

COMPETENCIAS ARGUMENTATIVAS EN LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA*

Constanza Padilla, Silvina Douglas, Esther López
constanza_padilla@yahoo.com.ar
Universidad Nacional de Tucumán
República Argentina

1. Introducción

En la actualidad, ha cobrado visibilidad el reconocimiento de que la entrada a los estudios universitarios implica para los estudiantes, no sólo un proceso arduo de aprendizaje de contenidos disciplinarios de complejidad creciente, sino en estrecha relación con ello, el conocimiento y dominio de diversos modos de comunicación de ese saber disciplinario, hasta tal punto que gran parte del fracaso académico de los alumnos se debe a los serios problemas de acceso a los textos disciplinares y a las importantes limitaciones para dar cuenta de los saberes construidos, de acuerdo a las restricciones de formulación propias del discurso académico en general y de los ámbitos disciplinarios específicos, en particular.

Esta innegable conexión entre habilidades discursivas académicas y aprendizaje disciplinario fue ignorada por mucho tiempo, tanto en el campo de la docencia como de la investigación. El docente universitario, a pesar de que año a año recibía un estudiantado con mayores dificultades en el manejo del lenguaje oral, la lectura y la escritura, pensaba -y en muchos casos sigue pensando- que no debía ocuparse de dichos problemas. Pero tampoco reparaba en que las dificultades no se concentraban sólo en las competencias que debían traer los alumnos del nivel secundario y que no traían, sino en el desconocimiento por parte de dichos estudiantes de los modos específicos de construcción, circulación y legitimación del conocimiento científico en el ámbito académico; modos que deben ser aprendidos y, por lo tanto, enseñados.

Afortunadamente, esta representación docente viene modificándose desde hace algunas décadas en algunos países, especialmente en los anglófonos (EEUU, Inglaterra y Australia), donde a partir de acciones concretas, encaran institucionalmente lo que se ha denominado *alfabetizaciones académicas* (Lea y Street, 1998), a través de programas de escritura específicos integrados en los espacios curriculares (Russell, 1990; Chalmers y Fuller, 1996, entre otros).

Otra cuestión a tener en cuenta, con respecto al ingreso a la vida académica, es la matriz cognitiva que traen los alumnos de sus estudios previos. En el contexto argentino, por ejemplo, a pesar de los proyectos de renovación curricular implementados desde los '90, no se ha abandonado todavía, en los hechos, una concepción reproductiva y estable del conocimiento, lo cual tiene numerosas implicaciones; entre ellas, la desatención al desarrollo de habilidades de *pensamiento crítico o habilidades argumentativas*¹

Algunas encuestas realizadas por nuestro equipo de investigación en los últimos años (Padilla *et al.*, 2004, 2006 y 2007) han puesto en evidencia que no sólo no se ha generalizado la enseñanza explícita de la argumentación en ningún nivel del sistema educativo, sino que tampoco se promueven contextos institucionales para la discusión crítica; esto es, no se crean espacios para que el estudiante haga uso de la palabra propia, ni fundamente sus puntos de vista. Por el contrario, en muchos casos se siguen manteniendo actitudes que concentran el uso de la palabra legítima en el docente, lo cual implica una adhesión, en gran medida y sin cuestionamiento, al modelo transmisivo de conocimiento, representado, en el caso de la universidad -especialmente en el área de las ciencias humanas y sociales-, en la tradicional

* Este artículo se publicó en su primera versión el 4 de junio de 2010 en la *Revista @tic, revista d' Innovació educativa* (Universitat de València), nº 4, junio, pp. 2-12. ISSN 1989-3477. Versión en español y en inglés (*Argumentative Skills in Academic Literacy*).

dicotomía académica *clase teórica* (exposición magistral) y *clase práctica* (aplicación de conocimiento teórico). Esta adhesión parece estar apoyada en una serie de supuestos, tales como:

- Los estudiantes carecen en absoluto del conocimiento disciplinario, por lo tanto, hay que transmitirlo.
- Como carecen de este conocimiento, no están en condiciones de dar su punto de vista acerca de lo enseñado, por lo cual, deben reproducir lo más fielmente posible el recorte disciplinario del docente y demostrar lo aprendido aplicando esos contenidos teóricos en cuestiones prácticas.

De esta manera, el docente termina reforzando las prácticas escolares arraigadas, perjudicando al alumno en el abordaje de textos académicos, al favorecer con respecto a los mismos, por ejemplo, estrategias de *lectura expositiva* (Padilla, 2004); es decir, sólo importa recuperar qué dice el texto, pero no quién lo dice, ni desde qué marcos conceptuales, ideológicos e históricos lo dice, ni qué evidencias proporciona para decirlo, todo lo cual implicaría una estrategia de *lectura argumentativa*.

En el contexto europeo, diversos documentos producidos en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior², vienen cuestionando, desde fines de los '90, los modelos y estrategias de enseñanza, basadas en la transmisión de conocimiento por parte del profesor y el aprendizaje reproductivo por parte del alumnado. Por el contrario, se insiste en que se debe potenciar la capacidad de aprendizaje autónomo por parte del estudiante, las competencias intelectuales y sociales, las capacidades de resolución de problemas y el fomento del trabajo cooperativo (López Meneses y Martín Sánchez, 2009:39).

Con el propósito de ocuparnos de esta problemática compleja, desde el año 2005, el equipo que integramos ha puesto en marcha una experiencia de investigación-acción³ en una asignatura del área de Humanidades (Universidad Nacional de Tucumán, Argentina) a través de un programa de alfabetización académica, en donde priorizamos el desarrollo de habilidades argumentativas como base insoslayable para el desarrollo de habilidades académicas.

Para ello, comenzamos trabajando con la argumentación cotidiana para iniciarlos luego en la argumentación académica propia del área de las humanidades. En tal sentido, focalizamos la atención en la dimensión polifónica y argumentativa de los textos, lo que facilita luego la producción de escritos con similares características. En particular, destinamos un lapso extendido de tiempo para la elaboración gradual de una *ponencia grupal* -en su versión escrita, con su posterior exposición en unas Jornadas-, entendida como comunicación de resultados de una investigación que los estudiantes inician en el segundo cuatrimestre del año, sostenida por un proceso tutorial.

En relación con estas ponencias, este trabajo presenta resultados en curso, en torno a la relación entre los productos finales, los procesos y el contexto de producción que los hizo posibles, atendiendo a los desafíos que plantea tanto a los estudiantes como a los docentes el trabajo con la dimensión argumentativa de este género académico.

De este modo, nuestro objetivo en esta oportunidad es mostrar la productividad epistémica del programa implementado, a través de la ponderación de los resultados.

La hipótesis de base que sustenta la investigación es que si bien los desafíos cognitivos que plantea esta argumentación académica no se solucionan en un año de cursado, son significativos los progresos de los estudiantes que logran capitalizar las diversas alternativas del proceso didáctico y de investigación, frente a otros que no alcanzan los progresos esperados, por diferentes causas (competencias cognitivo-discursivas muy limitadas, bajo nivel de compromiso académico, problemas en la integración con el grupo de pares, entre otros).

A continuación, tendremos en cuenta cuestiones claves del estado de las investigaciones sobre el tema, que nos permitirán enmarcar la presentación del itinerario didáctico del programa de alfabetización académica en curso -en especial, sobre la elaboración de ponencias-, que a su vez posibilitará la consideración de algunos resultados obtenidos hasta el momento.

2. Escribir en la universidad

Como ya señalamos, las investigaciones sobre escritura en la universidad tienen un desarrollo muy importante desde hace más de tres décadas en los Estados Unidos, mientras en otros países, tales como Australia, Inglaterra, Francia, Bélgica e Italia, entre otros, son más recientes.

El concepto de *alfabetización académica* proviene de los estudios ingleses y ha sido utilizado en plural para destacar la diversidad en las prácticas de escritura universitarias y las relaciones de poder implicadas en ellas (Lea & Street, 1998). Más tarde se ha extendido para abarcar las diversas acciones de formación que implementan las universidades para enseñar a escribir académicamente, de acuerdo a las especificidades de cada disciplina. En tal sentido, se destacan las corrientes norteamericanas *escribir a través del currículum* y *escribir en las disciplinas*, en su papel promotor de propuestas didácticas en las que se escribe para aprender una materia y las que apuntan a aprender a escribir según los géneros propios de un campo del saber (Bazerman *et al.*, 2005). Son estos enfoques los que han llevado a trazar líneas de investigación-acción en diversas universidades con el propósito de estudiar, al mismo tiempo que favorecer, la apropiación de los modos de escribir característicos del ámbito académico y profesional. (Para un panorama más exhaustivo de estos antecedentes, cfr. Carlino, 2005; Carlino, 2006; Padilla y Carlino, 2010).

Relacionado con esto último, es muy relevante la investigación vinculada con los géneros académicos, especializados y profesionales (Parodi, 2008), y con el planteo de una instrucción explícita en la educación superior. En particular, son significativos los avances en las discusiones teóricas a partir de las evidencias empíricas obtenidas de diversos corpus textuales (Swales, 2004; Halliday y Martin, 1993; Bhatia, 1993; Martin y Veel, 1998; Gotti, 2003; Bhatia y Gotti, 2006; Candlin y Gotti, 2007; Hyland, 2000; Parodi, 2007a, 2007b, 2008, entre otros), que plantean, entre otras cuestiones, un *continuum* (Parodi, 2008) entre géneros altamente 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 o incluso dentro de una misma disciplina (Bhatia, 2004; Parodi, 2007b). No obstante, también demuestran que algunos géneros muy específicos son relativamente homogéneos en distintas disciplinas científicas (Parodi, 2007b). Similitudes y diferencias derivan, en gran medida, de los modos de asumir el quehacer científico -ligado a paradigmas cuantitativos o cualitativos; a métodos inductivos o deductivos- que "prescriben" y legitiman diferentes modos de hacer ciencia (cfr. Padilla, 2008; Padilla y Carlino, 2010).

Vinculado con estas cuestiones, no ha sido todavía suficientemente investigado el papel -más o menos central- que juega la argumentación en las diversas clases de escritos académicos y su conexión con los modos de aprendizaje en las distintas disciplinas. A pesar de ello, es en el campo de la educación científica (Física, Biología, Oceanografía, cuestiones sociocientíficas) donde la argumentación ha comenzado a cobrar un protagonismo creciente (Sardá y Sanmartí Puig, 2000; Kelly y Bazerman, 2003; Erduran y Jiménez-Aleixandre, 2008; Jiménez-Aleixandre y Díaz de Bustamente, 2008; Buty y Plantin, 2008; Orange *et al.*, 2008; Andriessen, 2009; Kelly *et al.*, 2010; Jiménez-Aleixandre y Puig, 2010, entre otros). Por su parte, en áreas de las ciencias humanas, tales como el Derecho y la Historia (Pollet, 2004; Andrews, 2007, 2009 a y b) las investigaciones son más escasas pero permiten anticipar relaciones entre modos de argumentación, modos de aprendizaje disciplinario y modos de comunicación académica que los estudiantes han de aprender.

En especial, es en el ámbito francófono donde vienen desarrollándose interesantes investigaciones que abordan la escritura en relación con la construcción de saberes, postulando distintas representaciones estudiantiles con respecto a los escritos académicos (Delcambre y Reuter, 2002; Pollet, 2004). En relación con esto, algunos estudios también se han abocado a determinar las dificultades con algunos géneros académicos (*écriture de recherche, mémoires*) (Pollet et Piette, 2002; Crinon y Guigue, 2002, entre otros), atendiendo a la distancia entre la cultura escrita de los estudiantes y las competencias académicas

esperadas. A esto se suma la creciente importancia que se adjudica a la variable disciplinar en la consideración de la problemática (Delcambre, Donahue y Lahanier-Reuter, en prensa; Delcambre y Reuter, en prensa; Delcambre y Lahanier-Reuter, en prensa)

Asimismo, de los antecedentes sobre la escritura académica en el contexto hispanófono, se destaca la publicación colectiva reciente, coordinada por Parodi (2010), sobre diversos aspectos teóricos y aplicados de la alfabetización académica y profesional, desarrollada en universidades latinoamericanas y en algunas españolas, también desde la perspectiva de la lectura y escritura en las disciplinas.

Por su parte, en el ámbito argentino destacamos las investigaciones pioneras realizadas por Arnoux y su equipo, quien inauguró, a fines de los '90, un grupo importante de trabajos sobre las dificultades y las representaciones de los estudiantes en la comprensión y producción de textos académicos (Arnoux, Alvarado, Balmayor, Di Stéfano, Pereira y Silvestri, 1996; Arnoux y Alvarado, 1997; Arnoux, Di Stefano y Pereira, 2002; Pereira y Di Stéfano, 2003), continuada luego por otros grupos de investigación (Marín y Hall, 2004; Padilla, 2004a y 2004b, Vázquez y Miras, 2004, entre otros). Del mismo modo, el grupo de Arnoux es el que originalmente ha planteado ocuparse de la lectura y la escritura en el nivel universitario y ha iniciado acciones didácticas concretas, poniendo en marcha el primer taller de escritura en una universidad argentina (Di Stefano, Pereira y Reale, 1988) y desarrollando numerosas acciones de formación, a través de la sede argentina de la cátedra UNESCO.

Por su parte, estudios contrastivos realizados por Carlino (2004, 2005 y 2006, entre otros) con el objetivo de conocer qué ocurre en las universidades del mundo anglosajón que se ocupan de la escritura (con respecto a los docentes, las instituciones y la enseñanza que brindan), en contraste con nuestra realidad argentina, han servido para comenzar a desnaturalizar nuestras prácticas y representaciones. En particular, Carlino (2005) no sólo promueve esta desnaturalización sino que aporta propuestas concretas, realizadas en las aulas universitarias, acerca de la inclusión de la lectura y escritura para favorecer el aprendizaje de las disciplinas. Es específicamente la propuesta de la elaboración de ponencias -inspirada a la vez en los aportes de docentes australianos (Zadnik y Radloff, 1995; Legget; 1997)- la que hemos considerado en especial como orientación para desarrollar nuestro programa de alfabetización académica.

Por otra parte, en lo que respecta a los conceptos de lectura, escritura y argumentación, ejes vertebradores de nuestra propuesta didáctica, están explícitamente presentes en nuestras intervenciones docentes, a través de las reflexiones en torno a modelos de lectura (Goodman, 1996; van Dijk y Kintsch, 1983), de escritura (Flower y Hayes, 1996; Scardamalia y Bereiter, 1992) y de argumentación (Perelman y Olbrechts, 1970; van Eemeren, Grootendorst y Snoeck, 2006; Plantin, 2005, 2007; Masseron, 1997) que contribuyen a desplegar actividades metacognitivas en general (Flavell, 1970; Martí, 1995) y metalingüísticas, en particular (Castelló Badia, 2000; Tolchinsky, 2000), necesarias para optimizar las prácticas de lectura y escritura académicas, por cuanto permiten el distanciamiento con los textos y la toma de conciencia acerca de la necesidad de sucesivas revisiones y reescrituras.

En especial, consideramos indispensables los estudios sobre argumentación porque ayudan a conceptualizar el discurso académico como producto de un proceso de argumentación científica que se pone en consideración en los ámbitos disciplinarios, para su legitimación y circulación. En este sentido, tenemos en cuenta los aportes de las líneas teóricas recién citadas, las cuales, más allá de sus diferencias (perspectivas retóricas y perspectivas dialécticas), resultan útiles para la implementación de la propuesta didáctica.

3. La ponencia como construcción argumentativa

¿Por qué enseñar a los estudiantes a elaborar ponencias en la universidad? ¿No es un proceso de costo cognitivo demasiado exigente para los estudiantes? ¿Qué ventajas tiene con respecto a otras prácticas académicas?

Sin duda, la elaboración de ponencias implica un importante compromiso cognitivo y de tiempo, tanto para los estudiantes como para los docentes. Sin embargo, consideramos que son más

las ventajas que los inconvenientes que conlleva, particularmente en lo concerniente a sus potencialidades discursivas, epistémicas y argumentativas. Entre ellas, cabe destacar:

- El carácter dual de este género académico desafía competencias tanto escritas como orales, por cuanto, si bien la etapa final del proceso de elaboración implica una exposición oral ante un auditorio -con la instancia de preguntas y discusión-, ésta es la consecuencia de un proceso complejo de distintas versiones escritas que son maduradas y revisadas en un lapso de tiempo prolongado (plan de texto, sucesivos borradores, resumen o *abstract*), lo que hace palpable la naturaleza procesual, provisoria y perfectible de la escritura.
- El hecho mismo de la exposición ante un auditorio le da un carácter a la vez acabado y revisable, en tanto proceso de elaboración del conocimiento, por cuanto el propósito comunicativo de este proyecto de escritura culmina y se materializa en una audiencia real, en donde su destinatario ya no es solamente el profesor ni su objetivo, sólo aprobar la asignatura. Al mismo tiempo, esa socialización del conocimiento construido se pone a prueba en la instancia de preguntas y discusión, en donde los destinatarios piden ampliaciones, cuestionan, apoyan, valoran los aportes y abren nuevos interrogantes.
- La libertad en la elección del tema de las ponencias, dentro de un marco de alternativas, supone un *plus* significativo para los estudiantes e implica acrecentar su motivación. En algunos casos, sus decisiones tienen que ver con intereses profundos que determinaron la elección de la carrera o que van marcando la impronta del trayecto universitario.
- La ponencia, como producto de un proceso de investigación teórica y/o empírica, es la puerta de entrada a la investigación como proceso de elaboración de conocimientos: conocimientos teóricos como fruto de un trabajo exhaustivo y crítico con fuentes bibliográficas, y conocimientos empíricos como consecuencia de un proceso de indagación de la realidad o de contrastación de teorías.
- En relación con esto y desde el punto de vista argumentativo, la ponencia impone un triple desafío: una *argumentación demostrativa* que exige la articulación entre marco teórico, interrogantes o hipótesis, datos y conclusiones; una *argumentación retórica* que busca el modo de comunicar estos resultados más eficazmente, atendiendo a los destinatarios virtuales de la versión escrita y a los reales de la instancia oral; y una *argumentación dialéctica* que se abre a la consideración de otros puntos de vista, sustentada en una concepción precaria y renovable del conocimiento científico⁴.
- Por otra parte, la ponencia, tal como la trabajamos, como producto de una actividad grupal que involucra de dos a cuatro estudiantes los compromete en distintos niveles de responsabilidad: desde la necesidad de intergestionar los roles dentro del grupo, hasta la toma de conciencia de la importancia del compromiso asumido con respecto al rol adjudicado. Asimismo, el trabajo en grupo pequeño es una instancia productiva en la elaboración del conocimiento -cuando es bien aprovechada-, por cuanto supone la puesta en juego de interacciones cooperativas, de discusión y de acuerdos.

4. El programa de alfabetización académica

La experiencia que realizamos desde 2005⁵ -inspirada en los aportes de Arnoux, Di Stefano y Pereira (2002) y Carlino (2004, 2005), entre otros- se lleva a cabo en una asignatura anual de primer año de la carrera de Letras -denominada *Taller de comprensión y producción textual*-, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán (Argentina), y ha sido documentada parcialmente a través de diversas publicaciones (Padilla -coord.-, 2005, 2007, 2008; Padilla, Douglas y López, 2009). Actualmente la experiencia se realiza también con algunas modificaciones (mayor grado de autonomía por parte de los estudiantes, por ejemplo) en una asignatura de cuarto año de la carrera de Letras (UNT) -*Psicolingüística*-.

El programa, en el primer año de la carrera, consta de dos grandes etapas:

- La primera (desarrollada en el primer cuatrimestre del año académico), focaliza la atención en la lectura y escritura de textos mediáticos de argumentación cotidiana. Para ello, se trabaja con los aportes de distintas teorías de la argumentación (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1970; van Eemeren, Grootendorst y Snoeck, 2006; Plantin, 2005, 2007, entre otros).
- La segunda (desarrollada en el segundo cuatrimestre) centra el trabajo en la lectura y escritura de textos argumentativos académicos. Como ya dijimos, la instancia final de aprobación consiste en la elaboración escrita y la exposición oral, en unas Jornadas abiertas, de una ponencia grupal, entendida como comunicación de resultados de una investigación que los estudiantes inician en la segunda parte del año, sostenida por un proceso tutorial.

4.1. La elaboración de ponencias: un proceso gradual

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

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

A partir de este momento, el equipo implementa un trayecto didáctico que se realiza en la segunda mitad del año académico y dura un cuatrimestre. Por un lado, todos los estudiantes asisten a un encuentro semanal en el que se trabaja con lineamientos teóricos y prácticos que son de utilidad para todo el grupo. Por otro lado, los alumnos asisten a un encuentro semanal de los grupos de trabajo (cuatro alumnos por grupo) con cada tutor, a fin de recibir orientaciones más específicas. Estos encuentros presenciales se complementan con una tutoría virtual, a través del correo electrónico.

Este proceso tutorial en pequeños grupos permite un seguimiento del proceso, de manera más personalizada, que es altamente valorado por los estudiantes. A la vez, la tutoría a través del *e-mail* es muy provechosa, tanto para los tutores como para los estudiantes, especialmente en la etapa de elaboración gradual de la ponencia, ya que facilita de modo significativo los procesos de evaluación, revisión y reescritura de los distintos borradores. El tutor propone modificaciones del escrito, por medio de un código compartido por los estudiantes y monitorea las sucesivas reescrituras hasta la versión final.

El itinerario completo consta de tres grandes etapas:

Primera etapa: proceso de investigación.

Segunda etapa: elaboración gradual de las ponencias.

Tercera etapa: puesta en escena de las ponencias en las Jornadas abiertas.

4.1.1. Primera etapa: el proceso de investigación

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

En cuanto a la elección del tema, un primer problema que se planteó al comenzar la experiencia, fue determinar qué margen de libertad iba a darse a los estudiantes para definir su objeto de investigación. Finalmente se decidió proponer una amplia variedad de alternativas en función de un eje vertebrador que permite la articulación entre las dos áreas fundamentales del campo disciplinario: la lingüística y la literatura. Este eje gira en torno a la elección de un

género discursivo (Bakhtine, 1984) o *clase textual*⁶ de circulación social, en relación con distintas prácticas discursivas (discurso literario, político, periodístico, epistolar, jurídico, publicitario, humorístico, cibernético, etc.), con el objetivo común de indagar acerca de la especificidad de esa clase textual, a partir de un relevamiento teórico sobre el tema y del análisis de un conjunto de datos, proveniente de dos grupos de fuentes empíricas: un corpus escrito u oral, y representaciones de los actores sociales que comprenden y/o producen estos textos.

De este modo, se inicia a los estudiantes en un proceso de investigación con un triple desafío: búsqueda bibliográfica para un estudio teórico del tema elegido; selección y análisis de un corpus textual, obtenido del entorno social, y realización de un trabajo de campo para indagar las conceptualizaciones de los usuarios del lenguaje.

Desde los lineamientos generales se van precisando aspectos teóricos y metodológicos concernientes a las tipologías textuales y sus niveles de análisis (funcional, situacional, estructural, temático, estilístico, etc.), y a cuestiones básicas de metodología de la investigación (paradigma cuantitativo y cualitativo, técnicas de recolección de datos, etc.) que les permiten ir tomando decisiones con respecto al trabajo de campo (población de estudio, técnicas de recolección de datos, etc.)

4.1.2. Segunda etapa: la escritura de las ponencias

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

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

Trabajamos las *partes canónicas* (Ciapuscio y Otañi, 2002) de este modelo con sus *segmentos o movimientos textuales* (los *moves* de Swales, 1990), atendiendo especialmente a su triple dimensión argumentativa (demostrativa, retórica y dialéctica). En tal sentido, insistimos, tanto en la articulación que debe darse entre estas diferentes partes para lograr la consistencia de la argumentación científica, como en la funcionalidad retórica de las mismas, en cuanto guías explícitas de lectura. En relación con esto último, prestamos atención a la categoría *introducción*, atendiendo a los *movimientos y pasos optativos* de Swales (1990):

- *Establecer el territorio* (afirmar la centralidad del problema; hacer una presentación general del tema; revisar investigaciones anteriores).
- *Establecer el centro* (proponer una postura contraria; indicar una brecha o laguna; formular preguntas o hipótesis; continuar la tradición).
- *Ocupar el centro* (destacar propósitos u objetivos, anunciar la presente investigación, anunciar los principales hallazgos, indicar la estructura del artículo).

Cabe destacar que los textos académicos que se eligen para su lectura y análisis tematizan el objeto de enseñanza, es decir, el discurso académico. En tal sentido, seleccionamos artículos científicos y ponencias sobre investigaciones relativas a los modos de lectura y escritura de estudiantes pertenecientes a distintas culturas académicas, y a las concepciones y formas de enseñar escritura académica en diversas universidades del mundo⁷. Con estos textos buscamos sensibilizar a los alumnos acerca de la existencia de tradiciones académicas diversas que dependen de diferentes matrices culturales y disciplinarias.

El hecho de trabajar con textos de la propia disciplina resulta especialmente relevante ya que los ayuda a posicionarse mejor para la instancia prevista de producción de ponencias en la que ellos deben generar un texto que dé cuenta de los resultados de su propio proceso de investigación, de acuerdo a las normas de la comunidad académica de pertenencia. En el proceso de textualización, insistimos también acerca de las pautas formales relativas a los

modos convencionales de citar, de introducir las voces que resultan pertinentes para sostener las propias posturas, adhiriendo a voces de autoridad o distanciándose de voces polémicas, a través de las diferentes formas de modalización.

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

4.1.3. Tercera etapa: la puesta en escena de las ponencias en las Jornadas

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

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

5. Resultados

Una primera cuestión a tener en cuenta para ponderar adecuadamente los resultados obtenidos, en cuanto a la escritura académica de los estudiantes, es que ésta implica desafíos cognitivo-discursivos de alta complejidad, no sólo para ellos mismos sino también para nosotros, en tanto docentes a cargo de la experiencia.

De este modo, hemos operado gradualmente un proceso de desnaturalización de nuestras propias competencias discursivo-académicas, para tomar real conciencia de todos los saberes (conceptuales, procedimentales y actitudinales) que los estudiantes deben aprender y de todos los supuestos que debemos explicitar. A modo de ejemplo, nos tomó cierto tiempo darnos cuenta de la dificultad que tenían varios alumnos para diferenciar el aparato crítico del *corpus* textual. Para muchos, tanto uno como otro estaba incluido en la categoría *bibliografía*, sobre todo para los que habían conformado un *corpus* a partir de textos literarios.

En cuanto a los estudiantes, entre los múltiples desafíos, está el control cuantitativo de la escritura implicada en el proceso de investigación y en el de textualización de la ponencia, por cuanto resultan ser inversos: en la investigación escriben mucho (fichan mucha bibliografía, se expanden en los análisis del corpus), mientras que para la escritura de la ponencia deben encarar un importante proceso de síntesis, ya que deben condensar en pocas páginas todo un proceso de investigación de alto costo cognitivo, el cual llega a su máxima condensación con la producción del *abstract*.

Con respecto a la escritura de las ponencias, desde el punto de vista argumentativo, se observan los siguientes logros y dificultades:

- A pesar de que enfatizamos en el *input* didáctico la articulación entre los diferentes tramos argumentativos (introducción, metodología, resultados y conclusiones), varias ponencias no logran un nivel óptimo al respecto. En tal sentido se evidencia un desequilibrio entre estas partes: en general, se destina mucho mayor espacio al marco teórico, en tanto argumento de autoridad, y menor espacio al análisis e interpretación de los datos, en tanto evidencia empírica, lo que resta fuerza argumentativa a las conclusiones. De todos modos, el marco teórico, en algunos casos, es aprovechado positivamente para el análisis de los datos y las conclusiones, mientras en otros, queda desarticulado del resto del escrito ya que no es capitalizado para el análisis de la evidencia empírica.

- En relación con la categoría *introducción*, si bien a nivel teórico consideramos los movimientos propuestos por Swales (1990), destacando que en la revisión de los *antecedentes sobre el tema* (estado de la cuestión), los autores de textos académicos suelen señalar tanto los aportes como las limitaciones de las investigaciones, para ocupar el espacio de vacancia, la mayoría de los grupos no tiene en cuenta este movimiento retórico en sus escritos. Se observa más bien una tendencia a la *estrategia de argumentación justificativa* (Masseron, 1997) que no incluye otros puntos de vista con respecto al objeto investigado, ya sea porque no se los conceptualiza o porque no se ve la necesidad de incluirlos. Por su parte, en los casos en que sí se incluyen otras perspectivas divergentes o polémicas, la dificultad se concentra en el diálogo con esas otras voces, teniendo en cuenta el hilo conductor del propio discurso, y en la construcción de una postura personal, a la que no llegan, tal vez, por falta de tiempo en la maduración del tema.

- Relacionado con esto, cabe destacar, respecto del manejo de las fuentes bibliográficas, el excesivo apego, en los diferentes borradores, a la estrategia “copio y pego” y a la no explicitación formal de la fuente. Estos problemas se solucionan gradualmente en las versiones finales. Parecería que, por un lado, algunos estudiantes no tienen ningún reparo en “hacer propias” las palabras de otros, borrando las fuentes autoriales, mientras otros no eluden la cita explícita pero se sujetan dócilmente al peso de esa autoridad, sin intentar alguna paráfrasis que evidencie algún grado de reelaboración.

- Lo que más destacan los estudiantes en la *introducción* es la *centralidad del problema*, en relación con la relevancia social, psicológica, histórica o política del tema elegido. Por ejemplo, un grupo que trabajó con relatos orales destacó la importancia de estudiarlos, en tanto *transmiten un sentimiento de identidad y pertenencia compartidas...y permiten deslindar las características referentes a cuestiones sociales y culturales de la gente del campo...* (2007)⁸. Por su parte, estudiantes que trabajaron con *graffitis* producidos en la época del proceso militar argentino (1976-1983), enfatizaron el objetivo de *proporcionar herramientas útiles para abordar esta clase de mensajes y la información contextual que en la situación histórica imperante se procuraba ocultar* (2007)⁹. Otro grupo que investigó los *blogs* señaló: *nos proponemos tratar el tema de un medio de comunicación actual en el marco de Internet, los blogs, para intentar tener una primera aproximación a su funcionamiento interno y a la función social que podrían estar cumpliendo.* (2007)¹⁰. Por su parte, una estudiante que trabajó con cuentos de hadas destacó: *Acorde a los tiempos que vivimos, cuando la lectura a los niños se está dejando cada vez más de lado, me propongo, con este trabajo, rescatar la importancia de los cuentos de hadas en la formación de la personalidad de los pequeños.* (2009)¹¹.

- Conectado con esto, la mayor parte de los grupos es bastante claro en la explicitación de los *propósitos de la investigación*, y en menor medida, en la formulación de las *hipótesis* o de los *interrogantes*, lo cual en relación con el menor aprovechamiento de los datos, resta consistencia argumentativa a los escritos a nivel global.

- Atendiendo al apartado *metodología*, es muy difícil para la mayoría decidir qué aspectos es necesario referir para demostrar la pertinencia de la muestra seleccionada y la adecuación en el análisis de los datos, a partir de la elaboración de categorías operativas; es decir, para mostrar la seriedad de la investigación. Varios de los estudiantes, incluso, no logran verlo como un paso retórico fundamental de la dimensión retórica de la argumentación científica, ya que implica conceptualizar que, para comunicar resultados de una investigación, no sólo es necesario que la investigación en sí misma sea consistente sino que esa consistencia aparezca a los destinatarios como evidente, gracias al uso estratégico de los pasos retóricos de la escritura académica.

- Con respecto a la presentación de los *resultados*, la mayoría no logra, como dijimos, un óptimo aprovechamiento argumentativo, a pesar de que muchos de ellos son muy significativos. En tal sentido, varios grupos tienen dificultad para destacar la evidencia, quizás por el supuesto de que *los datos hablan por sí solos*; es decir, no hace falta explicarlos. Esto hace que también les cueste mucho integrar los paratextos (tablas, gráficos) en el cuerpo textual, bajo el supuesto de que *el gráfico ya lo dice, no hace falta guiar la lectura del mismo*. Hay problemas también con la atenuación de las generalizaciones, teniendo en cuenta que no se trabaja con muestras representativas. Algunos grupos que trabajan cualitativamente con

entrevistas a actores sociales, no logran capitalizarlas. En algunos casos, quedan sólo como anexos de las versiones escritas.

- Por último, en cuanto a las *conclusiones*, los trabajos más logrados, desde el punto de vista argumentativo, son los que pueden realizar un cierre, a partir de la evaluación de los resultados, en función de las hipótesis iniciales. Por ejemplo, la ponencia sobre *blogs* inicia sus conclusiones de este modo:

De lo arriba expuesto y de las entrevistas realizadas podríamos tener una aproximación a la función social que estarían cumpliendo los blogs: formas de comunicación alternativa, no institucional donde se manifiestan las necesidades de comunicación y de afirmación a una pertenencia identitaria de un grupo etario: jóvenes de 18 a 30 años de una determinada posición social y cultural, que tiene como capital cultural la disposición de medios tecnológicos y de itinerarios comunes y que los constituye como comunidad interpretativa. Cuando decimos comunicación alternativa nos referimos a que se trata de formas artesanales, no oficiales, ni dependientes de los medios de comunicación hegemónicos (2007).

En varios trabajos se produce un corte en el paso de los resultados a las conclusiones: éstas se inician de manera abrupta, afirmando sin modalizaciones que se comprobaron las hipótesis. Otros realizan un resumen de la investigación realizada, sin mayores evaluaciones, o no mostrando con claridad en qué medida los resultados han permitido comprobar los planteos iniciales. Sólo en pocos casos se registra una evaluación de los *puntos fuertes y débiles de la propia investigación* o de *cuestiones abiertas* a partir de lo investigado¹². Esto implicaría un trabajo de “meta-investigación”, con atención a la dimensión dialéctica de la argumentación científica, que no se ha iniciado todavía en la mayor parte de los estudiantes.

6. Discusión

En relación con las investigaciones referidas en el apartado 2 (*Escribir en la universidad*), cabe considerar algunos datos obtenidos en estudiantes francófonos y anglófonos, por cuanto guardan similitudes interesantes con los resultados obtenidos en nuestros estudiantes.

Las investigaciones francófonas, en el análisis de las relaciones entre escritura y construcción de conocimiento, postulan representaciones estudiantiles que oscilan entre la concepción de la escritura como *transcription de la pensée* versus *construction de la pensée* (Delcambre y Reuter, 2002), o como *stockage* –almacenamiento- versus *élaboration* (Pollet, 2004), atendiendo a indicadores tales como el trabajo con las fuentes bibliográficas y la distancia enunciativa. Al respecto, observan una mayor tendencia en los estudiantes a conceptualizar la escritura como una transcripción del pensamiento, que en su mayor parte es el pensamiento de otros (de los autores de la bibliografía consultada), el cual es incorporado en el propio texto por la operación de *stockage*. En tal sentido, nombres, fuentes, caracterizaciones, citas son yuxtapuestas o acumuladas sin que sea visible ningún movimiento de re-organización, problematización o construcción. De este modo, los estudiantes se atan a la reproducción del contenido de un discurso: respetan fielmente el orden de las informaciones obtenidas, reemplazando los conectores por guiones y suprimiendo todo rastro de modalización. Se trata simplemente de restituir un saber, sin lugar para la implicación personal y menos aún para la discusión (Pollet, 2004: 83)¹³.

Como vemos, estos resultados son muy similares a los obtenidos en nuestra investigación. Sin embargo, cabe profundizar en estas similitudes, atendiendo a los diferentes trayectos de escritura de los estudiantes francófonos y argentinos en el nivel pre-universitario. En los primeros, hay una práctica sistemática de la *dissertation* (ensayo) que supuestamente debería prepararlos básicamente para la escritura académica, teniendo en cuenta su naturaleza argumentativa. En los segundos, en cambio, esta práctica es casi desconocida hasta la actualidad, salvo algunas excepciones. Esto llevaría a orientar las hipótesis de investigación más fuertemente hacia la especificidad de las culturas académicas y disciplinarias y, en relación con ellas, a la consideración de la especificidad de la argumentación académica, en relación con la argumentación cotidiana.

Con respecto a estudios anglófonos, destacamos también las similitudes en algunos resultados obtenidos por la investigación de Kelly y Bazerman (2003), en relación con los modos de

argumentación en *papers* técnicos de estudiantes que participan de un curso de oceanografía con escritura intensiva, cuyo objetivo es socializarlos en prácticas científicas legitimadas para el desarrollo del conocimiento científico. De este modo, las clases y sesiones de laboratorio incluyen discusiones sobre cómo los científicos seleccionan un problema, cómo usan la evidencia para sostener una teoría o modelo, cómo las observaciones son separadas de las interpretaciones y cómo estos elementos cobran forma en un *paper* científico.

Para el análisis de los datos, los autores seleccionan los dos escritos de más alta calidad, tomando como indicadores los movimientos retóricos de los estudiantes, el nivel epistémico de las proposiciones (desde proposiciones referidas a datos específicos hasta proposiciones teóricas más generales) y la cohesión léxica, en tanto dimensiones persuasivas de uso de la evidencia.

En tal sentido, los autores observan cómo estos estudiantes utilizan estratégicamente los movimientos retóricos, llegan a niveles más altos de generalidad en las secciones que así lo requieren (introducción, interpretaciones y conclusiones) y utilizan lazos cohesivos más densos en los límites de las secciones y las sub-secciones. Es interesante destacar también que en la *introducción* de estos *papers* se presentan constructos generales surgidos del curso, más que una revisión de los antecedentes del tema. Los autores interpretan esto como la necesidad, por parte de los estudiantes, de definir y explicar los constructos centrales, más allá de la necesidad de los lectores de entender el material con el que se está trabajando. Asimismo, el último movimiento de la *introducción* es establecer la tesis central, más que identificar la contribución del trabajo. Para ello, los estudiantes emplean los constructos centrales y los aplican a los hechos específicos examinados en el *paper*.

Estos resultados son congruentes con los obtenidos en los escritos de mayor calidad de nuestro *corpus*. Entre otras cuestiones, sugieren que los estudiantes de ambas experiencias orientan sus logros hacia la dimensión demostrativa y retórica de la argumentación académica más que hacia la dimensión dialéctica, lo cual permitiría plantear un trayecto *natural*, en la iniciación de los estudiantes a las prácticas científicas.

7. Conclusiones

Este trabajo se enmarca en las numerosas investigaciones sobre escritura académica que vienen desarrollándose desde hace más de tres décadas en los Estados Unidos y más recientemente en otros países. Dentro de ellas, buscamos articular líneas de investigación que se ocupan de la alfabetización académica, de los géneros académicos y del papel de la argumentación en los mismos. Para ello, venimos desarrollando desde 2005 un proyecto de investigación-acción en una asignatura de Humanidades de una universidad argentina, en donde implementamos un programa de alfabetización académica cuyo tramo final es la elaboración y exposición de una ponencia grupal, entendida como construcción argumentativa que pone en consideración resultados de investigación, para su legitimación y circulación. De allí que sea fundamental el trabajo de discusión, tanto a partir de las fuentes teóricas, como de los datos que permiten la demostración de las hipótesis.

Entre las estrategias que seleccionamos para favorecer los procesos de una escritura académica de tales características, se encuentra la lectura argumentativa de textos académicos ejemplares, que implica centrar la atención en los pasos retóricos que los escritores expertos despliegan para enmarcar sus investigaciones, ocupar un lugar en el entramado científico y fundamentar el conocimiento construido, a través de la articulación entre hipótesis, datos y conclusiones, y a través de la discusión con resultados de otras investigaciones.

En esta oportunidad, hemos considerado datos cualitativos de estas ponencias, obtenidos en los últimos cinco años, en relación con tres dimensiones de análisis fundamentales: los productos, los procesos y los contextos de producción.

Si bien estos resultados son provisorios, podemos extraer algunas conclusiones interesantes, que deberán ser reconsideradas a la luz de nuevos análisis.

En primer lugar, la producción de este género académico involucra complejos saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales que no se construyen, obviamente, en un año de cursado. No obstante, son significativos los progresos de los estudiantes que logran aprovechar las ventajas de esta alfabetización académica. Entre ellas, destacamos:

- La experiencia de la escritura académica como una herramienta epistémica que permite transformar y construir conocimiento (Scardamalia y Bereiter, 1992), y no simplemente reproducirlo.
- La toma de conciencia de que esta construcción de saberes está regulada por normas legitimadas en las comunidades académicas, aunque con diferentes restricciones en los diversos ámbitos disciplinarios.
- La retroalimentación dialéctica entre lectura y escritura. Leer como escritores, escribir como lectores es una competencia que se construye en el taller donde se estimula el volver a la lectura, después de haber recorrido el camino de leer y escribir, de escribir y leer, de leer para escribir, de escribir para leer. Quien lee los textos con una postura crítica, desde una perspectiva argumentativa, es capaz de abandonar una lectura lineal e incorporar las dimensiones pragmáticas y globales, capaces de generar una apropiación más acabada del texto. Quien escribe teniendo en cuenta al lector, posicionándose en su perspectiva, anticipándose a sus inquietudes o posibles objeciones, conduciéndolo y orientándolo en su lectura, resulta un escritor más eficaz. La retroalimentación entre lectura y escritura permite que los estudiantes experimenten la dimensión epistémica de estos procesos que se potencian en su interacción.
- El reconocimiento de la investigación como un modo válido y productivo de aprendizaje, ya que permite un mayor compromiso con el conocimiento, a la vez que exige el desarrollo de la argumentación científica, indispensable para la construcción de saberes académicos.

En segundo lugar, con respecto a las expectativas de un aprendizaje efectivo de las habilidades argumentativas académicas, éste puede lograrse sólo parcialmente en un año de cursado y bajo determinadas condiciones. Entre ellas, los estudiantes que logran llegar a niveles básicos de argumentación académica son aquellos que han podido alcanzar cierto dominio en la argumentación informal. Por último, con respecto a estos niveles, las ponencias de mayor calidad son las que se acercan en mayor medida a la argumentación demostrativa y retórica, mientras el desarrollo de la argumentación dialéctica es incipiente. En un rango intermedio, están los estudiantes que concentran sus logros en la argumentación retórica, especialmente en la versión oral.

Estas conclusiones estimulan a pensar la alfabetización académica, a la vez, como un desafío y como un compromiso que debe asumir el docente universitario, desde su propia asignatura, porque es allí donde obtendrá los beneficios de haber encarado la enseñanza disciplinaria, no ya como una ilusoria transmisión de conocimientos, sino como un espacio de construcción, investigación y discusión de los saberes en proceso. Para ello, será necesario también pensar al alumno como una voz que puede aportar de manera activa al proceso de aprendizaje grupal.

Notas

1. Entendemos estas habilidades, en la instancia de comprensión textual, como el reconocimiento de la tesis, del propósito del enunciador, de los argumentos, premisas y evidencias ofrecidas; la contextualización de la postura del enunciador en marcos conceptuales, ideológicos e históricos, y la construcción de una perspectiva personal. En la instancia de producción, como la verbalización, tanto en la oralidad como en la escritura, de una argumentación con parámetros básicos de razonabilidad. Seguimos parcialmente, entre otros autores, a McMillan (1987), Mayer y Goodchild (1990), Huitt (1995) y Paul (1984, 1991), en cuanto a la conceptualización del pensamiento crítico; y a diferentes líneas teóricas de la argumentación: Perelman y Olbrechts (1970), van Eemeren, Grootendorst y Snoeck (2006), Plantin (2005), entre otros.

2. Declaración de la UNESCO sobre la Educación Superior en el siglo XXI (1998), Declaración de Bolonia (1999), Comunicado de Praga (2001), Comunicado de Berlín (2003), Bergen (2005), Londres (2007). Cfr. López Meneses y Martín Sánchez (2009).

3. En el marco del Proyecto CIUNT 26/H430 (Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Tucumán), titulado "Prácticas discursivas críticas en contextos educativos", dirigido por Constanza Padilla.

4. Seguimos parcialmente los planteamientos de Martínez (2005a y b). En la dimensión demostrativa se privilegia el *ratio*, y en la persuasiva, el *pathos* (Cfr. Martínez, 2005a). Una tercera dimensión, el *ethos*, convoca un razonamiento más relacionado con una intersubjetividad responsable y competente (Cfr. Martínez, 2005b).
5. Actualmente forman parte del equipo de cátedra: Padilla (coordinadora), Ávila, Douglas, López y García. Anteriormente participaron Jorrat, Ocampo y Hael.
6. El término *clase textual*, si bien no es equivalente exacto del término pionero *género discursivo*, guarda una gran proximidad conceptual, por cuanto es entendido como las clasificaciones empíricas realizadas por los miembros de una comunidad, como consecuencia de sus interacciones cotidianas con textos de uso corriente (Cfr. Ciapuscio, 1994 y 2000 quien sintetiza las posturas de lingüistas textuales alemanes, tales como Werlich, 1975; Brinker, 1988; Gülich, 1986 y Heinemann y Viehweger, 1991).
7. Trabajamos con los siguientes artículos, por ejemplo: Cubo (2000) analiza los modos de acceso al discurso científico de estudiantes universitarios argentinos; Kaiser (2005) contrasta los modos de escritura de estudiantes universitarios venezolanos y alemanes; Carlino (2006) compara cómo se orienta el escribir en la formación universitaria de grado en tres países anglosajones (EEUU, Canadá y Australia) y en Argentina.
8. *Lo escuché alguna vez* (M. Zamora y G. Sala). Es de destacar que estos alumnos son del ámbito rural.
9. *Las paredes hablan: graffittis en la época del proceso militar en la Argentina*. (C. Leguizamón, A. López, M. Porcel y P. Zúñiga)
10. *La emergencia de los blogs como escrituras alternativas de los jóvenes* (A. Nieva y M. Giansierra).
11. *Había una vez...* (R. Gotter)
12. Cfr. para estas categorías, Gnutzmann & Oldenburg (1991); Ciapuscio e Otañi (2002).
13. La paráfrasis en español es nuestra.

Referencias

- Andrews, R. (2007). Argumentation, Critical Thinking and the Postgraduate Dissertation, *Educational Review*, vol. 59, N° 1, February, Department of Educational Studies, University of York, UK, pp. 1–18.
- Andrews, R. (2009 a). A case Study of Argumentation at Undergraduate Level in History, *Argumentation*, vol. 23, n° 4, 547-558. Special Issue: *Argumentation in Education: Studies from England and Scandinavia*.
- Andrews, R. (2009 b). *Argumentation in Higher Education: Improving Practice through Theory and Research*. New York: Routledge.
- Andriessen, J. (2009). Argumentation in Higher Education: Examples of Actual Practices with Argumentation Tools. En N. Muller Mirza y A-N. Perret-Clermont (edit.) *Argumentation and Education. Theoretical Foundations and Practices*, New York: Springer, 195-214.
- Arnoux, E., M. Alvarado, E. Balmayor, M. Di Stefano, C. Pereira y A. Silvestri (1996). El aprendizaje de la escritura en el ciclo superior. En E. Arnoux (Comp.), *Adquisición de la escritura*, Rosario: Facultad de Humanidades y Artes, Univ. Nac. de Rosario, 199-231.
- Arnoux, E. y M. Alvarado (1997). La escritura en la lectura: apuntes y subrayado como huellas de representaciones de textos. En C. Martínez (Comp.) *Los procesos de la lectura y la escritura*, Santiago de Cali: Ed. Universidad del Valle.
- Arnoux, E., M. Di Stefano y C. Pereira (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*, Buenos Aires: Eudeba.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*, Paris: Gallimard.
- Bazerman, C., J. Little, L. Bethel, T. Chavkin, D. Fouquette y J. Garufis (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. West Lafayette, Indiana: Parlor Press.
- Bhatia, V. (1993). *Analysing Genre: Language Use in Professional Setting*, New Cork: Longman.
- Bhatia, V. (2004). *Worlds of written discourse. A genre based view*. Sidney: Continuum.
- Bhatia, V. y M. Gotti (eds) (2006). *Explorations in Specialized Genres*, vol. 35. Bern: Peter Lang

- Buty, C. y C. Plantin (2008). *Argumenter en classe de sciences. Du débat à l'apprentissage*, Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Candlin, C. y M. Gotti (eds) (2007). *Intercultural Aspects of Specialized Communication*, Second Printing, Bern: Peter Lang PG.
- Carlino, P. (2004). ¿De qué modos incentivar en nuestras instituciones la responsabilidad compartida por cómo se lee y se escribe en la universidad/IFD? Conferencia inaugural del *Simposio Leer y escribir en la educación superior, I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad*. Univ. Nac. de La Pampa, julio de 2004. CD ROM. Disponible en: <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/256.pdf>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Carlino, P. (2006). Concepciones y formas de enseñar escritura académica. Un estudio contrastivo, *Signo y Señal. Rev. del Instituto de Lingüística*, Fac. de Filosofía y Letras, UBA, nº 16/ dic., 71-116.
- Carlino, P. (2008). Reading and writing in the Social Sciences in Argentine universities. En Ch. Bazerman (Comp.), *Traditions of Writing Research: Trends and Trajectories*. New York: Taylor and Francis. (en prensa)
- Castelló Badia, M. (2000). Las concepciones de los estudiantes sobre la escritura académica. En Camps, A. y M. Milian (compils.) *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*, Rosario: Homo Sapiens.
- Chalmers, D. y R. Fuller (1996). *Teaching for learning at University*, London: Kogan P.
- Ciapuscio, G. (1994). *Tipos textuales*. Buenos Aires: Eudeba.
- Ciapuscio, G. (2000). Hacia una tipología del discurso especializado, *Discurso y Sociedad*, 2(2), 39-71.
- Crinon, J. y M. Guigue (2002). Être sujet de son écriture: une analyse de mémoires professionnels. *Spirale. Lire – écrire dans le supérieur*, nº 29, 201-219.
- Cubo, L. (2000). Estrategias de acceso al discurso científico, *Humanitas*, Rev. de la Facultad de Filosofía y Letras, Año XXIII, Nº 30-31, Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras: UNT, 227-236.
- Delcambre, I. y Y. Reuter (2002). Le rapport à l'écriture d'étudiants en licence et maîtrise: première approche. *Spirale. Lire – écrire dans le supérieur*, nº 29, 7-27.
- Delcambre, I. ; Donahue, C. y Lahanier-Reuter, D. (en prensa) Ruptures et continuités dans l'écriture à l'Université. *Scripta*, PUC, Minas, Brazil.
- Delcambre, I. y Reuter, Y. (en prensa) The French Didactics Approach to Writing from Elementary School to University. In C. Bazerman (ed.) *Traditions of Writing Research*, London: Routledge.
- Delcambre, I. y Lahanier-Reuter, D. (en prensa) Les littéracies universitaires: influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit. *Diptyque*, Namur.
- Di Stefano, M., C. Pereira y A. Reale (1988). ¿Aprender a leer y a escribir en la Universidad?, *Perspectiva Universitaria*, nº 18, agosto, 21-25.
- Erduran, S. y M. Jiménez-Aleixandre (2008). *Argumentation in Science Education*, New York: Springer.
- Flavell, J. et al. (1970). Developmental changes in memorization processes, *Cognitive Psychology*, 1, 324-340.
- Flower, L. y J. Hayes (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo, en *Textos en contexto 1*, Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura, 73-107. Título original: "A Cognitive Process Theory of Writing", *Theoretical Models and Processes of Reading*, Fourth Edition [1994], Rudell, R.; Rapp Rudell, M. y Singer, H. (eds.)

- Goodman, K. (1996). La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística, en *Textos en contexto 2*, Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- Gotti, M. (2003). *Specialized discourse. Linguistic features and changing conventions*, Bern: Peter Lang.
- Halliday, M. y J. Martin (1993) *Writing Science. Literacy and Discursive Power*, London: The Falmer Press.
- Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*, London: Longman.
- Jiménez-Aleixandre, P. y J. Díaz de Bustamante (2008). Construction, évaluation y justification des savoirs scientifiques. Argumentation et pratiques épistémiques. Buty, C. y C. Plantin (2008) *Argumenter en classe de sciences. Du débat à l'apprentissage*, pp. 43-74 Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Jiménez Aleixandre, P. y B. Puig (2010). Argumentación y evaluación de explicaciones causales en ciencias: el caso de la inteligencia, *Alambique. Revista de Didáctica de las ciencias experimentales. Argumentar en ciencias*, enero, nº 63, pp. 11-18.
- Kaiser, D. (2005). Acerca del saber ajeno y del saber propio en escritos académicos. Un análisis contrastivo entre textos estudiantiles de Venezuela y Alemania, *Signo y Señal. Instituto de Lingüística, Fac. de Filosofía y Letras, UBA*, nº 14/ dic., 17-35.
- Kelly, G. y C. Bazerman (2003). How Students Argue Scientific Claims: A Rhetorical-Semantic Analysis, *Applied Linguistics*, 24/1: 28-55, Oxford Univ. Press,
- Kelly, G., Ch. Bazerman, A. Skukauskaite y W. Prothero (2010). Rhetorical Features of Student Science Writing in Introductory University Oceanography. Ch. Bazerman, R. Krut, K. Lunsford, S. McLeod, S. Null, P. Rogers y A. Stansell (Eds.) *Traditions of Writing Research* (pp. 265-282). New York: Routledge.
- Lea, M. y B. Street (1998). Student Writing in Higher Education: An Academic Literacies Approach, *Studies in Higher Education*, Vol. 23, 2, 157-172
- Legget, M. (1997). How can students be encouraged to develop appropriate communication skills for communicating scientific principles to non technical audience?. En R. Pospisil y L. Willcoxson (Eds.) *Learning Through Teaching*, 194-196, Perth, Australia.
- López Meneses, E. y M. A. Martín Sánchez (2009). Experiencias universitarias de innovación para la mejora de la práctica educativa en el contexto europeo. *@tic.revista d' innovació educativa*, nº 2, 38-47
- Marín, M. y B. Hall (2004). Marcas de argumentatividad en los textos de estudio: obstáculos para lectores inexpertos, *Actas del Congreso Internacional La Argumentación*, Buenos Aires. CD-ROM.
- Martí, E. (1995). Metacognición: entre la fascinación y el desencanto, *Infancia y aprendizaje*, nº 72, 9-32.
- Martin, J. y R. Veel (eds.) (1998). *Reading Science. Critical and Functional Perspectives on Discourses of Science*, London: Routledge.
- Martínez, C. (2005 a). *La argumentación en la dinámica enunciativa del discurso*, Colombia: cátedra UNESCO, Univ. del Valle.
- Martínez, C. (2005b). *La construcción del proceso argumentativo en el discurso*, Colombia: cátedra UNESCO, Univ. del Valle.
- Masseron, C. (1997). Pour une didactique de l'argumentation (écrite): problèmes, objets y propositions (I), *Pratiques*, nº 96, 7-34.
- Orange, Ch., Y. Lhoste y D. Orange-Ravachol (2008). "Argumentation, problématisation et construction de concepts en classe de sciences", en Buty, C. y C. Plantin (2008) *Argumenter*

en classe de sciences. Du débat à l'apprentissage, Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique.

- Padilla, C. (2004a). Producción de discursos argumentativos en estudiantes universitarios. En *Actas del V Congreso de Lingüística General*, Univ. de León, España, 2193-2202. Vol. III, Arco/Libros.
- Padilla, C. (2004b) La comprensión de textos académicos en estudiantes universitarios: el caso de la dimensión polémica, *RASAL*, Bs.As., Argentina, año 2004, nº 2, 45-66.
- Padilla, C. (2008). Argumentación académica: La escritura de ponencias en el marco de una asignatura universitaria, *Actas del XI Congreso Nacional de Lingüística*, SAL, Univ. Nac. del Litoral, Santa Fe, Arg, 2008 (en prensa)
- Padilla, C. (coord.), A. Avila, I. Jorrat, S. Douglas, E. Lopez, C. García, M. Ocampo (2005). Taller de comprensión y producción textual: un espacio para leer y escribir géneros académicos, *Actas del I Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación*, Bs.As., SAECE.
- Padilla, C. (coord), A. Avila, I. Jorrat, S. Douglas, E. Lopez, C. García, M. Ocampo (2007). Iniciación a las prácticas académicas: experiencia en un nuevo espacio curricular de la carrera de Letras (UNT), *Actas de I Jornadas interdisciplinarias "Lenguas, Identidad e Ideologías"*, Tucumán, UNT.
- Padilla, C. (coord.), A. Avila, I. Jorrat, S. Douglas, E. Lopez, C. García, M. Ocampo (2008). Propuestas para la promoción del pensamiento crítico: el Taller de comprensión y producción textual, *Lectura y escritura críticas: perspectivas múltiples*, cátedra UNESCO, subsede Tucumán, UNT.
- Padilla, C., S. Douglas y E. Lopez (2009). Intervención docente en prácticas de escritura de estudiantes de la carrera de letras (UNT). *Simposio cátedra UNESCO* (E.Arnoux, coord.), en *II congreso internacional Educación, Lenguaje y Sociedad*, La Pampa: Univ. Nac. De La Pampa. CD-Rom.
- Padilla, C. y P. Carlino (2010). Alfabetización académica e investigación acción: enseñar a elaborar ponencias en la clase universitaria, *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*, G.Parodi (editor), Santiago de Chile: Academia Chilena de la Lengua / Planeta.
- Parodi, G. (2007a). El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: Constitución de un corpus de estudio. *Revista Signos*, 40(63).
- Parodi, G. (2007b). *Lingüística de corpus y discursos especializados: Puntos de mira*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, G. (editor) (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*, Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, G. (editor) (2010). *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*, Santiago de Chile: Academia Chilena de la Lengua / Planeta.
- Pereira, C. & Di Stefano, M. (2003). La enseñanza de la argumentación en el nivel superior. Propuestas y experiencias de trabajo en los niveles de grado y de posgrado, M.García Negroni (ed.), *Actas del Congreso Internacional de Argumentación*, Bs.As.: UBA. CD-Rom.
- Perelman, Ch. y L.Olbrechts (1970). *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*, Paris : PUF. (Trad.esp. *Tratado de la argumentación*, Madrid, Gredos, 1989).
- Plantin, C. (2005). *L'argumentation - Histoire, théories, perspectives*. Paris: PUF, (Coll. Que Sais-Je ?).
- Plantin, C. (2007). Argumentation Studies and Discourse Analysis. In Van Dijk, T. A. 2007 (ed). *Discourse Studies*, "Benchmark in Discourse Studies" Vol. IV. London, Sage Publications. 277-301.
- Pollet, M-C y V. Piette (2002). Citation, réformulation du discours d'autrui : une clé pour enseigner l'écriture de recherche ?, *Spirale. Lire – écrire dans le supérieur*, nº 29, 165-179.

- Pollet, M-C. (2004). Appropriation et écriture de savoirs chez des étudiants de première année. Une voie difficile entre stockage et élaboration, *Pratiques*, nº 121/122, 81-92.
- Russell, D (1990). Writing across the curriculum in historical perspective: toward a social interpretation, *College English*, 52:52-73.
- Sardá J, A. y N. Sanmartí Puig (2000). Enseñar a argumentar científicamente: un reto de las clases de ciencias, *Enseñanza de las ciencias*, 18 (3), 405-422.
- Scardamalia, M. y C.Bereiter. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de producción escrita, en *Infancia y aprendizaje*, nº 58, 43-64.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. (2004). *Research genres. Explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tolchinsky, L. (2000). Distintas perspectivas acerca del objeto y propósito del trabajo y reflexión metalingüística en la escritura académica. En Camps, A. y M. Milian (compils) *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*, Rosario: Homo Sapiens.
- Van Dijk, T. y W.Kintsch. (1983). *Strategies of discourse comprehension*, New York: Academic Press.
- Van Eemeren, F. y R. Grootendorst (2002). *Argumentación, comunicación y falacias, una perspectiva pragma-dialéctica*, Chile: Edic. Univ. Catól. de Chile.(1º edición 1992: LEA, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Hillsdale, New Jersey Hove and London)
- Van Eemeren, F., R. Grootendorst y F. Snoeck. (2006). *Argumentación. Análisis, evaluación, presentación*, Buenos Aires: Biblos.
- Vázquez, A. y M. Miras (2004). Cómo se representan estudiantes universitarios las tareas de escritura. Actas de la Reunión Internac. Mente y Cultura: Cambios representacionales en el aprendizaje, Centro Regional Universitario Bariloche, Univ. Nac. del Comahue y Fac. de Psicología de la Univ. Autónoma de Madrid, febrero de 2004. Disponible en: <http://crub1.uncoma.edu.ar/novedades/trabajos/>
- Zadnik, M. y A. Radloff (1995). A new approach to a communications unit: A student organized conference. En L. Summers (Ed.) *A Focus on Learning*, 292-296, Perth: Australia.