

Investigar, leer y escribir en la universidad: recorridos de estudiantes ingresantes de Humanidades

Research, Reading and Writing in Higher Education: Trajectories of Freshmen in Humanities

Constanza Padilla^{1*} Esther Lopez^{2*} Silvina Douglas^{3*}

Para citar este artículo: Padilla C., Lopez E., Douglas S. (2014). Investigar, leer y escribir en la universidad: recorridos de estudiantes ingresantes de Humanidades. *Enunciación*, 19(1), 65-80.

Recibido: 3-mayo-2014 / **Aprobado:** 29-julio-2014

Resumen

Los estudios universitarios implican el ingreso a una cultura disciplinar en la que la producción de conocimientos y los modos de comunicarlos suponen un aprendizaje del que, como docentes, debemos hacernos cargo. A fin de aportar a la discusión acerca de alternativas didácticas de lectura y escritura académicas en el nivel superior, las vinculamos con la puesta en marcha de una investigación estudiantil, que permite coordinar fuentes teóricas y articularlas con datos empíricos obtenidos de indagaciones de la realidad. Para ello, a través de narrativas de tutores de escritura que posibilitan la apreciación de un interjuego entre procesos de andamiaje y autonomía, damos cuenta de algunos resultados cualitativos, a partir de ciclos de investigación-acción, desarrollados en una asignatura de Humanidades de una universidad pública argentina, que admite a los estudiantes, mediante el desafío de escribir una ponencia y de socializarla en unas Jornadas académicas,

acercarse a los modos de producción, circulación y legitimación del conocimiento disciplinar.

Palabras clave: andamiaje, autonomía, alternativas didácticas, producción de conocimiento

Abstract

University studies require students to enter a disciplinary culture where the production of knowledge and the ways of communicating, imply a learning process that teachers should guide. In order to contribute to the discussion about didactical alternatives of academic reading and writing in higher education, we link them with the development of a research carried out by students, allowing them to coordinate theoretical sources and articulate them with empirical data, obtained from inquires of reality. To do so, narratives of writing tutors enable the appreciation of an interplay between processes of scaffolding

- 1 Doctora en letras; profesora titular de Lengua Española I, Taller de comprensión y producción textual y Psicolingüística de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán, Argentina (UNT); investigadora independiente del CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas); directora del doctorado en Letras de la UNT, representante de la sub-sede Tucumán de la Cátedra UNESCO. Correo electrónico: constanza_padilla@yahoo.com.ar
 - 2 Doctora en Letras (UNT); docente de Lengua Española I y Taller de comprensión y producción textual de la Facultad de Filosofía y Letras (UNT); becaria postdoctoral del CONICET; miembro de la sub-sede Tucumán de la Cátedra UNESCO. Correo electrónico: estherlopez115@yahoo.com.ar
 - 3 Doctora en letras (UNT); profesora adjunta en Lengua y Comunicación y Taller de comprensión y producción textual de la Facultad de Filosofía y Letras (UNT); miembro de la sub-sede Tucumán de la Cátedra UNESCO. Correo electrónico: silvina_douglas@yahoo.com.ar
- * Las tres autoras integran el Proyecto PICT 2010-0893 (ANPCyT) *Escribir y leer para aprender en universidades e institutos de formación docente. Concepciones y prácticas en cátedras de diversas áreas disciplinares*, dirigido por la Dra. Paula Carlino.

and autonomy, we presented some qualitative results from action-research cycles developed in Humanities from a public university in Argentina, that only admits students who go through the challenge of writing a paper and socialize it on academic conferences, approaching the ways of production, circulation and legitimation of disciplinary knowledge.

Keywords: scaffolding, autonomy, educational alternatives, production of knowledge

INTRODUCCIÓN

Las investigaciones sobre la lectura y la escritura de los estudiantes universitarios han cobrado franca visibilidad en las últimas décadas en el contexto internacional, hecho que ha configurado una importante agenda de discusión. Por una parte, diversos estudios evidenciaron la brecha existente entre las prácticas de lectura y escritura del nivel secundario y las prácticas académicas del nivel superior (Carlino, 2013). Se hace énfasis en los problemas de acceso de los estudiantes universitarios al conocimiento disciplinar, causado por las dificultades de comprensión y producción de los textos académicos —cuya dimensión argumentativa es fundamental—, muy diferentes de los textos de divulgación científica trabajados en los niveles previos de formación (Arnoux *et al.*, 2002; Di Stefano y Pereira, 2004; Padilla, 2004). 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 (Carlino, 2013).

En concordancia con lo anterior, investigaciones internacionales y nacionales buscan avanzar en la hipótesis de la potencialidad epistémica de la lectura, escritura (Carlino, 2005; Castelló, 2007) y argumentación (Leitão, 2007), lo que implica entenderlas como medios de

transformación de los conocimientos; esto es, como instrumentos privilegiados de aprendizaje. De allí la importancia de asumirlas como contenidos que atraviesan las disciplinas, lo que implica entenderlas como prácticas sociales situadas (Barton, Hamilton e Ivanic, 2000) y no como habilidades totalmente generalizables. Se trata de introducir a los estudiantes en los *modos de decir* de cada disciplina (Arnoux, 2006), como un medio de facilitar sus modos de aprendizaje disciplinar.

Con el propósito de aportar a la discusión en torno a las alternativas didácticas para trabajar con la lectura y escritura académicas en las aulas universitarias, en este artículo las vincularemos con la planificación y puesta en marcha de investigaciones estudiantiles, que permiten favorecer el salto cualitativo desde una representación estudiantil de lo que implica estudiar un tema (a partir las “clases magistrales” de un profesor) hacia una construcción argumentativa que supone coordinar múltiples fuentes teóricas y articularlas con datos empíricos obtenidos de procesos de indagación de la realidad.

Para ello, consideraremos algunos resultados obtenidos a partir de ciclos de investigación-acción, que desarrollamos en una asignatura de Humanidades de una universidad pública argentina, desde hace una década, que permite a los estudiantes, a través del desafío de escribir una ponencia y de socializarla en unas Jornadas académicas, acercarse a los modos de producción y legitimación del saber.

Los interrogantes que guían estos ciclos se orientan en las siguientes direcciones: ¿Cómo interactúan los estudiantes con el conocimiento disciplinar, a través de los procesos de lectura y escritura? ¿Qué estrategias de mediación didáctica son más adecuadas para favorecerlos? ¿Qué aspectos de la lectura y escritura académicas es necesario enseñar explícitamente? ¿Se debe proporcionar *andamiaje* a los estudiantes universitarios o solo hay que exigir autonomía?

En relación con estos interrogantes, venimos testeando la siguiente hipótesis de trabajo en diferentes cohortes: la relación entre la mayor calidad de los escritos académicos estudiantiles y una *mediación* didáctica (Vygotsky, 1979) que favorece los procesos metacognitivos promueve el planteamiento de problemas auténticos y orienta los procesos de investigación, lectura, planificación, escritura y revisión (de manera recursiva); así, se hace énfasis en la dimensión argumentativa de la escritura científico-académica y promueve la participación en prácticas académicas propias del campo disciplinar.

En esta oportunidad nos interesa aportar datos para la comprensión de las interacciones entre los procesos de lectura, investigación y escritura de las ponencias estudiantiles y las mediaciones didácticas que, si bien plantean problemas desafiantes a los estudiantes, regulan todas las alternativas del proceso a través de apoyos sistemáticos que promueven la revisión de los borradores. En relación con esto, destacamos el diferente interjuego entre los procesos de *andamiaje* (Bruner, 1984) y de autonomía que se producen en los grupos, de acuerdo con los diferentes perfiles y trayectorias estudiantiles.

Para ello, nos centraremos en las *narrativas* (McEwan y Egan, 1998) de los tutores de escritura académica que permiten dar cuenta de los procesos de investigación y escritura estudiantiles, retroalimentados por los encuentros presenciales y por los correos electrónicos intercambiados con los estudiantes, en los que ambos van acordando ajustes a los procesos de investigación; los estudiantes envían los sucesivos borradores de las ponencias (como archivos adjuntos) y los tutores los devuelven con comentarios virtuales a fin de promover los procesos de revisión.

A continuación, consideraremos algunos antecedentes sobre el tema que permitirán la explicación de los conceptos teóricos que respaldan el análisis de los datos y, a la vez, funcionan como ejes vertebradores de los ciclos de investigación-acción en curso.

INVESTIGAR, LEER Y ESCRIBIR EN LA UNIVERSIDAD

Como ya señalamos, las investigaciones sobre lectura y escritura en la universidad cuentan hasta la fecha con un amplio volumen de publicaciones, en particular en el ámbito anglófono, en el cual vienen desarrollándose, de manera paralela y parcialmente convergente, tres movimientos teóricos: la corriente inglesa *Academic Literacies* (Lea y Street, 1998) que pone el acento en las cuestiones de identidad y poder involucradas en los procesos de apropiación de la cultura académica; y las corrientes norteamericanas *Writing Across the Curriculum* (WAC) y *Writing In the Disciplines* (WID), que orientan sus investigaciones a la optimización de propuestas didácticas en las que se escribe para aprender los contenidos de un dominio de conocimiento y se aprende a escribir según los géneros propios de un campo disciplinar (Bazerman *et al.* 2005, 2010; Russell *et al.* 2009). Estos últimos enfoques han llevado a trazar líneas de investigación-acción proyectadas también al ámbito latinoamericano, con el propósito de estudiar y favorecer los modos de escribir característicos del ámbito académico y profesional (Parodi, 2010).

En relación con esto, ha cobrado relevancia el concepto de *comunidades discursivas* (Bazerman, 1988; Swales, 1990), derivado de la consideración de la escritura como práctica social situada (Barton, *et al.* 2000) que varía de acuerdo a las culturas institucionales, las disciplinas y las épocas. De allí la necesidad de favorecer la apropiación de los modos de construcción, circulación y legitimación del conocimiento disciplinar que se negocia en el seno de estas comunidades, a través de normas más o menos explícitas. De todos modos, es necesario destacar que esta apropiación no constituye un trayecto lineal, sin fisuras, sino que puede pasar por diversos procesos de *extrañamiento* (Padilla, 2014), que dependen, en gran medida, de los itinerarios recorridos por los estudiantes desde

su alfabetización inicial. En tal sentido, los estudiantes pueden ir experimentando procesos contradictorios de adhesión, rechazo o resistencia a los *modos de decir académicos*, de acuerdo con los vínculos previos que ya tenían con la lectura y la escritura y a las experiencias por las que van atravesando en sus trayectorias académicas (Padilla, 2014).

Por otra parte, en los últimos años se han incrementado investigaciones, en particular en la educación científica que destacan el papel de la argumentación en la escritura académica y su conexión con los modos de aprendizaje disciplinar (Erduran y Jiménez, 2008; Buty y Plantin, 2008, entre otros). Al respecto, se plantean experiencias innovadoras que enfatizan en la argumentación, entendiéndola 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 y Díaz, 2003, p.361). Para ello, se ha propuesto el concepto de *prácticas epistémicas* (Jiménez y Díaz, 2008), entendidas como las actividades de producción, comunicación y evaluación del saber que favorecen la apropiación de la cultura científica.

En congruencia con estos aportes, están incrementándose también las investigaciones en psicología y pedagogía que indagan la relación entre argumentación y procesos de construcción de saberes. Al respecto, Leitão (2007) postula la dimensión epistémica de la argumentación, al considerarla “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), observable en dos niveles: en la revisión de las propias perspectivas que posibilita transformaciones cognitivas y en el desarrollo de la metacognición que permite reflexionar sobre los límites del propio conocimiento.

Si bien dichas investigaciones empíricas se desarrollan prioritariamente en interacciones argumentativas orales de la escuela primaria, sus conclusiones son potentes para relacionarlas con

estudios sobre escritura en la universidad, ya que se producen interacciones dialécticas y recursivas entre el “leer, escribir, investigar, aprender y comunicar” (Miras y Solé, 2007, p.83); particularmente cuando se promueven proyectos de escritura académica colectiva, entendidos como comunicaciones argumentativas de resultados de investigación, los cuales implican procesos constantes de revisión de los diferentes borradores (Padilla, Douglas y Lopez, 2014). De este modo, el *leer para escribir* se desencadena en la planificación de un escrito académico cuando el escritor asume que leer, investigar y escribir son tareas integradas (Castelló, 2007).

Por su parte, los procesos de revisión —que han recibido atención creciente en las últimas décadas— también implican actividades interrelacionadas de discusión de puntos de vista, de relecturas y de escrituras, sobre todo cuando se plantean en *retroalimentaciones recursivas* (Vardi y Bailey, 2006) entre docente y estudiantes, o entre pares.

De este modo, el planteamiento de tareas de lectura y escritura, ligadas a la investigación en las aulas universitarias, permite recalcar en esta última como estrategia de enseñanza y aprendizaje, ya que favorece el análisis crítico de la realidad (Ungerfeld, 2004), a partir de la discusión con fuentes teóricas relevadas y su confrontación con datos empíricos (Padilla, 2012). En tal sentido, contribuye a consolidar un *aprendizaje en profundidad* (Egan, 2011), por cuanto los estudiantes se comprometen con un problema de investigación, que los desafía a numerosas lecturas, exploraciones, análisis, escrituras y reescrituras, con el objetivo específico de producir un conocimiento nuevo que deberá ser defendido en alguna instancia de socialización académica (Padilla y Carlino, 2010).

Sin embargo, este proceso no se realiza al margen de las prácticas de enseñanza. Muy por el contrario, exige una reconceptualización del rol docente, ya que si bien desafía a los alumnos a plantear problemas y a poner en marcha procesos de investigación, regula constantemente estos procesos, a través de un interjuego

entre *andamiajes* (Bruner, 1984) y desempeños autónomos. Al respecto, investigaciones de corte etnográfico (Lillis, 2008) plantean diferentes perspectivas con respecto a las intervenciones docentes, lo que permite concebir una tensión entre andamiaje y autonomía. Por ejemplo, Hass (1994) destaca la importancia de las tutorías en una situación de pasantía, mientras Blakeslee (1997) sugiere que la autoridad de los expertos puede inhibir a los escritores principiantes en su lucha por establecer su propia voz, a través de contribuciones originales.

Con el objetivo de aportar a estas líneas de investigación, nuestro equipo ha propuesto en los últimos años la necesidad de articular los aportes de diferentes perspectivas teóricas, particularmente, en relación con los planteamientos actuales acerca de la lectura y escritura académicas como procesos cognitivos y como prácticas sociales situadas, epistémicas y argumentativas.

De este modo, nuestro marco teórico se respalda, en lo que tiene que ver con la lectura y la escritura, en los modelos cognitivos de comprensión y producción textual (Van Dijk y Kintsch, 1983; Goodman, 1996; Flower y Hayes, 1981; Scardamalia y Bereiter, 1992), en especial en los conceptos de recursividad y de dimensión epistémica, ya que permiten plantearla como proceso provisorio y perfectible que ofrece transformaciones cognitivas, gracias a la constante posibilidad de revisión de las producciones escritas. Consideramos también los avances teóricos que integran los componentes afectivos, motivacionales y socioculturales (Flower, 1994; Hayes, 1996; Prior, 2006; Castelló *et al.* 2010), derivados de la concepción de la escritura como práctica social situada (Barton, Hamilton e Ivanic, 2000) que, como ya señalamos, tiene lugar en el seno de las *comunidades discursivas* (Bazerman, 1988; Swales, 19903), en las que los estudiantes van integrándose gradualmente para apropiarse de la cultura disciplinar de pertenencia.

Por otra parte, seleccionamos de las diversas teorías de la argumentación las perspectivas que

se centran en su aspecto dialógico y dialéctico (Eemeren *et al.* 2002; Plantin, 2007; Eemeren, 2011), ya que promueven la dimensión epistémica de la argumentación, comentada anteriormente. Asimismo, otras teorías (Toulmin, 1958, 2001) contribuyen a conceptualizar la escritura académica como producto de un proceso de argumentación científica que se legitima en los diferentes ámbitos disciplinares. De todos modos, más allá de estas diferencias, resulta productivo el concepto de *argumentación académica* (Padilla, 2012), que apunta a integrar tres dimensiones: lógica, que exige la articulación entre marco teórico, interrogantes/hipótesis, datos y conclusiones; retórica, que busca el modo de comunicar estos resultados más eficazmente; y dialéctica, que se abre a la consideración de otros resultados de investigación, sustentada en una concepción del conocimiento científico como saber provisional y perfectible.⁴

METODOLOGÍA

Como ya anticipamos en la *introducción*, en esta oportunidad presentamos algunos resultados obtenidos, a partir de ciclos de investigación-acción crítica participativa (Kemmis, 2009), desarrollados en una asignatura⁵ de un primer año de Humanidades de una universidad pública argentina (desde hace una década), en la que se propone a los estudiantes la elaboración y socialización académica de una ponencia grupal. A partir de un eje común, el estudio de los *géneros discursivos* (Bajtín, 1982) de circulación social, los alumnos eligen uno de estos, de acuerdo con sus intereses, a fin de desarrollar un estudio teórico y empírico, que implica un trabajo riguroso con fuentes bibliográficas y un

4 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 (Cfr. Plantin, 2007).

5 Esta asignatura pertenece a la carrera de Letras, como contenidos disciplinares se ofrece a los estudiantes una introducción a los estudios del discurso. Sus ejes conceptuales son: los procesos de comprensión y producción textual; las tipologías discursivas (poniendo énfasis en los estudios de argumentación) y el discurso científico-académico.

proceso de indagación de la realidad, en relación con las prácticas discursivas del género escogido en el contexto social (modos de comprensión y/o producción de los actores sociales).

Seleccionamos la opción metodológica de la investigación-acción crítica participativa (Kemmis, 2009), por considerarla una alternativa válida en el contexto de las metodologías cualitativas que buscan una interpretación de la realidad en profundidad, a partir de la indagación, tanto de las prácticas como de las representaciones de los principales actores sociales involucrados (docentes y estudiantes). Sin embargo, la investigación-acción crítica participativa va más allá de la instancia interpretativa, ya que, a través de un movimiento cíclico e interactivo, planifica e implementa acciones transformadoras, tendientes a encontrar soluciones a dichos problemas y evaluar las consecuencias de tales acciones para determinar nuevos problemas de investigación (Kemmis, 2009), en un proceso autocrítico que compromete a los docentes como investigadores de sus propias prácticas profesionales.

Para la recolección y el análisis de los datos se ha seguido el enfoque interactivo y realista crítico de investigación cualitativa propuesto por Maxwell (2005, 2012); en particular, las estrategias de validez para otorgar confiabilidad a las investigaciones cualitativas: participación intensiva a largo plazo, datos “ricos”, demanda de retroalimentación a los participantes de la investigación, búsqueda de evidencias discrepantes, triangulación de datos, cuasiestadísticas y comparación.

Si bien el corpus completo de la investigación incluye numerosas fuentes de datos (diferentes versiones de las ponencias estudiantiles con los comentarios virtuales de los tutores insertos en los textos para promover los procesos de revisión; sus respectivos *abstracts*, sus *testimonios metadiscursivos*, observaciones de clases, etcétera), nos centraremos, en esta ocasión, en las *narrativas* (McEwan y Egan, 1998) de dos tutores de escritura académica que dan cuenta de diferentes alternativas de los procesos de investigación y elaboración de dos

ponencias grupales, retroalimentados por los encuentros tutoriales (presenciales y virtuales). En tal sentido, consideramos las *narrativas* instrumentos valiosos para tomar distancia y para identificar problemas y logros educativos, integrados en un eje cronológico que permite apreciar avances y retrocesos, en interacción con diversos factores (epistémicos, motivacionales y emocionales).

A continuación, seleccionaremos de las narrativas docentes los fragmentos que permiten apreciar cómo van avanzando los procesos de investigación (relevamiento bibliográfico, determinación del tema/problema de investigación; elaboración de un plan; recolección, análisis e interpretación de los datos, etcétera) imbricados en los numerosos procesos de planificación, escritura, revisión y reescritura.

RESULTADOS

Narrativas de tutores de escritura académica

Las narrativas de los tutores de escritura académica es un recurso que permite actualizar cronológicamente un proceso que implica reescrituras, controles, autocorrecciones, reinicios; los cuales favorecen una conceptualización acerca de lo que se quiere decir y refinan los modos de decir académico de los escritos estudiantiles. Ese proceso se pone en evidencia en los relatos tutoriales que aparecen en primera persona y registran el trabajo interactivo entre el tutor y sus estudiantes en la búsqueda de la escritura de una ponencia; en tanto proceso y producto de una primera experiencia de investigación. Dichos relatos recuperan aspectos relevantes del intercambio de los correos electrónicos, en los que se adjuntan archivos que manifiestan los avances de escritura y que son devueltos con sugerencias; es decir, propuestas de reescrituras, a nivel global y local de los textos.

En esta oportunidad, por razones de espacio, destacamos los tramos más interesantes en cuanto ejemplo de la construcción de la escritura académica a partir del andamiaje que supone la lectura

del tutor, sin desconocer que dicha lectura se completa con aquellas que se dan entre pares, lo cual implica la permanente revisión del propio trabajo hasta la versión final.

Este proceso de escritura se completa con la socialización de las ponencias en unas Jornadas académicas, instancia en la que también se generan textos: presentaciones en *power point*, ejemplarios y debates. Sin embargo, no serán objeto de estudio en esta oportunidad, ya que nos interesa compartir los recorridos estudiantiles que implicaron la interacción constante entre los procesos de investigación, lectura y escritura de manera recursiva, en el marco de una comunidad académica disciplinar.

Narrativa docente 1.6 Ponencia estudiantil “Debatir argumentando”

El grupo que escribe esta ponencia tiene mayor autonomía que otros grupos, con respecto a la concepción del tema, a la búsqueda y lectura de bibliografía, al análisis de los datos y al dominio de la escritura. Con Josefina, coordinadora del grupo, intercambiamos 69 correos electrónicos entre el 06 de septiembre de 2013 y el 22 de marzo de 2014.

Originalmente, plantearon como tema: “Estudio de virtudes intelectuales y análisis argumentativo”; y como género discursivo, objeto de su investigación, el análisis de ‘charlas cotidianas’. Para el trabajo de campo la propuesta original fueron “grabaciones de voces de diversa edad (niños, jóvenes, adultos) para analizarlas teniendo en cuenta la edad de los participantes, contexto de la conversación, variedades sociolingüísticas y formas de argumentación”. Este bosquejo inicial se modifica sensiblemente en todo el proceso de escritura. Como la temática es cercana a mi tesis doctoral, les facilito un ejemplar, para que se familiaricen con las técnicas de transcripción conversacional.

A continuación, comparto los primeros ajustes que autogestionan para su propuesta y que lo comunican a través de un correo electrónico:

27 de septiembre de 2013

[...] Decidimos cambiar el tema, es decir, en vez de hacer las charlas cotidianas de distintos grupos etarios focalizándonos en las virtudes intelectuales vamos a interiorizarnos en los debates que se realizan dentro de las charlas cotidianas y sobre ellos estudiar las virtudes intelectuales y las estrategias de argumentación utilizadas por los participantes [...].

A medida que avancemos la iremos poniendo al tanto.

Qué esté muy bien. Saludos!!

Tema: Estudio de las virtudes intelectuales y las estrategias de argumentación en los debates.

Corpus: Charlas cotidianas.

28 de septiembre de 2013

Hola, Josefina, está muy bien el tema. Es fundamental que lleven desgrabada alguna conversación para el lunes y estudien y fichen bien la teoría de “virtudes intelectuales” y “estrategias de argumentación”.

Saludos cordiales

Prof. SD

1 de noviembre

Hola profe, le adjuntamos aquí la conversación desgrabada. Lo que sí necesitaríamos es que pueda darnos una mano a la hora de poner los signos que nos cuesta demasiado y no sabemos bien cómo utilizarlos. Intentamos subir la grabación y no pudimos. Además, le adjuntamos un archivo que contiene el tema redactado de mejor manera, corpus, material bibliográfico en el que vamos a centrarnos y a qué apuntamos con el trabajo.

En archivo adjunto a este correo, incluyen el siguiente esquema en el que precisan el tema y organizan estructuralmente la información que consideran pertinente:

6 Tanto las narrativas docentes como la información de los correos electrónicos se transcriben literalmente. Se resalta la narrativa de la docente en cursivas.

Título
"Estrategias argumentativas y virtudes intelectuales en los debates cotidianos"

Corpus

Debates informales o espontáneos.

Base teórica para desarrollar en la ponencia:

Definición de debate.

Definición de argumentación.

Tipos de argumentos.

Virtudes intelectuales.

Reglas críticas de la argumentación y sus excepciones.

Modalidad del enunciado y sus alternativas.

A lo que apuntamos con la realización del trabajo:

- Reflejar la utilización de la argumentación académica en debates cotidianos.
- Identificar las virtudes intelectuales utilizadas por los hablantes.
- Identificar la utilización de falacias.
- Comprobar si el conocimiento académico influye en la utilización de los argumentos.
- Demostrar el modo en el que se sitúa el enunciador a medida que se va comunicando.
- Analizar si se puede conocer rasgos de la personalidad de los hablantes mediante la utilización de virtudes intelectuales y falacias.

Se les sugiere corregir el primer objetivo porque un debate cotidiano no suele reflejar estrategias de la argumentación académica. En el siguiente correo, en el que adjuntan un borrador del abstract, reformulan las palabras clave de la investigación ("argumentación académica" es reemplazada por "argumentación cotidiana").

Desde una perspectiva global, mis intervenciones como tutora tienen que ver con el diseño metodológico: les propongo que analicen el debate en dos grupos, un grupo experimental, que hubiera estudiado la argumentación desde un punto de vista teórico y que haya llegado a incorporar ese conocimiento de modo que sirviera para regular la propia producción (virtudes intelectuales, falacias, estructura de la argumentación) y un grupo control, que no hubiera reflexionado sobre los temas de la argumentación; esto para comprobar otra hipótesis, además de la que ellas habían propuesto, la de "la importancia de las reflexiones

metadiscursivas para optimizar la calidad de los debates, hecho significativo para participar como ciudadanos libres y democráticos en las discusiones que plantea nuestro tiempo". Ambos grupos focales fueron preparados desde el punto de vista del tema del debate, pues las estudiantes confeccionaron un dossier con artículos que planteaban distintos puntos de vista, en torno a un objeto de discusión: la religión. La diferencia radicaba en que unos habían estudiado el tema de la argumentación y por eso los presuponíamos más conscientes de los posibles vicios y virtudes a la hora de debatir, mientras el otro grupo debatía sin esa reflexión metadiscursiva previa.

A partir del análisis de falacias, virtudes intelectuales y modalidades en ambas conversaciones/debates, las estudiantes escriben en un correo: "Nos vamos sorprendiendo cada vez más de las cosas que utilizamos al hablar!!".

El 7 de diciembre entregan una versión del resumen de la ponencia que aparece con el título definitivo. Mis intervenciones tienen que ver con la incorporación de citas no integradas de la bibliografía que sirvió como anclaje teórico (mis sugerencias aparecen destacadas en negrita).

Debatir argumentando

La presente investigación tiene como tema la utilización de la argumentación en los debates cotidianos. **El** objetivo es analizar un debate en dos grupos, uno experimental que ha estudiado argumentación y otro control que debate sin herramientas metacognitivas de análisis. En ambos grupos el tema u objeto de discusión es el mismo: la religión.

Nuestras hipótesis giran en torno a la importancia de las reflexiones metadiscursivas para optimizar la calidad de los debates.

Para ello, se tiene en consideración las diversas teorías de **la** argumentación y sus esquemas pero haciendo hincapié en los diferentes tipos de argumentos (**Weston, 1994**) en las virtudes intelectuales (**Paul, 1991**), **en las** modalidades discursivas (**Kerbrat-Orecchioni, 1980; Charau-deau, 1992; Authier-Revuz, 1995, entre otros**) y **en las** reglas de la discusión crítica con sus respectivas violaciones (**Van Eemeren et al., 2006**).

Al desgrabar los debates sostenidos por ambos grupos, constituidos por alumnos de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT), pertenecientes a una franja etaria entre 18 y 22 años, se analizó cómo aparecía en escena la teoría citada.

El fin fue demostrar que las capacidades metacognitivas inciden en la calidad de las discusiones y que las emociones también intervienen cuando se defiende una postura.

Palabras clave: debates-argumentación cotidiana -virtudes-falacias.

Posteriormente, una versión de la ponencia es leída por una estudiante de años anteriores del Taller, ahora incorporada a nuestro Proyecto de investigación, como "Ayudante de tutora",⁷ quien les sugiere que sistematicen cuantitativamente las recurrencias que observan en los resultados, porque ese dato les permitiría advertir a simple vista algunas diferencias entre el grupo experimental y el grupo control.

En cuanto a los resultados, mi intervención orientó la mirada con respecto a dónde radicaba la diferencia cualitativa entre el debate del grupo experimental y el debate del grupo control. Un apartado que les costó escribir en la ponencia fue el apartado discusión. Lo dicen con sus propias palabras cuando me piden ayuda en un trabajo de escritura que termina siendo de escritura colaborativa.

Josefina, 10 Feb

Hola profe. La pongo al tanto de la situación: hemos realizado las correcciones que nos hizo en el último correo, también hemos leído los artículos que nos envió, la verdad que con respecto al trabajo **nos sentimos muy complicadas con el apartado de la discusión.** En ese apartado solo hicimos pequeñas correcciones pero estamos trabadas en cuanto a la discusión con otros trabajos. **No sabemos bien con qué fines teníamos que leer los archivos que nos facilitó y tampoco sabemos cómo empezar a redactar bien esa parte.** Estuvimos mucho tiempo intentando y probando diferentes cosas pero terminamos haciendo un poco más de lo mismo **si al menos podría darnos un pie para empezar a redactar o facilitarnos una idea para que lo hagamos sería un aporte genial para nuestro avance.**

La verdad que con respecto al trabajo nos hemos sentido muy bien, es un trabajo muy complicado (o al menos eso pensamos) pero también estamos un poco agotadas de sentir que nunca podemos finalizar o concretar nuestras ideas de manera correcta, lo que es lógico para un primer trabajo de investigación suponemos.

En el trabajo que aquí adjunto están todas las correcciones hechas como usted nos fue poniendo, también algunas correcciones en el apartado discusión pero mínimas como ya le he dicho.

Esperamos su respuesta y que pueda ayudarnos con este problema que le estamos presentando.

Saludos!

(Énfasis agregado).

El reclamo estudiantil pone en palabras la complejidad que supone recorrer un proceso de investigación articulado a la escritura de una ponencia para la representación de escritura académica que tienen los estudiantes, quienes confiesan su desánimo ante el desafío de la reescritura constante.

Superado el problema de escritura del apartado Discusión y Conclusiones, y editada la versión final de la ponencia, preparan su presentación para las Jornadas y participan de manera exitosa en las mismas. A manera de despedida, comparto la valoración final que hacen de la experiencia de escritura de la ponencia en el marco de la asignatura.

Josefina, 22 Mar

Hola profe! Le escribo porque con mis compañeras queríamos agradecerle por su ayuda con nuestro trabajo y **por haber puesto tantas fichas en nosotras.** Realmente ayer entramos pensando solamente en que no veíamos la hora que termine, que había llegado el día por fin pero **cuando estuvimos ahí al frente fue una sensación increíble! en el mismo momento en el que lo defendíamos las cosas seguían tomando otra forma.** **Estamos orgullosas** de nuestro logro grupal y de nuestro logro individual. Hemos salido tan contentas con el trabajo **que finalizarlo hasta trajo nostalgia.**

7 Se trata de la estudiante Cecilia Costa.

Ayer queríamos hablar con usted pero tuve que irme rápido, porque queremos presentarlo en el Enel⁸ al trabajo. La idea es profundizar en el análisis si es que nos dan los tiempos y sino presentarlo como está, arreglándole los errores que le fuimos encontrando. Lo que sí, nos gustaría mucho que usted nos ayude a preparar bien su defensa para cuando sea el momento.

Espero que esté muy bien! **Fue un excelente año y usted una excelente profesora!**⁹
Un beso!

El recorrido de escritura por parte de estas estudiantes amalgamó los procesos de investigación, lectura y escritura académica promoviendo su comprensión del tema objeto de su estudio, pero no de manera enciclopedista, sino desde una articulación con datos de la realidad, obtenidos, descriptos y analizados desde categorías configuradas a partir de la investigación de un marco teórico, y puestos en discusión con los aportes que un acercamiento al diálogo de la ciencia, desde la lectura, propuso sincrónicamente a su investigación.

Narrativa docente 2 Ponencia “Nuevas tecnologías: Prezi, la naturaleza difusa del nuevo editor”

Este grupo tenía las ideas bastante claras desde el comienzo y pudo continuar con el desarrollo del plan trazado en 10 versiones de la ponencia, dos de las cuales constituyeron borradores completos (a fines de diciembre de 2013 y comienzos de febrero de 2014). A fines de octubre, recibo el primer mail de Valeria, la coordinadora del grupo:

8 Se trata de unas Jornadas Nacionales de Estudiantes de Letras.
9 Las negritas son nuestras.

Primer mail - 25 octubre de 2013

Profesora E.:

Buen día! Soy Valeria. Mandaba el mail así iniciábamos la tutoría virtual. (...) Con respecto a las ideas, se me ocurrió pero no sé si sería posible trabajar el programa Prezi. Probablemente llevarlo desde una perspectiva de la educación y a través de la investigación decretar si este programa, además de ser una herramienta puede considerarse un “orientador” o “generador” de una clase específica textual. Todo surgió porque trabajándolo descubrimos que el mismo programa de alguna manera establece ciertas características, estructuras o límites a la hora de producir una presentación. De modo que la idea no es trabajar explícitamente un género textual sino definir si es que esta aplicación actúa estructurando una nueva forma de escribir y enseñar. Y hasta que punto esta nueva “forma textual” influye en las prácticas educativas.

Prezi permite mostrar ideas estructuradas en forma de mapas de recorrido o, si se quiere, como mapas de conocimiento, haciendo reducciones de cámara para mostrar la totalidad, o ampliaciones de cámara para mostrar particularidades, a voluntad del diseñador. La página invita y patenta la utilización de elementos para-textuales. Por su dinamismo, las presentaciones requieren textos breves para comunicar la idea que se pretende, de forma clara y concisa, evitando la tentación que se tiene, al utilizar presentaciones tipo transparencia, de incluir textos extensos sobre el tema que se expone. Favorece que quien diseña la presentación se enfoque en los puntos verdaderamente importantes, evitando la tendencia a utilizar textos largos y el uso indiscriminado del copiar/pegar. De esta forma el diseñador de la presentación se ve forzado a sintetizar los contenidos y crear una secuencia narrativa que dé orden lógico a las ideas que pretende comunicar. Finalmente hay algunas plantillas ya configuradas, y existen ciertas condiciones de la empresa de disponibilidad y apertura de los proyectos hechos con este organizador de ideas para cualquier usuario de Internet. En pocas palabras, la idea es ver si se trata de un “Generador de géneros discursivos”, tomando como testimonios a un grupo de docentes y alumnos específicos. [...]

Esperamos su respuesta. La verdad estamos un poco desorientadas, no sabemos como empezar jaja!
Muchas gracias !!

(Énfasis agregado).

En este mail, además, se planteaban otros temas alternativos. Les respondo destacando las ventajas y desventajas de trabajar con cada uno de ellos. Les envío un artículo de investigación sobre el uso de handout y power point en encuentros científicos y, a partir de esto, envían el siguiente plan el 4/11/2013, en el que se observa una notable claridad acerca de la estructura global de lo que será la textualización de la ponencia:

Valeria, 4 de nov

Profesora, buenas noches ! Le paso lo que realizamos con el grupo este fin de semana. Sería un borrador para organizarnos y guiarnos en la estructura y desarrollo de la ponencia.

PREZI. HANDOUT O GENERO TEXTUAL INDEPENDIENTE.COMUNIDAD CIENTIFICA.

Marco teórico:

- Géneros discursivos, Bajtin.
- Clases textuales, Heinemann/ Brinker.
- Discurso académico-científico.
- Handout, Pozzer y Roth.
- Power Point, García Negroni.

Objeto de estudio: Programa Prezi.

Problemática: Nos proponemos con esta investigación categorizar este programa, que nos presenta tantas peculiaridades.

Dada la naturaleza del Prezi, sus límites son difusos y nos resulta insuficiente el análisis de este como handout similar a su precedente Power Point. Por esta razón la investigación se centrará en un trabajo contrastivo de ambos fenómenos, estableciendo los alcances y limitaciones de cada uno.

En conclusión, se trata de la búsqueda de una definición para un elemento didáctico que funciona como handout, pero al mismo tiempo se instala como un género discursivo independiente en una comunidad científica virtual. De este modo, determinar hasta que punto se trata de un acompañamiento, un epitexto para presentación oral, o si efectivamente estas presentaciones se valen por si solas estructurando y configurando una clase. Para esto tomaremos como corpus entrevistas o encuestas a docentes de secundaria que aplican este programa a su metodología de enseñanza.

Palabras clave: Prezi- Handout-comunidad científica -Powerpoint.

Estructura de la ponencia:

Introducción:

-Tema/problema de investigación: Introducir el obj de estudio. Resumen y descripción acerca de Prezi.

-Interrogantes o hipótesis: ¿Como clasificarlo? Se trata de una nueva categoría, no de una evolución dentro de la línea de los handout y ppt.

-Antecedentes: handouts, Power Point. Comunidad científica, textos académicos.

-Establecer nicho: La falta de análisis de Prezi, esta moderna propuesta que supera y trasciende a una simple renovación del Power Point. Presenta otras funciones que lo vuelven diferente. Teniendo en cuenta los estudios que se hicieron de este, observamos una vacancia en su aplicación y definición como clase textual.

-Propósitos y objetivos de la investigación: Categorización definitiva del programa. A través del análisis de su aplicación en ámbitos educativos lograr una clasificación de este.

-Identificación y ocupación del espacio de investigación. Presentación de la organización de esta.

Metodología:

Corpus de la investigación:

- Clasificación del handout, relacionándolo con Prezi.
- Comparación de este con el Ppt.
- Clasificación y comparación con una nueva comunidad científica Virtual. (La estima y la valoración entran en juego)
- Cuerpo de los casos observables (entrevistas).

Resultados:

-Análisis cualitativos y cuantitativos de los datos. Contrastación de las muestras empíricas con los elementos anteriores (ppt, handout y com. científica) para establecer relaciones y desajustes.

Discusión: Veríamos con los resultados si se da lugar a este espacio de negociación. La discusión puede basarse en la decisión acerca de la naturaleza categórica de Prezi. Decidir si este se agrega a uno de los grupos anteriores o si pertenece a un nuevo género científico-académico, no estudiado, que combina y mixtura varios.

Conclusión:

- Resumen resultados propios.
- Evaluación de estos (cuestiones que queden definidas o inconclusas, puntos abarcados o puntos débiles)

Tres días después me envían la primera versión de la introducción. En mi respuesta les señalo que está muy bien resuelta pero que es necesario explicar cuáles son los aportes de los antecedentes del tema citados y corregir cuestiones formales del registro académico.

Valeria, 7 de nov

Esbozo de Introducción:

Si bien la herramienta por excelencia para crear presentaciones ha sido Microsoft Power Point, hoy una nueva alternativa está ganando cada día más seguidores.

Se trata del Prezi, una interesante aplicación para crear presentaciones multimediales, mapas o cuadros conceptuales, los cuales resultan muy originales, creativos y de gran utilidad para cualquier usuario permitiendo incluir imágenes, videos, textos, enlaces en una vista general y al mismo tiempo focalizar la atención en un punto dentro de la presentación. Mencionada la naturaleza del mismo, sus límites son difusos y nos resulta insuficiente el análisis de este como handout similar a su precedente Power point. Por ello, nos proponemos categorizar este programa, que nos presenta tantas peculiaridades centrando nuestra investigación en un trabajo contrastivo de estos fenómenos, estableciendo los alcances y limitaciones de cada una.

En conclusión nos remitimos a buscar una definición para este elemento didáctico que funciona como handout pero al mismo tiempo presenta propiedades pertinentes a un género textual independiente, así como también similitudes que lo anuncian como la nueva comunidad científica virtual. Teniendo en cuenta la variedad de trabajos existentes, se observa un nicho vacío en el estudio del Prezi en el ámbito educativo.

Tomando como referencia los trabajos de Pozzer-Roth{2003-2005}, Garcia Negro-ni{2004-2007}, Hernandez Franco {2011}, nos proponemos determinar hasta qué punto esta aplicación es un acompañamiento, un epítexto para presentación oral, o si efectivamente estas presentaciones se valen por si solas estructurando y configurando una clase.

Reduciremos nuestra investigación del programa Prezi al ámbito educativo, definiendo cuánta es su influencia y declarando en qué medida es un acompañante programado por sus usuarios, o si efectivamente es la aplicación quien organiza las exposiciones y clases de ellos. Incluiremos en el corpus textual información y entrevistas a un reducido número de docentes que aplicaron este editor en su método de enseñanza.

El enfoque teórico general de este trabajo es Bajtin M{1979} 'El problema de los generos discusivos', Brinker, K{1988} Linguistische Textanalyse, Heinemann, W{2000}, Clases textuales, Duo de Brottier, O{2005} La ponencia y el resumen de la ponencia, entre otros, *et al.*

Nos ocuparemos de analizar un corpus de presentaciones de Handout, Power Point y Prezi junto a las entrevistas ya nombradas.

Esperamos sus correcciones Profe !!

La claridad en el plan de la ponencia tiene su correlato en el primer borrador de la introducción y en los sucesivos borradores realizados. Al desconcierto inicial de no saber qué tema elegir y cómo encararlo pero con algunas ideas iniciales, resulta clave la orientación dada, a través de la sugerencia de lectura de una bibliografía específica, que ayudó a definir y diseñar la propuesta y el desarrollo de la investigación.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Si comparamos las dos narrativas docentes presentadas podemos decir que, si bien muestran que los dos grupos estudiantiles guiados tuvieron un progreso sostenido y significativo en el trayecto de la investigación y escritura de las respectivas ponencias,

el grupo 2 evidencia una mayor autonomía desde el comienzo. Cabe destacar que Valeria, coordinadora del grupo, tiene una trayectoria escolar previa interesante que se pone de manifiesto en sus formas de razonamiento, en su nivel de escritura y en su desempeño académico. La acompañan en el grupo dos estudiantes recursantes de la asignatura, quienes pese a que manifiestan más limitaciones conceptuales y discursivas, sostienen el trabajo grupal con voluntad y esfuerzo. De este modo, si bien Valeria es la líder intelectual, logra actuar como catalizadora de una dinámica grupal que obtiene un muy buen producto final y desempeño oral en las Jornadas académicas.

Si bien las sugerencias de corrección de los numerosos borradores son sistemáticas por parte de la tutora, no es necesario un andamiaje fuerte porque Valeria demuestra un desempeño autónomo, con pocas y precisas orientaciones. Estos datos son congruentes con los observados por Faigley y Witte (1981), quienes destacan que, en tareas de revisión, los estudiantes que poseen experiencia en materia de redacción realizan modificaciones de sentido más profundas, mientras que los menos expertos realizan revisiones más superficiales. De todos modos, Vardi y Bailey (2006) señalan que, para que estos cambios sean profundos y significativos, es necesaria la guía y dirección de los profesores.

A pesar de manifestarse más autónomo desde el comienzo (con respecto a otros grupos guiados por la misma tutora, como ella misma lo expresa) el grupo 1 necesita de la guía docente sostenida que favorece modificaciones cualitativas significativas, tanto en el planteamiento del problema de investigación, como en el análisis e interpretación de los datos; además del andamiaje específico que supone la escritura colaborativa en relación con algunas partes textuales de la ponencia que ofrecen fuertes dificultades, como es el caso de la *Discusión*.

Es de destacar, al respecto, cómo va evolucionando, entre la tutora y el grupo, el *contrato didáctico* (Brousseau, 2007) en su dimensión cognitiva, ética y afectiva, como un pacto de confianza y de exigencia mutua en un juego de expectativas implícitas o

sutilmente explícitas, a través de formas de cortesía y atenuación:

Si al menos **podría** darnos un pie para empezar a redactar o **facilitarnos una idea** para que lo hagamos **sería** un aporte genial para nuestro avance... **Esperamos su respuesta** y que **pueda ayudarnos** [...] (Énfasis agregado).

En tal sentido, la tutora asigna tareas desafiantes pero se compromete a monitorearlas en un proceso sostenido, con el costo de tiempo que ello significa. Por su parte, el grupo se compromete a reformular las ideas y los sucesivos borradores, a pesar del costo emocional que implica en determinados momentos del proceso:

[...] **estamos un poco agotadas** de sentir que nunca podemos finalizar o concretar nuestras ideas de manera correcta, lo que es lógico para un primer trabajo de investigación suponemos (Énfasis agregado).

Centrándonos ahora en la dimensión epistémica de todo el proceso de investigación y escritura recorrido por los dos grupos, destacamos que las instancias de transformación del conocimiento no solo se han dado en torno a los encuentros presenciales y a los borradores presentados por los estudiantes y retroalimentados por los tutores, sino también en los correos electrónicos intercambiados entre ellos en donde los estudiantes han ido generando, organizando y transformando sus ideas, a través del planteamiento de sus dudas y de la orientación de los tutores. Otro tanto podemos decir de la instancia de socialización académica, en donde los estudiantes experimentaron la transformación compartida de conocimientos, como lo señala Josefina:

[...] **cuando estuvimos ahí al frente fue una sensación increíble! en el mismo momento en el que lo defendíamos las cosas seguían tomando otra forma. Estamos orgullosas** de nuestro logro grupal... (Énfasis agregado).

Consideramos que estos cambios sustanciales han podido producirse porque, entre otros factores, las orientaciones se han focalizado en los temas a investigar y a aprender (entramados en los modos de comunicarlos), y no en la enseñanza de la escritura académica al margen de los contenidos disciplinares. Estos resultados concuerdan con los de Vardi y Bailey (2006), que confirman lo de Olson y Raffeld (1987), quienes plantean que la retroalimentación que se centra en el contenido produce mejoras significativas, sobre todo cuando se focaliza en la organización, estructuración y reformulación de ese contenido.

De este modo, los estudiantes leen, investigan, escriben y comunican para aprender en sus disciplinas, mientras aprenden los modos específicos de comunicar y discutir ese saber en sus comunidades académicas.

RECONOCIMIENTOS

Este artículo se deriva del Proyecto de Investigación PICT 2010-0893, titulado *Escribir y leer para aprender en universidades e institutos de formación docente. Concepciones y prácticas en cátedras de diversas áreas disciplinares*, dirigido por la Dra. Paula Carlino y financiado por ANP-CyT (Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica de la República Argentina).

REFERENCIAS

- Arnoux, E. De, Nogueira, S. y Silvestri, A. (2002). La construcción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos. *Signos*, 35, 129-148.
- Arnoux, E. (2006). Incidencia de la lectura de pares y expertos en la reescritura del trabajo de tesis, *RLA*, 44(1). Recuperado de www.escriituraylectura.com.ar/cv-elvira-narvaja-de-arnoux.pdf
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Barton, D., Hamilton, M. & Ivanic, R. (2000). *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. New York: Routledge.
- 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.
- Bazerman, Ch., Krut, R., Lunsford, K., McLeod, S., Null, S., Rogers, P. & Stansell, A. (Eds.). (2010). *Traditions of Writing Research*. New York: Routledge/Taylor and Francis.
- Blakeslee, A. (1997). Activity, context, interaction, and authority: learning to write scientific papers in situ. *Journal of Business and Technical Communication*, 1, 125-169.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Buty, C. & Plantin, C. (Eds.). (2008). *Argumenter en classe de sciences. Du débat à l'apprentissage*. Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Castelló, M. (Coord.). (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. Barcelona: Graó.
- Castelló, M., Bañales, G. y Vega, N. (2010). Enfoques en la investigación de la regulación de la escritura académica: estado de la cuestión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1253-1282.
- Dijk, T. van & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.

- Di Stefano, M. y Pereira, C. (2004). La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales. En P. Carlino (Ed.). *Textos en contexto: leer y escribir en la universidad* (25-39). Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura, Lectura y Vida.
- Eemeren, F. (2011). *Strategic Maneuvering in Argumentative Discourse*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Eemeren, F. van, Grootendorst, R. & Snoeck, F. (2002). *Argumentation: Analysis, Evaluation, Presentation*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Egan, K. (2011). *Learning in Depth: A Simple Innovation That Can Transform Schooling*. Chicago: University of Chicago Press.
- Erduran, S. & Jiménez, P. (2008). *Argumentation in Science Education*. New York: Springer.
- Faigley, L. & Witte, S. (1981). Analysing revision. *College Composition and Communication*, 32, 400-414.
- Flower, L. & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 365- 87.
- Flower, L. (1994). *The Construction of Negotiated Meaning: A Social Cognitive Theory of Writing*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Goodman, K. (1996). La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística. *Textos en Contexto* 2, 11-68. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- Hass, C. (1994). Learning to read biology: One student's rhetorical development in college. *Written Communication*, 11(1), 43-84.
- Hayes, J. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.). *The sciences of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (1-27). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jiménez, P. y Díaz, J. (2003). Discurso de aula y argumentación en la clase de ciencias: cuestiones teóricas y metodológicas. *Enseñanza de las Ciencias*, 21(3), 359-370.
- Jiménez, P. & Díaz, J. (2008). Construction, évaluation et justification des savoirs scientifiques. Argumentation et pratiques épistémiques. En C. Buty y C. Plantin (Eds.). *Argumenter en classe de sciences. Du débat à l'apprentissage* (43-74). Lyon: INRP.
- Kemmis, S. (2009). Action research as a practice-changing practice. *Educational Action Research*, 17(3), 463-474.
- 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 E. Kronmüller y C. Cornejo (Eds.). *Ciencias de la mente: aproximaciones desde Latinoamérica* (5-32). Santiago de Chile: J. Sáez.
- Lillis, T. (2008). Ethnography as method, methodology, and 'deep theorizing': Closing the gap between text and context in academic writing research. *Written Communication*, 1(25), 353-388.
- Maxwell, J. (2005). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach* (2nd Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Maxwell, J. (2012). *A Realist Approach for Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- McEwan, H. y Egan, K. (Comp.). (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Miras, M. y Solé, I. (2007). La elaboración del conocimiento científico y académico. En M. Castelló (Coord.). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos* (83-112). Barcelona: Graó.
- Olson, M. & Raffeld, P. (1987). The effects of written comments on the quality of student compositions and the learning of content. *Reading Psychology*, 8, 273-293.
- Padilla, C. (2004). La comprensión de textos académicos en estudiantes universitarios: el caso de la dimensión polémica. *RASAL*, 2, 45-66.
- Padilla, C. y Carlino, P. (2010). Alfabetización académica e investigación acción: enseñar a elaborar ponencias en la clase universitaria. En G. Parodi (Ed.). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas* (152-185). Santiago de Chile: Academia Chilena de la Lengua/Ariel.

- Padilla, C. (2012). Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales. *Magis* 5(10), 31-57.
- Padilla, C. (2014). Itinerarios de escritura académica en estudiantes de Letras: del extrañamiento a la apropiación participativa. En E. Arnoux y L. Daniela (Eds.). *Las lenguas en la construcción de la ciudadanía sudamericana*. La Plata: UNIPE. Editorial Universitaria (en prensa).
- Padilla, C.; Douglas, S. y Lopez, E. (2014). Re-elaboraciones argumentativas en la escritura gradual de ponencias de estudiantes universitarios. En S. Nothstein, C. Pereira y E. Valente (Eds.). *Prácticas sociales de lectura y escritura en los distintos niveles educativos*, 12. Mendoza: SAL, FF y L, Universidad Nacional de Cuyo (en prensa).
- Parodi, G. (Ed.). (2010). *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago de Chile: Academia Chilena de la Lengua, Ariel.
- Plantin, C. (2007). Argumentation studies and discourse analysis. En T. van Dijk (Ed.). *Discourse Studies* (Vol. IV, 277-301). London: Sage.
- Prior, P. (2006). A sociocultural theory of writing. En C. McArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (Eds.). *Handbooks of Writing Research* (54-65). New York: The Guilford Press.
- Russell, D., Lea, M., Parker, J., Street, B. & Donahue, C. (2009). Exploring notions of genre in academic literacies and writing across the curriculum: Approaches across countries and contexts. En C. Bazerman, A. Bonini, D. Figueiredo (Eds.). *Genre in a Changing Word* (395-423). Fort Collins, Colorado & West Lafayette, Indiana: The WAC Clearinghouse & Parlor Press.
- Scardamalia, M. y 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.
- Toulmin, S. (1958). *The Uses of Arguments*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Toulmin, S. (2001). *Return to Reason*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ungerfeld, R. (2004). La investigación como soporte de actividades de enseñanza universitaria. *Contexto educativo*, 5(30), 11-22.
- Vardi, I. y Bailey, J. (2006). Retroalimentación recursiva y cambios en la calidad de los textos escritos por estudiantes de nivel universitario: un estudio de caso. *Signo & Seña*, 16, 15-32.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.