

# Estrategias de lectura de textos jurídicos: análisis de protocolos verbales en expertos y novatos

Martín Moretó<sup>1</sup>

## Resumen

Partiendo de las dificultades habituales con las que los estudiantes que ingresan a la Universidad se encuentran al abordar textos jurídicos, se busca describir las estrategias de lectura que caracterizan a los expertos en este campo para compararlas con las de los principiantes y así, en un futuro, contar con herramientas más eficaces de enseñanza. En el presente trabajo, después de reseñar la literatura en la materia, se diseñó una experiencia con dieciséis sujetos, ocho novatos y ocho expertos. Utilizando protocolos verbales, se describieron sus distintas estrategias al leer una sentencia judicial. El resultado más claro que surgió del estudio fue que los novatos utilizaron abundante y principalmente la estrategia llamada por default, que implica una menor capacidad de toma de distancia del texto y una menor flexibilidad. Los expertos, en cambio, emplearon gran cantidad de procesos correspondientes a estrategias activas, críticas y flexibles, resultando las estrategias de tipo “problematizante” y retórica las más utilizadas. No pudo establecerse un predominio claro de ninguna de ellas dos. Se sugiere que esta indefinición, que se encuentra también en la bibliografía, pueda deberse a imprecisiones en la construcción de las categorías de estrategia retórica y estrategia problematizante. A su vez, se hace notar la importancia de que los alumnos sean estimulados a leer las sentencias con un propósito definido, pongan el fallo en contexto, conozcan las características estructurales de los textos, los aborden de manera flexible y realicen una evaluación crítica del fallo.

---

<sup>1</sup> Profesor de filosofía, abogado y Magíster en Psicología cognitiva y aprendizaje (FLACSO–UAM). Docente en diversas universidades nacionales (USAL, UB, UNSAM) y actualmente se desempeña como profesor asociado en la cátedra de Introducción al Derecho (abogacía) en la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales y adjunto en la cátedra de Filosofía del Derecho (abogacía) de la Universidad Abierta Interamericana; asimismo, participa como docente de la diplomatura en Bases Neurobiológicas de la Didáctica en la Universidad Católica de Santiago del Estero (sede Buenos Aires). Ha realizado ponencias y comunicaciones en temas de filosofía de la mente, del derecho y de las ciencias. E-mail: martinmor@ciudad.com.ar

**Palabras clave:** comprensión lectora, estrategias de lectura, textos jurídicos, expertos y novatos, protocolos verbales.

## **Abstract**

### **Reading strategies of legal texts: analyzing verbal protocols in experts and novices**

From the usual difficulties the first year law students find when they read legal texts, we search to describe and compare the strategies of reading that characterized experts and novices in this realm, to have in future tools for teaching in a more effective way. In this study, after review the literature of the subject, we design an experience with sixteen subjects, eight novices and eight experts. Using verbal protocols, we describe the different strategies they use when reading a judicial opinion. The more clear result of the study was that the novices use mainly the default reading strategy, that implies less flexibly and less distance from the literality of the text. Experts, instead, employed many processes for active, critical and flexible strategies, resulting problematizing and rhetorical strategies the type most widely used; clear predominance cannot be established for any of them. It is suggested that this indefiniteness, which is also found in the literature, could be due to inaccuracies in the construction of the categories of rhetorical strategy and problematizing strategy. In turn, it is noted the importance of encouraged students to read sentences with a specific purpose, to put the decision into context, to be aware of the structural features of the texts, to address it in a flexible way and to make a critical assessment of the opinion.

**Keywords:** reading comprehension, strategies of reading, legal texts, experts and novices, verbal protocols.

## **Resumo**

### **Estratégias de leitura de textos legais: analisar protocolos verbais em especialistas e iniciantes**

A partir das dificuldades habituais com os alunos que entram na universidade têm com os textos jurídicos, se procura descrever as estratégias de leitura que caracterizam aos especialistas neste campo para compará-las com os novatos e assim, no futuro, ter ferramentas de ensino mais eficazes. Neste trabalho, após revisão da literatura, nós projetamos uma experiência com dezesseis sujeitos, oito novatos e oito especialistas. Usando protocolos verbais descreveram-se suas diferentes estratégias durante a leitura de uma decisão judicial. O resultado mais evidente que emergiu do estudo foi que os novatos utilizaram principalmente a estratégia chamada por “default”, o que implica uma menor capacidade para separar-se do texto e uma menor flexibilidade. Os especialistas, em contrapartida, utilizaram grande quantidade de processos correspondentes a estratégias ativas, críticas e flexíveis, resultando as estratégias de tipo “problematizante” e retórica as mais utilizadas. Não pôde ser estabelecido um predomínio claro de nenhuma delas. Sugere-se que esta indefinição, que se encontra também na bibliografia, possa ser devido a imprecisões na construção das categorias de estratégia retórica e estratégia “problematizante”. A sua vez, faz-se notar a importância de que os alunos sejam estimulados a ler as sentenças com um propósito

definido, ponhem a sentença no contexto, conheçam as características estruturais dos textos, os abordem de maneira flexível e realizem uma avaliação crítica da sentença judicial.

**Palabras–chave:** compreensão de textos, estratégias de leitura, textos jurídicos, novatos e especialistas, protocolos verbais.

## **Introducción**

Los profesores de los primeros años de las carreras humanistas y vinculadas con las ciencias sociales suelen quejarse de las escasas destrezas de sus alumnos para leer y comprender adecuadamente los textos básicos de sus disciplinas (Cf. Morgan–Thomas, 2012; Estienne, 2008). La carrera de Abogacía no es una excepción a este respecto. Los textos de derecho resultan muchas veces completamente incomprensibles para los principiantes: complejos argumentos desplegados en oscuras sintaxis, vocabulario técnico específico, innumerables referencias legales y citas doctrinales son algunas de las características que los hacen tan difíciles. Los textos jurídicos y, en especial, las sentencias judiciales, tienen una estructura particular que los constituye en un género propio que presenta nuevos desafíos para quien ha estado tratando por años con textos narrativos y expositivos. En el marco de esta problemática se inserta el presente trabajo, que se propone describir los resultados de experiencias con protocolos verbales y comparar las distintas maneras de abordar un texto jurídico por parte de principiantes y de expertos en la materia, esperando identificar aquellos procesos que se muestren más efectivos, para así, en el futuro, poder brindar a los alumnos herramientas que les faciliten el acceso a dicha clase de textos.

Se sabe que el camino que va del novato al experto es un camino largo y que requiere de mucha práctica y ejercitación pero, en el caso del derecho, el problema parece aún más complicado ya que a menudo sucede que los alumnos de los últimos años de la carrera se encuentran en un estadio muy poco avanzado de este proceso. Este déficit sugiere cierto desconocimiento, también por parte de los profesores, de los procesos cognitivos propios de la comprensión de textos jurídicos. Para peor, la literatura sobre el tema es escasa (Cf. Oates, 1997; Christensen, 2007), los pocos estudios existentes se desarrollaron fundamentalmente en el ámbito anglosajón y su difusión está muy restringida en nuestro medio.

Los estudios con expertos y novatos, en cambio, son abundantes en la literatura psicológica, analizándose en ellos gran variedad de campos como la práctica del ajedrez, la programación informática, la ejecución de instrumentos musicales, la toma de decisiones médicas, etc. Estos estudios suelen aplicar el paradigma experto–novato, que consiste en comparar el rendimiento de individuos con distintos niveles de competencia y entrenamiento para poder comprender tanto los procesos cognitivos intervinientes (estrategias de razonamiento, memoria, etc.) como la forma en que se organiza el conocimiento adquirido. León y col. (2003), siguiendo las revisiones de Sternberg (1997) sobre las investigaciones con expertos y novatos, han concluido que:

“la pericia es un concepto multifacético, en gran medida cognitivo, que supone procesos generales y específicos, además de cantidad de conocimiento y habilidad para organizarlo. En este sentido la pericia va más allá del conocimiento, puesto que un experto, además de poseer mayor cantidad de información que un lego en la materia, debe ser capaz de emplearlo de una forma eficaz para rendir con maestría en un determinado dominio. Este nivel se suele alcanzar gracias al entrenamiento y a la puesta en práctica de dicho conocimiento” (173–4).

Si nos centramos ahora en el campo jurídico, nos encontramos, en primer lugar, con las características especiales del texto jurídico en su forma y estructura que lo convierten en un género único (Stratman, 1990; Cf. Pardo, 1992). La comprensión es más fluida si el lector entiende la organización de un texto. Un lector novato fácilmente puede confundirse por la ordenación de un fallo judicial: sinopsis, relación de hechos, antecedentes, considerandos, disposición y doctrina. Un estudiante que proviene de un colegio secundario probablemente nunca se haya encontrado con un texto de estas características, por lo que no es de extrañar que estos textos le resulten casi misteriosos y que fracase a la hora de abordarlos.

Además, como se sabe, los casos jurídicos están repletos de términos que para los lectores principiantes resultan novedosos y sumamente abstractos. El conocimiento “del mundo real” que el lector traiga al texto jurídico será, entonces, también fundamental para la comprensión alcanzada; para algunos, incluso, el más importante (Dewitz, 1996). El estudiante de derecho típico carece usualmente del conocimiento jurídico básico necesario, lo que dificulta enormemente su intento de dotar de sentido a aquello que lee.

Además del vocabulario específico y del conocimiento de la estructura textual, el estudiante de derecho principiante se encuentra con el conocimiento “gramatical” (Dewitz, 1996). Este conocimiento ayuda al lector a comprender la relación entre conceptos dentro de una proposición. En los textos jurídicos, la gramática y la sintaxis devienen tan complejas que el lector tiene que trabajar mucho para dar sentido a cada párrafo; configurándose de este modo un nuevo y significativo desafío para todo lector novato.

Finalmente, los lectores necesitan otro tipo de conocimiento llamado “conocimiento estratégico” o de “estrategias lectoras” (Dewitz, 1996). Se trata de una serie de procesos mentales utilizados por un lector para alcanzar un propósito. Las estrategias lectoras son flexibles, intencionales y autoevaluativas. Ellas se ponen en funcionamiento cuando los lectores establecen un propósito para su lectura, se cuestionan, buscan la información relevante, hacen inferencias, sintetizan y monitorean la construcción del significado. En el caso de la lectura elemental, normalmente no somos conscientes de las estrategias lectoras que utilizamos para ayudarnos en la comprensión, no pensamos que nuestras acciones sean estratégicas. Sin embargo, a medida que la lectura se vuelve más dificultosa nos hacemos más conscientes de la manera

en que leemos un texto. Los novatos, al aproximarse a un nuevo tipo de texto, suelen utilizar muchas estrategias básicas, incluyendo el subrayado, la toma de notas, etc. Los expertos, en cambio, despliegan estrategias de lectura más desarrolladas que les permiten leer de manera analítica y eficiente. En este trabajo intentaremos identificar concretamente qué estrategias caracterizan a los expertos en el campo jurídico, lo que se supone será importante en el futuro para diseñar programas de ayuda a nuestros estudiantes universitarios.

### **Estudios previos en comprensión de textos jurídicos**

La investigación en el campo de la comprensión lectora en el dominio jurídico, si bien tiene ya algunas décadas, es relativamente escasa, a diferencia de lo que sucede con otros aspectos del campo jurídico y con la cantidad de trabajos sobre comprensión lectora en otros tipos de textos. Mary Lundeberg (1987), investigó la manera en que expertos (10 abogados y profesores de derecho) y novatos (10 individuos sin formación jurídica aunque presumiblemente buenos lectores) leen una sentencia judicial empleando el método de pensamiento en voz alta (*think aloud*). Lundeberg encontró que mientras que muy pocos novatos comienzan su lectura advirtiendo los nombres de las partes, la fecha de la sentencia, el tribunal o el juez de la causa, casi todos los expertos sí lo hacían. Además, halló que los expertos evaluaban la sentencia y expresaban su acuerdo o desacuerdo mientras que los novatos casi nunca lo hacían. También señaló que los expertos prestaban cuidadosa atención al contexto de la sentencia antes de comenzar a leer. Concluyó de esta manera que los expertos leen las sentencias jurídicas de manera muy diferente a la de los lectores que no están familiarizados con el derecho.

Dorothy Deegan (1995), por su parte, más que propiamente con expertos y novatos, trabajó con estudiantes de primer año de una escuela de derecho, ubicados en los niveles superiores e inferiores de su clase según su rendimiento académico. Los alumnos debían leer un artículo de una revista jurídica. Se buscaba determinar si existe una relación entre la estrategia utilizada y los resultados de la lectura, evaluados según puntuaciones académicas. Participaron 20 estudiantes, 10 integraron el grupo con el promedio de calificaciones superiores y 10 con el de inferiores. Se les pidió que pensarán en voz alta mientras leían el artículo. Deegan, al igual que Lundeberg, pidió a los alumnos que leyeran el texto como si fueran a preparar una exposición del mismo en clase. Luego transcribió los protocolos verbales y los codificó, creando para ello tres tipos de categorías de estrategias lectoras: problematizantes, por “defecto” (*default*) y retóricas, que explicaremos más adelante en detalle. Deegan halló diferencias significativas entre los dos grupos en la utilización de estrategias problematizantes y por default, pero no con respecto a la estrategia retórica. Concluyó, entonces, que los estudiantes exitosos leen de manera distinta que los no exitosos y que utilizan una mayor proporción de estrategias problematizantes.

Oates (1997), por su parte, investigó a 4 estudiantes de primer año de la carrera de derecho y a un profesor de derecho que actuó como lector jurídico experto. También se valió del método del *think aloud* o pensamiento en voz alta para escrutar sus procesos de

lectura y utilizó parte de una sentencia como texto. Del análisis de los datos obtenidos, Oates concluyó que los mejores estudiantes fueron aquellos que leían con un propósito y que comprendían que la interpretación dada a un hecho particular o a un texto depende del contexto en que ese hecho aparece o en que ese texto es leído. Por el contrario, los estudiantes cuyo desempeño era inferior leían simplemente para “decodificar” el texto. Además, los datos también sugerían que aquellos alumnos de rendimiento superior leían de una manera que se acercaba más a la forma en que lo hacía un experto.

Stratman (2002) examinó también alumnos de primer año de la carrera de derecho para estudiar los efectos que la adopción de diferentes roles ejercía sobre la detección de problemas legales e interpretativos. Tomó 56 alumnos (la muestra mayor hasta el momento en este tipo de estudios) y los sometió al procedimiento de *think aloud* a medida que leían una serie de casos jurídicos asumiendo distintos roles profesionales: abogado litigante, asesor, consejero legislativo. También agregó otro propósito para la lectura: prepararse para una exposición en clase. Los resultados mostraron que la detección de problemas variaba según los roles que cada grupo asumía. Los estudiantes que adoptaron algún rol “profesional” y no meramente académico se desempeñaron mejor en la detección de problemas en general y de problemas interpretativos que los que debieron leer para preparar una clase. Stratman concluyó que las diferencias en la tarea de lectura y en el rol a adoptar constituyen variables determinantes para la comprensión integral de un caso.

Finalmente, nos encontramos con los estudios de Christensen. En una primera experiencia (Christensen, 2007) examinó, como los trabajos anteriores, dos grupos de alumnos estudiantes de derecho del primer año y los dividió según su puntuación académica estuviera dentro del 50% superior o del 50% inferior de la clase. Halló que los pertenecientes al grupo de mayor puntuación leían una sentencia judicial de manera distinta al otro grupo. Además, encontró una correlación entre su desempeño como lectores y el éxito posterior en el transcurso de su carrera académica: los estudiantes más exitosos utilizaban estrategias diferenciadas (más estrategias retóricas y problematizantes y menos estrategias por default) respecto del resto, a pesar de haber recibido la misma formación. El segundo trabajo (Christensen, 2008) se centró en las estrategias de lectura que distinguen a expertos como jueces y abogados de novatos como estudiantes de derecho. Encontró que mientras los expertos leen con mayor flexibilidad, moviéndose de un lado a otro del texto, los novatos lo hacen de manera inflexible y lineal. Los expertos, además, se conectan con el propósito de su lectura de manera más consistente que los novatos. Además, y esto es lo más importante, los expertos adoptan principalmente un tipo de estrategia distinta que los novatos: la llamada estrategia retórica.

## **Protocolos verbales**

La utilización de *think aloud* (pensamiento en voz alta) o protocolos verbales concurrentes en el estudio de la comprensión lectora ha sido especialmente exitosa en capturar sus aspectos dinámicos (Cf. Deegan, 1995), empleándose para detectar inferencias posibles, así como diversos procesos mentales que tienen lugar durante la

lectura, como la integración y la interpretación de la información textual (Cf. Pressley y Afflerbach, 1995). Para registrar las inferencias que se generan durante la lectura (*on line*) se instruye a los sujetos para que verbalicen aquello “que les pasa por la cabeza” apenas finalizan la lectura de una oración o de una cláusula; aunque también se pueden recoger los pensamientos que los lectores generan después de leer segmentos más amplios como párrafos o capítulos. Los protocolos que se registran mediante este método revelan la información accesible a la memoria de trabajo y que ha sido codificada a través del lenguaje. Este método, entonces, muestra cómo la información disponible se utiliza a la hora de buscar el significado durante la comprensión, revelando sus procesos conscientes, es decir, estratégicos (León y Escudero, 2003).

Pressley y Afflerbach (1995), de manera similar a Ericson y Simon (1980; 1987) en el ámbito de la resolución de problemas, han recopilado gran parte de los estudios que utilizaron protocolos verbales en la investigación de la comprensión lectora, desarrollando esquemas detallados de los procesos que son susceptibles de medirse mediante este método. Los protocolos verbales pueden utilizarse para estudiar los procesos que tienen lugar antes, durante y después de la lectura; lo que permite analizar con profundidad las inferencias que son generadas por los sujetos. Entre los procesos que tienen lugar *antes* de la lectura se cuentan la construcción de una meta para la lectura, la visualización general del texto, la decisión de leer solo algunas partes del material o descartar secciones enteras del texto, la activación de conocimiento previo relacionado y la creación de una hipótesis inicial, a partir de aquella visión general.

Entre los procesos que ocurren *durante* la lectura pueden contarse las actividades que se realizan al inicio (visión general del texto de comienzo a fin), que ayudan a determinar la relevancia de la información contenida en el mismo, la extracción de ideas importantes, las cuales, a su vez, permiten la generación de inferencias, la integración de los distintos segmentos del texto y la interpretación de la información. Conviene aclarar, asimismo, que estos procesos no tienen lugar de forma lineal, sino que están en continua relación y se influyen mutuamente (Pressley y Afflerbach, 1995).

Finalmente, tenemos los procesos producidos *después* de la lectura: relectura, recitación del texto para el incremento de la memoria, construcción de un resumen cohesivo, planteo de preguntas y dudas, autotest sobre el contenido y reflexión o recordificación mental del texto (Cf. León y Escudero, 2003).

El análisis de los datos se realiza mediante categorías preestablecidas identificadas por la literatura como, por ejemplo, las comúnmente utilizadas en la teoría del esquema o las teorías metacognitivas de la comprensión lectora. La elección de las categorías que serán observadas en un estudio se realiza teniendo en cuenta el objetivo de la investigación. El investigador podrá suponer algunas expresiones que espera encontrar en los relatos verbales, las que podrán ser ajustadas después del análisis de los datos. La investigación sobre la lectura ha llevado a un conjunto de unidades jerárquicas pasibles de observación y análisis, cuya adecuación a los objetivos del investigador es un factor decisivo para el éxito del análisis (Brito, 2006).

Pressley y Afflerbach (1995) han puesto de manifiesto con su trabajo la validez de los protocolos verbales en la investigación de la comprensión lectora en gran cantidad de estudios y contextos diferentes. En los trabajos reseñados, se ha visto que el método es útil para analizar la relación entre determinados procesos de memoria y distintos tipos de inferencias, para predecir otras medidas *on line* como la velocidad lectora, para estudiar los procesos estratégicos que tienen lugar durante la lectura, para extraer diferencias entre lectores expertos y novatos, etc. Es, entonces, en este marco teórico y empírico que nosotros utilizaremos la metodología de protocolos verbales concurrentes o pensamiento en voz alta con el fin de describir las estrategias lectoras que utilizan expertos y novatos en la lectura de un texto jurídico.

## **Estudio**

### *Objetivos e hipótesis*

Este trabajo intenta describir la manera en que estudiantes del primer año de la carrera de Abogacía (novatos) leen y comprenden textos jurídicos (sentencias judiciales) y compararlos con expertos en este campo (abogados y profesores de derecho). En línea con los trabajos en el área, esperamos encontrar diferentes estrategias de lectura y comprensión en unos y otros. Nuestra hipótesis es que los expertos utilizan estrategias flexibles y no apegadas a la linealidad del texto y que adoptan frente a él una actitud crítica, por lo que esperamos que utilicen estrategias del tipo de la llamada problematizante o bien, en su defecto, estrategias de tipo retórica. Por el contrario, suponemos que los novatos tenderán a ser poco flexibles en su lectura, apegándose a la linealidad del texto y que no adoptarán una posición crítica frente a él, por lo que su estrategia será la conocida en la literatura como estrategia por default. Con esto buscamos aportar trabajo empírico al contexto argentino de investigación en textos jurídicos y comenzar un proceso confrontación y/o validación de la literatura producida en el ámbito anglosajón. Asimismo, intentamos exponer una metodología que puede resultar de utilidad para la investigación de algunos procesos importantes que contribuyen a la comprensión lectora y cuyo conocimiento sea capaz de aportar instrumentos para una mejora de la enseñanza.

### **Método**

#### *Participantes*

Participaron en esta experiencia dieciséis ( $n = 16$ ) sujetos en total, ocho estudiantes del primer año de la carrera de Abogacía de una Universidad de la ciudad de Buenos Aires, que conformaron el grupo de novatos, y ocho abogados y profesores de derecho experimentados, el de expertos (15,37 años promedio de ejercicio de la profesión). La edad promedio de los estudiantes era de 18,5 años mientras que la de los profesores era de 37,8 años al momento de la experiencia. Todos los participantes se prestaron voluntariamente para el estudio.

#### *Materiales*

Se utilizó como texto a leer una sentencia judicial de la Corte Suprema de Justicia de la Nación Argentina dictada el 13 de julio de 2004: “Cabrera, Gerónimo Rafael y otro c/ PEN Ley 25.561. Dtos. 1.570/01 y 214/02 S/ amparo sobre Ley 25.561” (Fallos 327: 2905).



Se eligió una sentencia judicial por ser un tipo de texto fundamental que todo abogado y estudiante de derecho debe saber abordar y que plantea exigencias sustantivas. En particular, se eligió este fallo (“Cabrera”) por ser un texto relativamente corto para ser una sentencia (9 considerandos, casi todos de un solo párrafo, 1671 palabras en total), lo que permitió completar la experiencia con cada sujeto en un tiempo razonable.

El caso trata sobre la presentación, por parte del señor Cabrera, de un recurso de amparo mediante el cual planteó la inconstitucionalidad de la Ley 25.561 y de varios decretos del Poder Ejecutivo Nacional dictados en consecuencia de dicha ley. En ellos se establecía que a quienes tuviesen depósitos bancarios nominados en dólares estadounidenses debían restituirseles pesos argentinos a razón de \$1,40 por cada dólar depositado. La parte actora intentaba con su acción de amparo que se le abonara la diferencia entre la suma que le fue efectivamente acreditada según el tipo de cambio fijado en la normativa cuestionada (\$1,40 por dólar) y la que hubiese resultado de haber realizado tal conversión en el mercado libre a la fecha de dicha acreditación (aprox. \$3 por cada dólar).

En primera instancia el recurso fue concedido pero en la Cámara de Apelaciones fue rechazado. La Corte Suprema confirmó la resolución de la Cámara fundándose en la llamada “teoría de los actos propios”, que establece que nadie puede volver sobre sus propios actos y reclamar un derecho patrimonial cuya renuncia (explícita o implícitamente) había aceptado. Y esto es justamente, según la Corte, lo que había hecho el señor Cabrera al aceptar en su momento recibir el dinero del depósito al cambio de \$1,40 por dólar, sin dejar hecha expresa reserva de su derecho a un reclamo posterior. Este es el núcleo del fallo, aquello que debe poder explicar un lector para mostrar que lo ha comprendido.

### *Procedimiento*

Dados los objetivos de este estudio, se utilizó el procedimiento de “pensamiento en voz alta” (*Think aloud*) plasmado en protocolos verbales concurrentes, así como también se realizó una breve entrevista de carácter libre al finalizar la sesión, con el objeto de comprobar, a grandes rasgos, el grado de comprensión del texto leído y encontrar cualquier elemento que pudiera ayudar luego en la interpretación de los datos surgidos de los protocolos verbales.

Los participantes fueron instruidos para que leyeran el texto en voz alta, deteniéndose en cada frase o cada dos frases, para verbalizar lo que estaban pensando. Se realizó, asimismo, una práctica de lectura con un extracto de otra sentencia judicial. Primero, el experimentador leyó un par de párrafos ejemplificando la aplicación del método. Luego, el sujeto hizo lo propio con otros párrafos de la misma sentencia para que el experimentador se asegurase que lo había entendido adecuadamente. Todos los participantes comprendieron cómo “pensar en voz alta” fácilmente. Después de la sesión de práctica, se comenzó con la experiencia. Se entregó a cada participante una copia del texto con el fallo y, por separado, una hoja de papel con las siguientes instrucciones:

**“Lea el siguiente fallo suponiendo que usted es un abogado en ejercicio que se está preparando para una reunión con un cliente cuyo caso es similar, en cuanto a los hechos, al que usted va a leer”.**

Además, se colocó lápiz y papel sobre el escritorio para que los sujetos anotaran lo que creyesen conveniente.

Luego, se ubicó el grabador sobre la mesa y se lo encendió. A continuación, el experimentador abandonó la sala para que el sujeto trabajara con mayor comodidad. Al terminar la tarea, se realizó una breve entrevista. En ella, primero se pidió a los sujetos que describan el proceso que típicamente utilizan para leer casos (en la universidad o en sus trabajos según corresponda) y, segundo, se les preguntó sobre la manera en que lo hicieron en este caso en particular, que explicaran lo medular del tema, que expresaran qué pensaban sobre el resultado, si estaban de acuerdo o no con la decisión del tribunal y si les pareció un texto difícil de leer.

Se transcribió la grabación y se dividió el texto resultante separando la lectura oral del fallo (en cursiva) de las respuestas propias del pensamiento en voz alta (en negrita y separadas por barras). Luego se lo dividió en unidades de sentido (Cf. McGinley, 1992). Se analizó cada una de estas unidades y se desarrolló una serie de códigos (40 en total) para describir el tipo de proceso involucrado (ver Anexo). Para esta codificación se siguió la realizada por Christensen (2007; 2008), la que se superpone en parte con la de Deegan (1995), aunque con modificaciones.

Cada uno de estos códigos fue agrupado, de acuerdo con Deegan (1995) y Christensen (2007; 2008) en cuatro categorías principales según el tipo de estrategias que implicaran: estrategia “problematizante” (*problematizing strategy*), estrategia por “default” o “defecto” (*default strategy*), estrategia retórica (*rhetorical strategy*) y “otra”, para reunir aquellos procesos que no pudiesen incluirse en ninguna de las otras tres clases (Véase el Anexo).

### *Diseño*

Se trata de un diseño ex post facto prospectivo simple. Se consideró como *variables independientes* el nivel de experticia de los sujetos. Como no hay criterios estrictos establecidos para definir a un experto en lectura de sentencias judiciales (Cf. Lundeberg, 1987), hemos elegido (de manera análoga a los trabajos en este campo) abogados y profesores de derecho con una experiencia de más diez años en la práctica de la profesión. El grupo de novatos estuvo conformado por estudiantes del primer año de la carrera de abogacía.

Las *variables dependientes* estuvieron constituidas por los diferentes tipos de estrategias seguidas. Para operacionalizar estas variables se codificó cada proceso cognitivo reconocido en los protocolos verbales y se lo adjudicó al tipo de estrategia que correspondiera: por default, problematizante, retórica u “otra”. A continuación caracterizaremos cada una de estas estrategias, brindaremos ejemplos y señalaremos los criterios de codificación utilizados.

Los lectores, cuando adoptan una estrategia “problematizante” están involucrados activamente en el texto y responden a él obteniendo conclusiones tentativas, hipotetizando, planificando, sintetizando, o haciendo predicciones. Deegan (2005) cataloga a estas acciones como de “resolución de problemas” o de “planteo de problemas”. Según Christensen (2007), esta categoría describe de qué manera los lectores “luchan” con el texto, lo abordan con el objeto de solucionar un problema o un asunto. En el siguiente ejemplo, tomado de los protocolos del presente estudio, el lector utilizó una estrategia problematizante:

*“[...] en tanto la sentencia del a quo encuentra debido sustento en conocida jurisprudencia de esta Corte reseñada en los considerandos 4° y 5° de la presente, sin que esta decisión implique, por lo tanto, juicio alguno respecto de la validez o invalidez constitucional de las normas que configuran el régimen jurídico que pretendió cuestionar el recurrente.*”

**Y entonces ¿cómo puede ser si no es inconstitucional?** [cuestionamiento] **Acá tenemos un problema, si la Corte dice que aplica un precepto constitucional pero no cita ningún artículo de la Constitución sino una serie de fallos propios anteriores, en realidad, de lo que se trataría es de una doctrina de la Corte** [obtención de conclusión tentativa] // **lo que es algo distinto** [distinción]”.

En contraste con la estrategia problematizante, se encuentra la estrategia por “default”. Un lector que la utiliza se mueve a través del texto en una “progresión lineal” por ejemplo, cuando parafrasea el texto, lo subraya, señala algún aspecto de la estructura o toma alguna nota marginal (Deegan, 1995), Difiere de la estrategia problematizante justamente debido a la naturaleza no problemática de sus procesos. Es decir, quien utiliza esta estrategia no se involucra con cuestionamientos explícitos o hipótesis sino que usualmente nota algo sobre la estructura del texto, lo parafrasea o lo expone. El siguiente es un ejemplo de este tipo de estrategia, utilizado por uno de nuestros sujetos, (excepto cuando señala que el texto repite lo ya dicho anteriormente):

**“Se la rechazan porque se sometió al régimen jurídico voluntariamente** [parafraseo] // **Acá vuelve a decir lo mismo** [conexión con texto previo] // **pero además dice que no aportó prueba alguna para decir que lo hizo voluntariamente ni hacer la reserva** [parafraseo] // **a esto lo voy a subrayar** [destaca texto] // **porque creo que es importante** [señala detalle importante]

Una estrategia se considera retórica, según Deegan (1995), cuando los lectores examinan el texto de manera evaluativa o cuando “se salen fuera del texto” para ir al “terreno del conocimiento personal”. Implica construir una “situación retórica” del texto, intentando explicar el propósito del autor, el contexto y el efecto sobre la audiencia (Cf. Haas & Flower, 1988). Así, en este trabajo, consideraremos, por ejemplo, los procesos de “conexión con experiencia anterior” y “contextualización”, como pertenecientes a la categoría de estrategias retóricas. También se incluye el proceso

“conexión con propósito” como estrategia retórica porque los lectores cuando conectan su lectura con el propósito de esa lectura dan un paso más allá del texto mismo. En este aspecto seguimos a Christensen (2007) y no a Deegan (1995), que no lo incluye. Esta diferencia, como veremos más adelante en la discusión, puede que explique alguno de los diferentes resultados entre sus respectivos trabajos. El siguiente extracto de nuestro protocolo verbal ejemplifica la utilización de una estrategia retórica, fundamentalmente al conectarse con el propósito de la lectura, i.e., prepararse para una reunión con un supuesto cliente:

*“Que en tal línea de razonamiento, ha sostenido reiteradamente esta Corte que el voluntario sometimiento de los interesados a un régimen jurídico, sin expresa reserva, determina la improcedencia de su impugnación ulterior con base constitucional. **Bien, esto es lo que importa saber para asesorar a nuestro cliente** [conexión con un propósito] // **la Corte va a ratificar su tradicional doctrina de los actos propios** [realiza una predicción] // **por lo que va a ser muy importante saber el alcance que le va a dar** [declara un propósito] // **para indagar luego las circunstancias en que nuestro cliente retiró su dinero** [conexión con un propósito]*

La última categoría la denominaremos “Otra”, para incluir en ella los procesos que no corresponden a las otras tres. Muchos sujetos comentan, por ejemplo, sus procesos “típicos”, como decir que normalmente suelen escribir notas al margen de los considerandos, o que saltan los encabezamientos y los detalles factuales para ir directamente al fondo de la cuestión, etc. Además, en cualquier momento los sujetos pueden verbalizar alguna distracción durante su lectura (“tengo que pagar sin falta hoy el teléfono”, etc.). Verbalizaciones de este estilo, entonces, se incluirán en la categoría “Otra”.

Para asegurar la fiabilidad de nuestra codificación se pidió a un codificador independiente (interjuez) que analizara transcripciones tomadas al azar de los protocolos verbales y clasificara los procesos detectados de acuerdo con las distintas categorías de estrategias. Se obtuvo una coincidencia en el 89% de las clasificaciones.

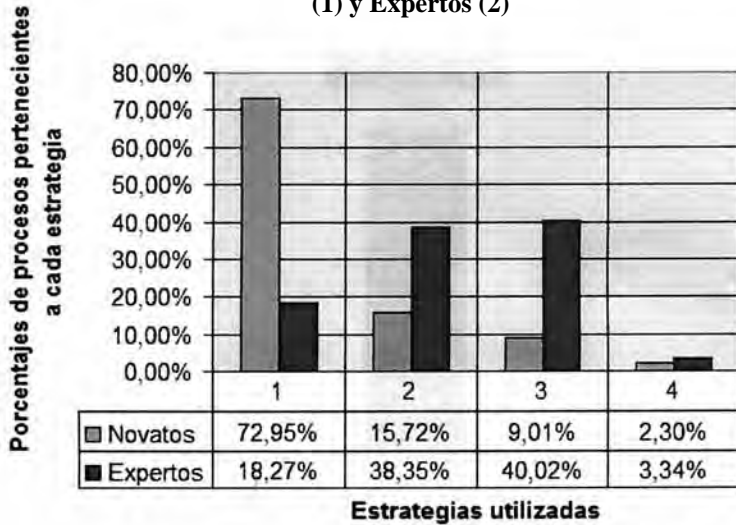
Con estos criterios, entonces, se analizó la frecuencia, el tipo de procesos y las estrategias utilizados por los sujetos participantes. Luego se compararon los dos grupos de sujetos para determinar si existen patrones de procesamiento diferentes entre ellos y en caso de ser así, en qué consisten fundamentalmente.

## Resultados

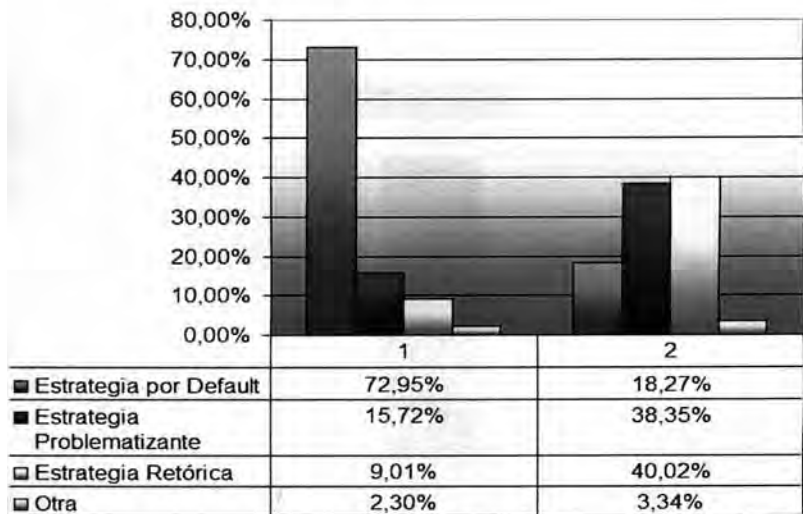
Se encontraron diferencias importantes entre las principales estrategias utilizadas por los alumnos (sujetos novatos) y las utilizadas mayoritariamente por los abogados (expertos). Los novatos, además de un menor número de procesos producidos (475 frente a 717), utilizaron principalmente estrategias por default (72,95% del total de procesos registrados) mientras que los expertos utilizaron más estrategias problematizantes (38,35%) y retóricas (40,02%). Por el contrario, los expertos utilizaron muy pocas estrategias por default (18,27%) y los novatos muy pocas estrategias problematizantes (15,72%) y aún menos estrategias retóricas (9,01%). Las Figuras 1 y 2

expresan estos resultados. Las diferencias entre estrategias, de acuerdo con el test t para diferencia de medias, resultaron significativas:  $t(14) = 8,7218$ ,  $p \leq 0,05$ , para la estrategia por default;  $t(14) = -6,361$ ,  $p \leq 0,05$ , para la estrategia problematizante y  $t(14) = -8,8747$ ,  $p \leq 0,05$ , para la estrategia retórica.

**Figura 1. Porcentajes de distintos tipos de estrategias utilizadas por Novatos (1) y Expertos (2)**



**Figura 2. Comparación de utilización de estrategias por parte de Novatos y Expertos: Default (1), Problematizante (2), Retórica (3), Otra (4)**



Los sujetos del grupo de novatos utilizaron una abrumadora mayoría de procesos correspondientes a una estrategia por default (72,95%), constituida fundamentalmente (48,62%) por procesos de parafraseo del texto (25,15%), relectura (13,41%) y expresión de falta de conocimiento (10,06%). La utilización de estrategias problematizantes fue considerablemente menor (15,72%), constituida por procesos como la realización de síntesis (6,07%) y el planteamiento de hipótesis (3,98%). Además, la utilización de procesos correspondientes a la estrategia retórica fue más baja aún (9,01%), correspondiendo a procesos de conexión conocimiento previo (4,82%) y con texto previo (3,35%). Por último, solo se encontraron un 2,3% de procesos fuera de estas estrategias mencionadas: reporte de distracción y reporte de proceso típico. El detalle se expresa en la Tabla 1.

**Tabla I. Procesos cognitivos registrados en el grupo de novatos**

<b>Novatos</b>	<b>f</b>	<b>% de total</b>	<b>Estrategia</b>
Parafrasea	120	25,15	Default
Relee	64	13,41	Default
Expresa falta de conocimiento	48	10,06	Default
Expresa confusión	31	6,49	Default
Sintetiza	29	6,07	Problematizante
Conecta con conocimiento previo	23	4,82	Retórica
Destaca	21	4,4	Default
Toma nota	20	4,19	Default
Plantea hipótesis	19	3,98	Problematizante
Conecta con texto previo	16	3,35	Retórica
Expresa desconocimiento de terminología	12	2,51	Default
Confirma comprensión	12	2,51	Default
Distingue	9	1,88	Problematizante
Obtiene conclusión	8	1,67	Problematizante
Reporta distracción	8	1,67	Otra
Planifica	7	1,46	Problematizante
Ubica información	6	1,25	Default
Nota aspecto de estructura legal	5	1,04	Default
Clarifica	5	1,04	Default
Comenta una dificultad	4	0,83	Default
Conecta con propósito	4	0,83	Retórica
Predice	3	0,62	Problematizante
Reporta proceso típico	3	0,62	Otra
Nº total de procesos	477	100%	---

Los sujetos del grupo de expertos utilizaron predominantemente tanto estrategias retóricas (40,02%) como problematizantes (38,35%). La estrategia retórica se manifestó principalmente (29,55%) a través de la activación de procesos de conexión con conocimientos previos (15,06%), de conexión con propósito (8,92%) y

de contextualización (5,57%); mientras que la estrategia problematizante lo hizo fundamentalmente (29,07%) a través de la obtención de conclusiones (10,4%), el planteo de hipótesis (6,83%), la obtención de conclusiones tentativas (6,13%) y la realización de síntesis (5,71%). La estrategia por default fue minoritaria (18,27%) y se debió a la utilización de parafraseo (5,02%), al señalamiento de aspectos de la estructura legal (3,20) y a la confirmación de comprensión (3,06%). En la categoría Otra se ubicó el 3,34% de los procesos y estuvo constituida por el reporte de procesos típicos.

**Tabla 2. Procesos cognitivos registrados en el grupo de expertos**

<b>Expertos</b>	<b>f</b>	<b>% del total</b>	<b>Estrategia</b>
Conecta con conocimiento previo	108	15,06	Retórica
Obtiene conclusión	72	10,4	Problematizante
Conecta con propósito	64	8,92	Retórica
Plantea hipótesis	49	6,83	Problematizante
Obtiene conclusión tentativa	44	6,13	Problematizante
Sintetiza	41	5,71	Problematizante
Contextualiza	40	5,57	Retórica
Conecta con texto previo	37	5,16	Retórica
Parafrasea	36	5,02	Default
Evalúa	27	3,76	Retórica
Reporta proceso típico	24	3,34	Otra
Señala aspecto estructura legal	23	3,20	Default
Confirma comprensión	22	3,06	Default
Reevalúa conclusión tentativa	19	2,64	Problematizante
Predice	17	2,37	Problematizante
Distingue	16	2,23	Problematizante
Relee	13	1,81	Default
Ubica información	12	1,67	Default
Planifica	12	1,67	Problematizante
Clarifica	11	1,53	Default
Señala propósito	11	1,53	Retórica
Comenta dificultad	6	0,83	Default
Utiliza analogía	5	0,69	Problematizante
Destaca	4	0,55	Default
Identifica doctrina fallo	4	0,55	Default
Nº total de procesos	717	100	---

A fin de ilustrar y contrastar el desempeño de cada grupo, citamos los protocolos correspondientes al párrafo 4º de la sentencia de un sujeto novato y de un sujeto experto (se omite la lectura del texto):

Sujeto novato (extracto)

**Habla de la doctrina de esta corte [parafraseo]  
no se entiende nada esto [expresión de confusión]**

**De una ley en su aplicación al caso particular debe ser sostenida a causa de la parte que objeta [relectura] // ¿de quién está hablando? [expresión de confusión] // Y cita a un libro norteamericano // este párrafo no se entiende nada [expresión de confusión] // habría que buscar esta cita de fallos [planificación]**

**Que tiene que ver la corte suprema de los EEUU con todo esto [verbaliza falta de conocimiento]**

Sujeto experto (extracto)

**La Corte reitera // [conecta con texto anterior] que el fallo de la Cámara se apoya en la antigua doctrina de la propia Corte // [parafrasea], por lo que se evidencia que la Corte va a ratificar esta posición // [predice] ya abundantemente justificada en numerosos fallos anteriores // [conecta con conocimiento previo]: no se puede objetar con posterioridad una ley que en su momento no se la objetó // [conecta con conocimiento previo], esto implica un renunciamiento a todo cuestionamiento posterior // [obtiene conclusión], hablamos siempre de materia patrimonial // [señala detalle importante]. Acá es importante tener en cuenta en que situación nuestro cliente retiró el dinero y si manifestó en su momento algún tipo de queja, ya sea en algunos de los formularios que tuvo que llenar para retirar el dinero, mediante una carta documento o de cualquier otra forma // [conecta con propósito]. Voy a anotar // [marca una acción] entonces esto para preguntárselo en la entrevista // [planifica]. También hay que considerar que la Corte probablemente va a rechazar cualquier planteamiento de vicio en la voluntad o la mera alusión al carácter compulsivo del decreto 214/2002 // a no ser que se tenga alguna prueba contundente // [predice] aunque no se sabe hasta ahora el motivo del rechazo // [verbaliza falta de conocimiento].**

## **Discusión**

En nuestro estudio encontramos claras diferencias entre el grupo de novatos conformado por los estudiantes de abogacía y el grupo de expertos conformado por abogados y profesores de derecho, tal como preveía nuestra hipótesis. La primera diferencia que salta a la vista es la cantidad de procesos producidos por unos y otros; mientras que los novatos utilizaron 477 procesos cognitivos (59,6 de promedio por cada sujeto), los expertos, que leyeron el mismo texto, utilizaron 717 procesos (89,62 de promedio por cada sujeto). Se ha señalado en este sentido (Cf. Long y cols. 1994; Yuilly cols., 1989), que los lectores más hábiles generan más inferencias que los lectores menos hábiles, por lo que estos resultados no resultan sorprendentes en absoluto. Con respecto a la utilización por parte de los sujetos de distintas estrategias, no podemos compararnos en forma directa con Christensen (2008) ya que él las midió por el tiempo global que demandó cada una y no por el número de procesos generados, aunque sí quizás podemos hacerlo con Oates (1997) ya que en su estudio concluyó que los expertos (en este caso un profesor de derecho) y los alumnos más exitosos utilizaron un mayor número de estrategias (y por tanto de procesos cognitivos) que los sujetos novatos. De todas maneras, debemos notar que la clasificación de estrategias de Oates difiere en parte de las consideradas en este estudio, ya que esta autora se



apoya en la realizada por Lundeberg (1987)<sup>2</sup> y no en la Deegan (1995) y Christensen (2007, 2008), que son las que nosotros seguimos.

Por otro lado, si tomamos el grupo de novatos, encontramos que en ellos predominó claramente la estrategia por default (72,95%) por sobre la estrategia retórica (9,01%) y por sobre la estrategia problematizante (15,72%). La estrategia por default implica estar más “apegado” al texto, no plantearle problemas ni “sobrevolarlo” para conectarlo con otros textos y conocimientos. Así, los alumnos novatos realizan mayoritariamente actividades relacionadas con esta estrategia: parafrasear, releer, subrayar o destacar el texto, que les resultan más sencillas y a las que seguramente están más acostumbrados por su experiencia anterior en la escuela secundaria. Si comparamos a este respecto los resultados de nuestro estudio con los de Christensen (2008), encontramos notorias diferencias, ya que los novatos de su estudio solo utilizaron un 18,91% de estrategias por default. Esto podría explicarse quizás por una diferencia en el nivel académico propio de los estudiantes considerados. Los estudiantes que conforman el grupo de novatos en el estudio de Christensen (2008) se ubican a su vez dentro del grupo que cuenta con mejores calificaciones en su clase, mientras que de los que participaron en nuestro estudio, aunque no tenemos datos académicos comparativos similares, podemos suponer que, en función de sus calificaciones parciales, conforman un grupo mucho más heterogéneo, con algunos alumnos pertenecientes al conjunto de los de mejor rendimiento académico y otros seguramente incluidos en los segmentos de menor rendimiento (Calificaciones 1–10: Med: 5,525, Mo: 7, DS: 1,7539. Rango: 7). Si, en cambio, consideramos los estudios de Christensen (2007) y de Deegan (1995) que, en lugar de con expertos y novatos, trabajaron con estudiantes de rendimiento académico bajo y estudiantes de rendimiento académico alto, nos encontramos con datos no tan divergentes. En ambos estudios la estrategia más utilizada por los estudiantes de bajo nivel es la estrategia por default, con un 77,48% y un 44,7% para los estudiantes de Christensen y Deegan respectivamente. En principio, y en este respecto, podríamos asimilar la distinción entre expertos y novatos con la de estudiantes de mayor o menor éxito académico si suponemos que aquellos tienden a utilizar estrategias que se acercan más a las de los expertos (Cf. Oates, 1997). De todas maneras, lo que es seguro es que tanto los estudiantes de nuestro trabajo como los estudiantes de bajo nivel de los estudios de Christensen y Deegan son todos novatos. Y en todos ellos encontramos un “exceso” de estrategias por default.

Por su parte, es de notar que el grupo de expertos utiliza relativamente pocos procesos por default: 18,27%, entre los que se destaca el parafraseo, la relectura, la señalización de una estructura legal y la confirmación de comprensión. De manera que, si bien es claro que cuentan con ellas, los expertos no se apoyan principalmente en estrategias por default. Los expertos del estudio de Christensen (2008) aplicaron en menor medida estrategias de este tipo: 10,09%. En cambio, otra vez, si tomamos, con

---

<sup>2</sup> La clasificación de Deegan (1995) incluye casi todas las categorías de Lundeberg, pero no a la inversa. Lundeberg (1987) encontró que sus sujetos utilizaban estrategias de lectura que podían clasificarse en seis categorías generales: 1) Uso de contexto, 2) Impresión o idea general (*Overview*), 3) Relectura analítica, 4) Subrayado, 5) Síntesis, 6) Evaluación.

las reservas del caso señaladas, las experiencias de Christensen (2007) con estudiantes de mayor rendimiento académico, encontramos datos que se acercan más a los del presente estudio: 21,43% de estrategias por default. Por su parte, los estudiantes de alto nivel del estudio de Deegan (1995) mostraron un número mayor aún de procesos por default: 29,1%. El nivel de experticia de cada uno de los grupos considerados podría ser quizás una explicación para las diferencias interestudios. A mayor nivel de experticia menor uso relativo de estrategias por default. Así, suponemos que los expertos de Christensen (2008) (8 abogados y 2 jueces, cuyo promedio de años de actividad profesional es de 16 años) son los de mayor nivel, seguido por los expertos de nuestro estudio (8 abogados, a su vez 6 profesores universitarios, con 15,57 años promedio de ejercicio profesional); luego, vendrían los estudiantes de alto rendimiento de Christensen (2007) (primer año escuela de Derecho) y finalmente los estudiantes de alto nivel de Deegan (1995) (primer año de escuela de Derecho), que serían los de menor experticia de todos. Claro que deberíamos contar con criterios precisos y operativos de experticia legal así como con estudios independientes para poder sustentar esta hipótesis.

Asimismo, si nos centramos en la estrategia problematizante hallamos importantes diferencias dentro del propio grupo de novatos, ya que cinco sujetos utilizaron en promedio 3,9 veces más procesos de este tipo que los restantes tres sujetos (13 frente a 3,33). La poca utilización de esta estrategia por parte de estos tres sujetos quizás explique su escasa comprensión del caso, según pudimos comprobar en la entrevista posterior a la experiencia del pensamiento en voz alta. Estos alumnos identificaron erróneamente el tribunal emisor de la sentencia, explicaron de manera confusa los hechos y la pretensión del querellante y no pudieron explicar adecuadamente los fundamentos doctrinarios del fallo. Sus únicos procesos problematizantes correspondieron a la realización de pequeñas síntesis y a la planificación de futuras acciones. Los estudios de Christensen (2008), por su lado, muestran que los novatos utilizan en proporción considerable la estrategia problematizante (34,58%), en mayor medida incluso que sus expertos (32,73%). Los estudiantes de bajo nivel de Christensen (2007), en cambio, utilizan muy pocas estrategias problematizantes (12,54%) mientras que los de Deegan (1995) las utilizan en gran medida: 40,3%. Los novatos de nuestro estudio, nuevamente, se parecen mucho a los estudiantes de bajo rendimiento académico de Christensen (2007), resultando la muestra de alumnos de bajo nivel de Deegan (1995) más difícil de explicar, casi un dato anómalo en el contexto de la literatura especializada que venimos abordando.

A su vez, si acercamos la mirada al grupo de expertos, encontramos una importante proporción de activación de procesos correspondientes a la estrategia de tipo problematizante: 38,35% para el total de los expertos. Varios estudios (Lundeberg, 1987; Deegan, 1995; Oates, 1997) han relacionado el uso de estrategias de este tipo con las altas performances de los estudiantes lectores así como de los abogados expertos. Estos lectores hacen preguntas, vuelven sobre el texto, realizan predicciones y arriesgan hipótesis sobre el significado del texto. Se la considera, por tanto, una estrategia activa en la que el lector se compromete.

Si hacemos una comparación a este respecto con los trabajos de Christensen (2008), encontramos proporciones aproximadamente similares de utilización de estrategias problematizantes en sus sujetos expertos y en la de los nuestros: 32,73% y 38,35% respectivamente. Los datos de Christensen (2007) y Deegan (1995), en cambio, son disímiles: 45,7% y 58,9% correspondientemente.

Finalmente, tenemos que considerar la estrategia retórica. Los novatos de nuestro estudio la utilizaron muy poco: 9,01%, aún menos que la estrategia problematizante. Esto no es en absoluto sorprendente dado que se sabe que esta estrategia requiere madurez y que implica la capacidad de tomar distancia del texto, ser flexible, leerlo en varias direcciones, contextualizarlo, relacionarlo con otros conocimientos previos y conectarlo con los propósitos de la lectura. Los novatos de Christensen (2008), sin embargo, lo utilizaron en considerable proporción: 28,5%; mientras que los estudiantes de bajo nivel de Christensen (2007), una vez más, se vuelven a acercarse mucho a nuestros novatos: 9,55%.

Por su parte, los expertos de nuestra experiencia utilizaron en abundancia, como también anticipaba la hipótesis inicial, procesos de tipo retórico: 40,02%, constituyendo en cuatro sujetos su principal estrategia. Para Christensen (2008) se trata de la diferencia más significativa entre lectores expertos y novatos en el campo jurídico. Sus expertos utilizaron el 53% de su tiempo aplicando estrategias retóricas mientras que los novatos solo lo hicieron el 28,5% del total de su tiempo. Específicamente, los expertos de nuestro estudio emplean la mayor parte del tiempo realizando tres cosas: conectándose con su conocimiento previo, conectándose con los propósitos de la lectura y contextualizando el caso.

Nuestros expertos aplicaron estrategias retóricas al relacionar el caso con su conocimiento de casos similares: otras resoluciones judiciales vinculadas con el llamado “corralito bancario”; y con su conocimiento de la doctrina de “los actos propios”, la que resulta decisiva para comprender la solución que se le da al caso. También contextualizaron el fallo al ubicarlo en su circunstancia histórica: la crisis política-económica que sufrió la Argentina en los años 2001–2002. A su vez, demostraron siempre que tenían muy presente la finalidad de la lectura de ese fallo, ya que continuamente realizaban observaciones respecto de los asuntos que resultarían importantes a la hora de entrevistarse con su supuesto cliente: los hechos y circunstancias del caso y la doctrina que emanaba del fallo.

Si consideramos nuestra experiencia, podemos afirmar que lo que diferencia las estrategias de novatos y expertos es fundamentalmente la frecuencia de procesos estratégicos por default que emplean los novatos. Y no es que los expertos no los utilicen sino que su proporción es considerablemente menor al que ocupan con otras estrategias: menos de un quinto del total. Es decir que, por la negativa, podemos afirmar que los expertos son aquellos que utilizan en menor proporción estrategias por default, en comparación siempre con las otras dos consideradas. No podemos concluir, en cambio, que el experto se caracterice por la utilización de una de las

otras dos en particular ya que sus porcentajes resultaron muy similares: 40,02% (estrategia retórica) y 38,35% (estrategia problematizante), encontrándose los sujetos divididos a este respecto: cuatro utilizaron un mayor número de procesos correspondientes a estrategias retóricas (41,75 de promedio contra 29.75) mientras que los otros cuatro utilizaron un mayor número de procesos correspondientes a estrategias problematizantes (42,1 frente a 27), resultando sus proporciones casi invertidas. Esta misma indefinición la encontramos en la literatura sobre el tema: mientras que para Christensen (2008) lo que definiría al experto sería la utilización de un mayor número de estrategias retóricas, para Deegan (1995), lo destacable en los expertos es la utilización mayoritaria de procesos vinculados con la estrategia problematizante. Esta diferencia podría explicarse señalando que Christensen, a diferencia de Deegan, introdujo el proceso “conexión con un propósito” como perteneciente a la estrategia retórica. Si a esto le sumamos que los expertos de Christensen fueron instruidos para leer el texto en vistas a (“con el propósito de”) una futura reunión con un supuesto cliente, entenderíamos que el mayor número de procesos que impliquen conexión con este propósito inclinarán la balanza a favor de la estrategia retórica. Otra posible explicación (Cf. Christensen, 2008) es que el hecho de utilizar como texto una sentencia judicial (Deegan utilizó un artículo de una revista jurídica), que tiene una estructura intrínseca única, facilite la utilización de estrategias retóricas. Sin embargo, estas explicaciones no se aplicarían a nuestro estudio ya que nosotros trabajamos también con una sentencia judicial como texto y también incluimos el proceso “conexión con propósito” dentro de la estrategia retórica.

Sobre este punto parece necesario hacer una observación que tal vez pueda servir para comenzar a explicar el problema. Existe una dificultad para clasificar los procesos como pertenecientes a la categoría retórica o a la problematizante. Tomemos, por ejemplo, la utilización de una analogía. Christensen la categoriza como perteneciendo a la estrategia problematizante; sin embargo, para poder aplicar una analogía resulta indispensable *utilizar un conocimiento previo* (el análogo base o fuente) para aplicarlo al caso del texto (el análogo objetivo o meta), proceso que Christensen calificó como retórico. Lo mismo podríamos decir de otros procesos que Christensen catalogó como propios de la estrategia problematizante, como la evaluación<sup>3</sup> y la planificación, ya que implican un “moverse más allá” del texto, lo que, por su parte, fue definido como una característica propia de la estrategia retórica (Cf. Christensen, 2007; 2008). Resulta, entonces, que nos movemos en un marco de considerable vaguedad y ambivalencia cuando codificamos los procesos cognitivos y cuando categorizamos sus respectivas estrategias. Lo cual parece señalar la necesidad de proceder a una reconstrucción conceptual de ambas estrategias a fin precisarlas y delimitarlas para poder de esta manera deducir de ellas criterios operativos eficaces.

---

<sup>3</sup> Christensen (2007) recepta la clasificación de Deegan (1995) haciendo suyas las caracterizaciones de la estrategia retórica como aquella en que los lectores examinan el texto de una manera evaluativa, para luego agregar que va a categorizar como retóricos procesos como el contextualizar, el evaluar y vincular el texto con una experiencia previa. Sin embargo, en su tabla de codificación de los procesos estratégicos cataloga la evaluación como perteneciente a la estrategia problematizante. Nosotros, en este estudio, hemos optado por considerarlo un error material de Christensen, por lo que incluimos a la “evaluación” como un proceso correspondiente a la estrategia retórica. El mismo tipo de error encontramos en el uso de “cuestionar”, que se incluyó en la categoría por default, debiéndose hacerlo en “problematizante”.

Llegados aquí, podríamos adelantar, con todos los recaudos y limitaciones del caso, y sobre la base de esta investigación y de la literatura conforme en la materia, algunos incipientes lineamientos para la enseñanza de lectura de sentencias judiciales. En este sentido, resulta fundamental insistir en la necesidad de que los alumnos, además de “problematizar” su lectura (cuestionar, plantear hipótesis, inferir conclusiones), comiencen a desarrollar estrategias de tipo retórico. Los lectores que utilizan estrategias retóricas intentan activamente comprender la intención del autor, el contexto y la manera en que otros lectores pueden reaccionar; lo que les permite una representación más rica del texto, remontándose más allá de sus palabras hasta alcanzar el universo del discurso dentro del cual el texto funciona (Cf. Haas & Flower, 1988).

En primer lugar, a la hora de esbozar dichos lineamientos, destacamos la importancia de leer con un propósito concreto la sentencia judicial (distinto de la mera exposición en clase): asumir un determinado rol, aunque sea este ficticio: abogado litigante, asesor, fiscal, juez, etc. Los expertos siempre lo hacen, lo que les permite adoptar un punto de vista determinado, plantearse preguntas específicas e intentar responderlas, centrarse en aspectos más relevantes del texto y desechar otros que no lo son tanto, realizar más inferencias, etc.

Un segundo aspecto a considerar es la necesaria contextualización del caso y la apelación al conocimiento previo. Es decir, la ubicación en tiempo y espacio de la sentencia y un conocimiento jurídico, terminológico y conceptual (elemental o avanzado) de las cuestiones a tratar; de otro modo la lectura se convierte en un misterio indescifrable. Esto, en principiantes, debería ser, en general, directamente brindado por el profesor o por una investigación guiada del alumno.

El tercer aspecto que se puede mencionar es la necesidad de que los alumnos conozcan las características particulares propias del género al que pertenecen las sentencias judiciales, sus distintas partes, la clase de contenidos que les corresponde a cada una de ellas y la forma del argumento que ellas albergan; es decir, que reconozcan su detalle estructural. Lo que les posibilitará leer de manera flexible y en forma eficiente como lo hacen los expertos (Cf. Berger, 1999; Christensen, 2008). Estos pueden alterar estratégicamente la secuencia de lectura, de manera que, en una primera mirada, pueden leer el sumario y los encabezamientos para enterarse del tema y de la decisión de los jueces para luego leer el caso completo, aunque ocupando más tiempo en tomar una visión general (examinar, por ejemplo, la primera página y los hechos) para figurarse que sucedió y releer luego las secciones más importantes. Después, pueden dirigirse directamente a la opinión de los jueces y releer las partes más oscuras o dificultosas, asegurándose de su correcta comprensión y realizando pequeñas síntesis a medida que pasan de una opinión a otra. Se trata de un recorrido no lineal del texto, con saltos, avances y retrocesos, guiados siempre por el conocimiento previo de la materia y por el objetivo de la lectura.

Fomentar la evaluación crítica del fallo también puede ser de utilidad (Cf. Haas & Flower, 1988). No el señalar meramente si se está de acuerdo con él o no, sino, en la

medida de lo posible para el alumno según el estadio de la carrera en que se encuentre, respaldar normativa, fáctica o incluso éticamente dicho acuerdo o desacuerdo. La evaluación implica de este modo una práctica activa que favorece la producción de inferencias, una lectura más atenta y el chequeo de la corrección de la comprensión de la argumentación desplegada en el texto.

## **Conclusiones**

Nuestro propósito inicial fue, enfrentados con las dificultades que a diario encontramos en nuestra labor docente referidas a la comprensión de textos jurídicos por parte de los alumnos, diseñar una experiencia que nos permitiera identificar los procesos que ellos utilizan al abordar un texto complejo. Utilizamos la metodología de protocolos verbales concurrentes y el paradigma de expertos y novatos, a fin de encontrar diferencias que caractericen a unos y a otros al leer una sentencia judicial. Arribamos a las siguientes conclusiones:

Novatos y expertos utilizan estrategias de lectura de textos jurídicos (sentencias judiciales) de manera distinta; resultando lineales, poco flexibles y literales las estrategias de los primeros y flexibles, propositivas y críticas las estrategias de los segundos.

Los novatos emplean muchos más procedimientos pertenecientes a estrategias por default que a otras estrategias, como ser, la estrategia problematizante y la estrategia retórica, las que casi no utilizan. Dentro de la estrategia por default, la mayor parte de los procesos activados por los novatos son los de parafraseo, relectura y expresión de falta de conocimiento.

Los expertos también utilizan estrategias por default pero en mucha menor medida que en la que utilizan las estrategias problematizantes y retóricas. Dentro de las estrategias por default que utilizan los expertos, los procesos más recurrentes son el parafraseo, la relectura y la señalización de la estructura legal.

No se pudo determinar cuál es la estrategia predominante que utilizan los sujetos expertos ya que se encontró una proporción similar de estrategias retóricas y de estrategias problematizantes entre ellos.

Los procesos más habituales dentro de la estrategia problematizante por parte de los expertos corresponden al planteo de hipótesis, a la obtención de conclusiones y a la elaboración de síntesis.

Respecto de la estrategia retórica seguida por los expertos, sus procesos predominantes corresponden a la conexión con un conocimiento previo, a la conexión con un propósito de lectura y a la contextualización del caso.

La comparación con la bibliografía sobre el tema mostró también que los estudiosos no se ponen de acuerdo acerca de la estrategia predominante entre los expertos: mientras que para Deegan lo que caracteriza a los expertos es la utilización de la estrategia problematizante, para Christensen lo es la estrategia retórica.

Se sugiere, en consecuencia, la necesidad de realizar un trabajo consistente de reconstrucción conceptual de las estrategias problematizante y retórica, para evitar ambigüedades e imprecisiones, y poder continuar la experimentación de manera fructífera.

Por último, a la hora de introducir a los alumnos en la lectura de sentencias jurídicas, se sugiere tener en cuenta la importancia de: 1) leer con un propósito concreto, 2) contextualizar el caso, 3) tener conocimiento de las características estructurales del texto, 4) abordarlo de manera flexible y 5) realizar una evaluación crítica del fallo.

## Referencias

Berger, L. (1999). Applying New Rhetoric to Legal Discourse: The Ebb and Flow of Reader and Writer, Text and Context. *J. Legal Education*, 49, 155–184.

Brito Neves, D. A. (2006). La verbalización como registro para análisis en la investigación sobre lectura. *Anales de Documentación*, 9, 43–51.

Christensen, L. M. (2007). Legal Reading and Law School Success: An empirical Study. *Seattle Law Review* 30(3), 1–39.

Christensen, Leah M. (2008). The Paradox of Legal Expertise: A Study of Experts and Novices Reading the Law (March 2, 2007). *Brigham Young University Education and Law Journal* 1, 53–87.

Deegan, D. H. (1995). Exploring Individual Differences Among Novices Reading in a Specific Domain: The case of Law, 30 *Reading Research Quarterly*, 30(2), 154–70.

Dewitz, P. (1996). Reading Law: Three Suggestions for Legal Education. *U. Tol. L. Rev.*, 27, 657–688.

Ericsson, A. & Simon, H. (1980). Verbal Reports as Data. *Psychological Review*, 8(3), 215–251.

Ericsson, A. & Simon, H. (1987). Verbal reports on thinking. En C. Faerch & G. Kasper (Eds.), *Introspection in second language research* (pp.24–53). Clevedon: Multilingual Matters.

Estienne, V. (2008). Leer en la Universidad. Un estudio exploratorio acerca de las dificultades en el abordaje de la lectura de los alumnos ingresantes. *Revista Científica de UCES*, XII, 2, Primavera.

Haas, C. & Flower, L. (1988). Rhetorical Reading Strategies and the Construction of Meaning. *College Composition and Communication*, 29, 2, May, 1988, 167–183.

León, J.E. y Escudero, I. (2003). Protocolos verbales en el estudio de las inferencias: una metodología emergente. En León, J.A. (coord.). *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender* (pp.99–119). Madrid: Pirámide.

León, J.E., Pérez, O., Fernández Llorente, C. y López-Gironés, M.L. (2003). El papel del conocimiento en la generación de inferencias explicativas clínicas. En León, J.A. (Coordinador). *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender* (pp.171–184). Madrid: Pirámide.

Long, D., Oppy, B. & Seely, M. (1994). Individual differences in the time course of inferential processing. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 20, 1456–1470.

Lundeberg, M. A. (1987). Metacognitive Aspects of Reading Comprehension: Studying Understanding in Legal Case Analysis, 22 *Reading Research Quarterly*, 407, 407–439.

McGinley, W. (1992). The role of reading and writing while composing from sources. *Reading Research Quarterly*, 27, 227–248.

Morgan-Thomas, M. (2012). The Legal Studies Case Briefs assignment: Developing The Reading Comprehension Bridge to Critical Thinking. *International Journal of Business and Social Sciences*, 3, 23, December 2012, 75–85.

Oates, L.C. (1997). Beating de Odds: Reading Strategies of Law Students Admitted Through Alternative Admissions Programs, *Iowa Law Review*, 83, 227–255.

Pardo, M.L. (1992). *Derecho y Lingüística*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Pressley, M. & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdales, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Sternberg, R.J. (1997). Cognitive conceptions of expertise. En: Feltovich, P. J., Ford, K. M., Hoffman, R.R. (Eds.). *Expertise in context. Human and machine* (pp. 149–162). Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

Stratman, J.F (1990). The emergence of Legal Composition as a Field of Inquiry: Evaluating the Prospects. *Rev. Educ. Res.* 60, 153, 235–270.

Stratman, J.F. (2002). When Law Students Read Cases: Exploring Relations Between Professional Legal Reasoning Roles and Problem Detection, *Discourse Processes*, 57, 38–55.

Yuill, N., Oakhill, J. y Parkin, A. (1989). Working memory, comprehension ability and the resolution of text anomaly. *British Journal of Psychology*, 80, 351–361.

*Fecha de recepción: 08/12/2013*

*Fecha de aprobación: 30/06/2014*