

# Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales

Academic Writing and Argumentation: Trajectories Student-Teachers and Contextual Factors

Ecriture et argumentation académique: trajectoires, facteurs enseignants et contextuels

Escrita e argumentação acadêmica: trajetórias estudantis, fatores docentes e contextuais

Fecha de recepción: 18 DE MARZO DE 2012/ Fecha de aceptación: 5 DE SEPTIEMBRE DE 2012  
Encuentre este artículo en <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>

SICI: 2027-1174(201212)5:10<31:EAATEF>2.0.TX;2-L

Escrito por CONSTANZA PADILLA  
CONSEJO NACIONAL DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS Y TÉCNICAS, CONICET  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUCUMÁN, UNT  
TUCUMÁN, ARGENTINA  
[constanza\\_padilla@yahoo.com.ar](mailto:constanza_padilla@yahoo.com.ar)

## Resumen

En el presente artículo de investigación, intentamos contribuir a la discusión sobre las alternativas para ocuparse de la escritura académica en la Universidad. Articulamos aportes teóricos sobre escritura y argumentación, al atender a sus potencialidades epistémicas. El objetivo es ponderar el impacto de intervenciones docentes y de factores contextuales en las trayectorias de estudiantes principiantes y avanzados de una universidad pública argentina que participaron o no, de programas de alfabetización académica. Mediante triangulación de datos, comprobamos provisoriamente dos hipótesis de trabajo: la relación entre la calidad de los escritos académicos estudiantiles y una intervención didáctica sistemática, y la incidencia de diversos factores contextuales en los itinerarios académicos estudiantiles.

## Palabras clave autor

Escritura académica, argumentación, intervenciones docentes, factores contextuales, trayectorias de estudiantes universitarios, impacto de la instrucción en la formación.

## Palabras clave descriptor

Argumentación académica, dimensión epistémica de la escritura y de la argumentación, géneros académicos, comunidades discursivas, investigación-acción.

## Transferencia a la práctica

Los resultados de esta investigación tienen múltiples implicaciones educativas, ya que permiten visualizar alternativas de alfabetización académica en las aulas universitarias, como la necesidad de apoyos institucionales a lo largo de las carreras, para garantizar la continuidad de las acciones didácticas iniciadas en los primeros años; hacer más explícitas y sistemáticas las intervenciones docentes, incluso con los estudiantes avanzados; propiciar la transformación de las prácticas y representaciones de la escritura de los estudiantes para producir modificaciones más profundas y estables, y favorecer su participación en prácticas académicas que contribuyan a otorgar sentido de pertenencia a una comunidad disciplinar.

Para citar este artículo / To cite this article / Pour citer cet article / Para citar este artigo

Padilla, C. (2012). Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5 (10), 31-57.

### Key words author

Academic Writing, Argumentation, Teaching Interventions, Contextual Factors, Trajectories of College Students, Impact of Instruction in Training.

### Key words plus

Academic Argument, Epistemic Dimension of Writing and Argumentation, Academic Genres, Discourse Communities, Action Research.

### Abstract

In this research paper we try to contribute to the discussion on alternatives to deal with academic writing in college. Theoretical studies articulate writing and argumentation, according to their epistemic potentialities. The aim is to assess the impact of educational interventions and contextual factors in the trajectories of beginners and advanced students of a public university involving Argentina or not, academic literacy programs. By triangulating data, we test two hypotheses temporarily work: the relationship between the quality of student academic writing and systematic educational intervention, and the incidence of various contextual factors on student learning paths.

### Transference to practice

The results of this study have multiple implications for viewing educational alternatives and academic literacy in university classrooms, such as the need for institutional support throughout the race, to ensure continuity of teaching activities started in the early years; the more explicit and systematic teaching interventions, even advanced students, promote the transformation of the practices and representations of student writing to produce deeper, stable modifications, and encourage their participation in academic practices that contribute to provide a sense of belonging to a community discipline.

### Mots clés auteur

Ecriture académique, argumentation, interventions des enseignants, facteurs contextuelles, trajectoires d'étudiants universitaires, impact de l'instruction dans la formation.

### Mots clés descripteur

Argumentation académique, dimension épistémique de l'écriture et de l'argumentation, genres académiques, communautés discursives, recherche-action.

### Résumé

Dans le présent article de recherche on essaye de contribuer au débat par rapport aux alternatives de s'occuper de l'écriture académique à l'Université. On articule les contributions théoriques par rapport à l'écriture et l'argumentation, en faisant attention aux potentielles épistémiques. L'objectif est pondérer l'impact des interventions des enseignants et de facteurs contextuelles dans les trajectoires des étudiants débutants et avancés d'une université publique argentine qui ont participé ou pas, des programmes d'alphabétisation académique. On utilise la triangulation des données, on constate par l'instant deux hypothèses de travail: le rapport entre la qualité des écrits académiques des étudiants et une intervention didactique systématique, et l'incidence de divers facteurs contextuelles dans les itinéraires académiques des étudiants.

### Transfert à la pratique

Les résultats de cette recherche ont des multiples implications éducatives puisque on peut visualiser les alternatives d'alphabétisation académique dans les salles de classe à l'université, tels que le besoin de soutien institutionnelle tout au long du parcours académique, pour garantir la continuité des actions didactiques commencées dans les premières années; le faire plus explicites et systématiques dans les interventions des enseignants, y compris avec les étudiants les plus avancés; ainsi on propice la transformation des pratiques et des représentations de l'écriture des étudiants pour produire des modifications plus profondes et stables, et contribuer à leur participation dans les pratiques académiques qui donnent un sens d'appartenance à une communauté discipliner.

### Palavras-chave autor

Escrita acadêmica, argumentação, intervenções docentes, fatores contextuais, trajetórias de estudantes universitários, impacto da instrução na formação.

### Palavras-chave descritor

Argumentação acadêmica, dimensão epistêmica da escrita e da argumentação, gêneros acadêmicos, comunidades discursivas, investigação-ação.

### Resumo

No presente artigo de pesquisa tentamos contribuir na discussão sobre as alternativas de abordagens da escrita acadêmica na Universidade. Articulamos aportes teóricos sobre escrita e argumentação, dando atenção às suas potencialidades epistêmicas. O objetivo é considerar o impacto de intervenções docentes e de fatores contextuais nas trajetórias de estudantes principiantes e avançados de uma universidade pública argentina que participaram ou não de programas de alfabetização acadêmica. Mediante a triangulação de dados comprovamos provisoriamente duas hipóteses de trabalho: a relação entre a qualidade dos escritos acadêmicos estudantis e uma intervenção didática sistemática, e a incidência de diversos fatores contextuais nos itinerários acadêmicos estudantis.

### Transferência à prática

Os resultados desta pesquisa têm múltiplos envoltimentos educativos visto que permitem visualizar alternativas de alfabetização acadêmica nas salas de aula universitárias, tais como: a necessidade de apoios institucionais ao longo dos cursos, para garantir a continuidade das ações didáticas iniciadas nos primeiros anos; o tornar mais explícitas e sistemáticas as intervenções docentes, inclusive com os estudantes avançados; o propiciar a transformação das práticas e representações da escrita dos estudantes para produzir modificações mais profundas e estáveis; e o favorecer sua participação em práticas acadêmicas que contribuam com o sentido de pertença a uma comunidade disciplinar.

## Introducción

El interés por la escritura de los estudiantes universitarios cuenta con desarrollos teóricos y aplicados de más de tres décadas en países como Estados Unidos y Australia, y de más de dos décadas en países europeos como Inglaterra, Francia y Bélgica. Por el contrario, en el contexto latinoamericano, las preocupaciones son más recientes y han ido instalándose con mayor fuerza en la última década, en particular en Argentina, Colombia, Venezuela y Chile.

Estas investigaciones vienen girando, en especial, en torno al reconocimiento de la brecha existente entre las prácticas de lectura y escritura del nivel secundario y las prácticas académicas del nivel universitario. Se enfatizan, por una parte, los problemas de acceso de los estudiantes al conocimiento disciplinar, debido a las dificultades de comprensión y producción de los textos académicos, cuya dimensión argumentativa es fundamental. Sin embargo, por otra parte, se señala que los saberes discursivos necesarios para transitar con éxito una carrera universitaria, deben ser objeto de reflexión y de enseñanza en el nivel superior, ya que esto implica el dominio de modos de leer y escribir específicos de cada cultura disciplinar. De allí la importancia que ha cobrado en los últimos años el concepto de *alfabetizaciones académicas* (Lea & Street, 1998; Carlino, 2005), entendidas estas como alternativas para ocuparse de la lectura y escritura de los estudiantes en las aulas universitarias.

En este contexto, el presente artículo tiene como propósito contribuir a las discusiones acerca de las condiciones didácticas para incluir la escritura académica en las asignaturas universitarias. En relación con esto, los objetivos de la investigación, cuyos resultados presentaremos en esta oportunidad, son:

- Ponderar el impacto de los cambios operados por las intervenciones docentes en la escritura académica de estudiantes universitarios principiantes, pertenecientes a seis cohortes (2005-2011) de una carrera de Humanidades de una universidad pública de Argentina, que participaron de un programa de alfabetización académica, en una asignatura de primer año, en el marco de un proyecto de investigación-acción.
- Indagar la influencia de un complejo de factores contextuales en las trayectorias en escritura académica de algunos de los estudiantes de las primeras cohortes, que cursaron una asignatura del ciclo superior de la misma carrera, en el año 2008; además de algunos otros, pertenecientes a cohortes anteriores, que no habían participado del programa de alfabetización académica de primer año.<sup>1</sup>

La investigación se realizó desde el marco metodológico cualitativo, siguiendo, fundamentalmente, los aportes del enfoque interactivo y realista crítico de Joseph Maxwell (2005, 2009, 2012) y del enfoque de investigación-acción crítica participativa de Stephen Kemmis (2009, 2010).

Como dijimos, la mayoría de los estudiantes participó en el primer año de la carrera de un programa de alfabetización académica —como parte de un proyecto de investigación-acción— que prioriza el desarrollo

---

### Descripción del artículo | Article description | Description de l'article | Artigo descrição

Este artículo de investigación presenta los resultados del proyecto *Argumentación académica en estudiantes universitarios*, desarrollado como miembro de la carrera del investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de la Argentina (CONICET), en el marco del proyecto CIUNT 26/H430 (Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Tucumán, Argentina), titulado *Prácticas discursivas críticas en contextos educativo*, dirigido por Constanza Padilla y del Proyecto PICT 2010-0893 (Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, Argentina), *Escribir y leer para aprender en universidades e institutos de formación docente. Concepciones y prácticas en cátedras de diversas áreas disciplinares*, dirigido por Paula Carlino.

<sup>1</sup> Las asignaturas cursadas por los estudiantes pertenecen a la carrera de Letras de la Universidad Nacional de Tucumán (Argentina) y se denominan *Taller de comprensión y producción textual* (primer año) y *Psicolingüística* (cuarto año).

de habilidades argumentativas como base indispensable para el dominio de habilidades académicas.

En tal sentido, desde el año 2005 en que se implementó por primera vez ese programa, se plantea como requisito de acreditación la elaboración escrita de una ponencia grupal, entendida como comunicación de los resultados de una primera experiencia de investigación, que luego es socializada en unas jornadas académicas.

Con respecto a la asignatura del ciclo superior de la carrera, desde el año 2008, los estudiantes tienen la opción de cursarla. En este caso, el proyecto de escritura se concreta en la elaboración de una primera versión de un artículo de investigación, con su posterior socialización en un grupo de discusión.

En relación con esto, los interrogantes que guían la investigación se orientan en las siguientes direcciones: ¿Cómo interactúan los estudiantes con el conocimiento disciplinar, mediado por los procesos de lectura y escritura? ¿Cómo van apropiándose de sus modos de construcción, circulación y legitimación? ¿Qué estrategias de intervención son más adecuadas para favorecer estos procesos? ¿Qué aspectos de la escritura académica es necesario enseñar explícitamente? ¿Cuáles son las dificultades más recurrentes? ¿Qué factores influyen en la calidad de los escritos estudiantiles, teniendo en cuenta el itinerario académico que recorren?

A partir de estos interrogantes iniciales y de la puesta en marcha de los ciclos de investigación-acción, se han ido configurando las siguientes hipótesis de trabajo:

1. La mejora en la calidad de las ponencias en los estudiantes de primer año, desde el comienzo de la implementación del programa de alfabetización académica hasta el presente (2005-2011), se debe a la modificación de las intervenciones docentes, en el sentido de haber ofrecido instrucción cada vez más explícita y sistemática, con respecto a aspectos fundamentales que hacen a la concepción de la escritura académica como práctica epistémica y argumentativa.
2. Ciertos factores contextuales (presentación de ponencias en reuniones científicas, participación en equipos de investigación, becas en países extranjeros, desempeño en ayudantías estudiantiles de cátedras, buen dominio de lenguas extranjeras y manejo estratégico de internet) influyen positivamente en la calidad de los artículos de investigación de estudiantes avanzados.
3. Otros factores contextuales (ritmo de cursado discontinuo y rendimiento académico bajo, determinado por un promedio de 4 o 5 puntos sobre una escala de 1 a 10, y por la presencia de más de tres aplazamientos) influyen negativamente en la calidad de los textos estudiantiles.

Estas hipótesis fueron testeadas en los distintos grupos de datos obtenidos (ponencias y artículos de investigación en diferentes versiones, testimonios metadiscursivos de los estudiantes y de los tutores de escritura, entre otros), en busca de establecer relaciones entre los mismos para una mayor comprensión de los fenómenos estudiados, atendiendo a indicadores argumentativos, discursivos y cognitivos, para determinar progresos y dificultades dentro de cada grupo, y para comparar el desempeño de los estudiantes principiantes y avanzados.

Antes de presentar los resultados, consideraremos algunas cuestiones clave de los antecedentes sobre el tema que permitirán luego la expli-

tación de los conceptos teóricos que respaldan el análisis de los datos y, a la vez, funcionan como ejes vertebradores de los proyectos de alfabetización académica en curso.

### **Escritura, argumentación y construcción de saberes en la universidad**

Como ya señalamos, un concepto que ha cobrado magnitud en los últimos años es el de *alfabetizaciones académicas* —proveniente de los estudios ingleses (Lea & Street, 1998) y difundido en Latinoamérica, en especial, por Paula Carlino (2005)—, que busca abarcar las diversas acciones de formación que implementan las universidades para enseñar a escribir, de acuerdo con las especificidades de cada disciplina.

En tal sentido, se destacan las corrientes estadounidenses *escribir a través del currículum* (WAC) y *escribir en las disciplinas* (WID), como propuestas didácticas en las que se escribe para aprender una materia y se aprende a escribir según los géneros propios de un campo del saber (Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette & Garufis, 2005). Estos enfoques han llevado a trazar líneas de investigación-acción en diversas universidades con el propósito de estudiar y favorecer la apropiación de los modos de escribir característicos del ámbito académico y profesional.<sup>2</sup>

En relación con esto, ha cobrado relevancia también el concepto de *comunidades discursivas* (Bazerman, 1988; Swales, 1990), derivado de la consideración de la lectura y escritura, como prácticas situadas que varían de acuerdo con las culturas institucionales, las disciplinas y las épocas. De allí la necesidad de aprender los modos de construcción, circulación y legitimación del conocimiento disciplinar que se forja y se negocia en el seno de estas comunidades, con normas más o menos tácitas.

Conectado con esto último, es destacable la investigación vinculada con los géneros académicos, especializados y profesionales, y con el planteamiento de su instrucción explícita en la educación superior (Parodi, 2008). En particular, son significativos los avances en las discusiones teóricas a partir de las evidencias empíricas obtenidas de diversos corpus textuales (Bhatia & Gotti, 2006; Candlin & Gotti 2007; Gotti, 2003; Hyland, 2000; Parodi 2007a, 2007b, 2008; Swales, 2004, entre otros), que plantean, entre otras cuestiones, un *continuum* (Parodi, 2008) entre géneros especializados, cuyo ámbito de circulación es el de expertos, y géneros académicos con diferentes grados de asimetría entre expertos y aprendices, como un medio de introducir a los iniciados en la cultura académica. Así mismo, ponen de manifiesto las diferencias que presentan estos géneros en las distintas disciplinas (Bhatia, 2004; Parodi, 2007b), que derivan, en gran medida, de diferentes modos de hacer ciencia, ligados a paradigmas cuantitativos o cualitativos, y legitimados en las comunidades disciplinares.

Vinculado con esto, no ha sido todavía suficientemente investigado el papel que juega la argumentación en las diversas clases de escritos académicos y su conexión con los modos de aprendizaje en las distintas disciplinas. A pesar de ello, en el campo de la educación científica (Física, Química, Biología, entre otras) la argumentación ha cobrado protagonismo en los últimos años, en relación con la educación secundaria y universitaria (Sardà & Sanmartí-Puig, 2000; Kelly & Bazerman, 2003; Jiménez-Aleixandre & Díaz de Bustamante, 2003, 2008; Erduran & Jiménez-Aleixandre,

2 Para un panorama más detallado de estos antecedentes, cfr. Paula Carlino (2005, 2006) y Constanza Padilla y Paula Carlino (2010).

2008; Buty & Plantin, 2008; Andriessen, 2009; Jiménez-Aleixandre & Puig, 2010; Kelly, Bazerman, Skukauskaite & Prothero, 2010, entre otros).

Estudios en ciencias biológicas, por ejemplo, han mostrado las dificultades de los estudiantes para reconocer las pruebas empíricas que los docentes les proporcionan y conectarlas con el modelo teórico, y para construir justificaciones, a partir de la relación entre conceptos (Bravo & Jiménez-Aleixandre, 2010).

De allí, entonces, que se plantee la necesidad de trabajar con experiencias innovadoras que focalicen la atención en la argumentación como medio de aprendizaje, entendiendo esta como “la capacidad de relacionar datos y conclusiones, de evaluar enunciados teóricos a la luz de los datos empíricos o procedentes de otras fuentes” (Jiménez Aleixandre & Díaz de Bustamante, 2003, p. 361).

En tal sentido, se propone el concepto de *prácticas epistémicas* (Jiménez-Aleixandre & Díaz de Bustamante, 2008), entendido como el conjunto de actividades asociadas a la producción, comunicación y evaluación del saber que favorece los procesos de apropiación de la cultura científica. La *producción* articula el saber propio, al dar sentido a las regularidades de los datos; la *comunicación* permite producir relaciones y persuadir a los otros miembros de la comunidad, y la *evaluación* coordina la teoría con las pruebas empíricas y confronta las conclusiones propias o de otros con estas pruebas (Jiménez-Aleixandre & Díaz de Bustamante, 2008).

En congruencia con estos aportes, se están desarrollando algunas investigaciones en psicología y pedagogía que destacan el potencial epistémico de la argumentación (Leitão, 2007; Muller-Mirza, 2008; Muller-Mirza & Perret-Clermont, 2009). En tal sentido, Selma Leitão (2007) considera que, si se concibe la argumentación desde una perspectiva dialógica y dialéctica<sup>3</sup> es posible postular su *dimensión epistémica*, ya que esta perspectiva confiere a esta actividad discursiva “un mecanismo de aprendizaje inherente que la convierte en un recurso privilegiado de mediación en los procesos de construcción de conocimiento” (Leitão, 2007, p. 3). Este papel mediador puede ser observado en dos niveles, según la autora: en el desencadenamiento de los procesos de revisión de las propias perspectivas que permiten transformaciones cognitivas, y en el surgimiento de formas autorreguladoras del pensamiento que posibilitan al individuo reflexionar sobre los límites del conocimiento que genera acerca del mundo.

De todos modos, con respecto a las ciencias humanas y sociales, las investigaciones en esta dirección no son numerosas y solo en algunos casos se plantea, explícitamente, que un problema central a resolver en relación con la escritura académica es la dimensión argumentativa (Andrews, 2007, 2009, 2010).

Por su parte, en el ámbito francófono, investigaciones enmarcadas en las *littéracies universitaires* (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2010) han indagado las relaciones entre escritura y construcción de saberes, y postulado distintas representaciones estudiantiles con respecto a sus propios escritos, desde una postura de *transcription de la pensée* hasta una postura de *construction de la pensée* (Delcambre & Reuter, 2002) o de *stockage versus élaboration* (Pollet, 2004). Relacionado con esto, han buscado determinar las dificultades con algunos géneros académicos (Pollet & Piette, 2002, entre otros), con atención a la distancia entre la cultura escrita de los estudiantes y las competencias académicas esperadas, particularmente en

3 La autora toma aportes de Frans van Eemeren, Rob Grootendorst, Francisca Snoeck, Anthony Blair, Ralph Johnson, Erik Krabbe, Christian Plantin, Douglas Walton, Charles Willard, John Woods y David Zarefsky (1996).

lo referido a la elaboración de un texto que gestione adecuadamente la polifonía discursiva. A esto se suma la creciente importancia que se adjudica a la variable disciplinar y se destaca la necesidad de determinar los modos de producción de conocimiento en las distintas disciplinas, lo que colaboraría en la implementación de ayudas pedagógicas específicas (Delcambre, Donahue & Lahanier-Reuter, 2009; Delcambre & Reuter, 2009; Delcambre & Lahanier-Reuter, 2010).

Hacia esta dirección se orientan también las investigaciones realizadas por Christopher Wolfe (2011) en carreras de grado de diversas disciplinas de una universidad estadounidense, que han puesto de manifiesto que la argumentación es valorada en las tareas escritas asignadas a los estudiantes, pero difiere en la cantidad y el tipo de argumentos requeridos en las diferentes disciplinas. En tal sentido, el autor concluye que la comprensión de las similitudes y diferencias disciplinarias es la clave para desarrollar programas más efectivos en el currículum.

Relacionado con esta necesidad de ponderar la eficacia de la implementación de los programas de escritura en las universidades, vienen desarrollándose también en los últimos años, investigaciones cualitativas las cuales, con enfoques etnográficos (Lillis, 2008), apuntan a describir la interacción de diversos factores en las trayectorias académicas de los estudiantes. En tal sentido, algunos autores destacan la importancia de las tutorías en una situación de pasantía (Haas, 1994), mientras otros plantean que el rol de autoridad de los expertos en los ámbitos académico o profesional puede inhibir a los escritores noveles en su lucha por establecer su propia voz, con contribuciones originales (Blakeslee, 1997).

Por otra parte, en cuanto al papel de las comunidades disciplinarias, algunos autores valoran la relevancia del aprendizaje social que se realiza en los laboratorios y departamentos universitarios, ya que, en estos ambientes informales de colaboración con los expertos, se favorece la inculturación de los estudiantes a los sistemas de actividad de las comunidades discursivas respectivas (Ding, 2008). En estrecha conexión con esto, otros autores destacan el poder de las comunidades profesionales como contextos de aprendizaje que complementan las herramientas proporcionadas por la academia (Bremner, 2012).

En el contexto latinoamericano, como ya señalamos, las investigaciones sobre escritura académica han cobrado mayor visibilidad en la última década.<sup>4</sup> En el caso de Argentina, diversos autores, desde diferen-

tes perspectivas teóricas (Arnoux, Nogueira & Silvestri, 2002; Desinano, 2009; Di Stefano & Pereira, 2004; Di Stefano, Pereira & Pipkin, 2006; Padilla, 2004; Rosales & Vázquez, 2006, 2011; Vázquez, Matteoda & Rosales, 2000, entre otros) han abordado numerosas cuestiones relativas a las prácticas de comprensión y producción textual en el nivel secundario y universitario. Entre otros aspectos, se ha evidenciado el trabajo predominante, en la escuela secundaria, con textos expositivos, cuya excesiva utilización puede imprimir en los alumnos una visión estable y monológica del conocimiento. De este modo, en la universidad, los estudiantes tienden a conceptualizar los textos académicos como monológicos y portadores de una verdad absoluta, lo que los lleva a neutralizar la diversidad de puntos de vista que presentan en una sola postura enunciativa (Di Stefano & Pereira, 2004; Padilla, 2004). Esto se transfiere luego a la producción textual, ya que se observa una tendencia a la escritura de textos sin polifonía explícita (varios de estos escritos son extractos de otros con omisión de las fuentes de autoría).

Otro aspecto que se está investigando con fuerza en los últimos años es el de las diversas representaciones de docentes y estudiantes sobre la lectura y la escritura, ya que esto tiene consecuencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al respecto, investigaciones realizadas por Paula Carlino y su equipo en diferentes carreras universitarias (Carlino, 2011) han puesto de manifiesto que las perspectivas docentes y estudiantiles se orientan a pensar la lectura y escritura como habilidades generalizables a todos los contextos y no como prácticas sociales situadas y dependientes de los ámbitos disciplinares. De este modo, los docentes consideran que estas habilidades ya deberían estar adquiridas y, por tanto, no deben ser responsabilidad de la universidad. Por otra parte, quienes ven la necesidad de ocuparse de la lectura y escritura estudiantiles, plantean la alternativa de hacerlo en el primer año de los estudios universitarios.<sup>5</sup> Si bien esto es necesario, no es suficiente para sostener todos los desafíos que plantean la lectura y escritura a lo largo de una carrera universitaria e, incluso, posteriormente en las carreras de posgrado. De allí que la posición promovida por Paula Carlino (2011) sea la de desarrollar acciones sostenidas a lo largo de todo el curso universitario, mediante el trabajo con la lectura y escritura *entramadas* con los contenidos disciplinares, a fin de aprovechar su potencialidad epistémica.<sup>6</sup>

4 Para un panorama de las investigaciones en Latinoamérica, cfr. Giovanni Parodi (2010), entre otros autores. Para Argentina, cfr. Paula Carlino (2006, 2010, 2011), entre otros; para Colombia, Graciela Uribe-Álvarez y Zahyra Camargo-Martínez (2011) y Maureen Gutiérrez-Rodríguez y Rita Flórez-Romero (2011), entre otros.

5 Es el caso de los talleres de escritura del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires, iniciados en los años 90, en la cátedra de *Semiología*, coordinada por Elvira Arnoux y de otras universidades del país (universidades del conurbano bonaerense, Universidad Nacional de Córdoba, por ejemplo).

6 Esta perspectiva es compartida también por algunas iniciativas institucionales, como las implementadas por la Facultad de Ciencias

Con el objetivo de aportar a estas líneas de investigación, nuestro equipo se ha planteado la necesidad de articular los aportes de diferentes perspectivas teóricas, en relación con los conceptos de escritura y argumentación. De este modo, por una parte, recurramos de los modelos procesuales de producción escrita (Flower & Hayes, 1996; Scardamalia & Bereiter, 1992), los conceptos de recursividad y de dimensión epistémica, ya que permiten plantear la escritura como un proceso provisorio y perfectible que posibilita transformaciones cognitivas, gracias a la constante posibilidad de revisión de las producciones escritas. Por otra parte, seleccionamos algunos aportes de diferentes teorías de la argumentación (Toulmin, 1958; Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1958; Plantin, 2005, 2007; van Eemeren, 2011; van Eemeren, Grootendorst & Snoeck, 2002) las que, si bien estudian mayormente la argumentación cotidiana, contribuyen a conceptualizar la escritura académica como producto de un proceso de argumentación científica que se legitima en los ámbitos disciplinarios.

Al respecto, son particularmente relevantes las perspectivas que se centran en el aspecto dialógico y dialéctico de la argumentación (van Eemeren, Grootendorst & Snoeck, 2002; Plantin, 2005, 2007), por cuanto priorizan la idea de que un objeto de discusión se instaura cuando se explicitan distintas posiciones acerca de un tema, y es la posible resolución de estas diferencias de opinión, a través de una discusión razonable, la que puede llevar al avance dialéctico. Estos aportes también permiten desarrollar la hipótesis de la dimensión epistémica de la argumentación, ya comentada.

Ahora bien, este proceso de construcción argumentativa asume determinadas particularidades en el discurso académico, en especial en relación con tres cuestiones fundamentales: el uso riguroso del *saber ajeno* (Bolívar, 2004, 2005; Kaiser, 2005), que implica el manejo adecuado de las fuentes bibliográficas, regulado por restricciones formales, altamente convencionalizadas; la articulación entre este *saber ajeno* y el *saber propio*, y la articulación entre *teoría* y *empiría*, regulada también por diferentes pautas de validación, de acuerdo con las posturas epistemológicas.

De todos modos, más allá de las diferencias que pueden encontrarse en el quehacer científico, ligadas a distintos paradigmas y tradiciones disciplinarias, el modo privilegiado de comunicación de este quehacer

es la argumentación. En tal sentido, resulta productivo el concepto de *argumentación académica* (Padilla, 2009), que apunta a integrar la dimensión demostrativa, retórica y dialéctica de la argumentación.<sup>7</sup> La dimensión demostrativa exige la articulación entre marco teórico, interrogantes/hipótesis, datos y conclusiones; la retórica busca el modo de comunicar estos resultados más eficazmente, para atender a los destinatarios virtuales; la dialéctica se abre a la consideración de otros puntos de vista, sustentada en una concepción del conocimiento científico como saber provisorio y perfectible.

Ahora bien, las comunidades académicas han convencionalizado los modos de comunicación disciplinaria por medio de los géneros científico-académicos y de los modos de organización típicos. Diversos estudios dan cuenta de los *pasos retóricos* (Swales, 1990) o las *partes y segmentos textuales* (Gnutzmann & Oldenburg, 1991; Ciapuscio & Otañi, 2002) que siguen los escritores expertos para comunicar sus resultados de investigación.<sup>8</sup> Sin embargo, otros autores, como ya se señaló, ponen de manifiesto las diferencias que presentan estos géneros en las distintas disciplinas.

Todos estos conceptos serán retomados en el apartado sobre análisis y resultados para observar de qué modo los estudiantes logran hacer de la escritura académica una construcción argumentativa que dé cuenta, a la vez, de su dimensión demostrativa, retórica y dialéctica.

### Los géneros científico-académicos como prácticas discursivas, epistémicas y argumentativas

¿Por qué enseñar a los estudiantes a elaborar géneros científico-académicos, como ponencias y artículos de investigación en las carreras de grado? ¿No es un proceso de costo cognitivo demasiado exigente para los estudiantes, en especial para los principiantes? ¿Qué ventajas tiene con respecto a otras prácticas académicas?

Sin duda, la elaboración de estos géneros implica un importante compromiso cognitivo y de tiempo, tanto para los estudiantes como para los docentes. Sin embargo, son más las ventajas que los inconvenientes

Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto, desde finales de los años 90 (cfr. Vázquez, Matteoda & Rosales, 2000; Vázquez, Jakob, Pelizza & Rosales, 2003; Rosales y Vázquez, 2011) y por el PRODEAC (Programa de Desarrollo de Habilidades de Lectura y Escritura Académica a lo largo de la Carrera) de la Universidad Nacional de General Sarmiento, desde el año 2005 (cfr. Moyano, 2010; Natale, 2012).

7 Estas distinciones son realizadas a partir de una reinterpretación de la tríada clásica *logos*, *pathos* y *ethos*, y de los aportes de las perspectivas lógicas, retóricas y dialécticas de la argumentación. Para una revisión de estas nociones y líneas teóricas, cfr. Christian Plantin (2005).

8 La *parte textual* es una unidad funcional mayor que puede estar formada por uno o más *segmentos textuales* (las *movidas* de Swales 1990). Cfr. Guiomar Ciapuscio e Isabel Otañi (2002), quienes toman estos términos de otros autores (Gnutzmann & Oldenburg, 1991) y los aplican a un corpus de revistas de habla española.

que conlleva, particularmente en lo concerniente a sus potencialidades discursivas, epistémicas y argumentativas.

En primer lugar, tanto la ponencia como el artículo de investigación —con la posibilidad de exponerlo en un grupo de discusión— desafían competencias escritas y orales que se retroalimentan, por cuanto, si bien la etapa final del proceso de elaboración implica una exposición oral ante un auditorio —con la instancia de preguntas—, esta es la consecuencia de un proceso complejo de distintas versiones escritas que son maduradas y revisadas en un lapso prolongado (plan de texto, sucesivos borradores, resumen o *abstract*), lo que permite hacer palpable la naturaleza procesual, provisoria y perfectible de la escritura.

En segundo lugar, el hecho mismo de la exposición ante un auditorio le da un carácter a la vez acabado y revisable, como proceso de elaboración del conocimiento, por cuanto el propósito comunicativo de este proyecto de escritura culmina y se materializa en una audiencia real, pues su destinatario ya no es solamente el profesor ni su objetivo, solo aprobar la asignatura. Esta audiencia es parte de una comunidad disciplinar, en la que los estudiantes van aprendiendo las normas más o menos tácitas que regulan la construcción y legitimación del conocimiento. Una de ellas es la puesta a prueba del conocimiento en la etapa de preguntas y discusión, en la que se cuestionan, se valoran los aportes y se abren nuevos interrogantes.

En tercer lugar, la libertad en la elección del tema, en un marco de alternativas, supone un *plus* significativo para los estudiantes e implica acrecentar su motivación. En algunos casos, sus decisiones tienen qué ver con intereses profundos que determinaron la elección de la carrera o que van marcando la impronta del trayecto universitario.

En cuarto lugar, la ponencia, como producto de un proceso de investigación teórico-empírica, es la puerta de entrada a la investigación como proceso de elaboración de conocimientos: conocimientos teóricos como fruto del trabajo con fuentes bibliográficas y conocimientos empíricos como consecuencia de un proceso de indagación de la realidad. Por su parte, la elaboración de un artículo de investigación implica una profundización de los procesos iniciados con las ponencias, no solo con respecto a los *modos de decir académicos*, sino también en cuanto a las restricciones de circulación y legitimación del conocimiento puestas en juego en los ámbitos disciplinares; por ejemplo, el circuito de producción, evaluación y aprobación de los artículos en las revistas especializadas.

En quinto lugar, estos géneros exigen el desafío de la triple dimensionalidad argumentativa —demostrativa, retórica y dialéctica—, puesto que, como ya señalamos, el conocimiento construido implica no solo la articulación entre marco teórico, interrogantes/hipótesis, datos y conclusiones, sino también la búsqueda de los modos más eficaces de comunicar ese conocimiento en los ámbitos disciplinarios, y la discusión con otros datos de investigación que permita la revisión y refuerzo de los propios resultados.

Por último, tal como trabajamos con las ponencias y los artículos de investigación, como producto de una actividad colaborativa que involucra de dos a cuatro estudiantes, esto los compromete en distintos niveles de responsabilidad: desde la necesidad de intergestionar los roles dentro del grupo, hasta la toma de conciencia de la importancia del compromiso asumido con respecto al rol adjudicado. Así mismo, el trabajo en grupo es una instancia productiva en la elaboración del conocimiento, por cuanto supone la puesta en juego de interacciones cooperativas, de discusión y de acuerdos.

En el apartado siguiente explicaremos sintéticamente algunos aspectos centrales de los programas de alfabetización académica<sup>9</sup> que hemos venido

<sup>9</sup> Por razones de espacio, no podemos realizar una presentación pormenorizada de los programas. Para ampliar algunos aspectos, puede consultarse Constanza Padilla (coord.) (2005, 2007, 2008) y Constanza Padilla y Paula Carlino (2010).

desarrollando en los últimos años, en el marco de proyectos de investigación-acción, que permitirán contextualizar la presentación de los resultados obtenidos hasta el momento.

## Metodología

### *Los proyectos de investigación-acción*

Seleccionamos la opción metodológica de la investigación-acción crítica participativa (Kemmis, 2009, 2010), por considerarla una alternativa válida en el contexto mayor de las metodologías cualitativas que buscan un conocimiento e interpretación de la realidad en profundidad, a partir de la indagación tanto de las prácticas como de las representaciones de esas prácticas que poseen los principales actores sociales involucrados: en este caso, docentes y estudiantes.

Sin embargo, la investigación-acción crítica participativa va más allá de la instancia interpretativa ya que, mediante un movimiento cíclico e interactivo, si bien busca hacer emergentes los problemas de investigación e intenta comprenderlos en sus complejas y múltiples dimensiones, planifica e implementa acciones transformadoras, tendientes a encontrar soluciones a esos problemas, y evalúa las consecuencias de estas acciones para determinar nuevos problemas de investigación (Kemmis, 2009, 2010), en una constante “espiral de cambio” (Lewin, 1946) y en un proceso crítico y autocrítico que compromete a los docentes como investigadores de sus propias prácticas profesionales, al impulsarlos a modificarlas, a partir de la comprensión previa de ellas y de las condiciones bajo las cuales se realizan (Emerson, MacKay, MacKay, Funnell, 2006).

En el caso de la investigación-acción implementada en el primer año de la carrera de Letras de la UNT, desde el año 2005, esta se gestó en años previos, a partir de las discusiones entre los docentes de la carrera, acerca de la necesidad de un nuevo plan de estudios que contemplara entre sus prioridades, la atención a los problemas de comprensión y producción textual de los estudiantes que afectaba seriamente —entre otros factores— la permanencia en la carrera. Se acordó, entonces, incluir una nueva asignatura, denominada *Taller de comprensión y producción textual*.

En el año 2005, implementamos por primera vez este Taller y lo conceptualizamos en ese momento como netamente instrumental. Por ello, no consideramos conveniente trabajar con ejes conceptuales disciplinares, como objeto de estudio teórico por parte de los alumnos, sino que entendimos que solo había que trabajarlos de modo práctico con la metodología de taller. En relación con esto, las intervenciones docentes daban bastante margen de libertad a los alumnos, pues proporcionábamos pocas orientaciones acerca de los modos de leer y escribir específicos del ámbito académico. En cierta manera, entendíamos que el Taller tenía un carácter remedial puesto que debía apuntar a solucionar las dificultades en lectura y escritura que los estudiantes acarreaban de sus estudios previos, entendidas estas como habilidades generalizables a cualquier dominio.

De este modo, en los primeros años de implementación no planteamos exámenes parciales como instancia de evaluación, sino que propusimos un proyecto de escritura de un texto académico (una ponencia) para ser realizado gradualmente, a lo largo del segundo cuatrimestre, sostenido por un proceso tutorial.

Si bien este trayecto didáctico siguió manteniéndose en los años siguientes, las intervenciones docentes fueron modificándose año a año, en el sentido de haberse vuelto más explícitas y sistemáticas. Al mismo tiempo, nuestras representaciones docentes acerca de la lectura y escritura

académica se modificaron en dos aspectos fundamentales: considerarlas como prácticas sociales situadas dependientes de los ámbitos disciplinares y plantear la necesidad de trabajar los aspectos metacognitivos en los estudiantes, como parte de los procesos de aprendizaje disciplinar.<sup>10</sup>

De este modo, en los años subsiguientes fuimos haciendo diversos ajustes al programa, en un proceso de retroalimentación entre investigación y acción didáctica.

Actualmente, el trayecto se desarrolla en dos etapas, correspondientes a los dos cuatrimestres del año académico.

- En la primera etapa, focalizamos la atención en la lectura y escritura de textos mediáticos de argumentación cotidiana (columnas de opinión, notas editoriales, cartas de lectores) publicados en diarios locales, nacionales e internacionales. Para ello, trabajamos con los aportes teóricos de las distintas perspectivas de la argumentación ya mencionadas (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1958; Plantin, 2005, 2007; van Eemeren, Grootendorst & Snoeck, 2002, entre otros). Estas tareas son desarrolladas como parte de los contenidos disciplinares de la asignatura: una introducción al estudio de los *géneros discursivos* (Bakhtine, 1984) o *clases textuales*,<sup>11</sup> en el marco de modelos procesuales de comprensión y producción textual. Estos contenidos son evaluados con un primer examen parcial.
- En la segunda etapa, el trabajo se centra en la lectura y escritura de textos argumentativos académicos. Las intervenciones docentes se orientan a destinar tiempo en las clases para leer y analizar textos ejemplares, tanto en forma colectiva como en pequeños grupos o en parejas. Estas tareas de comprensión son evaluadas luego con un segundo examen parcial. Con respecto a la producción, como ya dijimos, la instancia final de aprobación consiste en la elaboración escrita y la exposición oral, en unas jornadas abiertas, de una ponencia grupal, entendida como comunicación de resultados de una primera experiencia de investigación.

#### *La elaboración de ponencias: un proceso gradual*

Al iniciar la experiencia en el año 2005, el equipo docente había pensado en la elaboración de una monografía que permitiera a los estudiantes aprender a usar herramientas básicas de estudio e investigación, indispensables para la comprensión y producción de textos académicos. No obstante, la falta de circulación que normalmente tienen estos escritos en la vida universitaria era una preocupación, lo cual podía poner en riesgo el compromiso genuino con la tarea.

Entonces, muy a tiempo, tuvimos conocimiento de la experiencia de Paula Carlino (2005), acerca de la producción de ponencias en el marco de una asignatura universitaria, con la exposición final de ellas en una jornada abierta. Esto motivó a repensar la conveniencia del trabajo monográfico y a evaluar la factibilidad de realizar una experiencia similar a la suya.

<sup>10</sup> Estos últimos aspectos han sido desarrollados en Constanza Padilla, Silvina Douglas y Esther López (2009).

<sup>11</sup> El término *clase textual*, si bien no es equivalente exacto del término pionero *género discursivo*, guarda una gran proximidad conceptual, por cuanto es entendido como las clasificaciones empíricas realizadas por los miembros de una comunidad, como consecuencia de sus interacciones cotidianas con textos de uso corriente (cfr. Ciapuscio, 1994 y 2000, quien sintetiza las posturas de lingüistas textuales alemanes).

A partir de este momento, se implementa el siguiente trayecto didáctico en el segundo cuatrimestre. Por un lado, todos los estudiantes asisten a un encuentro semanal en el que trabajamos con lineamientos teóricos y prácticos que son de utilidad para todo el grupo. Por otro lado, los alumnos asisten a un encuentro semanal de los grupos de trabajo (dos a cuatro alumnos) con cada tutor, a fin de recibir orientaciones más específicas. Estos encuentros presenciales se complementan con una tutoría virtual, por correo electrónico.

Este proceso tutorial en pequeños grupos permite un seguimiento del proceso más personalizado, que es altamente valorado por los estudiantes. A la vez, la tutoría virtual es muy provechosa, tanto para los tutores como para los estudiantes, en especial en la etapa de elaboración gradual de la ponencia, ya que facilita de modo significativo los procesos de evaluación, revisión y reescritura de los distintos borradores. El tutor propone modificaciones del escrito, por medio de un código compartido con los estudiantes y monitorea las sucesivas reescrituras.

El itinerario completo consta de tres grandes etapas: proceso de investigación, elaboración gradual de las ponencias y puesta en escena de las ponencias en las jornadas abiertas.

#### *Primera etapa: el proceso de investigación*

Esta etapa comprende los siguientes momentos, diferenciados en los encuentros tutoriales: elección del tema, relevamiento bibliográfico, planteo de interrogantes e hipótesis, conformación del corpus de investigación, análisis e interpretación de los datos y elaboración de conclusiones.

En cuanto a la elección del tema, el primer problema que se planteó al comenzar la experiencia, fue determinar qué margen de libertad iba a darse a los estudiantes para definir su objeto de investigación. Finalmente, decidimos proponer una amplia variedad de alternativas en función de un eje vertebrador que permite la articulación entre las dos áreas fundamentales del campo disciplinario: la lingüística y la literatura. Este eje gira en torno a la elección de un *género discursivo* (Bakhtine, 1984), perteneciente a diferentes esferas sociales (discurso literario, político, periodístico, epistolar, jurídico, publicitario, humorístico, cibernético, etc.), con el objetivo común de indagar acerca de la especificidad de esa clase textual, a partir de un relevamiento teórico sobre el tema y del análisis de un conjunto de datos, proveniente de dos grupos de fuentes empíricas: un corpus textual escrito u oral, y representaciones de los actores sociales que comprenden y/o producen estos textos.

De este modo, iniciamos a los estudiantes en un proceso de investigación con un triple desafío: búsqueda bibliográfica para un estudio teórico del tema

elegido; selección y análisis de un corpus textual, obtenido del entorno social, y realización de un trabajo de campo para indagar las conceptualizaciones de los usuarios del lenguaje.

Desde los lineamientos generales, se van precisando aspectos teóricos y metodológicos concernientes a las tipologías textuales y a cuestiones básicas de metodología de la investigación, que les permiten ir tomando decisiones con respecto al trabajo de campo (población de estudio, técnicas de recolección de datos, etc.).

#### *Segunda etapa: la escritura de las ponencias*

Esta etapa implica variados desafíos de textualización: escritura de distintos borradores; escritura de la versión final que puede ser más extensa que la versión para exponer; escritura del *abstract* que se incluye en el programa de las jornadas; elaboración de esquemas que apoyan la exposición oral con soportes tecnológicos (filminas, power point, etc.).

Para orientar a los estudiantes en la adecuación al género académico requerido, analizamos textos ejemplares, teniendo como referencia la estructura IMRDyC (*introducción, métodos, resultados, discusión y conclusiones*; Swales, 1990), pero destacando que este modelo proviene de las ciencias duras y está referido particularmente al artículo de investigación, como género de máxima especialización.

Trabajamos las *partes canónicas* (Ciapuscio & Otañi, 2002) de este modelo con sus *segmentos o movimientos textuales* (los *moves* de John M. Swales, 1990), con especial atención a su triple dimensión argumentativa (demostrativa, retórica y dialéctica). En tal sentido, insistimos, tanto en la articulación que debe darse entre estas diferentes partes para lograr la consistencia de la argumentación científica, como en la funcionalidad retórica de las mismas, como guías explícitas de lectura.

Cabe destacar que los textos académicos que se eligen para su lectura y análisis tematizan el objeto de enseñanza, es decir, el discurso académico. En tal sentido, seleccionamos artículos científicos y ponencias sobre investigaciones relativas a los modos de lectura y escritura de estudiantes pertenecientes a distintas culturas académicas, y a los modos de enseñar escritura académica en diversas universidades. Con estos textos, buscamos sensibilizar a los alumnos sobre la existencia de tradiciones académicas diversas que dependen de diferentes matrices culturales y disciplinarias.

El hecho de trabajar con textos de la propia disciplina resulta especialmente relevante, ya que los ayuda a posicionarse mejor para la instancia prevista de producción de ponencias en la que ellos deben generar un texto que dé cuenta de los resultados de su propio proceso de investigación, de acuerdo con las

normas de la comunidad académica de pertenencia. En el proceso de textualización, insistimos también acerca de las pautas formales relativas a los modos convencionales de citar, de introducir las voces que resultan pertinentes para sostener las propias posturas, adhiriendo a voces de autoridad o distanciándose de voces polémicas, mediante las diferentes formas de modalización.

Así mismo, trabajamos con los alumnos con pautas consensuadas para determinar criterios de calidad de las versiones finales y de las exposiciones orales, los cuales son articulados con los criterios de evaluación del proceso y del producto, acordados por el equipo de cátedra para calificar tanto las presentaciones escritas como la instancia final de las jornadas.

#### *Tercera etapa: la puesta en escena de las ponencias en las jornadas académicas*

Esta última etapa implica otra serie de desafíos diversos: decisiones acerca de qué priorizar en la comunicación oral, distribución y articulación de turnos de exposición, uso adecuado de los recursos tecnológicos, etc. Cabe destacar que se estipula para cada grupo la exposición durante 20 minutos y 10 minutos para preguntas y discusión.

Como cierre de las jornadas, los estudiantes escriben, en forma anónima, un testimonio en el que realizan una evaluación global acerca de las distintas alternativas del itinerario didáctico recorrido durante todo el año. Se destaca en estos testimonios la valoración altamente positiva que los alumnos dan a la segunda parte del año y, en especial, a la labor de tutoría, ya que el proceso arduo y gradual de elaboración de ponencias es orientado, de modo sostenido, por los tutores, lo que constituye un verdadero andamiaje para el ingreso a la cultura académica.

#### *La elaboración de artículos de investigación*

Como ya señalamos, la experiencia en la asignatura electiva del ciclo superior de la carrera de Letras, denominada *Psicolingüística*, fue iniciada en el año 2008 con dos grupos de estudiantes: la mayoría ya había tenido la experiencia de alfabetización académica en el primer año de la carrera por pertenecer al Plan de Estudios 2005. En cambio, un grupo minoritario no había tenido esa experiencia por formar parte de un plan de estudios anterior (Plan 1969), que no tenía tal asignatura.

Es necesario aclarar también que, en el año 2008 y 2009, se dictó esta asignatura conjuntamente con una población masiva de estudiantes de la carrera de Psicología de la misma universidad —500 alumnos aproximadamente—. Esto afectó significativamente la posibilidad de realizar un trabajo personalizado con los estudiantes de Letras, debido al escaso personal

docente para atender esta población. Sin embargo, como entendíamos que estos estudiantes tenían un trayecto académico recorrido —la mayoría cursaba cuarto o quinto año de la carrera—, propusimos solo a estos estudiantes la elaboración de una primera versión de un artículo de investigación y recurrimos a mínimas orientaciones en metodología de la investigación y en escritura académica, ya que dimos por supuesto que los que ya habían tenido la experiencia de alfabetización académica en primer año, tenían internalizadas cuestiones básicas como el modo de organización del artículo de investigación y las pautas formales de citación. En cambio, sí proporcionamos orientaciones de este tipo al grupo minoritario. De este modo, el equipo docente no pautó sesiones de consulta obligatorias, a la manera de los encuentros tutoriales de primer año, sino que la iniciativa de solicitar ayudas más específicas quedó a elección de cada estudiante. Estas sesiones se complementaron con la tutoría virtual, con la cual los alumnos voluntariamente enviaban diferentes versiones de sus trabajos, que eran devueltas con comentarios.

En el año 2010, no se dictó esa asignatura por estas razones contextuales y, a partir de 2011, se decidió volver a dictarla, pero solo para los alumnos de Letras.

Con respecto a la elaboración de los artículos de investigación, se propuso a los estudiantes —luego del dictado de los contenidos disciplinares de la asignatura y de su aprobación, con exámenes parciales— la presentación de una primera versión que debía ser expuesta ante el resto de los pares, constituidos en un grupo de discusión. Al quedar un grupo reducido (8 alumnos promedio), con respecto a los que habían cursado la primera parte de la materia (20 alumnos promedio), la tarea se orientaba a participar en una sesión de trabajo más cercana a un seminario interno de un equipo de investigación, en el cual las preguntas, objeciones o aportes pudieran fluir con mayor facilidad. El tema seleccionado podía girar en torno a cualquiera de los núcleos temáticos desarrollados: la oralidad (teorías de adquisición del lenguaje oral y trastornos del lenguaje oral) y la lectura y escritura (modelos de comprensión y producción textual; adquisición de la lectura y escritura, y trastornos del lenguaje escrito).

#### *Muestra, instrumentos y procedimiento*

Para la conformación de la muestra, la recolección y el análisis de los datos se ha seguido, en líneas generales, el enfoque interactivo y realista crítico de investigación cualitativa propuesto por Joseph Maxwell (2005, 2009, 2012).

De las estrategias de validez planteadas por diversos autores para otorgar confiabilidad a las investigaciones cualitativas, se han tenido en cuenta, en particular, las propuestas por este autor (Maxwell, 2005,

2009): participación intensiva a largo plazo, datos “ricos”, demanda de retroalimentación a los participantes de la investigación, búsqueda de evidencias discrepantes, triangulación de datos (Fielding & Fielding, 1986; Flick, 2004), cuasiestadísticas (Becker, 1970) y comparación.

De este modo, se ha constituido una muestra intencional, a partir de los estudiantes que cursaron y presentaron sus trabajos finales en las asignaturas citadas, en el marco de los proyectos de investigación-acción. En el caso de los estudiantes de primer año, la muestra quedó constituida de la siguiente manera, teniendo en cuenta que los estudiantes podían organizarse libremente en pequeños grupos de trabajo (2 a 4 alumnos) o que también podían optar por trabajar individualmente:

- Año 2005: 48 alumnos distribuidos en 13 grupos.
- Año 2006: 38 alumnos distribuidos en 11 grupos.
- Años 2007: 49 alumnos distribuidos en 18 grupos.
- Año 2008: 31 alumnos distribuidos en 12 grupos.
- Año 2009: 25 alumnos distribuidos en 12 grupos
- Año 2010: 36 alumnos distribuidos en 13 grupos.
- TOTAL: 227 alumnos distribuidos en 79 grupos.

Con respecto a los estudiantes avanzados que cursaron la asignatura del nivel superior, por razones de espacio, solo se considerarán en esta oportunidad los que cursaron y presentaron sus trabajos finales en el año académico 2008. Esta muestra quedó constituida por ocho estudiantes que elaboraron sus artículos de modo individual. Esta cantidad reducida nos permitirá analizarlos como casos individuales, para ver la influencia de los diversos factores contextuales ya mencionados. Los casos 1, 2, 4, 6 y 7 pertenecen al Plan de Estudios 2005 —es decir, participaron de la experiencia de alfabetización académica en primer año— mientras los casos 3 y 8 pertenecen al Plan 1969.

De este modo, siguiendo los parámetros de Maxwell (2005), la participación intensiva a largo plazo nos ha permitido la obtención de datos “ricos”, pues no solo se han recogido las ponencias y artículos de investigación en sus distintas versiones, a lo largo de los seis años de la ejecución del proyecto de investigación-acción, en el caso de primer año, sino también se han recogido testimonios metadiscursivos de los estudiantes y de los tutores (demanda de retroalimentación a los participantes de la investigación), además

de diversas tomas de notas, a partir de observaciones participantes, entrevistas y reuniones con el equipo docente para evaluar las fortalezas y debilidades de los procesos de intervención didáctica.

Con los datos de las versiones finales de las ponencias y de los artículos se han realizado cuasiestadísticas (Becker, 1970) que permiten obtener resultados numéricos, fácilmente derivables de los datos, lo que posibilita evaluar la cantidad de evidencia que lleva a una conclusión particular, o el número de casos discrepantes que mueve a plantear nuevas indagaciones e hipótesis alternativas. Esto es lo que ha ocurrido, por ejemplo, en los casos de estudiantes, cuyos perfiles de escritura no esperados desafiaron a buscar explicaciones alternativas y a planificar nuevas estrategias de intervención.

De este modo, la conformación de este corpus, obtenido a partir de diferentes fuentes de datos, ha permitido realizar triangulaciones parciales de los mismos (Fielding & Fielding, 1986; Flick, 2004; Maxwell, 2005, 2009) y comparaciones, como plantear tendencias en los distintos grupos estudiados, para atender a indicadores argumentativos, discursivos y cognitivos.

Como ya anticipamos en la introducción, de los datos obtenidos hasta la fecha,<sup>12</sup> hemos seleccionado en esta oportunidad los que permiten testear las tres hipótesis ya enunciadas:

1. La mejora en la calidad de las ponencias en los estudiantes de primer año, desde el comienzo de la implementación del programa de alfabetización académica hasta el presente (2005-2010), se debe a la modificación de las intervenciones docentes, en el sentido de haber ofrecido instrucción cada vez más explícita, con respecto a aspectos fundamentales de la escritura académica como práctica epistémica y argumentativa.
2. Ciertos factores contextuales (presentación de ponencias en congresos, participación en equipos de investigación, becas en países extranjeros, desempeño en ayudantías estudiantiles de cátedras, buen dominio de lenguas extranjeras y manejo estratégico de internet) influyen positivamente en la calidad de los artículos de investigación de estudiantes avanzados.
3. Otros factores contextuales (ritmo de cursado discontinuo y rendimiento académico bajo, determinado por un promedio de 4 o

12 Otras publicaciones dan cuenta de distintos aspectos trabajados, a partir de estos datos (las perspectivas de los estudiantes —Padilla, Douglas & López, 2010a—; las perspectivas de los docentes —Padilla, Douglas & López, 2009—, las versiones escritas —Padilla & López, 2009; Padilla, Douglas & López, 2010b, 2010c, entre otros—).

5 puntos sobre una escala de 1 a 10, y por la presencia de más de tres aplazamientos) influyen negativamente en la calidad de los textos estudiantiles.

Con respecto a la hipótesis 1, se toman como indicadores de argumentación académica el uso estratégico de las partes canónicas de las ponencias y de sus segmentos textuales. Cabe destacar que, a partir del año 2009, se han hecho más sistemáticas las intervenciones docentes: en la instancia de comprensión, mediante el análisis de textos académicos ejemplares, en los que se pone foco en la funcionalidad y variabilidad de las partes textuales; en la instancia de producción, mediante el seguimiento de reelaboraciones progresivas de estas partes, teniendo en cuenta los *modos de decir* del discurso académico y, en particular, de la disciplina.

Para ello, como ya señalamos, tanto en la intervención didáctica como en el análisis de los datos de investigación, seguimos parcialmente los aportes de diversos autores en cuanto a la organización del artículo científico (Ciapuscio & Otañi, 2002; Gnutzmann & Oldenburg, 1991; Paltridge, 1997; Swales, 1990) y del género ponencia (Cubo, 2000; Dúo, 2005). En tal sentido, trabajamos en particular con las siguientes partes y segmentos textuales: *introducción* (propósitos; interrogantes/hipótesis; breve estado de la cuestión; identificación y ocupación del espacio de investigación; marco teórico); *metodología* (población de estudio, muestra/corpus, diseño de investigación); *resultados* (análisis cualitativo y/o cuantitativo de los datos); *discusión* (relación con otros datos de investigación); *conclusiones* (síntesis de los resultados propios; evaluación e implicaciones de los resultados propios —puntos fuertes y débiles de la propia investigación—; cuestiones abiertas para futuras investigaciones); *referencias bibliográficas*.

A su vez, teniendo en cuenta la triple dimensión argumentativa de la escritura académica, consideramos como indicadores de argumentación demostrativa, la articulación entre interrogantes/hipótesis, datos y conclusiones, con un marco teórico de base, y como indicadores de argumentación retórica y dialéctica, algunos segmentos estratégicos como el *breve estado de la cuestión* y la *ocupación del espacio de investigación* en la *introducción*, y la *evaluación de los propios resultados* y las *cuestiones abiertas para futuras investigaciones* en las *conclusiones*, además de la *discusión*, lugar específico para el despliegue de la argumentación dialéctica.

En cuanto a las hipótesis 2 y 3, ponderamos los mismos indicadores de argumentación académica, en relación con los siguientes factores contextuales: 1) presentación de ponencias en congresos; 2) participación en equipos de investigación; 3) becas en países extranjeros; 4) ayudantías estudiantiles en cátedras; 5) dominio de lenguas extranjeras; 6) manejo estratégi-

co de internet; 7) ritmo de cursado y 8) rendimiento académico.

Con respecto a los factores contextuales 1, 2, 3 y 4, los consideramos indicadores de la participación gradual de los estudiantes en prácticas académicas de la comunidad disciplinaria de pertenencia. La asistencia y presentación de ponencias en congresos les proporciona la posibilidad de conocer los circuitos de circulación y legitimación del conocimiento científico. La oportunidad de participar en equipos de investigación favorece también este sentido de pertenencia a una comunidad académica, a la vez que les va proporcionando herramientas para iniciarse en la investigación, mediante la interacción con los miembros expertos. La posibilidad de realizar estancias en países extranjeros es un *plus* significativo porque amplía el horizonte disciplinario de los estudiantes, al permitirles conocer otras culturas académicas. La participación de los estudiantes en las asignaturas, en calidad de ayudantes, también puede favorecer el proceso de inmersión en una comunidad disciplinaria, si en estas cátedras se promueven procesos de elaboración del conocimiento, mediados por la escritura académica.

En relación con los factores 5 y 6, los consideramos herramientas fundamentales para la escritura académica en la actualidad. Un buen dominio de una o más lenguas extranjeras —en especial, el inglés— favorece un relevamiento bibliográfico más exhaustivo, el cual puede conjugarse con un manejo estratégico de internet que permite realizar búsquedas más eficientes y encontrar material bibliográfico actualizado.

Por último, los factores 7 y 8 se refieren al tipo de trayecto académico de los estudiantes a lo largo de la carrera, en atención al ritmo de cursado (continuo o discontinuo); esto es, a la relación entre años cursados y cantidad de materias aprobadas, y al rendimiento académico, teniendo en cuenta el promedio general de calificaciones y el número de materias aprobadas y reprobadas. En nuestra universidad, se da un porcentaje elevado de permanencia y lentificación en el cursado de las carreras, debido a un entramado complejo de factores, como las condiciones institucionales y las condiciones didácticas.

A continuación, consideraremos el análisis y los resultados obtenidos hasta el momento que permiten comprobar provisoriamente las hipótesis planteadas en la población estudiada.

## Análisis y resultados

### *Ponencias de estudiantes universitarios principiantes (2005-2011)*

La tabla 1 permite testear la hipótesis 1 ya que se incluyen los números absolutos y los porcentajes del uso adecuado de las partes y segmentos textuales en

las ponencias elaboradas —en su versión final—, desde el año 2005 hasta el año 2011. Teniendo en cuenta la cantidad de grupos de trabajo que presentaron las versiones finales de las ponencias, se han cuantificado los datos de 79 ponencias, además de los datos parciales del total de ponencias por año (13 en el año 2005; 11 en 2006; 18 en 2007; 12 en 2008; 12 en 2009 y 13 en 2010).

Por razones operativas, solo se registra en esta tabla la presencia del uso adecuado de las partes y segmentos textuales. Los casilleros con un guion son aquellos en los que no se ha registrado determinada categoría.

Tabla 1  
 Ponencias de estudiantes universitarios principiantes (2005-2011)

Partes/segmentos textuales	2005	2006	2007	2008	2009	2010	Totales
	13 ponencias 48 alumnos	11 ponencias 38 alumnos	18 ponencias 49 alumnos	12 ponencias 31 alumnos	12 ponencias 25 alumnos	13 ponencias 36 alumnos	79 ponencias 227 alumnos
Introducción	13 100%	11 100%	18 100%	12 100%	12 100%	13 100%	79 100%
Propósitos	10 77%	8 73%	13 72%	12 100%	12 100%	13 100%	68 86%
Interrogantes/ hipótesis	8 62%	6 55%	11 61%	11 92%	12 100%	13 100%	61 77%
Breve estado de la cuestión	-	-	-	-	5 42%	4 31%	10 13%
Ocupación espacio de investigación	-	-	-	1 8%	5 42%	4 31%	10 13%
Marco teórico	13 100%	11 100%	18 100%	12 100%	12 100%	13 100%	79 100%
Metodología	7 54%	6 55%	7 39%	7 58%	11 92%	11 85%	49 62%
Resultados	8 62%	7 64%	12 67%	11 92%	12 100%	13 100%	63 80%
Discusión	-	-	1 (5%)	-	7 58%	5 38%	13 16%
Conclusiones	10 77%	9 82%	17 94%	12 100%	12 100%	13 100%	73 92%
Resumen de resultados propios	10 77%	9 82%	14 77%	11 92%	9 75%	11 85%	64 81%
Evaluación de resultados propios	-	-	-	-	6 50%	3 23%	9 11%
Cuestiones abiertas	-	-	-	-	4 33%	2 15%	6 7%
Bibliografía	13 100%	11 100%	18 100%	12 100%	12 100%	13 100%	79 100%

Fuente: elaboración propia

Como podemos observar, los porcentajes globales mejoran de manera sostenida año a año, salvo algunas excepciones. Cabe destacar los siguientes resultados:

- Las categorías *introducción*, *marco teórico* y *bibliografía* obtienen el 100% en todos los años. El apartado *conclusiones* presenta porcentajes altos que van mejorando desde 77% en 2005 hasta 100% entre 2008 y 2010. El apartado *resultados* también mejora desde 62% en 2005 hasta 92% en 2008 y 100% entre 2009 y 2010. El segmento textual *propósitos* sube desde 77% en 2005 hasta 100% entre 2008 y 2010, y el segmento *interrogantes y/o*

*hipótesis*, desde 62% en 2005 hasta 92% en 2008 y 100% entre 2009 y 2010. De este modo, los indicadores que dan cuenta de una argumentación demostrativa básica (marco teórico, interrogantes/hipótesis, datos, conclusiones) presentan valores altos en todos los años y aumentan de un año a otro.

- Con respecto a la parte *introducción*, los estudiantes incluyen una presentación general del tema y de su relevancia, los propósitos y los interrogantes y/o hipótesis. En menor medida, incluyen los conceptos teóricos, los que son presentados predominantemente en apartados diferentes o con el título *marco teórico*. Los segmentos *breve estado de la cuestión* y *ocupación del espacio de investigación* no se registran entre 2005 y 2007; en 2008, el espacio de vacancia registra un caso, y entre 2009 y 2010, los dos segmentos presentan entre 31 y 42%. Cabe destacar aquí la relación entre intervención docente y producciones escritas. En los primeros años de implementación del programa de alfabetización académica, el equipo docente no se propuso como objetivo que los estudiantes avanzaran ni en estos pasos ni en el apartado *discusión*, que son indicadores de argumentación retórica y dialéctica. Pensamos que era una exigencia que superaba sus posibilidades cognitivas. Sin embargo, en los últimos años hemos reconsiderado esto, al observar que un trabajo más sistemático con estas partes y segmentos textuales aumenta notablemente la calidad global de las ponencias y permite subir el nivel de exigencia a los alumnos que pueden lograr mejores productos escritos, ya que toman conciencia creciente sobre los pasos estratégicos adecuados para comunicar una investigación en el contexto académico. En tal sentido, la parte *discusión* —que registra 58 y 38% entre 2009 y 2010 da cuenta de una conciencia incipiente de la circulación del saber en el campo científico en la medida en que los estudiantes consideran que sus escritos deben ser validados a partir de la confrontación y diálogo con otros resultados de investigación.
- Entre 2005 y 2008, el apartado *metodología* obtiene alrededor de la mitad de los valores porcentuales (54, 55, 39, 58%), mientras que en 2009 y 2010 sube significativamente (92 y 85%). Esta mejora está conectada

también con la modificación de las intervenciones docentes, a partir de 2009. De todos modos, es una parte textual que suscita dificultades a los estudiantes. Una posible causa es que no llegan a visualizar su funcionalidad argumentativa, ya que no creen necesario explicar el diseño de investigación porque basta con mostrar los resultados. Luego toman conciencia de esta necesidad pero se les plantea la dificultad de sintetizar en un espacio limitado todo un proceso de investigación. Aquí se torna fundamental, entonces, observar cómo resuelven esto los escritores expertos, mediante el análisis de textos ejemplares.

- La parte *conclusiones* registra valores porcentuales altos que llegan a 100% entre 2008 y 2010. Con respecto a sus segmentos textuales, el que presenta los mayores valores es el *resumen de los resultados propios*, en el cual se realiza una recapitulación para dar un cierre textual y reforzar las hipótesis planteadas. Son destacables también los resultados en los indicadores de argumentación dialéctica: los segmentos *evaluación de resultados propios* y *cuestiones abiertas para futuras investigaciones* no se registran entre 2005 y 2008, pero sí entre 2009 y 2010 (50 y 23% para *evaluación*, y 33 y 15% para *cuestiones abiertas*). Esto permite apreciar la conciencia incipiente acerca de la provisionalidad del conocimiento científico, esto es, la necesidad de evaluar las fortalezas y debilidades de los propios resultados y de plantear nuevas perspectivas para investigaciones futuras.

En síntesis, en los dos últimos años de implementación de la propuesta didáctica se ha logrado que gran parte de los estudiantes adquieran un dominio básico del género *ponencia*, debido a la modificación en las estrategias de intervención: el trabajo más explícito y sistemático realizado con textos académicos ejemplares ha permitido a los estudiantes apreciar cómo los escritores expertos resuelven los diferentes desafíos de escritura, particularmente, el uso de las partes textuales y de su funcionalidad argumentativa.

Seguidamente, consideraremos los datos obtenidos en los estudiantes avanzados, los que permitirán establecer algunas relaciones con los de los estudiantes principiantes, extraer algunas conclusiones con respecto a sus trayectorias académicas y evaluar la eficacia del programa de alfabetización académica de primer año, a la luz de un conjunto de factores contextuales.

### *Artículos de investigación de estudiantes universitarios avanzados (2008)*

En la tabla 2, se presentan los datos obtenidos en los alumnos que cursaron la asignatura del ciclo superior de la carrera, en el año académico 2008, cuyo requisito de acreditación fue una primera versión de un artículo de investigación.

A diferencia de la tabla anterior, en esta tabla se detalla la información obtenida en cada estudiante, con respecto a los indicadores de argumentación académica y a los factores contextuales, para poder establecer luego relaciones entre estos dos grupos de datos y porque la cantidad de casos (un total de ocho) permite esta consideración más detallada. Cabe recordar que de estos ocho alumnos, dos pertenecen al Plan 1969, por lo cual no han tenido la experiencia de alfabetización académica.

Con respecto a los indicadores de argumentación académica, esta tabla tiene en cuenta una escala valorativa, constituida por los siguientes valores y descriptores:

- *Excelente (EXC)*: uso óptimo de la parte textual (el contenido está configurado en la forma óptima). Inclusión de todos los segmentos textuales de la misma. Excelente dominio de los aspectos cohesivos y gramaticales.
- *Muy bueno (MB)*: uso muy bueno de la parte textual (el contenido está configurado en forma muy adecuada). Inclusión de más de la mitad de los segmentos textuales de la misma. Muy buen dominio de los aspectos cohesivos y gramaticales.
- *Bueno (B)*: buen uso de la parte textual (el contenido está configurado en forma adecuada). Inclusión de menos de la mitad de los segmentos textuales de la misma. Buen dominio de los aspectos cohesivos y gramaticales.
- (-): no se registra la parte textual y/o los segmentos textuales.

En cuanto a los factores contextuales, se ha planteado la necesidad de recurrir a dos tipos de valores.

En el caso de los factores 1 (presentación de ponencias en congresos), 2 (participación en equipos de investigación), 3 (becas en países extranjeros) y 4 (ayudantías estudiantiles en cátedras) se ha considerado suficiente distinguir su presencia (+) o ausencia (-).

En cuanto a los restantes factores, se ha recurrido a una escala valorativa con los siguientes valores y descriptores:

- Factor 5 (dominio de lenguas extranjeras): *excelente* (EXC, dominio de más de dos lenguas extranjeras con certificaciones de estudios avanzados); *bueno* (B, manejo de una lengua extranjera con certificación de estudios intermedios); (-) no maneja lenguas extranjeras.
- Factor 6 (manejo estratégico de internet): *excelente* (EXC, uso óptimo de internet para búsquedas bibliográficas); *bueno* (B, uso adecuado de internet pero sin aprovechamiento óptimo para búsquedas bibliográficas). (-) no maneja internet o no lo usa para búsquedas bibliográficas.
- Factor 7 (ritmo de cursado): *excelente* (EXC, supera las expectativas de la institución en cuanto a años de cursado y cantidad de materias aprobadas); *muy bueno* (cumple las expectativas de la institución); *bueno* (B, registra un leve retraso con respecto a las expectativas de la institución); *poco satisfactorio* (PS, no cumple las expectativas de la institución).

- Factor 8 (rendimiento académico): *excelente* (EXC, promedio general entre 9 y 10 puntos; sin materias reprobadas); *muy bueno* (MB, promedio general entre 8 y 9 puntos; sin materias reprobadas); *bueno* (B, promedio general entre 6 y 7 puntos; con alguna o algunas materias reprobadas); PS (promedio general entre 4 y 5 puntos; con varias materias reprobadas).

Tabla 2

Artículos de investigación de estudiantes avanzados (2008)

Partes / segmentos textuales	C 1 Plan 2005	C 2 Plan 2005	C 3 Plan 1969	C 4 Plan 2005	C 5 Plan 2005	C 6 Plan 2005	C 7 Plan 2005	C 8 Plan 1969	Total Número absoluto	Total %
Introducción	B	B	B	B	EXC	EXC	MB	B	8	100%
Propósitos	B	B	B	B	EXC	EXC	MB	B	8	100%
Interrogantes/hipótesis	B	-	B	B	EXC	EXC	MB	B	7	87%
Estado de la cuestión	-	-	-	-	EXC	EXC	B	-	3	38%
Ocupación de espacio de investigación	-	-	B	B	EXC	EXC	-	B	5	62%
Marco teórico	B	B	MB	B	EXC	EXC	MB	MB	8	100%
Metodología	B	B	B	B	EXC	EXC	MB	B	8	100%
Resultados	B	B	B	B	EXC	EXC	MB	B	8	100%
Discusión	B	-	B	-	EXC	EXC	MB	B	6	75%
Conclusiones	B	-	B	B	EXC	EXC	MB	B	7	87%
Resumen de resultados propios	B	-	-	-	EXC	EXC	MB	-	4	50%
Evaluación de resultados propios	-	-	-	-	EXC	EXC	-	-	2	25%
Cuestiones abiertas	-	-	B	-	EXC	EXC	-	B	4	50%
Bibliografía	B	B	B	B	EXC	EXC	MB	B	8	100%
<b>Factores contextuales</b>										
1. Ponencias en congresos	-	-	-	-	+	+	+	-	3	37%
2. Participación en equipos de investigación	-	-	-	-	+	+	-	-	2	25%
3. Becas en países extranjeros	-	-	-	-	+	+	-	-	2	25%
4. Ayudantías estudiantiles	-	-	+	-	+	+	-	-	3	37%
5. Dominio de lenguas extranjeras	-	-	B	-	EXC	EXC	-	-	3	37%
6. Manejo estratégico de internet	B	-	-	B	EXC	EXC	-	-	4	50%
7. Ritmo de cursado	B	PS	MB	PS	EXC	EXC	MB	B		
8. Rendimiento académico	B	PS	EXC	PS	EXC	EXC	MB	MB		

Fuente: elaboración propia

Si tomamos los casos 5 y 6, que obtienen el valor *excelente* en todos los indicadores de argumentación académica, puede verse que también registran valores positivos en todos los factores contextuales: han presentado ponencias en congresos; participan en un equipo de investigación acreditado; han realizado una estancia de investigación en una universidad europea; han sido ayudantes estudiantiles en una cátedra; tienen un muy buen dominio de tres lenguas extranjeras; realizan un uso eficiente de internet, y tienen un excelente ritmo de cursado y de rendimiento académico.

Si comparamos estos factores con algunos indicadores de argumentación académica, se destacan algunas cuestiones. Los segmentos *estado de la cuestión*, *ocupación del espacio de investigación* y *marco teórico* y la parte *discusión* se vieron ampliamente favorecidos por el manejo de lenguas extranjeras y por el uso estratégico de internet, los que permitieron mayor exhaustividad y relevancia en el trabajo con los antecedentes del tema de investigación. Cabe destacar que fueron los únicos casos en que estos indicadores obtuvieron la calificación *excelente*.

En relación con esto, si tenemos en cuenta los indicadores de argumentación demostrativa, retórica y dialéctica, los artículos producidos por estos dos casos logran desarrollar un movimiento estratégico excelente. Por ejemplo, el caso 6 parte de la presentación del tema de investigación como problema y se destaca por su relevancia teórica y social; despliega interrogantes que luego se configuran en hipótesis; presenta adecuadamente los antecedentes sobre el tema, para ocupar luego el espacio de investigación; desarrolla los conceptos fundamentales del marco teórico que le servirán para la contrastación empírica; explica con claridad la metodología; analiza los datos, explica los resultados; los compara con otros resultados de investigación y concluye, resumiendo y evaluando los propios resultados obtenidos, dejando cuestiones abiertas para ser abordadas en investigaciones futuras.

Si consideramos el caso 7, obtiene la calificación *muy bueno* en los indicadores de argumentación académica, pero no incluye todos. No registra *ocupación del espacio de investigación*, *evaluación de los resultados propios* y *cuestiones abiertas*. Con respecto al *estado de la cuestión*, tiene calificación *bueno* ya que, si bien los antecedentes del tema son pertinentes, son reducidos. A pesar de ser un estudiante de muy buen rendimiento académico y ritmo de cursado, su falta de manejo de lenguas extranjeras y de uso estratégico de internet ha limitado las posibilidades de lograr un escrito académico con una adecuada argumentación retórica y dialéctica. En cuanto a los restantes factores contextuales, ha tenido la posibilidad de presentar una ponencia en una jornada científica, pero no de participar en un equipo de investigación. Tampoco ha obtenido becas, ni ha participado en ayudantías estudiantiles.

Tanto el caso 5, como los casos 6 y 7, pertenecen a un Plan de Estudios que les ha permitido cursar en primer año el programa de alfabetización académica ya mencionado. En cambio, el caso 3 es diferente, ya que pertenece a un Plan de Estudios anterior que no ha contado con este programa. Este caso presenta un rendimiento académico excelente y muy buen ritmo de cursado. Logra realizar un buen artículo de investigación, con algunas orientaciones docentes, con casi todos los indicadores de argumentación académica,

salvo el *estado de la cuestión* y el *resumen y evaluación de los resultados propios*. Es precisamente la falta de antecedentes sobre el tema la que da cuenta de su concepción incipiente de escritura académica, ya que no ha tenido experiencias previas al respecto. Si bien utiliza el movimiento de ocupar el espacio de vacancia, este pierde fuerza argumentativa porque no hay un estado de la cuestión que dé cuenta de investigaciones actuales sobre el tema. Lo que utiliza como antecedentes es el material teórico proporcionado por la cátedra, ya que no releva artículos en revistas especializadas o en Actas de Congreso. Desconoce también las normas de citación. Vemos entonces cómo la falta de experiencia anterior en escritura académica afecta la calidad de su producción, ya que al ser un estudiante de excelente rendimiento podría haber logrado un escrito de mayor calidad.

Si consideramos globalmente los porcentajes obtenidos por la cohorte 2008 en los indicadores de argumentación académica, se logra el 100% para las partes canónicas *introducción*, *marco teórico*, *metodología* y *resultados*, y solo un caso no presenta las *conclusiones*, de modo que hay un alto porcentaje de logro en los indicadores de argumentación demostrativa. En cuanto a los indicadores de argumentación retórica y dialéctica, obtienen mejores porcentajes con respecto a los obtenidos por los grupos de principiantes. Llegan a 75% para el apartado *discusión*, a 62% para la *ocupación del espacio de investigación*, a un 50% para el *resumen de resultados propios* y *cuestiones abiertas*, y un porcentaje menor a la mitad (37%) para el *estado de la cuestión*. De todos modos, estos valores podrían haber sido superiores: la diversa incidencia de los factores contextuales ha afectado en el desempeño general del grupo.

Con respecto a la comparación entre los estudiantes que realizaron la experiencia de alfabetización académica en primer año y los que no lo hicieron, se observaron diferencias importantes, en especial en la resolución del problema retórico de escritura: estos últimos manifestaron más dificultades para determinar el problema de investigación, desarrollarlo y dar cuenta de él mediante un escrito que se adecuara a las restricciones de formulación del discurso científico. A pesar de tener un muy buen rendimiento académico, no lograron los niveles de calidad esperados.

Ahora bien, si tenemos en cuenta datos complementarios obtenidos de los borradores de los escritos de los estudiantes principiantes y avanzados, podemos decir que hay una tendencia inicial en ambos grupos, aunque mayormente en el primero, a la reproducción del conocimiento y a entender la escritura como transcripción del mismo. Es decir, los alumnos parecen guiarse por una hipótesis de escritura expositiva que implica considerar el conocimiento científico como ya

validado y estable, y por tanto, solo cabe acumularlo y reproducirlo.

Solo una intervención didáctica sistemática y sostenida a lo largo de la carrera permite ir modificando estas representaciones, mediante el trabajo con la escritura académica, como práctica epistémica y argumentativa, que permite experimentar la necesidad de articular *saber ajeno* y *saber propio*, y teoría y empiria.

Por su parte, la participación complementaria en prácticas discursivas propias del contexto académico (proyectos de investigación, congresos, etc.) permite ir mejorando la argumentación demostrativa, a la vez que favorece la apertura hacia la argumentación retórica y dialéctica, evidenciada en una serie de indicadores, como una mejor resolución del espacio propio de investigación, el recurso gradual a la discusión de los propios resultados con datos empíricos de otras investigaciones y el recurso a la “prudencia” en las conclusiones, mediante la atenuación de las generalizaciones y el planteamiento de cuestiones abiertas.

Así mismo, en cuanto a la dimensión epistémica de la escritura, se ha podido observar la coincidencia entre los testimonios de los estudiantes que conceptualizan la escritura como un medio de integrar y transformar conocimientos, y sus propios escritos que dan cuenta de los efectos del proceso escriturario.

## Discusión

En relación con algunas investigaciones sobre las prácticas de escritura académica en la universidad, consideradas en el segundo apartado, retomaremos algunos datos, obtenidos en estudiantes francófonos y anglófonos, que resultan interesantes para ser comparados con nuestros resultados.

Como ya señalamos, las investigaciones francófonas se abocan al análisis de las relaciones entre escritura y construcción de conocimiento y, en tal sentido, observan una mayor tendencia en los estudiantes a conceptualizar la escritura como una transcripción del pensamiento (Delcambre & Reuter, 2002), que en su mayor parte es el pensamiento de otros (de los autores de la bibliografía consultada), el cual es incorporado en el propio texto por la operación de *stockage* —almacenamiento— (Pollet, 2004). De este modo, autores y citas son acumulados sin que sea visible ningún movimiento de reorganización o problematización. Los estudiantes se atan a la reproducción del contenido de un discurso: respetan fielmente el orden de las informaciones obtenidas y suprimen todo rastro de modalización, ya que solo se intenta restituir un saber, sin lugar para la implicación personal y mucho menos para la discusión (Pollet, 2004).

Estos resultados son muy similares a la tendencia observada en los borradores de los estudiantes prin-

cipiantes o en los de estudiantes avanzados sin experiencia en escritura académica. Sin embargo, guardan diferencias con respecto a los obtenidos en las versiones definitivas de las ponencias estudiantiles de los dos últimos años, gracias a las modificaciones en las intervenciones didácticas. Por su parte, en los artículos de investigación de los estudiantes avanzados, esta tendencia se supera ampliamente en los alumnos de alto rendimiento académico, que han participado también de prácticas académicas propias de la comunidad disciplinaria.

Sin embargo, es necesario profundizar en esta comparación, para atender a los diferentes trayectos de escritura de los estudiantes francófonos y argentinos en el nivel preuniversitario. En los primeros, hay una práctica sistemática de la *dissertation* (ensayo) que debería prepararlos para la escritura académica. En los segundos, en cambio, esta práctica no es habitual hasta la actualidad, salvo algunas excepciones. Esto lleva a enfatizar la idea de las particularidades de la argumentación académica, en relación con la argumentación cotidiana.

Con respecto a estudios producidos en el ámbito anglófono, se destacan las similitudes con algunos resultados obtenidos por la investigación de Gregory Kelly y Charles Bazerman (2003), en relación con los modos de argumentación en *papers* técnicos de estudiantes que participan de un curso de oceanografía con escritura intensiva, cuyo objetivo es socializarlos en prácticas científicas legitimadas para el desarrollo del conocimiento científico.

Para el análisis de los datos, los autores seleccionan los dos escritos de mayor calidad, tomando como indicadores los movimientos retóricos de las producciones, el nivel epistémico de las proposiciones (desde proposiciones referidas a datos específicos hasta proposiciones teóricas más generales) y la cohesión léxica, como dimensiones persuasivas de uso de la evidencia. En tal sentido, observan cómo estos estudiantes utilizan estratégicamente los movimientos retóricos, llegan a niveles más altos de generalidad en las secciones que así lo requieren (introducción, interpretaciones y conclusiones) y utilizan lazos cohesivos más densos en los límites de las secciones y las subsecciones. Es interesante destacar también que en la *introducción* de estos *papers* se presentan constructos generales surgidos del curso, más que de una revisión de los antecedentes del tema. Los autores interpretan esto como la necesidad, por parte de los estudiantes, de definir y explicar los constructos centrales aprendidos. Así mismo, el último movimiento de la *introducción* es establecer la tesis central, más que identificar la contribución del trabajo. Para ello, los estudiantes emplean los constructos centrales y los aplican a los hechos específicos examinados en el *paper*.

Estos resultados son congruentes con los obtenidos en los escritos de mayor calidad de nuestro corpus. Entre otras cuestiones, sugieren que los estudiantes de ambas experiencias orientan sus logros en mayor medida hacia la dimensión *demonstrativa* (articulación entre marco teórico, hipótesis, datos y conclusiones) y *persuasiva* (modo eficaz de comunicar) de la argumentación académica que hacia la dimensión *dialéctica* (consideración de otros datos de investigación), lo cual permitiría plantear un trayecto en cierto modo *natural*, en la iniciación de los estudiantes a las prácticas científicas.

En relación con esto, hemos podido observar cómo varios estudiantes argentinos orientan su escrito como en los datos anglófonos, hacia la aplicación de un marco teórico trabajado durante el cursado, más que hacia la indagación de nuevas alternativas teóricas u otros resultados de investigación. Sin embargo, ha podido apreciarse también que algunos estudiantes logran escritos académicos con un equilibrio entre la dimensión demostrativa, retórica y dialéctica, cercano a una argumentación académica experta.

## Conclusiones

En el contexto de las investigaciones sobre escritura académica en los estudios superiores, este trabajo ha intentado aportar algunos datos para la discusión acerca de las alternativas para ocuparse de ella en las aulas universitarias, a partir de la comprobación provisoria de dos hipótesis de trabajo: por un lado, la relación entre la calidad de los escritos académicos estudiantiles y el tipo de intervención docente y, por otro lado, más allá de esta relación, la incidencia de diversos factores contextuales en los itinerarios académicos estudiantiles.

Estas hipótesis han sido testeadas en una población de estudio, integrada por estudiantes principiantes y avanzados del área de Humanidades de una universidad pública argentina, la mayoría de los cuales ha participado de un programa de alfabetización académica en primer año, en el marco de un proyecto de investigación-acción, el cual parte de dos presupuestos fundamentales. El primero es la consideración de la investigación —desde el ingreso a la universidad—, como un modo válido de aprendizaje, ya que permite la articulación entre saber ajeno y saber propio, y entre teoría y empiria, lo que posibilita tomar conciencia de que el conocimiento se construye y no simplemente se lo reproduce. Como consecuencia de este proceso de investigación, el segundo presupuesto es la concepción de la escritura académica como práctica epistémica y argumentativa que favorece la transformación de los aprendizajes disciplinares y, como producto de estas prácticas, como huella de un proceso con una triple

dimensión argumentativa (demostrativa, retórica y dialéctica), la que —mediante determinados modos de organización (los pasos estratégicos)— permite comprender de qué modo se comunica el conocimiento científico en una comunidad disciplinaria.

De este modo, tanto los estudiantes principiantes como los avanzados de estas experiencias de alfabetización académica tienen diferentes desafíos de escritura académica: los primeros producen ponencias, en un proceso gradual, apoyado por un tutor, las cuales son socializadas luego en unas jornadas académicas; los segundos, con un mayor grado de autonomía, producen una primera versión de un artículo de investigación que es discutido en un grupo de trabajo.

Para testear las hipótesis, se seleccionaron, en esta oportunidad, datos cuantitativos y cualitativos que han permitido arribar a una serie de conclusiones que deberán ser profundizadas en indagaciones posteriores.

En primer lugar, la calidad argumentativa de las ponencias en los estudiantes de primer año, desde el comienzo de la implementación del programa de alfabetización académica hasta el presente (2005-2011), ha mejorado gracias a la modificación de las intervenciones docentes. Se ha evidenciado la efectividad de una enseñanza más explícita acerca de las características argumentativas de los géneros académicos.

En segundo lugar, la calidad argumentativa de los artículos de investigación de estudiantes avanzados está relacionada con la influencia de una conjunción de factores contextuales. Se ha evidenciado la incidencia positiva de factores que permiten la participación gradual de los estudiantes en la comunidad discursiva disciplinar, como la presentación de ponencias en congresos, la participación en equipos de investigación y en cátedras, y las becas en países extranjeros. Estos factores potencian en los estudiantes el sentido de pertenencia a una determinada comunidad académica, a la vez que les proporcionan herramientas teóricas y metodológicas, y sentido a unas prácticas académicas de las que no son “espectadores” sino participantes activos.

En tercer lugar, se ha observado también, en los estudiantes avanzados, el efecto positivo del dominio de lenguas extranjeras y del uso estratégico de internet, en relación con un tratamiento más exhaustivo de los antecedentes de los temas seleccionados.

En cuarto lugar, se ha puesto de manifiesto la influencia negativa de otros factores contextuales, como un ritmo de cursado discontinuo y un rendimiento académico bajo, que afecta de manera importante la estabilidad de los aprendizajes conseguidos en los primeros años de la universidad.

Si bien estas conclusiones no son definitivas, permiten sugerir algunas alternativas para mejorar la alfabetización académica en las aulas universitarias. Por un lado, la necesidad de promover apoyos institu-

cionales sostenidos a lo largo de las carreras de grado, para garantizar la continuidad de las acciones didácticas iniciadas en los primeros años de la universidad, con respecto a la escritura académica. Por otro lado, la necesidad de articular las exigencias de los docentes, en materia de escritura académica, con lo que efectivamente enseñan. De allí, entonces, la necesidad de una intervención didáctica más explícita y sistemática, incluso con los estudiantes avanzados.

Así mismo, se plantea la necesidad de propiciar en los estudiantes no solo una transformación de sus prácticas de escritura sino también de sus representaciones porque son estas las que producen modificaciones más estables en el tiempo.

Por último, se evidencia la importancia de favorecer la participación de los estudiantes en prácticas académicas que les proporcionen las herramientas para transitar con éxito por la cultura académica.

Muchos interrogantes quedan pendientes con respecto a la escritura académica de los estudiantes universitarios, no solo con respecto a aspectos cognitivo-discursivos, sino también en cuanto a los aspectos actitudinales implicados, los cuales han sido escasamente encarados por las investigaciones actuales. ¿Qué vínculo establecen los estudiantes con la escritura académica? ¿Llegan a capitalizar su potencialidad epistémica y argumentativa? ¿Cómo favorecer los procesos de revisión del escrito, trabajando actitudinalmente con la tolerancia al propio error, para evitar frustraciones que bloqueen procesos de escritura futuros?

### Sobre la autora

**Constanza Padilla** es doctora en letras. Profesora titular de lengua española I, taller de comprensión y producción textual y psicolingüística, Universidad Nacional de Tucumán, Argentina. Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas, CONICET, Argentina. Miembro del equipo responsable del proyecto de investigación PICT 2010-0893 (Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, Argentina), titulado *Escribir y leer para aprender en universidades e institutos de formación docente. Concepciones y prácticas en cátedras de diversas áreas disciplinares*, dirigido por Paula Carlino.

### Referencias

- Andrews, R. (2007). Argumentation, Critical Thinking and the Postgraduate Dissertation. *Educational Review*, 59 (1), 1-18.
- Andrews, R. (2009). A case Study of Argumentation at Undergraduate Level in History. *Argumentation*, 23, 547-558.
- Andrews, R. (2010). *Argumentation in Higher Education: Improving Practice through Theory and Research*. New York: Routledge.
- Andriessen, J. (2009). Argumentation in Higher Education: Examples of Actual Practices with Argumentation Tools. En Nathalie Muller-Mirza & Anne-Nelly Perret-Clermont (eds.). *Argumentation and Education. Theoretical Foundations and Practices*, 195-214. New York: Springer.
- Arnoux, E.; Nogueira, S. & Silvestri, A. (2002). La construcción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos. *Signos*, 35 (51-52), 129-148. Disponible en: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-09342002005100010](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342002005100010)
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.
- Bazerman, C. (1988). *Shaping Written Knowledge. The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Bazerman, C.; Little, J.; Bethel, L.; Chavkin, T.; Fouquette, D. & Garufis, J. (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. West Lafayette, Indiana: Parlor Press. Disponible en: [http://wac.colostate.edu/books/bazerman\\_wac/wac.pdf](http://wac.colostate.edu/books/bazerman_wac/wac.pdf)
- Becker, H. S. (1970). *Sociology Work: Method and Substance*. New Brunswick, New Jersey: Transaction.
- Bhatia, V. (2004). *Worlds of Written Discourse. A Genre Based View*. London, Sydney: Continuum.
- Bhatia, V. & Gotti, M. (eds.) (2006). *Explorations in Specialized Genres*. Bern, Berlin, New York: Peter Lang.
- Blakeslee, A. (1997). Activity, Context, Interaction, and Authority: Learning to Write Scientific Papers *In Situ*. *Journal of Business and Technical Communication*, 11 (2), 125-169.
- Bolívar, A. (2004). Análisis crítico del discurso de los académicos. *Signos*, 37 (55), 7-18. Disponible en: [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342004005500001&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342004005500001&script=sci_arttext)
- Bolívar, A. (2005). Tradiciones discursivas y construcción del conocimiento en Humanidades. *Signo y Seña*, 14, 67-92.
- Bravo, B. & Jiménez-Aleixandre, P. (2010). ¿Salmones o sardinas? Una unidad para favorecer el uso de pruebas y la argumentación en ecología. *Alambique, Revista de Didáctica de las ciencias experimentales. Argumentar en ciencias*, 15 (63), 19-25.
- Bremner, S. (2012). Socialization and the Acquisition of Professional Discourse: A Case Study in the PR Industry. *Written Communication*, 29 (1), 7-32.
- Buty, C. & Plantin, C. (eds.); Muller-Mirza, N. (préface) (2008). *Argumenter en classe de sciences. Du débat à l'apprentissage*. Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique, INRP.

- Candlin, C. & Gotti, M. (eds.) (2007). *Intercultural Aspects of Specialized Communication*. Bern: Peter Lang PG.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, FCE.
- Carlino, P. (2006). Concepciones y formas de enseñar escritura académica. Un estudio contrastivo. *Signo y Seña*, 16, 71-116.
- Carlino, P. (2010). Reading and Writing in the Social Sciences in Argentine Universities. En Charles Bazerman, Robert Krut, Karen Lunsford, Susan McLeod, Suzie Null, Paul Rogers & Amanda Stansell (eds.). *Traditions of Writing Research*, 283-296. New York: Routledge/Taylor and Francis.
- Carlino, P. (2011). Leer y escribir en las ciencias sociales en universidades argentinas. *Contextos de Educación*, 1 (11).
- Ciapuscio, G. (1994). *Tipos textuales*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad de Buenos Aires, EU-DEBA.
- Ciapuscio, G. (2000). Hacia una tipología del discurso especializado. *Discurso y Sociedad*, 2 (2), 39-71.
- Ciapuscio, G. & Otañi, I. (2002). Las conclusiones de los artículos de investigación desde una perspectiva contrastiva. *RILL, Revista del Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias*, 15, 117-133.
- Cubo, L. (2000). Estrategias de acceso al discurso científico. *Humanitas*, 23 (30), 227-236.
- Delcambre, I.; Donahue, C. & Lahanier-Reuter, D. (2009). Ruptures et continuités dans l'écriture à l'Université. *Scripta*, 13 (24), 227-244.
- Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (2010). Les littéracies universitaires: influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit. *Diptyque*, 18, 11-42. Disponible en: <http://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/431/Les-litteracies-universitaires.pdf>
- Delcambre, I. & Reuter, Y. (2002). Le rapport à l'écriture d'étudiants en licence et maîtrise: première approche. *Spirale. Lire – écrire dans le supérieur* 29, 7-27. Disponible en: [http://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/2\\_Delcambre-Reuter\\_Spi\\_29F.pdf](http://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/2_Delcambre-Reuter_Spi_29F.pdf)
- Delcambre, I. & Reuter, Y. (2009). The French Didactics Approach to Writing from Elementary School to University. En Charles Bazerman, Robert Krut, Karen Lunsford, Susan McLeod, Suzie Null, Paul Rogers & Amanda Stansell (eds.). *Traditions of Writing Research*, 17-30. New York: Routledge/Taylor and Francis.
- Desinano, N. (2009). *Los alumnos universitarios y la escritura académica: análisis de un problema*. Rosario: Homo Sapiens.
- Ding, H. (2008). The Use of Cognitive and Social Apprenticeship to Teach a Disciplinary Genre: Initiation of Graduate Students into NIH [National Institutes of Health] Grant Writing. *Written Communication*, 1 (25), 3-52. Disponible en: [http://ncsu.academia.edu/HuilingDing/Papers/457239/The\\_Use\\_of\\_Cognitive\\_and\\_Social\\_Apprenticeship\\_to\\_Teach\\_a\\_Disciplinary\\_Genre\\_Initiation\\_of\\_Graduate\\_Students\\_Into\\_NIH\\_Grant\\_Writing](http://ncsu.academia.edu/HuilingDing/Papers/457239/The_Use_of_Cognitive_and_Social_Apprenticeship_to_Teach_a_Disciplinary_Genre_Initiation_of_Graduate_Students_Into_NIH_Grant_Writing)
- Di Stefano, M. & Pereira, C. (2004). La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales. En Paula Carlino (ed.). *Leer y escribir en la universidad*. Colección Textos en Contexto. Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura, Lectura y Vida.
- Di Stefano, M.; Pereira, C. & Pipkin, M. (2006). La producción de secuencias didácticas de lectura y escritura para áreas disciplinares diversas. Problemas frecuentes. *Signo y Seña*, 16, 119-136.
- Dúo de Brottier, O. (2005). La ponencia y el resumen de la ponencia. En Liliana Cubo de Severino (ed.). *Los textos de la ciencia*, 113-147. Córdoba: Comunicarte.
- Eemeren, F. H. van (2011). *Strategic Maneuvering in Argumentative Discourse*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Eemeren, F. H. van; Grootendorst, R. & Snoeck Henkemans, F. (2002) *Argumentation: Analysis, Evaluation, Presentation*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eemeren, F. van; Grootendorst, R.; Snoeck Henkemans, F.; Blair, A.; Johnson, R.; Krabbe, E.; Plantin, C.; Walton, D.; Willard, C.; Woods, J. & Zarefsky, D. (1996). *Fundamentals of Argumentation Theory: A Handbook of Historical Backgrounds and Contemporary Developments*. Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- Emerson, L.; MacKay, B.; MacKay, M. & Funnell, K. (2006) A Team of Equals: Teaching Writing in the Sciences. *Educational Action Research*, 14 (1), 65-81.
- Erduran, S. & Jiménez-Aleixandre, P. (2008). *Argumentation in Science Education: Perspectives from Classroom-Based Research*. New York: Springer.
- Fielding, N. G. & Fielding, J. L. (1986). *Linking Data: The Articulation of Qualitative And Quantitative Methods In Social Research*. Beverly Hills, California: Sage.
- Flick, U. (2004). Triangulation in Qualitative Research. En Uwe Flick, Ernst von Kardoff & Inés Steinke (eds.). *A Companion to Qualitative Research*, 178-183. Thousand Oaks, California: Sage.

- Flower, L. & Hayes, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En *Textos en contexto 1*, 73-107. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura, International Reading Association, IRA.
- Gnutzmann, C. & Oldenburg, H. (1991). Contrastive Text Linguistics in LSP [Language for Special Purposes] Research: Theoretical Considerations and some Preliminary Findings. En Hartmut Schröder (ed.). *Subject-oriented Texts: Language for Special Purposes and Text Theory, Research in Text Theory*, 101-136. New York/Berlin: Walter de Gruyter.
- Gotti, M. (2003). *Specialized Discourse. Linguistic Features and Changing Conventions*. Bern: Peter Lang.
- Gutiérrez-Rodríguez, M.J. & Flórez-Romero, R. (2011). Enseñar a escribir en la universidad: saberes y prácticas de docentes y estudiantes universitarios. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (7), 137-168. Disponible en: <http://www.javeriana.edu.co/magis/numero-siete/pdfs/magis-4-7-gutierrez-rodriguez.pdf>
- Haas, C. (1994). Learning to Read Biology: One Student's Rhetorical Development in College. *Written Communication*, 11 (1), 43-84.
- Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. London: Longman.
- Jiménez-Aleixandre, P. & Díaz de Bustamante, J. (2003). Discurso de aula y argumentación en la clase de ciencias: cuestiones teóricas y metodológicas. *Enseñanza de las Ciencias*, 21 (3), 359-370. Disponible en: <http://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v21n3p359.pdf>
- Jiménez Aleixandre, P. & Díaz de Bustamante, J. (2008). Construction, évaluation et justification des savoirs scientifiques. Argumentation et pratiques épistémiques. En Christian Buty & Christian Plantin (eds.). *Argumenter en classe de sciences. Du débat à l'apprentissage*, 43-74. Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique, INRP.
- Jiménez-Aleixandre, P. & Puig, B. (2010). Argumentación y evaluación de explicaciones causales en ciencias: el caso de la inteligencia. *Alambique, Revista de Didáctica de las ciencias experimentales. Argumentar en Ciencias*, 63, 11-18.
- Kaiser, D. (2005). Acerca del saber ajeno y del saber propio en escritos académicos. Un análisis contrastivo entre textos estudiantiles de Venezuela y Alemania. *Signo y Seña*, 14, 17-35.
- Kelly, G. & Bazerman, C. (2003). How Students Argue Scientific Claims: A Rhetorical-Semantic Analysis. *Applied Linguistics*, 24 (1), 28-55.
- Kelly, G.; Bazerman, C.; Skukauskaite, A. & Prothero, W. (2010). Rhetorical Features of Student Science Writing in Introductory University Oceanography. En Charles Bazerman, Robert Krut, Karen Lunsford, Susan McLeod, Suzie Null, Paul Rogers & Amanda Stansell (eds.). *Traditions of Writing Research*, 265-282. New York: Routledge/Taylor and Francis.
- Kemmis, S. (2009). Action Research as a Practice-Changing Practice. *Educational Action Research*, 17 (3), 463-474.
- Kemmis, S. (2010). What is to be Done? The Place of Action Research. *Educational Action Research*, 18 (4), 417-427.
- Lea, M. & Street, B. (1998). Student Writing in Higher Education: An Academic Literacies Approach. *Studies in Higher Education*, 23 (2), 157-172.
- Leitão, S. (2007). La dimensión epistémica de la argumentación. En Edmundo Kronmüller & Carlos Cornejo (eds.). *Ciencias de la Mente: Aproximaciones desde Latinoamérica*, 5-32. Santiago de Chile: Juan Carlos Sáez.
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2 (4), 34-46.
- Lillis, T. (2008). Ethnography as Method, Methodology, and 'Deep Theorizing': Closing the Gap between Text and Context in Academic Writing Research. *Written Communication*, 25 (3), 353-388.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Maxwell, J. A. (2009). Designing a Qualitative Study. En Leonard Bickman & Debra J. Rog (eds.). *The Sage Handbook of Applied Social Research Methods*, 214-253, Thousand Oaks, California: Sage.
- Maxwell, J. A. (2012). *A Realist Approach for Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Moyano, E. (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: un programa institucional. *Signos*, 43 (74), 465-488.
- Muller-Mirza, N. (2008). Le rôle central des interactions sociales dans le développement de la pensée et de la construction de connaissances. En Christian Buty & Christian Plantin (eds.). *Argumenter en classe de sciences. Du débat à l'apprentissage*, 8-16. Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique, INRP.
- Muller-Mirza, N. & Perret-Clermont, A. (2009) (eds.). *Argumentation and Education. Theoretical Foundations and Practices*. New York: Springer.
- Natale, L. (ed.). (2012). *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Padilla, C. (2004). La comprensión de textos académicos en estudiantes universitarios: el caso de la dimensión polémica. *RASAL, Revista de la Sociedad Argentina de Lingüística*, 2, 45-66.

- Padilla, C. (coord.) (2005). Taller de comprensión y producción textual: un espacio para leer y escribir géneros académicos. *Actas del I Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación*. Buenos Aires: Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación, SAECE.
- Padilla, C. (coord.) (2008). Propuestas para la promoción del pensamiento crítico: el Taller de comprensión y producción textual. En Constanza Padilla, Silvina Douglas y Esther López (eds.). *Lectura y escritura críticas: perspectivas múltiples*. Cátedra UNESCO, subsele Tucumán, UNT.
- Padilla, C. (2009). *Argumentación académica: La escritura de ponencias en el marco de una asignatura universitaria*. En Héctor Mario Manni (ed.). *Actas del XI Congreso Nacional de Lingüística*, Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional de Santa Fe.
- Padilla, C. & Carlino, P. (2010). Alfabetización académica e investigación acción: enseñar a elaborar ponencias en la clase universitaria. En Giovanni Parodi (ed.). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*, 153-182. Santiago de Chile: Academia Chilena de la Lengua/Ariel.
- Padilla, C.; Douglas, S. & López, E. (2009). Intervención docente en prácticas de escritura de estudiantes de la carrera de letras (UNT). En Elvira Arnoux (coord.). *Simposio Cátedra UNESCO, II Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad*. La Pampa: Universidad Nacional de La Pampa.
- Padilla, C.; Douglas, S. & López, E. (2010a). Elaborar ponencias en la clase universitaria: la mirada de docentes y estudiantes en una experiencia de investigación-acción. *Lectura y Vida*, 31 (2), 6-17.
- Padilla, C.; Douglas, S. & López, E. (2010b). Competencias argumentativas en la alfabetización académica. *Revista @tic, revista d'Innovació educativa*, 4, 2-12.
- Padilla, C.; Douglas, S. & López, E. (2010c). La comunicación académica como construcción argumentativa: perspectivas de lectura y de escritura de estudiantes universitarios. En Víctor M. Castel & Liliana Cubo (eds.). *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina*, 963-970. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.
- Padilla, C. & López, E. (2009). *De la argumentación cotidiana a la académica: configuraciones enunciativas en escritos de estudiantes universitarios*. En Isolda Carranza (ed.). *Actas I Jornadas Internacionales sobre Discurso e Interdisciplina*, 1215-1221. Universidad Nacional de Córdoba.
- Paltridge, B. (1997). *Genres, frames and writing in research settings*. Philadelphia: John Benjamins.
- Parodi, G. (2007a). El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: Constitución de un corpus de estudio. *Signos*, 40 (63), 147-178.
- Parodi, G. (2007b). *Lingüística de corpus y discursos especializados: puntos de mira*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, G. (2008) (ed.). *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, G. (2010) (ed.). *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago de Chile: Academia Chilena de la Lengua/Ariel.
- Perelman, C. & Olbrechts-Tyteca, L. (1958). *Tratado de la argumentación. La Nueva Retórica*. Madrid: Gredos.

- Plantin, C. (2005). *L'argumentation. Histoire, théories, perspectives*. Paris: Presse Universitaire de France, PUF.
- Plantin, C. (2007). Argumentation Studies and Discourse Analysis. En Teun van Dijk (ed.). *Discourse Studies*, 277-301. Benchmark in Discourse Studies, vol. IV. London: Sage Publications.
- Pollet, M-C. (2004). Appropriation et écriture de savoirs chez des étudiants de première année. Une voie difficile entre stockage et élaboration. *Pratiques* 121/122, 81-92.
- Pollet, M-C. & Piette, V. (2002). Citation, réformulation du discours d'autrui: une clé pour enseigner l'écriture de recherche? *Spirale. Revue de Recherches en éducation. Lire – écrire dans le supérieur*, 29, 165-179.
- Rosales, P. & Vázquez, A. (2006). Análisis de textos académicos de los estudiantes y de su relación con el cambio cognitivo. *Signo & Seña*, 16, 47-69.
- Rosales, P. & Vázquez, A. (2011). Leer para escribir y escribir para aprender en la Educación Superior: el caso de la escritura académico-argumentativa a partir de fuentes. *Contextos de educación*, 1 (11). Disponible en: [www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos](http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos)
- Sardà, J. & Sanmartí-Puig, N. (2000). Enseñar a argumentar científicamente: un reto de las clases de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 18 (3), 405-422. Disponible en: <http://ddd.uab.es/pub/edlc/02124521v18n3p405.pdf>
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de producción escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. (2004). *Research Genres. Explorations and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Toulmin, S. (1958). *The Uses of Arguments*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Uribe-Álvarez, G. & Camargo-Martínez, Z. (2011). Prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (6), 317-341. Disponible en: <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/numero-seis/pdfs/magis-3-6-Graciela-Uribe.pdf>
- Vázquez, A.; Matteoda, M. & Rosales, P. (2000) Tareas de escritura y estrategias interactivas para favorecer el procesamiento de la información científica. *Lectura y Vida*, 29 (1), 18-29.
- Vázquez, A.; Jakob, I.; Pelizza, L. & Rosales, P. (2003). Enseñar a escribir en las disciplinas a partir de textos fuente. Ponencia presentada en el Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el siglo XXI, San Luis: Universidad Nacional de San Luis.
- Wolfe, C. (2011). Argumentation Across the Curriculum. *Written Communication*, 28 (2), 193-219.

