

# Lenguaje, sociedad y escuela



## ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

**Escritura académica, argumentación y prácticas de enseñanza en el primer año universitario****Academic Writing, Argumentation and Teaching Practices in the First Year of Higher Education**

María Elena Molina\*

**Resumen**

Este artículo muestra cómo docentes de la carrera de Profesorado y Licenciatura en Letras de una universidad pública argentina lograron entramar prácticas de escritura académica con prácticas de enseñanza, a fin de actualizar en sus aulas los potenciales epistémicos de la escritura. Enmarcados en un estudio de casos múltiples, configurado como una investigación didáctica naturalista, los resultados expuestos aquí provienen de dos fuentes de datos: entrevistas a alumnos y recolección de materiales de trabajo (consignas de escritura y producciones de alumnos). El análisis de tales datos estuvo guiado por la codificación y la contextualización, buscando las relaciones de similitud y contigüidad entre ellos. Desde el punto de vista teórico, teniendo como antecedentes los estudios sobre escribir a través del currículum (WAC), esta investigación retoma la noción de transposición didáctica propuesta por Chevallard para caracterizar de qué formas se entraman prácticas de enseñanza con escritura, en particular, cuando los docentes trabajan en sus clases una práctica de escritura disciplinar. Así, hallamos que, para transponer en el aula prácticas de escritura que resultasen potencialmente epistémicas y no propedéuticas, los docentes precisaron trabajar con una escritura argumentativa y vigilar cuidadosamente que las circunstancias de producción de tales prácticas fuesen similares a las que se desarrollan en el ámbito de las comunidades disciplinares a las que aspiran a pertenecer sus alumnos.

**Palabras clave:** ponencia, transposición didáctica, condición didáctica.

**Abstract**

This article shows how teachers of the career of Linguistics and Literature, from an Argentine public university, intertwine teaching and writing practices to work in their classrooms with the epistemic potential of writing. From a multiple case study configured as a naturalist didactic research, this inquiry works with two kinds of data: interviews with students and collection of documents (writing assignments and texts produced by students). The strategies of coding and contextualization guided to data analysis, paying attention to the relations of similarity and contiguity between them. From the theoretical point of view, having the studies on writing across the curriculum (WAC) as background, this research returns to the notion of didactic transposition proposed by Chevallard. This notion allows us to explore how the teachers intertwine teaching and writing practices by working in their classes with a disciplinary writing practice. Thus, we found that to bring into the classroom a writing practice that would potentially become epistemic and not preparatory (i.e., as a simple exercise for the future), teachers needed to work with argumentative writing and to carefully check the production circumstances of such practices. These circumstances are similar to the ones developed within the disciplinary communities to which the students were aspiring to belong.

**Keywords:** conference paper, didactic transposition, teaching condition.

\* Licenciada en Letras y doctora en Humanidades (Universidad Nacional de Tucumán, Argentina). Especialista en Escritura y Alfabetización (Universidad Nacional de La Plata, Argentina). Becaria postdoctoral de CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina). Auxiliar docente de Didáctica de la Lengua y la Literatura I y de Investigación Educativa II (Universidad Nacional del Sur, Argentina). Correo electrónico: elena.molina@uns.edu.ar

**Cómo citar este artículo:** Molina, M. E. (2017). Escritura académica, argumentación y prácticas de enseñanza en el primer año universitario. *Enunciación*, 22(2), 138-153. DOI: <http://doi.org/10.14483/22486798.11929>

*Artículo recibido: 29 de abril; aprobado: 29 de agosto.*

## Introducción

Escribir es una práctica social, una forma de interacción y diálogo con otros. Según Bazerman (2010, p. 1), “escribir involucra a otros”: uno responde y construye sobre las afirmaciones de terceros. Esta concepción de la escritura como *práctica social*, como un modo de *hacer con otros*, constituye el eje de nuestro estudio. Ivanič (1998) asegura que las prácticas de lectura y escritura son los modos culturalmente delineados en los que el leer y el escribir sirven a fines sociales. La alfabetización (en el sentido de *capacidad de emplear el lenguaje escrito*) no es una tecnología compuesta por un conjunto transferible de habilidades cognitivas, sino una constelación de prácticas que difieren de un contexto social a otro (Barton y Hamilton, 1998; Street, 1995).

En este sentido, dentro del contexto de la educación superior y en distintas áreas disciplinares, son escasas las investigaciones didácticas que permiten dilucidar bajo qué condiciones de enseñanza escribir y argumentar podrían desplegar sus potenciales epistémicos al abordarse como prácticas sociales (Molina, 2014). Al respecto, hallamos que una de tales condiciones se vincula con el *tipo de consignas de escritura* propuesto por los docentes. Cuando los docentes propusieron consignas de escritura tendientes a producir un texto argumentativo, escribir pudo transformarse en una herramienta de aprendizaje. Algo opuesto a lo que ocurrió cuando las consignas de escritura solicitaron tareas de localización y fragmentación de lo leído y escrito. Este es el hallazgo que mostramos en relación con la propuesta didáctica del “Taller de comprensión y producción textual”, asignatura del primer año de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Letras<sup>1</sup>

<sup>1</sup> En Argentina, los títulos de *licenciado* y *profesor* en Letras difieren en la incumbencia de su ejercicio profesional. El título de profesor universitario habilita para dar clases en instituciones de nivel medio y superior. Los licenciados, por su parte, reciben una formación orientada a la investigación. Para más información sobre las especificidades de titulación en Argentina, se sugiere consultar Marquina (2004).

pertenecientes a una de las principales universidades públicas argentinas.

## Antecedentes y referentes conceptuales

Los países anglosajones fueron pioneros en indagar la lectura y la escritura en el nivel superior. En dicho ámbito, estas prácticas se enfocaron, principalmente, en términos de los obstáculos que presenta la transición entre la educación media y universitaria, enfatizando el vínculo entre escritura, lectura y aprendizaje (Marland, 2003; Smith, 2004). Esto responde a la coyuntura histórica, económica y sociopolítica que desde fines de la década de 1960 y principios de los años 1970 dio lugar al acceso masivo a las universidades de grupos de jóvenes pertenecientes a niveles socioeconómicos medios, quienes antes se hallaban excluidos de la educación superior. La ampliación del ingreso universitario intensificó así la necesidad de investigar cómo acrecentar la retención de los nuevos ingresantes, poniendo en evidencia que el problema central de esta tarea consistía en abordar la heterogeneidad de orígenes socioculturales (Bazerman *et al.*, 2005; Russell *et al.*, 2009).

A principios de los años 1980, algunos de los aportes que comienzan a difundirse sobre esta problemática provienen de corrientes de investigación como “escribir a través del currículum” (Bazerman *et al.*, 2005), “escribir y leer para aprender” (Nelson, 2001) y “escribir en las disciplinas” (Ochsner y Fowler, 2004). Los resultados de los diversos estudios concretados dentro de estas corrientes evidencian una cuestión fundamental y novedosa para la época: el discurso escrito en el nivel superior no puede concebirse tan solo como un simple canal de comunicación.

De esta manera, las corrientes mencionadas se oponen de forma enérgica a los paradigmas de enseñanza que conciben la escritura como una habilidad de comunicación básica y generalizable, puesto que sostienen que las

dificultades de los estudiantes al leer y escribir no pueden adjudicarse meramente a falencias en la educación primaria o a déficits individuales de los alumnos (Bazerman *et al.*, 2005). Lejos de ello, los estudios realizados en el marco de estas líneas, ponen de manifiesto que la lectura y la escritura son herramientas potentes, involucradas en la elaboración del conocimiento social (Bazerman, 1988), en el aprendizaje de los contenidos (Langer y Applebee, 1987) y en la apropiación de los modos de hacer y pensar en las disciplinas (Carter, Ferzli y Wiebe, 2007).

Las corrientes de investigación que mencionamos continúan hasta la actualidad indagando los desafíos que supone leer y escribir en dicho nivel (Camps-Mundó y Castelló-Badía, 2013; Russell, 2013; Thaiss y Porter, 2010). Desde sus primeras contribuciones, además, estas indagaciones han dado origen a múltiples iniciativas con el objetivo de que todas las materias se ocupen de orientar los modos de encarar la lectura y la escritura necesarios para aprender en las distintas áreas del conocimiento (cf. Carlino, 2002).

En el ámbito argentino, son varias las líneas de indagación que se ocupan de los desafíos que enfrentan los estudiantes al leer y escribir en la universidad. Entre ellas, son precursores los trabajos conducidos por Elvira Arnoux y colegas a partir de la década de 1990. Estos, desde una mirada lingüística y profundamente discursiva, abren la discusión local sobre el tratamiento de la lectura y la escritura académicas en el ingreso a la universidad pública. Dentro de estas investigaciones, predominan los estudios que detallan las dificultades de los alumnos para interpretar y escribir distintos géneros discursivos que, tradicionalmente, se designan como de corte académico –artículos científicos, reseñas, monografías, tesinas, etc.– (Arnoux *et al.*, 1996; Arnoux y Alvarado, 1997; Arnoux, Silvestri y Nogueira, 2002; Pereira y Di Stefano, 2003; Piacente y Tittarelli, 2003).

Con el objetivo de superar los problemas diagnosticados, una segunda serie de investigaciones se centra en los cursos o talleres de lectura y escritura académica, progresivamente incorporados a partir de mediados de los años 1990 por distintas universidades (Fernández, Izuzquiza y Laxalt, 2004; Natale, 2012). En particular, algunos de estos trabajos analizan las producciones escritas de los alumnos, basándose en dicho material para detectar progresos y dificultades (Arnoux *et al.*, 1998; Di Stefano y Pereira, 2004). Pereira y Valente (2014), por ejemplo, analizan el recorrido realizado por estudiantes universitarios para elaborar un informe de investigación. Comparando la versión inicial y final de tales escritos, las autoras sostienen que la reescritura que los estudiantes hacen de sus trabajos iniciales favoreció tanto la apropiación de las teorías como la adquisición de un modo de lectura crítica de textos.

Un enfoque diferente, aunque menos extendido, caracteriza un tercer conjunto de indagaciones que toman como objeto de estudio y de intervención las situaciones didácticas que se instauran en las clases de sus cátedras pertenecientes a biología, educación y lingüística. Conforman iniciativas de investigación acción que, a partir de su sostenimiento y recursividad en el tiempo, han logrado producir claros resultados acerca de las condiciones de enseñanza que potencian el aprendizaje de distintos contenidos disciplinares a través de leer y escribir para aprender (Iglesia y De Micheli, 2009; Padilla, Ávila y López, 2007; Vázquez, Jakob, Pelliza y Rosales, 2003).

Por otra parte, un cuarto grupo de trabajos presta especial atención a las representaciones sobre la escritura de alumnos y docentes. Sus resultados ponen en evidencia los desencuentros que suelen existir entre los puntos de vista de estudiantes y profesores universitarios con respecto a la distribución de responsabilidades referentes a quién debería ya saber escribir –el alumno universitario–, y a quién tendría que ayudar a que los estudiantes aprendan cómo hacerlo –el docente de la materia– (Alvarado y

Cortés, 2000; Carlino, 2002; Vázquez y Miras, 2004).

En algún punto afín a las dos últimas perspectivas expuestas, se distingue una quinta línea de trabajos llevada adelante por el Giceolem<sup>2</sup> (Carlino, 2005; Cartolari y Carlino, 2011; Padilla, 2009, 2012). Desde este enfoque, se asume que los estudios diagnósticos centrados en la producción de los estudiantes no proveen por sí solos un abordaje adecuado a la complejidad de las prácticas sociales de lectura y escritura en el nivel superior. Por esta razón, se conducen diversas indagaciones que se centran tanto en los textos producidos por los estudiantes, como en analizar qué piensan los propios alumnos con respecto a sus producciones y a los desafíos que enfrentan al leer la bibliografía y escribir en las asignaturas que cursan. Asimismo, se considera imprescindible incluir como objeto de estudio aquello que acontece en los diversos ámbitos institucionales, con los docentes y con la enseñanza que estos brindan en la universidad –como también en otros ámbitos de la educación superior y secundaria–. La presente propuesta de trabajo se enmarca en dicha línea de estudios.

A la luz de estos antecedentes, nuestro *marco teórico* tiene en cuenta no solo las investigaciones provenientes de la lingüística (Padilla, 2012; Van Eemeren, Grootendorst y Snoeck, 2006), sino también de la didáctica como disciplina que enfoca el estudio sistemático de las prácticas de enseñanza (Brousseau, 2007; Sensevy, 2011).

En primer lugar, partimos de una concepción de la escritura como práctica social (Bazerman y Prior, 2004; Prior y Bilbro, 2012) que precisa estar presente a lo largo y a lo ancho del currículum (Bazerman *et al.*, 2005; Carlino, 2005, 2013; Lea y Street, 1998; Lerner, 2001). A esto agregamos, desde la lingüística, la idea de que la *escritura académica* es una *construcción argumentativa*

(Padilla, 2009, 2012). Al respecto, Padilla (2012) articula los aportes de diferentes perspectivas teóricas, en relación con los conceptos de escritura y argumentación. De este modo, por una parte, esta autora recupera de los modelos procesuales de producción escrita (Flower y Hayes, 1996; Scardamalia y Bereiter, 1992), los conceptos de *recursividad* y de *dimensión epistémica*. Por otra parte, selecciona algunos aportes de diferentes teorías de la argumentación (Toulmin, 2008; Van Eemeren, Grootendorst y Snoeck, 2006) las que, si bien estudian mayormente la argumentación cotidiana, contribuyen a conceptualizar la escritura académica como producto de un proceso de argumentación científica que se legitima en los ámbitos disciplinarios. Así, Padilla (2012) sostiene que, más allá de las diferencias que pueden encontrarse en el quehacer científico, ligadas a distintos paradigmas y tradiciones disciplinarias, el modo privilegiado de comunicación de este quehacer es la argumentación. En tal sentido, resulta productivo el concepto de *argumentación académica* (Padilla, 2009), que apunta a integrar la dimensión demostrativa, retórica y dialéctica de la argumentación. 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; la dialéctica se abre a la consideración de otros puntos de vista, sustentada en una concepción del conocimiento científico como saber provisional y perfectible.

Por otra parte, desde una perspectiva didáctica, enfatizamos la necesidad de abordar las prácticas de enseñanza que, en el nivel superior, entrelazan contenidos curriculares con prácticas de escritura. De este modo, una noción central en la exposición de nuestros resultados es *transposición didáctica*. Chevallard (2013) afirma que todo proyecto de enseñanza y de aprendizaje se constituye dialécticamente con la identificación y la designación de *contenidos de saber* como *contenidos a enseñar*. Un contenido de saber que ha sido seleccionado como saber a enseñar

2 Giceolem (Grupo para la Inclusión y la Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias), equipo de investigación dirigido por Paula Carlino, con sede en Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires (Argentina) [<https://sites.google.com/site/giceolem2010/>].

sufre, a partir de entonces, un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El trabajo que transforma un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza se denomina *transposición didáctica*. En el caso Letras, discutido en este artículo, el contenido de saber que se trabaja como contenido a enseñar es la práctica de escritura disciplinar de una ponencia<sup>3</sup>. Es esta práctica de escritura la que se torna objeto de enseñanza, esto es, se transpone en el aula tratando de preservar –en la medida de lo posible– los sentidos sociales que conlleva fuera de ella.

## Metodología

Este artículo se enmarca en una investigación<sup>4</sup> que ha identificado y caracterizado las condiciones didácticas para escribir epistémicamente y el modo en el que estas repercuten en el manejo del tiempo didáctico y en la distribución de las responsabilidades en relación con la construcción de los saberes en dos disciplinas universitarias (Letras y Biología). El presente trabajo recorta una de esas condiciones en uno de esos casos: la consigna de escritura argumentativa en el caso Letras.

El caso Letras se refiere al trabajo que se realiza en el “Taller de comprensión y producción textual”, asignatura perteneciente al primer año de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Letras de una universidad nacional y pública argentina. Esta materia anual cuenta con cuatro horas semanales

de dictado: dos para clases plenarias y otras dos, para clases prácticas. En las clases plenarias hay un promedio de 200 estudiantes, mientras que, en las clases prácticas, ese total se redistribuye en comisiones de entre 30 a 50 alumnos. Las clases plenarias se dictan en anfiteatros; las prácticas, en aulas más pequeñas. Según nuestras observaciones, la estructura típica de las clases de Letras puede resumirse en la tabla 1.

En las clases –particularmente en las prácticas–, los docentes utilizan los textos producidos por los estudiantes como ejes de las discusiones e intercambios (tabla 1).

En relación con los saberes trabajados, la materia constituye una introducción general a los estudios del discurso a la vez que provee herramientas de reflexión y acercamiento a la escritura académica. Los alumnos trabajan durante el primer cuatrimestre con contenidos teóricos sobre discurso académico, modelos de comprensión y producción textual, géneros discursivos, teorías de la argumentación, etc. Durante el segundo cuatrimestre del año, por su parte, los estudiantes deben investigar y producir una ponencia para presentar a fin de año en unas jornadas estudiantiles de Letras. Con el objetivo de desarrollar esta tarea, los alumnos pueden trabajar en pequeños grupos (máximo de cuatro integrantes) y cuentan con la ayuda de un tutor que, semanalmente y durante todo el segundo cuatrimestre, se reúne con ellos para discutir avances, ideas, dudas, etc. Las ponencias que redactan los alumnos siempre versan sobre algún aspecto (formal o de contenido) inherente a un género discursivo (grafiti, cuento, historieta, novela, microrrelato, poesía, etc.) y son los propios alumnos quienes deciden sobre qué género discursivo investigarán y escribirán su trabajo. Para acreditar la asignatura, los alumnos deben sortear con éxito no solo el proceso de aprender a escribir una ponencia e investigar un género discursivo particular, sino también la necesidad de exponer sus hallazgos frente a pares y expertos en las jornadas abiertas que la cátedra organiza anualmente.

3 Sensevy (2011), siguiendo a Brousseau (2007) y Chevallard (2013), introduce en el contrato didáctico la idea de que las prácticas, además de los saberes, también constituyen objetos de enseñanza de pleno derecho. Al respecto, Sensevy (2011, p. 102) sostiene: “Dans la définition de Brousseau, celui-ci présente le contrat comme relatif à ce qui est ‘spécifique de la connaissance visée’. Je pense qu’une telle conception est restrictive. Je pose plutôt que le contrat réfère à des pratiques qu’on peut déployer sur un axe générique/spécifique”. En nuestro caso, la práctica de escribir una ponencia, una práctica propia del ámbito académico científico, se lleva al aula y se torna objeto de enseñanza.

4 Este trabajo fue realizado en el marco del Proyecto de Investigación PICT-2014-2793, subsidiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCyT) de Argentina, bajo la dirección de Paula Carlino. Forma parte de la investigación doctoral concluida por su autora, en carácter de investigadora en formación dentro de tal proyecto.

**Tabla 1.** Estructura típica de las clases de Letras (plenarias y prácticas)

Clases de Letras Duración: cuatro horas semanales distribuidas en dos clases de dos horas cada una		
	Clases plenarias	Clases prácticas
20 minutos aprox.		Contextualización del docente. Reanudación de la consigna de escritura trabajada en casa y solicitada en la clase práctica anterior.
30 a 45 minutos aprox.	Exposición del docente con intervenciones libres (no pautadas) de los alumnos.	Puesta en común en pequeños grupos de los textos redactados en casa.
30 a 45 minutos aprox.	Discusión teórica de los contenidos.	Puesta en común con el docente y la totalidad de la clase. Se comparten las interpretaciones abordadas en el trabajo en pequeños grupos respecto de los escritos socializados.
20 minutos aprox.		Nueva consigna de escritura para próxima clase práctica.

**Fuente:** elaboración propia.

En cuanto al *diseño de nuestra investigación*, proyectamos un *estudio de casos múltiples* (Creswell, 2007; Maxwell, 2005; Stake, 1998) que se configurase como una *investigación didáctica* de corte *naturalista* (Artigue, 1990; Rickenmann, 2006). A diferencia de otros estudios naturalistas, no buscamos describir la *enseñanza usual*, sino que caracterizamos dos casos (Letras y Biología) que presentan iniciativas didácticas innovadoras puesto que sus docentes, por política y decisión de cátedra, integran de diversos modos la escritura y la argumentación a sus prácticas cotidianas de enseñanza. Esto es, los docentes de nuestros casos estructuran sus clases alrededor del trabajo con escritura, sin dejarla relegada a los extremos del cursado (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013). Así, desde un enfoque cualitativo y con el objetivo de generar datos ricos en detalles y situados en contexto, se seleccionaron técnicas múltiples de producción de datos (Creswell, 2007). Detallamos específicamente los datos recabados sobre el caso Letras:

a) *Observación de clases*. En Letras, se observaron y audiograbaron las VIII Jornadas de Estudiantes de Letras de dicha universidad (16 horas

de grabación) en las que los alumnos presentan y defienden sus ponencias frente a pares y docentes. Estos intercambios, que forman parte del cursado de la asignatura, conforman el corolario del trabajo efectuado por la cátedra a lo largo del ciclo lectivo.

b) *Materiales de trabajo (consignas de escritura y producciones de alumnos)*. Se recogieron tanto la consigna de escritura delineada a modo de circular de evento científico como seis ponencias escritas por grupos de dos a cinco alumnos pertenecientes a una comisión de 30 alumnos. Cada ponencia conllevó la escritura de 10 a 15 borradores, que cuentan con la guía y los comentarios de un docente/tutor. Además, se recopilamos 269 correos de intercambios entre los alumnos de dicha comisión y su tutor, a propósito de la redacción de las ponencias y se fotocopió al cuadernillo de cátedra.

c) *Entrevistas a alumnos*. Se efectuaron diez entrevistas semiestructuradas hasta alcanzar el criterio de saturación. Estas, con una duración promedio de 25 minutos, se audiograbaron y transcribieron. Antes de cada entrevista, notificamos a los alumnos los propósitos de la investigación y el carácter anónimo de su participación.

En este artículo, presentamos el análisis de la consigna de escritura recibida por los alumnos (resultado vinculado con los materiales de trabajo) y la sistematización de las entrevistas en lo que se refiere a cómo estos percibieron tal tarea de escritura.

Respecto de las *estrategias de análisis de los datos*, siguiendo la propuesta de diseño cualitativo-interactivo de Maxwell (2005), realizamos el análisis de los datos a través de dos estrategias fundamentales: *contextualización* y *codificación* (Maxwell y Miller, 2008). De este modo, siguiendo la estrategia de *contextualización*, nos centramos en las relaciones de contigüidad entre los datos. Al analizar la consigna de escritura, por ejemplo, detallamos las circunstancias que posibilitaron a los docentes abordar tal trabajo con sus estudiantes. En lo que respecta a la estrategia de *categorización*, tuvimos en cuenta las relaciones de similitud entre los datos, es decir, cómo los aportes de esa consigna dialogaban con las otras fuentes de información (los registros de clase y las entrevistas, principalmente). Las entrevistas a alumnos se analizaron de acuerdo con un criterio similar: procuramos contextualizar los dichos de los alumnos, entender sus particularidades y, a su vez, buscar similitudes entre las perspectivas. Esto es, procuramos delimitar patrones que nos posibilitasen construir categorías sobre el modo en el que estos alumnos perciben la tarea de escritura propuesta.

## Resultados

Van Eemeren, Grootendorst y Snoeck (2006, p. 17) definen la argumentación como “una actividad verbal, social y racional que apunta a convencer a un crítico razonable acerca de la aceptabilidad de un punto de vista adelantando una constelación de una o más proposiciones para justificar ese punto de vista”. Ciñéndonos a esta definición, hallamos que, en nuestro caso, una de las condiciones centrales para que la escritura pudiese desplegar sus potenciales

epistémicos fue que la consigna de escritura solicitase la producción de un texto de carácter argumentativo. Los docentes promovieron que los estudiantes se comprometiesen en una actividad verbal, social y racional destinada a un otro. Verbalmente, los alumnos tuvieron que estructurar su enunciado ateniéndose al género *ponencia*. Racionalmente, las consignas solicitaron a los alumnos encontrar y fundamentar relaciones lógicamente válidas entre conceptos y construir un punto de vista sobre un tema sustentado en un recorrido empírico. Socialmente, los estudiantes escribieron para participar de su comunidad disciplinar. Para lograr cada uno de estos propósitos, los alumnos precisaron adentrarse en la formulación de actos de habla complejos.

De acuerdo con esta definición, caracterizamos cómo el tipo de consigna propuesta en el “Taller de comprensión y producción textual” posibilitó modalidades de escritura y argumentación compatibles con el aprendizaje. Al respecto, cabe enfatizar que la enseñanza usual concibe la escritura como un medio para certificar y reproducir saberes, no como una herramienta para apropiarse de ellos y aprender (Lerner, 2001). Sin embargo, para que la escritura pueda erigirse como un *modo de aprender* (Emig, 1977), es necesario que las consignas delineadas por los docentes incentiven en los alumnos un trabajo intelectual de autoría; *autoría* que implica, entre otras cosas, ejercer la prerrogativa y asumir la responsabilidad de elegir la meta, el estilo y la audiencia de un texto (Ivanič, 1998). En lo que sigue, mostramos cómo los docentes del caso Letras plantean a sus alumnos el problema de elaborar una ponencia.

Los profesores de Letras, luego de un trabajo sostenido con argumentación cotidiana en el primer cuatrimestre de la materia, se abocan a introducir las nociones concernientes a la argumentación académica. Los alumnos precisan familiarizarse con el tipo de escritura que después tendrán que producir. El problema de escritura al que se enfrentan estos estudiantes



novatos es aquel de elaborar una ponencia mientras investigan un género discursivo o una clase textual de su elección. Los alumnos han estudiado teóricamente los géneros discursivos o clases textuales durante el primer cuatrimestre de cursado de la asignatura y, en esta segunda parte, necesitan no solo formular hipótesis y preguntas de investigación sino efectivamente indagar un género discursivo como condición que les permita adentrarse en el trabajo con la clase textual ponencia. Siguiendo a Ivanič (1998), los alumnos ejercen una autoría, puesto que cuentan con el derecho y la prerrogativa de elegir el contenido de su ponencia y de destinar ese escrito a una audiencia genuina. La escritura de la ponencia, por tanto, no se limita a una consigna de escritura argumentativa, sino que hay un trabajo profundo de caracterización teórica del género y de acompañamiento o andamiaje docente para que los alumnos puedan ejercer dicha práctica social de escritura. En el afán de hacer ejercer la práctica a los alumnos, la consigna de escritura se materializa en

forma de una circular de congreso. Esta forma de enunciar la consigna no es solo retórica, sino que provee un contexto legítimo a la tarea de escritura, dado que efectivamente especifica y difunde información sobre las jornadas en las que deberán participar los alumnos a fin de acreditar la asignatura.

Esta circular de evento científico pone de manifiesto un aspecto central en la configuración de la tarea en el caso Letras: promover el ejercicio auténtico de la práctica de escritura. No se trata de que los alumnos hagan *como si*, de que finjan ser autores de una ponencia o de que ejerciten ese género de forma propedéutica, como preparación para hacerlo plenamente en el futuro (Carlino, 2013). Por el contrario, la propuesta de los docentes busca que los alumnos realmente ejerzan la práctica social de escritura de una ponencia o comunicación oral, con todos los matices inherentes a dicha práctica –esto es, tener que investigar primero para poder escribir y defender lo escrito después–. De allí se desprende la necesidad de presentar la consigna como



**Figura 1.** Consigna de escritura argumentativa configurada como una circular de evento científico

**Fuente:** "Taller de comprensión y producción textual".

una circular que se difunde por correo electrónico y por redes sociales en distintos grupos de alumnos de Letras de dicha universidad.

¿Qué planteaba esta consigna de escritura? Enunciada a modo de circular de evento científico, contextualizó el momento de exposición de las ponencias: 12 de diciembre de 2012. Para participar en las jornadas, los alumnos necesitaban enunciar un tema de investigación, recortar un problema, proponer un resumen y cumplir con una serie de plazos estipulados (5 de noviembre de 2012 para el envío de los resúmenes y 5 de diciembre de 2012 para el envío de la versión final de la ponencia). Asimismo, la circular brindaba pautas formales respecto de cómo presentar tanto el resumen como la ponencia y sobre cómo mandar esas propuestas por correo electrónico.

Otro punto importante de la circular, por cuanto consigna de escritura, radica en que manifestaba de qué modo se esperaba que los alumnos de la asignatura participasen en las jornadas. Podían hacerlo de forma individual o grupal, eligiendo el tema, pero precisaban ser audiencia de las exposiciones de todos sus compañeros. Además, se establecía el rol de los docentes-tutores en carácter de moderadores o coordinadores de mesa. Estas cuestiones no resultan triviales, puesto que orientaron a los estudiantes principiantes en las formas de interacción que la elaboración y defensa de una ponencia o comunicación oral conllevan.

Los docentes, por medio de esta circular, no solo hicieron una propuesta de escritura a sus alumnos, sino que también les plantearon un problema, bosquejaron un *sistema antagonista* (Brousseau, 2007) con el que los estudiantes debieron lidiar: estos tenían que investigar y comunicar sus resultados por primera vez, iniciarse en una práctica disciplinar de producción, evaluación y comunicación del conocimiento académico-científico. Siguiendo a Chevallard (2013), se *transpuso* en el aula una práctica de escritura disciplinar y se *vigiló epistemológicamente* esa

transposición para que la práctica pudiese ejercerse del modo más cercano posible a la práctica social de referencia que la originó.

En las entrevistas, los alumnos de este taller destacan las consignas que los desafían intelectualmente, que les permiten desplegar su autoría y repensar los contenidos estudiados. Valoran de manera positiva que los docentes les pidan escritos en los que no deben solo parafrasear lo que leen y declaran que el aprender a pensar en los distintos campos de conocimiento exige ingresar en nuevas lógicas y modos de razonar disciplinares, y que esto solo puede hacerse pensando los contenidos en estudio. A continuación ofrecemos una sistematización de las perspectivas de los alumnos de Letras en relación con la tarea de escritura argumentativa.

La tabla 2 sintetiza los aspectos positivos que los estudiantes de Letras relacionan con la consigna de escritura argumentativa. La primera columna de la tabla detalla la frecuencia con la que cada uno de estos aspectos ha sido mencionado en las diez entrevistas realizadas a los estudiantes de este caso. Así, por ejemplo, nueve alumnos de Letras valoran de manera favorable la reflexión teórica que promueve la consigna de escritura argumentativa que se les proponen.

Como puede observarse en la tabla 2, los alumnos valoran positivamente cinco aspectos relacionados con la consigna de escritura. Así, cuando escriben, destacan la oportunidad que brinda la escritura de la ponencia para reflexionar teóricamente sobre la escritura y para participar en la comunidad disciplinar. Además, remarcan que esta consigna esté acompañada por las tutoras, quienes revisan los trabajos a tiempo (antes de las instancias de evaluación) y de forma frecuente. Por último, también enfatizan tener la posibilidad de elegir libremente los temas sobre los cuales van a investigar, escribir y opinar. Todos estos aspectos positivos se desprenden de la consigna de escritura argumentativa propuesta, esto es, de la tarea de investigar y escribir una

**Tabla 2.** Perspectivas de alumnos sobre la consigna de escritura: aspectos positivos

Frecuencia de mención por parte de los entrevistados	Comentario positivo sobre consignas de escritura argumentativa	Ejemplo
9/10	Reflexión teórica sobre la escritura	<b>Lucio*</b> : “Yo antes no pensaba mucho qué o para quién estaba escribiendo. [...] Con la ponencia, me he dado cuenta de que uno tiene que conocer teóricamente el género en el que escribe”.  <b>Blanca</b> : “El taller me ha hecho reflexionar mucho sobre la escritura, sobre quién me va a leer y por qué tengo que ser clara y relevante para que se entienda. [...]. Sirve mucho conocer la teoría sobre los géneros”.
10/10	Posibilidad de participar en la comunidad disciplinar	<b>Soledad</b> : “Lo más positivo de la materia es poder escribir y exponer una ponencia. Uno siente que nuestras ideas importan”. <b>Ana</b> : “Está bueno que valoren el hecho de que tenemos mucho para decir y que podamos presentar nuestras ideas frente a nuestros compañeros [...]”.
10/10	Tutorías y acompañamiento docente	<b>Soledad</b> : “Las tutoras son excelentes, te ayudan para poder establecer bien qué aspecto de un tema vas a investigar y te guían con las cuestiones formales de escribir la ponencia”. <b>Ramiro</b> : “Las tutoras te guían pero te dejan ser también. [...] Calculo que debe ser difícil leer nuestros textos y no querer cambiar todo, pero no te lo cambian todo, te lo respetan siempre que estés cumpliendo con las pautas formales del trabajo”.
7/10	Devoluciones a tiempo (antes de las instancias de evaluación) y frecuentes	<b>Carolina</b> : “[...] Es un alivio tener las correcciones con tiempo y que las tutoras puedan revisar todas las versiones de la ponencia que hemos hecho”. <b>Ana</b> : “Las tutoras siempre están atentas a lo que les mandamos, lo leen, comentan y devuelven rápido”.
8/10	Libertad de opinión y elección de los temas sobre los que se escribe	<b>Blanca</b> : “[...] No es como en otras materias, en las que uno tiene que escribir monografías sobre los temas del programa, acá uno puede elegir sobre qué género discursivo quiere trabajar”. <b>Ramiro</b> : “A mí me interesa la Literatura y está bueno que uno pueda trabajar no solo aspectos formales sino también los contenidos de los géneros que elige”.

\* Por cuestiones de privacidad, los nombres de los alumnos corresponden a seudónimos.

**Fuente:** elaboración propia.

ponencia. Los alumnos hacen hincapié en características destacadas de la propuesta didáctica que efectúan los docentes de este caso: otorgar la oportunidad a los estudiantes de transformarse en autores de sus ponencias.

En la tabla 3, por su parte, los alumnos también señalan cuestiones negativas relacionadas

con esta tarea de escritura disciplinar. Estos aspectos negativos se vinculan, sobre todo, con la dinámica de trabajo y con las dificultades particulares que cada uno de los grupos ha enfrentado.

Según se describe en la tabla 3, los alumnos encontraron dificultades puntuales en relación

con el proceso de investigación y elaboración de las ponencias. Estas dificultades conciernen a las numerosas pautas y correcciones que recibieron de las tutoras, al poco tiempo de exposición que tuvieron el día de las jornadas. Además, atribuyen dificultades al trabajo en grupo y a la necesidad de alcanzar acuerdos con los compañeros, cuestión que se agrava con la falta de instancias de exposición oral previas a las jornadas. Estos aspectos negativos tuvieron menor frecuencia de mención en las entrevistas. Al sopesar su primera experiencia de autoría, los alumnos de Letras se concentran en las cuestiones positivas por sobre las negativas y estas últimas se relacionan más

con las circunstancias de producción atravesadas por cada uno de los grupos que con la tarea de escritura en sí misma.

## Discusión

Particularizando en el ámbito argentino, son varias las líneas de indagación que se ocupan de los desafíos que enfrentan los estudiantes al leer y escribir en la universidad. Entre ellas, distinguimos algunas que resulta valioso retomar y discutir.

En relación con los trabajos conducidos por Arnoux y colegas, nuestra investigación se

**Tabla 3.** Perspectivas de alumnos sobre la consigna de escritura: aspectos negativos

Frecuencia de mención por parte de los entrevistados	Comentario negativo sobre consignas de escritura argumentativa	Ejemplo
5/10	Demasiadas pautas y correcciones	<b>Ana:</b> "A veces te hacen demasiadas correcciones y no se entiende bien qué quieren que uno haga". <b>Diego:</b> "[...] Te marcan mucho la cancha, por ahí tendrían que dejarnos un poco más de libertad y no insistir tanto con las pautas formales del trabajo".
7/10	Poco tiempo de exposición	<b>Blanca:</b> "Veinte minutos para exponer el trabajo de un cuatrimestre es poco, más si se hizo en grupo y somos varios oradores".
6/10	Dificultad en el trabajo en grupo	<b>Ramiro:</b> "Yo he preferido trabajar solo, para evitar conflictos y poder cumplir con la materia". <b>Carolina:</b> "Uno de los principales problemas fue que todos teníamos ideas para aportar y ponernos de acuerdo ha sido complicado [...]. A veces uno no se logra hacer entender y los compañeros insisten con algo que nada que ver y hay que negociar".
4/10	Falta de instancias de exposición oral previas a las jornadas	<b>Manuel:</b> "Hubiese sido más fácil exponer, si antes practicábamos esa parte [...]. El Power Point estaba muy revisado pero no la parte de la oralidad de la exposición".

**Fuente:** elaboración propia.

diferencia en el hecho de que no plantea un estudio que detalle las dificultades de los alumnos para interpretar y escribir distintos tipos textuales de corte académico (Arnoux y Alvarado, 1997; Arnoux *et al.*, 1996; Arnoux, Silvestri y Nogueira, 2002; Pereira y Di Stefano, 2003; Piacente y Tittarelli, 2003). Nuestra indagación, por el contrario, se centra en un caso en el que la escritura se entrama con las prácticas de enseñanza como herramienta central para que los alumnos participen genuinamente en su comunidad disciplinar.

Asimismo, nuestro estudio también se distancia de la segunda línea que habíamos distinguido, aquella que, con el objetivo de superar los problemas diagnosticados, aborda los cursos o talleres de lectura y escritura académica (Fernández, Izuzquiza y Laxalt, 2004; Natale, 2012). Carlino (2013) sostiene que en Argentina los talleres de escritura suelen “hacer *practicar*” a través de ejercicios, lo cual difiere de enseñar a *participar en una práctica social*. De este modo, distingue tres tipos de talleres: los cursos remediales (aquellos que instruyen sobre propiedades básicas de la escritura como ortografía y gramática), los que analizan y ejercitan aspectos discursivos para ser transferidos a las materias restantes, y los que ayudan a ejercer acciones sociales contextualizadas. Nuestra investigación muestra lo que ocurre en un taller del último tipo. Así, buscamos comprender las prácticas de enseñanza que incorporaron el *escribir para aprender* en un taller que forma parte del plan de estudios de la carrera de Letras y que enfatiza la integración temprana y legítima de los estudiantes a la comunidad disciplinar a la que están adscribiéndose.

En este sentido, sí nos aproximamos más al tercer conjunto de indagaciones bosquejado, aquel que focaliza las situaciones didácticas que se instauran en las clases de sus cátedras. A diferencia de las iniciativas de investigación acción que caracterizan estas indagaciones (Iglesia y De Micheli, 2009; Padilla, Ávila y Lopez, 2007; Vázquez, Jakob, Pelliza y Rosales, 2003), nuestro enfoque metodológico implicó una

mirada distinta, centrada en la indagación didáctica naturalista con estudio de casos múltiples.

En lo que atañe al cuarto grupo de trabajos, que prestan especial atención a las representaciones sobre la escritura de alumnos y docentes (Alvarado y Cortés, 2000; Carlino, 2002; Vázquez y Miras, 2004), el presente artículo se despegaba de las indagaciones efectuadas solamente a través de entrevistas para ahondar también en el análisis del trabajo en aula mediante la sistematización de materiales de trabajo y registros de clase. Aunque las entrevistas constituyen una valiosa fuente de información y se enfatizan aquí, resulta preciso contrastar aquello que se declara hacer dentro de la clase con lo que efectivamente se hace.

Este artículo se alinea con el quinto eje de trabajo propuesto entre los antecedentes relevados en el ámbito local: el enfoque llevado adelante por el grupo Giceolem. Así, nos abocamos al estudio sistemático de las prácticas de enseñanza, a una investigación didáctica que permita mostrar cómo pueden actualizarse en el aula los potenciales epistémicos de la escritura. En este artículo, se focaliza la consigna de escritura que vertebraba tales prácticas de enseñanza y que modela la propuesta de esta asignatura, así como las perspectivas de los alumnos frente a esta tarea.

En suma, retomando los antecedentes argentinos más relevantes para nuestro estudio, el presente estudio se distancia de las dos primeras líneas relevadas, aquellas que se centran en la detección y diagnóstico de las dificultades de los estudiantes para leer y escribir académicamente y se acerca a las otras tres pero enriqueciéndolas, dado que recurrimos a una metodología y a un diseño de investigación distintos. Al mismo tiempo, también expandimos el horizonte de significados donde nuestra investigación se posiciona y con el que dialoga. No buscamos desprender de investigaciones lingüísticas y psicológicas *implicaciones didácticas a priori* que eventualmente puedan llevarse al aula. El *quid* radicaría, en cambio, en acometer investigaciones

didácticas que logren decirnos más y mejor cómo puede actualizarse el *escribir para aprender* en el nivel superior y por qué.

## Conclusión

En el caso de Letras, los docentes entran prácticas de escritura con las prácticas de enseñanza a fin de que los alumnos aprendan contenidos y participen en su comunidad disciplinar. En efecto, los profesores fomentan la autoría de los estudiantes mediante el ejercicio auténtico de una práctica de escritura académica. Así, incluyen en sus prácticas de enseñanza una escritura argumentativa que posibilita a los alumnos posicionarse activamente como miembros novatos pero legítimos de la comunidad de estudiosos del discurso. Los docentes efectúan esto al transponer didácticamente la práctica de escritura disciplinar de una ponencia, preservando en el aula los sentidos que conlleva fuera de ella. Para asegurar tal transposición, organizan unas jornadas auténticas de exposición y defensa de los trabajos, a la vez que andamian –durante todo un semestre– la investigación y la redacción de esas producciones escritas. Los alumnos valoran positivamente esta iniciativa didáctica. Este caso constituye un ejemplo de lo que Carlino (2013, p. 370) recontextualiza como *alfabetización académica* diez años después haber definido el concepto: “Alfabetizar académicamente equivale a ayudar a participar en prácticas discursivas contextualizadas, lo cual es distinto de hacer ejercer habilidades que las fragmentan y desvirtúan”. Esta cita pone en primer plano las características del caso Letras. Los docentes efectúan un esfuerzo por incluir a sus estudiantes en la cultura escrita de su disciplina: enseñan a participar de un género propio de su campo del saber (la ponencia), tratan de formar a sus alumnos para que lean y escriban como los especialistas, a la vez que enfatizan la lectura y la escritura en tanto herramientas de apropiación de conocimientos disciplinares.

## Referencias bibliográficas

- Alvarado, M. y Cortés, M. (2000). La escritura en la universidad: repetir o transformar. *Ciencias Sociales*, 43, 1-3.
- Arnoux, E. y Alvarado, M. (1997). La escritura en la lectura: apuntes y subrayado como huellas de representaciones de textos. En M. C. Martínez (coord.). *Los procesos de la lectura y la escritura* (pp. 57-77). Santiago de Cali: Editorial Universidad del Valle.
- Arnoux, E.; Silvestri, A. y Nogueira, R. (2002). La construcción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos. *Revista Signos*, 35(51-52), 129-148. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342002005100010>
- Arnoux, E.; Alvarado, M.; Balmayor, E.; Di Stefano, M.; Pereira, C. y Silvestri, A. (1996). El aprendizaje de la escritura en el ciclo superior. En E. Arnoux (comp.), *Adquisición de la escritura* (pp. 199-231). Rosario: Centro de Estudios de Adquisición del Lenguaje, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Editorial Juglaría.
- Arnoux, E.; Alvarado, M.; Balmayor, E.; Di Stefano, M.; Pereira, C. y Silvestri, A. (1998). *Talleres de lectura y escritura*. Buenos Aires: Eudeba.
- Artigue, M. (1990). Ingénierie didactique. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 9(3), 283-307.
- Barton, D. y Hamilton, M. (1998). Understanding Literacy as Social Practice. En D. Barton y M. Hamilton (eds.), *Local Literacies. Reading and Writing in One Community* (pp. 3-22). Londres: Routledge. [https://doi.org/10.4324/9780203448885\\_chapter\\_1](https://doi.org/10.4324/9780203448885_chapter_1)
- Bazerman, C. (1988). *Shaping Written Knowledge. The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Bazerman, C. (2010). *The Informed Writer: Using Sources in the Disciplines*. Forth Collins: The WAC Clearinghouse.
- Bazerman, C.; Little, J.; Bethel, L.; Chavkin, T.; Fouquette, D. y Garufis, J. (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. West Lafayette: ParlorPress.

- Bazerman, C. y Prior, P. (2004). *What Writing Does and How it Does it. An Introduction to Analyzing Texts and Textual Practices*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Camps-Mundó, A. y Castelló-Badía, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17-36. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5590>
- Carlino, P. (2002). Leer, escribir y aprender en la universidad: cómo lo hacen en Australia y por qué. *Investigaciones en Psicología*, 7(2), 43-61.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 57(abril-junio), 355-381.
- Carlino, P.; Iglesia, P. y Laxalt, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 105-135. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5594>
- Carter, M.; Ferzli, M. y Wiebe, E.N. (2007). Writing to Learn by Learning to Write in the Disciplines. *Journal of Business and Technical Communication*, 21(3), 278-302.
- Cartolari, M. y Carlino, P. (2011). Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio. *MAGIS - Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(7), 67-86.
- Chevallard, Y. (2013). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing among Five Approaches*. 2a. ed. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Di Stefano, M. y Pereira, C. (2004). La enseñanza de la lectura y escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales. En P. Carlino (coord.), *Leer y escribir en la universidad. Textos en Contexto No. 6* (pp. 23-39). Buenos Aires: Lectura y Vida, International Reading Association.
- Emig, J. (1977). Writing as a Mode of Learning. *College Composition and Communication*, 28, 12-28. <https://doi.org/10.2307/356095>
- Fernández, G.; Izuzquiza, M. V. y Laxalt, I. (2004). El docente universitario frente al desafío de enseñar a leer. En P. Carlino (coord.), *Leer y escribir en la universidad. Textos en Contexto No. 6*. Buenos Aires: Lectura y Vida, International Reading Association.
- Flower, L. y Hayes, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En *Textos en contexto 1* (pp. 73-107). Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura, International Reading Association (IRA).
- Iglesia, P. y De Micheli, A. (2009). Leer textos de biología en el primer año de la universidad: ¿es un saber construido o una práctica a enseñar? *Enseñanza de las Ciencias, Número Extra VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, Barcelona*, 817-820.
- Ivanič, R. (1998). *Writing and Identity: The Discourse Construction of Identity in Academic Writing*. Ámsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/swll.5>
- Langer, J. y Applebee, A. (1987). *How Writing Shapes Thinking: A Study of Teaching and Learning*. Urbana: National Council of Teachers of English.
- Lea, M. y Street, B. (1998). Student Writing in Higher Education: An Academic Literacies Approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172. <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Marland, M. (2003). The Transition from School to University: Who Prepares Whom, When, and How? *Arts and Humanities in Higher Education*, 2(2), 201-221. <https://doi.org/10.1177/1474022203002002007>
- Marquina, M. (2004). *Panorama de las titulaciones en el sistema de Educación Superior Argentino: aportes para un estudio comparado*. Buenos Aires: Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. Recuperado de: <http://www.coneau.edu.ar/archivos/1333.pdf>

- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. Londres: Sage.
- Maxwell, J. y Miller, B. (2008). Categorizing and Connecting Strategies in Qualitative Data Analysis. En P. Leavy y S. Hesse-Biber (eds.), *Handbook of Emergent Methods* (pp. 85-106). Nueva York: Guilford Press.
- Molina, M.E. (2014). Argumentar y escribir para aprender Biología en la universidad: revisión de antecedentes y perspectivas de alumnos. *Revista Polifonías*, 3(3), 97-119.
- Natale, L. (coord.) (2012). En *carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Los Polvorines: UNGS.
- Nelson, N. (2001). Writing to Learn: One Theory, Two Rationales. En P. Tynjälä, L. Mason y K. Lonka (eds.), *Writing as a Learning Tool: Integrating Theory and Practice* (pp. 23-36). Dordrecht, Boston y Londres: Kluwer Academic Publishers. [https://doi.org/10.1007/978-94-010-0740-5\\_3](https://doi.org/10.1007/978-94-010-0740-5_3)
- Ochsner, R. y Fowler, J. (2004). Playing Devil's Advocate: Evaluating the Literature of the WAC/WID Movement. *Review of Educational Research*, 74(2), 117-140. <https://doi.org/10.3102/00346543074002117>
- Padilla, C. (2009). Argumentación académica: La escritura de ponencias en el marco de una asignatura universitaria. En H. Manni (ed.), *Actas del XI Congreso Nacional de Lingüística* (pp. 1-14). Santa Fe: Sociedad Argentina de Lingüística y Universidad Nacional del Litoral.
- Padilla, C. (2012). Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales. *Magis*, 5(10), 3-57.
- Padilla, C.; Ávila, A. y López, E. (2007). ¿Cómo preparamos a los estudiantes universitarios para abordar textos académicos? En *Lectura y escritura: caminos para la construcción del mundo*. Catamarca: Editorial Científica Universitaria de la UNC. Cátedra UNESCO.
- Pereira, C. y 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. En M. M. García Negroni (coord.), *Actas del Congreso Internacional de Argumentación* (pp. 1325-1331). Buenos Aires: Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Pereira, C. y Valente, E. (2014). De la revisión a la reescritura: recorridos de las producciones escritas de estudiantes universitarios. *Enunciación*, 19(2), 199-214. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a02>
- Piacente, T. y Tittarelli, L. (2003). ¿Alfabetización universitaria? En *Memorias de las X Jornadas de Investigación en Psicología* (pp. 290-292). Buenos Aires: Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, 14-15 de agosto.
- Prior, P. y Bilbro, R. (2012). Academic Enculturation: Developing Literate Practices and Disciplinary Identities. En M. Castelló y C. Donahue (eds.), *University writing: Selves and Texts in Academic Societies* (pp. 20-31). Bingley: Emerald.
- Rickenmann, R. (2006). Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia. En: *Actas del Congreso Internacional de investigación, educación y formación docente* (pp. 1-16). Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia, 30 de agosto al 2 de septiembre.
- Russell, D. (2013). Contradictions Regarding Teaching and Writing (or Writing to Learn) in the Disciplines: What We Have Learned in the USA. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 161-181. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5596>
- Russell, D.; Lea, M.; Parker, J.; Street, B., y Donahue, T. (2009). Exploring Notions of Genre in 'Academic Literacies' and 'Writing across the Curriculum': Approaches across Countries and Contexts. En C. Bazerman, A. Bonini y D. Figueiredo (eds.), *Genre in a Changing World. Perspectives on Writing* (pp. 459-491). Colorado: 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. <https://doi.org/10.1080/02103702.1992.10822332>



- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir: elements pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruselas: Éditions de Boeck.
- Smith, K. (2004). School to University: An Investigation into the Experience of First-Year Students of English at British Universities. *Arts and Humanities in Higher Education*, 3, 81-93. . <https://doi.org/10.1177/1474022204039646>
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Street, B. (1995). *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. Londres: Longman.
- Thaiss, C. y Porter, T. (2010). The State of WAC/WID in 2010: Methods and Results of the U.S. Survey of the International WAC/WID Mapping Project. *College Composition and Communication*, 61(3), 534-570.
- Toulmin, S. (2008[1958]). *The Uses of Arguments*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Eemeren, F.; Grootendorst, R. y Snoeck, F. (2006). *Argumentación. Análisis, evaluación, presentación*. Buenos Aires: Biblos.
- Vázquez, A. y Miras, M. (2004). Cómo se representan estudiantes universitarios las tareas de escritura. En *Actas Electrónicas de la Reunión Internacional "Mente y Cultura: Cambios representacionales en el aprendizaje"*. Bariloche: Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue y por la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid, 11-13 de febrero.
- Vázquez, A.; Jakob, I.; Pelliza, L. y Rosales, P. (2003). Enseñar a escribir en la universidad. Análisis de los cambios en las estrategias de producción de textos. En *Memorias de las X Jornadas de Investigación en Psicología* (pp. 322-325). Buenos Aires: Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, 14-15 de agosto.

