En Parodi, Giovanni, *Alfabetización Académica y Profesional. Perspectivas contemporáneas*. Santiago de Chile (Chile): Academia Chilena de la la Lengua / Planeta.

Alfabetización académica e investigación acción: enseñar a elaborar ponencias en la clase universitaria.

Padilla, Constanza y Carlino, Paula.

Cita:

Padilla, Constanza y Carlino, Paula (2010). *Alfabetización académica e investigación acción: enseñar a elaborar ponencias en la clase universitaria. En Parodi, Giovanni Alfabetización Académica y Profesional. Perspectivas contemporáneas. Santiago de Chile (Chile): Academia Chilena de la la Lengua / Planeta.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/paula.carlino/45

ARK: https://n2t.net/ark:/13683/p1s1/A5o

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto*. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: https://www.aacademica.org*.

Padilla, C. y P. Carlino (2010) "Alfabetización académica e investigación acción: enseñar a elaborar ponencias en la clase universitaria", *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas,* G.Parodi (editor), Santiago de Chile: Academia Chilena de la Lengua / Ariel. Con arbitraje, pp. 153-182.

Alfabetización académica e investigación-acción: Enseñar a elaborar ponencias en la clase universitaria

Constanza Padilla
CONICET – Universidad Nacional de Tucumán, Argentina
Paula Carlino
CONICET - Universidad de Buenos Aires, Argentina

Resumen

En este capítulo analizamos dos situaciones didácticas afines realizadas en condiciones diferentes en dos licenciaturas de sendas universidades argentinas. Encaradas como investigación en la acción, parten del problema de cómo organizar el trabajo con la lectura y la escritura en a) una materia de las ciencias sociales no destinada específicamente a enseñar a leer y a escribir y b) un programa de alfabetización académica que sí tiene por objetivo principal ocuparse de estas prácticas letradas. Asimismo, ambas situaciones fueron diseñadas como "proyectos didácticos" de modo que el aprendizaje de los contenidos de cada asignatura pudiera ser logrado a través de la participación de los alumnos en una Jornada Abierta, para la cual debían elaborar y exponer una ponencia, a través de la ayuda tutorial de sus docentes. El tercer rasgo común entre ambas experiencias es haber alineado la evaluación con las tareas y los objetivos de cada materia, lo cual direcciona los esfuerzos que realizan los alumnos por aprobar, hacia los aprendizajes profundos que las asignaturas pretenden. Los resultados de cada uno de estos ciclos de investigación-acción destacan el compromiso logrado en los estudiantes y los aprendizajes que reconocen haber realizado. Especialmente, señalan que estos proyectos didácticos -que introducen como objeto de enseñanza explícita una práctica discursiva propia del mundo académico, como es elaborar y presentar ponencias- dan sentido y permiten sostener con entusiasmo su ardua

preparación, lo que a su vez posibilita comprender, asimilar y apropiarse de los temas disciplinares sobre los que tratan estas comunicaciones libres.

Introducción

El concepto teórico de "alfabetización académica", acuñado en Inglaterra y utilizado en plural para destacar la diversidad de prácticas escriturales y las relaciones de poder implicadas en ellas (Lea & Street, 1998), se ha extendido para abarcar en forma más general la formación para escribir en la universidad y las disciplinas. Sin embargo, ha de reconocerse a las corrientes norteamericanas "escribir a través del currículum" y "escribir en las disciplinas" su papel en impulsar las 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, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette & Garufis, 2005). Son estos enfoques en conjunto los que han llevado a perfilar líneas de investigación-acción en las aulas universitarias con el propósito de estudiar, a la vez que favorecer, la apropiación de los modos de escribir característicos de la educación superior y de las profesiones.

Después de un breve relevamiento de los aportes de éstos y otros estudios que enmarcan nuestras ideas, presentamos en este capítulo dos experiencias afines de alfabetización académica realizadas en sendas asignaturas de las ciencias sociales y humanas de universidades públicas argentinas (en Buenos Aires y en Tucumán). En particular, consideramos el itinerario didáctico diseñado para la elaboración de ponencias grupales, entendida como una práctica propia de las culturas académicas, que debe ser objeto de enseñanza universitaria, dada su productiva potencialidad epistémica y discursiva, tanto oral como escrita. Asumimos así la alfabetización académica como el compromiso con la enseñanza de la lectura y la escritura necesarias para participar en los estudios superiores, concibiéndolas no como habilidades que se aprenden de una vez y para siempre sino como prácticas susceptibles de redefiniciones en el seno de los distintos ámbitos disciplinarios.

Nos interesa, en particular, dar cuenta del funcionamiento de estas propuestas didácticas, considerando el poder elaborativo de la escritura, la argumentación como base de los géneros académicos, la enseñanza encarada como investigación sobre la práctica, la

investigación como modo de enseñanza y la concepción constructivista y cooperativa del conocimiento.

1. Leer y escribir en la clase universitaria: antecedentes del tema

Las investigaciones sobre escritura en la universidad tienen un desarrollo de más de tres décadas en los Estados Unidos (Berlin, 1990; Davidson & Tomic, 1999; Gottschalk, 1997; Russell, 1990), mientras en otros países son más recientes. Desde fines de los ´70, se destacan una serie de trabajos que se centran en los procesos cognitivos de quien escribe, en tanto tarea individual de resolución de problemas, que posibilita transformar el propio conocimiento (en EEUU, Flower, 1979; Hayes & Flower, 1986; Sommers, 1980; en Canadá, Scardamalia & Bereiter, 1985). Algunos años después, los estudios van incorporando la incidencia del contexto en la producción escrita de los universitarios y examinan los tipos de tareas de escritura propuestas, cómo se las representan quienes han de llevarlas a cabo y en qué medida estas variaciones afectan su desempeño (Flower, Stein, Ackerman, Kantz, McCormick & Peck, 1990; Flower & Higgins, 1991).

Es más recientemente que la escritura requerida en la universidad empieza a ser entendida como una práctica académica que varía según las culturas institucionales en las que tiene lugar (Bazerman, 1988), de acuerdo a concepciones compartidas por sus miembros, generalmente de forma tácita. Estas concepciones aparecen a los ojos de la comunidad que ya las comparte, como "transparentes", naturales y necesarias; sin embargo, los estudios ponen de manifiesto su carácter contingente, histórico e institucional, y su atravesamiento político (Russell & Foster, 2002). Las investigaciones destacan las diferencias entre los modos de lectura y escritura esperados y favorecidos en la educación universitaria respecto de la secundaria (por ejemplo, Flower, 1990; Hjortshoj, 2001; Vardi, 2000), y también señalan diferencias entre disciplinas (Russell, 1997). Este enfoque se aleja de una visión "autónoma" de la escritura y pasa a entenderla como constitutiva de las usos discursivos de cada campo del saber (Bogel & Hjortshoj, 1984). Dentro de este marco, los estudios surgen motivados por la constatación de las dificultades que supone para los estudiantes incorporarse a dichas prácticas discursivas. En Australia e Inglaterra, se indagan las perspectivas de alumnos y profesores acerca de lo que se suele exigir pero no enseñar en la educación superior, evidenciando la

escasa enseñanza explícita de los géneros académicos (Barker, 2000; Chanock, 2001, 2003; Lea & Street, 1998; Vardi, 2000, 2001).

Paralelamente a estas líneas de investigación, surgen dos movimientos pedagógicos, que se extienden en buena parte de las universidades norteamericanas: "Escribir a través del currículum*"* (nacido en los '70 en Inglaterra y retomado con mayor fuerza en EE.UU. en la década siguiente) (Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette & Garufis, 2005) y, más tarde, "Escribir en las disciplinas" (Hillard & Harris, 2003; Monroe, 2003). Ambos propician integrar la enseñanza de la escritura en todas las materias: el primero como una herramienta para ayudar a pensar los contenidos conceptuales ("escribir para aprender" -Nelson, 2001-) y el segundo, como un modo de enseñar las particularidades discursivas de cada campo del conocimiento ("aprender a escribir").

Si el énfasis de estos movimientos pedagógicos está ubicado en la relación entre escritura y conocimiento disciplinar, más recientemente, en las universidades inglesas, la corriente denominada "Nuevos estudios de las culturas académicas" (Street, 1999) subraya las cuestiones de identidad social y poder institucional involucradas en el escribir (Lillis, 2001). Así, Lillis (1999) documenta una "práctica institucional del misterio" respecto de la escritura exigida en la universidad, considerándola desventajosa para los alumnos, especialmente para los ingresantes menos familiarizados -por su condición de origen- con las convenciones académicas dominantes. Esta línea de estudio ha mostrado que, con frecuencia, no sólo las expectativas de los docentes acerca de la producción escrita de los alumnos permanece implícita, sino que suele ocurrir un desencuentro entre lo que los primeros esperan de los segundos y viceversa (Creme & Lea, 1998; Jones, Turner & Street, 1999; Lea, 1999). La brecha entre los puntos de vista de ambos funciona en detrimento de los estudiantes, por la relación de poder asimétrico entre las partes, provocando, en grado significativo, el fracaso y abandono de los estudios de quienes provienen de comunidades discursivas alejadas de las prácticas académicas.

Otra corriente de estudios que hemos tenido en cuenta en el presente trabajo aborda las relaciones entre evaluación, escritura y aprendizaje de los estudiantes. Por un lado, investigadores australianos (Biggs, 1999; Chalmers & Fuller, 1996) e ingleses (Gibbs & Simpson, 2003; Rust, 2002) subrayan que son las situaciones de evaluación-acreditación de los alumnos las que establecen el "currículum real" de las materias (lo que aprenden de

hecho los estudiantes), ya que es a estas situaciones a donde dirigen sus esfuerzos en el estudio. Estos trabajos muestran que, si no se planifican las situaciones de evaluación en forma alineada con los aprendizajes profundos que se quieren promover, buena parte del alumnado se prepara para los exámenes de tal modo que logra sólo un aprendizaje superficial de los temas disciplinares. Por otro lado, se constata que los universitarios escriben generalmente para ser evaluados en las asignaturas y reciben insuficiente orientación sobre cómo hacerlo. La conjugación de estos dos hechos merece cuestionarse como un despropósito porque resulta en la situación de que aquello de lo que más aprenden sea lo que se suele enseñar menos.

Asimismo, consideramos la investigación vinculada con los géneros académicos, especializados y profesionales (Parodi, 2008), y con la necesidad de su enseñanza explícita en la educación superior. Son relevantes los avances en las discusiones teóricas a partir de las evidencias empíricas que proporciona el trabajo con diversos corpus textuales (Swales, 2004; Halliday & Martin, 1993; Bhatia, 1993; Martin & Veel, 1998; Gotti, 2003; Bhatia & Gotti, 2006; Candlin & Gotti, 2007; Hyland, 2000; Parodi, 2007a, 2007b, 2008, entre otros). Varios trabajos plantean 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 (en especial, ciencias exactas y experimentales *vs* ciencias sociales y humanas) 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 (Venegas, 2006; 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 (Padilla, 2008).

Vinculado con estas cuestiones, no ha sido todavía suficientemente investigado el papel -más o menos central- que juega la argumentación en las diversas clases de escritos académicos y su conexión con los modos de aprendizaje en las distintas disciplinas. Pese a esto, estudios en educación científica, en el área de la matemática, de la física y cuestiones

sociocientíficas (Martínez Recio, 1999; Kelly & Bazerman, 2003; Erduran & Jiménez-Aleixandre, 2008; Buty & Plantin, 2008; Andriessen, 2009) 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 el contexto argentino destacamos las investigaciones pioneras realizadas por Arnoux y equipo, quien inauguró un numeroso grupo de trabajos que analiza las dificultades de los estudiantes para comprender y producir textos académicos (Arnoux, Alvarado, Balmayor, Di Stéfano, Pereira & Silvestri, 1996; Arnoux & Alvarado, 1997; Arnoux, Di Stefano & Pereira, 2002; Pereira & Di Stéfano, 2003; Marín & Hall, 2004; Padilla, 2004a y 2004b, entre otros). Del mismo modo, ha sido el grupo de Arnoux el que originalmente plantea ocuparse de la lectura y la escritura en el nivel universitario y pone en marcha el primer taller de escritura en una universidad argentina (Di Stefano, Pereira & Reale, 1988).

Asimismo, hemos aprendido de las publicaciones que caracterizan estos talleres de escritura y/o estudio, implementados por varias universidades argentinas para hacer frente a los problemas detectados (Di Stefano & Pereira, 2004; Fernández & Izuzquiza, 2005; Natale, 2004; Valente, 2005). También relevamos trabajos que analizan situaciones didácticas experimentadas en las aulas para favorecer la escritura dentro de las diversas materias (Carlino, 2005; Vázquez, Jacob, Pelizza & Rosales, 2003; Iglesia & De Micheli, 2008; Eizaguirre, Spinello, Fernández, Izuzquiza, Ballester & Barrón, 2008; Moyano, Natale & Valente, 2008; Padilla, Douglas & Lopez, 2009).

Los trabajos que han descrito diversos géneros académicos (Ciapuscio, 2000a; Nogueira, 2003; Cubo de Severino, 2005; Ameijde, Douglas, Murga, Padilla & Avila, 2005; Pereira, 2006) explicitan los específicos usos del lenguaje que se realizan en ámbitos diferentes y abren la pregunta de cómo se aprenden y dónde estas particulares prácticas discursivas.

Otras investigaciones centran su interés en las concepciones sobre la escritura académica y su aprendizaje, tanto en estudiantes como en docentes (Alvarado, 2000; Padilla, 2003; Paoloni, 2004; Vázquez & Miras, 2004; Diment & Carlino, 2006a). Se destacan las divergencias en los puntos de vista entre estudiantes y profesores y se discute a quién cabe la responsabilidad de enseñar los modos de escritura que se esperan en las

cátedras universitarias. Por su parte, otros estudios comienzan a describir las prácticas de lectura y escritura que se requieren en las materias y de qué modo están o no acompañadas de enseñanza (Di Benedetto & Carlino, 2006; Diment & Carlino, 2006b; Estienne & Carlino, 2004; Fernández & Carlino, 2008).

Índice del creciente interés por el tema en el contexto argentino es la realización de simposios específicos (Arnoux -coord-, 2009; Benvegnú, Galaburri, Pasquale & Dorronzoro, 2001; Carlino, 2004; Fernández, Izuzquiza & Laxalt, 2006, entre otros), a lo que se suma la presentación de ponencias afines en las sucesivas jornadas que viene realizando la Cátedra UNESCO en nuestro país y en otros de América Latina. Los participantes en estos foros acuerdan que la escritura académica debe ser objeto de enseñanza en la universidad aunque la controversia predominante es si esta enseñanza ha de estar a cargo de talleres al inicio de las carreras o bien continuar en todas las cátedras a lo largo y ancho de los estudios superiores. También se discute quiénes han de realizar esta enseñanza: especialistas en escritura o especialistas disciplinares. Recientemente se ha propuesto el trabajo en equipo entre ambos (Moyano & Natale, 2006), lo cual requiere cambios institucionales y curriculares, recursos para la formación continua del profesorado y la asunción de la lectura y escritura en la universidad, como un espacio interdisciplinar de investigación en la acción, que contribuya a la disminución de los índices de desgranamiento y exclusión estudiantil.

En este sentido, resultan prometedoras las acciones de desarrollo profesional o formación continua dirigidas a docentes universitarios, documentadas en Benvegnú (2004), Di Stefano, Pereira y Pipkin (2006), Flores y Natale (2004) y Marucco (2004), quienes analizan talleres destinados a docentes de diversas áreas curriculares para enseñarles a incluir el trabajo con la lectura y escritura en sus cátedras. Carlino y Martínez (2009) examinan una experiencia de formación de docentes en servicio con iguales objetivos, aunque con la particularidad de que se extendió por más de dos años, integró a profesores universitarios y secundarios para articular ambos niveles educativos, y fue encarada como investigación-acción.

2. Investigar la enseñanza, enseñar a investigar

Otras fuentes teóricas en las que este capítulo abreva son la investigación en la acción y la enseñanza investigativa. Estas son formas de abordar la tarea docente como una labor intrínsecamente mejorable. Su principio es aprovechar los problemas encontrados en cualquier tarea profesional a modo de oportunidad para seguir aprendiendo (Bass, 1999). Cuestionar, experimentar y mejorar la enseñanza y los aprendizajes conforman su núcleo. Ambas proceden sometiendo a revisión los problemas detectados en la práctica, tratando de entenderlos con ayuda de teorías emanadas de lecturas, hipotetizando soluciones tentativas, poniéndolas a prueba, observando los obstáculos emergentes y volviendo a empezar, en sucesivos ciclos que refinan la enseñanza en forma espiralada. La distancia entre intenciones y resultados es el punto de partida de cada ciclo, lo mismo que la discrepancia entre pensamiento y acción. Probar alternativas y analizar qué ocurre es el instrumento.

Diversos autores definen la investigación en la acción de modos particulares. Algunos coinciden en su naturaleza política como emprendimiento colaborativo que, a través de recurrentes ciclos, se propone entender y hacer frente a los escollos de la vida social:

> "La investigación-acción crítica [...] se entiende a sí misma como una expresión práctica de la aspiración a cambiar para mejorar el mundo social (o educacional) a través de mejorar las prácticas sociales compartidas, nuestro entendimiento colectivo de estas prácticas sociales y las situaciones sociales en las que estas prácticas se realizan. [...] Intenta crear una forma colaborativa de aprender a través del hacer [...]: aprender del cambio en un proceso de introducir cambios, estudiar el proceso y las consecuencias de esos cambios y volver a probar nuevamente. [La investigación-acción crítica] pretende ayudar a las personas para que se entiendan a sí mismas como agentes, tanto como productos, de la historia." (Kemmis, 1993: 3).

Además de propender a estudiar los problemas de la práctica y a experimentar caminos de afrontamiento, investigar en la acción implica entablar un diálogo con la comunidad más amplia de los profesionales que ejercen en el mismo campo. El diálogo se

establece a través de la lectura y la escritura: a partir de la consulta de bibliografía y de la publicación de la propia experiencia para someterla al cuestionamiento de los pares:

> "Si bien el objetivo de la investigación hecha por docentes es -para quien investiga- desarrollar mayor comprensión sobre su práctica, también resulta una actividad investigativa y, si ha de tomarse seriamente, necesita ser tratada del mismo modo que las formas tradicionales de investigación. Es decir, debe ponerse a disposición de otros para quedar abierta a crítica y comentarios públicos." (Moss, Smigiel, Thomas & Trivett, 2005: 1)

Asumimos, entonces, el principio de la enseñanza investigativa que plantea salir de los confines del aula y convertir la labor docente en "un bien público (una «propiedad colectiva»), abierta a la crítica y evaluación" (Hutchings & Shulman, 1999):

> La enseñanza investigativa implicará rendir cuentas públicamente sobre alguno o todos los actos de enseñanza […] para volverlos susceptibles de revisión crítica por el cuerpo de docentes profesionales y disponibles para ser empleados productivamente en el trabajo futuro de los miembros de la comunidad de pares (Hutchings & Shulman, 1999: 12)

Por otro lado, en este capítulo no sólo concebimos la enseñanza como susceptible de ser investigada y, en consecuencia, retroalimentada, sino también rescatamos la potencialidad pedagógica de la investigación como forma de enseñanza en la universidad. Así, la alfabetización académica no se reduce a la mera transmisión de los modos del saber disciplinar, al margen de la generación de conocimientos. Por el contrario, propiciamos que la escritura académica sea el producto de un proceso de investigación personal, motivada y comprometida: investigación teórica, a partir del relevamiento y análisis crítico de fuentes bibliográficas, e investigación empírica, a través de la indagación de la realidad, esto es, de sus actores en sus contextos históricos, socioculturales, políticos, etc. En tal sentido, adherimos a la idea de considerar la investigación como una herramienta formativa, ya que estimula el análisis crítico de la realidad y enseña a no aceptar los conocimientos de la docencia o de los textos sin analizarlos y discutirlos (Ungerfeld, 2004).

3. La ponencia: potencialidades discursivas y epistémicas

¿Por qué enseñar a los estudiantes a elaborar ponencias (denominadas también *comunicaciones a congreso*) en la clase universitaria? ¿No es acaso un proceso de costo cognitivo demasiado exigente para los estudiantes? ¿Qué ventajas tiene con respecto a otras prácticas académicas?

Sin duda, la elaboración de ponencias implica un importante compromiso cognitivo y de tiempo, tanto para los estudiantes como para los docentes. Sin embargo, consideramos que son más las ventajas que los inconvenientes que conlleva, particularmente en lo concerniente a sus potencialidades discursivas y epistémicas. Entre ellas, cabe destacar:

- El carácter dual de este género académico desafía competencias tanto escritas como orales, por cuanto, si bien la etapa final del proceso de elaboración implica una exposición oral ante un auditorio -con la instancia de preguntas y discusión-, ésta es la consecuencia de un proceso complejo de distintas versiones escritas que son maduradas y revisadas en un lapso de tiempo prolongado (plan de texto, sucesivos borradores, resumen o *abstract*), lo que hace palpable la naturaleza procesual, provisoria y perfectible de la escritura.
- El hecho mismo de la exposición ante un auditorio le da un carácter a la vez acabado y revisable, en tanto proceso de elaboración del conocimiento, por cuanto el propósito comunicativo de este proyecto de escritura culmina y se materializa en una audiencia real, en donde su destinatario ya no es solamente el profesor ni su objetivo, sólo aprobar la asignatura. Al mismo tiempo, esa socialización del conocimiento construido se pone a prueba en la instancia de preguntas y discusión, en donde los destinatarios piden ampliaciones, interpelan, cuestionan, apoyan, valoran los aportes y abren nuevos interrogantes.
- La libertad en la elección del tema de las ponencias, dentro de un marco de alternativas, supone un *plus* significativo para los estudiantes e implica acrecentar su motivación. En algunos casos, sus decisiones tienen que ver con intereses profundos que determinaron la elección de la carrera o que van marcando la impronta del trayecto universitario.

- La ponencia, como producto de un proceso de investigación teórica y/o empírica, es la puerta de entrada a la investigación como proceso de elaboración de conocimientos: conocimientos teóricos como fruto de un trabajo exhaustivo y crítico con fuentes bibliográficas, y conocimientos empíricos como consecuencia de un proceso de indagación de la realidad o de contrastación de teorías.
- En relación con esto y desde el punto de vista argumentativo, la ponencia impone un triple desafío: una argumentación demostrativa que exige la articulación entre marco teórico, interrogantes o hipótesis, datos y conclusiones; una argumentación persuasiva que busca el modo de comunicar estos resultados más eficazmente, atendiendo a los destinatarios virtuales de la versión escrita y a los reales de la instancia oral; y una argumentación dialéctica que se abre a la consideración de otros puntos de vista, sustentada en una concepción precaria y renovable del conocimiento científico.
- Por otra parte, la ponencia, tal como la trabajamos, como producto de una actividad grupal que involucra de dos a cuatro estudiantes los compromete en distintos niveles de responsabilidad: desde la necesidad de intergestionar los roles dentro del grupo, hasta la toma de conciencia de la importancia del compromiso asumido con respecto al rol adjudicado. Asimismo, el trabajo en grupo pequeño es una instancia productiva en la elaboración del conocimiento –cuando es bien aprovechada-, por cuanto supone la puesta en juego de interacciones cooperativas, de discusión y de acuerdos.

4. Enseñar a elaborar ponencias: la experiencia en las aulas

En las páginas que siguen consideraremos el funcionamiento de dos experiencias de investigación acción llevadas a cabo en sendas universidades argentinas: la experiencia desarrollada por Carlino (2005) en Buenos Aires y la realizada en Tucumán por Padilla (coord.) y equipo (Avila, Douglas, Lopez, Jorrat, García & Ocampo, 2005, 2007, 2008).

4.1. Ponencias a partir de fuentes teóricas

4.1.1. El marco de la experiencia

El *Proyecto Jornada Abierta* diseñado por Carlino está inspirado en los aportes de docentes australianos (Hogan, 1996; Legget; 1997; Zadnik & Radloff, 1995) y se enmarca en un conjunto de actividades de lectura y escritura desarrolladas en una materia cuatrimestral de la Licenciatura en Enseñanza de las Ciencias de la Universidad Nacional General San Martín. El conjunto de estas tareas fue documentado en Carlino (2005), como parte de sucesivos ciclos de investigación-acción que se propusieron hacer frente a un doble problema: la pasividad del rol en el que la enseñanza ubica a los estudiantes, al relegarlos a escuchar las clases del profesor, y la queja habitual de que "no saben escribir, no entienden lo que leen, no leen" para la materias. Esta asignatura, Teorías del Aprendizaje, se cursa en primer año pero los estudiantes son, por requisito de esta Licenciatura, profesores de Matemática, Química, Física o Biología, egresados de Institutos de Formación Docente de carreras de cuatro años de duración, en su mayoría con años de experiencia docente en la escuela secundaria.

La iniciativa surge del interrogante acerca de qué contenidos incluir dentro del programa de la materia, con la intención de no limitarse solamente a enseñar un listado de conceptos sino también promover el desarrollo de capacidades discursivas que los estudiantes necesitan para participar en las correspondientes prácticas profesionales. Usualmente, los únicos contenidos que se reconocen en los programas de las disciplinas universitarias (dejando aparte los talleres de escritura, que algunas carreras contemplan) son los temas o conceptos que el docente expone en clase o que aparecen en la bibliografía. Sin embargo, de este modo se deja de enseñar parte de lo que requieren aprender los futuros graduados universitarios: saber leer, escribir y exponer sobre los temas de su especialidad. Entre las prácticas discursivas que se propuso trabajar en clase está la preparación de una ponencia para presentar oralmente en una jornada abierta a la comunidad universitaria.

Conviene notar que este proyecto de trabajo comparte con otras propuestas realizadas desde la misma cátedra varios rasgos:

- Es un intento de integrar la enseñanza de la lectura y escritura en la enseñanza de una materia de las ciencias sociales.
- Se ocupa de ayudar a los estudiantes a aprender los contenidos de la asignatura a través de explícitas orientaciones del docente relativas a cómo leer y escribir estos contenidos (Coffin, Curry, Goodman, Hewings, Lillis, & Swann, 2003; Gottschalk & Hjortshoj, 2004).
- Surge de la concepción de que dichos contenidos no se aprenden en un instante ni por incorporación directa de la información recibida sino en recursivas instancias donde los alumnos tienen oportunidad de elaborar los conceptos de la materia: empezar a pensar los temas disciplinares, enfrentarse a los problemas que ello significa y volverlos a pensar, en reiteradas ocasiones, con guía del profesor.
- Devuelve a la evaluación su función educativa, ya que las actividades planteadas para acreditar la asignatura son simultáneamente situaciones de enseñanza y de aprendizaje (Santhanam, 2002)
- Alinea la situación evaluativa, las tareas de aprendizaje y los objetivos centrales de la asignatura de modo que aquellos alumnos que regulan sus esfuerzos para estudiar sólo teniendo en cuenta la aprobación de la materia, se impliquen necesariamente en los aprendizajes profundos deseados y no en la retención superficial del conocimiento al momento de ser evaluados (Biggs, 1996).
- Es coherente con la idea de que cambiar algún aspecto de la evaluación incide en la mejora de la enseñanza más que cualquier otro cambio (Gibbs & Simpson, 2003; Biggs, 1999; Rust, 2002).

4.1.2. Elegir qué leer para exponer

La propuesta de trabajo fue concebida como "proyecto" (Lerner, 2001) por su extensión en el tiempo (5 semanas) y porque sus propósitos revisten un sentido comunicativo auténtico además de una intención didáctica. Asimismo, este proyecto de enseñanza es, simultáneamente, una situación evaluativa y ha sido diseñada de acuerdo con la idea de "alineamiento constructivo entre objetivos, tareas y evaluación" (Biggs, 1996).

La secuencia de actividades que lo componen propicia que los alumnos lean más allá de la bibliografía obligatoria, con el fin de favorecer su implicación activa según el interés que puede despertarles alguno de los temas contemplados en la asignatura. En tal sentido, busca emular la lectura que se emprende autónomamente, por ejemplo, cuando el lector se deja tentar por algún libro expuesto en los anaqueles de una librería. El proyecto consiste en llevar al aula y en dar a elegir una variedad de textos para leer con el propósito de que en equipo, y durante cinco semanas, los alumnos preparen una exposición pública.

El objetivo final es que los estudiantes organicen una jornada, abierta a profesores y alumnos de otras materias, en la que presenten ante un auditorio genuino ponencias de veinte minutos en grupos de tres. Su participación en esta actividad es acreditada en condiciones diferentes a las habituales, dado que los propios estudiantes se vuelven partícipes activos de la evaluación, y ésta deja de ser sólo la asignación de una nota a cargo del docente y pasa a convertirse en el aprendizaje de ciertos criterios acordados colectivamente que ayuden a elaborar una buena presentación pública.

4.1.3. Desarrollo del *Proyecto Jornada Abierta*

La actividad empieza cuando la docente explica la propuesta a los estudiantes y se la entrega por escrito para que puedan analizarla y ver en qué medida y/o con qué cambios les interesa llevarla a cabo. Dado que esta propuesta exige un trabajo sostenido y diferente al usual, se precisa el consenso para asegurar su compromiso, que sólo puede alcanzarse si los alumnos encuentran un sentido personal al proyecto, más allá de la acreditación de la materia. Para promover la aceptación, entonces, la profesora explicita los fundamentos de la propuesta y luego de que los estudiantes la discuten en grupo, se acuerda llevarla a cabo con algunas modificaciones.

En la clase siguiente, la docente proporciona por escrito los lineamientos y el cronograma de trabajo con los ajustes surgidos del consenso. Dispone sobre las mesas diversos libros y revistas de investigación (contemplados en la "bibliografía complementaria" del programa de la asignatura), para que los estudiantes los hojeen en busca de dos artículos, que tendrán que usar como fuente para organizar sus exposiciones. Las ponencias versarán sobre lo que de estos textos les parezca interesante de comunicar,

para que quienes no los hayan leído puedan hacerse una idea de qué tratan y se tienten con su lectura. Además, en esa misma clase, comienzan a pensar en conjunto las cualidades de una buena presentación, anticipando la perspectiva de la audiencia, y se las lista en el pizarrón. De esta primera aproximación, se van refinando en clase los criterios con los cuales las exposiciones serán evaluadas por la docente y por los estudiantes, como auditorio. Esos mismos criterios, asumidos por cada equipo, deben guiar la preparación de las ponencias.

Al cabo de una semana, han leído los textos, se han reunido en grupos y, tal como solicita el cronograma de trabajo, traen escrito el plan con el recorte y enfoque del tema que expondrán en la jornada. La docente trabaja con cada equipo en una tutoría de 20 minutos para discutir este primer escrito: un esquema en donde aparece la estructura de las ideas a desplegar. La intervención docente apunta a ayudar a jerarquizar los contenidos que han seleccionado y a darles coherencia organizativa. También en esta misma clase, se sigue reflexionando colectivamente sobre las cualidades de una buena presentación, agrupando y tratando de conceptualizar las que se refieren a un mismo criterio.

Una semana más tarde, los estudiantes llegan a una segunda tutoría con el avance de sus comunicaciones. En sus textos aparece el título del trabajo, la tesis o idea central y los argumentos para sostenerla. También han decidido los recursos que emplearán para apoyar la ponencia (proyección de filminas, entrega de un resumen escrito a los asistentes, etc.). La docente solicita a cada equipo que elija sobre qué centrar la consulta y se aboca a retroalimentar sus inquietudes, tanto como a poner a prueba la solidez de la argumentación planteada y/o el entramado de la exposición, y la efectividad de su estructura, teniendo presentes los potenciales intereses de los destinatarios (Schriver, 1990). A partir de estos comentarios, cada grupo sigue elaborando su ponencia. Por último, entre todos se confecciona el programa de la jornada, que se repartirá impreso al comienzo de la misma. Durante estas semanas, varios equipos realizan consultas a la docente a través del correo electrónico. Algunos envían sus resúmenes o sus trabajos completos, y reciben los comentarios de la profesora, a modo de una tutoría virtual.

4.1.4. Construir los criterios de evaluación

Conviene notar que uno de los rasgos más formativos de este proyecto es la elaboración paulatina por parte de los alumnos (con mucha guía del docente) de los criterios con los que se evaluarían las ponencias. Lo es también el hecho de que estos criterios no sólo se emplean al final para calificar las exposiciones, sino especialmente, durante su preparación. En realidad, van siendo utilizados por los estudiantes en la medida en que se van construyendo. Esto significa que las categorías para analizar y evaluar las ponencias, expresadas como atributos de calidad, no constituyen un punto de partida sino uno de los logros del proyecto. Es decir, las propiedades de las buenas exposiciones se van clarificando a medida que los alumnos intentan producir una ponencia en equipo, y la reflexión recurrente planteada en clase sobre estas propiedades está pensada como herramienta para contribuir a su producción. Los criterios de evaluación, entonces, no funcionan únicamente como pautas para la tarea evaluativa sino como herramientas para planificar las presentaciones y como meta del itinerario. De esta manera, los estudiantes tienen ocasión de ir reflexionando gradualmente, junto a alguien con mayor experiencia, sobre los criterios de calidad de las exposiciones, necesarios para aprender a producirlas (véase en Carlino, 2005 la evolución de estos criterios y la grilla de evaluación final).

Lo central que puede extraerse de esta experiencia es que el conocimiento de qué es una buena presentación no está dado de entrada en los expositores noveles ni debiera, por tanto, ser evaluado sin haber sido trabajado antes. Tampoco puede ser transmitido verbalmente por el profesor: ha de ser reconstruido por los aprendices a través de la participación reflexiva en las prácticas sociales que lo ponen en juego, con ayuda de quienes tienen experiencia en ellas. En este caso, pudo convertirse en un punto de llegada en la medida en que el grupo discutió con la docente el trazado del mapa mientras exploraba el terreno, y revisaba recursivamente terreno y mapa mientras los recorría y utilizaba.

4.1.5. Evaluar la evaluación

En la semana siguiente a la realización de la jornada abierta, la docente vuelve a reunirse con los alumnos para evaluar la experiencia, además de distribuir las calificaciones. Los estudiantes completan una encuesta anónima en la cual ponderan la experiencia según varias categorías. Luego se discuten en clase sus apreciaciones. En esta ocasión surgen varios aspectos en que el proyecto podría ser mejorado con futuros estudiantes: la principal crítica es la necesidad de disponer de más tiempo para preparar las exposiciones y, por tanto, proponen comenzar antes en el cuatrimestre, aunque se continúe en simultáneo con otras tareas.

Aparte de esta crítica, que precisa tomarse en cuenta si se diseña un siguiente ciclo de investigación-acción, la experiencia es altamente valorada. Los alumnos reconocen haberse enfrentado a nuevos aprendizajes que la formación universitaria suele descuidar. Han expuesto para una audiencia real -que no conocía el contenido de lo expuesto- y han aprendido a tenerla en cuenta para planificar y revisar sus presentaciones. Han reflexionado, junto con la docente, sobre los rasgos de una buena exposición, de modo que éstos les sirvieran para anticipar cómo se evaluarían sus ponencias y para guiarse a la hora de prepararlas. Han empleado la escritura como instrumento epistémico para objetivar, clarificar y estructurar sus ideas. Han recibido tutorías en las que se discutió el plan de las presentaciones y se les ayudó a revisar los *abstracts* de los trabajos, analizando la jerarquía de las nociones tratadas para comunicarlas de forma clara a los asistentes a la Jornada Abierta. Se han sentido autores cuando sus nombres aparecieron junto al título de sus exposiciones en el programa del encuentro. Han leído y discutido en grupo sobre lo leído para transformarlo en una comunicación que resultase atractiva para otros. Es decir, han leído no sólo "por encargo" (Marucco, 2004) sino con otros muchos propósitos asumidos plenamente porque el aula dejó de ser, por un mes, sólo un ámbito educativo y pasó a ser un comité organizador de una jornada sobre temas de la disciplina. Si bien la duración de la propuesta es considerada escasa para la envergadura del proyecto, no obstante aprecian la tarea extendida a lo largo de varias semanas y el requisito de ir presentando productos intermedios para someterlos a revisión y reelaborarlos luego.

Varias características de este proyecto pueden haber favorecido el compromiso demostrado por los alumnos. En primer lugar, el hecho de que hayan podido elegir qué leer. Asimismo, la idea de exponer para otros que no conocían el tema; probablemente, esta situación acreditativa sea una de las pocas en su historia como estudiantes en la cual su producción tuvo otros destinatarios, aparte del docente-evaluador y, por tanto, un sentido adicional. Sin duda, la oportunidad que se les dio para ser partícipes de los criterios con los que evaluarían las exposiciones de sus compañeros y con los que ellos mismos serían evaluados pudo haber incidido. Lo mismo que la circunstancia de participar en un foro académico, análogo a los encuentros entre profesionales. Por último, puede agregarse la posibilidad que tuvieron estos estudiantes de que su punto de vista fuera tenido en cuenta, y de contar con una docente que compartiera con ellos su saber-*hacer* académico (y no sólo su saber-*decir*). En resumen, la autenticidad de la situación propuesta y la invitación a responsabilizarse frente a sus pares y a la comunidad universitaria (más allá del docente) parecieran, entonces, haber promovido los motivos para aprender, tanto como la elección de las lecturas y su protagonismo en generar los criterios de calidad para la evaluación del trabajo.

4.1.6. Condiciones que posibilitaron el proyecto

Un comentario se vuelve imprescindible: durante las cinco semanas de preparación de las ponencias, todo el trabajo de la asignatura estuvo centrado en la organización de esta jornada abierta. Fue decisión de la docente, para hacer lugar a esta propuesta, no seguir "dictando" el programa de la asignatura. El programa, sin embargo, avanzó en la medida en que los alumnos eligieron exponer sobre alguno de los temas que habían quedado pendientes. Pero avanzó en distintas direcciones y en forma divergente según los grupos de trabajo.

Podría cuestionarse esta decisión pero cabe preguntarse de qué sirve que el profesor desarrolle completamente un programa si los estudiantes no lo reconstruyen para sí mismos. Por el contrario, de mucho ha servido una experiencia en la cual el análisis de la bibliografía para armar una ponencia quedó a cargo de los alumnos. Los docentes sabemos cuánto aprendemos cuando preparamos nuestras clases, debido al trabajo de elaboración

que conlleva leer y escribir para exponer (Hogan, 1996). Por ello, esta propuesta didáctica intentó redistribuir la acción cognitiva en las clases de modo que los estudiantes pudieran aprender más que cuando preponderantemente escuchan lo que explica su profesor.

4.2. Ponencias a partir de investigaciones teóricas y empíricas

La experiencia que realiza Padilla y equipo (Avila, Douglas, Lopez, Jorrat, García, Ocampo & Hael), desde 2005, se enmarca en un programa de alfabetización académica –inspirado en los aportes de Arnoux, Di Stefano y Pereira (2002) y Carlino (2004, 2005), entre otros- que 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, documentado a través de diversas publicaciones (Padilla –coord-, 2005, 2007, 2008; Padilla, Douglas & 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*-.

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

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

4.2.1. Elaborar ponencias: un itinerario extendido en el tiempo

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

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

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

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

El itinerario completo consta de tres grandes etapas:

- **Primera etapa:** proceso de investigación.
- **Segunda etapa:** elaboración gradual de las ponencias.
- **Tercera etapa:** puesta en escena de las ponencias en las Jornadas abiertas.

4.2.1.1. Primera etapa: el proceso de investigación

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

En cuanto a la elección del tema, un primer problema que se planteó al comenzar la experiencia, fue determinar qué margen de libertad iba a darse a los estudiantes para definir su objeto de investigación. Finalmente se decidió proponer una amplia variedad de alternativas en función de un eje vertebrador que permite la articulación entre las dos áreas fundamentales del campo disciplinario: la lingüística y la literatura. Este eje gira en torno a la elección de un 'género discursivo' (Bakhtine, 1984) o 'clase textual' (Brinker, 1988; Gülich, 1986; Heinemann & Viehweger, 1991. Cfr. en Ciapuscio, 1994 y 2000b) de circulación social, en relación con distintas prácticas discursivas (discurso literario, político, periodístico, epistolar, jurídico, publicitario, humorístico, cibernético, etc.), con el objetivo común de indagar acerca de la especificidad de esa clase textual, a partir de un relevamiento teórico sobre el tema y del análisis de un conjunto de datos, proveniente de dos grupos de fuentes empíricas: un corpus escrito u oral, y representaciones de los actores sociales que comprenden y/o producen estos textos.

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

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

4.2.1.2. Segunda etapa: la elaboración gradual de las ponencias

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

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

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

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

Cabe destacar que los textos académicos que se eligen para su lectura y análisis tematizan el objeto de enseñanza, es decir, el discurso académico. En tal sentido, se seleccionan artículos científicos y ponencias sobre investigaciones relativas a los modos de lectura y escritura de estudiantes pertenecientes a distintas culturas académicas (por ej.,

Cubo de Severino -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). También han sido elegidos artículos referentes a las concepciones y formas de enseñar escritura académica en diversas universidades del mundo (Carlino -2006- compara cómo se orienta el escribir en la formación universitaria de pregrado en tres países de tradición anglosajona -EEUU, Canadá y Australia- y en Argentina.). Con estos textos se busca sensibilizar a los alumnos acerca de la existencia de tradiciones académicas diversas que dependen de diferentes matrices culturales y disciplinarias.

El hecho de trabajar con textos de la propia especialidad resulta particularmente relevante ya que los posiciona mejor para la instancia prevista de producción de ponencias en la que ellos deben generar un texto que dé cuenta de los resultados de su propio proceso de investigación, de acuerdo a las normas de la comunidad académica de pertenencia. En el proceso de textualización, se insiste también acerca de las pautas formales relativas a los modos convencionales de citar, de introducir las voces que resultan pertinentes para sostener las propias posturas, adhiriendo a voces de autoridad o distanciándose de voces polémicas, a través de las diferentes formas de modalización.

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

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

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

Como cierre de las Jornadas, los estudiantes escriben, en forma anónima, un testimonio en el que realizan una evaluación global acerca de las distintas alternativas del

itinerario didáctico recorrido durante todo el año. Lo que más se destaca en estos testimonios es la valoración altamente positiva que los alumnos dan a la labor realizada en la segunda parte del año y, en especial, a la labor de tutoría, ya que el proceso arduo y gradual de elaboración de ponencias es orientado, de modo sostenido, por los tutores, lo que constituye un verdadero andamiaje para el ingreso a la cultura académica.

Conclusiones

Partiendo de reconocidos problemas didácticos examinados a la luz de las investigaciones reseñadas, en este capítulo hemos analizado experiencias de investigación-acción, realizadas a partir de principios análogos en dos asignaturas de las ciencias sociales y humanas de universidades públicas argentinas. Hemos mostrado que estas experiencias de aula incluyen, como objeto de enseñanza, la oportunidad de que los alumnos lean, investiguen y escriban sobre los temas de cada asignatura, para hacer una presentación oral.

Esto ilustra cómo puede integrarse el trabajo sobre los contenidos específicos de una disciplina con la enseñanza de prácticas discursivas, necesarias para incluir a los estudiantes en las culturas académicas a las que aspiran y, también, como instrumentos epistémicos que les requieren mayor trabajo cognitivo que el implicado en escuchar las explicaciones del profesor. Ilustra de qué modo los alumnos aprenden a escribir en un campo disciplinar a la vez que escriben para aprender las nociones de ese campo.

Dos rasgos de estas secuencias didácticas merecen ser destacados. En primer lugar, se modifican las condiciones de lectura en la universidad: para esta ocasión, los alumnos leyeron con un propósito adicional al inespecífico objetivo de leer para saber qué dicen los textos (Gottschalk & Hjortshoj, 2004) y para demostrar al docente que leyeron; lo hicieron para investigar sobre un tema y para comunicar lo investigado frente a un auditorio auténtico. En segundo lugar, escribieron también de forma diferente a la usual: no para dar cuenta en un examen de lo estudiado sino para elaborar una presentación oral dirigida a quienes desconocían el tema; y escribieron no en un instante sino durante un proceso extendido en el tiempo, con la guía y retroalimentación de sus docentes.

Los proyectos examinados aportan a la reflexión en cuatro direcciones. Por un lado, plantean un cambio sustantivo en las formas habituales de evaluar a los alumnos, ya que

extienden en el tiempo la situación acreditativa, acompañan con enseñanza lo que finalmente será evaluado e intentan la participación activa de los alumnos por la relevancia social de estos proyectos comunicativos más allá de su propósito didáctico. En segundo lugar, incluyen en las materias un contenido habitualmente ausente en la enseñanza de las asignaturas. Es decir, dejan de instruir sólo sobre una serie de conceptos y pasan a enseñar, también, ciertas prácticas discursivas, ya que los profesionales que estamos formando no sólo necesitarán en el futuro saber *acerca de* los temas de la disciplina sino que requerirán saber *hacer* cosas con el lenguaje empleado para referirse a esos temas. Por otra parte, las experiencias referidas vinculan los usos del lenguaje escrito con los usos del lenguaje oral, explicitando que en la gestación de una presentación pública hablada existe un proceso recursivo de leer y escribir. Estos proyectos enseñan que el habla utilizada al exponer ante un foro científico o profesional no es espontánea sino sumamente planificada a través de la lectura y la escritura.

Finalmente, estas experiencias, encaradas como investigación en la acción, sugieren que los profesores también podemos continuar aprendiendo colectivamente sobre nuestras formas de enseñar, si construimos una historia científica de éstas (Lerner, 2001). Para eso, hemos de convertirlas en objeto de análisis, discutirlas a la luz de la bibliografía y escribir sobre ellas para difundirlas y someterlas a la crítica de nuestros pares.

Referencias bibliográficas

Alvarado, M. (2000) *La enseñanza de la escritura en la universidad. Análisis comparativo***.** Resumen del Proyecto UBACyT Trienal TS-01 1998-2000, Secretaría de Investigación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Ameijde, D., Douglas, S., Murga, M., Padilla, C. & Ávila, A. (2005). Prácticas de escritura académica: la monografía. En M. Murga (Comp.). *La escritura académica. Alfabetización y discurso científico.* Tucumán: INSIL, Fac. de Filosofía y Letras, UNT, 57-78.

Andriessen, J. (2009) Argumentation in Higher Edudation: Examples of Actual Practices with Argumentation Tools. En N.Muller Mirza & A-N. Perret-Clermont (edit.)(2009) *Argumentation and Education. Theoretical Foundations and Practices,* New York: Springer, 195-214.

Arnoux, E., Di Stefano, M. & Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*, Buenos Aires: Eudeba.

Arnoux, E. (coord.) (2009) *El problema de la enseñanza de la escritura en el nivel medio y superior. Aportes teóricos y experiencias de investigación*. Simposio cátedra UNESCO, en II congreso internacional Educación, Lenguaje y Sociedad, "La educación en los nuevos escenarios socioculturales", La Pampa: Univ. Nac. de La Pampa. CD-ROM.

Arnoux, E. & Alvarado, M. (1997). La escritura en la lectura: apuntes y subrayado como huellas de representaciones de textos. En C. Martínez (Comp.), *Los procesos de la lectura y la escritura*. Santiago de Cali: Ed. Universidad del Valle.

Arnoux, E., Alvarado, M., Balmayor, E., Di Stefano, M., Pereira, C. & Silvestri, A. (1996). El aprendizaje de la escritura en el ciclo superior. En E. Arnoux (Comp.), *Adquisición de la escritura*. Rosario: Centro de Estudios de Adquisición del Lenguaje, Facultad de Humanidades y Artes, Univ. Nac. de Rosario, 199-231.

Bakhtine, M. (1984) *Esthétique de la création verbale,* Paris: Gallimard.

Barker, G. (2000). *First year students' perception of writing difficulties in science*. Ponencia presentada en la Forth Pacific Rim, First Year in Higher Education Conference 2000: "Creating Futures for a New Millennium", Queensland University of Technology, Brisbane, 5-7 julio de 2000.

Bass, R. (1999). The scholarship of teaching: What's the problem?, *Inventio*, *Creative thinking about learning and teaching*, *1* (1). Disponible en http:// www.doit.gmu.edu/ Archives/ feb98/rbass.htm

Bazerman, Ch. (1988). *Shaping Written Knowledge. The Genre and Activity of the Experimental Article in Science.* Madison (Wisc.): University of Wisconsin Press.

Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. & Garufis, J. (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. West Lafayette, Indiana: Parlor Press.

Benvegnú, A. (2004). Las prácticas de lectura en la universidad: un taller para docentes. En P. Carlino (Coord.), *Leer y escribir en la universidad*. Colección *Textos en Contexto* nº 6, 5-21. Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura/Lectura y Vida.

Benvegnú, M. A., Galaburri, M. L., Pasquale, R. & Dorronzoro, M. I. (2001). Organizadoras de las *I Jornadas sobre La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*, Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, Buenos Aires, junio de 2001. Disponible en Internet en: http://www.unlu.edu.ar/~redecom/borrador.htm

Berlin, J. (1990). Writing Instruction in School and College English, 1890-1985. En J. Murphy (ed.), *A Short History of Writing Instruction. From Ancient Greece to Twentieth-Century America.* Davis (CA): Hermagoras Press, 183-220.

Bhatia, V. (1993). *Analysing Genre: Language Use in Professional Setting,* New Cork: Longman.

Bhatia, V. (2004). *Worlds of written discourse. A genre based view.* Sidney: Continuum.

Bhatia, V. & Gotti, M. (eds) (2006). *Explorations in Specialized Genres,* vol. 35. Bern: Peter Lang

Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment, *Higher Education* 32, 347-364.

Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning at university: what the student does*. Buckingham: Society for Research into Higher Education / Open University Press.

Bogel, F. & Hjortshoj, K. (1984). Composition Theory and the Curriculum. En F. Bogel y K. Gottschalk (Eds.), *Teaching Prose. A Guide for Writing Instructors*. Nueva York: Norton. 1-19.

Brinker, K. (1988). *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden,* Berlín: Erich Schmidt.

Buty, C. & Plantin, C. (2008) *Argumenter en classe de sciences. Du débat à l'apprentissage*, Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique.

Candlin, C. & Gotti, M. (eds) (2007). *Intercultural Aspects of Specialized Communication,* Second Printing, Bern: Peter Lang PG

Carlino, P. (2004). *¿De qué modos incentivar en nuestras instituciones la responsabilidad compartida por cómo se lee y se escribe en la universidad/IFD?* Conferencia inaugural del Simposio Leer y escribir en la educación superior, I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad "Tensiones Educativas en América Latina". Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa, La Pampa, 1-3 de julio de 2004. CD ROM. Disponible en: http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/256.pdf

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2006) Concepciones y formas de enseñar escritura académica. Un estudio contrastivo, *Signo y Seña. Revista del Instituto de Lingüística*, Fac. de Filosofía y Letras, UBA, nº 16, 71-117.

Carlino, P. & Martínez, S. (coords.) (2009). *Lectura y escritura, un ~~problema~~ asunto de todos/as*. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue. Disponible en versión impresa y también en internet en: http://www.uncoma.edu.ar/secretaria_academica/programas_y_proyectos/PUBLICACIONES/la_lectura_y_la_escrita.pdf

Chalmers, D. & Fuller, R. (1996). *Teaching for Learning at University*. London: Kogan Page.

Chanock, K. (2001). *From Mystery to Mastery*. Actas de la Conferencia Australiana sobre Lenguaje y Habilidades Académicas "Changing Identities. Universidad de Wollongong, New South Wales, 29-30 de noviembre de 2001.

Ciapuscio, G. (1994). *Tipos textuales*. Buenos Aires: Eudeba.

Ciapuscio, G. (2000a). La monografía en la universidad: ¿una clase textual? *Humanita*s. Revista de la Facultad de Filosofía y Letras, UNT, Año XXIII, Nº 30-31, 237-253 .

Ciapuscio, G. (2000b). Hacia una tipología del discurso especializado. *Discurso y Sociedad*, *2*(2), 39-71.

Ciapuscio, G. y I.Otañi (2002). Las conclusiones de los artículos de investigación desde una perspectiva contrastiva, *R.I.L.L.* nº 15, Tucumán: UNT, 117-133.

Coffin, C., Curry, M.J., Goodman, S, Hewings, A., Lillis, T. & Swann, J. (2003). T*eaching Academic Writing*. London: Routledge.

Creme, Ph. & Lea, M. (1998). *Student writing: challenging the myths*. Actas de la 5ª Conferencia Anual sobre Desarrollo de la escritura en la Educación Superior. Centre for Applied Language Studies, University of Reading, 1-2 de abril de 1998.

Cubo de Severino, L. (2000). Estrategias de acceso al discurso científico. *Humanitas,* Revista de la Facultad de Filosofía y Letras, Año XXIII, Número 30-31, Tucumán: UNT. 227-236.

Cubo de Severino, L. (Coord.) (2005). *Los textos de la Ciencia. Principales características del discurso académico-científico.* Córdoba: Comunicarte

Davidson, C. & Tomic, A. (1999). Inventing Academic Literacy. An American Perspective. En C. Jones, J. Turner y B. Street (Eds.), *Students writing in the university. Cultural and epistemological issues.* Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.

Di Benedetto, S. & Carlino, P. (2006) Correcciones a exámenes escritos en la universidad: cómo son y para qué sirven a los alumnos. Memorias de las *XIV Jornadas de Investigación en Psicología y Tercer encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur* "La investigación en Psicología, su relación con la práctica profesional y la enseñanza", Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, 9-11 de agosto de 2007, Tomo I, pp. 273-275.

Diment, E. & Carlino, P. (2006a). "Lo que sí hacen algunas cátedras universitarias con la escritura". Actas del *Primer Congreso Nacional Leer, escribir y hablar hoy... la ciencia, la literatura, la prensa... desde el Jardín a la Universidad, en la Familia, la Biblioteca, los Medios de Comunicación y la Comunidad*. Universidad Nacional de Centro de la Provincia de Buenos Aires y Sala Abierta de Lectura de Tandil, del 28 de setiembre al 1 de octubre de 2006. Disponible en http://www.humanasvirtual.edu.ar/templates/congreso_ponencias.htm

Diment, E. & Carlino, P. (2006b). Perspectivas de alumnos y docentes sobre la escritura en los primeros años de universidad. Un estudio exploratorio. Memorias de las *XIII Jornadas de Investigación en Psicología y Segundo encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur "*Paradigmas, Métodos y Técnicas*"*, 10-12 de agosto de 2006, Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Tomo I, 202-204.

Di Stefano, M., Pereira, C. & Reale, A. (1988). ¿Aprender a leer y a escribir en la Universidad? *Perspectiva Universitaria, nº 18*, agosto, 21-25.

Di Stefano, M., Pereira, C. & Pipkin, M. (2006). La producción de secuencias didácticas de lectura y escritura para áreas disciplinares diversas. *Signo y Seña, 16*, 119-135.

Di Stefano, M. & Pereira, C. (2004). La enseñanza de la lectura y escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales. En P. Carlino (Coord.), *Textos en Contexto nº 6.* Buenos Aires: Lectura y Vida / Asociación Internacional de Lectura, 23-39.

Eizaguirre, M.D., Spinello, A., Fernández, G., Izuzquiza, M.V., Ballester, M.A. & Barrón, M.P. (2008). El "foro de intercambio", una experiencia para escribir y exponer en el primer año universitario. En Padilla, C., Douglas, S. & Lopez, E. (coords.) *Lectura y escritura críticas: perspectivas múltiples*, Tucumán: cátedra UNESCO, sub-sede Tucumán, INSIL, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán. CD-Rom. Disponible en:http://www.filo.unt.edu.ar/jorn_unesco/cd/PAN%201.1.CARLINO.pdf

Erduran, S. & Jiménez-Aleixandre, M.P. (2008). *Argumentation in Science Education*, New York: Springer.

Estienne, V. y Carlino, P. (2004). Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva". *Uni-Pluri/Versidad*, Vol. 4 Nº 3, 9-17, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia, Replicado en: http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/1062.pdf

Fernández, G. & Carlino, P. (2008). Leer y escribir en ciencias humanas y veterinarias: el punto de vista de docentes y alumnos. Actas del 22° Congreso Mundial de Lectura *Lectoescritura en un mundo diverso*, Asoc. Int. de Lectura, 28-31 de julio de 2008, San José, Costa Rica. Disponible en http://www.reading.org/downloads/WC_handouts/Fernandez%20yCarlino.pdf

Fernández, G. & Izuzquiza, V. (2005). *La lectura y la escritura como prácticas constitutivas del ingreso universitario.* Panel *La lectura y la escritura en la universidad.* I Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación. Sociedad Argentina de Estudios Comparados. Buenos Aires, 18 y 19 de noviembre de 2005. Disponible en: http://babbage.webpal.info/saece/trabajo/I2.doc

Fernández, G., Izuzquiza, V. & Laxalt, I. (2006). Simposio "Enseñar a leer, escribir y hablar en todas las disciplinas de la educación superior", *Primer Congreso Nacional Leer, escribir y hablar hoy... la ciencia, la literatura, la prensa...* UNCPBA, Tandil, 28 de setiembre al 1 de octubre de 2006. Disponible en http://www.tandil.gov.ar/educacion/

Flores, M. & Natale, L. (2004). *¿Cómo ayudar a los docentes universitarios a implementar la enseñanza de la lectura y la escritura? Análisis de una experiencia*. Simposio Leer y escribir en la educación superior, I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad "Tensiones Educativas en América Latina". Univ. Nac. de La Pampa, Santa Rosa, La Pampa, 1-3 de julio de 2004. Disponible en: http://www.fchst.unlpam.edu.ar/ iciels/simposios.php

Flower, L. (1979). Writer-Based Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing. *College English*, 41, setiembre, 19-37.

Flower, L. & Higgins, L. (1991). "Collaboration and the Construction of Meaning". Technical Report nº 56. National Center for the Study of Writing, University of California at Berkeley y Carnegie Mellon University.

Flower, L, Stein, V, Ackerman, J., Kantz, M., McCormick, K. & Peck, W. (1990). *Reading-to-Write: Exploring a Cognitive and Social Process*. NY: Oxford University Press.

Gibbs, G. & Simpson, C. (2003). Does your assessment support your students' learning? *Journal of Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 1.

Gotti, M. (2003). *Specialized discourse. Linguistic features and changing conventions.* Bern: Peter Lang.

Gottschalk, K. (1997). Putting -and Keeping- the Cornell Writing Program in Its Place: Writing in the Disciplines. *Language and Learning Across the Disciplines* 2.1, abril, 22-45.

Gottschalk, K. & Hjortshoj, K. (2004). *The Elements of Teaching Writing*. Boston: Bedford/St. Martin's.

Gülich, E. (1986). Textsorten in der Kommunikationspraxis, en W. Kallmayer (ed.), *Kommunikationstypologie,* Düsseldorf: Schwann.

Halliday, M. & Martin, J. (1993). *Writing Science. Literacy and Discursive Power*, London: The Falmer Press.

Hayes, J. & Flower, L. (1986). Writing Research and the Writer. *American Psychologist*, Vol. 41, nº 10, 1106-1113.

Heinemann, W. & Viehweger, D. (1991). *Textlinguistik. Eine Einführung,* Tübingen: Niemeyer.

Hillard, V. & Harris, J. (2003). Making Writing Visible at Duke University. *PeerReview*, otoño, 15-17.

Hjortshoj, K. (2001). *The transition to college writing*. Boston, MA: Bedford/St.Martin's.

Hogan, C. (1996) Getting students to do their reading, think about it and share their ideas and responses. En J. Abbot y L. Willcoxson, L. (Eds.), *Teaching and Learning Within and Across Disciplines*, 79-81, Perth, Australia: Murdoch University

Hutchings, P. & Shulman, L. (1999). The scholarship of teaching. New elaborations, new developments. *Change*, *31*(5), 10-15.

Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing*. London: Longman.

Iglesia, P. & De Micheli, A. (2008) La incorporación de la escritura a la enseñanza de biología en primer año de la universidad. En C. Padilla, S. Douglas & E. Lopez (coords.). *Lectura y escritura críticas: perspectivas múltiples*. Cátedra UNESCO, subsede Tucumán (Argentina), INSIL, Facultad de Filosofía y Letras, UNT, 8 pp. CD y disponible en: http://www.filo.unt.edu.ar/jorn_unesco/cd/_PAN%201.2._CARLINO.pdf

Jones, C., Turner, J. Y Street, B. (1999). *Students writing in the university. Cultural and epistemological issues.* Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.

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. Revista del Instituto de Lingüística*, 14: 17-35, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Kelly, G. & Bazerman, C. (2003) How Students Argue Scientific Claims: A Rhetorical-Semantic Analysis. *Applied Linguistics*, 24/1: 28-55, Oxford Univ. Press,

Kemmis, S. (1993). Action research and Social Movement: A Challenge for Policy Research. *Educational Policy Analysis Archives, 1*(1), 1-7. http://epaa.asu.edu/epaa/ v1n1.html

Lea, M. (1999). Academic Literacies and Learning in Higher Education. Constructing knowledge through texts and experience, 103-124. En C. Jones, J. Turner y B. Street (Eds.), *Students writing in the university. Cultural and epistemological issues.* Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.

Lea, M. & Street, B. (1998). Student Writing in Higher Education: An Academic Literacies Approach. *Studies in Higher Education*, Vol. 23, 2, 157-172

Legget, M. (1997) How can students be encouraged to develop appropriate communication skills for communicating scientific principles to non technical audience?. En R. Pospisil y L. Willcoxson, L. (Eds.) *Learning Through Teaching*, 194-196, Perth, Australia.

Lerner, D. (2003). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.

Lillis, T. (1999). Whose 'Common Sense'? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. En C. Jones, J. Turner y B. Street (Eds.), *Students writing in the university. Cultural and epistemological issues.* Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.

Lillis, T. (2001). *Student writing. Access, regulation, desire*. London: Routledge.

Lillis, T. (2003). Student Writing as 'Academic Literacies': Drawing on Bakhtin to Move from. *Critique* to *Design*. *Language and Education*, Vol 17, Nº 3, 192-207.

Marín, M. & Hall, B. (2004). *Marcas de argumentatividad en los textos de estudio: obstáculos para lectores inexpertos*. Actas del Congreso Internacional La Argumentación, Buenos Aires. CD-ROM.

Martin, J. & Veel, R. (eds.) (1998). *Reading Science. Critical and Functional Perspectives on Discourses of Science.* London: Routledge.

Martínez Recio, A. (1999). Una aproximación epistemológica a la enseñanza y el aprendizaje de la demostración matemática. Disponible en: www.ugr.es/jgodino/siidm/ escorial

Marucco, M. (2004). Aprender a enseñar a escribir en la universidad. En P. Carlino (Coord.), *Textos en Contexto nº 6.* Buenos Aires: Lectura y Vida / Asociación Internacional de Lectura, 59-76.

Monroe, J. (2003). Writing and the Disciplines. *PeerReview*, nº de otoño, 4-7.

Moss, T., Smigiel, H. Thomas, Sh. & Trivett, N. (2005). *Making the invisible visible*. En The Reflective Practitioner. Actas del 14º Foro sobre Enseñanza Aprendizaje. 3-4 de febrero de 2005, Perth: Murdoch University.

Moyano, E. & Natale, L. (2006). "Enseñanza de la lectura y la escritura a lo largo de la carrera universitaria como política institucional: una investigación acción". En: Rodi, A.M. y M. Casco (Coord). Actas Primer Congreso Nacional "Leer, Escribir y Hablar Hoy", Simposio "Enseñar a leer, escribir y hablar en todas las disciplinas de la educación superior". Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Moyano, E.; Natale, L. & Valente, E. (2008) ¿Género o actividad? La construcción del concepto de género y su realización en textos en una materia universitaria. En C. Padilla, S. Douglas & E. Lopez (coords.) *Lectura y escritura críticas: perspectivas múltiples*, Tucumán: cátedra UNESCO, sub-sede Tucumán, INSIL, Fac. de FyL, UNT. CD-Rom. Disponible en: http://www.filo.unt.edu.ar/jorn_unesco/cd/PAN%201.3.%20CARLINO.pdf

Natale, L. (2004). *La construcción del resumen. Una propuesta didáctica basada en la Lingüística Sistémico Funcional*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional "Debates Actuales: Las Teorías Críticas de la Literatura y la Lingüística", Depto de Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, 18 al 20 de Octubre de 2004.

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*. Dordrecht, Boston & London: Kluwer Academic Publishers.

Nogueira, S. (coord.) (2003). *Manual de lectura y escritura universitarias. Prácticas de taller*. Buenos Aires: Biblos. Segunda edición corregida.

Padilla, C. (2003) Metadiscurso y producción escrita en estudiantes universitarios, *Revista del Instituto para el estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad,* vol. I, 221-238, diciembre, La Pampa, Argentina, Univ. Nac. La Pampa.

Padilla, C. (2004a) *Producción de discursos argumentativos en estudiantes universitarios*. En Actas del V Congreso de Lingüística General, Univ. de León, España, 2193-2202. Vol. III, Arco/Libros.

Padilla, C. (2004b) La comprensión de textos académicos en estudiantes universitarios: el caso de la dimensión polémica, *RASAL*, Bs.As., Argentina, nº 2, pp. 45-66.

Padilla, C. (2008) *Argumentación académica: La escritura de ponencias en el marco de una asignatura universitaria*, Actas del XI Congreso Nacional de Lingüística, SAL, Univ. Nac. del Litoral, Santa Fe, Arg, 2008 (en prensa)

Padilla, C. (coord.), Avila, A., Douglas, S., Lopez, E., Jorrat, I, García, C. & Ocampo, M. (2005) *Taller de comprensión y producción textual: un espacio para leer y escribir géneros académicos*, Actas del I Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación, SAECE, Bs.As., Arg, CD-Rom

Padilla, C. (coord.), Avila, A., Douglas, S., Lopez, E., Jorrat, I., García, C. & Ocampo, M. (2007) *Iniciación a las prácticas académicas: experiencia en un nuevo espacio curricular de la carrera de Letras (UNT),* Actas de I Jornadas interdisciplinarias "Lenguas, Identidad e Ideologías", Tucumán, Arg, UNT. CD-Rom.

Padilla, C. (coord), Avila, A., Douglas, S., Lopez, E., Jorrat, I., García, C. & Ocampo, M. (2008) Propuestas para la promoción del pensamiento crítico: el Taller de comprensión y producción textual. *Lectura y escritura críticas: perspectivas múltiples*, cátedra UNESCO, subsede Tucumán, Arg, UNT. CD y disponible en: http://www.filo.unt.edu.ar/jorn_unesco/cd/PAN%203.2.DOUGLAS.pdf

Padilla, C.; Douglas, S. y Lopez, E. (2009) Intervención docente en prácticas de escritura de estudiantes de la carrera de letras (UNT). *Simposio cátedra UNESCO* (E.Arnoux, coord.), en *II congreso internacional Educación, Lenguaje y Sociedad, "La educación en los nuevos escenarios socioculturales"*, La Pampa: Univ. Nac. De La Pampa. CD-Rom.

Paoloni, P. (2004). *Estudio de la motivación en contexto. Papel de las tareas académicas en la universidad.* Tesis de Maestría inédita. Maestría en Educación y Universidad. Río Cuarto, Córdoba: Universidad Nacional de Río Cuarto.

Parodi, G. (2007a). "El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: Constitución de un corpus de estudio". *Revista Signos*, *40*(63).

Parodi, G. (2007b). *Lingüística de corpus y discursos especializados: Puntos de mira.* Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Parodi, G. (2008). Géneros del discurso escrito: Hacia una concepción integral desde una perspectiva sociocognitiva. En G.Parodi (ed.), *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*, 17-37. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Pereira, C. (2006) (coord.). *La comunicación escrita en el inicio de los estudios superiores.* Buenos Aires: Universidad Nacional de Gral. Sarmiento.

Pereira, C. & Di Stefano, M. (2003). *La enseñanza de la argumentación en el nivel superior. Propuestas y experiencias de trabajo en los niveles de grado y de posgrado*, M.García Negroni (ed.), Actas del Congreso Internacional de Argumentación, Bs.As.: UBA. CD-Rom.

Perelman, Ch. & Olbrechts-Tyteca, L. (1970). *Traité de l ´argumentation. La nouvelle rhétorique*, Paris, PUF.

Plantin, C. (2007) Argumentation Studies and Discourse Analysis. In T. van Dijk (ed), *Discourse Studies*, "Benchmark in Discourse Studies" Vol. IV. London, Sage Publications. 277-301.

Russell, D. (1990). Writing Across the Curriculum in Historical Perspective: Toward a Social Interpretation. *College English*, 52, enero, 52-73.

Russell, D. (1997). Writing and Genre in Higher Education and Workplaces: A Review of Studies That Use Cultural-Historical Activity Theory. *Mind, Culture, and Activity*, 4(4), 224-237.

Russell, D. & Foster, D. (2002). Introduction: rearticulating articulation. En D. Foster y D. Russell (Eds.) *Writing and Learning in Cross-National Perspective: Transitions from Secondary to Higher Education*. Urbana, IL: NCTE Press and Lawrence Erlbaum Associates.

Rust, C. (2002). The impact of assessment on student learning. *Active learning in higher education* Vol. 3(2), 145-158.

Santhanam, E. (2002) *Congruence of teaching, learning, assessment and evaluation*. En Focusing on the Student. Actas de la undécima Conferencia anual del Teaching Learning Forum, febrero de 2002, Perth, Australia: Edith Cowan University

Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1985). Development of dialectical processes in composition. En D. Olson, N., Torrance y A. Hildyard (Eds.), *Literacy, Language and Learning*. Cambridge: C.U.P.

Schriver, K. (1990) Evaluating Text Quality: The Continuum From Text-Focused to Reader-Focused Methods. *Technical Report Nº 41, National Center for the Study of Writing*, U.S. Department of Education.

Sommers, N. (1980). Revision Strategies of Student Writers and Experienced Adult Writers. *College Composition and Communication*, Vol. 31, diciembre, 378-388.

Sommers, N. (1982). Responding to Student Writing. *College Composition and Communication*, Vol. 33, Nº 2, mayo, 148-156.

Street, B. (1999). *Academic literacies: position paper*. Trabajo presentado en el Simposio New Directions in Literacy Research. Association Internationale de Linguistique Appliquée, Tokyo.

Swales, J. (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings.* Cambridge: Cambridge University Press.

Swales, J. (2004). *Research genres. Explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tynjälä, P. Mason, L. & Lonka, D. (2001). *Writing as a Learning Tool: Integrating Theory and Practice*. Dordrecht, Boston & London: Kluwer Academic Publishers.

Ungerfeld, R. (2004). La investigación como soporte de actividad de enseñanza universitaria, *Contexto educativo. Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías,* nº 30, año V.

Valente, E. (2005). *La corrección grupal y la reescritura individual de textos: dos instancias complementarias en el desarrollo de las habilidades de escritura*. Ponencia presentada en el panel Lectura, escritura y nuevas formas discursivas en el marco de la construcción de una didáctica de la lengua materna. II Jornadas Internacionales de Educación Lingüística, Fac. de Cs. de la Administración de Concordia, UNER, 18-20 de Agosto de 2005.

van Eemeren, F., Grootendorst, R. & Snoeck, F. (2006). *Argumentación. Análisis, evaluación, presentación*, Buenos Aires: Biblos.

Vardi, I. (2000). *What lecturers' want: an investigation of lecturers' expectations in first year essay writing tasks.* Ponencia presentada en la Forth Pacific Rim, First Year in Higher Education Conference 2000: "Creating Futures for a New Millennium", Queensland University of Technology, Brisbane, 5-7 julio de 2000.

Vardi, I. (2001). *How do first year lecturers help students develop writing skills*?. Actas de la *Quality Conversations* Higher Education Research and Development Society of Australasia Conference, 679-686, Edith Cowan University, Perth, Australia, 7-10 de Julio de 2002.

Vázquez, A., Jakob, I., Pelizza, L. & Rosales, P. (2003). *Enseñar a escribir en la universidad. Análisis de los cambios en las estrategias de producción de textos*. Memorias de las X Jornadas de Investigación en Psicología. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. 14-15 de agosto de 2003, Tomo I, 322-325.

Vázquez, A. & Miras, M. (2004). *Cómo se representan estudiantes universitarios las tareas de escritura.* Actas de la Reunión Internacional Mente y Cultura: Cambios representacionales en el aprendizaje, organizada por el Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue y por la Fac. de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid, 11-13 de febrero de 2004. Disponible en: http://crub1.uncoma.edu.ar/novedades/trabajos/

Venegas, R. (2006). La similitud léxico-semántica en artículos de investigación científica en español: Una aproximación desde el análisis semántico latente. *Revista Signos*, 39(60), 75-106.

Zadnik, M. & Radloff, A. (1995) A new approach to a communications unit: A student organized conference. En L. Summers (Ed.) *A Focus on Learning*, 292-296, Perth: Australia.