

Cátedra UNESCO

Lectura y escritura: continuidades,
rupturas y reconstrucciones



3 / Lectura y escritura en el nivel superior

Cecilia Muse (editora)
Fernanda Freytes - María Victoria Fernández
(prologuistas)



Cátedra UNESCO

Lectura y escritura: continuidades,
rupturas y reconstrucciones



Cátedra UNESCO

Lectura y escritura: continuidades,
rupturas y reconstrucciones

3 / Lectura y escritura en el nivel superior

Cecilia Muse (editora)

Fernanda Freytes

María Victoria Fernández (prologuistas)

Equipo de publicación
Julieta Amaya Gugliucci
Virginia Ossana
Eliana Gigena

Maquetación
Julieta Amaya Gugliucci

Diseño de colección y portada
Lorena Díaz

Ilustración de portada
“El santo, el deán y el general”
Luis Guillermo Santillán

Lectura y escritura en el nivel superior 3 / Sandra M. Díaz... [et al.]; editado por Cecilia Muse; prólogo de Fernanda Freytes. - 1a ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2015.

Libro digital, PDF - (Volúmenes Digitales Cátedra UNESCO Lectura y Escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones / Muse, Cecilia; 3)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-33-1231-5

1. Lectura. 2. Escritura. I. Díaz, Sandra M. II. Muse, Cecilia, ed. III. Freytes, Fernanda, prolog. CDD 410.711



Este documento se encuentra depositado en el Repositorio Digital Universitario de la Universidad Nacional de Córdoba.
<http://rdu.unc.edu.ar>



Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada (by-nc-nd)

REFERATOS

Andreína Adelstein	Universidad Nacional de General Sarmiento	Argentina
Hilda Albano	Universidad de Buenos Aires	Argentina
Bibiana Amado	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Liliana Anglada	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Silvia Barei	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Virginia Bertolotti	Universidad de la República	Uruguay
Cecilia Chiappero	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Gustavo Constantino	Universidad de Buenos Aires	Argentina
Liliana Cubo de Severino	Universidad Nacional de Cuyo	Argentina
Gerardo del Rosal	Universidad Autónoma de Puebla	México
Darío Daniel Delicia Martínez	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Ángela Di Tullio	Universidad de Buenos Aires	Argentina
Andrea Estrada	Universidad de Buenos Aires	Argentina
Sandra Fadda	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Fernanda Freytes	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Marisol García	Universidad de Los Andes	Venezuela
Mabel Giammatteo	Universidad de Buenos Aires	Argentina
Neide González	Universidad de San Pablo	Brasil
Norma González de Zambrano	Instituto Pedagógico de Caracas	Venezuela
Clide Gremiger	Universidad de Río Cuarto	Argentina
María Noel Guidali	CODICEN	Uruguay
Yolanda Hipperdinger	Universidad Nacional del Sur	Argentina
Miguel Koleff	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Susana Liruso	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Silvana Marchiaro	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Patricia Meehan	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Nora Muñoz	Universidad Nacional de la Patagonia Austral	Argentina
Mónica Musci	Universidad Nacional de la Patagonia Austral	Argentina
Elvira Narvaja de Arnoux	Universidad de Buenos Aires	Argentina
Susana Nothstein	Universidad de Buenos Aires	Argentina
Juan Antonio Núñez Cortés	Universidad Autónoma de Madrid	España
Soraya Ochoviet	Consejo de Educación Primaria	Uruguay
Susana Ortega de Hocevar	Universidad Nacional de Cuyo	Argentina
Constanza Padilla	Universidad Nacional de Tucumán	Argentina
Giovanni Parodi	Universidad Católica de Valparaíso	Chile
Cecilia Pérez	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Juan José Rodríguez	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Olga Santiago	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Sergio Serrón	Instituto Pedagógico de Caracas	Venezuela
Liliana Tozzi	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Marisol Velázquez	Universidad Católica de Valparaíso	Chile
Magdalena Viramonte de Ávalos	Universidad Nacional de Córdoba	Argentina
Berta Zamudio	Universidad de Buenos Aires	Argentina

ÍNDICE

Palabras preliminares	11
<i>Cecilia Muse</i>	
Prólogo	12
<i>María Fernanda Freytes y María Victoria Fernández</i>	
Parte I. Comprensión de textos en el nivel superior. Miradas desde el análisis y las intervenciones	24
Influencia del modelado de estrategias sociometacognitivas en la comprensión textual de estudiantes universitarios	25
<i>Sandra Díaz* e Ibeth Morales**</i>	
*Universidad del Valle. Cali - COLOMBIA / **Programa de Español y Literatura, Universidad de Córdoba. Córdoba - COLOMBIA	
Los textos didácticos como reformulaciones del saber: las prácticas de lectura de los ingresantes	33
<i>María Ignacia Dorronzoro y María Fabiana Luchetti</i>	
Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján. Luján (B) - ARGENTINA	
Estrategias para la mejora de las competencias comunicativas de comprensión escrita (nivel inferencial) en el nivel superior	42
<i>Cecilia López</i>	
Facultad de Humanidades, Universidad de Piura. Piura - PERÚ	
La comprensión lectora como competencia fundamental en la formación docente	52
<i>Pablo Torres</i>	
Centro de Investigaciones para el Desarrollo Integral Sustentable, Universidad de Los Andes, Núcleo Trujillo. Trujillo - VENEZUELA	
Leer en la universidad: una cuestión crítica	63
<i>Nereyda T. Álvarez Martínez</i>	
Instituto Pedagógico de Miranda, Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas - VENEZUELA	
Leer en la universidad. La lectura: de la sala de belleza a la creación	71
<i>Esaú Páez* y Martha Montero**</i>	
*Escuela de Filosofía y Humanidades, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tunja - COLOMBIA / **Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de la Salle. Bogotá - COLOMBIA	

Escritura de trabajos Finales de la formación de grado. Complejidades y reconfiguraciones 81

*Andrea Bocco** y *Fabiana Castagno***

*Facultad de Filosofía y Humanidades / **Escuela de Ciencias de la Información, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Córdoba - ARGENTINA

Estudio de las circulares que invitan a reuniones científicas como contexto de la escritura 89

Cecilia Broilo y *Liliana Herrera*

Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Catamarca. Catamarca - ARGENTINA

Los proyectos en el aula universitaria: hacia una propuesta integradora para la labor docente como experiencia de formación 97

Adriano Camacho Valbuena y *Marlon Rivas Sanchez*

Centro de Investigaciones Educativas - Programa Educación, Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. Cabimas - VENEZUELA

Prácticas de escritura en ingresantes universitarios. Hacia una reformulación de las prácticas docentes 109

Paula Andrea Cruz

Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta. Salta - ARGENTINA

Las decisiones retóricas de estudiantes cuando escriben 117

Sergio Gustavo Grabosky y *María Celeste Romero*

Universidad Nacional de Salta. Salta - ARGENTINA

El proceso de (re) escritura de textos académicos en el marco del ingreso universitario 130

Claudia María del Valle Rodríguez

Escuela de Ciencias de la Información, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba - ARGENTINA

El curso basal para la enseñanza de la escritura en la universidad: una propuesta de enseñanza que concilia la formación general con la orientación disciplinar 138

Paula González-Álvarez

Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago - CHILE

Hacia el desarrollo de procesos de escritura en la licenciatura en Terapia Ocupacional. Proyecto de innovación e integración curricular en la educación superior 146

Celia Galvalisi

Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Villa María. Villa María - ARGENTINA

Escritura creativa para profesores. Estrategias abordadas desde la expresión total: música, danza, teatro, plástica y literatura 154

Marcela de Lourdes Merino

Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza - ARGENTINA

- El posicionamiento del alumno-autor en textos académicos** 166
Liliana Morandi, María del Carmen Montelar y Elsa Palou de Carranza
 Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto - ARGENTINA
- La vida como texto, una práctica académica** 173
Norma González de Zambrano
 Departamento de Castellano, Literatura y Latín; Instituto Pedagógico de Caracas; Universidad Pedagógica Experimental Libertador; Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Andrés Bello”.
 Caracas - VENEZUELA
- Problemas de conceptualización en la formación de psicopedagogos de la UNPA: el informe de diagnóstico como género profesional** 189
Mónica Musci
 Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Río Gallegos - ARGENTINA
- “Escribir la disciplina”: las modalidades enunciativas de las evaluaciones escritas en asignaturas introductorias del primer tramo curricular del Área Social y Artística de la UdelaR** 197
Virginia Orlando
 Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. Montevideo - URUGUAY
- Escribir ponencias y artículos de investigación en la Universidad: Resultados de ciclos de investigación-acción en una carrera de Humanidades** 206
Constanza Padilla
 INVELEC/INSIL-CONICET, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán. Tucumán - ARGENTINA
- Un estudio exploratorio de las consignas en la carrera de Ingeniería en Recursos Naturales Renovables de la UNPA (Universidad Nacional de la Patagonia Austral)** 221
Nora Isabel Muñoz y Susana Bahamonde
 Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Río Gallegos - ARGENTINA
- Acerca de las representaciones de los docentes y alumnos de la Facultad de Lenguas sobre el género ensayístico** 232
María Teresa Conti
 Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba - Argentina
- Escritura y Artes: relaciones y potencialidades** 240
Silvina Douglas
 INSIL, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán. San Miguel de Tucumán - ARGENTINA
- Impersonalidad y subjetividad en tesis de licenciatura de Ciencias de la Educación** 248
María Virginia Hael
 INVELEC-CONICET. San Miguel de Tucumán- ARGENTINA

Escritura y argumentación como herramientas para aprender en la universidad: el rol de las acciones docentes 257

María Elena Molina

Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires - ARGENTINA

Parte III Lectura y Escritura: dos procesos integrados en los estudios universitarios 266

La culpa la tienen los profes... Análisis de una experiencia de articulación en torno a prácticas de lectura y escritura 267

Mónica Alejandra Buseti y María Amelia Marchisone

Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de San Luis. Villa Mercedes - ARGENTINA

La ciudad interior 278

Fátima Yadira Celis, Adriano Camacho Valbuena** y Marlon Rivas Sánchez***

*Instituto de Investigaciones Literarias y Lingüísticas, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad del Zulia. Maracaibo - Venezuela / **Centro de Investigaciones Educativas - Programa Educación, Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. Cabimas - Venezuela

Construcción de dispositivos didácticos de apoyo a las tareas de lectura y escritura en la formación de docentes universitarios 287

Natalia Correa y Natalia Mallada

Programa de formación pedagógico-didáctica de docentes universitarios del Área Social, Universidad de la República. Montevideo - URUGUAY

Oralidad, lectura y escritura: el abordaje de la propia lengua como una lengua segunda 296

Patricia Coto, Adriana Caldiz** y Cecilia Rey Saravia****

*Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP). La Plata - ARGENTINA / **Universidad Nacional de La Plata. La Plata - ARGENTINA / ***ESNM, Instituto Universitario Naval. Capital Federal - ARGENTINA

Estrategias de apropiación del discurso académico en el inicio de los estudios universitarios: una experiencia didáctica en torno al recurso de la nominalización 302

Laura Eisner y Fernanda Juárez

Departamento de Humanidades, Ciencias Sociales y Artes, Universidad Nacional de Río Negro. S.C. de Bariloche - ARGENTINA

Las tendencias de la lectura y la escritura en la educación superior en Colombia 310

Adriana Gordillo Alfonso

Universidad Distrital Francisco José de Caldas- DIE. Bogotá - COLOMBIA

Acercamientos a los modos de leer y escribir en el nivel medio y en el nivel universitario 315

María del Carmen Insúa y Ana Carolina Schiavone

Universidad Nacional Arturo Jauretche. Florencio Varela - ARGENTINA

- Lectoescritura: literacidad y comunidad epistémica** 324
Mery Pereda Sobarzo, Carolina Cereceda Triviño y Jorge Martínez Silva
Vicerrectoría Académica, Instituciones Santo Tomás. Santiago - Chile
- Aprender y aprehender la propia lengua como si se tratara de una lengua segunda** 337
Claudia Picone y Miriam Griszka
Escuela Naval Militar. Río Santiago - ARGENTINA
- De discursos y escrituras. Dificultades registradas en la construcción discursiva de alumnos que cursan un profesorado no universitario de Educación General Básica** 348
Luisa Inés Moreno y María Elisa Zurita
Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba - ARGENTINA
- La cuestión Malvinas: análisis de dos artículos antagónicos de intelectuales argentinos** 357
María Gina Furlan
Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba - ARGENTINA
- ¿Qué nos dicen las metáforas de los estudiantes de Biología sobre la lectura y la escritura en la Universidad?** 365
Leticia García Romano
Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, CONICET - Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba - ARGENTINA

ESCRIBIR PONENCIAS Y ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN EN LA UNIVERSIDAD: RESULTADOS DE CICLOS DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN UNA CARRERA DE HUMANIDADES

Constanza Padilla
constanza_padilla@yahoo.com.ar
INVELEC/INSIL-CONICET
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad Nacional de Tucumán
Tucumán-ARGENTINA

Resumen

En este capítulo intentamos aportar a la discusión acerca de alternativas didácticas posibles de escritura académica en la universidad. Para ello, articulamos aportes teóricos que la conceptualizan como proceso cognitivo y como práctica social situada, epistémica y argumentativa. El objetivo es poner en consideración avances de ciclos de investigación-acción implementados desde hace una década en una universidad pública del noroeste de la Argentina, en los cuales se propusieron a los estudiantes proyectos auténticos de escritura académica (ponencias a los estudiantes principiantes y artículos de investigación a los avanzados). Mediante la triangulación de diversas fuentes de datos, hemos avanzado en las hipótesis de trabajo: la relación entre la calidad de los escritos académicos estudiantiles y una mediación didáctica sistemática que plantea problemas desafiantes pero acompaña en todas las instancias de los procesos de investigación y escritura; el interjuego entre los procesos de andamiaje docente y de autonomía estudiantil, y la incidencia positiva de algunos factores contextuales en los itinerarios estudiantiles, como la participación de los estudiantes en prácticas académicas propias del campo disciplinar, lo que permite plantear un pasaje desde una etapa de extrañamiento hasta una apropiación participativa.

Palabras clave: escritura académica - extrañamiento - apropiación participativa

Introducción

Las investigaciones sobre la lectura y la escritura de los estudiantes universitarios han cobrado franca visibilidad en las últimas décadas, lo que ha permitido configurar una importante agenda de discusión.

Por una parte, diversos estudios han evidenciado la brecha existente entre las prácticas de lectura y escritura del nivel secundario y las prácticas académicas del nivel superior. Al respecto, se enfatizan los problemas de acceso de los estudiantes universitarios al conocimiento disciplinar, debido a las dificultades de comprensión y producción de los textos académicos -cuya dimensión argumentativa es fundamental-, muy diferentes de los textos de divulgación científica a los cuales han estado expuestos en los niveles previos de formación (Arnoux, Nogueira y Silvestri, 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, lo que implicaría tanto “enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber”, como “enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos” (Carlino, 2013: 370).

En relación con esto, investigaciones internacionales y nacionales están buscando avanzar en la hipótesis de la potencialidad epistémica de la lectura, escritura (Carlino, 2005; Castelló, 2006) 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.

No obstante, esto no implica entenderlas como habilidades totalmente generalizables, sino que plantea el desafío de asumirlas como prácticas sociales situadas, en relación con los diversos contextos disciplinares (Barton, Hamilton e Ivanic, 2000; Carlino, 2013). Se trata, entonces, 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.

De este modo, con el propósito de aportar a la discusión acerca de las alternativas para trabajar con la lectura y escritura académicas en las aulas del nivel superior, en este trabajo, nos centraremos en la escritura académica-sin desconocer la interacción dialéctica entre ambas, además de la interacción con la oralidad-, buscando articular aportes teóricos que la conceptualizan como proceso cognitivo y como práctica social situada, epistémica y argumentativa, ya que permiten dimensionar la complejidad de la problemática y ponderar datos cualitativos obtenidos en ciclos de investigación-acción que venimos desarrollando en la carrera de Letras de una universidad pública argentina, desde el año 2005, en los cuales los estudiantes desarrollan proyectos auténticos de escritura académica: los principiantes elaboran una ponencia,} como resultado de una primera experiencia de investigación que es expuesta en unas Jornadas Académicas, y los avanzados elaboran una versión preliminar de un artículo de investigación que es socializado en un grupo de discusión.

Los interrogantes que guían estos ciclos se orientan en las siguientes direcciones:¿Cómo interactúan los estudiantes con el conocimiento disciplinar, mediado a través de los procesos de lectura y escritura? ¿Cómo van apropiándose de sus modos de construcción, circulación y legitimación? ¿Qué estrategias de mediación didáctica son más adecuadas para favorecer estos procesos? ¿Qué aspectos de la escritura académica es necesario enseñar explícitamente? ¿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? ¿Qué factores influyen en la calidad de los escritos estudiantiles, si tenemos en cuenta sus itinerarios académicos?

A partir de estos interrogantes, el objetivo fundamental de estos ciclos en los últimos años ha sido articular datos cuantitativos y cualitativos, obtenidos en los estudiantes principiantes y avanzados con respecto a sus trayectorias en escritura académica. Por un lado, se relacionaron los logros de los estudiantes principiantes de las diferentes cohortes con los cambios operados en las estrategias de mediación docente. Por otro lado, se relacionaron los dominios alcanzados por estudiantes avanzados con una serie de factores contextuales que parecen incidir en sus progresos escriturarios.

De este modo, fuimos avanzando en una serie de hipótesis que fueron emergiendo de los datos:

- 1) La relación entre la mayor calidad de los escritos académicos estudiantiles y una *mediación* (Vygotsky, 1979) didáctica que: favorece los procesos metacognitivos; promueve el planteamiento de problemas de investigación; orienta los procesos de investigación, lectura, planificación, escritura y revisión, focalizando en la dimensión epistémica y argumentativa de la escritura científico-académica, a través de los procesos didácticos de *devolución, regulación e institucionalización* (Brousseau, 2007), y promueve la escritura entre pares, bajo el supuesto de que el *aprendizaje colaborativo* (Bruffee, 1999) permite un aprendizaje más profundo que el individual.
- 2) Si bien estas mediaciones docentes plantean problemas desafiantes a los estudiantes, regulan todas las alternativas del proceso a través de apoyos sistemáticos que promueven la revisión de los diferentes borradores, a través de interacciones recursivas entre los procesos de lectura, investigación y escritura. En relación con esto, se produce en los grupos un diferente interjuego entre los procesos de *andamiaje* (Bruner, 1984) y autonomía, de acuerdo con los diferentes perfiles y trayectorias estudiantiles.
- 3) Las regulaciones que realizan los docentes no solo se refieren a los avances epistémicos -en cuanto a cómo van modificándose los contenidos investigados y los modos de comunicarlo-, sino también a la dimensión ética y afectiva del *contrato didáctico* (Brousseau, 2007) que plantea un pacto de mutua confianza y exigencia, en cuanto a los roles asumidos (el docente asigna tareas de escritura que se compromete a monitorear; el estudiante se compromete a realizar todas las modificaciones necesarias a sus borradores).
- 4) Con respecto a los estudiantes avanzados, la incidencia positiva en los itinerarios estudiantiles de factores contextuales que permiten la participación gradual de los estudiantes en la comunidad

discursiva disciplinar (asistencia y exposición en encuentros científicos, colaboración en proyectos de investigación y en cátedras, etc.). Esta participación favorece en los estudiantes el sentido de pertenencia a una determinada comunidad académica, a la vez que les permite aproximarse a la negociación y legitimación de significados propios de ese dominio disciplinar y a las agendas de discusión emergentes, entre otros aspectos.

- 5) El impacto positivo de algunos de estos factores contextuales en las trayectorias académicas estudiantiles permite postular un pasaje desde una etapa de *extrañamiento* (Shklovski, 1917; Coulon, 1997) de la escritura académica hasta una etapa de *apropiación participativa* (Rogoff, 1997), que no implica un nivel de dominio completo, pero sí un punto de inflexión tanto a nivel de sus representaciones como de sus prácticas.

En esta oportunidad, por razones de espacio, nos detendremos en las dos últimas hipótesis. Para ello, a modo ilustrativo, nos centraremos en los *testimonios metadiscursivos* producidos por dos estudiantes avanzadas que participaron en los citados ciclos de investigación-acción. A la vez, estos testimonios serán puestos en relación con el testimonio de una estudiante de otra carrera de la misma universidad que tuvo un itinerario escriturario muy diferente.

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

Escribir en la universidad

Como ya señalamos, las investigaciones sobre lectura y escritura en la universidad cuentan hasta la fecha con un volumen ampliamente significativo 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, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette y Garufis, 2005; Russell, Lea, Parker, Street y Donahue, 2009). Estos últimos enfoques han llevado a trazar líneas de investigación-acción en diversas universidades con el propósito de estudiar y favorecer los modos de escribir característicos del ámbito académico y profesional.

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, Hamilton e Ivanic, 2000) que varía de acuerdo a 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 negocia en el seno de estas comunidades, a través de normas más o menos tácitas.

Es destacable también 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 (Hyland, 2000; Gotti, 2003; Swales, 2004; Bhatia y Gotti, 2006; Candlin y Gotti 2007; Parodi 2007a, 2007b, 2008; Ciapuscio, 2008, 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. Asimismo 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. Otra corriente relevante en relación con la noción de género -la socio-retórica-, enfatiza estas diferencias disciplinares entendiendo que los géneros son prácticas sociales, interdependientes de los contextos en los que se producen y circulan (Miller, 1994).

Por otra parte, en los últimos años, se han incrementado investigaciones, en particular en la educación científica, que focalizan en el papel de la argumentación en la escritura académica y su conexión con los modos de aprendizaje disciplinar (Erduran y Jiménez-Aleixandre, 2008; Buty y Plantin, 2008, entre otros). Al respecto, se plantean experiencias innovadoras que hacen foco 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 Aleixandre y Díaz de Bustamante, 2003: 361). Para ello, se ha propuesto el concepto de *prácticas epistémicas* (Jiménez-Aleixandre y Díaz de Bustamante, 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: 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 estas investigaciones empíricas se desarrollan prioritariamente en interacciones argumentativas orales de la escuela primaria, sus conclusiones son potentes para ser relacionadas 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: 83), particularmente, cuando se promueven proyectos de escritura académica colectiva, entendidos como comunicaciones argumentativas de resultados de investigación, que implican procesos constantes de discusión y revisión de los diferentes borradores.

De este modo, el planteamiento de tareas de lectura y escritura, ligadas a la investigación en las aulas universitarias, permite poner foco 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).

En el ámbito francófono, investigaciones enmarcadas en las *littéracies universitaires* (Delcambre y Lahanier-Reuter, 2010) han indagado también las relaciones entre escritura y construcción de saberes (Delcambre y Reuter, 2002; Pollet, 2004). Algunos estudios han buscado determinar las dificultades con algunos géneros académicos (Pollet y Piette, 2002, entre otros), atendiendo a la distancia entre la cultura escrita de los estudiantes y las competencias académicas esperadas, particularmente en 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, destacando la necesidad de determinar los modos de producción de conocimiento en las distintas disciplinas, para favorecer la implementación de ayudas pedagógicas específicas (Delcambre y Lahanier-Reuter, 2010).

De este modo, este proceso no se realiza al margen de las prácticas de enseñanza. Muy por el contrario, exige una reconceptualización del rol docente que desafía a resolver la tensión que se produce en el interjuego entre procesos de *andamiages* (Bruner, 1984) y desempeños autónomos. Al respecto, investigaciones de corte etnográfico (Lillis, 2008) plantean diferentes perspectivas con respecto a las intervenciones docentes. Por ejemplo, Hass (1994) destaca la importancia de las tutorías en una situación de pasantía, mientras Blakeslee (1997) plantea 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.

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 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, las investigaciones sobre lectura y escritura académicas han cobrado mayor visibilidad en la última década¹. En el caso de Argentina, diversos autores, desde diferentes perspectivas teóricas (Vázquez, Matteoda y Rosales, 2000; Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2002; Di Stefano y Pereira, 2004; Padilla, 2004; Di Stefano, Pereira y Pipkin, 2006; Rosales y Vázquez, 2006, 2011; Desinano, 2009, entre otros) han abordado numerosas cuestiones relativas a las prácticas de comprensión

¹ Para un panorama de las investigaciones en Latinoamérica, cfr. Parodi (2010) y Núñez Cortés (2013), entre otros autores. Para Argentina, cfr. Carlino (2006, 2011), entre otros; para Colombia, Pérez Abril y Rincón Bonilla (2013), entre otros.

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 y 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 bibliográficas).

Otro aspecto que está investigándose 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, por ejemplo, investigaciones realizadas por Carlino y equipo en diferentes carreras universitarias (Carlino, 2011) han puesto de manifiesto que algunas 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 la escritura estudiantiles, plantean la alternativa de hacerlo en el primer año de los estudios universitarios². Si bien esto es fundamental, es necesario también dar continuidad a esta formación, a través de acciones sostenidas a lo largo de todo el cursado universitario de grado y de posgrado, mediante un trabajo con la lectura y escritura *entramadas* con los contenidos disciplinares (Carlino, 2013), a fin de aprovechar la potencialidad epistémica de las mismas³.

Con el objetivo de aportar a estas líneas de investigación, nuestro equipo se ha planteado, 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 relación con la escritura, en los modelos cognitivos de producción textual (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 posibilita transformaciones cognitivas, gracias a la constante posibilidad de revisión de las producciones escritas. Asimismo, consideramos los avances teóricos que integran los componentes afectivos y socioculturales (Flower, 1994; Hayes, 1996; Prior, 2006), derivados de la concepción de la escritura, como práctica social situada (Barton, Hamilton e Ivanic, 2000) que tiene lugar en el seno de las *comunidades discursivas* (Bazerman, 1988; Swales, 1993), 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 (van Eemeren, Grootendorst y Snoeck, 2002; Plantin, 2007; van Eemeren, 2011), por cuanto priorizan la idea de que un objeto de discusión se instaaura 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; esto es, a desarrollar la dimensión epistémica de la argumentación. 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 esta manera, este proceso de construcción argumentativa asume determinadas particularidades en el discurso científico-académico, especialmente en relación con tres cuestiones fundamentales: el uso riguroso del *saber ajeno* (Bolívar, 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* (Bolívar, 2005), y la articulación entre teoría y datos de la realidad, regulada también por diferentes pautas de validación, de acuerdo a las posturas epistemológicas.

² Es el caso pionero en nuestro país 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 los casos posteriores de otras universidades del país (universidades del conurbano bonaerense, por ejemplo).

³ Esta perspectiva es desarrollada también por algunas iniciativas institucionales; por ejemplo, la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto desde fines de los años 90 (Cfr. Vázquez, Matteoda y Rosales, 2000; Rosales y Vázquez, 2011) y 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)

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, 2012), que apunta a integrar tres dimensiones: 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, atendiendo 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 provisional y perfectible⁴.

Aprender participando en la comunidad disciplinar

Del panorama reseñado en el apartado anterior, se deriva la complejidad de los desafíos docentes en el nivel superior. Por una parte, plantea la necesidad de trabajar con estrategias específicas que favorezcan la *apropiación* de los *modos de decir académicos* (Arnoux, 2006), propios del discurso académico general, pero también de cada disciplina, en particular, para favorecer los modos de aprendizaje de cada dominio de conocimiento.

Por otra parte, los docentes universitarios no pueden eludir su responsabilidad con respecto a las competencias básicas en lectura y escritura de los estudiantes ingresantes. En tal sentido, tendrán que planificar *estrategias paliativas* para los estudiantes que no ingresan con las mínimas competencias necesarias y así poder contribuir a garantizar la ecuación *inclusión-calidad*.

De todos modos, con respecto a la *apropiación* de la cultura académica, es necesario considerar que no es un trayecto lineal, sin tensiones, sino que puede pasar por diversos procesos de *extrañamiento*, que dependen, en gran medida, de los itinerarios recorridos por los estudiantes desde su alfabetización inicial.

Para entender estos procesos de *extrañamiento*, tomamos prestado parcialmente el concepto acuñado por el formalismo ruso (Shklovski, 1917), en el campo de la Literatura, que alude a la técnica de “extrañar” los objetos, de complejizar la dificultad de su percepción con el propósito de que se experimente la cualidad artística de un objeto. En nuestro caso, los textos académicos son percibidos por los estudiantes como extraños, totalmente ajenos a sus experiencias previas de escritura⁵. Sin embargo, esta sensación de extrañamiento no es producida por una intencionalidad explícita de los escritores académicos, sino que, muy probablemente, es consecuencia de las interacciones más frecuentes que los estudiantes han tenido en sus trayectos previos de escolaridad. Ya señalamos el contacto casi exclusivo con textos expositivos o de divulgación científica -además de los literarios- que instalan una relación asimétrica entre enunciador y destinatario, con el propósito de “hacer comprender” un tema ya validado por la ciencia. Por el contrario, los textos académicos y científicos van instaurando temas de discusión, planteando gradualmente una relación simétrica enunciador-destinatario, para lo cual parten del supuesto de conceptos, de léxico disciplinar y de corrientes teóricas conocidos y/o compartidos por el lector. A esto se suma la compleja estructura polifónica que presentan estos textos, la cual se convierte en un escollo importante, especialmente, para los estudiantes universitarios principiantes.

Asimismo, hay que señalar, en el caso particular de los estudiantes de Letras, la influencia que ejercen los textos literarios, sobre todo, teniendo en cuenta que gran parte de ellos elige esta carrera por su afición a la literatura y por su intención de convertirse en escritores de ficción. De este modo, a lo largo del cursado va produciéndose una tensión creciente entre escritura académica -sometida a restricciones más formales de formulación- y escritura ficcional-que juega constantemente con los límites de la transgresión-. Por último, tampoco debemos dejar de tener en cuenta las incertidumbres que producen en varios alumnos los modos divergentes de escritura académica de las áreas lingüística y literaria, y de sus diferentes ramas y corrientes teóricas. De este modo, los estudiantes pueden ir atravesando procesos contradictorios de adhesión, rechazo o resistencia a los *modos de decir académicos*.

En relación con esto, veremos en los datos estudiantiles cómo un factor fundamental para contribuir a resolver estos conflictos es la participación en las prácticas académicas de la comunidad disciplinar. De allí que consideramos importante rescatar el concepto de *apropiación participativa* (Rogoff, 1997), en tanto reformulación del concepto de *apropiación* o *interiorización* de la corriente sociocultural (Vygotsky, 1979 y Leontiev, 1981). Al respecto, Rogoff (1997) plantea que la noción de los autores soviéticos parecería

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. Para una revisión teórica, cfr. Plantin (2005).

⁵ Un planteamiento congruente es el de Coulon (1997), con respecto a los “tiempos” a ser superados para ser miembro activo de la institución universitaria (*extrañamiento, aprendizaje y afiliación*).

implicar una separación entre el contexto social y el individual, y una suerte de pasaje desde el plano interpsicológico al intrapsicológico, cuando en realidad los procesos sociales e individuales se producen en forma simultánea. Por ello, su planteamiento se orienta a enfatizar que la apropiación se da en la propia participación, al mismo tiempo que el individuo cambia para involucrarse en la situación. A la vez, tal participación contribuye no solo a orientar la dirección que toman los acontecimientos, sino también a la preparación del individuo para otros acontecimientos similares. De este modo, la apropiación es un proceso de transformación que resulta de la propia participación.

Como parte de este proceso de apropiación participativa, veremos también en los datos estudiantiles el rol fundamental de la *participación guiada* (Rogoff, 1997), la cual supone un proceso de compromiso mutuo en el cual dos o más individuos participan de una actividad socialmente significativa. De este modo, la apropiación va desarrollándose mediante la participación en esfuerzos compartidos, guiados por la comprensión y adhesión a objetivos compartidos. En tal sentido, veremos la importancia que otorgan los alumnos a la guía explícita de los docentes y a su compromiso con los procesos de apropiación estudiantil de la cultura académica.

Metodología

Como ya señalamos, los datos presentados en esta oportunidad forman parte de una investigación mayor que viene realizándose desde el marco metodológico cualitativo, siguiendo, fundamentalmente, los aportes del enfoque interactivo y realista crítico de Maxwell (2005, 2012) y del enfoque de investigación-acción crítica participativa de Kemmis (2009)⁶.

La mayoría de los estudiantes que se tomó como población de estudio participó en el primer año de la carrera de Letras de una universidad pública argentina, de un programa de escritura académica en el que se prioriza el desarrollo de prácticas argumentativas como base indispensable para el dominio de prácticas académicas. En tal sentido, desde el año 2005 en que se implementó por primera vez dicho 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.

Desde el año 2008, los estudiantes tienen la opción de cursar una asignatura del ciclo superior de la misma carrera, que tiene como proyecto de escritura académica la elaboración de una versión preliminar de un artículo de investigación, con su posterior socialización en un grupo de discusión.

Por otra parte, en las restantes asignaturas obligatorias y electivas del plan de estudios, ha ido incrementándose en los últimos años el trabajo con escritos académicos, algunos para ser socializados como ponencias en Jornadas de cátedras o como trabajos monográficos para acreditar la aprobación de la materia.

Además, varios estudiantes de la carrera han comenzado a ser activos participantes de las Jornadas de Estudiantes de Letras que vienen desarrollándose a nivel nacional, y de otros encuentros científicos nacionales e internacionales que vienen realizándose en el área de las Humanidades.

En este sentido, nos interesa analizar el impacto de la participación en las prácticas de la comunidad disciplinar, en las trayectorias estudiantiles, por cuanto entendemos que favorecen de modo significativo el pasaje desde el extrañamiento de la escritura académica hacia la apropiación participativa, entendida como un proceso dinámico en continua reformulación, de acuerdo con las experiencias de interacción académica que tengan los estudiantes.

Si bien el corpus completo de la investigación incluye diferentes versiones de las ponencias y artículos de investigación de los estudiantes (con los comentarios digitales que introducen los tutores), de sus respectivos *abstracts*, de sus *testimonios metadiscursivos*, además de las *narrativas* de los tutores y de los correos electrónicos entre alumnos y tutores, en esta oportunidad, consideraremos los testimonios de dos estudiantes avanzadas que participaron en los citados ciclos de investigación-acción, en primero y cuarto año de la carrera, además de tener experiencia en la participación como asistentes y expositoras en encuentros académicos y de colaborar en equipos de investigación y en cátedras. Asimismo, estos testimonios serán relacionados con el de una estudiante de otra carrera de la misma universidad que cursó la asignatura de cuarto año de Letras, como optativa, y que tuvo un itinerario escriturario muy diferente.

⁶Esta investigación se realiza en el marco del Proyecto PIUNT26/H533 (tipo A; 2014-2018) *Leer, escribir y argumentar en las disciplinas: perspectivas y prácticas de docentes y estudiantes*, subsidiado por CIUNT (Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Tucumán, Argentina).

Entre las consignas de escritura de los *testimonios metadiscursivos*, seleccionamos en esta oportunidad las siguientes:

- Recuperá tus experiencias de lectura y escritura (positivas y negativas) en la escuela primaria y secundaria. ¿Recordás cómo te enseñaron a leer y escribir? ¿Qué tareas de lectura y escritura te pedían más frecuentemente? ¿Qué experimentabas frente a esas tareas?
- Recuperá, del trayecto universitario recorrido, experiencias positivas y negativas en relación con la lectura y escritura, tanto académica como literaria.
- ¿Cuáles considerás que son tus principales fortalezas y debilidades en relación con la lectura y escritura académica? ¿Intentás solucionar tus debilidades? ¿De qué manera?
- ¿Qué aspectos de los textos académicos que te proporcionan en las cátedras te resultan más complejos? ¿Consultás (mucho, poco o nada) otras fuentes teóricas complementarias para estudiar?
- ¿Podés listar qué trabajos finales has realizado para las materias, a lo largo de la carrera? ¿Has recibido de los docentes orientaciones acerca de cómo escribir estos trabajos? Explicá en qué consistían esas orientaciones. Después de haber producido un trabajo de este tipo, ¿qué sensación experimentás (satisfacción, insatisfacción, otros)?
- ¿Has realizado otros escritos académicos por propia iniciativa? Los socializaste en algún encuentro científico y/o a través de alguna publicación. Después de haber producido un trabajo de este tipo, ¿qué sensación experimentás (satisfacción, insatisfacción, otros)?

Resultados

A continuación, transcribimos fragmentos de los testimonios de cada estudiante, para poder luego comentar aspectos relevantes de sus itinerarios académicos.

Caso 1 (Fernanda)

Testimonio metadiscursivo (fragmentos):

Me enseñaron a leer cuando tenía cuatro años, antes de empezar la primaria, mientras iba al jardín de infantes. Mis padres y hermanas participaron de esta enseñanza, haciendo actividades para que yo aprenda. Me leían muchos cuentos y me regalaban libros acordes a mi edad, para estimularme a iniciar la lectura, y además, me incitaban a llevar un diario íntimo, en donde fuera escribiendo cosas cotidianas. También tenía un cuaderno de actividades, en el que por ejemplo, tenía que unir con flechas la primera letra del nombre de un objeto con el dibujo de ese objeto.

Al iniciar la facultad, no tuve mayores dificultades para comprender textos académicos, sobre todo porque en la secundaria ya trabajábamos con algunos de ellos. Aún así, hay textos que son más densos conceptualmente, para los que es necesario hacer una o varias relecturas.

Para poder terminar la secundaria, debíamos presentar un trabajo de investigación o tesina, por lo que también tenía algún antecedente de producción de textos académicos, sin embargo, durante estos años, la escritura académica fue acrecentando las exigencias formales. Así, por ejemplo, ahora presto mayor atención al momento de citar y poner referencias, o un mayor cuidado en el uso de conceptos, aclarando desde qué línea se los entiende en cada trabajo.

Los textos académicos que me resultan más complicados son generalmente los que desarrollan nuevos conceptos, y que a medida que van avanzando en su desarrollo, los incorporan para profundizar las explicaciones. Necesito releerlos muchas veces y asegurarme de comprender cada concepto para luego comprender cómo se entran unos con otros. Si algo no me queda claro de la bibliografía que brinda la cátedra, busco en internet artículos relacionados al tema para tratar de dar mayor claridad a los conceptos.

Elegí la carrera, entre otras cosas, para tener acceso a textos literarios que de otra manera no hubiera conocido. Disfruto mucho de la lectura literaria. En la carrera, sin embargo, la escritura literaria está relegada...

Generalmente, para los trabajos de investigación sí recibí orientación por parte de las cátedras, y un seguimiento, que consistía en lecturas del trabajo en proceso y correcciones antes de la entrega final. En el caso de los coloquios y las monografías, recibí menos orientación, lo que me generó mayor inseguridad, al no saber si lo que iba haciendo era correcto y cumplía con los objetivos de la materia. En el caso de las cátedras que brindan el seguimiento, me generó satisfacción concluir y presentar los trabajos, con la seguridad que brindan las relecturas y correcciones.

Hasta el momento, todos los escritos académicos que he realizado fueron enmarcados en el cursado de alguna materia. Algunos de ellos, sin embargo, sí fueron socializados en jornadas de estudiantes, y

algunas de estas publican los trabajos. En esta instancia siento mayor satisfacción porque al compartir el conocimiento, podemos aportar información nueva, fruto de nuestro trabajo a gente incluso de otras áreas, no específicamente de Letras, que pudieran interesarse.

Como podemos inferir de los dichos de Fernanda, ha tenido un itinerario de lectura y escritura muy interesante desde su alfabetización inicial. Manifiesta que aprendió a leer y escribir desde los cuatro años de edad por estímulo de su entorno familiar. Señala también que en su ingreso a la universidad no ha tenido mayores dificultades con los textos académicos, debido a que en la escuela secundaria había trabajado con algunas clases de estos. En particular destaca que, para egresar de la secundaria, debía presentar un *trabajo de investigación o tesina*. En tal sentido, su trayecto universitario ha implicado la apropiación gradual de las exigencias formales de la escritura académica.

Deja entrever también una tensión entre el placer de la lectura y escritura literaria -destacando la desatención que tiene esta última en la carrera- y el costo cognitivo que implica adentrarse en los niveles más alto del discurso académico.

Realiza un listado de doce trabajos de investigación realizados durante la carrera y socializados en las cátedras, algunos de los cuales también han sido expuestos en jornadas estudiantiles externas. Destaca también la satisfacción que le han producido las ayudas pedagógicas explícitas de algunos docentes, frente a la incertidumbre que experimenta ante la falta de orientaciones de otros.

Cabe destacar que el desempeño académico de Fernanda ha sido excelente desde su ingreso en la universidad. En las asignaturas de los ciclos de investigación-acción ha obtenido óptimas calificaciones, gracias a los niveles logrados de apropiación de los contenidos disciplinares y al nivel de comunicación, a través de los modos adecuados de decir académicos del área disciplinar.

Caso 2 (Mónica)

Testimonio metadiscursivo (fragmentos):

Lo que recuerdo de la escuela primaria es que me enseñaron a través de imágenes las letras y sonidos del alfabeto (esto en primer grado). Utilizaban un manual que se llama “Voy contigo”, en donde se encontraban diferentes tareas de escritura y de lectura.

En toda la primaria me costó leer en público, pero eso, curiosamente, sólo me pasaba con las producciones propias (las cuales disfrutaba escribir) como poesías y palabras alusivas a algunas fechas patrias o importantes.

En la secundaria, las experiencias de lectura y escritura fueron más gratificantes en el sentido de apropiación y goce. Me gustaba mucho escribir... Aunque, en general, los docentes no se encargaban de los procesos de lectura y escritura de alumnos con un afán comprometido.

En la universidad, en relación con la comprensión, me costó mucho la lectura de textos académicos. Yo venía de la secundaria con una experiencia, como dije, gratificante, y no me costaba la lectura y el estudio en general.

Transitar por el camino de las prácticas de lectura y escritura complejas que suponen los circuitos superiores de educación, es un proceso de crecimiento que depende de uno mismo y del otro, esto es, del docente que te acerca las herramientas teóricas y didácticas para que crezcas y de tu voluntad de aprehender lo que te ofrecen como capital simbólico. Esta última idea puede representar una idealización de la relación pedagógica, pero es enteramente real y básica.

Me recuerdo a mí misma hace 5 años, iniciando la carrera de Letras, enfrentándome a textos larguísimos, a una maraña de ideas que debía desentrañar y estudiar, a trabajos prácticos que tímidamente dejaban el apego a la tradición escolar; y me veo ahora “grande”, en los últimos peldaños, sintiendo que interioricé una parte importante de lo que tanto quise: la escritura académica y la investigación.

El primer acercamiento sistemático a las prácticas de lectura y escritura académica que tuve fue en primer año..., me costó. En relación a la lectura (la contracara dialéctica de la escritura), pensaba que tenía una lesión lingüística en el cerebro, que no había sido bien preparada en el secundario o que no tenía las capacidades necesarias para terminar de entender los textos argumentativos, que son los que circulan en los estudios superiores. Entraba en contradicción con la clase de estudiante que siempre había sido. Ahora entiendo que nunca tuve una lesión cognitiva, y no era una pésima estudiante, sólo ocurría que los paradigmas textuales y la polifonía de la argumentación eran novedades que no sabía manejar, que me costaba porque requieren procesos de aprendizajes diferentes, a los que no estaba habituada, y que reflexionar acerca de los por qué de los primeros fracasos servía para construir desde el error, y para aprender las claves necesarias para comenzar de nuevo.

La redacción de una ponencia, primer trabajo serio que debía realizar en la universidad, y más complejo que una monografía del secundario, no me resultó difícil en sí. Pero, confieso, los tiempos

de redacción y corrección fueron sistemáticos y extensos, para que uno pudiese crecer con esas instancias. Recuerdo a esa experiencia como un trabajo sencillo, muy apegado a la palabra del otro y no tanto a la producción personal. Esto, en la producción de trabajos de investigación no es muy productivo, se sabe, porque justamente en el diálogo de las diferentes perspectivas expuestas y en la que uno va erigiendo como hilo argumental está la riqueza de la investigación. Pienso, ahora, que se podría haber hecho un estudio más complejo del tema trabajado en esa ponencia... No obstante, el compromiso que tuvimos con mi compañera en la producción escrita fue grande, e hicimos hasta donde nuestro conocimiento de estudiantes iniciadas llegaba. Además, el sentimiento de estar a la altura de las circunstancias, de tomarnos con responsabilidad y seriedad el trabajo, fue también muy valorable y estimulante.

En los siguientes años de la carrera, la confección de una monografía fue un requisito de evaluación obligatorio de muchas materias. Pienso que vivir esa instancia como un “requisito más” para aprobar, le quita fuerza a la voluntad creadora y al compromiso que requiere el trabajo. Eso sumado a la falta de directivas claras y de buenas tutorías docentes que acompañen y valoren el trabajo de los estudiantes, pueden atentar en el desempeño de la escritura de un trabajo académico. En mi caso personal, hubo situaciones en las que me encontré con profesores que no daban un buen asesoramiento en las clases de consultas, y que a la hora de corregir lo hacían con criterios pocos rigurosos y con poco interés, llegando a decir “y bueno, qué más se les puede pedir a estos chicos, demasiado con 5 o 6 hojas”. Es claro que ahí las posibilidades de crecimiento escriturario están restringidas a una concepción rudimentaria, poco eficaz, que se impulsa desde el mismo docente.

Las experiencias de participación en los Congresos y Jornadas han sido también un antecedente muy importante para mi formación en la investigación y en la escritura académica. Desde primer año de la carrera, asistía anualmente a varios congresos. Al principio como asistente, hasta tercer año, lo cual sí sirve pero no enriquece demasiado, porque las vivencias entre participar como asistente y como expositor son abismalmente diferentes. Los procesos previos, los presentes en el momento de exposición, y los posteriores a ese tiempo son experiencias únicas. Las capacidades y destrezas de producción que puedes desarrollar con la escritura académica, siempre poniendo voluntad y compromiso, realmente te cambian. Te vas sintiendo un poquito más grande cada vez, y las satisfacciones son placenteras cuando un profesor que no conoces, uno de los muchos “grandes” que van a los Congresos, se acerca para felicitarte por tu trabajo, para exhortarte a que sigas formándote así, que vas muy bien siendo estudiante.

Cuando participé por primera vez como expositora en un Congreso estaba en cuarto año de la carrera (hasta entonces lo había hecho para diversas Jornadas Estudiantiles de las materias cursadas)...

El año pasado fue el punto máximo alcanzado en mis experiencias de escritura académica. Además de participar en Congresos como expositora, elaboré un artículo científico para una materia del ciclo superior... Este último trabajo fue una conquista personal, por aspectos subjetivos centrales, vinculados al interés en la materia, al problema/tema de la investigación que nació cursando esa signatura y, sobre todo, a la estima y respeto del equipo docente a cargo de la misma. Me gustó mucho la investigación que hice. Todo lo que fue el rastreo bibliográfico y el estudio del estado de la cuestión, fue apasionante. Creo que para la eficacia de la escritura académica, como más o menos esbocé anteriormente, tienes que tener un compromiso y deseo de crecer, de aprovechar los recursos que te brindan, y encontrar un tema que te despierte intrínsecamente el deseo de investigar y hacerlo bien. Es uno de los principales consejos que se postulan en la investigación, y yo lo viví así.

La decisión de saber qué pasaba con la escritura académica en una situación de examen, en esa instancia en la que los estudiantes muchas veces fracasamos o sentimos que no damos todo por el tiempo o por otras variables que pueden influir en esas dos horas donde el pasaje entre decir y transformar el conocimiento se hace clave, fue el motor de todo. Quería saber también qué era lo que se estaba haciendo en el país en relación a ese tema de la “alfabetización académica”... Sentía que ahora todo tomaba forma y entendía bien ese tema que me gustó mucho desde el secundario (la lectura y la escritura), y encontrarme discursivamente con profesionales de excelente nivel... fue increíble.... En conjunto, todo me sirvió para dar forma a un trabajo de investigación que me apasionó.

El caso de Mónica contrasta con el primero en relación con el itinerario escolar previo al ingreso a la universidad y con el extrañamiento experimentado en los primeros años universitarios, en relación con los textos académicos, hasta el punto de llegar a pensar que tiene una “lesión lingüística en el cerebro”. Gradualmente va tomando conciencia de que este extrañamiento es producido por las muy diferentes interacciones con la lectura y escritura en la primaria, secundaria y universidad. De sus dichos, se infiere con mayor claridad la “brecha” entre estos niveles educativos y la introducción traumática que implica adentrarse en la cultura académica. Sin embargo, destaca también la importancia fundamental de las ayudas pedagógicas sistemáticas recibidas desde el primer año de la carrera y el valor positivo que otorga a

su participación asidua a congresos desde los primeros años universitarios, primero como asistente y luego como expositora. Es relevante, al respecto, el punto de inflexión que representa el exponer por primera vez un trabajo en un congreso, externo al entorno de las cátedras, por el nivel de compromiso genuino que exige, el *feedback* recibido en la comunidad disciplinar y la gratificación que todo esto implica.

Realiza un listado de siete trabajos de investigación realizados durante la carrera y socializados en las cátedras, pero destaca como especialmente trascendentes la experiencia como expositora en un congreso nacional y la escritura del artículo de investigación, por el grado de compromiso asumido con el tema investigado.

Marca también diferencias, al igual que Fernanda, en el nivel de apoyo pedagógico de los docentes: destaca cómo el grado de involucramiento y de estímulo de algunos es decisivo para el progreso académico de los estudiantes, frente a las “directivas poco claras o rigurosas” de otros profesores que incluso desacreditan el potencial estudiantil (“y bueno, qué más se les puede pedir a estos chicos, demasiado con 5 o 6 hojas”).

Cabe señalar que Mónica ha desarrollado en su itinerario universitario un progreso altamente significativo. En la asignatura de primer año obtiene una buena calificación, fruto del esfuerzo sostenido. Pero es en la materia de cuarto año cuando logra una excelente calificación ya que realiza un salto cualitativo muy importante: logra apropiarse de los contenidos disciplinares, a través del propio proceso de escritura; logra experimentar la función epistémica de la escritura no solo desde la práctica sino también desde su propio proceso metacognitivo.

Caso 3 (Ana) **Testimonio metadiscursivo (fragmentos)**

Yo no pude ingresar al jardín de 5 por aquel entonces la única escuela cerca de casa se sorteaba para el ingreso, mis padres no tenían medios económicos para enviarme a un privado, al ingresar al (1º er) grado mi libro fue el Yo Solito ... La docente de 1º grado nos enseñó las primeras letras primero las vocales luego la M por aquellos tiempos se comenzaba a escribir con letra de carta, en 1º grado solo llegamos hasta la letra R.

Llegando al secundario... experiencia negativa materias que me enseñaron que no las recuerdo a pesar que fui la abanderada en mi colegio, hoy me atrevo a decir que estudiaba de memoria no recuerdo que estudiaba, porque era para el momento.

En mi trayecto universitario tuve experiencias positivas y negativas y docentes que me ayudaron adquirir competencia en lecto escritura recuerdo que hubo una materia donde se trabajó mucho lo que es técnicas de estudio...

Mi fortaleza es mi dedicación, mis debilidades el tiempo me resulta corto cuando se me juntan los exámenes parciales y finales, a pesar que las horas que tengo para dedicarle las divido por materia, en cuanto a la pregunta ¿intenta solucionar tus debilidades? No porque parte del tiempo, trabajo, aprendí a organizarme con el corto tiempo.

Cuando produzco un escrito lo reviso varias veces, para rever si las ideas que quiero expresar están bien escritas, me paso que en algunos textos, que al volver a leer omito algunas frases produciendo incoherencia.

Realice escrito académico y lo presente el mismo en un congreso. La sensación que experimente a pesar que ya había realizado otras presentaciones de otros temas en jornadas fue tristeza mi trabajo está basado en mi experiencia laboral donde me desempeñé por 5 años como facilitador pedagógico en la cárcel de menores...

El caso de Ana es totalmente diferente ya que está marcado, desde los inicios de la alfabetización, por la carencia. Ana no puede asistir al jardín de infantes por razones económicas y, al parecer, su trayecto por la escuela primaria y secundaria no se caracteriza por las experiencias gratificantes. En la universidad, alternan las experiencias positivas y negativas.

Al pedido de dar cuenta de los escritos académicos realizados, solo se refiere a tres trabajos finales y si bien manifiesta haber asistido a jornadas académicas, expresa la tristeza que le produjo exponer un trabajo; no explicita los motivos de tal frustración, pero deja entrever que el *feedback* recibido probablemente no ha sido positivo.

Como puede apreciarse en el propio testimonio metadiscursivo, el nivel de escritura de Ana no llega a las expectativas requeridas para un estudiante universitario. En tal sentido, la brecha entre su desempeño escriturario y el de Fernanda o Mónica es altamente significativo, no sólo en los modos de decir

académicos, sino también en las competencias básicas de lectura y escritura, además de los modos de dar cuenta de los contenidos disciplinares, con respecto a los cuales tiene nociones confusas e imprecisas.

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 trabajar con ella en las aulas universitarias.

Al respecto, en esta oportunidad, hemos centrado la atención en la incidencia positiva de algunos factores contextuales en los itinerarios académicos estudiantiles, en particular, en aquellos que permiten la participación gradual de los estudiantes en la comunidad disciplinar, tales como la asistencia y exposición en encuentros científicos.

Hemos podido observar que, en el caso 2 analizado (Mónica), esta participación contribuye a transitar el pasaje del *extrañamiento* de la escritura académica hacia una etapa de *apropiación participativa*, la cual si bien no implica un nivel de dominio completo, significa un salto cualitativo tanto a nivel de sus representaciones como de sus prácticas.

Por otra parte, el caso 1 analizado (Fernanda) ha mostrado la importancia fundamental del itinerario escolar previo para favorecer un pasaje más gradual y un fortalecimiento de las competencias académicas tanto en cantidad como en calidad.

De modo inverso, el caso 3 considerado (Ana) ha puesto en evidencia la incidencia negativa de los trayectos escolares previos, tanto por la carencia como por las experiencias poco gratificantes. Esto se ha visto reflejado en la falta de competencias académicas y disciplinares logradas.

Es de destacar también el papel de las ayudas pedagógicas en los procesos de apropiación participativa. Tanto Fernanda como Mónica plantean la importancia de las orientaciones sistemáticas, que ponen en evidencia -en algunos casos- un contrato didáctico que implica un compromiso genuino asumido por los docentes en los procesos de enculturación académica.

Cabe recordar que estas dos estudiantes han participado de ciclos de investigación-acción con proyectos de escritura académica, que parten 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 datos de la realidad, lo que posibilita tomar conciencia de que el conocimiento se construye y no simplemente se 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, a la vez que permite comprender de qué modo se comunica el conocimiento científico en una comunidad disciplinar.

De este modo, los estudiantes de estos ciclos tienen desafíos auténticos de escritura académica: los principiantes producen ponencias -apoyados por un tutor-, que son socializadas en unas jornadas académicas; los avanzados producen una versión preliminar de un artículo de investigación que es discutido en un grupo de trabajo.

Si bien estas conclusiones no son definitivas, permiten sugerir algunas alternativas para mejorar la escritura académica en las aulas universitarias. Por un lado, la necesidad de promover apoyos institucionales sostenidos a lo largo de las carreras de grado, para garantizar la continuidad de las acciones didácticas iniciadas en los primeros años universitarios. Por otro lado, la importancia de favorecer la participación de los estudiantes en prácticas académicas de su comunidad disciplinar, ya que contribuyen a configurar un sentido de pertenencia, a la vez que les van proporcionando herramientas teóricas y metodológicas para favorecer los procesos de apropiación de la cultura académica.

Bibliografía

- Arnoux, Elvira N. 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. N. de (2006). Incidencia de la lectura de pares y expertos en la reescritura del trabajo de tesis. *RLA*, 44(1). Recuperado de: www.escribirylectura.com.ar/cv-elvira-narvaja-de-arnoux.pdf
- Barton, D.; Hamilton, M. e 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. y Garufis, J. (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. West Lafayette, Indiana: Parlor Press.
- Bhatia, V. (2004). *Worlds of Written Discourse. A genre based view*. Sidney: Continuum.
- Bhatia, V. y Gotti, M. (2006)(eds.). *Explorations in Specialized Genres*. Bern: Peter Lang.
- Blakeslee, A. (1997). Activity, Context, Interaction, and Authority: Learning to Write Scientific Papers In Situ, *Journal of Business and Technical Communication*, 1, 125-169.
- Bolívar, A. (2005). Tradiciones discursivas y construcción del conocimiento en Humanidades. *Signo y Seña*, 14, 67-92.
- Bremner, S. (2012). Socialization and the Acquisition of Professional Discourse: A Case Study in the PR Industry. *Written Communication*, 29, 7-32.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Bruffee, K. (1999). *Collaborative Learning, Higher Education, Interdependence and the Authority of knowledge*, Baltimore: The Johns Hopkins University Press, Second Edition.
- Bruner, J. (1984). *Acción, Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Buty, C. y Plantin, C. (2008)(Eds.). *Argumenter en classe de sciences. Du débat à l'apprentissage*. Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Candlin, C. y Gotti, M. (2007)(eds.). *Intercultural Aspects of Specialized Communication*. Bern: Peter Lang PG.
- Carlino, P. (2006). Concepciones y formas de enseñar escritura académica. Un estudio contrastivo. *Signo y Seña*, 16, 71-116.
- (2011). Leer y escribir en las ciencias sociales en universidades argentinas. *Contextos de Educación*, 1 (11). Disponible en: www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos
- (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57), 355-381
- Castelló, M. (2006). La escritura epistémica: enseñar a gestionar y regular el proceso de composición escrita. En *Memoria del Congreso Internacional de educación, investigación y formación docente*. Universidad de Antioquia, Facultad de educación, Medellín, Colombia.
- Ciapuscio, G. (2008). Géneros y familias de géneros: aportes para la adquisición de la competencia genérica en el dominio académico, en Constanza Padilla y otros (Eds.) *Lectura y escritura críticas: perspectivas múltiples*. Tucumán: subsección cátedra UNESCO, UNT.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant: L'entrée dans la vie universitaire*, París: PUF
- Delcambre, I. y 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.
- Delcambre, I. y Lahanier-Reuter, D. (2010). Les littéracies universitaires: influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit. *Díptyque*, 18, 11-42.
- Desinano, N. (2009). *Los alumnos universitarios y la escritura académica: análisis de un problema*, Rosario: Homo Sapiens.
- 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 Paula Carlino (ed.) *Textos en contexto: Leer y escribir en la universidad*, Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura, Lectura y Vida.
- Di Stefano, M.; Pereira, C. y Pipkin, M. (2006). La producción de secuencias didácticas de lectura y escritura para áreas disciplinares diversas. Problemas frecuentes. *Signo y Seña*, 16, 119-136.
- Ding, H. (2008). The Use of Cognitive and Social Apprenticeship to Teach a Disciplinary Genre: Initiation of Graduate Students Into NIH Grant Writing. *Written Communication*, 1 (25), 3-52
- Eemeren, F. van (2011). *Strategic Maneuvering in Argumentative Discourse*. Amsterdam: John Benjamins Publishing
- Eemeren, F. van; Grootendorst, R. y Snoeck, F. (2002). *Argumentation: Analysis, Evaluation, Presentation*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Egan, K. (2011). *Learning in Depth: A Simple Innovation That Can Transform Schooling*, Chicago: University Of Chicago Press.
- Erduran, S. y Jiménez Aleixandre, P. (2008). *Argumentation in Science Education*. New York: Springer.
- Flower, L. y 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.
- Gotti, M. (2003). *Specialized discourse. Linguistic features and changing conventions*. Bern: Peter Lang.
- 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 y S. Ransdell (Eds.), *The sciences of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (1-27). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. London: Longman.
- Jiménez Alexandre, P. y 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.
- (2008). Construction, évaluation et justification des savoirs scientifiques. Argumentation et pratiques épistémiques, en Christian Buty y Christian 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. y 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.
- Leontiev, A. (1981). *Problems of the development of mind*. Moscow: Progress Publishers (1ra. edición, 1959).
- 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.
- (2012) *A Realist Approach for Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miller, C. (1994). Genre as Social Action, en A. Freedman y P. Medway (Eds.) *Genre and the New Rhetoric* (20-36). New York: Francis and Taylor.
- Miras, M. y Solé, I. (2007). La elaboración del conocimiento científico y académico, en Castelló, M. (coord.) (2007) *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos* (83-112). Barcelona: Graó.
- Moyano, E. (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: un programa institucional. *Signos*, 43(74), 465-488.
- Natale, L. (Ed.). (2012). *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*, Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Núñez Cortés, J. (2013). *La alfabetización académica: Estudio comparado en el ámbito iberoamericano*, Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Padilla, C. (2004). La comprensión de textos académicos en estudiantes universitarios: el caso de la dimensión polémica. *RASAL*, 2, 45-66.
- (2012). Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales. *Magis*, 5 (10), 31-57.
- Padilla, C. y Carlino, P. (2010). Alfabetización académica e investigación acción: enseñar a elaborar ponencias en la clase universitaria. En Parodi, G. (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.
- Parodi, G. (2007a). El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: Constitución de un corpus de estudio. *Signos*, 40 (63), 147-178.
- (2007b). *Linguística de corpus y discursos especializados: Puntos de mira*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- (2008) (ed.). *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- (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.
- Pérez Abril, M. y Rincón Bonilla, G. (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*, Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Plantin, C. (2005). *L'argumentation. Histoire, théories, perspectives*. Paris: PUF.
- (2007). Argumentation Studies and Discourse Analysis. Teun van Dijk (Ed.) *Discourse Studies*, (277-301), 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. y 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.
- Prior, P. (2006). A sociocultural theory of Writing, en Charles McArthur, Steve Graham y Jill Fitzgerald (Eds.), *Handbooks of Writing Research* (54-65). New York: The Guilford Press.
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje, en: James Wertsch, Pablo del Río y Amelia Álvarez (Eds.): *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (111-128), Fundación Infancia y Aprendizaje, Madrid.
- Rosales, P. y Vázquez, A. (2006). Análisis de textos académicos de los estudiantes y de su relación con el cambio cognitivo. *Signo & Seña*, 16, 47-69.
- (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). Recuperado de: www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos
- Russell, D.; Lea, M.; Parker, J.; Street, B. y Donahue, C. (2009). Exploring Notions of Genre in *Academic Literacies* and Writing Across the Curriculum: Approaches Across Countries and Contexts, en Bazerman, C.; Bonini, A. y Figueiredo, D. (Eds.) *Genre in a Changing World* (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.
- Shklovski, V. (1917). El arte como artificio, en Todorov, T. (ed.), *Teoría de la literatura de los formalistas rusos* (55-70), Buenos Aires: Siglo XXI, 1970.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (2004). *Research genres. Explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Toulmin, S. (1958). *The uses of arguments*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (2001). *Return to Reason*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Ungerfeld, R. (2004). La investigación como soporte de actividades de enseñanza universitaria. *Contexto educativo*, 30, año V, 11-22.
- Vázquez, A.; Matteoda, C. y Rosales, P. (2000). Tareas de escritura y estrategias interactivas para favorecer el procesamiento de la información científica. *Lectura y Vida*, 1, 18-29.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Constanza Padilla es profesora y doctora en Letras por la Universidad Nacional de Tucumán (UNT), Argentina. Se desempeña como profesora titular de *Lengua Española I, Taller de comprensión y producción textual y Psicolingüística* (Facultad de Filosofía y Letras, UNT) y como directora del doctorado en Letras de la UNT. Es investigadora independiente en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas, Argentina (CONICET) y en el Instituto de Investigaciones sobre el Lenguaje y la Cultura (INVELEC). Además, es directora del proyecto PIUNT 26/H533 (tipo A) (2014-2018) *Leer, escribir y argumentar en las disciplinas: perspectivas y prácticas de docentes y estudiantes*.
