

# ELABORAR PONENCIAS EN LA CLASE UNIVERSITARIA.

## LA MIRADA DE DOCENTES Y ESTUDIANTES EN UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN<sup>1</sup>

CONSTANZA PADILLA\*  
SILVINA DOUGLAS\*\*  
ESTHER LÓPEZ\*\*\*

*En este artículo se consideran datos cualitativos de un proyecto de investigación-acción en una asignatura universitaria de humanidades, donde se implementó un programa de alfabetización académica cuya instancia final de aprobación fue la elaboración escrita y la exposición oral, en unas jornadas, de una ponencia grupal. Esa exposición se entiende como comunicación de resultados de una investigación que los estudiantes han de realizar y que es sostenida por un proceso tutorial. Este artículo está elaborado con el objetivo de mostrar la productividad epistémica de dicho programa.*



*In this article, the authors consider qualitative data gathered within a project of action-research in a University class, where they carried out a program of academic literacy, which finished with a written production and an oral exposition of a group created paper in a small conference, as a requirement for passing the class. That exposition is considered as the communication of the results of the research carried out by the very students, assisted by tutorial process. This article was written with the aim of showing the epistemic productivity of this program.*

Desde 2005, el grupo que integramos ha puesto en marcha una experiencia de investigación-acción<sup>2</sup> en una asignatura del área de humanidades (Universidad Nacional de Tucumán, Argentina)<sup>3</sup> que permite una retroalimentación entre investigación y docencia. En dicho espacio, desarrollamos un programa de alfabetización académica que tiene como eje central y como requisito de aprobación, la escritura de ponencias grupales, y una instancia final consistente en la exposición oral del trabajo en unas Jornadas.

Nuestra propuesta –respaldada en líneas teóricas que promueven la alfabetización académica en nuestro país (Arnoux, Di Stefano y Pereira, 2002; Carlino, 2005)– prioriza el desarrollo de habilidades argumentativas como base insoslayable para el desarrollo de habilidades académicas. Para ello, partimos del trabajo con la argumentación cotidiana con el objetivo de 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 el presente artículo, consideraremos algunos datos cualitativos en torno a la implementación de esta propuesta, atendiendo a la mirada de los docentes y de los estudiantes que participaron en ella, con el objetivo de mostrar la productividad epistémica de un programa de tales características.

Con respecto a la perspectiva docente, centraremos la atención en nuestra propia mirada crítica sobre el camino recorrido desde que implementamos la propuesta. En relación con los estudiantes, si bien el corpus completo de la investigación está constituido por un conjunto de datos provenientes de las producciones escritas realizadas por los alumnos durante el trayecto didáctico (ensayos y ponencias en distintas versiones), de los exámenes parciales y de comentarios metadiscursivos de los estudiantes, en esta oportunidad nos centraremos en estos últimos. Ellos dan cuenta de su propia mirada con respecto al proceso por el que transitaron, particularmente en dos aspectos recurrentes: por un lado, la relación entre su evolución metacognitiva y nuestras estrategias de



intervención; por otro, la estrecha vinculación que ellos establecen entre los aspectos cognitivos y actitudinales que favorecen el desarrollo de las habilidades académicas.

## Escribir en la universidad

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 y 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 con 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).

En relación con esto último resulta muy relevante la investigación vinculada con los géneros académicos, especializados y profesionales (como la realizada por 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, 2009; Padilla y Carlino, 2010).

Vinculado con estas cuestiones, no ha sido todavía suficientemente investigado el papel

–más o menos central– que desempeña 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, estudios en educación científica, en el área de la física y de cuestiones sociocientíficas (Kelly y Bazerman, 2003; Erduran y Jiménez-Aleixandre, 2008; Buty y Plantin, 2008; Andriessen, 2009), y algunas investigaciones en el área de la historia y del derecho (Pollet, 2004) permiten anticipar relaciones entre modos de argumentación, modos de aprendizaje disciplinario y modos de comunicación académica, que los estudiantes han de aprender.

De los antecedentes del tema en la Argentina, destacamos las investigaciones pioneras realizadas por Arnoux y su equipo, quien inauguró un grupo importante de trabajos que analiza las dificultades y las representaciones de los estudiantes en la comprensión y producción de textos académicos (Arnoux, Alvarado, Balmayor, Di Stefano, Pereira y Silvestri, 1996; Arnoux y Alvarado, 1997; Arnoux, Di Stefano y Pereira, 2002; Pereira y Di Stefano, 2003; 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 al poner en marcha el primer taller de escritura en una universidad argentina (Di Stefano, Pereira y Reale, 1988) y al desarrollar numerosas acciones de formación, por medio de la sede argentina de la cátedra Unesco.

Asimismo, 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 solo promueve esta desnaturalización, sino que aporta propuestas concretas, realizadas en las aulas universitarias, acerca de la inclusión de la lectura y la 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, mediante 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 *et al.*, 2006; Plantin, 2007; Masseron, 1997) que contribuyen a desplegar actividades metacognitivas en general (Flavell *et al.*, 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.

Consideramos particularmente indispensables los estudios sobre la argumentación, en tanto el conocimiento construido en el discurso académico es el 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, resultan útiles para la implementación de la propuesta didáctica.

## El programa de alfabetización académica

La implementación de este programa<sup>4</sup> abarca dos etapas: una, referida al trabajo con la argumentación cotidiana y otra, vinculada con la argumentación académica. La instancia final de aprobación consiste, como ya dijimos, en la elaboración escrita y la exposición oral, en unas Jornadas, de una ponencia grupal, mediante la cual los estudiantes comunican los resultados de una investigación que inician en el segundo cuatrimestre del año, sostenida por un proceso tutorial.

En sus orígenes, la asignatura en la que implementamos esta propuesta fue concebida

con un carácter eminentemente instrumental, pero a partir de las experiencias didácticas de los dos primeros años, vimos la necesidad de avanzar en la instrucción y la reflexión teórica para desarrollar de modo más sistemático la metacognición, como factor que posibilitaba a los estudiantes mayor autonomía y control sobre sus propias producciones escritas.

## Dificultades recurrentes y estrategias de intervención

Sintetizaremos brevemente los puntos de mayor debilidad de las prácticas de lectura y escritura de nuestros estudiantes, para considerar luego las modificaciones en nuestras estrategias de intervención.

En la instancia de comprensión, las siguientes dificultades son una constante:

- ◆ Modos de lectura de la polifonía textual. Algunos tienden a neutralizar los diferentes puntos de vista, ignorando la existencia de otras opiniones distintas de las del enunciadore; o bien manifiestan una tendencia a aunar las diversas posturas en una sola, sin apreciar las contradicciones teóricas que se producen. Otros detectan la existencia de distintas posturas, pero, en el juego de citas de autoridad y citas polémicas, no alcanzan a identificar a qué postura se adscribe el autor de un artículo y con qué argumentos refuta las opiniones contrarias (Padilla, 2004b).
- ◆ Adhesión absoluta a la perspectiva del autor, sin explicitar razones. Esto obstaculiza la valoración crítica de lo leído, con vistas a una toma de posición con respecto al tema en cuestión. Cuando deben dar cuenta de lo comprendido por medio de algún tipo de reelaboración de la información (resúmenes, respuestas a cuestionarios), se advierte una fuerte tendencia a la copia literal o a la omisión, sin jerarquizar la información.

Todas estas dificultades tienen su correlato en la instancia de producción, particularmente en las ponencias, en donde observamos las siguientes cuestiones en los sucesivos borradores:

- ◆ Dificultad para incluir la polifonía en los escritos. Hay una tendencia a la escritura de

textos monológicos, desde el punto de vista enunciativo, ya que, en realidad, varios de estos escritos son extractos de otros textos, con omisión de las fuentes autoriales.

- ◆ Dificultad para evaluar críticamente, en la variedad de bibliografía consultada para el respaldo de sus producciones, qué autores y qué argumentos sirven para reforzar las tesis propias y qué posturas sirven para instaurar la polémica.
- ◆ Dificultad para lograr un escrito que se nutra de la bibliografía consultada y que, a la vez, introduzca una perspectiva personal. A esto se agrega el problema con las formas de introducir el discurso de otros autores, mediante las distintas posibilidades de citas. En particular, se destaca la falta de fidelidad a estas y la no explicitación de las fuentes bibliográficas.

Frente a este diagnóstico, nuestras intervenciones docentes se orientaron, especialmente, a no asumir como premisa que los estudiantes saben leer textos argumentativos de opinión y, aún menos, textos académicos. A partir de entonces, nuestra preocupación se centró en sensibilizar a los estudiantes acerca de la polifonía que todo texto de mediana complejidad conlleva y, además, inscribir las prácticas de escritura en marcos contextuales que tienen que ver con distintas tradiciones académicas y disciplinares.

Para ello, las estrategias didácticas implementadas fueron:

- ◆ Lectura crítica de artículos mediáticos de opinión, en los que priorizamos cada vez más el reconocimiento de la diversidad de voces en el entramado polifónico de los textos, advirtiendo la presencia de citas de autoridad y de citas polémicas que contribuyen a configurar la posición del enunciador. Además, en los últimos años, hemos seleccionado textos que tematizan la lectura y la escritura para favorecer la reflexión y el control sobre estos procesos.
- ◆ Lectura y análisis crítico de textos académicos que tematizan el discurso académico. Al respecto, seleccionamos artículos científicos 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 mundo.<sup>5</sup> Con estos textos buscamos sensibilizar a los alumnos acerca de la existencia de tradiciones académicas diversas que dependen de diferentes matrices culturales y disciplinares.

- ◆ Con el objetivo de orientar la lectura de dichos textos, tomamos como guía las partes canónicas de los géneros académicos, para observar su reconocimiento o variación en los ejemplares textuales seleccionados. El trabajar con textos disciplinares resulta particularmente relevante, ya que los posiciona mejor para la instancia de producción de ponencias, en la que ellos deben generar un texto que dé cuenta de los resultados de su propio proceso de investigación, de acuerdo con las normas de la comunidad académica de pertenencia.
- ◆ Para orientar el proceso de investigación bibliográfica, damos pautas formales relativas a los modos convencionales de citar, de introducir las voces que resultan pertinentes para sostener las propias posturas, al adherir a voces de autoridad o al distanciarse de voces polémicas, por medio de las diferentes formas de modalización.
- ◆ A partir de la escritura previa de ensayos sobre temas de actualidad, favorecemos el desafío de lograr en las ponencias una síntesis entre la investigación de los temas propuestos y las propias perspectivas críticas.
- ◆ Con respecto a los tipos de evaluación, consideramos indispensable articular las prácticas de lectura y de escritura con el saber teórico, ya que, como estudiantes de Letras, es un conocimiento disciplinar que no solo deben aplicar, sino también reflexionar sobre él y dominar conceptualmente.
- ◆ Otra fortaleza de nuestra intervención está dada por la labor de tutoría, que implica un seguimiento pormenorizado de los procesos recursivos de escritura y que los estudiantes valoran especialmente, por cuanto desarrolla un proceso gradual y sostenido que constituye un verdadero andamiaje para su ingreso a la cultura académica.

## Elaborar ponencias grupales

Nos detendremos en esta instancia porque la elaboración de ponencias constituye el eje vertebrador de este programa de alfabetización académica. De hecho, en las reflexiones metacognitivas de los estudiantes, este espacio es especialmente destacado y valorado. Interpretamos que esta valoración positiva reside en la dinámica del trabajo implementado, a pesar de que implica un importante compromiso cognitivo y de tiempo, tanto para los estudiantes como para los docentes. Sin embargo, son más las ventajas que los inconvenientes que conlleva, sobre todo en lo concerniente a sus *potencialidades discursivas y epistémicas* (Padilla y Carlini, 2010), entre ellas:

- ◆ Este género académico desafía competencias orales y escritas, ya que la etapa final –exposición oral ante un auditorio, con preguntas y discusión– es la consecuencia de un proceso complejo de distintas versiones escritas que son maduradas y revisadas en un lapso de tiempo prolongado, lo que hace palpable la naturaleza procesual, provisoria y perfectible de la escritura.
- ◆ La exposición ante un auditorio le da un carácter a la vez acabado y revisable, como elaboración cognitiva, por cuanto el propósito comunicativo se materializa en una audiencia real, en donde el destinatario ya no es solamente el profesor ni el objetivo, solo 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, valoran 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 incrementar su motivación.
- ◆ La ponencia, como producto de un proceso de investigación, es la puerta de entrada al proceso de construcción de saberes: conocimientos teóricos, a partir de un trabajo exhaustivo y crítico con fuentes bibliográficas, y conocimientos empíricos como consecuencia de una indagación de la realidad.
- ◆ 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 e hipótesis, datos y conclusiones; una argumentación persuasiva que busca el modo de comunicar estos resultados más eficazmente, atendiendo a los destinatarios reales; y una argumentación dialéctica que se abre a otros puntos de vista, sustentada en una concepción renovable del conocimiento científico (Padilla, 2008).
- ◆ Por otra parte, la ponencia, tal como la trabajamos, como producto de una actividad grupal, compromete a los estudiantes en distintos niveles de responsabilidad (gestión de roles dentro del grupo; compromiso asumido con respecto al rol adjudicado, etc.). Además, el trabajo en grupo pequeño es una instancia productiva en la elaboración cognitiva, por cuanto supone la puesta en juego de interacciones cooperativas, de discusión y de acuerdos.

Con respecto a los temas de las ponencias, proponemos a los estudiantes 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*<sup>6</sup> de circulación social, en relación con distintas prácticas discursivas (discurso literario, político, periodístico, epistolar, publicitario, humorístico, cibernético, etc.), con el objetivo común de indagar acerca de su especificidad, a partir de un relevamiento teórico sobre el tema y del análisis de un conjunto de datos, proveniente de dos grupos de fuentes: un corpus escrito y representaciones de los actores sociales que comprenden y/o producen estos textos.

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

De este modo, los iniciamos 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.

Este triple desafío se materializa luego en la escritura de numerosos borradores, previos y necesarios para la presentación de la versión definitiva; en la elaboración de un resumen para el programa de las Jornadas y en la exposición de las ponencias, lo que implica el manejo de competencias orales y de soportes tecnológicos que apoyen la comunicación (Power Point, filminas).

En cuanto a la evaluación del proceso y del producto, trabajamos con los alumnos con pautas consensuadas para determinar criterios de calidad de las versiones finales y de las exposiciones orales.

Los resultados de este proyecto de escritura resultan altamente positivos, por cuanto los estudiantes vivencian un proceso de investigación y se sienten productores de un conocimiento, construido desde la creatividad –aunque regido por las convenciones que el género impone–, como puede observarse en los testimonios que consideramos a continuación.

## Los testimonios de los estudiantes

Del análisis cualitativo de estos testimonios, destacamos dos aspectos fundamentales: a) la evolución metacognitiva de los estudiantes y b) la importancia que le conceden a la relación cognitivo-actitudinal en el proceso de construcción de saberes.

a) *Con respecto a la evolución metacognitiva de los estudiantes*, consideramos que está vinculada a nuestra propia evolución como docentes, lograda a partir de la retroalimentación constante entre docencia e investigación. En tal sentido, destacamos el haber vuelto más explícita, en los últimos años, la enseñanza de distintos aspectos de la lectura y la escritura académicas, tales como la dimensión argumentativa del discurso académico y las convenciones específicas de sus diversos géneros.

Consideraremos, a modo de ejemplo, algunos testimonios que dan cuenta de la reflexión metacognitiva de los estudiantes, en relación con la utilidad del espacio de la asignatura:

*“A lo largo del año, esta materia fue de gran sostén para las otras materias cursadas ya que lo aprendido me ayudó a una mejor lectura y comprensión de los textos. Me facilitó el aprendizaje y me impulsó a una nueva forma de estudiar que me permitía tener conciencia de lo que era capaz y así me permitía disfrutar”* (2008).

*“Es de suma importancia haber aprendido a argumentar consciente y críticamente, que es una capacidad necesaria para el estudio de una carrera universitaria...”* (2005).

*“Me ha parecido importante el énfasis en la enseñanza de los textos argumentativos, porque son los que justamente circulan en este nuevo mundo que inicié este año. Por otra parte, rescató mucho y agradezco que la cátedra haya tenido el objetivo de enseñar desde primer año el tema de la ponencia, porque nos proporciona la vivencia y enseñanza más palpable de lo que es realmente el ámbito académico; de cómo podemos investigar; aprender en el camino y finalmente comunicar el saber recibido para que los demás también aprendan”* (2008).

b) *Con respecto a la relación entre los aspectos cognitivos y actitudinales que favorecen el desarrollo de las habilidades académicas*, los estudiantes valoran positivamente tanto la relación que se establece con los pares como con los tutores en la construcción de saberes:

*“La experiencia en todo el año del Taller fue muy positiva, tanto en el sentido académico como en el humano, y creo que estos se complementan. Una clase amena, que se desarrolla en un clima relajado y de auténtico aprendizaje es, en mi opinión, mucho más efectiva que una clase en la que imperen las presiones o el terror”* (2008).

*“Aprendí a valorar opiniones y a no ‘cerrarme’ en mi propia idea”* (2005).

*“Y después vino la ponencia (término desconocido en aquel momento) la cual me pareció una experiencia muy enriquecedora. Por suerte formé un grupo con personas realmente comprometidas. A medida que avanzaba el trabajo surgieron coincidencias como así también diferencias, pero todo era un eslabón para el producto final [...]. La meta no era tan solo aprobar, sino saber que uno puede vencer los miedos, los nervios y que es capaz de interactuar con personas en público”* (2007).

*“Lo que más valoro del Taller es la ventaja de habernos incorporado como compañeros y*

*haber formado una verdadera relación de ‘alumno-profesor’ porque las otras cátedras no incluyen al alumno como una persona que quiere aprender, sino que indirectamente nos incitan a competir, a encerrarnos en nosotros mismos y a no compartir el conocimiento”* (2008).

Del análisis de estos testimonios podemos rescatar, con respecto a la reflexión metacognitiva, la importancia que los estudiantes conceden a la asignatura en lo que se refiere al desarrollo de habilidades de comprensión y producción (necesarias también para el aprendizaje en otras disciplinas) y de habilidades argumentativas, por cuanto son indispensables para desenvolverse con éxito en el ámbito académico.

Con respecto a la relación cognitivo-actitudinal, se destacan la importancia de propiciar un clima de trabajo distendido –aunque no por ello menos exigente– y el papel fundamental que desempeñan en la construcción de conocimiento tanto el grupo de pares como los tutores. En este sentido, se entiende que el producto final es el resultado de, por un lado, la guía y el asesoramiento brindado por los tutores, que se refleja en las múltiples correcciones de las distintas versiones, pero, por otro lado, también se logra a partir de la búsqueda de criterios comunes, que implica muchas veces la concesión y la negociación de puntos de vista en el grupo de pares.

Resulta significativo comparar estos datos con los obtenidos en investigaciones de Carlino y equipo (2009), en relación con las perspectivas de docentes y alumnos –que no participan de programas de alfabetización académica–, sobre el papel de la lectura y la escritura en la educación superior.

En lo que se refiere a la representación de docentes y alumnos acerca de la lectura y la escritura como prácticas nuevas y desafiantes, en contraste con las que se llevan a cabo en la educación secundaria (Carlino, 2009), los datos obtenidos en nuestra investigación son coincidentes, en el sentido de la conciencia de nuestros estudiantes acerca de la complejidad de la lectura y la escritura académicas, especialmente en relación con la necesidad de asumir una postura crítica (no dogmática ni reproductiva) sobre lo que leen y escriben. Sin embargo, consideramos que es precisamente el trabajo sistemático y reflexivo con los textos disciplinarios que realizamos en el Taller el que favorece una

clara metacognición acerca de su complejidad y de la necesidad de contar con estrategias adecuadas para su abordaje. Algunos testimonios al respecto son:

*“El trabajo anual de la materia me resultó muy productivo, especialmente el tiempo, que fue prolongado, para realizar la ponencia. Todo este proceso fue nuevo para mí, en el que se incluye mucho trabajo investigativo y argumentativo. Es significativo y valorable desde el punto de vista educativo, ya que se puede ver desde distintos enfoques un mismo tema, y esto es lo que nos deja más enseñanzas, y podemos aprender a escuchar y aceptar las opiniones contrarias a las nuestras”* (2007).

*“Después de haber cursado el Taller leo los textos con una conducta más crítica”* (2005).

*“Me parece muy interesante la propuesta de abordar el texto argumentativo como cuestión problemática que puede mirarse según múltiples perspectivas [...]. La exposición de las ponencias fue también muy interesante, sobre todo porque muchos estudiantes vienen del secundario sin haber tenido esa experiencia. Es necesario defender este espacio porque incentiva al estudiante a crear y a la vez a confiar en su conocimiento”* (2008).

En cuanto al hecho de que muchos docentes y alumnos consideran que la lectura y la escritura no deben ser objeto de enseñanza explícita en la universidad y que los alumnos deben ser autónomos (Carlino, 2009), estos datos contrastan con los obtenidos en nuestra investigación, por medio de los testimonios de nuestros alumnos, en ambos aspectos. Por un lado, los estudiantes valoran de manera positiva el hecho de haberlos iniciado tempranamente en la alfabetización académica, a partir del cursado de la asignatura. Por otro lado, destacan el rol fundamental de los tutores en el proceso; es decir, valoran en especial el andamiaje brindado por los docentes en todas las instancias del proceso. Este incluye no solo orientaciones explícitas acerca de cómo mejorar las prácticas académicas, por medio de un monitoreo constante, sino también el acompañamiento humano indispensable en esta etapa de ingreso a la vida académica:

*“La experiencia del Taller me pareció muy provechosa. Es muy importante y valorable la tarea de empezar a formarnos para la inserción en el mundo académico desde nuestro primer año en la universidad. Si bien deberíamos traer*

*incorporados estos conocimientos desde el secundario, igualmente tuvimos el privilegio de comenzar desde ya a insertarnos en lo que será nuestro futuro (o presente) como estudiantes y más adelante como graduados” (2008).*

*“Aprender qué es esta ‘cosa rara’ de la ponencia fue muy interesante pues es una clase textual, para mí, hasta este año, totalmente desconocida. La coordinación (tutoría) me pareció muy buena, [...] y el trato que recibimos fue el mejor. Las correcciones que recibimos fueron rigurosas, pero siempre supimos, y se notaba, que eran correcciones fraternales de quien quiere ayudar al otro a crecer y aprender” (2008).*

## Conclusiones

Consideramos haber dado un salto cualitativo, mediante esta experiencia de investigación-acción, al lograr que nuestras intervenciones docentes no se ligen tanto a la transmisión de información, sino más bien a construir una práctica donde la relación docente-estudiantes se promueva, brindando espacios que alienten la construcción y discusión de conceptos y representaciones en torno a la lectura y la escritura académicas, a partir del protagonismo de los estudiantes como lectores y productores de textos.

Asumir esta metodología significó trabajar desde un paradigma alternativo en el que cobra protagonismo la autonomía de quien aprende, en interjuego permanente con el andamiaje docente. En tal sentido, los estudiantes vivenciaron instancias de escritura en las que se comprometieron grupal e individualmente, y en las que la tutoría docente se brindó a partir de encuentros presenciales y virtuales (mediante correo electrónico).

Leer como escritores y escribir como lectores son competencias que se construyen 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.

Con respecto a la metacognición, en tanto reflexión y toma de conciencia para mejorar el conocimiento sobre los propios modos de leer, escribir y aprender, y sobre los propios procesos que se desencadenan y permiten monitorear esas actividades, los estudiantes evolucionaron desde una mirada acrítica hacia una reflexión que, inducida por la intervención docente, contemplaba la dimensión pragmática, global y local de los textos, para integrar y reconocer el contexto de producción, la dimensión semántico-estructural y, especialmente, las marcas lingüísticas que permitían advertir el entramado polifónico de los textos.

En este sentido, podemos decir que la estrategia de intervención docente más eficaz fue procurar esta metacognición: ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre procesos que consideran naturalizados y que pueden perfeccionarse, no tanto desde un señalamiento externo, sino más bien desde una búsqueda y un compromiso personales, surgidos de la convicción y de la vivencia de que la lectura y la escritura son herramientas intelectuales que –cuando interactúan– potencian el aprendizaje.

Asimismo, las reflexiones metacognitivas de nuestros estudiantes retroalimentaron nuestra propia intervención, ya que nos dieron pautas para optimizar y reformular nuestra práctica; entre ellas, la necesidad de hacer más explícita la enseñanza de distintos aspectos involucrados en la lectura y la escritura académicas.

Los resultados obtenidos a partir del análisis de los testimonios metadiscursivos de los estudiantes nos permitieron confirmar cuáles son los aspectos que los alumnos destacan en relación con la labor que se lleva a cabo en la asignatura. Por un lado, el de iniciarlos tempranamente en la cultura académica; por otro lado, el hecho de que, para lograr esta meta, se parta de una tarea de cooperación docente (tutor)-alumnos, como un modo de guiarlos y de acompañarlos en un camino que les es desconocido.

Si bien estos fueron nuestros objetivos, el hecho de que los alumnos pudieran verbalizarlos no hace más que poner en evidencia, por un lado, el proceso metacognitivo que se ha operado en ellos, y por otro, el hecho de que vamos por el camino adecuado, lo que nos motiva para continuar y mejorar en cada nueva experiencia, año a año.

## Notas

1. Este trabajo fue originalmente presentado en las jornadas “30 años de Lectura y Escritura en América Latina”, Universidad Nacional de La Plata, Argentina, 2010.
2. 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.
3. Actualmente forman parte del equipo de cátedra: C. Padilla (coordinadora), A. Avila, S. Douglas, E. López, C. García y V. Hael.
4. Este programa 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, y ha sido documentado parcialmente en diversas publicaciones (Padilla, 2005, 2007, 2008; Padilla, Douglas y Lopez, 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.
5. Trabajamos con los siguientes artículos: 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 (EE.UU., Canadá y Australia) y en la Argentina.
6. El término *clase textual*, si bien no es equivalente exacto del término pionero *género discursivo*, guarda una gran similitud 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. Ciaspuscio, 1994 y 2000, quien sintetiza las posturas de lingüistas textuales alemanes, tales como Werlich, 1975; Brinker, 1988; Gülich, 1986 y Heinemann y Viehweger, 1991).

## Referencias bibliográficas

- Andriessen, J. (2009). *Argumentation in Higher Education: Examples of Actual Practices with Argumentation Tools*. En N. Muller Mirza y A.-N. Perret-Clermont (eds.), **Argumentation and Education. Theoretical Foundations and Practices**. Nueva York, N.Y.: Springer.
- 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, Universidad Nacional de Rosario.
- 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: 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**. París: Gallimard.
- Bazerman, C.; J. Little; L. Bethel; T. Chavkin; D. Fouquette y J. Garufis (2005). **Reference Guide to writing across the Curriculum**. West Lafayette, I.N.: Parlor Press.
- Bhatia, V. (1993). **Analysing Genre: Language Use in Professional Setting**. Nueva York, N.Y.: Longman.
- (2004). **Worlds of Written Discourse. A Genre Based View**. Sidney: Continuum.
- y M. Gotti (eds.) (2006). **Explorations in Specialized Genres**, vol. 35. Berna: Peter Lang.
- Brinker, K. (1988). **Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden**. Berlín: Erich Schmidt.
- 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**. Berna: Peter Lang.
- 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, Universidad Nacional de La Pampa (CD ROM). Disponible en <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/256.pdf>.
- (2005). **Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- (2006). Concepciones y formas de enseñar escritura académica. Un estudio contrastivo. **Signo y Seña**, 16 (diciembre): 71-116.
- (2009). Reading and Writing in the Social Sciences in Argentine Universities. En C. Bazerman (comp.), **Traditions of Writing Research: Trends and Trajectories**. Nueva York, N.Y.: Taylor and Francis.
- Castelló Badia, M. (2000). Las concepciones de los estudiantes sobre la escritura académica. En A. Camps y M. Milian (comps.), **El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura**. Rosario: Homo Sapiens.
- Ciapuscio, G. (1994). **Tipos textuales**. Buenos Aires: Eudeba.
- (2000). Hacia una tipología del discurso especializado. **Discurso y Sociedad**, 2 (2): 39-71.
- Cubo, L. (2000). Estrategias de acceso al discurso científico. **Humanitas**, XXIII (30-31): 227-236.
- Di Stefano, M.; C. Pereira y A. Reale (1988). ¿Aprender a leer y a escribir en la Universidad? **Perspectiva Universitaria**, 18: 21-25.
- Erduran, S. y M. Jiménez-Aleixandre (2008). **Argumentation in Science Education**. Nueva York, N.Y.: Springer.
- Flavell, J.; A. G. Freidrichs y J. D. Hoyts (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.
- 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**. Berna: Peter Lang.
- Gulich, E. (1986). Textsorten in der Kommunikationspraxis. En W. Kallmayer (ed.), **Kommunikationstypologie**. Düsseldorf: Schwann.
- Halliday, M. y J. Martin (1993). **Writing Science. Literacy and Discursive Power**. Londres: The Falmer Press.
- Heinemann, W. y D. Viehweger (1991). **Textlinguistik. Eine Einführung**. Tübingen: Niemeyer.
- Hyland, K. (2000). **Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing**. Londres: Longman.
- Kaiser, D. (2005). Acerca del saber ajeno y del saber propio en escritos académicos. Un análisis contrastivo entre textos estudiantiles de Venezuela y Alemania. **Signo y Seña**, 14: 17-35.
- Kelly, G. y C. Bazerman (2003). How Students Argue Scientific Claims: A Rhetorical-Semantic Analysis. **Applied Linguistics**, 24 (1): 28-55.
- Lea, M. y B. Street (1998). Student Writing in Higher Education: An Academic Literacies Approach. **Studies in Higher Education**, 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**. Perth: Murdoch University. Disponible en <http://lsn.curtin.edu.au/tlf/tlf1997/preface.html>.
- Marín, M. y B. Hall (2004). Marcas de argumentatividad en los textos de estudio: obstáculos para lectores inexpertos. **Actas del Congreso Internacional de Argumentación**, Buenos Aires: UBA (CD-ROM).
- Martí, E. (1995). Metacognición: entre la fascinación y el desencanto. **Infancia y aprendizaje**, 72: 9-32.
- Martin, J. y R. Veel (eds.) (1998). **Reading Science. Critical and Functional Perspectives on Discourses of Science**. Londres: Routledge.
- Masseron, C. (1997). Pour une didactique de l'argumentation (écrite): problèmes, objets y propositions (I). **Pratiques**, 96 : 7-34.
- Padilla, C. (2004a). Producción de discursos argumentativos en estudiantes universitarios. En **Actas del V Congreso de Lingüística General**, vol. III. León: Arco/Libros.
- (2004b). La comprensión de textos académicos en estudiantes universitarios: el caso de la dimensión polémica. **RASAL**, 2: 45-66.
- (coord.); A. Avila; I. Jorrat; S. Douglas; E. López; C. García; M. Ocampo (2005). Taller de comprensión y producción textual: un espacio para leer y escribir géneros académicos. En **Actas del I Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación**. Buenos Aires: SAECE.
- (coord.); A. Avila; I. Jorrat; S. Douglas; E. López; C. García; M. Ocampo (2007). Iniciación a las prácticas académicas: experiencia en un nuevo espacio curricular de la carrera de Letras (UNT). En **Actas de I Jornadas Interdisciplinarias "Lenguas, Identidad e Ideologías"**. Tucumán: UNT.
- (coord.); A. Avila; I. Jorrat; S. Douglas; E. López; C. García; M. Ocampo (2008). Propuestas para la promoción del pensamiento crítico: el Taller de comprensión y producción textual. En Cátedra Unesco, **Lectura y escritura críticas: perspectivas múltiples**. Tucumán: UNT.

- (2009). Argumentación académica: La escritura de ponencias en el marco de una asignatura universitaria. En **Actas del XI Congreso Nacional de Lingüística**. Santa Fe: SAL, Universidad Nacional del Litoral. Disponible en [www.fhuc.unl.edu.ar/](http://www.fhuc.unl.edu.ar/).
- ; S. Douglas y E. López (2009). Intervención docente en prácticas de escritura de estudiantes de la carrera de Letras (UNT). En Simposio Cátedra Unesco (E. Arnoux, coord.), **II Congreso internacional Educación, Lenguaje y Sociedad**. La Pampa: Universidad Nacional de La Pampa (CD-ROM).
- y P. Carlino (2010). Alfabetización académica e investigación-acción: enseñar a elaborar ponencias en la clase universitaria. En G. Parodi (ed.), **Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas**. 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): 147-178.
- (2007b). **Lingüística de corpus y discursos especializados: Puntos de mira**. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- (ed.) (2008). **Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer**. Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Pereira, C. y M. di Stefano (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. García Negroni (ed.), **Actas del Congreso Internacional de Argumentación**. Buenos Aires: UBA (CD-ROM).
- Perelman, C. y L. Olbrechts (1970). **Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique**. París: PUF.
- Plantin, C. (2007). Argumentation Studies and Discourse Analysis. En T. A. van Dijk (ed.), **Discourse Studies**, vol. IV, Benchmark in Discourse Studies. Londres: Sage.
- Pollet, M.-C. (2004). Appropriation et écriture de savoirs chez des étudiants de première année. Une voie difficile entre stockage et élaboration. **Pratiques**, 121/122: 81-92.
- Scardamalia, M. y C. Bereiter (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de producción escrita. **Infancia y aprendizaje**, 58: 43-64.
- 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 A. Camps y M. Milian (comps.), **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**. Nueva York, N.Y.: Academic Press.
- 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 Internacional *Mente y Cultura: Cambios representacionales en el aprendizaje*, Universidad Nacional del Comahue y Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en <http://crub1.uncoma.edu.ar/novedades/trabajos/>.
- Werlich, E. (1975). **Typologie der Texte**. Munich: Fink.
- 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**. Perth: Edith Cowan University.

*Este artículo fue recibido en la Redacción de LECTURA Y VIDA en mayo de 2009 y aceptado para su publicación en octubre del mismo año.*

\* Profesora y Doctora en Letras por la Universidad Nacional de Tucumán.

\*\* Doctora en Letras por la Universidad Nacional de Tucumán.

\*\*\* Profesora y Licenciada en Letras por la Universidad Nacional de Tucumán.

Para comunicarse con la autora:  
constanza\_padilla@yahoo.com.ar.