de los docentes de la cátedra con los ayudantes como semiexpertos en la disciplina favorece que los estudiantes vivan la escritura como un proceso en el que no se trabaja solo ni se termina en una sola versión, sino que se mejora, se corrige, se revisa y se modifica versión a versión a partir de las sugerencias de múltiples lectores y revisores.

La escritura del informe en derecho concebida como un proceso permite que, durante la unidad de aprendizaje, los grupos desarrollen otros géneros discursivos asociados al trabajo colaborativo y de roles, por ejemplo, actas, minutas, reseñas, etcétera.

Por su parte, la escritura colaborativa posibilita desarrollar habilidades *blandas* como el trabajo en equipo, lo que contribuye al desarrollo de procesos de mediación, negociación y resolución de problemas de manera colaborativa, comprometiéndose con el propio aprendizaje y con el de sus pares. Asimismo, esto posibilita que los estudiantes aprendan a trabajar en equipo, cumpliendo roles y donde el trabajo en conjunto de cada uno en esos roles permitirá alcanzar las metas trazadas.

Como proyecciones de esta investigación, se esboza implementar tanto unidades de trabajo con otros géneros disciplinares como profundizar en el uso de herramientas digitales y programas de apoyo al proceso de escritura colaborativa.

Por otra parte, y también como proyección, cabe mencionar que la escritura colaborativa (tarea 2) mejoró el proceso de redacción a nivel individual, sobre todo en los estudiantes de rendimiento medio. Esto lo observamos al comparar los resultados (notas) individuales de la tarea 1 y tarea 2. Por ejemplo, todos los alumnos que obtuvieron nota inferior a 5,0 en la tarea 1 mejoraron su calificación en la tarea 2. Esto es un aspecto que se deberá profundizar más adelante, ya que es complejo generalizar

esta afirmación debido a que ambas instancias evaluativas difieren en el género y la modalidad grupal-individual.

Referencias

- ÁLVAREZ, Graciela. (2008). «La enseñanza del discurso jurídico oral y escrito en la carrera de Abogacía». *Academia, Revista sobre enseñanza del Derecho*, 6 (11): 137-148. Disponible en bit.ly/37BvRzK.
- AGÜERO, Claudio. (2014). «¿Conforman las sentencias penales un género discursivo?» *Estudios Filológicos*, 53: 7-26. Disponible en bit.ly/37OOG2S.
- BHATIA, Vijay., John Flowerdew y Rodney Jones (2008). *Advances in Discourse Studies*. Nueva York: Routledge.
- BAZERMAN, Charles y David Russell (2003). «*Writing selves/writing societies: Research from activity perspectives*». *Perspectives on writing. Fort Collins, Colorado: The WAC clearinghouse and mind, culture, and activity*.
- BONO, Adriana y Sonia de la Barrera (1998). «La producción de escritos académicos de los estudiantes universitarios. Análisis de aspectos conceptuales y estratégicos». *Revista Contextos de Educación*, 1 (1): 130-137. Disponible en bit.ly/37KyY8G.
- BUSTOS, Alfonso (2009). «Escritura colaborativa en línea. Un estudio preliminar orientado al análisis del proceso de co-autoría». *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 12 (2): 33-55. DOI: [10.5944/ried.2.12.900](https://doi.org/10.5944/ried.2.12.900)
- CAMPBELL, Beverley (1990). «What is literacy? Acquiring and using literacy skills». *Australasian Public Libraries and Information Services*, 3: 149-152. Disponible en bit.ly/3lT1KZV.
- CALDERA, Reina y Alexis Bermúdez (2007). «Alfabetización académica: comprensión y producción de textos». *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 11 (37): 247-255. Disponible en bit.ly/3qBBzKQ.
- CARLINO, Paula (2003). «Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles». *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 6 (20): 409-420. Disponible en bit.ly/348UVNZ.
- CARLINO, Paula (2008). «Revisión entre pares en la formación de posgrado». *Lectura y Vida*, 29 (2): 20-31. Disponible en bit.ly/3mZHZRW.
- CARLINO, Paula (2012). «Who takes care of writing in Latin American and Spanish Universities?». Christopher Thaiss (editor), *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places* (pp. 486-498). Anderson, South Carolina: Parlor Press/WAC Clearinghouse.
- CARLINO, Paula (2013). «Alfabetización académica diez años después». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57): 355-381. Disponible en bit.ly/2Lh8iF6.
- CARLINO, Paula, Patricia Iglesias e Irene Laxalt (2013). «Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas».

- Revista de Docencia Universitaria*, 11 (1): 105-135. Disponible en bit.ly/39PQ6wD.
- CIAPUSCIO, Guiomar (2001). «Procesos y Recursos de Producción Textual en la Divulgación de Ciencia». En Jenny Brumme (editor), *La historia de los lenguajes iberorrománicos de especialidad: La divulgación de ciencia* (pp. 14-42). Barcelona: Vervuert/Iberoamericana.
- CLAVIJO, Darwin. (2014). «El enfoque de competencias en la formación del abogado para el siglo XXI». *Justicia*, 27: 185-212. Disponible en bit.ly/39QghTG.
- COLOMA, Rodrigo y Claudio Agüero (2012). «Los abogados y las palabras. Una propuesta para fortalecer competencias iniciales en los estudiantes de derecho». *Revista de Derecho Universidad Católica del Norte*, 19 (1): 39-69. DOI: [10.4067/S0718-97532012000100003](https://doi.org/10.4067/S0718-97532012000100003).
- CRAIG, Jennifer (2013). «Using drafts and writing conferences to support student writing». En *Integrating writing strategies in EFL/ESL university contexts. A Writing Across the Curriculum Approach*. 1.ª ed. (pp. 100-113). Nueva York: Routledge.
- FERNÁNDEZ, Lorena (2010). *La enseñanza de la escritura académica en las universidades del área metropolitana de Buenos Aires*. Tesis de maestría. Buenos Aires: Universidad de San Andrés.
- FRUSTAGLI, Sandra y Gustavo Nadalini (2017). «La enseñanza del derecho. Taller de acceso a la Información Jurídica. Una experiencia en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario». *Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales; Número extraordinario*: 265-277. Disponible en bit.ly/2L7yTnQ.
- GUZMÁN, Kissy y Sylvia Rojas-Drummond (2012). «Escritura colaborativa en alumnos de primaria: un modelo social de aprender juntos». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17 (52): 217-245. Disponible en bit.ly/2LhEatd.
- HYLAND, Ken (2008). *Academic discourse*. Londres: Continuum.
- IBÁÑEZ, Romualdo, Fernando Moncada y Andrea Santana (2015). «Variación disciplinar en el discurso académico de la Biología y del derecho: Un estudio a partir de las relaciones de coherencia». *Onomazein*, 32 (2): 101-131. Disponible en bit.ly/2VRfXMd.
- LEGARRE, Santiago y Mariano Vitetta (2016). «La crisis del llamado «legal writing» y la renovación de la enseñanza de la escritura en las facultades de derecho argentinas». *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, 14 (28): 15-35. Disponible en bit.ly/2VVtBhj.
- MARÍN, Marta (2006). «Alfabetización académica temprana». *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 27 (4): 30-39. Disponible en bit.ly/2JTJHFD.
- MARINKOVICH, Juana (2005). «Las estrategias de reformulación: el paso desde un texto-fuente a un texto de divulgación didáctica». *Literatura y Lingüística*, 16: 191-210. DOI: [10.4067/S0716-58112005000100011](https://doi.org/10.4067/S0716-58112005000100011)
- MONTES, Soledad, Jadranka Gladic y Violeta Cautin-Epifani (2016). «Un modelo para el desarrollo de la escritura a lo largo del currículum: la experiencia del Programa

- de Escritura Disciplinar (PED) en la Pontificia Universidad Católica de Chile». Ponencia presentada al XI Seminario de lectura y escritura en la educación superior (SLEPES). La Serena: Universidad de La Serena.
- NARVAJA DE ARNOUX, Elvira, Mariana Di Stefano y Cecilia Pereira (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- NAVARRO, Federico (2014). *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- NÚÑEZ, Paulina, Astrid Muñoz y Estenka Mihovilovic (2006) «Las funciones de los marcadores de reformulación en el discurso académico en formación». *Revista Signos*, 39: 471-492. Disponible en bit.ly/2VP4Ljk.
- PARODI, Giovanni (2008). «Géneros del discurso escrito: Hacia una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva». En Giovanni Parodi Sweis (editor), *Géneros Académicos y Géneros Profesionales: Accesos Discursivos para Saber y Hacer* (pp. 17-37). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- PARODI, Giovanni, Enrique Boudon y Cristóbal Julio (2014). «La organización retórica del género manual de economía: un discurso en tránsito disciplinar». *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 52(2), 133-163. Disponible en bit.ly/33MPjsr.
- POBLETE, Claudia (2012). «Alfabetización y escritura académica: Alfabetización académica». En Juana Marincovich, Marisol Velásquez y Alejandro Córdova (editores), *Comunidades académicas y culturas escritas: Construcciones discursivas desde las ciencias y las humanidades* (pp. 15-20). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- POBLETE, Claudia y Lisbeth Arenas (2015). «Formación en escritura en Lenguaje Claro para los estudiantes de la carrera de Derecho de La Pontificia Universidad Católica De Valparaíso: Antecedentes y propuesta didáctica». *Hemiciclo*, 12: 53-63.
- POBLETE, Claudia, Lisbeth Arenas, Alejandro Córdova, Emmy González y Daniela Tapia (2018). *Estrategias de comprensión del discurso escrito en contextos jurídicos*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, Cumbre Judicial Iberoamericana & Consejo General del Poder Judicial (2017). *Diccionario panhispánico del español jurídico*. Madrid: Santillana.
- SABAJ, Omar, Paulina Toro y Miguel Fuentes (2011). «Construcción de un modelo de movidas retóricas para el análisis de artículos de investigación en español» *Onomázein*, 24 (2): 245-271. Disponible en bit.ly/39MqdxH.
- SANZ, Cecilia y María Alejandra Zangara (2012). «La escritura colaborativa como una e-actividad». *XVIII Congreso argentino de ciencias de la computación*. Disponible en bit.ly/2InsGTQ.
- SCARDAMALIA, Marlene y Carl Bereiter (1985). «Development of dialectical processes in composition». En David R. Olson, Angela Hildyard, Nancy Torrance (editores), *Literacy, Language and Learning: The Nature and Consequences of Reading and*

- Writing* (pp. 307-331). Cambridge: Cambridge University Press
- SOLOGUREN, Enrique, Cristina Bonifaz y Carmen Gloria Núñez (2019). «El curso basal de competencias comunicativas en derecho: Enseñanza de la escritura académica desde un enfoque mixto e interdisciplinar». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 6 (1): 129-152. Disponible en bit.ly/39PoS65.
- SWALES, John (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SWALES, John (2004). *Research genres: Exploration and applications*. Cambridge: Cambridge Press.
- THAISS, Chris y Terry Myers (2006). *Engaged writers and dynamic disciplines: Research on the academic writing life*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- WRAY, David y Maureen Lewis (2000). *Aprender a leer y escribir textos de información*. Madrid: Morata.

Sobre los autores

CLAUDIA POBLETE OLMEDO es doctora en Filología Española por la Universidad Autónoma de Barcelona y magíster en Lingüística Aplicada por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Es profesora del Departamento de Comunicación y Habilidades de la Escuela de Derecho de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Su correo electrónico es claudia.poblete@pucv.cl.  <https://orcid.org/0000-0001-8182-5001>.

LISBETH ARENAS WITKER es magíster en Docencia para la Educación Superior por la Universidad Andrés Bello. Es profesora del Departamento de Comunicación y Habilidades de la Escuela de Derecho de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y del Programa de Lenguaje y Comunicación de Duoc UC, sede Viña del Mar. Su correo electrónico es lisbeth.arenas@pucv.cl.  <https://orcid.org/0000-0003-4277-2191>.

ALEJANDRO CÓRDOVA JIMÉNEZ es magíster en Comunicación Social con mención en Comunicación y Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Es profesor del Departamento de Comunicación y Habilidades de la Escuela de Derecho de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y del Programa de Lenguaje y Comunicación de Duoc UC, sede Viña del Mar. Su correo electrónico es alejandro.cordova@pucv.cl.  <https://orcid.org/0000-0003-4038-8663>.

