

Beatriz Gabbiani  
Virginia Orlando  
organizadoras

Escritura, lectura  
y argumentación  
en contextos educativos  
del Río de la Plata



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



CSIC

biblioteca**plural**

Beatriz Gabbiani y Virginia Orlando  
organizadoras

ESCRITURA, LECTURA  
Y ARGUMENTACIÓN EN CONTEXTOS  
EDUCATIVOS DEL RÍO DE LA PLATA



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



CSIC

bibliotecaplural

La publicación de este libro fue realizada con el apoyo de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (csic) de la Universidad de la República.

Los libros publicados en la presente colección han sido evaluados por académicos de reconocida trayectoria, en las temáticas respectivas.

La Subcomisión de Apoyo a Publicaciones de la csic, integrada por Alejandra López, Luis Bértola, Carlos Demasi, Fernando Miranda y Andrés Mazzini ha sido la encargada de recomendar los evaluadores para la convocatoria 2014.

© Beatriz Gabbiani y Virginia Orlando, 2014

© Universidad de la República, 2015

Ediciones Universitarias,  
Unidad de Comunicación de la Universidad de la República (UCUR)

18 de Julio 1824 (Facultad de Derecho, subsuelo Eduardo Acevedo)

Montevideo, CP 11200, Uruguay

Tels.: (+598) 2408 5714 - (+598) 2408 2906

Telefax: (+598) 2409 7720

Correo electrónico: <infoed@edic.edu.uy>

<[www.universidad.edu.uy/bibliotecas/dpto\\_publicaciones.htm](http://www.universidad.edu.uy/bibliotecas/dpto_publicaciones.htm)>

ISBN: 978-9974-0-1246-2

# CONTENIDO

---

PRESENTACIÓN DE LA COLECCIÓN BIBLIOTECA PLURAL.....	5
PRÓLOGO, <i>Beatriz Gabbiani</i> y <i>Virginia Orlando</i> .....	7
EL ANÁLISIS DE TEXTOS ESCRITOS POR ADOLESCENTES COMO BASE PARA LA REFLEXIÓN SOBRE LOS FUNDAMENTOS DE SUS ARGUMENTOS, <i>Beatriz Gabbiani</i> .....	11
EL DISCURSO ARGUMENTATIVO INFANTIL DESDE UNA PERSPECTIVA DIALÓGICA Y POLIFÓNICA: ANÁLISIS DE CASOS, <i>Sandra Román</i> .....	27
UNA REVISIÓN DE LOS CRITERIOS DE ENSEÑANZA QUE CONTRAPONEN ARGUMENTACIÓN Y EXPLICACIÓN, <i>Nora Isabel Muñoz</i> y <i>Mónica Beatriz Musci</i> .....	37
¿QUÉ CLASES DE TEXTOS LEEN EN PRIMER AÑO LOS ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA?: MATERIAL DE ESTUDIO Y PERSPECTIVAS DOCENTES, <i>María Micaela Villalonga Penna</i> .....	47
ESCRITURA ACADÉMICA: ENTRE LA AUTONOMÍA Y EL ANDAMIAJE, <i>Constanza Padilla, Silvina Douglas</i> y <i>Esther Lopez</i> .....	71
ARGUMENTACIÓN, ESCRITURA Y PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN EL INGRESO A LA UNIVERSIDAD: ESTUDIO DE CASOS EN LETRAS Y BIOLOGÍA, <i>María Elena Molina</i> .....	89
LOS EJEMPLOS COMO ÍNDICE DE COMPRENSIÓN CONCEPTUAL. DIFICULTADES HABITUALES EN ESTUDIANTES DEL PRIMER AÑO DE LA UNIVERSIDAD, <i>Andrea Pac</i> .....	107
LOS ESTUDIANTES EXPONEN, LOS PROFESORES COMENTAN: ACERCA DE LAS EVALUACIONES DEL SABER DISCIPLINAR EN EL TRAMO INICIAL DE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS, <i>Virginia Orlando</i> .....	123
REFLEXIONES Y SUGERENCIAS EN TORNO A ALGUNAS CUESTIONES CRÍTICAS EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y ESCRITURA: LO QUE SE EVALÚA PERO NO SE ENSEÑA, <i>Nora Isabel Muñoz</i> .....	133
PERCEPCIONES DE ALUMNOS UNIVERSITARIOS SOBRE SUS PROPIAS PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA: GÉNEROS, PROPÓSITOS, ESTRATEGIAS Y DIFICULTADES, <i>Mónica Musci</i> .....	145
LA IMPORTANCIA PARA LA EDUCACIÓN (UNIVERSITARIA) DE LAS TEORÍAS QUE SITUAN LAS PRÁCTICAS DISCURSIVAS, <i>Hernán Correa Suárez</i> .....	165
PASOS RETÓRICOS EN TESIS DE GRADO EN DOS CARRERAS DE HUMANIDADES, <i>María Virginia Hael</i> .....	179



# Presentación de la Colección Biblioteca Plural

La Universidad de la República (Udelar) es una institución compleja, que ha tenido un gran crecimiento y cambios profundos en las últimas décadas. En su seno no hay asuntos aislados ni independientes: su rico entramado obliga a verla como un todo en equilibrio.

La necesidad de cambios que se reclaman y nos reclamamos permanentemente no puede negar ni puede prescindir de los muchos aspectos positivos que por su historia, su accionar y sus resultados, la Udelar tiene a nivel nacional, regional e internacional. Esos logros son de orden institucional, ético, compromiso social, académico y es, justamente a partir de ellos y de la inteligencia y voluntad de los universitarios que se debe impulsar la transformación.

La Udelar es hoy una institución de gran tamaño (presupuesto anual de más de cuatrocientos millones de dólares, cien mil estudiantes, cerca de diez mil puestos docentes, cerca de cinco mil egresados por año) y en extremo heterogénea. No es posible adjudicar debilidades y fortalezas a sus servicios académicos por igual.

En las últimas décadas se han dado cambios muy importantes: nuevas facultades y carreras, multiplicación de los posgrados y formaciones terciarias, un desarrollo impetuoso fuera del área metropolitana, un desarrollo importante de la investigación y de los vínculos de la extensión con la enseñanza, proyectos muy variados y exitosos con diversos organismos públicos, participación activa en las formas existentes de coordinación con el resto del sistema educativo. Es natural que en una institución tan grande y compleja se generen visiones contrapuestas y sea vista por muchos como una estructura que es renuente a los cambios y que, por tanto, cambia muy poco.

Por ello es necesario

- a. Generar condiciones para incrementar la confianza en la seriedad y las virtudes de la institución, en particular mediante el firme apoyo a la creación de conocimiento avanzado y la enseñanza de calidad y la plena autonomía de los poderes políticos.
- b. Tomar en cuenta las necesidades sociales y productivas al concebir las formaciones terciarias y superiores y buscar para ellas soluciones superadoras que reconozcan que la Udelar no es ni debe ser la única institución a cargo de ellas.
- c. Buscar nuevas formas de participación democrática, del irrestricto ejercicio de la crítica y la autocrítica y del libre funcionamiento gremial.

El anterior Rector, Rodrigo Arocena, en la presentación de esta colección, incluyó las siguientes palabras que comparto enteramente y que complementan adecuadamente esta presentación de la colección Biblioteca Plural de la

Comisión Sectorial de Investigación Científica (csic), en la que se publican trabajos de muy diversa índole y finalidades:

La Universidad de la República promueve la investigación en el conjunto de las tecnologías, las ciencias, las humanidades y las artes. Contribuye, así, a la creación de cultura; esta se manifiesta en la vocación por conocer, hacer y expresarse de maneras nuevas y variadas, cultivando a la vez la originalidad, la tenacidad y el respeto por la diversidad; ello caracteriza a la investigación —a la mejor investigación— que es, pues, una de las grandes manifestaciones de la creatividad humana.

Investigación de creciente calidad en todos los campos, ligada a la expansión de la cultura, la mejora de la enseñanza y el uso socialmente útil del conocimiento: todo ello exige pluralismo. Bien escogido está el título de la colección a la que este libro hace su aporte.

*Roberto Markarian*  
Rector de la Universidad de la República

Mayo, 2015

# Prólogo

La presente publicación aborda diversas cuestiones vinculadas a la escritura, a la lectura y a la argumentación en contextos educativos. Puede decirse que es una mirada desde dos orillas (geográficas): las del Río de la Plata. Los trabajos que aquí se reúnen, compilados por docentes de la Universidad de la República, han sido realizados en tres universidades miembros de la Red *La lectura y escritura en la Universidad: géneros discursivos y patrones de razonamiento disciplinares* (Programa *Fortalecimiento de redes interuniversitarias VI*, Ministerio de Educación, Argentina). La Universidad de la República (Udelar) integró esta red, así como la Universidad Nacional de Tucumán (UNT), a partir de la invitación de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA). Equipos de las tres universidades venían trabajando en temas similares, con distintas trayectorias pero coincidiendo en algunos temas centrales: prácticas de lectura y escritura y el lugar de la argumentación en el ámbito académico.

Si bien la red se concentró en estas prácticas en la universidad, la preocupación sobre los temas centrales comienza en las instancias educativas previas, a saber, educación primaria y secundaria. Por esta razón, el conjunto de capítulos que constituyen esta publicación incorpora dos trabajos que analizan producciones escritas de escolares y liceales y otro que reflexiona sobre la enseñanza de la lectura y la escritura en secundaria y la preparación para la universidad. El resto de los capítulos estudian distintos aspectos de la escritura, la lectura y la argumentación en las universidades integrantes de la red.

Las tres instituciones participantes presentan antecedentes en la temática de esta publicación. De los tres equipos que participan en la red y en la presente publicación, el de la Udelar es el más reciente en esta temática. Virginia Orlando y Beatriz Gabbiani han ofrecido seminarios de grado sobre argumentación y prácticas letradas y talleres metodológicos dedicados a estos temas en el marco de la Licenciatura en Lingüística en los últimos cinco años. También han organizado el Grupo de Trabajo sobre Prácticas discursivas y educación en las Jornadas de Investigación y de Extensión de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar (2011 y 2013). Asimismo, han obtenido la financiación del proyecto *Acerca de la elaboración de trabajos monográficos: argumentación y marcación de autoría como formas de construcción identitaria en la disciplina* en el marco del programa *Proyectos de Investigación para la Mejora de la Calidad de la Enseñanza Universitaria* (Pimceu, Comisión Sectorial de Investigación Científica-Comisión Sectorial de Enseñanza, Udelar).

La UNPA viene desarrollando políticas de acceso, retención y permanencia de estudiantes hace ya algunos años, a partir de la comprobación de un bajo porcentaje de egreso en casi todas las carreras. La situación obedece a factores multicausales, entre los cuales las dificultades en el manejo de la lectura y la escritura

son de gran incidencia, teniendo en cuenta que todos los campos del saber están atravesados por el lenguaje, y un manejo eficiente y fluido de este se muestra como factor esencial. Desde 2007 los proyectos de investigación a cargo de la coordinadora de la red, Nora Muñoz, y desarrollados en el área de Estudios del Lenguaje de las carreras del Profesorado y la Licenciatura en Letras, se han orientado en esta dirección, profundizando en particular en cuestiones de argumentación y su enseñanza. Como forma de ampliar el espectro en relación con el estudio de las prácticas de lectura y escritura en la educación superior, más allá de la temática de la argumentación, actualmente el equipo de trabajo de la UNPA desarrolla un proyecto de investigación acerca de *Qué y cómo se escribe y se lee en la Universidad. Modos y lógicas de las culturas académicas*.

Por su parte, el equipo de la UNT, dirigido por Constanza Padilla, viene desarrollando desde hace más de una década investigaciones vinculadas con las representaciones y prácticas de lectura y escritura en el ámbito educativo. En particular, en los últimos años, han realizado indagaciones en el nivel universitario, en el área de las ciencias humanas y sociales. Los estudios diagnósticos realizados han llevado a este equipo a emprender, desde 2005, una experiencia de investigación-acción en un espacio curricular de la carrera de Letras (UNT). Esa experiencia se concreta en un programa de alfabetización académica, en donde se prioriza el desarrollo de habilidades argumentativas como base insoslayable para el desarrollo de habilidades académicas. Se ha diseñado un trayecto didáctico, sostenido por un proceso tutorial, de desarrollo de una ponencia grupal, entendida como comunicación de resultados de una investigación que los estudiantes inician en el segundo cuatrimestre del año y presentan en jornadas organizadas a tal efecto.

Resulta claro que las tres universidades, al igual que la mayoría de las instituciones de educación terciaria de la región y el mundo, están preocupadas por las dificultades que presentan los estudiantes universitarios en relación con la lectura y la escritura. Más allá de los múltiples estudios y propuestas existentes, es necesario conocer mejor la situación de los contextos educativos en los que trabajamos para poder aportar a la construcción de acciones pedagógicas en diversos formatos (por ejemplo, talleres, tutorías) para la elaboración de trabajos académicos desde una perspectiva lingüística, en colaboración con las diferentes áreas del conocimiento.

Los doce capítulos que componen esta publicación analizan producciones estudiantiles, representaciones tanto estudiantiles como docentes, prácticas pedagógicas y criterios de enseñanza y evaluación. Se trata de un intento de reflexión conjunta entre docentes e investigadores con similares trayectorias y marcos teóricos que trabajan en instituciones también similares aunque con sus especificidades. Así, hemos privilegiado organizar los capítulos de acuerdo a sus temáticas y puntos de encuentro, antes que agruparlos según sus universidades de origen.

Esperamos que esta publicación colabore, por un lado, con la profundización del conocimiento en el área y, por otro, con el desarrollo de espacios compartidos interinstitucionalmente de investigación, docencia y extensión. Esta red ha dado varios pasos en esta dirección, al haber realizado en 2013 y 2014 presentaciones conjuntas en congresos, intercambios docentes entre las tres universidades para dar cursos de grado y posgrado, y ahora presentar una publicación conjunta.

*Beatriz Gabbiani*

*Virginia Orlando*



# El análisis de textos escritos por adolescentes como base para la reflexión sobre los fundamentos de sus argumentos

BEATRIZ GABBIANI<sup>1</sup>

El presente trabajo se enmarca en una línea de investigación en la que se realizan entrevistas y se recogen textos escritos por niños y adolescentes en contextos educativos, con la intención de estudiar los cambios evolutivos que se presentan en las producciones y de organizar y proponer acciones pedagógicas para el trabajo con prácticas discursivas.

En este capítulo analizo textos breves escritos por adolescentes de 14 y 15 años que cursan 3.º año de secundaria en un liceo público de una ciudad del interior de Uruguay. Los textos fueron recogidos por la estudiante de la Licenciatura en Lingüística Marcela Milano, en el marco de las actividades del Taller Metodológico II, orientado por la autora en 2012. La ciudad donde se encuentra el liceo es capital departamental, con una población de 26231 habitantes (según el censo de 2011). El liceo fue creado en el año 2004, únicamente con Ciclo Básico y luego se le agregan dos grupos de 4.º año. En el 2012, año en que se recogieron los textos analizados aquí, concurrían 362 alumnos (16 grupos). La población estudiantil es muy diversa en lo relativo a sus características socioeconómicas y culturales, ya que los alumnos provienen de diferentes zonas. Si bien el liceo está ubicado a pocas cuadras de un barrio residencial y alejado del centro de la ciudad, la mayoría de sus alumnos viven en asentamientos irregulares periféricos (a 7 km de la institución) y de otros barrios cercanos.

Los textos son sobre las ventajas y desventajas de ser uruguayo, y fueron producidos en el año 2012, a partir de la consigna presentada para su producción, que simplemente decía «Escribe sobre las ventajas y desventajas de ser uruguayo». La propuesta fue presentada de manera externa a las actividades previstas por los profesores del grupo, exclusivamente para generar muestras de textos escritos. Es importante destacar esto porque metodológicamente implica una diferencia grande en relación con lo que podría ser un texto que surge en el marco de una secuencia didáctica y que además es trabajado en sucesivas reescrituras hasta llegar a una versión final. En este caso, simplemente se solicitó a los alumnos que escribieran a partir de una consigna que no pide, explícitamente, un texto argumentativo. A pesar de esto, los jóvenes organizan sus textos tomando partido por las ventajas, o sea, enfatizando las ventajas. En la organización de los textos, encontramos que los chicos enumeran y califican ventajas de distinto tipo, luego señalan desventajas (solo uno de los 28 textos comienza por las desventajas). Estas

---

1 Universidad de la República.

últimas en general son de un tipo diferente a las ventajas y argumentando. Seis textos culminan con un resumen que en algunos casos muestra una postura que asume ciertos niveles de contradicción. Algo que llama la atención es la repetición de algunas ventajas notoriamente tomadas del propio discurso escolar, pero también de la publicidad de productos uruguayos o incluso del Ministerio de Turismo y Deportes (MTD) del Uruguay cuando promueve el país. Este aspecto nos lleva a reflexionar sobre las posibilidades argumentativas de los adolescentes en cuanto a la defensa de puntos de vista propios y no a la mera repetición de lugares comunes promovidos por la escuela y la propaganda, entre otros.

## El lugar de la argumentación en los programas

Antes de pasar a analizar algunos aspectos de los textos, resulta interesante ubicar el lugar en que se desarrolla el trabajo con la argumentación en la educación primaria y el ciclo básico de secundaria. En primer lugar hay que señalar que, contra la tradición que llevaba a dejar el trabajo con textos argumentativos para el final de la educación primaria, o incluso directamente para secundaria, el programa vigente para Educación Inicial y Primaria (ANEP, 2008) opta por una visión que ubica al lenguaje en «un lugar privilegiado en la democratización del saber, en la construcción del conocimiento» (ANEP, 2008: 25), y promueve el trabajo con textos narrativos, explicativos y persuasivos desde el nivel inicial. Al referirse a la laicidad, el programa cita a Freire cuando sostiene

Defender una tesis, una posición, una preferencia, con seriedad y con rigor, pero también con pasión, estimulando y respetando al mismo tiempo el derecho al discurso contrario, es la mejor forma de enseñar, por un lado el derecho a tener el deber de «pelear» por nuestras ideas, por nuestros sueños, y no solo aprender la sintaxis del verbo haber, y por el otro el respeto mutuo... (ANEP, 2008: 20)

En el mismo apartado, el programa recoge también una cita de R. Reyes:

Se garantiza entonces, la pluralidad de opiniones y la confrontación racional y democrática de saberes y creencias [...] Requiere del sujeto una capacidad de discernimiento tanto en lo individual como en lo social que le permita ubicarse en la posición del otro (ANEP, 2008: 21).

De esta manera, se respalda una visión de la enseñanza que promueve ámbitos de discusión en donde se contrasten puntos de vista y se tenga en cuenta al otro, aprendiendo a respetarlo.

Por su parte, los programas de Idioma Español de Secundaria (ANEP, 2005 y 2006) se basan en la premisa de que «Saber una lengua es saber usarla», y a partir de esta concepción promueven el enfoque funcional, según el cual lo que importa es desarrollar en los alumnos la capacidad para usar la lengua «como instrumento de interacción, de representación y de conocimiento». Según el documento, esto supone, asimismo, «el desarrollo de una actitud reflexiva sobre su propia lengua» (ANEP, 2005: 1). Estos programas presentan diversos núcleos

temáticos y trabajan distintos tipos de modos de comunicación y de textos en los cursos de primer y segundo año. Es en este último en donde se focalizan los textos argumentativos. En las Orientaciones generales del Programa, al presentar la selección de contenidos, se señala que se abordarán dos: la explicación y la argumentación, como modalidades discursivas que «crean actitudes de funcionamiento sociocultural y modelos mentales organizados y coherentes de procesar la realidad y de hablar de ella». Sostienen que en virtud de estas características, son «las que más se adecuan al pensamiento lógico y a la perspectiva científica» (ANEP, 2005: 4).

Al referirse a la argumentación, el programa afirma que:

... es el texto que permite avanzar en el conocimiento a través de la elaboración rigurosa de argumentos. Al estar orientada a conseguir que el oyente se adhiera a la tesis del emisor, requiere el funcionamiento de procedimientos socio-cognitivos y lingüísticos que permitan la adquisición y el desarrollo de la capacidad de fundamentar, contra-argumentar y convencer. Esto supone que el locutor, al mismo tiempo, asuma su propio rol y trate de colocarse en el lugar del otro tanto para presentar sus argumentos con las estrategias pragmáticas más adecuadas para convencer como para anticipar otras posiciones antes de ser enunciadas y poder rebatirlas (ANEP, 2005: 4-5).

Como se puede apreciar, no solamente se destaca la importancia de la argumentación para procesar la realidad y hablar de ella, o sea, para usos tanto cotidianos como académicos, sino que se destaca, en particular, su función en la vida académica y la necesidad de que los alumnos tomen conciencia de su lugar como emisor que fundamenta, argumenta y trata de convencer, la orientación hacia un oyente al que debe tener presente para adelantarse a posibles contraargumentos y poder convencerlo. Todo esto, según el propio programa, requiere la selección de recursos lingüísticos apropiados a cada situación comunicativa, tanto en lo oral como en lo escrito.

Las posturas sostenidas en estos programas concuerdan con las discusiones actuales sobre la argumentación. Van Eemeren *et al.* (2006: 17-18), por ejemplo, destacan que la argumentación es una actividad verbal (oral o escrita), social (en la medida en que se orienta hacia los otros, y requiere audiencia) y racional (ya que defiende un punto de vista). Debido a esto, se puede decir que es tanto parte de un desarrollo comunicativo como de un proceso interactivo.

Para estos autores, la argumentación es una manera razonable de llevar la diferencia de opinión a su conclusión. El desarrollo argumentativo significa que el hablante o escritor se compromete en una discusión con aquellos con cuyo punto de vista no concuerda. Este tipo de debate argumentativo es el eje de la vida social.

Es, sin lugar a dudas, necesario argumentar para funcionar socialmente de forma adecuada, o sea, se necesita en la vida cotidiana, en contextos familiares

en los contactos con las personas más cercanas, y también a nivel institucional, en intercambios de distinto tipo.

Hay autores como Vignaux que asimilan la argumentación al discurso. Para él, las operaciones de la vida cotidiana muestran que no existe ningún discurso que no sea argumentativo, por lo que sostiene que «El discurso es presentado entonces, como un conjunto de estrategias que apuntan a convencer a otros... Nos vemos así conducidos a definir especificidades de argumentación y no la argumentación» (Vignaux, 1976 citado por Pérez Grajales, 2008: 23).

Según Charaudeau y Mainguenu (2005: 45-52), el discurso argumentativo ha sido estudiado tanto desde un punto de vista intradiscursivo, de acuerdo a sus diferentes formas estructurales, como de manera extradiscursiva, basándose en su efecto perlocutorio: la persuasión. En esta línea, Perelman y Olbrechts-Tyteca, haciendo referencia a su libro *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*, sostienen: «Este tratado se ocupará únicamente de los *medios discursivos* que sirven para obtener la adhesión del auditorio, por lo que solo se examinará la técnica que emplea el lenguaje para persuadir y para convencer» (1989: 39). En esta visión, el «auditorio» es esencial (como en toda visión dialógica del lenguaje/discurso). Los autores señalan que todo discurso va dirigido siempre a un auditorio, y que esto resulta obvio cuando se piensa en el discurso hablado, pero

... con demasiada frecuencia olvidamos que sucede lo mismo con cualquier escrito. Mientras que se concibe el discurso en función del auditorio, la ausencia material de los lectores puede hacerle creer al escritor que está solo en el mundo, aunque de hecho su texto esté siempre condicionado, consciente o inconscientemente, por aquellos a quienes pretende dirigirse (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989: 39).

La presencia del otro y la relación que se establece con él son fundamentales. En el caso de la argumentación, estos autores sostienen que cuando se intenta convencer a alguien se pone de manifiesto lo que ellos caracterizan como «cierta modestia» por parte de la persona que argumenta:

... lo que dice no constituye un dogma de fe, no dispone de la autoridad que hace que lo que se dice sea indiscutible y lleve inmediatamente a la convicción. El orador admite que debe persuadir al interlocutor, pensar en los argumentos que pueden influir en él, preocuparse por él, interesarse por su estado de ánimo (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989: 51).

La argumentación utiliza el lenguaje para justificar o refutar un punto de vista con el propósito de asegurar acuerdo en las ideas. Para Van Eemeren *et al.* (2000), el estudio de la argumentación se centra típicamente en uno de dos objetos: o en las interacciones en las que dos o más personas dirigen o realizan argumentaciones, o en los textos en los que una persona expone un razonamiento. Para ellos, un enfoque teórico adecuado de la argumentación debería incluir tanto el proceso de argumentación como los argumentos producidos en ese proceso. Van Eemeren *et al.* (2000: 306) señalan las siguientes características de la argumentación:

- estructura inferencial: algunas proposiciones se formulan como aseveraciones y otras proposiciones (razones) como justificación o refutación de esas aseveraciones;
- los argumentos refieren a un asunto que tiene dos caras y que permite dos papeles opuestos para los comunicadores: un protagonista que propone una aseveración y un antagonista que duda de esa aseveración, la contradice o, si no, se rehúsa a aceptarla;
- los argumentos están inmersos en actos o actividades.

## Análisis de textos producidos por adolescentes.

### Establecimiento del punto de vista

Presentaré aquí algunas características de las producciones de adolescentes que conforman esta pequeña muestra. Se trata de 28 textos producidos en el momento, a partir de la consigna «Ventajas y desventajas de ser uruguayo», como se señaló en la primera parte de este capítulo.

En primer lugar, analizaré los recursos utilizados por los alumnos para establecer el punto de vista personal. En el conjunto de textos, nueve de los jóvenes optan por expresar el punto de vista explícitamente utilizando la primera persona del singular. En el cuadro 1 se pueden ver los ejemplos tomados de los textos. Cada producción escrita fue numerada para evitar el uso de los nombres de los jóvenes. En la reproducción de los textos se mantuvo su sintaxis y organización general, y solo se corrigieron los errores ortográficos para evitar que estos distrajeran del análisis de los recursos usados en la argumentación. Al ejemplificar, se destaca en cursiva el aspecto estudiado.

## Cuadro 1

---

(1) *Yo creo* que Uruguay es un país hermoso, donde todos vivimos en armonía, despertándose cada mañana con el sol en la cara, con un vecino con el que te llevas bien, tomando mate con tortas fritas y a la tarde bailar candombe, para en la noche terminar con un buen asado, eso, eso es ser uruguayo.

(13) *yo creo* que Uruguay tiene sus altos y bajos, pero es un excelente lugar para vivir.

(2) *Desde mi punto de vista*, las ventajas de ser uruguayo son las costumbres que el país tiene, aunque no todos están de acuerdo y las practican, la gran mayoría de la sociedad sienten que ya son parte de ellos.

(5) *desde mi punto de vista* están buenas las costumbres que tenemos, por ejemplo tomar mate o comer tortas fritas, porque si viviera en otro lugar como Europa no tendría esa costumbre, o ni sabría que existe.

(13) *Desde mi punto de vista* las ventajas de haber nacido en Uruguay son el increíble sentir de la gente uruguaya, la garra charrúa, te hace sentir identificado y se te ponen los pelos de punta.

(6) *yo opino* que las ventajas son: que hay una democracia y cada uno puede opinar y decidir por sí solo, no como en Cuba por ejemplo que se aplica una dictadura.

(8) *En mi opinión* las ventajas de ser uruguayo son:

(9) Las ventajas de ser uruguayo *considero yo* que es la variedad de paisajes, también está el lugar, la ubicación de Uruguay, por eso no hay terremotos y tsunamis;

(13) *Lo que más me gusta* de ser uruguayo y vivir en Uruguay es todos los domingos poder disfrutar de un asado, tranquilo y por la tarde tomar un buen mate.

(16) *para mí* ser uruguayo es único.

---

Estas opciones muestran, el grado de compromiso personal con lo dicho y la asunción de responsabilidad personal frente a lo dicho. Se trata de opiniones y gustos, establecidos como tales. Pero fundamentalmente, al instalarse en el lugar de la opinión o el gusto, presuponen la posibilidad de una audiencia con otras opiniones y gustos.

Por su parte, otros adolescentes optan por establecer las ventajas y desventajas desde la certeza y no desde la opinión, es decir, estableciendo hechos o verdades que se presentan como indiscutibles. Presento ejemplos para mostrar cómo construyen la argumentación.

DOCUMENTO N.º 25

15 años, mujer

Una de las ventajas, en sí la mayor y principal, es que somos un país libre, podemos expresarnos y entrar y salir del país sin problema alguno.

Otra ventaja es que no estamos expuestos a peligros naturales como terremotos o avalanchas.

Con respecto a los deportes hemos ganado repetidas veces la copa América y quedamos cuartos en el mundial 2010. ¡Uruguay que no ni noooooooooo!

Tenemos un buen clima.

Uruguay no es un lecho de rosas, también tenemos desventajas tales como que al ser un país tan pequeño hay países que no nos reconocen, ¡no saben que existimos! (Me refiero a países fuera de América del Sur).

En este texto no hay marcas de opinión, se caracteriza al país sin dejar espacio para dudas, y en la referencia a los deportes se cuela, en mayúsculas, con un signo de exclamación y múltiples o, el grito que acompaña a los éxitos deportivos del país.

Los dos textos siguientes también se instalan en argumentos basados en verdades.

DOCUMENTO N.º 7

14 años, hombre

Las desventajas de ser uruguayo hoy en día son la inseguridad que hay culpa de la droga. Los casos de violencia doméstica, el mal camino que toman los adolescentes y menores.

Cosa que en otros países no sucede.

Pero también tiene ventajas vivir en este hermoso país.

Porque a pesar de que es un país pequeño tiene un desarrollo industrial, social, etc.

Este texto, muy escueto y sin elaboración, utiliza el mecanismo de la comparación sin respaldo, es decir, compara a Uruguay con otros países sin decir cuáles son y sin dar ejemplos, al menos, de que en esos países no ocurre lo mismo que en Uruguay. Frente a lo que sostiene de manera fuerte y terminante (aunque sin respaldo) en la primera parte, el chico contrapone un «pero también» que introduce las ventajas y utiliza un adjetivo altamente positivo para referirse al país: «hermoso país». Luego señala que «a pesar» de ser pequeño tiene desarrollo industrial, social, etcétera. Este es el único texto que comienza con las desventajas, y se puede apreciar en él una diferencia en la forma de argumentación de las dos partes en que puede dividirse el texto.

Veamos un último ejemplo escrito de la certeza:

DOCUMENTO N.º 14

14 años, mujer

Las ventajas de ser uruguayo son que podemos ir a la playa, tenemos paisajes variados, una cantidad de productos que en otros lados no, como por ejemplo el dulce de leche, queso y leche.

También tenemos una hermosa costumbre como por ejemplo tomar mate y comer tortas fritas en los días de lluvia y el candombe.

Que es un país que tiene decisión propia.

Nuevamente aquí encontramos una comparación inespecífica, que sostiene que tenemos productos que en otros lados no existen, y en realidad se refiere a productos propios de su región (es una ciudad que se encuentra en la cuenca lechera). También utiliza la adjetivación positiva, en este caso habla de hermosa costumbre, para calificar una costumbre propia del país y de buena parte del Cono Sur, como si fuera exclusiva (tomar mate).

Además de la argumentación desde la opinión, otra forma de mostrar el compromiso afectivo con lo dicho está presente en el uso de la adjetivación, en particular en lo que refiere al país y su gente.

De los 28 textos, 14 usan adjetivos para referirse al país o a su gente. El cuadro 2 presenta los adjetivos que aparecen en las producciones de los jóvenes, agrupados según su connotación sea positiva o negativa.

Cuadro 2

Connotación positiva	Connotación negativa
Textos 1-7-8-9-10-12-13-19-22-24-25-27	4-9-10-12-13-19-22-24-25-27-28
Lindo, hermoso, libre, amistoso, magnífico, digno para vivir, excelente lugar para vivir, favorable	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No somos muy grandes, país pequeño, muy chico;</li> <li>• no somos ricos;</li> <li>• no es muy reconocido, no todos nos conocen, no somos populares, no saben que existimos;</li> <li>• no somos una nación desarrollada, país subdesarrollado, país en vías de desarrollo</li> </ul>
Somos compañeros Gente hospitalaria, amable, humilde, tranquila, atenta, servicial, sincera, libre hay mujeres hermosas	

La variedad de los adjetivos positivos frente a los pocos negativos muestra que los textos en general presentan una orientación que da peso a las ventajas frente a las desventajas. También se puede observar que si bien a veces se dice que el país es pequeño, muy chico, subdesarrollado, en muchos casos se prefiere la expresión no es muy X o no somos muy X, con lo cual se mitiga el carácter negativo. Algo similar ocurre con «no todos nos conocen», que implica que algunos sí nos conocen. En algunos casos, se relacionan estos aspectos (tamaño/no ser conocido), por ejemplo cuando un chico dice (13) «no todos en el mundo nos conocen, somos un país muy chico» o la joven que manifiesta (25) «Uruguay no es un lecho de rosas, también tenemos desventajas tales como al ser un país tan pequeño hay países que no nos reconocen, ¡no saben que existimos!».

## Tipos de ventajas y desventajas en los textos de los jóvenes

Veamos ahora el tipo de ventajas y desventajas que presentan los textos con ejemplos de las que aparecen en los textos con mayor frecuencia.

Cuadro 3

Ventajas	Desventajas
flora y fauna paisajes tradiciones y costumbres mate, torta frita, dulce de leche Desarrollo de ganadería y agricultura La Selección Uruguaya de Fútbol. Ausencia de terremotos, tsunamis, volcanes, tornados Ausencia de conflictos y guerras Democracia, libertad para hacer y opinar Agua potable País favorable para las inversiones y para la vida Menos crímenes y robos que en otros lugares	Legalización de la marihuana Robos Asesinatos Pocas oportunidades deportivas, educativas y de triunfar artísticamente. Al ser pequeños, no hay muchas oportunidades de trabajo Para poder estudiar hay que viajar a la capital Inseguridad, culpa de la droga Violencia doméstica El mal camino que toman los adolescentes y menores Cada vez tememos más a la inseguridad. Crecen los robos, las violaciones, los asesinatos, etc. Atrasados en tecnología

Entre las ventajas, aparecen algunas muy presentes en los contenidos escolares, en particular las referidas a la variedad de flora y fauna (es notable que estas no son palabras que se usen cotidianamente, su aparición muestra el peso del contexto en donde están produciendo los textos), la ganadería y la agricultura, el agua potable, el paisaje y la ausencia de catástrofes naturales (aunque en Uruguay sí hay tornados), la tradición democrática y de libertades. Por otro lado, aparecen una serie de elementos que ellos refieren como costumbres o tradiciones, en particular comidas, que parecen más relacionadas a la presentación estereotipada de lo uruguayo (la «uruguayez») en la publicidad (tomar mate, comer tortas fritas, asado o dulce de leche). Finalmente el tema de la seguridad, que aparece como ventaja y también como desventaja, en general de forma comparativa (como ventaja, tenemos menos crímenes y robos que en otros lugares, como desventaja, cada vez tememos más a la inseguridad, crecen los robos, violaciones, asesinatos, etc.). El tema de la inseguridad está presente de forma muy notoria en los noticiosos uruguayos y también en la confrontación política, en donde la oposición constantemente señala el crecimiento de la inseguridad como uno de los principales defectos del actual gobierno.

Las desventajas en general están relacionadas con temas de discusión en la sociedad uruguaya en general (inseguridad, la legalización de la marihuana, violencia doméstica) y otros temas más cercanos a sus propias preocupaciones, quizás presentes en las conversaciones en sus casas (posibilidades de estudio y

trabajo, posibilidades de desarrollo deportivo o artístico). Hay en estos textos mundos discursivos que se superponen, a veces entrando en contradicción. Es interesante que la identidad uruguaya se encuentre en estos textos fuertemente relacionada al fútbol y el desempeño de la selección uruguaya, así como al mate, las tortas fritas, el asado, el carnaval y el candombe. En algunos textos los autores se apegan a estos discursos claramente identificables pero al mismo tiempo usan argumentos propios, originales. Presento ahora tres textos con características diferentes, los tres producidos por chicas.

#### DOCUMENTO N.º 6

15 años, mujer

En Uruguay como en todo el mundo existen los pro y los contras, yo opino que las ventajas son: que hay una democracia y cada uno puede opinar y decidir por sí solo, no como en Cuba por ejemplo que se aplica una dictadura.

Hay hospitales públicos y gratuitos para gente que no puede pagarse otra médica, también hay comedores, escuelas, liceos, refugios y todo gratuito.

Otra hermosa ventaja es que tenemos muy lindos paisajes, donde la gente puede pasear y pasar un buen momento.

La mayoría de las veces el agua es potable y si no se trata de potabilizar.

En fin hay muchas ventajas solo hay que aprovecharlas.

Las desventajas son mínimas por ejemplo hay fábricas que contaminan el medio ambiente, hay cosas bastante caras en comparación con otros países entre otros.

En este texto, la adolescente presenta ventajas y desventajas no fácilmente relacionables con el discurso escolar, el publicitario o el de las noticias, y utiliza el mecanismo de la comparación y la ejemplificación como formas de persuasión.

En el segundo ejemplo, la chica oscila entre un conjunto de ventajas muy basada en topoi escolares y luego señala como desventajas aspectos que seguramente la afectan a ella, sus aspiraciones y deseos.

#### DOCUMENTO N.º 9

14 años, mujer

Las ventajas de ser uruguayo considero yo que es la variedad de paisajes, también está el lugar, la ubicación de Uruguay, por eso no hay terremotos y tsunamis; a pesar de que hay delitos graves, creo que hay menos que en otros países, hay más variedad de dulce de leche y da la impresión que al lado de otros países, los uruguayos somos más compañeros.

Las desventajas de ser uruguayo son que, por ejemplo, no hay muchas posibilidades de encontrar castings. También da como la impresión que

no siempre se tiene en cuenta la opinión de la población para tomar decisiones respecto al país. A pesar de haber muchas viviendas, casas desocupadas, hay familias en la calle. Tampoco podés conocer la nieve.

En este texto encontramos mecanismos de atenuación (da la impresión, da como la impresión, no siempre), y vemos que, como en la mayoría de los casos, esta chica utiliza la comparación y la ejemplificación en la construcción de sus argumentos. La última desventaja que cita en el texto es la referencia a la ausencia de nieve. Si bien parece en principio fuera de lugar en relación con el tipo de desventajas que venía presentando, se relaciona con la ubicación del país, argumento que usó como ventaja en el inicio del texto.

El tercer y último ejemplo presenta una gran cantidad de ventajas presentes en el discurso escolar y la publicidad.

#### DOCUMENTO N.º 1

14 años, mujer

Una de las ventajas de ser uruguayo es poder disfrutar de la flora y fauna del Uruguay, poder disfrutar de los paisajes, de nuestras tradiciones como el mate, la torta frita, poder ser parte de un país lindo, hermoso, de un país libre y amistoso. Pero todo lo bueno tiene algo malo como la legalización de la marihuana, los robos y sobre todo los asesinatos, en Uruguay pasan muchas cosas así. Pero aún así hay más ventajas que desventajas, como todo lo que representa a Uruguay el ganado, ovinos y bovinos, la selección uruguaya. A muchos uruguayos les encanta vivir aquí por la selección.

Aún así yo creo que Uruguay es un país hermoso, donde todos vivimos en armonía, despertándose cada mañana con el sol en la cara, con un vecino con el que te llevas bien, tomando mate con tortas fritas y a la tarde bailar candombe, para en la noche terminar con un buen asado, eso es ser uruguayo.

Nos encontramos aquí con una visión idílica del país, con un corte introducido por «Pero todo lo bueno tiene algo malo» que sirve como modalizador para presentar las desventajas como algo inevitable, a pesar de tantas cosas buenas para señalar. Al volver a las ventajas, utiliza el conector «pero aun así» que enfatiza precisamente el peso de las ventajas. Las bondades del país están a su vez enfatizadas al sumar adjetivos altamente positivos: «lindo, hermoso, libre, amistoso». El final del texto es la parte que remite más notoriamente a la imagen del país presentada por la publicidad. Se trata de la narración de una inverosímil jornada en la que los uruguayos se despiertan con el sol en la cara, con un vecino con el que se llevan bien, tomando mate con tortas fritas, bailando candombe en la tarde y cenando asado. Resulta tentador comparar este texto con la publicidad del diario *El País* que usó una canción de Ruben Rada, que a su vez es reconocida por sí misma,

independientemente de la publicidad. La letra de esta canción, que presento a continuación, enfatiza y valoriza mucho de los lugares comunes que aparecen en los textos analizados y que destaco en cursivas en la letra.

Hoy puedo ver *todo lo bueno*  
Que hay aquí  
Y admirar las *tradiciones*  
que hacen grande a mi país  
Como uruguayo quiero ser parte de ti  
Recorrer todas tus *playas*,  
Tus *costumbres*, tu perfil  
*Tomarme un mate*, bizcochear  
Chistarle al guarda  
Ir al bar por unos trucos  
Y *soñar con ser campeón*

Hoy puedo amar, puedo cantar, puedo reír  
Respirar tu primavera  
Hasta que llegue el jazmín  
*Con tortas fritas* cantaré bajo la lluvia  
Porque ya lo dice el dicho  
«Siempre que llovió, paró»

Gracias a vos *hermosa tierra*  
La *murga* ensaya hoy para salir  
Y en el zaguán besar la novia  
Que un día dará hijos al país

Y el tamboril irá con sus *candombes*  
Llenando de poesía mi país  
Lo murga ensaya hoy para salir  
Gracias a vos en mi país  
Lo murga ensaya hoy para salir

El análisis de los textos escritos por jóvenes de 14 y 15 años nos muestra que algunos recurren a criterios propios acerca de las ventajas y desventajas que identifican en el ser uruguayo, en tanto que otros repiten una serie de lugares comunes propios de discursos claramente reconocibles. Surgen aquí dos líneas de investigación interesantes: por un lado, qué tipo de intervención pedagógica se requiere para lograr los objetivos que se proponen tanto el programa escolar como los de idioma español, es decir, la posibilidad de contrastar puntos de vista para lograr la ciudadanía plena y el respeto por los demás. La segunda línea de reflexión refiere a cómo surge el *ethos*, es decir, el conjunto de valores y normas culturales que se reflejan en la comunicación y conforman una cierta lógica cultural, un *ethos* comunicativo propio de una sociedad en particular. Si bien hay

una tradición de base aristotélica que aplica la noción de *ethos* al individuo, hay otra visión relacionada con la pragmática, y en particular con la pragmática contrastiva (o *cross-cultural pragmatics*) que aplica el concepto a colectivos de individuos (o comunidades de habla, *speech communities*). Kerbrat-Orecchioni (2002) señala que las diferencias entre ambas visiones no son radicales en la medida en que el *ethos* individual está anclado en el colectivo (el individuo posee un *stock* de valores compartidos) y el *ethos* colectivo no se puede aprehender si no es a partir de los comportamientos individuales (son los individuos los que confirman y consolidan los valores colectivos). Estos textos muestran, precisamente, la incorporación de los adolescentes al *ethos* colectivo a través de las distintas voces que se pueden identificar en su discurso, y la tensión con sus ideas individuales que también se introducen en el discurso, a veces con contradicciones no corregidas en este caso por la inmediatez de la producción de textos sobre los que no volvieron para realizar sucesivas reescrituras.

## La argumentación como objeto de estudio

Si en contextos educativos nos proponemos abordar la lengua como práctica social desde un marco discursivo y a partir de géneros, es válido preguntarse si es necesario enseñar los géneros. En la medida en que se trata de prácticas sociales, lo importante es generar las oportunidades para que el lenguaje se use de forma significativa y para cumplir objetivos comunicativos de alguna índole, y no necesariamente concentrarse en las formas lingüísticas. Desde este punto de vista, es posible defender el aprendizaje por inmersión en ese tipo de situaciones. Sin embargo, también es posible seguir estos presupuestos con otra visión de la intervención docente, es decir, partiendo de los usos significativos de la lengua para llegar a instancias de reflexión sobre esta. Para el caso particular de la argumentación, Prat sostiene:

... la capacidad de argumentar, que se adquiere desde pequeños en situaciones cotidianas, hay que enseñarla para saberla utilizar y adecuar en diferentes áreas de conocimiento, pues en cada una presupone la adquisición y posterior utilización de diferentes habilidades. Si en la comunicación diaria la argumentación puede significar una cierta capacidad para producir tesis que provienen de las experiencias y convicciones de cada cual con capacidad de rebatir o modificar las ideas de los demás, en ciencias, por ejemplo, será necesario, además, que se utilicen razones basadas en los conocimientos científicos (2000: 51).

La reflexión sobre las formas (gramaticales, textuales) no debe confundirse con el estudio de tipos textuales que no tengan en cuenta las condiciones de producción y recepción de esos textos. Respecto a esto, Prat sostiene que centrar la atención exclusivamente en los aspectos estructurales de textos modélicos podrá llevar a que los alumnos produzcan textos formalmente bien contruidos, pero no asegura que, desde el punto de vista de un área disciplinaria, esta construcción correcta «se traduzca en una mejora de la capacidad de razonar, de

relacionar, de explicar, de aplicar conocimientos, de describir, de argumentar; en definitiva, que [...] haya servido para aprender, que es justamente lo que se pretendía» (2000: 51).

Por otra parte, como señalan Muller Mirza *et al.* (2009: 68-69), la argumentación implica procesos cognitivos, interactivos y dialógicos para la construcción de sentidos. Pero además no ocurre en un vacío social, sino que se desarrolla en contextos institucionales y culturales.

Hay varias dimensiones que se deben tener en cuenta al analizar la argumentación, entre las que voy a destacar algunas:

- La dimensión intrapersonal de la argumentación, que refiere a qué instrumentos psicológicos se requieren en el nivel individual para poder participar de una actividad compleja desde el punto de vista cognitivo y emocional. En este sentido, para poder argumentar es necesario tener la capacidad de descentración, es decir, poder tener en cuenta la postura de otra persona, relacionar el punto de vista propio con el de los demás, justificar y dar evidencias. Cuando la instancia argumentativa se da cara a cara, en un diálogo, es más fácil para un niño entender el punto de vista del otro. En la escritura, se requiere mayor esfuerzo para identificar el propósito del texto a producir.  
En cuanto a la afectividad, es importante tener en cuenta que en una argumentación uno se compromete y asume riesgos, puesto que los objetivos de la argumentación pueden acarrear consecuencias positivas o negativas. Entre otros riesgos se encuentra nada menos que el de la ruptura de la relación con el interlocutor.  
En la consigna a partir de la cual escriben estos chicos, ponen de manifiesto sus puntos de vista y se comprometen afectivamente a partir de su identidad «uruguaya» y lo que significa para ellos.
- La dimensión dialógica e interpersonal, es decir, cómo la argumentación, en tanto que un tipo particular de diálogo, contribuye a que los individuos puedan entrar a un campo específico de actividades, en una cultura y en el aprendizaje. Indudablemente, no es lo mismo interactuar y argumentar con pares que con adultos o con alguna otra persona jerárquicamente superior. En esta consigna no hay ninguna indicación acerca de para quién o con qué finalidad se deben realizar los textos, pero al recibir la propuesta en el marco de una clase en el liceo, claramente los chicos asumen el contexto institucional como fundamental.
- Los tópicos o contenidos no son solo el origen que da lugar a una argumentación, sino que pueden restringir o aumentar los procesos argumentativos. En este caso, el tópico propuesto da lugar a una relación afectiva con el mismo, quizás más que otro tipo de contenidos.
- Las herramientas de mediación que se puedan utilizar son determinantes en el desarrollo de la argumentación. Las prácticas letradas, por ejemplo, dan a los alumnos la posibilidad de reflexionar sobre su propio

discurso de manera diferente a la de la oralidad sin escritura. Este instrumento permite tomar distancia y controlar el propio discurso, cuando el escritor se encuentra efectivamente instalado en las prácticas letradas, y no meramente en la codificación y decodificación.

- Por último, es importante tener en cuenta la dimensión sociocultural, ya que las argumentaciones ocurren en contextos socioculturales específicos que orientan, limitando o contribuyendo, a las formas en que se dan. Las argumentaciones siempre son «situadas», y como ya señalamos antes, en este caso el contexto institucional en que se realizan estos textos puede ser determinante. El contexto también ubica al potencial lector del texto, y podemos encontrar aquí el origen de algunos de las ventajas señaladas por los chicos.

## Bibliografía

- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (ANEP) (2005) *Programa de Idioma Español*, 2.º año, Montevideo: Consejo de Educación Secundaria.
- (2006) *Programa de Idioma Español*, 1.º año, Montevideo: Consejo de Educación Secundaria.
- (2008) *Programa de Educación Inicial y Primaria*, Montevideo: Consejo de Educación Primaria.
- CHARAUDEAU, P. y MAINGUENEAU, D. (2005) *Diccionario de análisis del discurso*, Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2002) «Système linguistique et ethos communicatif», en *Cahiers de praxématique* [en línea], 38, documento 2, en <<http://praxématique.revues.org/540>>. Fecha de la última consulta: 6/10/2013.
- MULLER MIRZA, N.; PERRET-CLERMONT, A.-N.; TARTAS, V. y IANNACONE, A. (2009) «Psychosocial Processes in Argumentation», en MULLER MIRZA, N. y PERRET-CLERMONT, A.-N. (eds) *Argumentation and education: theoretical foundations and practices*. Dordrecht- Heidelberg-Londres-Nueva York: Springer, pp. 67-90.
- PERELMAN, Ch. y OLBRECHTS-TYTECA, L. (1989) *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*, Madrid: Gredos.
- PÉREZ GRAJALES, H. (2008) *Argumentación y comunicación. Desarrollo de la competencia comunicativa*, Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- PRAT, À. (2000) «Habilidades cognitivolingüísticas y tipología textual», en JORBA, J.; GÓMEZ, I. y PRAT, À. (eds.) *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*, Madrid: Síntesis, pp. 51-72.
- VAN EEMEREN, F. H.; GROOTENDORST, R.; JACKSON, S. y JACOBS, S. (2000) «Argumentación», en VAN DIJK, T. (comp.) *El discurso como estructura y proceso*, vol. 1, Barcelona: Gedisa, pp. 305-334.
- VAN EEMEREN, F. H.; GROOTENDORST, R. y SNOECK HENKEMANS, F. (2006) *Argumentación: análisis, evaluación, presentación*. Buenos Aires: Biblos.

# El discurso argumentativo infantil desde una perspectiva dialógica y polifónica: análisis de casos

SANDRA ROMÁN<sup>1</sup>

## Introducción

Los factores que deben ser contemplados en el análisis de producciones argumentativas infantiles son de variada naturaleza. Esto nos obliga a leer estos textos en diversas dimensiones de manera tal que podamos dar cuenta de los diferentes procesos involucrados en su escritura. El abordaje de la argumentación desde una perspectiva dialógica y polifónica constituye un marco de análisis excepcional para explicar cuáles son los recursos sociocognitivos que los niños ponen en juego al momento de argumentar.

En este trabajo realizaré el análisis de producciones argumentativas escritas por niños en edad escolar desde una perspectiva dialógica y polifónica. La muestra proviene de tres escuelas de Montevideo: 4.º, 5.º y 6.º de una escuela privada a la cual asisten niños de clase media; 4.º año de una escuela pública a la cual asisten niños de clase media; y 4.º año de una escuela pública a la cual asisten niños de clase baja. La consigna que se les aplicó fue: «¿Qué es más adecuado para ir a la escuela? ¿Usar túnica, uniforme, o que cada uno vaya vestido como quiera? Explica por qué».

## Aproximaciones teóricas

La teoría de la argumentación plantea que el principal valor del lenguaje es el argumentativo. De acuerdo a esta teoría es el propio discurso el que impone una interpretación argumentativa mediante el uso de determinados mecanismos lingüísticos. En los últimos años esta teoría se ha visto potenciada abriendo paso a una *argumentatividad radical* que define a todo el lenguaje como argumentativo:

Nunca hay valores informativos en el nivel de la frase. No solo no hay frases puramente informativas, sino que ni siquiera hay en la significación de la frase componente informativo, lo que no significa que no haya usos informativos de las frases [...] tales usos (pseudo) informativos son derivados de un componente más «profundo» puramente argumentativo (Anscombe y Ducrot 1994: 214).

En su análisis de las diferentes teorías y perspectivas de la argumentación, Plantin sostiene que el enfoque dialogal de la argumentación surge como

---

1 Universidad de la República, Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

respuesta a la insatisfacción generada por los modelos puramente monológicos de la argumentación que surgieron desde la década de los ochenta:

El modelo dialogal renuncia a ver en la argumentación algo elemental, en todos los sentidos del término, y se propone repensar la actividad argumentativa dentro de un marco ampliado, donde la enunciación está situada sobre un fondo de diálogo (2012: 57).

Resulta necesario, entonces, encontrar algún tipo de nociones que puedan dar cuenta de este proceso bifásico que acontece en una actividad argumentativa.

Una forma de extender la concepción dialogada de la argumentación al discurso monológico lo constituye la apelación a los conceptos de polifonía y de intertextualidad:

En la teoría de la polifonía, el «fuero interno» es visto como un espacio dialógico, donde se atribuye una proposición a una «voz», con relación a la cual el interlocutor se sitúa. Resulta un diálogo interior, liberado de las restricciones del cara a cara, pero que se mantiene como discurso bifronte que articula argumentaciones y contra argumentaciones. Además, el estudio de la argumentación dialogada es necesariamente intertextual [...] la noción de intertextualidad reduce el papel del locutor, que no es más que una instancia de reformulación de discursos ya proferidos en otro lugar (Plantin, 2012: 58).

De hecho, la semántica argumentativa plantea la posibilidad de una teoría polifónica de la enunciación, es decir, la coexistencia en el interior del enunciado de diferentes perspectivas o puntos de vista que pueden provocar una situación de tensión dentro de él (Furlanetto, 2006). Este proceso acontece en la medida que un mismo locutor puede manifestarse a través de diferentes enunciadore, con los cuales el locutor no debe necesariamente concordar, incluso puede estar en franca confrontación con ellos.

En este sentido, un concepto fundamental en la teoría de la argumentación es la noción de *topos* proveniente de los estudios retóricos clásicos. Aristóteles definió este concepto como el lugar donde se extraen los argumentos. Es decir, para Aristóteles, un *topos* es un elemento de una *tópica*, no es un argumento en sí mismo sino el lugar en donde se encuentran. Se trata de «lugares comunes», principios generales que gozan del consenso de la comunidad.

Furlanetto (2006) sostiene que la reintroducción de la noción de *topos* dotó de mayor consistencia a la teoría de la argumentación en la medida que dicha noción funciona como un regulador entre la lengua y el discurso.

Desde la teoría de la argumentación, Anscombe y Ducrot (1994) definen al *topos* como una relación discursiva entre dos proposiciones interdependientes que puede ser considerada como una estructura argumento-conclusión. Para estos autores la utilización de los *topoi* constituye una estrategia para la construcción de representaciones ideológicas con el objetivo de legitimar un enunciado en una interacción particular. De esta manera, los *topoi* son preexistentes a la

interacción ubicándose a nivel de las creencias sociales y se recurre a ellos para legitimar un discurso:

De manera general el uso de estos «topoi» tiene como finalidad la construcción de representaciones ideológicas que no se declaran como tales, y su gran poder persuasivo procede del hecho de que, si bien el locutor los convoca libremente, estos «topoi» se presentan como si fueran exteriores a él, y consecuentemente objetivos (Anscombe y Ducrot, 1994: 249).

De acuerdo con Furlanetto, los valores argumentativos se encuentran en toda la estructura de la lengua en forma de *topoi*. En este sentido, todos los operadores lingüísticos constituyen la manifestación de un *topos*:

Comprender a argumentação na língua implica admitir que ela funciona solo sob o princípio do topos, nesse sentido, os «operadores» em geral (não apenas conetivos, mas também nomes substantivos, adjetivos e advérbios) são partículas da língua que remetem aos topoi (manifestando pontos de vista de enunciadore), que, implícitos, na enunciação do enunciado, possibilitam a passagem a uma conclusão. O topos aparece, pois, como princípio do encadenamento argumentativo. Isso também significa que se está dialectizando o interior (da língua) e o exterior: não são apenas condições internas à língua que determinam as possibilidades argumentativas (2006: 4).<sup>2</sup>

Furlanetto plantea que para rastrear la orientación argumentativa es necesario analizar los *topoi* convocados en el enunciado. Estos *topoi*, a su vez, revelarán a los diferentes enunciadore que entran en tensión dentro del propio enunciado.

De acuerdo a la autora un *topos* presupone siempre un enunciadore real o virtual. Los *topoi* constituyen «evidencias», voces en la sombra, una especie de premisa de carácter cultural que proviene de una memoria discursiva: «Com os topoi “algo fala” em nossa fala, mas é a situação argumentativa que da o tom e o estilo às vozes convocadas para funcionar como cenário»<sup>3</sup> (Furlanetto, 2006).

En este sentido, el hecho de cada *topos* se corresponda con la perspectiva de un enunciadore posible introduce el fenómeno en el marco de la teoría polifónica.

La visión de la argumentación potenciada con el aporte de la teoría polifónica de la enunciaci3n propuesta por los modelos dialogales de la argumentaci3n permite relacionar las diferentes perspectivas o puntos de vista presentes en el

2 «Comprender la argumentaci3n en la lengua implica admitir que funciona solo bajo el principio del topos. En ese sentido, los “operadores” en general (no solo conectores, sino tambi3n sustantivos, adjetivos y adverbios) son partículas de la lengua que remiten a los topoi (manifestando puntos de vista de enunciadore) que, implícitos en la enunciaci3n del enunciado, posibilitan el pasaje a una conclusi3n. El topos aparece, entonces, como principio del encadenamiento argumentativo. Significa tambi3n que se está dialectizando el interior (de la lengua) y el exterior: no son tan solo condiciones internas a la lengua que determinan las posibilidades argumentativas.» (Traducci3n de la autora)

3 «Con los topoi “algo conversa” en nuestra habla, pero es la situaci3n argumentativa la que da el tono y el estilo a las voces convocadas para funcionar como escenario.» (Traducci3n de la autora).

interior del enunciado, poniendo de manifiesto las relaciones tensas que existen entre ellas. Esta tensión se origina en el hecho de que a partir de un mismo locutor es posible captar varios enunciadores, con los cuales el locutor no concuerda necesariamente, e incluso puede estar en franca confrontación. Estos enunciadores se hacen visibles a través de los *topoi* convocados. Los *topoi* presuponen siempre un enunciador, de aquí su implicación en una teoría polifónica.

En los casos que analizaré me propongo mostrar cómo es que se generan este tipo de tensiones dentro del discurso, cómo se ponen de manifiesto estas diferentes voces, y cuáles son las estrategias que pone en juego el sujeto para manejar estas tensiones. Es necesario, en todos los casos, tener en cuenta que quienes escriben son niños inmersos en un proceso de conformación de su subjetividad y que además están escribiendo desde un contexto institucional que tiene características discursivas específicas, con sus mitos y prácticas ritualizadas.

## Análisis de casos

GABRIEL, 4.º AÑO

«A la escuela venimos con túnica y moña. ¿Estás de acuerdo? Argumenta.»<sup>4</sup>

No me parece porque tiene algunos problemas.

Solo se puede tener una túnica que si se te mancha la lavás pero tarda un día o dos depende del clima.

Otra cosa cuando vamos a gimnasia nos podemos entreverar de túnica.

A mí me pasó.

Y también me parece que sí es bueno traer túnica y moña porque nos identifica como niños escolares.

Y orgullo de nuestra escuela.

Sí hay que traer.

Sin duda la cuestión más llamativa de este texto radica en el hecho de que Gabriel comienza escribiendo que no está de acuerdo con el uso de la túnica y la moña y finaliza afirmando que «sí hay que traer» túnica y moña. Cabe preguntarse qué tipo de factores operan en el transcurso de la argumentación para que acontezca un cambio de opinión tan radical.

La primera aserción implícita de Gabriel es *Venir con túnica y moña tiene algunos problemas*. En un segundo enunciado introduce una premisa sobre la que va a descansar el primero de sus argumentos: *Solo se puede tener una túnica*. Esta premisa convierte en falaz su primer razonamiento. A continuación desarrolla los dos argumentos que apoyan su primera aserción acerca de lo problemático que resulta el uso de la túnica. Se trata de dos argumentos de tipo pragmático: la posibilidad de que la túnica esté sucia y no se pueda llevar a la escuela, y la posibilidad que se

4 En este caso la maestra se apartó de la consigna propuesta originalmente («¿Qué es más adecuado para ir a la escuela? ¿Usar túnica, uniforme, o que cada uno vaya vestido como quiera? Explica por qué») y la reformuló.

entrevare con otras túnicas en la clase de gimnasia. Los argumentos pragmáticos son definidos por Perelman y Olbrechts-Tyteca como aquellos argumentos en los que la apreciación se realiza de acuerdo a las consecuencias favorables o desfavorables que pueda provocar un acontecimiento (1989: 409).

El primer argumento que utiliza Gabriel remite a un topos que proviene de una representación de la cotidianeidad más doméstica y en nuestra cultura de representaciones asociadas con lo femenino/maternal: la preocupación por la ropa limpia, porque no se ensucie y sobre todo, porque se seque. Recordemos que la utilización de *topoi* tiene como finalidad «la construcción de representaciones ideológicas que no se declaran como tales y su gran poder persuasivo procede del hecho de que, si bien el locutor los convoca libremente, estos *topoi* se presentan como si fueran exteriores a él, y consecuentemente objetivos» (Anscombe y Ducrot, 1994: 249).

Pero el autor de este texto se vale de un recurso estratégico adicional para dotar a su enunciado de mayor poder argumentativo, la utilización de la segunda persona singular en función no deíctica: *si se te mancha la lavás*. Se trata de una estrategia que es ampliamente utilizada por los niños al momento de argumentar. Este uso de la segunda persona en función no deíctica viene siendo ampliamente estudiado desde el marco de la teoría de la evidencialidad. Desde este enfoque se ha señalado que este uso particular de la segunda persona constituye una estrategia de evidencialidad. Esta suministra la fuente de información de aquello que se afirma, es decir, la forma en que fue adquirida la información —si se vio, si se escuchó, si se supone, si se dedujo, etcétera—. Solo un cuarto de las lenguas del mundo dispone de recursos morfológicos específicos para transmitir esa información. En el español, aunque no se encuentre dentro de ese grupo de lenguas, pueden rastrearse mecanismos de evidencialidad como este uso de la segunda persona singular en función no deíctica. Para la teoría de la evidencialidad este *tú* es un encubridor del yo, que tiene como objetivo hacer menos subjetivo el discurso, haciendo que el oyente se sienta involucrado en el uso de esta segunda persona. En este sentido es un uso empático, en la medida en que se apela al interlocutor a participar de manera más activa en el contenido de lo comunicado, y de esta manera resulta más fácil persuadirlo (Hugo Rojas, 2011).

Entonces, Gabriel no usa su voz al momento de argumentar mediante el uso de un *topoi* que convoca del universo materno, probablemente porque es un discurso «prestado» que incorpora y con el que empieza a construir el suyo. Este fenómeno en el interior de su discurso evidencia algún tipo de alejamiento con lo que se sostiene, aunque hacia afuera del discurso este uso de la segunda persona en función no deíctica funcione, como señalamos antes, como un mecanismo generador de empatía.

El segundo argumento que plantea —*cuando vamos a gimnasia nos podemos entreverar de túnica*— es también un argumento de tipo pragmático, que al aparecer seguido de *a mí me pasó*, funciona como un ejemplo. Ahora bien, aquí Gabriel nuevamente realiza un cambio pronominal: recordemos que empezó en

primera persona singular, continuó en segunda persona singular (en función no deíctica) y ahora pasa a utilizar la primera persona plural (*vamos, podemos*).

Este uso de la primera persona del plural no está funcionando ni como un mitigador del yo, ni como un nosotros inclusivo, en el que se busca que la audiencia se comprometa con el locutor, sino como un nosotros colectivo —*nosotros los que usamos túnica*— que incorpora al escritor dentro de un grupo. Este argumento que realiza Gabriel, al apelar a este uso colectivo del nosotros, lo hace asumiendo la responsabilidad de la representatividad del colectivo de los que usan túnica. Este recurso le permite a Gabriel dotar de mayor peso argumentativo a sus afirmaciones porque hay atrás un colectivo que lo respalda.

En relación con la función no deíctica que señalamos antes en el caso de la segunda persona, se ha señalado que este caso de nosotros colectivo como una pseudodeixis o el momento en que la deixis se vuelve interpelación. Ese *nosotros* es signo de una comunidad que implica una interpelación del discurso que le dice al *individuo tú perteneces a esa comunidad*:

Quando yo oigo y digo nosotros, es como una extensión de mi persona hacia este nosotros, a la vez que ese nosotros me incluye haciéndome parte de algo mayor. La experiencia de este nosotros comunitario se manifiesta como una relación sinecdótica entre parte y todo (Gustafsson, 2013).

Entonces cuando Gabriel argumenta utilizando esta estrategia, hablan con él todos los que usan túnica.

Los últimos argumentos que maneja Gabriel son *topoi* que remiten a las prácticas y objetos simbólicos de la institución escolar.

Los textos producidos a partir de la consigna ¿Qué es más adecuado para ir a la escuela? ¿Usar túnica, uniforme, o que cada uno vaya vestido como quiera? Explica por qué, pusieron de relieve una recurrencia en el uso de argumentos que convocan los lugares comunes generados por el discurso hegemónico escolar, a saber, *obligatoriedad, igualdad, identidad, representatividad o deber*. Este tipo de *topoi* son típicamente transmitidos por la institución escolar en sus diferentes prácticas discursivas que van desde el discurso en el aula de la maestra —quien también lleva túnica— hasta los actos patrios. En general, el análisis de las producciones de los niños de 4.º año revela que tienden a reproducir el discurso hegemónico escolar a través de la apelación lugares comunes característicos de las prácticas y de la simbología institucional.

El último argumento que utiliza Gabriel apela a la identificación de los escolares con un objeto simbólico de la institución escolar como la túnica. Este parece ser el argumento determinante que motiva su radical cambio de opinión, lo cual pone de manifiesto el peso que tiene para los niños de esta edad la afiliación con el discurso hegemónico escolar. En este sentido, es importante señalar que las condiciones de producción de estos discursos juegan un papel importante al momento de argumentar en un sentido u el otro. Es decir, se les está preguntando en un contexto institucional acerca del uso objeto simbólico de la institución. Van Dijk sostiene:

... podemos suponer que la persuasión ideológica está facilitada por la falta de conocimiento social y político, si los receptores no tienen opiniones alternativas, y si las proposiciones ideológicas obviamente no están en conflicto con sus experiencias personales (2006: 307-308).

En el caso de Gabriel, si bien el uso de la túnica entra en conflicto con sus experiencias personales, lo defiende poniendo en evidencia el alto grado de permeabilidad de la ideología en el discurso argumentativo infantil.

En suma, vemos en este proceso que Gabriel construye, reconstruye y destruye sus argumentos, usando diversas voces que evocan diferentes universos discursivos. El camino de construcción de su subjetividad discursiva está lleno de otras voces que dialogan creando tensiones al interior del discurso.

Este fenómeno de construcción discursiva de la identidad puede ser también analizado desde la concepción dialógica que Bajtín desarrolla a partir del estudio del héroe en la obra de Dostoievski.

Bajtín sostiene que los métodos artísticos de representación del hombre interior, del hombre dentro del hombre, propios de Dostoievski, lo llevan a desarrollar en los personajes un monologismo ideológico que se estructura en la *intersección, consonancia o interrupción de las réplicas del diálogo abierto mediante las réplicas del diálogo interno de los héroes* (Bajtín, 2008: 190).

De acuerdo a Bajtín, en estos diálogos internos aparece una serie de ideas, de pensamientos y de palabras que se manifiestan a través de voces separadas y suenan diferentes en cada una de ellas. La intención del autor no es ese conjunto de ideas en sí mismo: el objetivo es la variación del tema en muchas voces diferentes. Se trata de un *polivocalismo y heterovocalismo fundamental e insustituible del tema. A Dostoievski le importa la misma disposición de las voces y su interacción* (2008: 191).

En el discurso de los héroes de Dostoievski, las ideas, esto es, los puntos de vista del protagonista como ideólogo, son introducidas en el diálogo sobre la base de un mismo principio:

Las opiniones ideológicas, como lo hemos visto, están también dialogadas internamente, y en un diálogo externo se combinan siempre con las réplicas internas del otro, incluso allí donde adoptan una forma terminada, extremadamente monológica de la expresión [...]. En Dostoievski, la idea jamás se separa del autor (Bajtín, 2008: 190-191).

El discurso de Gabriel puede ser analizado como el discurso de los héroes de Dostoievski: un discurso monológico que se construye a partir de diferentes instancias de diálogo interior, en donde cada idea está asociada a un autor.

Es posible dar un paso más allá en relación con la noción de sujeto y discurso. Así, Martínez plantea una concepción del sujeto como una instancia de pura construcción discursiva. Para la autora, el momento de la enunciación constituye el escenario donde acontece la construcción del sujeto:

Y es en este escenario del acto discursivo donde el sujeto se construye como persona; el sujeto construye su identidad social y cultural en este

«encuentro ecodiscursivo» con el sentido. Desde este punto de vista, los sujetos no son considerados como localizaciones de locutores reales, sino como posiciones de roles semánticos, por la manera como las relaciones sociales y las tensiones entre los sujetos discursivos y de estos con los contenidos, son evocadas y construidas en y por el discurso (Martínez, 2001: 29).

El segundo ejemplo que quiero señalar pone de manifiesto una suerte de evidencia empírica de la naturaleza dialógica del discurso monológico.

LEANDRO

6.º año, privado

«¿Qué es más adecuado para ir a la escuela? ¿Usar uniforme, túnica o que cada uno vaya vestido como quiera? Explica por qué.»

Para mí se viene vestido con el uniforme y arriba la túnica con el escolar y la insignia y *sus* útiles en la mochila.

Porque si venís vestido como quieras te pueden retar, sancionar o no entrar a la clase, así que lo fundamental es traer el uniforme y la túnica escolar.

Si en el proceso argumentativo de Gabriel era llamativo el peso que cobraba hacia el final el argumento que reproducía el discurso hegemónico escolar, el caso de Leandro hace aún más evidente ese hecho. El grado de alineación de este discurso con los discursos que circulan en la institución escolar resulta abrumador. Sin embargo, la cuestión que quiero señalar en relación con este texto no tiene que ver con este fenómeno.

El uso del pronombre posesivo *sus* constituye un error sintáctico. Para cumplir con los parámetros de la corrección sintáctica Leandro debería haber utilizado un artículo como «los» o incluso hubiera sido sintácticamente admisible un posesivo como «mis». Esto abre la posibilidad de una interpretación interesante: solo hay un escenario posible que justifique la aparición de este *sus*, y ese escenario lo constituye un contexto de diálogo. Caben entonces dos posibilidades: o bien Leandro le habla a alguien, o alguien le está hablando a Leandro.

## Consideraciones finales

El análisis de casos realizado desde una perspectiva dialógica y polifónica pone de manifiesto la complejidad de factores involucrados en el proceso de construcción del discurso argumentativo infantil. En este proceso juegan un rol vertebrador las voces de «otros» dotando de fuerza argumentativa al discurso infantil. En este sentido, la actividad argumentativa constituye un lugar de posicionamiento del niño en relación con todas esas voces que aparecen en su discurso. Hay voces fuertes y potentes (la de la maestra, la de la madre), y otras que asoman y desaparecen bajo la contundencia de las primeras. Es en este espacio de tensiones, equilibrio y contradicciones que el niño construye su subjetividad.

## Bibliografía

- ANSCOMBRE, J. C. y DUCROT, O. (1994) *La argumentación en la lengua*, Gredos: Madrid.
- BAJTÍN, M. (2008) *Estética de la creación verbal*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- FURLANETTO, M. M. (2006) «Argumentação e subjetividade no gênero: o papel dos *topoi*», *Linguagem em Discurso*, 6: 519-546, set.-dic.
- GUSTAFSSON, J. (2013) «Deixis, interpelación y comunidad — indagación en el mecanismo discursivo de la primera persona plural», *Sociedad y Discurso*, 22: 3-14.
- HUGO ROJAS, E. (2011) «Las formas de segunda persona singular como estrategias evidenciales», *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 49 (1): 143-167.
- MARTÍNEZ, M. C. (2001) «Dialogismo y polifonía en la escritura: La educación desde la teoría del discurso», en *Versión, La palabra escrita: Prácticas de lectura y escritura*, Ciudad de México: UAM-X.
- PERELMAN, Ch. y OLBRECHTS-TYTECA, L. (1989) *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*, Madrid: Gredos.
- PLANTIN, Ch. (2012) *La argumentación. Historia, Teorías, Perspectivas*, Buenos Aires: Biblos.
- VAN DIJK, T. (2006) *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*, Barcelona: Gedisa.



# Una revisión de los criterios de enseñanza que contraponen argumentación y explicación

NORA ISABEL MUÑOZ  
MÓNICA BEATRIZ MUSCI<sup>1</sup>

## Presentación del problema

Una mirada a los manuales de lengua de la escuela media y de ingreso universitario revela que frecuentemente el discurso argumentativo se presenta como opuesto al explicativo, con la buena intención de facilitar su aprehensión. En general se los suele definir señalando que el discurso explicativo es el que transmite informaciones y el argumentativo, opiniones; pero esta simplificadora distinción cae peligrosamente en el razonamiento circular, al transferir el problema hacia nuevos interrogantes acerca de lo que diferencia a su vez información de opinión. Estas últimas son asociadas respectivamente con la certeza y la incerteza, o con una supuesta objetividad frente a una manifiesta subjetividad. Ocurre por otro lado que, desde una visión más amplia, la epistemología contemporánea ha mostrado el desmoronamiento de las certezas en todos los ámbitos del saber científico, que se agudiza en áreas como las ciencias sociales y las humanidades, en los que el conocimiento está constantemente bajo sospecha. Es hora de que esta provisionalidad se refleje en los modos de decir ese saber ante nuestros estudiantes, quienes tienen derecho a ser testigos de esa suspensión de la seguridad y la perennidad del conocimiento, para no seguir propiciando en ellos la actitud pasiva y no cuestionadora que los manuales del secundario estimulan, al presentar la relación entre las palabras y las cosas como directa y transparente.

En este contexto, la división tipológica de los textos en explicativos *vs.* argumentativos se muestra cada vez más difícil de sostener, dado que sus fronteras se han develado muy porosas, fácilmente franqueables en una u otra dirección. En efecto, la principal —y quizás única— clave de distinción radica en el hecho extralingüístico de su aceptación social como saber legitimado o no, lo que vuelve bastante infructuoso el empeño en distinguir ambos tipos con criterios lingüísticos. Sin embargo, la oposición tipológica *explicación* versus *argumentación* sigue apareciendo en los manuales de enseñanza media y de introducción a la universidad como firmemente establecida y claramente distinguible. Se le dedican capítulos enteros y separados por completo a cada tipo, con desarrollos teóricos y actividades prácticas que diferencian, por ejemplo, técnicas de resumen para uno y otro tipo de texto.

---

1 Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA).

Como hemos dicho, tal frontera se vuelve brumosa en la gran mayoría de los casos. En efecto, si nos ponemos en el lugar de un lector ingenuo y prescindimos de algún dato previo que rotule a cada texto como de uno u otro tipo, los materiales escolares ofrecidos al alumno no son fácilmente clasificables. Hemos repetido esta prueba en muchos casos y llegamos a la misma comprobación: si no se cuenta con una pre-clasificación provista por datos paratextuales (como el hecho de que el material esté inserto en tal o cual capítulo del manual, o antecedido de títulos o subtítulos que anuncian el tema), nos enfrentamos con muchas dudas para diferenciarlos.

Pensamos que esta dificultad no es atribuible a la ineptitud del lector, sino a la complejidad del objeto, es decir, es inherente al problema teórico mismo de la separación entre ambos tipos, que ya está anticipado, por otro lado, en la presentación del tema en tales manuales donde se sostiene que *explicación* y *argumentación* son los polos extremos de una escala gradual. Y allí se patentiza la cuestión: la mayoría de los textos «reales» ocuparían un lugar intermedio entre ambos polos. Solo los casos prototípicos se agrupan alrededor de los extremos. ¿Qué pasa cuando los criterios o pistas para su distinción entran en colisión entre sí? ¿A cuál de ellas le otorgamos más importancia? ¿Cómo jerarquizamos los criterios? ¿Hay alguno decisivo?

## Algunos criterios tipológicos

Una revisión del tratamiento que sobre este tema ofrecen diversos autores y corrientes teóricas nos muestra que la cuestión está lejos de ser resuelta.

Zamudio y Atorresi incluyen la *explicación* y la *argumentación* dentro de un sistema tripartito cuyo tercer término es la *demostración*.<sup>2</sup> Todos comparten la característica de ser «discursos de razonamiento», y son distanciados por las autoras de la *exposición* porque *esta* se caracteriza por dar informaciones, y en ese sentido es un acto de habla más general, menos específico que los anteriores. Los parámetros que proponen para identificar los así llamados «discursos de razonamiento» son:

- a. las estructuras o los formatos textuales;
- b. el contexto de producción (saberes compartidos, relaciones interpersonales, marco institucional, etcétera);
- c. los objetos referenciales que configuran el universo del discurso (2000: 29).

---

2 Grize (1982) objeta esta oposición señalando que todos aquellos que a partir de Aristóteles se ocuparon de oponer *argumentación* a *demostración* basándose en la probabilidad o certeza de las premisas persistieron en un error que no fue advertido hasta que, «de acuerdo con la fórmula de Einstein, algunos matemáticos osaron desafiar a un axioma. Se sabe, sin embargo, que hoy “nuestros” axiomas no son más ciertos que nuestras opiniones». Por su parte, el propio Adam (1992: 15) admite que «el movimiento general es el mismo en la argumentación y en la demostración» y que por tanto «la distinción entre argumentación y demostración no puede ser tan evidente».

No muy diferentes son los criterios enumerados por Guiomar Ciapuscio como base para una tipología de niveles múltiples: «recursos de formulación específicos, estructuración textual, inclusión en el contexto espacio-temporal, social e institucional, efecto o función en la interacción comunicativa» (1994: 131). La oposición tipológica que venimos analizando debería atravesar con éxito la prueba de estos criterios. Emprendimos tal tarea, alterando ligeramente el orden de la presentación, y escudriñamos con detenimiento algunas características, lo que nos permitió arribar a ciertas comprobaciones que desarrollamos a continuación.

### Recursos de formulación lingüística

En cuanto a los recursos de formulación lingüística, podemos afirmar que las diferencias entre *explicación* y *argumentación* admiten varios cuestionamientos. En lo referido a las técnicas o recursos retóricos, es fácil de comprobar que son prácticamente idénticos: analogías, ejemplificaciones, definiciones, metáforas son mencionadas en ambos casos. Si nos detenemos en los conectores no cambia el panorama; excepto el recurso de la reformulación (*es decir, o sea, dicho de otro modo*) que puede llegar a ser considerado como privativo de la explicación, el resto de los conectores son los mismos. Las propias autoras Zamudio y Atorresi acotan, en nota a pie de página: «Pocos son los conectores específicamente explicativos. La mayoría de ellos aparecen también en otros tipos textuales; en especial, en la argumentación» (2000: 57). Otros rasgos lingüísticos tales como el uso de primera persona, presencia de deícticos, términos subjetivos, modalizaciones, etcétera, atribuidos a la *argumentación* frente a su ausencia en la *explicación*, si bien son perceptibles a nivel de superficie, no responden a distinciones de fondo. En efecto, a partir de las reflexiones de Greimas<sup>3</sup> (1989) podemos acordar que la ausencia de marcas de subjetividad no es más que una maniobra estratégica del enunciador para «hacer-parecer-verdad», por lo que se socava seriamente la función de dichos rasgos lingüísticos como distintivos. En definitiva, la diferencia entre una y otra práctica discursiva reside en la asunción explícita o no de la responsabilidad sobre lo dicho. Y aún en el caso del discurso no modalizado, desde la perspectiva lingüística adoptada por Lyons, sabemos que el compromiso epistémico que se pretende borrar adquiere, por el contrario, su grado máximo a partir de su ausencia: «No hay declaración epistémicamente más fuerte que la aserción categórica...» (1980: 741). Por lo tanto, estos rasgos de la superficie del texto no pueden ser tomados como decisivos para concluir si se trata de un texto explicativo o argumentativo. A lo sumo podremos determinar que estamos frente a un texto que pretende ser tomado como explicativo

3 «... ya no se supone que el sujeto trate de producir un discurso verdadero, sino un discurso que produzca el efecto de sentido “verdad” [...]. Si la verdad no es más que un efecto de sentido, vemos que su producción consiste en el ejercicio de un hacer-parecer-verdad, es decir, en la construcción de un discurso cuya función no es decir-verdad sino parecer-verdad.» (Greimas, 1988: 46)

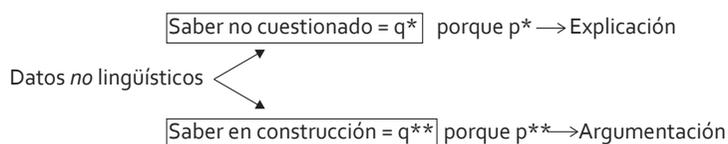
frente a otro que denuncia su propia subjetividad, embragado en circunstancias personales, históricas y aún ideológicas.

## Estructuras textuales

Si interpretamos «estructuración textual» en su sentido más restringido, como secuencia textual prototípica (Adam, 1992), veremos también que en este ámbito la división tajante puede recibir objeciones, ya que *explicación* y *argumentación* compartirían de algún modo la misma estructura lógica mínima de razonamiento. Dominique Guy Bassart, en un esbozo de crítica a la teoría general de los esquemas textuales, asegura:

... la relación de apoyo argumentativo parece ser únicamente una variante *de dicto* del apoyo causal *de re*. En un apoyo argumentativo *p luego q*, es la aserción de *p* lo que justifica la aserción de *q* [...]; en un apoyo causal, es el hecho *p* que justifica el hecho *q* [...], y el conjunto constituye, desde el punto de vista enunciativo, un único acto de explicación (1995: 48).

Estaríamos hablando, entonces, de un formato mínimo común, que admite la siguiente esquematización:



q\* = explicando, p\* = explicante (como razón de *re*), q\*\* = tesis  
 y p\*\* = argumento (como razón de *dicto*)

Como vemos, no hay diferencias estructurales, solo opera un criterio extralingüístico (en este caso epistemológico) que evalúa a *q* como saber legitimado o no. Traducido a términos de Bassart: si el saber está legitimado hablaremos de «hechos», si no lo está hablaremos de «aserciones»; pero en ambos casos la estructura lógica es la misma.

## Función comunicativa

La distinción que reposa en la función, entendida como intencionalidad pragmática, podría ser una línea más clara de separación entre ambas clases textuales. Sin embargo, diremos que la función de «hacer comprender» en el caso de la *explicación* y de «convencer o persuadir» en el de la *argumentación*, tomados como rasgos definitorios de ambos tipos textuales, rozan la circularidad. En efecto, «comprender» es un verbo factivo, que «presupone la verdad de la proposición expresada por su complemento» (Lyons, 1980: 704) por lo que acudir a este verbo como acción definitoria de la *explicación* no agrega nuevos rasgos a los ya mencionados: es otra manera de decir que la explicación opera con proposiciones aceptadas como verdaderas. Por otro lado, también en este caso se pueden verificar solapamientos e inclusiones: la intención de «convencer»

suele llevarse a cabo a través de estrategias que buscan «hacer comprender». No es infrecuente que un locutor, en plena discusión, intente imponer su opinión dirigiendo a su oponente la frase: «yo te explico...», con un uso claramente argumentativo, por lo que la cuestión de la intencionalidad se vuelve ineficaz como rasgo distintivo; la explicación, en este caso, forma parte de la nómina de recursos argumentativos. A esto se suma que, en los manuales escolares que analizamos, la atención a la función suele limitarse a poner una etiqueta muy general que actúa como categorizador automático de los textos, operación que, desde el punto de vista didáctico, no resulta eficaz ni reveladora en sí misma.

### Situación comunicativa

Por último, en la consideración de la situación comunicativa, que comprende el tipo de actividad, la institución o ámbito del intercambio, el medio o el canal, el número y roles sociales de los interlocutores, como así también el tipo de relación simétrica o asimétrica entre ellos, identificamos un aspecto que puede ser candidato a funcionar como distintivo:

- En la *explicación* se establece una relación asimétrica, en la que el oyente reconoce en el locutor la autoridad para desplegar un conocimiento que le es ajeno.
- En la *argumentación* la relación es simétrica, ya que el oyente propone razones que se oponen a las de su interlocutor, y entra en discusión desde un mismo plano de estatus del saber.

No obstante, este aspecto también da lugar a interpretaciones teóricas controvertidas. Zamudio y Atorresi consideran que «el explicatario puede [...] aceptar la explicación o rechazarla. En este último caso responderá con una *contraexplicación* o una *explicación alternativa*» (2000: 43) por lo que se da un «intercambio de roles». Estas autoras no consideran que en esta oportunidad se esté abandonando el campo de la explicación.

Sin embargo, desde la corriente interactiva de la argumentación, es posible postular que la situación ha cambiado cualitativamente y el explicador se ha convertido en argumentador, ya que al ofrecer una contraexplicación estamos en presencia de una verdadera objeción, un desacuerdo, y por lo tanto, frente a una situación argumentativa (Plantín, 1998: 25). En el transcurso de una misma situación enunciativa, el cambio de relación entre los roles va a incidir en la naturaleza de la práctica discursiva. Esta circunstancia vuelve bastante frágil el criterio de la simetría/asimetría de los interlocutores para distinguir con cierta estabilidad los dos tipos propuestos.

## El objeto de saber

Hasta ahora todas las características que venimos considerando han mostrado su flanco débil como rasgo concluyente para la distinción tipológica. La única que quedaría en pie es la del valor epistemológico del objeto de saber que está en juego: tal como vimos anteriormente, en el caso de la *explicación* tal objeto es aceptado como verdadero, o, dicho de otro modo, es aceptado como «hecho»; mientras que en la *argumentación* la veracidad de tal objeto está en litigio y construcción, y se trata entonces de una «aserción» o constructo discursivo. Según Duval (1992) la explicación no modifica el valor epistemológico de su objeto, en tanto que la argumentación, al igual que la demostración, sí lo hace; en otras palabras, la modificación lograda por una explicación incide solo en el conocimiento del interlocutor; mientras que el éxito de una argumentación, al modificar la creencia del interlocutor, modifica al mismo tiempo el estatus del objeto argumentado. Ahora bien, la cuestión del objeto del saber es la piedra de toque más decisiva y al mismo tiempo más controvertida en tanto y en cuanto involucra cuestiones ligadas a lo filosófico. Lo que en última instancia interviene en esta discusión es el valor referencial del lenguaje, su posibilidad o no de actuar como instrumento neutro de transmisión de contenidos, su transparencia para comunicar información con objetividad; en definitiva, la disputa sobre *explicación* versus *argumentación* tiene como fondo un desacuerdo básico sobre las posibilidades de acceso a lo real.

La escuela francobrasileña de análisis del discurso, apoyada en la obra de Pêcheux (1975) y Orlandi (2004), es la que impugna más duramente la noción de *explicación*, y va de la mano con el rechazo de las atribuciones de «objetividad» y «neutralidad» otorgadas al discurso académico y la ciencia. La «objetividad» no sería más que un efecto de sentido logrado por estrategias explicativas por las que «los objetos parecen ‘descriptos’ como si entre estos y el discurso no mediara un acto interpretativo, siempre producto de sujetos» (Hall, 2008a: 5). Desde esta perspectiva:

... los textos no «explican» hechos, sino que construyen conocimiento con lenguaje, y... ese conocimiento siempre se relaciona inevitablemente con un punto de vista que está en grados diversos legitimado socialmente (2008a: 8).

Nuevamente se hace presente aquí la problemática de la gradualidad, esta vez aplicada a la legitimidad social del conocimiento, por lo que lo que aparecía como el criterio más firme y estable para diferenciar *explicación* de *argumentación* tambalea desde varios flancos. Por un lado, la *explicación* no es más que una estrategia para lograr una pretensión de «cientificidad»; por otro lado la validación social del conocimiento se realiza en diversos grados, condicionados histórica e ideológicamente. En efecto, aquello que en algún momento obtuvo el consenso de la comunidad científica puede perderlo cuando se falsean sus principios; y viceversa: el éxito de una buena argumentación es «convertir en hecho»

aquello que comenzó como creencia u opinión, porque «la objetividad no es una condición sino un producto del debate» (Plantin, 2001: 105 y ss.).

A partir de esta visión radical, se postula una nueva dupla de opuestos: *descripción* versus *interpretación*, tal como se desprende de la contundente declaración de Pêcheux (1975) referida por Hall: «la ciencia trabaja con la ilusión de que se puede saber de qué se habla y, de este modo, el proceso interpretativo deviene en descripción» (2008b: 6). Como sabemos, el término «interpretación» es central en la tradición hermenéutica, y abarca, dentro de sus posibles acepciones, el concepto de argumentación. Dentro de la tradición hermenéutica es interesante detenerse en las consideraciones de von Wright (1971) para quien la pregunta sobre el *por qué* sería propia de la *explicación*, típica de las ciencias naturales, y la pregunta sobre el *qué* respondería a una postura interpretativa (equivalente a la argumentativa), propia de las ciencias sociales. Esta última relación nos resulta bastante plausible ya que pareciera dar cuenta de gran parte de la selección de textos en los manuales que hemos analizado: por lo general, los textos seleccionados para ejemplificar el tipo *explicación* provienen de las ciencias naturales, y los que ilustran el tipo *argumentación* de las ciencias sociales. Quizás resulte más operativo proponer didácticamente una correspondencia *tipo/disciplina* antes que *tipo/género*. Una comprobación parece corroborar esta propuesta: hasta el momento se ha relacionado el género «entrada de Diccionario o Enciclopedia» con el tipo explicativo, pero desde esta nueva perspectiva observamos que, por ejemplo en Diccionarios de Ciencias del Lenguaje cada entrada está firmada por un autor, lo que evidencia la asunción implícita de su argumentatividad.

## A modo de síntesis y conclusión

Todo lo que venimos tratando hasta el momento no hace más que corroborar la relatividad de este corte tipológico. Desde la perspectiva más radicalizada del análisis del discurso hemos mostrado que se pueden impugnar casi todos los criterios aplicados en la distinción tradicional. La intención de «hacer comprender» no es más que una «pretensión» o un «afán»; las razones de *re* sobreentienden una posibilidad de acceso directo a la realidad que actualmente está en crisis; las marcas lingüísticas pueden ser engañosas, ya que enmascaran un efecto de cientificidad que hay que desmitificar; el discurso que se presenta como explicativo no hace más que silenciar la polifonía enunciativa para dar ilusión de una falsa univocidad.

Como corolario de este recorrido sobre el tema, y sin adherir por completo a la última corriente teórica mencionada, constatamos que las dificultades pedagógicas señaladas en nuestra introducción se encuentran plenamente justificadas al comprobar que la cuestión no es, en absoluto, clara y distinta.

El problema didáctico que se nos plantea es ¿qué enseñar? ¿Deberíamos prescindir de la distinción entre ambos tipos? No se trata de eso, sino de que la distinción sea el resultado final de un proceso de análisis y comprensión global

del texto. Es decir, que la clasificación no sea un fin en sí misma, sino un elemento más de reflexión que se desprenda de la consideración de características no solo textuales y lingüísticas, sino sobre todo de consideraciones pragmáticas y contextuales.

Además, sería deseable que el docente tuviera siempre presente el concepto de escala de gradualidad entre uno y otro polo que propone Arnoux (2002: 45), para comprender que solo los casos que ocupan los extremos de la escala cumplen con todos los requisitos. De otro modo, se corre el riesgo de que el docente, desconociendo la problemática de las tipologías, adopte un modelo que cree perfecto y en un acto de fe, espere que dé cuenta de todos los textos que existen (Cortés, 2001).

Creemos haber dejado en claro que en la mayoría de los casos reales, o sea los no prototípicos, no resulta productivo guiarse por recursos lingüísticos. De este modo, consignas del tipo: «Señale entre corchetes dos segmentos del discurso de Chávez que [...] sean del tipo explicativo y dos que sean argumentativos [...] y escriba [...] cuáles son las características verbales que posibilitaron su detección» (Nogueira, 2007: 58) o «Delimite secuencias argumentativas y explicativas» (2007: 226) resultan, a nuestro entender, poco operativas ya que, además de resultar en un análisis muy fragmentario, absorben una energía extra en el alumno en cuestiones que no están totalmente resueltas a nivel teórico. Asimismo, hemos encontrado algunos casos extremos (Álvarez Angulo, 2001: 36 y ss.) en los que las propuestas didácticas se reducen a solicitar la identificación de recursos explicativos (o argumentativos) transformando el análisis en mera enumeración de un repertorio de conectores, deícticos o subjetivemas que conforman un inventario a todas luces estéril, si no se avanza más allá. Debemos preguntarnos si ponerle al texto (o a una porción de él) una etiqueta de tal o cual tipo revela un verdadero logro de aprendizaje.

En cuanto a la presentación escolar del tema, objetamos la insistencia en exponerlo en capítulos taxativamente separados, transmitiendo la falsa ilusión de que tienen una entidad perfectamente distinguible y que es posible clasificarlos desde el reconocimiento de pistas lingüísticas. Creemos que no es conveniente proponer a los alumnos ejercicios tan puntuales como los que hemos mencionado anteriormente.

Proponemos retirar el peso del análisis del plano lingüístico estructural, re-llevarlo de su función de primer momento analítico y reorientar el análisis al contexto e interpretación global: indagación sobre las condiciones de producción, el contenido disciplinar, la intencionalidad pragmática manifiesta. Solo cuando se resuelvan o iluminen estos aspectos, los otros rasgos (micro) lingüísticos (deícticos, conectores, subjetivemas, tipos de cita directa o indirecta, etcétera) revelarán su función como estrategias de producción de sentido, dentro de un marco interpretativo más amplio que oriente su lectura. Insistimos en dejar claro que no pretendemos anular la diferencia entre explicación y argumentación sino desarrollar en nuestros alumnos la capacidad de estar alertas para identificar las

maniobras lingüísticas que intentan «hacer parecer verdad» lo afirmado, pretendiendo enmascarar la subjetividad para transmitir una visión engañosamente neutral sobre la realidad. Esto último se verifica, especialmente, en las áreas humanísticas y de ciencias sociales. En palabras de Hall se trata de «enseñar a leer en los textos lo que los textos no dicen es enseñar que entre las palabras y las cosas siempre hay sujetos e interpretaciones posibles» (2008a: 8).

En esta dirección propiciamos que los alumnos, en la universidad, abandonen la actitud pasiva, el rol invariablemente asimétrico que asumieron en su paso por el secundario, donde la gran mayoría de los libros de texto exponen el conocimiento desde una perspectiva explicativa, para ir haciéndose cargo progresivamente de un rol activo de oponentes en un diálogo no solo con los profesores abiertos a la controversia, sino con los propios textos académicos, instaurando un intercambio que se sostenga como fructíferamente argumentativo.

## Bibliografía

- ADAM, J. M. (1992) *Los textos: tipos y prototipos. Relato, descripción, argumentación, explicación, diálogo*, París: Nathan.
- ÁLVAREZ ANGULO, T. (2001) *Textos expositivos-explicativos y argumentativos*, Barcelona: Octaedro.
- ARNOUX, E. et al. (2002) *La lectura y la escritura en la Universidad*, Buenos Aires: Eudeba.
- BASSART, D. G. (1995) «Elementos para una didáctica de la argumentación en la escuela primaria», *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25.
- CIAPUSCIO, G. (1994) *Tipos Textuales*, Buenos Aires: Eudeba.
- CORTÉS, M. (2001) «Las clasificaciones de textos», en Alvarado, M. (coord.) *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*, Buenos Aires: Manantial.
- DUVAL, R. (1992) «Argumenter, démontrer, expliquer: continuité ou rupture cognitive?» *petit x*, 31: 37-61.
- GREIMAS, A. (1989) *Del sentido II. Ensayos semióticos*, Madrid: Gredos.
- HALL, B. (2008a) «Diversas teorías acerca de la argumentación en el discurso académico-pedagógico: alcances y límites», *i Conferencia Internacional Lógica, argumentación y pensamiento crítico*, Santiago de Chile, 2008.
- (2008b) «Discurso académico y argumentación: descripción e interpretación», *iii Simposio Internacional sobre Análise do Discurso*, Belo Horizonte.
- GRIZE, J. B. (1982) «De la logique a l'argumentation», Génova: Droz. Trad. Roberto Marafioti, en su página web: <[www.robertomarafioti.com](http://www.robertomarafioti.com)>. Consulta en julio del 2000.
- LYONS, J. (1980) *Semántica*, Barcelona: Teide.
- NOGUEIRA, S. (2007) *La lectura y la escritura en el inicio de los estudios superiores*, Buenos Aires: Biblos.
- ORLANDI, E. (2004) *Interpretação. Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*, Campinas: Pontes.
- PÊCHEUX, M. (1975) *Les vérités de La Palice. Linguistique, sémantique, philosophie*, París: Maspéro.
- PLANTIN, Ch. (1998) «La interacción argumentativa», *Escritos*, 17/18: 25, Ciudad de México, enero-diciembre.
- (2001) *La argumentación*, Barcelona: Ariel Practicum.
- VON WRIGHT, G. H. (1979 [1971]) *Explicación y comprensión*, Madrid: Alianza.
- ZAMUDIO, B. y ATORRESI, A. (2000) *La explicación*, Buenos Aires: Eudeba.

# ¿Qué clases de textos leen en primer año los estudiantes de Psicología?: Material de estudio y perspectivas docentes

MARÍA MICAELA VILLALONGA PENNA<sup>1</sup>

## A modo introductorio

La lectura comprensiva en la universidad constituye una práctica social situada o contextualizada que se desarrolla en el marco de comunidades discursivas. Desde el enfoque de las *alfabetizaciones académicas* se ha propuesto la existencia de relaciones entre diversos aspectos que hacen a la lectura académica, entre ellos, las características que poseen los textos disciplinares y las formas de concebir la lectura que tienen los profesores. Desde esta línea, se cuestiona qué es lo que las instituciones universitarias exigen, qué es lo que los docentes piden a los alumnos y si las prácticas alfabetizadoras resultan viables (Bazerman, 1988; Blommaert, Street, Turner y Scott, 2007; Carlino, 2003b y 2005; Lea, 2005; Lillis y Scott, 2007; Marín, 2006). En la misma línea, los estudios enmarcados en la *literacidad crítica* han señalado la importancia de los conocimientos acerca del código escrito, los géneros discursivos, los roles de autor y lector, los valores y representaciones sobre las prácticas lectoras y la organización social de dichas prácticas (contextos sociales institucionales en las que se desarrollan, disciplinas académicas o epistemológicas, grupos sociales de las comunidades lectoras) (Barton, Hamilton e Ivanic, 2000; Barton y Tusting, 2005; Cassany, 2005).

Como podemos apreciar, desde estos dos enfoques teóricos, a la hora de hablar de lectura en la universidad resulta relevante considerar qué es lo que se lee y cómo conciben los docentes a la lectura en contextos académicos y en comunidades disciplinares. Por ello, a continuación presentamos una breve revisión de estudios que han abordado estas dos cuestiones.

## Las clases de textos que leen los estudiantes universitarios

En concordancia con estos planteamientos, Carlino (2005), ha reflexionado acerca de qué leen los estudiantes universitarios. Señaló que los alumnos suelen leer textos académicos derivados de textos científicos, definiendo a los textos académicos como «aquellos que se utilizan para enseñar y aprender en la universidad» (2005: 87). Los textos académicos derivados de textos científicos, a los que generalmente acceden los alumnos del área de las ciencias sociales o

---

1 Instituto de Investigaciones sobre el Lenguaje y la Cultura (Invelec), Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet)-Universidad Nacional de Tucumán (UNT).

humanidades, son los materiales de cátedra, los manuales, los libros, los capítulos de libros. Estos textos se caracterizan por dos aspectos fundamentalmente: por un lado, su fuente son trabajos científicos y, por el otro, entre el autor y el lector, usualmente, se verifica una asimetría de conocimientos a favor del primero (Carlino, 2005).

Además, halló una serie prácticas institucionalizadas en relación con el material bibliográfico. En primer lugar, el hecho de que, generalmente, los alumnos leen fotocopias de los textos académicos y no las obras originales. En segundo lugar, que estas fotocopias se encuentran fuera de la obra completa, sin los capítulos que los preceden y suceden, y desprovistas del índice, del prólogo, de las introducciones, de las solapas que presentan a los autores, de las contratapas que comentan el texto, de las referencias bibliográficas, de los datos de edición, del título y de los datos del autor. La mencionada autora atribuye estos recortes a los textos a cuestiones presupuestarias o a la falta de cuidado de los docentes al preparar el material. En esta línea, no pasa por alto una reflexión acerca de las dificultades que pueden presentarse a un lector para ubicarse en lo que lee, cuando el material bibliográfico proporcionado posee estas características (Carlino, 2005).

En la misma línea, Bigi, Chacón y García (2013) abordaron cuáles textos académicos se leen en la carrera de Educación de la Universidad de Los Andes, para lo cual aplicaron un cuestionario a 40 de los 44 docentes de la mencionada carrera durante el año 2012. El cuestionario incluía una serie de ítems referidos a los diferentes tipos de textos o géneros académicos a los cuales podía responderse según la frecuencia de uso, contemplando cinco opciones mutuamente excluyentes: siempre, casi siempre, algunas veces, pocas veces, nunca. Los resultados dieron a conocer que los capítulos de libros y las páginas web poseían la mayor representación (75%). Los artículos científicos (55%) y los artículos de opinión (50%), diccionarios especializados y libros (42,7%), eran seleccionados con mediana a considerable frecuencia. Pocas veces, se solicitaba la lectura de ponencias (75%), informes de investigación (52,5%), notas de enciclopedias, guías de estudio y los artículos de opinión (50%), diccionarios especializados (45%), y los ensayos y libros (42,5%). Estos resultados llevaron a los autores a señalar la escasa variedad de textos académicos que los docentes dan a sus alumnos para que lean, y a cuestionar si dentro de la carrera, se favorece o no tanto el ingreso de los alumnos a una comunidad académica, como la formación de lectores críticos.

Por otra parte, Padilla, Douglas y Lopez (2007 y 2011) han indicado que en medios académicos suelen circular textos expositivos y argumentativos. Estas autoras han propuesto hablar de textos de predominio expositivo y de textos de predominio argumentativo para dar cuenta de que la existencia de textos netamente expositivos o argumentativos suele ser poco frecuente. Además, han delineado una serie de niveles para su análisis, que pueden ser útiles para distinguir si se trata de textos predominantemente expositivos o argumentativos. El nivel pragmático,

referido a la intencionalidad y al contexto de circulación de los textos; el nivel global, vinculado con la estructura o modo de organización textual y el nivel local, relacionado con las estrategias discursivas microestructurales.

Vinculados con lo anterior, los planteos de Arnoux, Di Stefano y Pereira (2002) resultan de interés ya que entiende a la exposición y a la argumentación como dos polos de un continuum. Una característica común que tienen los géneros expositivo y argumentativo es el desarrollo de un razonamiento sobre un tema, la solución de un problema o la fundamentación de una opinión. Y es en este punto en el que señala que los discursos razonados considerados individualmente pueden tender al polo expositivo-explicativo o al argumentativo. Además, advierte que los géneros discursivos se reconocen por su relación con determinadas prácticas sociales, su carácter oral o escrito, su formato o su «paratexto», y por el predominio que en cada uno de ellos tiene una u otra secuencia. Cabe señalar que este último señalamiento se sitúa en la misma línea que la propuesta de Padilla, Douglas y Lopez (2007, 2011) sobre la existencia de textos predominantemente expositivos o argumentativos.

Por su parte, Arnoux, Di Stefano y Pereira (2002) han caracterizado a los polos expositivo-explicativo y argumentativo. En el caso del primero, se centra en un saber construido en otro lado y socialmente legitimado, buscando informar y tendiendo a borrar las huellas subjetivas para marcar una distancia y objetividad. Además, el discurso citante difiere claramente del discurso citado. En el caso del segundo, se busca persuadir y el sujeto se manifiesta confrontando o no su opinión con la de otros a fin de construir nuevos conceptos o posturas, por ello en este discurso aparecen múltiples voces.

## Las concepciones docentes sobre la lectura

Como se indicó, desde los enfoques de las *alfabetizaciones académicas* y de la *literacidad crítica* se ha considerado que las perspectivas y expectativas docentes en torno a la lectura resultan importantes, ya que inciden en la configuración de las prácticas lectoras académicas (Barton, Hamilton e Ivanic, 2000; Street, 2003; Lea, 2005; Lillis y Scott, 2007; Blommaert, Street, Turner y Scott, 2007).

En este sentido, estudios internacionales, han señalado que las prácticas lectoras en la universidad adoptan diferentes formas según las disciplinas académicas o epistemológicas, las asignaturas y las cátedras universitarias (Barton, Hamilton e Ivanic, 2000; Lillis y Scott, 2007). También estos estudios han cuestionado ciertas formas de ejercicio de poder institucional, que tienden a marcar una brecha entre lo que los docentes exigen a los alumnos y lo que les enseñan (Carlino, 2003a; Street, 2003; Carlino, 2005; Lea, 2005; Blommaert, Street, Turner y Scott, 2007).

En nuestro país, las investigaciones encaradas por Carlino y cols. (Carlino y Estienne, 2004; Fernández y Carlino, 2008), también indagaron las concepciones lectoras de los docentes universitarios y encontraron que los profesores

pueden no hacer conscientes para sí mismos las características de los textos y de las estrategias lectoras necesarias para comprenderlos, y por lo tanto no explicitan estas cuestiones a sus alumnos.

Asimismo, estas investigaciones han identificado dos modalidades de inclusión de las prácticas lectoras. Por una parte, los docentes que incluyen la lectura en las materias como una herramienta de adquisición de información, pero no como un instrumento de construcción de conocimiento, haciendo predominar las exposiciones orales unipersonales por parte del docente. Por otra parte, y en menor medida, los docentes vinculan la lectura con la enseñanza de los contenidos de una asignatura, propiciando diálogos colectivos sobre los textos a leer o leídos, relacionando las explicaciones por parte del docente con lo propuesto en los textos y con lo comprendido por los estudiantes (Carlino, 2005; Carlino, Iglesias y Laxalt, 2010; Cartolari y Carlino, 2009).

Carlino (2005) ha destacado también, la necesidad de que los docentes reflexionen sobre lo que proponen como lectura a los estudiantes nóveles porque, en primer lugar, estos no tienen conocimientos específicos sobre los textos académicos, las disciplinas y las comunidades discursivas en las cuales se están formando, y las cuestiones que resultan centrales y secundarias para las materias. Es decir que, debe reflexionarse acerca de qué leer, por qué leer y para qué leer. En segundo lugar, muchos textos académicos dan por sabidas discusiones y líneas teóricas, por lo que aquellos que no las conocen pueden tener lagunas en cuanto bagaje de conocimientos que dificultan el proceso lector.

En este trabajo intentaremos responder a dos interrogantes:

1. ¿qué clases de textos incluye el material bibliográfico del primer año de la carrera de Psicología de una universidad pública argentina, y que características poseen?,
2. ¿cuáles son las concepciones de los docentes sobre la lectura y sobre la selección del material bibliográfico?

En este sentido, nos proponemos describir la relación entre el material bibliográfico que se utiliza en nueve asignaturas del primer año de la citada carrera y los criterios docentes para la selección del mismo.

## ¿Cómo encaramos el trabajo?

En esta investigación combinamos los enfoques cuantitativo y cualitativo de investigación. Básicamente, utilizamos dos fuentes de información: el material bibliográfico del primer año de la carrera de Psicología y el discurso de docentes del primer año de dicha carrera.

Primeramente, analizamos 244 textos que correspondían al material bibliográfico de siete materias del primer año de la carrera. Tres de estas materias son anuales (*Introducción a la Psicología*, *Psicofisiología* y *Psicología del Curso Vital i*), dos son cuatrimestrales (*Problemas Sociológicos en Psicología*, *Temas de Antropología Cultural en Psicología*) y dos poseen entre un mes y medio y un mes

de duración (*Integración Universitaria y Seminario-Taller: Producción de textos científicos*). Analizamos los textos teniendo en cuenta las siguientes categorías:

- Carlino (2005) y Padilla (2013): textos académicos derivados de textos científicos (libros, capítulos de libros, materiales de cátedra, manuales); textos científicos (artículos de revistas de investigación, tesis, ponencias presentadas en congresos, informes, proyectos de investigación). Además, se agregó como categoría emergente a los artículos de divulgación. En este caso se contabilizó la cantidad de cada uno de estos textos presentes en el material bibliográfico.
- Padilla, Douglas y Lopez (2007, 2011): discurso predominantemente expositivo y discurso predominantemente argumentativo, discurso con predominio de argumentación cotidiana. Se clasificaron los textos según el predominio discursivo y se contabilizó su frecuencia.
- Carlino (2005): uso de fotocopias de textos académicos derivados de textos científicos y de textos científicos.
- Carlino (2005): presencia o ausencia de tapas, contratapas que comenten la obra, solapas que presenten a los autores, página con datos de edición, índice, introducción o prólogo, bibliografía. Los textos se clasificaron teniendo en cuenta la presencia o la ausencia de estos elementos según correspondiere. La subcategoría «no corresponde» se incluyó para dar cuenta de aquellas publicaciones que en su versión original no incluían alguno de los elementos. Se contabilizaron las frecuencias de ausencias, presencias y de no correspondencias.

Además tuvimos en cuenta una serie de categorías emergentes: la inclusión de programas de las materias, de separadores bibliográficos, de fuentes primarias o secundarias y la completud del material. Los tres primeros aspectos se analizaron de forma cualitativa y el último de forma cuantitativa, indicando la frecuencia de aparición de textos completos e incompletos.

Para realizar el análisis cuantitativo del material bibliográfico apelamos a herramientas de estadística descriptiva (frecuencias y porcentajes) y nos apoyamos en el SPSS (Statistical Package for Social Sciences).

Cuadro 1. Estadísticos descriptivos para la cantidad de textos analizados por materia

Materias	F	P
Introducción a la psicología	41	16,8
Psicofisiología	38	15,6
Psicología del curso vital I	71	29,1
Problemas sociológicos en psicología	30	12,3
Temas de antropología cultural en psicología	38	15,6
Seminario de producción de textos científicos	12	4,9
Integración universitaria	14	5,7
Total	244	100,0

En el cuadro 1 sintetizamos la composición del corpus de textos que conforman el material bibliográfico por materia.

Luego, se entrevistó a ocho docentes de la Facultad de Psicología de la UNT, y entre las temáticas abordadas, en este trabajo nos centraremos en dos cuestiones: qué creen que es leer en la universidad y con qué criterios seleccionan el material bibliográfico de las materias. Se analizaron cualitativamente las entrevistas y se consideraron las categorías emergentes. El análisis se realizó con el apoyo del Atlas-ti (versión 6).

## ¿Qué hallamos?

### ¿Qué clases de textos incluye el material bibliográfico y qué características poseen?

Para describir el material bibliográfico hemos tenido en cuenta su organización, el tipo de textos incluidos, el tipo discursivo predominante en los textos, si contenían elementos que permitan contextualizar el material de lectura (tapa, contratapa, solapas, página con datos de edición, índice, listado de referencias bibliográficas, referencia bibliográfica para el texto), si estos estaban completos o no, la presencia de fuentes primarias o secundarias.

En cuanto a la organización del material bibliográfico, en primer lugar, se observa que en todas las asignaturas relevadas se encuentra contenido en 'cuadernillos', y que los programas de las materias se encuentran a disposición de los estudiantes, sea o no que se hayan incluido en los 'cuadernillos'. En algunos casos, los 'cuadernillos' contienen los programas de las asignaturas con guías de trabajo sobre el material bibliográfico, fechas y temáticas de las clases teóricas y fechas tentativas de los exámenes parciales. Solo en dos casos se aprecia la presencia de separadores entre el material bibliográfico de las diferentes unidades temáticas. Estos separadores adoptan dos formas, por un lado, como sumarios bibliográficos de cada unidad temática del programa, con el título de la unidad y su numeración; y por el otro, como indicadores con el título y numeración de la unidad solamente.

En segundo lugar, abordamos el tipo de textos académicos incluidos por materia, lo cual se muestra en el cuadro 2.

Cuadro 2. Estadísticos descriptivos para las clases de textos por materia

Materia	Clase de texto	F	P
Integración universitaria	Capítulo de libro	7	50,0
	Ficha de cátedra	3	21,4
	Artículo de divulgación	1	7,1
	Artículo científico	1	7,1
	Trabajo científico en actas de encuentro	1	7,1
	Ensayo	1	7,1
	Total	14	100,0
Introducción a la psicología	Capítulo de libro	35	85,4
	Ficha de cátedra	1	2,4
	Transcripción de conferencia o clase	4	9,8
	Introducción de libro	1	2,4
	Total	41	100,0
Psicofisiología	Capítulo de libro	24	63,2
	Ficha de cátedra	5	13,2
	Material de cátedra (definiciones, clasificaciones, imágenes)	9	23,7
	Total	38	100,0
Psicología del curso vital I	Capítulo de libro	35	49,3
	Ficha de cátedra	18	25,4
	Artículo de divulgación	1	1,4
	Artículo científico	2	2,8
	Transcripción de conferencia o clase	6	8,5
	Trabajo científico en actas de encuentro	6	8,5
	Introducción de libro	3	4,2
	Total	71	100,0
Problemas sociológicos en psicología	Capítulo de libro	24	80,0
	Introducción de libro	5	16,7
	Ensayo	1	3,3
	Total	30	100,0
Temas de antropología cultural en psicología	Capítulo de libro	35	92,1
	Artículo científico	1	2,6
	Trabajo científico en actas de encuentro	1	2,6
	Introducción de libro	1	2,6
	Total	38	100,0
Seminario de producción de textos científicos	Capítulo de libro	8	66,7
	Trabajo científico en actas de encuentro	1	8,3
	Material de cátedra (definiciones, clasificaciones, imágenes)	2	16,7
	Trabajo monográfico	1	8,3
	Total	12	100,0

Como se ve en la tabla 1, en todas las materias predominan los textos académicos derivados de textos científicos, y entre estos, capítulos de libros y las fichas de cátedra.

En tercer lugar, analizamos el material bibliográfico por materia teniendo en cuenta el tipo discursivo predominante, tal como se ve en la tabla 1.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos para el tipo discursivo por materia

Materia	Tipo discursivo	F	P
Integración universitaria	De predominio expositivo	13	92,9
	De predominio argumentativo	1	7,1
	Total	14	100,0
Introducción a la psicología	De predominio expositivo	20	48,8
	De predominio argumentativo	21	51,2
	Total	41	100,0
Psicofisiología	De predominio expositivo	38	100,0
Psicología del curso vital I	De predominio expositivo	50	70,4
	De predominio argumentativo	21	29,6
	Total	71	100,0
Problemas sociológicos en psicología	De predominio expositivo	22	73,3
	De predominio argumentativo	8	26,7
	Total	30	100,0
Temas de antropología cultural en psicología	De predominio expositivo	15	39,5
	De predominio argumentativo	13	34,2
	De predominio narrativo	1	2,6
	Con predominio de argumentación cotidiana	9	23,7
	Total	38	100,0
Seminario de producción de textos científicos	De predominio expositivo	11	91,7
	De predominio argumentativo	1	8,3
	Total	12	100,0

Como podemos observar, en casi todas las materias priman los textos de predominio expositivo, excepto en *Introducción a la Psicología* en la cual priman los textos de predominio argumentativo y, en *Temas de Antropología Cultural* en la cual la cantidad de textos de ambos tipos discursivos resulta casi equivalente. Además, cabe señalar que en el *Seminario de producción de textos científicos* se trabaja solo con un texto de predominio argumentativo, siendo que la característica más sobresaliente de los textos científicos es la argumentación.

En cuarto lugar, tuvimos en cuenta si los textos que componen el material bibliográfico de todas las materias se encontraban completos o incompletos. En el cuadro 3, se aprecia cómo un 20% del material que leen los alumnos está incompleto o truncado.

Cuadro 3. Estadísticos descriptivos para la completud del material bibliográfico

Completud del material	F	P
Completo	195	79,9
Incompleto	49	20,1
Total	244	100,0

En quinto lugar, consideramos qué tipo de fuentes incluía el material, apreciándose como se ve en el cuadro 4, un predominio de las fuentes secundarias sobre las primarias.

Cuadro 4. Estadísticos descriptivos para el tipo de fuente textual

Tipo de fuente	F	P
Fuente primaria	92	37,7
Fuente secundaria	152	62,3
Total	244	100,0

Cualitativamente, pudimos reconocer que en algunos casos las fuentes primarias se encuentran mediatizadas por las fuentes secundarias, sean estas fichas de cátedra o capítulos de libros que son predominantemente expositivos.

En sexto lugar, y como se muestra en el cuadro 5, analizamos si el material bibliográfico de todas las materias tenía elementos que ayudaran al lector a contextualizarlo. En general, la tapa, contratapa, solapas, índice, bibliografía se encuentran ausentes. Además, las referencias suelen estar incompletas.

Cuadro 5. Estadísticos descriptivos para los elementos que ayudan a contextualizar los textos en el material bibliográfico en general

Elementos para contextualizar los textos	Categoría	F	P
tapa del libro o revista	Presente	59	24,2
	Ausente	141	57,8
	no corresponde	44	18,0
	Total	244	100,0
contratapa del libro o revista	Presente	13	5,3
	Ausente	186	76,2
	no corresponde	45	18,4
	Total	244	100,0
solapas del libro o revista	Ausente	165	67,6
	no corresponde	79	32,4
	Total	244	100,0
página con datos de edición	Presente	30	12,3
	Ausente	170	69,7
	no corresponde	44	18,0
	Total	244	100,0
índice del libro o revista	Presente	16	6,6
	Ausente	186	76,2
	no corresponde	42	17,2
	Total	244	100,0
bibliografía	Presente	57	23,4
	Ausente	171	70,1
	no corresponde	16	6,6
	Total	244	100,0
referencias del texto	referencias completas	44	18,0
	referencias incompletas	169	69,3
	sin referencias	31	12,7
	Total	244	100,0

Hasta aquí, lo que podemos apreciar es que los alumnos no acceden a las obras originales y trabajan con fotocopias contenidas en cuadernillos en las diferentes asignaturas. En estos cuadernillos predominan los textos académicos derivados de textos científicos —como los capítulos de libros y las fichas de cátedra—. Todo esto se sitúa en la misma línea de lo descrito por Carlino (2005). En consonancia con Bigi, Chacón y García (2013), en nuestro corpus priman los capítulos de libros, sin embargo, las páginas web no constituyen parte significativa del material bibliográfico de las materias. Además, en la

misma dirección de los hallazgos de Carlino (2005), los cuadernillos suelen no incluir, cuando hubiera correspondido, fotocopia de la tapa, la contratapa con comentarios del texto, las solapas con información de los autores, la página con datos de edición, el índice de la obra que permita conocer el contenido global, la bibliografía que posibilite conocer las fuentes en las que se basa el material.

Asimismo, observamos que el material bibliográfico puede encontrarse incompleto o truncado y que sus referencias bibliográficas suelen aparecer de forma incompleta. En este último caso se omiten datos esenciales como el año de publicación, el título de la obra, el lugar de edición y la editorial, el título del capítulo y las páginas seleccionadas. Cabe señalar que, todo esto podría incidir negativamente en las posibilidades de los nóveles lectores para contextualizar la obra y para motivarse en la lectura de obras completas o valorar la relevancia de los aportes que retoman los autores para sustentar sus planteos y profundizar en ellos.

En relación con el tipo de fuentes, si bien priman las secundarias sobre las primarias, es necesario reconocer la inclusión de las primeras, así como el hecho de que solo en pocos casos se encuentren mediatizadas por las segundas (Carlino, 2005). En este sentido, los capítulos de libro de tipo expositivos y las fichas de cátedra desarrollan los planteos más relevantes de algunos autores, por lo que esto permitiría al novel estudiante acercarse a los textos originales de estos autores de manera simplificada.

Sobre el tipo discursivo predominante, y acorde a lo señalado por Padilla, Douglas y Lopez (2007, 2011), hallamos que suelen leerse textos tanto de predominio expositivo como de predominio argumentativo. En materias como *Integración Universitaria*, *Psicofisiología*, *Psicología del Curso Vital i*, *Problemas Sociológicos en Psicología* y *Temas de Antropología Cultural en Psicología* priman los textos de predominio expositivo, y en *Introducción a la Psicología*, los de predominio argumentativo.

### ¿Cuáles son las concepciones de los docentes sobre la lectura y sobre la selección del material bibliográfico?

En relación con el análisis del discurso de los docentes, al indagar qué creen que es leer en la universidad, nos encontramos con las siguientes formas de entenderla:

#### *Leer para aprender y para acceder a los conocimientos*

Algunos docentes sostienen que la lectura es un proceso complejo que comienza durante la escolaridad obligatoria y continúa desarrollándose durante los estudios universitarios.

... Creo que esto de leer en la universidad es algo complejo... la cantidad a leer, lo que se lee... son más complejos los textos, y aquí hay textos... específicos de una disciplina... y, es paulatino, hay tiempos que no se pueden acelerar... ellos empezaron a leer desde la primaria, y después la secundaria y supongo que habrá cosas nuevas a aprender en la universidad... (docente 1).

Leemos para aprender en la universidad, la lectura es como la puerta de acceso a los conocimientos (docente 2).

Consideran la lectura como una herramienta para la construcción de conocimientos disciplinares que debe enseñarse en la universidad y reconocen que hay formas distintivas de leer en la universidad según las disciplinas y las cátedras.

La lectura es la base, si un alumno lee el material bibliográfico y no lo entiende, no lo comprende, no podrá aprender conceptos fundamentales... y menos pensar en cómo llevarlos a la práctica, al quehacer de un psicólogo y a la vida cotidiana (docente 1).

No deberían perder de vista que la información importante también depende de la postura de una cátedra... de la perspectiva... y no por ser dogmáticos (se ríe) sino porque la ideología se cuele al enseñar... Y esta forma de leer la vamos enseñando en los prácticos (docente 1).

Nosotros, desde la materia hemos ido incorporando una contextualización general para que el alumno no se quede solamente con ese concepto suelto sino que pueda englobar ese concepto en lo que se venía trabajando... ayudarlos a contextualizar la información relevante pero en relación con el contexto en el que se la enuncia, no aislada, que puedan ver los conceptos desde la crítica que viene desde acá, de cómo el autor toma algunos aportes de otros autores y critica los aportes de otros y después toma una postura, y ver lo que va más allá de lo que dice el autor... lo que está como entre líneas... y así creemos que hay que leer en esta materia y creo que en todas sería bueno que se lea así (docente 1).

También que sepan quién es tal o cual pensador y en qué momento histórico escribe lo que escribe y piensa algunas cosas... y entonces les decimos que esto de estudiar pequeñas biografías no es caprichito de la cátedra (docente 2).

Entienden que la lectura comprensiva de un texto implica formarse una idea general del sentido global del texto, de cada una de las partes que lo componen y del contexto de su producción.

Bueno, no sé si voy a poder explicarte con vocabulario técnico, pero leer comprensivamente es entender el planteo general de lo que presenta el autor o el texto que fuere, y para eso hay que entender las diferentes partes del texto y lo que contiene cada parte y cómo se van relacionando esas partes, bueno, en realidad, esas ideas que te va presentando un autor... porque es lo que plantea un autor en un texto x (docente 3).

Me importa mucho que sepan quién escribió el texto, por qué, en qué momento específico... que sepan si lo que leen es un capítulo de libro, o un artículo o una ficha de cátedra... que puedan dimensionar si tienen la primera, la segunda o que número de edición... para que puedan de alguna forma situarse, contextualizar eso que leen, que vean que no son cosas aisladas que se estudian caprichosamente para aprobar tal o cual materia... que esto que dice un autor va más allá de lo que nosotros les pedimos que estudien para nuestra materia (docente 2).

### *Leer para obtener información específica*

Otros docentes otorgan mayor relevancia a la comprensión de los conceptos desarrollados, que a la comprensión de textos o de planteos de autores. Además, enfatizan como función de la lectura el aprendizaje de conceptos según los cuales serán evaluados.

Si no leen no aprenden los conceptos para el parcial o para el final en esta materia y en cualquier otra materia (docente 3).

El teórico... les hace el esquema de hacia dónde tienen que apuntar ellos... Están los textos de fulanito, pero bueno no todo es importante... Entonces, eso que vieron en el teórico como concepto, eso es lo que tienen que buscar, rastrear en el texto... y la profundidad con la que se ve el tema, la cantidad de detalles que van o no van, eso lo recortan del texto en función de la teórica. Pero hay cosas, conceptos, que es lo más importante y eso es lo que va sí o sí. Entonces cuando leen los textos esas cosas no pueden pasarlas de alto, porque son importantes esos conceptos para el tema (docente 4).

Yo les digo que busquen lo más importante del texto. No va todo el texto. Que busquen cosas específicas en el texto, que seleccionen esa información específica, y que esa información es la que los docentes les vamos indicando, como marcando (docente 5).

Entienden que la lectura comprensiva de un texto implica extraer los conceptos centrales según la perspectiva de un docente o de una cátedra.

Y bueno, a la corta o a la larga, yo creo que los chicos van aprendiendo y yo también los aprendí, a buscar en el texto esas cosas o esas ideas que son importantes para los docentes. Y entonces, se van recortando esas ideas, casi de forma estratégica. Porque cuando uno estudia tiene un programa y la clase teórica y, lo que está en el programa o en la clase teórica se corresponde con eso que está en los textos... por decirte, muchas veces hay un subtítulo de un texto que responde a un punto del programa o a un concepto central de la teórica... o bueno, cuando hay cosas que están en negrita o en cursiva en un texto y que son las mismas que se vieron en la teórica. Son como pistas que te ayudan a recortar información específica del texto para poder dar cuenta en un examen, porque bueno, hay que ser realistas, uno estudia para ser evaluado y también por gusto. Pero, no podemos pasar por alto la instancia de la evaluación. Y en la evaluación, te evalúan según lo que al profé le parece más importante y no está mal, porque la idea es que el profé enseñe las cosas más importantes de una materia para formación como profesionales, ¿no? (docente 6).

Cuando indagamos acerca de los criterios considerados para seleccionar el material bibliográfico, el análisis de las respuestas reveló diferencias entre los docentes que consideran que se lee para aprender y los que creen que se lee para obtener información específica.

Los primeros han indicado los siguientes criterios de selección del material bibliográfico:

### *Fuentes primarias y fuentes secundarias*

Plantean la distinción entre fuentes bibliográficas primarias y secundarias, considerando que las segundas resultan más sencillas para los estudiantes.

E: ¿Qué criterios tiene en cuenta a la hora de realizar la selección de textos de la materia?

D: ¿Criterios? Mmmm... bueno, hasta hace unos años... las cosas eran más claras. Nos dividíamos los temas, cada uno preparaba uno o dos temas y la selección de bibliografía tenía fuentes secundarias, que eran elaboradas por los docentes y que están en el libro, y fuentes primarias en menor cantidad... Ahora no sé bien... La verdad...yo sé qué es lo que quiero cuando busco la biblio... una fuente primaria corta, y de ahí fuentes secundarias y que tengan muchos ejemplos para que los chicos vean que esto que se plantea en la teoría se lo ve en la vida cotidiana. Pero claro, si yo selecciono algo y después mandan lo que se les ocurre el resultado es esto... (docente 2).

### *Textos que exponen y textos que argumentan*

Plantean diferencias entre dos tipos discursivos, el expositivo y el argumentativo, identificando al primero con las fuentes secundarias y al segundo con las primarias.

Hay textos que pueden ser más sencillos, como las fuentes secundarias que deberían haberse incorporado como bibliografía obligatoria para los chicos. En general, esa fuente secundaria que es el libro de la cátedra expone los temas de manera más sencilla, sobre todo si pensamos en el alumno de primer año. Pero hay otros textos, más complicados, tienen más idas y vueltas, y el autor argumenta cosas hasta que finalmente llega a una conclusión... y estos textos son más complicaditos porque el autor incluye las voces de otros autores, para criticarlos positiva o negativamente, o para tomar lo que dicen a su favor, y hacer como una sumatoria de cosas a favor de lo que plantea el autor... a ver si así vende mejor su postura (*se ríe*), el punto es que este tipo de textos pueden ser más difíciles para los alumnos que recién entran (docente 1).

### *Textos sencillos y textos enrevesados*

Estos docentes distinguen entre textos sencillos y textos enrevesados, sin nominarlos como textos de predominio expositivo y de predominio argumentativo, respectivamente. Caracterizan a los primeros, los textos sencillos, como aquellos que explican y que incluyen vocabulario técnico específico, y a los segundos, los textos enrevesados, como aquellos que introducen el discurso de otros autores y que parecieran ajustarse a una estructura global argumentativa (toman lo dicho por otros autores para reafirmar una postura o para criticar y luego llegar a una síntesis).

Bueno, el criterio para esto de seleccionar los textos, tiene que ver con cuán difíciles son... Hay textos que explican cosas de manera sencilla y directa, hay otros más enrevesados, como los freudianos... dan vueltas, van y vienen, toman algo de un autor o niegan algo de un autor, y así hasta que

se llega a una postura, y también hacen referencia a cosas que los chicos probablemente no sepan, por ejemplo, nombra filósofos, fisiólogos. Y eso hay que contarles, quiénes son esas personas y de que tratan sus escritos. O cuando se nombran otros textos freudianos, contarles de que tratan de manera muy breve. Y en algunos de los textos que explican cosas, también se incluyen palabras nuevas, a veces en otros idiomas, ayudarlos con esos significados (docente 2).

### *Textos completos*

Valoran negativamente el hecho de incluir textos incompletos, ya que esto incidiría negativamente en la posibilidad de los alumnos de contextualizar el material y comprenderlo: «Mirá, aquí, este texto... media carilla pusieron, esto no sirve... así con carillitas sueltas y capítulos incompletos los chicos no van a entender nada... deberían estar completos los textos» (docente 2).

### *Elementos para contextualizar la lectura*

Proponen que la presencia de ciertos elementos, que aunque no son nominados como elementos pertenecientes a los niveles pragmático y global, resultan facilitadores de la comprensión del material bibliográfico en tanto permite contextualizarlo.

Tienen que ver quién escribe, quién es el autor, que van a necesitar leer el texto un par de veces, buscar las palabras que no entiendan, marcar ideas principales, ver cuál es el esqueleto del texto, que se dice en cada apartado. Además aquí en esta facultad... el cuadernillo es la única vía para que los chicos puedan acceder al material, la biblioteca no da abasto. Pero si el cuadernillo no indica autor, título del libro y del capítulo del libro, el año de edición, por lo menos eso... los chicos no saben dónde están parados. Saben que leen a alguien, vaya a saber uno quien, y eso... Como te decía, yo les cuento cosas sobre el libro en el que está el capítulo seleccionado, les cuento cosas sobre el autor... pero debo ser de las pocas. Y ni hablar de los textos truncados, no sabes dónde empiezan ni dónde terminan. Y si así, encima muchos docentes, pretenden que los chicos entiendan lo que leen... no hay forma... los docentes tenemos que ver qué estamos haciendo, si los ayudamos o no (docente 2).

### *Ponerse en lugar de los noveles lectores*

Señalan que la capacidad de empatizar o ponerse en el lugar de los noveles lectores de textos académicos resulta necesaria para poder seleccionar el material de estudio.

El tema es que ahora, el criterio para algunos docentes pasa por incluir solo fuentes primarias para no fomentar facilismos en los chicos. Y es algo realmente absurdo.

Los chicos en el secundario con suerte estudian de manuales... te imaginás lo que debe ser para ellos... intentá ponerte en su lugar por dos segundos. Es terrible (docente 2).

Los segundos, los que consideran que se lee para obtener información específica, han propuesto los siguientes criterios de selección del material bibliográfico:

### *Textos cortos y sencillos*

En otros casos señalan como criterio el hecho de que los textos sean cortos y de fácil lectura, considerando que se trata de alumnos que recién ingresan, diferenciándolos de textos más enrevesados o complejos.

E: Entonces, sintéticamente ¿en base a qué realizan la selección de textos?

D: Que sean cortos y que sean sencillos para los chicos, no muy enrevesados, porque es lo primero que leen aquí en la facu...

E: ¿A qué te referís cuando me decís textos enrevesados?

D: Esos textos como los de Freud que dan muchas idas y vueltas, van y vuelven, y dice una cosa, y después otra, y después niega eso. Esos textos los evitamos aquí porque son muy complejos para los chicos que recién entran... textos más sencillos, más directos, dicen las cosas de manera más fácil, sin dar vueltas (docente 5).

### *Evitar los facilismos*

En solo un caso se propone como criterio de selección el uso de fuentes primarias sin mediatizarlas con fuentes secundarias, atribuyendo esta decisión a ciertas prácticas o actitudes de los alumnos que han sido valoradas negativamente.

E: ¿Qué cuestiones tienen en cuenta o en base a qué criterios hacen la selección de textos del material bibliográfico?

D: Evitar los facilismos.

E: ¿Evitar los facilismos?

D: Claro, nos cansamos de que los chicos vengan a clase sin leer, de que no aprovechen las teóricas... hay límites, entonces, sacamos el libro de la cátedra, donde están resumidas las cosas centrales de cada tema y pusimos los originales de cada autor, y ahí sí, la teórica se vuelve indispensable, porque es la guía para saber qué cosas o conceptos de cada texto son lo más importante, eso, y claro, las guías que se dan en los prácticos. Yo creo y es lo que noto, que vienen con una cultura de la secundaria, donde todo les dan servido, pasan de año porque sí, estudian dos hojitas y creen que eso es suficiente, y aquí en la universidad esa cosa del facilismo no va (docente 6).

### *Opiniones y sugerencias de colegas docentes*

Consideran las sugerencias de colegas docentes como un criterio válido, en tanto habría una socialización de las dificultades que van presentando los alumnos.

Y cuando seleccionamos los textos... siempre buscamos también la opinión de los coordinadores de las comisiones, porque ellos también nos dicen que dificultades van viendo que tienen los chicos para entender el material, entonces ese dato nos sirve para ver si el texto es muy complejo

como para primer año o para ver también como abordarlo en las clases (docente 3).

En este tramo en que teníamos que definir qué textos quedaban para esta materia buscamos la opinión de nuestros colegas docentes y ellos nos acercaron sugerencias y bueno, el resultado es esta selección, veremos cómo nos va (docente 4).

### *Textos difíciles que superan las expectativas docentes y textos que parecen fáciles*

Algunos docentes señalan que el material bibliográfico incluye textos propios de disciplinas diferentes a la psicología, que por la profundidad con que trabajan ciertos temas, pueden resultar difíciles para los estudiantes de Psicología, y que los textos o fichas de cátedra que resumen las ideas de estos textos más complejos, pueden resultar difíciles de comprender sin una lectura previa de la fuente primaria.

E: ¿Entonces el criterio de selección de la bibliografía con qué tiene que ver?

D: Son textos... no para psicólogos, pensados para otra disciplina, porque es lo que hay... pero la clase teórica marca los límites, de hasta dónde tengo que saber tal o cual tema. Es decir, la bibliografía siempre supera las expectativas que nosotros tenemos sobre la profundidad de un tema. Y bueno, con las fichas de cátedra uno trata de simplificar los temas. Pero en algunos temas da resultado, y en otros no.

E: Y ¿por qué cree que en algunos casos da resultado y en otros no?

D: ... das una fichas, escueta, sintetizada por el profesor... El tema es que en la fichas... puede ser complicado, si el alumno no leyó del libro. Entonces, hay cosas que al tratar de simplificar la volvés más confusa en la síntesis. Entonces hay textos difíciles como los que trabajamos porque son pensados, por su profundidad en cada tema, no para psicólogos o estudiantes de psicología, pero son muy buenos, entonces no podemos prescindir de ellos. Y además, están las fichas, que resumen los temas y que parecen fáciles, pero que no se pueden entender sin leer estos textos más difíciles y sin la clase teórica (docente 5).

### *Los originales de los autores y el destierro de las fuentes secundarias*

También, se ha considerado la lectura de fuentes primarias exclusivamente, aunque no se las denomine de este modo, dejando de lado las fuentes secundarias.

Creo que los alumnos que ingresan tienen que acostumbrarse a leer los originales de los autores, sobre todo en esta materia que eso es tan importante... si les damos el libro de la cátedra, donde todo viene dicho más fácil, no leen a los autores, se quedan con eso. Por eso este año privilegiamos que lean los originales de los autores y desterramos el librito de la cátedra (docente 6).

### *Textos incompletos y ausencia de elementos para contextualizar los textos*

Algunos docentes parecen no considerar necesaria la inclusión de textos completos, como una forma de ayudar a los alumnos en la comprensión del material de lectura.

A mí lo que me importa es que los chicos sepan los conceptos centrales o importante, y si esos conceptos están en medio capítulo, entonces se pone eso, porque la fotocopia es carísima para los chicos... y eso de poner tapa y el índice también encarece mucho (docente 4).

### *Lo importante a saber y una anticipación de los intereses de los alumnos*

Otros docentes enfatizan que la información de un texto que necesitan y que puede interesar a los alumnos, es la que el profesor considera pertinente.

Lo importante es que sepan lo que se les pide en el programa, y si eso viene en un capítulo, en medio o en dos hojas se pone eso. Todo bien, pero seamos realistas, ningún alumno va a ir a buscar el libro después en la «biblio» como para ver que más trae (docente 5).

En relación con el análisis de estas entrevistas, hemos hallado dos formas de concebir la lectura académica, similares a las indicadas en estudios nacionales (Carlino, Iglesias y Laxalt, 2010; Cartolari y Carlino, 2009; Cartolari, Carlino y Rosli, 2010; Padilla y Carlino, 2010). Las hemos denominado *Leer para aprender y acceder a conocimientos* y *Leer para obtener información específica*, y hemos identificado una serie de aspectos diferenciales entre ellas, que se sitúan en la misma línea que lo planteado por los estudios de Carlino y cols. (Carlino, Iglesias y Laxalt, 2010; Cartolari y Carlino, 2009; Cartolari, Carlino y Rosli, 2010; Padilla y Carlino, 2010). En el primer caso, *Leer para aprender y acceder a los conocimientos*, la lectura parece ser entendida como un proceso que viabiliza la construcción de conocimientos disciplinares, y además posee características específicas según las cátedras y las materias. En cambio, en el segundo caso, *Leer para obtener información específica*, se priorizaría la función de adquisición de información de la lectura.

En el caso de los docentes que conciben que se lee para aprender y acceder a conocimientos, los docentes reconocerían la relevancia de las características discursivas de los textos disciplinares y de las estrategias lectoras necesarias para comprender textos propios de las ciencias sociales. Estos docentes parecerían también ser más conscientes de lo que exigen a los alumnos en relación con la lectura, y enseñarían explícitamente aquellas cuestiones que suponen van a permitir a sus alumnos abordar los textos (Carlino y Estienne, 2004; Fernández y Carlino, 2008). Consideran importante el hecho de que leer implica enfocar los textos desde las perspectivas de las cátedras, en función del programa y del punto de vista de la asignatura, relacionar autores e inferir ideas no explicitadas, al igual que lo señalan Barton, Hamilton e Ivanic (2000); Carlino y Estienne (2004); Lillis y Scott (2007). En contraposición, en el caso de los docentes que sostienen que se lee para obtener información específica, no serían conscientes

de las características de los textos o tal vez consideran como algo natural el desarrollo de las estrategias lectoras necesarias para comprenderlos, y por lo tanto no explicitarían estas cuestiones a los alumnos (Carlino y Estienne, 2004; Fernández y Carlino, 2008).

En relación con los criterios docentes para la selección del material bibliográfico, se aprecian diferencias entre los docentes que conciben la lectura de las antes citadas maneras. Los primeros señalan la diferencia entre fuentes primarias y fuentes secundarias, asignando a las segundas la función de facilitadoras de la comprensión de las primeras. Además, reconocen la diferencia entre textos expositivos y textos argumentativos, a los que algunos caracterizan como textos sencillos y textos enrevesados, respectivamente. Las descripciones que realizan de ambos tipos discursivos dan cuenta del reconocimiento de características centrales de los textos argumentativos como la multiplicidad de voces presentes en ellos y las relaciones que guardan entre sí estas voces, a diferencia de los expositivos que no presentan esta multiplicidad de enunciaciones que contrasta. Podemos decir que estos hallazgos se sitúan en la misma línea que los de Arnoux, Di Stefano y Pereira (2002), Fernández y Carlino (2008) y Padilla, Douglas y Lopez (2007, 2011). Acorde a lo señalado por Carlino (2005), entienden la importancia de la inclusión de elementos para contextualizar la lectura y de textos completos como forma de viabilizar la comprensión de los lectores y de ponerse en el lugar de los nóveles lectores. Este último aspecto puede vincularse también con lo señalado por Carlino (2005) acerca de la importancia de que los docentes reconozcan qué se lee, por qué se lee y para qué se lee a fin de que puedan brindar las ayudas pedagógicas pertinentes a sus alumnos. En este sentido, podemos señalar que los docentes en este grupo tendrían la capacidad de identificar estas cuestiones, sin embargo, habría interrogarnos si se ven reflejadas en las prácticas áulicas.

Los segundos indican criterios de selección bibliográfica que parecen contraponerse en algunos aspectos. Por una parte, algunos proponen que los textos sean cortos y sencillos, diferenciándolos de textos que describen como enrevesados. Sobre este punto, la descripción de este último tipo de texto pareciera ajustarse a algunos de los aspectos señalados por Padilla, Douglas y Lopez (2011) y por Arnoux, Di Stefano y Pereira (2002), cuando describen los textos de predominio argumentativo. Además, señalan que muchas veces los textos superan las expectativas docentes en cuanto a su nivel de complejidad, y que las fuentes secundarias pueden parecer fáciles, pero no lo son, ya que sin previa lectura de las fuentes primarias, su comprensión puede verse dificultada. Vinculado con esto, los docentes de este grupo aprecian las sugerencias de los colegas al realizar la selección de textos, en tanto habría una socialización de las dificultades de los alumnos. Este aspecto daría cuenta de los intentos docentes por anticiparse a algunas dificultades que pueden presentarse a los estudiantes al leer el material que proponen y a cierta evaluación por parte de los pares que podría beneficiar a los alumnos, dependiendo de cómo esto se lleve a la práctica (Barton, Hamilton e Ivanic, 2000; Blommaert, Street, Turner & Scott, 2007; Carlino, 2005; Lea,

2005; Lillis y Scott, 2007). Estos docentes señalan que el uso de textos incompletos y la ausencia de elementos para contextualizar los textos, no plantearía escollos a los estudiantes para comprender lo que leen. En este sentido, este planteo no se sitúa en la misma línea de las reflexiones de Carlino (2005), acerca de la relevancia de los elementos que ayudan a contextualizar el material de lectura.

Por otra parte, otros docentes plantean la lectura casi exclusiva de fuentes primarias y el destierro de aquellas fuentes secundarias que sintetizan a las primarias, ya que estas tienden a facilitar demasiado el estudio por parte de los alumnos. Consideran que los docentes son los encargados de marcar cuáles son las ideas centrales de un texto y que los alumnos no pueden llegar a interesarse por las obras completas que contienen los textos seleccionados. Acerca de estos criterios, nos preguntamos si tendrían que ver con ciertos mecanismos de ejercicio de poder, y sobre su grado de institucionalización (Carlino, 2003b; Street, 2003; Carlino, 2005; Lea, 2005; Blommaert, Street, Turner y Scott, 2007).

Cabe señalar que cuando ambos grupos de docentes plantean diferencias entre tipos (expositivo-argumentativo), al hablar de textos argumentativos los describen como complejos y enrevesados, como si intentaran dar cuenta de la multiplicidad de voces presentes (Arnoux, Di Stefano y Pereira 2002; Padilla, Douglas y Lopez, 2011) y de algunas características del nivel de análisis global de análisis que hacen a las estructuras de la argumentación, tal y como lo plantean Padilla, Douglas y Lopez (2011).

## A modo de cierre

La selección y la organización del material bibliográfico de las materias, plasmada en los cuadernillos, parece reflejar las concepciones docentes acerca de lo que es leer y de qué criterios son valorados a la hora de concretar dicha selección y organización de los textos académicos. El hecho de que algunos docentes conciban a la lectura como un medio para construir conocimientos, podría haberlos hecho valorar la inclusión de textos que ayuden a los alumnos en sus procesos lectores, como los textos argumentativos o fuentes primarias, mediadas por textos expositivos o fuentes secundarias. La organización del material por unidades temáticas, la inclusión de los programas de las materias como así también de textos completos y de algunos elementos que permitan contextualizar el material de lectura, daría cuenta asimismo de que estos docentes son conscientes acerca de las dificultades que pueden enfrentar los nóveles lectores. Además, estos docentes reconocen claramente que la lectura en la universidad se realiza según la perspectiva de materias y de cátedras, y esto requeriría la paulatina inclusión de los estudiantes en comunidades discursivas disciplinares.

En igual medida, el hecho de que algunos docentes conciban a la lectura como un medio para extraer información que resulte necesaria para ser evaluado positivamente por los docentes o para satisfacer las expectativas de los docentes, pareciera vincularse con una selección de material bibliográfico que se

sitúa en dos polos opuestos: la inclusión de textos sencillos, cortos y de fuentes secundarias que median a las primarias versus la inclusión de fuentes primarias exclusivamente para evitar facilismos. En ambos casos, que resulta congruente con la intención de obtener información específica de los textos, es incluir solo la información que el docente estime necesaria para el alumno, con lo cual, se aprecian textos incompletos, y la escasez de elementos que permitan contextualizar el material bibliográfico.

Si bien en este trabajo hemos abordado las clases de textos que incluye el material bibliográfico del primer año de la carrera de Psicología de una universidad pública y las concepciones de los docentes sobre la lectura y sobre la selección del material bibliográfico, creemos que es necesario considerar que estos hallazgos se circunscriben a siete de las nueve materias del primer año de la citada carrera. Además, consideramos necesario señalar algunos interrogantes que ha generado este trabajo y que nos permitirán avanzar en el tratamiento de la temática de investigación: ¿cómo concebirán los estudiantes la lectura de este material bibliográfico y qué desafíos les presentará?, ¿cómo se realizarán las prácticas docentes de enseñanza con base en dicho material?, ¿qué perspectivas acerca de la lectura tienen los estudiantes?, ¿cómo se desarrollarán las prácticas lectoras áulicas de los estudiantes?

## Bibliografía

- ARNOUX, E.; DI STEFANO, M. y PEREIRA, M. C. (2002) *La lectura y la escritura en la universidad*, Buenos Aires: Eudeba.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. e IVANIC, R. (2000) *Situated Literacies. Reading and writing in context*, Londres: Routledge. Taylor & Francis Group.
- y TUSTING, K. (2005) *Beyond Communities of Practice. Language, Power and Social Contexts*, Nueva York: Cambridge University Press
- BAZERMAN, C. (1988) *Shaping written knowledge*, Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- BIGI, E.; CHACÓN, E. y GARCÍA, M. (2013) «¿Cuáles textos académicos leen los estudiantes universitarios en educación?», *Legenda*, 17 (17): 127-145.
- BLOMMAERT, J.; STREET, B.; TURNER, J. y SCOTT, M. (2007) «Academic literacies –what have we achieved and where to from here?» *Journal of applied linguistics*, 4 (1): 137-148.
- CARLINO, P. (2003a) «Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva» en *Actas del Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro*, Buenos Aires, pp. 1-12.
- (2003b) «Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles», *Educere, Investigación*, 20: 409-420.
- (2005) *Escribir, leer y aprender e la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- y ESTIENNE, V. (2004) «¿Pueden los universitarios leer solos? Un estudio exploratorio», *Memorias de las xi Jornadas de Investigación en Psicología*, Facultad de Psicología, UBA, 29 y 30 de julio, tomo 1, pp. 174-177.
- CARLINO, P.; IGLESIAS, P. y LAXALT, I. (2010) «Leer y escribir en la formación de profesores secundarios de diversas disciplinas: qué dicen los docentes que se hace», *Memoria de las Jornadas nacionales de la cátedra unesco de Lectura y escritura «Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar»*, 9 y 10 de setiembre, Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto, pp. 675-694.
- CARTOLARI, M. y CARLINO, P. (2009) «Formación docente, concepciones y prácticas de lectura y escritura: una revisión bibliográfica», *Memoria de las xvi Jornadas de investigación en Psicología y v Encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología, UBA, 6-8 de agosto, tomo I, pp. 206-208.
- CASSANY, D. (2005) «Literacidad crítica: leer y escribir la ideología», taller en el *ix Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*; SEDELL, Universidad de la Rioja, Logroño, 30 de noviembre.
- FERNÁNDEZ, G. y CARLINO, P. (2008) «Leer y escribir en ciencias humanas y veterinarias: el punto de vista de docentes y alumnos», 22.º *Congreso mundial de lectura: Lectoescritura en un mundo diverso*. Asociación Internacional de Lectura, 28 al 31 de julio, San José de Costa Rica.
- LEA, M. R. (2005) *Communities of practice in higher education. Useful heuristic or educational model?*, Cambridge: Cambridge University Press.
- LILLIS, T. y SCOTT, M. (2007) «Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy», *Journal of applied linguistics*, 4: 5-32.
- MARÍN, M. (2006) «Alfabetización Académica temprana.» *Lectura y Vida*, 4, 30-39, en<<http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a27n4/sumario>>. Fecha de la última consulta: 2/5/2012.

- PADILLA, C. (2013) *Cuaderno del Taller de comprensión y producción textual*, Tucumán: FFyL, UNT.
- DOUGLAS, S. y LOPEZ, E. (2007) *Yo expongo. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos expositivos*, Córdoba: Comunicarte.
- (2011) *Yo argumento. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos argumentativos*, Córdoba: Comunicarte.
- STREET, B. (2003) «What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice», *Current issues in comparative education*, 5: 77-91.



# Escritura académica: entre la autonomía y el andamiaje

CONSTANZA PADILLA<sup>1</sup>

SILVINA DOUGLAS<sup>2</sup>

ESTHER LOPEZ<sup>3</sup>

## Introducción

Como sabemos, transcurrir con éxito una carrera universitaria; es decir, lograr la permanencia y el egreso está estrechamente vinculado con el hecho de que los estudiantes logren tener autonomía en sus prácticas de lectura y escritura. Esto implica, por una parte, que sean capaces de emplear estas habilidades para aprender y, por otra parte, que puedan integrar la información proveniente de diferentes fuentes en la producción de sus escritos. Esto quiere decir que la universidad les debe brindar herramientas para que puedan adaptarse a este nuevo espacio de socialización de manera íntegra: como lectores críticos y productores de conocimiento. ¿Cómo lograrlo? En ese sentido, resulta fundamental el interjuego entre las categorías de autonomía y andamiaje (Bruner, 1984). Lograr esa autonomía significará que los estudiantes puedan superar con respecto a sus propios escritos, una postura de *transcription de la pensée* hacia otra postura, más autónoma, de *construction de la pensée* (Delcambre y Reuter, 2002) o de *stockage* versus *élaboration* (Pollet, 2004). En tal sentido, por trayectorias estudiantiles anteriores suele predominar la concepción de la escritura como herramienta de almacenamiento de la información y no como una herramienta de intercambio en un espacio de comunicación (Delcambre y Lahanier-Reuter, 2011 y 2012 y Delcambre, 2013). Por ello es importante fijar como objetivo la evolución hacia una escritura que ayude a pensar.

Son las sucesivas reflexiones metadiscursivas y metacognitivas las que favorecen la evolución en la escritura estudiantil. En relación con esto, investigaciones internacionales y nacionales están buscando avanzar en la hipótesis de la potencialidad epistémica de la lectura, escritura (Carlino, 2005; Castelló, 2007) y argumentación (Leitão, 2007), lo que implica entenderlas como medios de transformación de los conocimientos; esto es, como instrumentos privilegiados

---

1 Instituto de Investigaciones sobre el Lenguaje y la Cultura (Invelec), Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet)-Universidad Nacional de Tucumán (UNT).

2 Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas (Insil), Facultad de Filosofía y Letras, UNT.

3 Invelec, Conicet-UNT.

de aprendizaje. De allí, la importancia de asumirlas como contenidos que atraviesan las disciplinas, y en nuestro caso, como instrumentos cuya presencia vertebraba la escritura académica en la asignatura que dictamos.<sup>4</sup>

A diferencia de lo que ocurre con estudiantes franceses que son entrenados a partir de la interacción con diferentes clases textuales que apuntan a la reflexión sobre la propia escritura (Dezutter y Doré, 2004; Bibauw, 2010), en nuestro contexto hemos optado por la escritura de ponencias como una experiencia de investigación y escritura académica capaz de articular numerosos procesos cognitivos, reflexivos y de reorganización y transformación del pensamiento (Scardamalia y Bereiter, 1992), desde una perspectiva disciplinar y académica (Barton, Hamilton e Ivanic, 2000). La propuesta de escritura de una ponencia, clase textual que tiene una doble versión (escrita y oral), crea un contexto óptimo para poner en situación a los estudiantes, quienes van aprendiendo los modos de construir y comunicar conocimientos en los contextos académicos. Se trata, entonces, de introducir a los estudiantes en los *modos de decir* de cada disciplina (Arnoux, 2006), como un medio de facilitar sus modos de aprendizaje disciplinar.

Con el propósito de aportar a la discusión acerca de las alternativas didácticas para trabajar con la lectura y escritura académicas en las aulas del nivel superior, en este artículo, las vincularemos con la planificación y puesta en marcha de investigaciones estudiantiles, que permiten favorecer el salto cualitativo desde una representación estudiantil de lo que implica estudiar un tema —a partir de una bibliografía pautada o desde las «clases magistrales» de un profesor—, hacia una construcción argumentativa que supone, a la vez, coordinar múltiples fuentes teóricas y articularlas con datos empíricos obtenidos de procesos propios y colectivos de indagación de la realidad.

Para ello, consideraremos algunos resultados obtenidos, a partir de ciclos de investigación-acción, que desarrollamos en una asignatura de Humanidades de una universidad pública argentina, desde hace casi una década, que permite a los estudiantes, a través del desafío de escribir una ponencia y de socializarla en unas Jornadas académicas, acercarse a los modos de producción y legitimación del conocimiento disciplinar.

Los interrogantes que guían estos ciclos se orientan en las siguientes direcciones: ¿Cómo interactúan los estudiantes con el conocimiento disciplinar, a través de los procesos de lectura y escritura? ¿Qué estrategias de mediación didáctica son más adecuadas para favorecer estos procesos? ¿Qué aspectos de la lectura y escritura académicas es necesario enseñar explícitamente? ¿Se debe proporcionar *andamiaje* a los estudiantes universitarios o solo hay que exigir autonomía?

---

4 Esta asignatura (*Taller de comprensión y producción textual*) pertenece a la carrera de Letras de nuestra universidad y como contenidos disciplinarios se ofrece a los estudiantes una introducción a los estudios del discurso. Sus ejes conceptuales son: los procesos de comprensión y producción textual; las tipologías discursivas —poniendo énfasis en los estudios de argumentación— y el discurso científico-académico.

En relación con estos interrogantes, venimos testeando la siguiente hipótesis de trabajo en diferentes cohortes: la relación entre la mayor calidad de los escritos académicos estudiantiles y una *mediación* (Vygotsky, 1979) didáctica que favorece los procesos metacognitivos; promueve el planteamiento de problemas de investigación; orienta los procesos de investigación, lectura, planificación, escritura y revisión —de manera recursiva—, focalizando en la dimensión argumentativa de la escritura científico-académica, y promueve la participación en prácticas académicas propias del campo disciplinar (encuentros científicos, entre otros).

En esta oportunidad, nos interesa aportar datos para la comprensión de las interacciones entre los procesos de lectura, investigación y escritura de las ponencias estudiantiles, y las mediaciones didácticas que, si bien plantean problemas desafiantes a los estudiantes, regulan todas las alternativas del proceso, a través de apoyos sistemáticos que promueven la revisión de los diferentes borradores. En relación con esto, nos interesa destacar el diferente interjuego entre los procesos de *andamiaje* (Bruner, 1984) y de autonomía que se producen en los grupos, de acuerdo a los diferentes perfiles y trayectorias estudiantiles.

Para ello, nos centraremos en las *narrativas* (McEwan y Egan, 1998) de los tutores de escritura académica que permiten dar cuenta de las diferentes alternativas de los procesos de investigación y escritura estudiantiles, retroalimentados constantemente por los encuentros presenciales y por los correos electrónicos intercambiados con los estudiantes, en los que ambos van acordando ajustes a los procesos de investigación; los estudiantes envían los sucesivos borradores de las ponencias —como archivos adjuntos—, y los tutores los devuelven con comentarios virtuales para promover los procesos de revisión.

Las narrativas de los tutores permitirán observar el tránsito de los estudiantes desde espacios de andamiaje hacia lugares de mayor autonomía en relación con su proceso de escritura.

## Metodología

Como ya anticipamos en la introducción, en esta oportunidad, presentamos algunos resultados obtenidos, a partir de ciclos de investigación-acción crítica participativa (Kemmis, 2009), desarrollados en una asignatura de un primer año de Humanidades de una universidad pública argentina —desde hace casi una década—, en la que se propone a los estudiantes, la elaboración y socialización académica de una ponencia grupal. A partir de un eje común, el estudio de los *géneros discursivos* (Bajtín, 1982) de circulación social, los alumnos eligen un género en particular, de acuerdo a sus intereses y motivaciones, para desarrollar un estudio teórico y empírico, que implica un trabajo riguroso con fuentes bibliográficas y un proceso de indagación de la realidad, en relación con las prácticas discursivas de este género en el contexto social (modos de comprensión o producción de los actores sociales).

Estos ciclos forman parte de una investigación mayor que viene realizándose desde el marco metodológico cualitativo siguiendo, fundamentalmente, los aportes del enfoque interactivo y realista crítico de Maxwell (2005, 2012).<sup>5</sup>

Si bien el corpus completo de la investigación incluye numerosas fuentes de datos (diferentes versiones de las ponencias estudiantiles con los comentarios virtuales de los tutores insertos en los textos estudiantiles para promover los procesos de revisión, sus respectivos *abstracts*, sus *testimonios metadiscursivos*, observaciones de clases, etcétera), nos centraremos, en esta ocasión, en las *narrativas* (McEwan y Egan, 1998) de dos tutores de escritura académica que dan cuenta de diferentes alternativas de los procesos de investigación y elaboración de dos ponencias grupales, retroalimentados constantemente por los encuentros presenciales y por los correos electrónicos intercambiados con los estudiantes.

En tal sentido, consideramos las *narrativas* instrumentos valiosos para tomar distancia y para identificar problemas y logros educativos, integrados en un eje cronológico que permite apreciar avances y retrocesos, en interacción con diversos factores, no solo en los aspectos epistémicos sino también en las dimensiones motivacionales y emocionales.

A continuación, seleccionaremos de las narrativas docentes, los fragmentos que permiten apreciar cómo van avanzando los procesos de investigación (relevamiento bibliográfico, determinación del tema/problema de investigación; elaboración de un plan; recolección, análisis e interpretación de los datos, etcétera) imbricados en los numerosos procesos de planificación, escritura, revisión y reescritura que se vivencian en el proceso de puesta en texto.

## Resultados

### *Narrativas de tutores de escritura académica*

#### NARRATIVA DOCENTE I SOBRE LA PONENCIA ESTUDIANTIL:

##### «ESTRATEGIAS LECTORAS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS INGRESANTES»

*Con Estela, coordinadora del trabajo que inicia con dos compañeras más, intercambiamos aproximadamente 80 correos electrónicos, desde el 25 de octubre de 2013 hasta el 20 de marzo de 2014, con motivo de tutorías virtuales de una ponencia que originalmente iba a escribir junto con sus compañeras, aunque posteriormente la termina escribiendo y presentando sola, pues sus compañeras abandonan la asignatura.*

*El planteo del tema les costó bastante porque originalmente lo formularon como «Análisis de testimonios universitarios», explicando que les preocupaba el tema de la deserción.*

---

5 Esta investigación se realiza en el marco del Proyecto PICT 2010-0893 (ANPCyT) *Escribir y leer para aprender en universidades e institutos de formación docente. Concepciones y prácticas en cátedras de diversas áreas disciplinares*, dirigido por Paula Carlino.

*Transcribo textualmente lo que escribieron cuando se les indicó que consignaran el tema, la clase textual y el trabajo de campo previstos.*

---

Tema: Análisis de testimonios universitarios

Clase textual: testimonios

Trabajo de campo: encuestas a estudiantes universitarios ingresantes que aun permanezcan en la carrera que hayan elegido, entrevistas a los que hayan abandonado y bibliografía específica (artículos periodísticos, libros sobre el tema, etcétera) para entender y trabajar de mejor manera el tema

---

*Ante esto, mi pregunta fue sobre qué tema darían sus testimonios los estudiantes; y les sugerí que tal vez podría ser: «Testimonios sobre hábitos lectores en estudiantes universitarios ingresantes» o «Hábitos de escritura a partir de los testimonios de estudiantes universitarios ingresantes». Finalmente, eligen ocuparse de la lectura, tema sobre el que habían reflexionado en la asignatura, a través del estudio de los modelos estratégico-interactivo de Van Dijk y Kintsch (1983, 1984), y psicosociolingüístico transaccional de Goodman (1984, 1996), que son parte del contenido curricular del «Taller de comprensión y producción textual» de Letras.*

*Como la clase textual que eligen trabajar son los testimonios estudiantiles acerca de los hábitos lectores, y como ya tenían algunas lecturas bibliográficas hechas, se dedican a confeccionar una encuesta que les permita recolectar el corpus. Sin embargo, esta versión de encuesta, más ligada a recabar datos en torno a hábitos lectores, es reemplazada posteriormente por otra versión de encuesta más atendida a identificar estrategias.*

*Les propongo la lectura del libro *Cómo leer tomando notas* de Brigitte Chevallier, un libro accesible, editado por Fondo de Cultura Económica, en 1992, de clara orientación Psicolingüística, que podía darles pistas con ejercicios para formular la encuesta sobre «hábitos lectores».*

*Además, les sugiero un link (<<http://www.youtube.com/watch?v=iuRnn8euQlk>>) para que escuchen una conferencia de la Dra. Paula Carlino, «Enseñar a escribir y leer, y enseñar con escritura y lectura», quien en un fragmento de su disertación se detiene en la comparación de los hábitos lectores de la secundaria con los de la universidad, para orientarlas también sobre qué preguntas formular para la encuesta que les permitiría obtener los datos del corpus, es decir, los mentados testimonios estudiantiles sobre hábitos lectores.*

*A continuación transcribo un fragmento original de la primera versión de la introducción:*

---

A partir de esto surge nuestra necesidad de investigar los hábitos lectores en estudiantes universitarios ingresantes porque consideramos que es un tema que tiene mucha vigencia y actualidad dado que los alumnos presentan numerosos interferentes para poder cumplir con la tarea de estudiar exitosamente. *Consideramos relevante indagar los modelos y estrategias de lectura* (Goodman, 1984, 1996 y Van Dijk 1983, 1984) *que ponen en juego los estudiantes universitarios para absorber los conocimientos, técnicas y metodologías propias de la especialidad a través de la lectura* a la hora de abordar los textos de las diferentes disciplinas. Nuestra hipótesis de trabajo se centra en que *los alumnos no cuentan con hábitos ni metodologías de lectura* suficientemente arraigadas ya que probablemente no las han adquirido durante su transcurso por la escuela secundaria, lo que evidencia que durante esos años hayan realizado un cumplimiento forzado con las exigencias curriculares, con la sola finalidad de aprobar las materias, evadiendo así el verdadero conocimiento, lo que les provoca un enorme esfuerzo para afrontar las exigencias del ámbito universitario en cuanto a los abordajes de los textos académicos.

---

*Como puede observarse en esta primera versión, además del neologismo «interferentes» («los alumnos presentan numerosos «interferentes» para poder cumplir con la tarea de estudiar exitosamente.») y de evidentes problemas de puntuación; por la manera en la que redactan: «Consideramos relevante indagar los modelos y estrategias de lectura* (Goodman 1984, 1996 y Van Dijk 1983, 1984) *que ponen en juego los estudiantes universitarios para absorber los conocimientos, técnicas y metodologías propias de la especialidad». Estela y Giselle parecen presuponer que los estudiantes ponen en juego estrategias propias de los expertos, que serían las descritas por los modelos que citan, con lo que están en clara contradicción con el planteo de su propia hipótesis: Nuestra hipótesis de trabajo se centra en que los alumnos no cuentan con hábitos ni metodologías de lectura...*

*Además, inician la introducción con afirmaciones que les sugiero atenuen:*

*La lectura constituye sin duda, la más importante adquisición de saberes que el ser humano realiza a lo largo de su vida...*

*Sugerencia desde la tutoría:*

*«La lectura constituye una de las adquisiciones más importantes de saberes que el ser humano realiza a lo largo de su vida. (Punto empezar otra oración). Sin embargo, se trata de un saber muy complejo que abarca múltiples procesos y estrategias descritos por modelos como el estratégico-interactivo de Van Dijk y Kintsch (1983, 1984) y el psicosociolingüístico transaccional de Goodman (1984, 1996), entre otros.»*

*Asimismo se les advierte sobre la necesidad de atenuar la hipótesis para que no entre en contradicción con lo que se proponen como objetivo:*

*«Nuestra hipótesis de trabajo se centra en que no todos los alumnos cuentan con hábitos ni metodologías de lectura suficientemente arraigados ya que probablemente no las han adquirido durante su transcurso por la escuela secundaria.»*

*Casualmente en ese momento mi colega Esther Lopez nos envía un artículo con los resultados argentinos de las pruebas pisa, y entonces comentamos la posibilidad de que este grupo que estudiaba los «hábitos lectores», incorpore el*

*test de las pruebas pisa, para ponderar el nivel de los ingresantes en torno a la comprensión inferencial de un fragmento de texto literario. En ese sentido, les recomendamos el link <[http://m.tn.com.ar/sociedad/prueba-pisa-el-texto-que-la-mitad-de-los-alumnos-argentinos-no-comprendio\\_425499](http://m.tn.com.ar/sociedad/prueba-pisa-el-texto-que-la-mitad-de-los-alumnos-argentinos-no-comprendio_425499)> y les sugiero respondan primero ellas las preguntas del test pisa, para que luego ese registro les sirva para cotejar las respuestas que obtengan en las encuestas aplicadas.*

Después de esas indicaciones recibo el siguiente correo,

---

Profesora:

Aquí le enviamos las posibles encuestas sobre el texto expositivo y la prueba PISA para tener más corpus y *nos faltarían los textos de inferencia*. También le quería consultar lo del marco teórico porque no lo entendí muy bien. Básicamente ¿qué información incluyo ahí? Debo poner información sobre Goodman y Van Dijk (¿Hacer referencia a las estrategias de lectura, por ejemplo lo que tenemos en el cuadernillo de taller? o básicamente en la información que recaude con las encuestas). Por último le quería preguntar si la introducción o resumen que usted nos corrigió sería la versión final para enviársela a Carla.

---

*Las estudiantes, orientadas desde la tutoría, previeron hacer un test sobre estrategias de comprensión microestructural que tuvieran que ver con los llamados modelos ascendentes o bottom-up y descendentes top-down, de los índices a los esquemas y viceversa; otro de comprensión macro y superestructural, para el que seleccionaron un texto expositivo; y —tal como puede leerse en el correo electrónico— no reconocen que el test pisa contiene preguntas de tipo inferencial. Después de que se los aclaró, confeccionan la versión de la encuesta que, de hecho, aplican para recolectar el corpus. Con respecto a la consulta sobre el marco teórico les contesto que el marco teórico será los modelos de Van Dijk y Kintsch y Goodman, pero que eso no va como apartado sino que sirve para interpretar los datos.*

*Sobre el título, Estela sugiere cambiar «hábitos» por «estrategia» y yo le propongo acotarlo a estudiantes ingresantes de Humanidades, pero nos distraemos en el proceso y finalmente no incorporan esa sugerencia que hubiera dado índices más concisos en relación con el tema de la ponencia.*

*Se transcriben las objeciones y propuesta de Estela.*

---

2 de enero de 2014

Profesora D:

Estuve reflexionando sobre la ponencia, mientras la escribía y estoy un poco confundida, porque no comprendo bien la relación de investigar los hábitos lectores en estudiantes universitarios ingresantes con las estrategias de lectura de Goodman y Van Dijk, ya que mi corpus se basa en pruebas de comprensión donde los alumnos ponen en juego sus estrategias de lectura y no así sus «hábitos lectores» ya que busqué la definición del mismo que es la siguiente: «es cuando los individuos acuden regularmente y por su propia voluntad a materiales de lectura, esta situación se utiliza como medio eficaz para satisfacer las demandas cognitivas y de entretenimientos, en general es la frecuencia con que se lee y el contenido de la lectura» por lo tanto me parece que debería cambiar «hábito» por «estrategia» para poder responder a mi investigación. En ese caso la ponencia se llamaría «estrategias lectoras en estudiantes universitarios ingresantes».

Espero su respuesta para poder seguir con la ponencia.

Saludos

---

*Por cierto, considero pertinente la propuesta de Estela, quien define el título como «Estrategias lectoras en estudiantes universitarios ingresantes» en una búsqueda de concisión muy elogiabile en la escritura académica.*

*Mientras tanto concretan una versión final del resumen. No obstante, como se verá en la interacción que se transcribe, las confusiones acerca de qué es el marco teórico y para qué sirve persisten.*

---

14 de diciembre 2013

Profesora D.

El resumen de la ponencia que me corrigió, ¿está en condiciones de enviárselo a Carla? Se lo vuelvo a enviar con las correcciones ya incorporadas.

También quería hacerle otra consulta con respecto a las pruebas/test, ya que en esta época del año no concurren muchos chicos a la facultad y se torna difícil encontrar jóvenes ingresantes de las diferentes carreras con buena disposición para realizar las pruebas, por eso con suerte llegaría a tener 10 pruebas/test de cada una de las 3 que planteamos. Esta situación me impide poder tener un buen marco teórico ya que no tendría suficiente información. ¿Sería suficiente con esa cantidad?

Saludos y Gracias. Espero su respuesta.

---

*Respuesta desde la tutoría:*

---

15 de diciembre 2013

Hola, Estela, son pocas 10 pruebas, traten de conseguir por lo menos 20 informantes. Los datos que obtengan a partir de esas pruebas constituyen los datos de su corpus.

El marco teórico es otra cosa, es la bibliografía que Uds. leen, como la de los modelos de lectura (Van Dijk y Kintsch o Goodman) que les sirven, por ej., para encontrar categorías de análisis.

Les mando en adjunto una versión corregida del resumen, que es la última.

Saludos

Prof. SD

---

*En el proceso de revisión de las distintas versiones de borradores aparecen transcritas frases textuales del cuadernillo que tienen como material teórico del taller, por lo que les advierto citar las fuentes y parafrasear el contenido.*

*Indico la lectura del libro Leo pero no comprendo (2002) de Liliana Cubo de Severino.*

---

17 de enero de 2014

Profe Silvina: aquí le envío el diseño metodológico para que lo revise. Tengo dudas todavía sobre cómo incorporar la teoría a mi investigación, estuve leyendo las copias del libro de Cubo de Severino, además de la otra bibliografía, pero todavía no sé cómo articularla siempre me surgen nuevas ideas y a la vez dudas. Lo que no entiendo es cuánto de la teoría pura debe tener la ponencia, no sé si me explico. Perdón por tantas consultas. Espero que disfrute de sus vacaciones junto a su familia. Gracias y saludos.

---

*Después de las vacaciones, Estela me confiesa que la compañera que dejó la asignatura, en realidad, no había hecho más que aplicar encuestas, y que ella había quedado sola con la escritura de la ponencia. Esta situación le provoca mucha angustia y manifiesta su deseo de dejar la ponencia con lo que hubiera perdido la promoción y regularidad de la materia. Frente a esto, retomamos las tutorías presenciales y trabajamos «codo a codo» con la ejecución del diseño metodológico, la sistematización cuantitativa de los datos, la puesta en discusión de los resultados, la redacción de algunas conclusiones y la edición de la ponencia.*

*El balance final es una ponencia muy bien expuesta y cualitativamente madurada a la luz de lo que fueron sus escritos preliminares; con lo que la estudiante manifiesta haber internalizado el proceso de aprendizaje recorrido, a partir del desafío de escribir una ponencia en la que el andamiaje de la tutoría orientó el proceso de escritura académica imbricado al proceso de investigación.*

#### NARRATIVA DOCENTE 2 SOBRE LA PONENCIA ESTUDIANTIL:

«¿ES EL GUION CINEMATOGRAFICO LITERATURA?»

(PROCESO TUTORIAL INICIADO EL 24/10/2013 HASTA EL 12/2/2014)

*El título del trabajo sufrió una metamorfosis desde su formulación inicial. En los primeros intercambios virtuales conservaba el título de «El guion audiovisual» pero después mutó en un título que invitaba a preguntarse acerca de la adscripción del guion al ámbito literario.*

*El grupo conformado por cuatro integrantes parecía tener —de acuerdo a lo que observaba en sus escritos— el punto de partida bien claro más allá de algunas dudas propias de un primer trabajo académico.*

---

Buenas tardes, profe Esther. Soy Viviana y le escribo como coordinadora de grupo de la ponencia. Con todo este tema de la toma,\* nos surgieron algunos problemas para poder comenzar el trabajo. No entendíamos bien la consigna de la ponencia. Teníamos entendido que debíamos elegir algún «formato textual» para poder llegar a la conclusión de si es o no un género discursivo o clase textual. De esta manera, decidimos comenzar a trabajar sobre el guion audiovisual. Nos comenzamos a hacer preguntas auxiliares (girando siempre sobre la pregunta principal «¿Es el guion audiovisual un género discursivo?») que nos sirvieran, en un futuro, como una guía para el trabajo de campo, el análisis y la investigación en general. Le dejo adjunto el archivo. Avanzamos un poquito sobre el marco teórico, pero seguimos trabajando y buscando bibliografía sobre guion.

---

\*La Facultad de Filosofía y Letras de la UNT fue tomada por un grupo de estudiantes desde julio a octubre de 2013, hecho que impidió el normal desenvolvimiento de las actividades académicas y administrativas de la facultad durante ese período.

*Sin embargo se notaban algunas imprecisiones a nivel teórico como el empleo de los conceptos «tipo de texto», «clase textual» y «género discursivo», sin delimitar su adscripción teórica (que había sido trabajada en clases), o bien el uso de palabras fuertemente marcadas, como términos técnicos, sin que se pudiera precisar con exactitud a qué se referían en el contexto de su trabajo. Me refiero, en este caso, al uso del vocablo «morfema».*

*A continuación transcribimos el esquema que adjuntan a su correo.*

---

*Problema:*

El guion audiovisual como clase textual.

*Pregunta principal:*

¿Es el guion audiovisual un género discursivo?

*Preguntas auxiliares:*

¿Qué es un guion cinematográfico?

¿Qué es una *clase textual*?

¿Cuáles son los criterios de clasificación para las clases textuales?

¿Cuál es el propósito comunicativo de *este tipo de textos*?

¿Tiene algún contenido temático? ¿Tiene restricciones temáticas?

¿Cuál es la situación comunicativa donde el guion audiovisual encuentra su validez?

¿Responde a alguna estructura en particular?

¿El guion cinematográfico presenta algún *morfema*\* particular?

¿Es un género primario o secundario?

*Objetivo de la investigación:* La presente ponencia tiene como fin determinar la particularidad textual de los guiones audiovisuales y definir su posible adecuación a la categoría denominada *géneros discursivos*. Para ello haremos uso de diferentes recursos como las entrevistas, las encuestas y el análisis directo de cortometrajes escritos por guionistas de nuestra provincia.

---

\*La cursiva es nuestra.

*Con respecto al desarrollo de la investigación aunque, en principio, en el boceto enviado el interrogante sobre el que gira la investigación está bien planteado (esclarecer la naturaleza del guion como género discursivo), no queda bien definido al comenzar con la escritura del apartado introducción. En este sentido, no*

*parece relevante observar si es o no un género puesto que de acuerdo a los aportes teóricos dados desde la materia si lo constituiría. Además, da la impresión, al leer el apartado, de que en realidad, lo que se pretende es indagar, no si es un género sino si es un género literario. Transcribo el inicio del apartado:*

---

*Introducción*

La presente ponencia tiene como fin esclarecer la naturaleza del guion como *género discursivo*, es decir, si este conforma un modelo *sui generis* o si, en última instancia, es identificable —por sus similitudes con el guion teatral— con el género dramático. Para ello haremos uso de recursos como las entrevistas y el análisis directo de un guion de cortometraje y un libreto teatral escritos por autores de nuestra provincia. La pregunta que guía nuestra investigación es: ¿Qué es lo que diferencia un guion teatral de uno cinematográfico? Queremos indagar sobre estos dos géneros, tan similares pero con realidades tan opuestas.

---

*Como podemos observar, se mantiene como primer objetivo el «esclarecer la naturaleza del guion como género discursivo» pero al elaborar la hipótesis apoyándose en una cita de autoridad parece responder no a desentrañar si el guion audiovisual es un género, sino si es un género literario:*

---

A modo de hipótesis coincidimos con la conclusión de Vera (2003):

El guion cinematográfico es una realización discursiva que está fuertemente consolidada ya en la actualidad para ser considerada como una nueva forma de género, donde el autor guionista siente como modelo de escritura, donde el lector tiene ya una expectativa de lo que va a encontrar cuando abre un libro bajo este marbete. Suficientes razones para que pueda gozar del estatuto de género literario (Vera, 2004). Agregamos que *no hay argumentos sostenibles para negar el carácter literario de los guiones cinematográficos.*

---

*Ante esto, se les sugiere que planteen la investigación de la siguiente forma, reformulando la pregunta inicial de investigación y guiando en el modo de encarar el estado de la cuestión. Para ello, les doy una serie de pautas orientadoras que pueden esquematizarse de la siguiente manera:*

- *Pregunta de investigación: ¿es el guion un género literario?*
- *No hay razones para negarlo dadas las semejanzas con el guion teatral. Este enunciado opera como respuesta al interrogante y, de alguna manera, constituiría la hipótesis que al parecer, no pueden conceptualizar.*
- *Antecedentes: les indico que deben incluir a quiénes sostienen que el guion pertenece al género literario y los que no lo aceptan. Les brindo orientaciones para que se note en el escrito cuál es la postura a la que ellos adscriben y que se diferencien de los autores que no comparten su punto de vista. De modo que pueda entenderse como una voz polémica.*

*En el fragmento que sigue podemos observar que aunque el apartado «Antecedentes» estaba contemplado, era incluido de una manera muy ambigua y crítica. Se les precisó la necesidad de reformularlo y hacerlo más transparente:*

---

Trabajos anteriores como los de Hafter (1998) marcan los límites de un territorio bastante nuevo para la crítica. Sin embargo, al enfocarse mayoritariamente en la figura del autor y la obra, deja amplios espacios sin explorar. Mientras que del otro lado, autores que desestiman la importancia del asunto (Vanoye, 1996). Es así, que este campo de estudio nos parece aún deshabitado, y de una transcendencia superlativa para que esta continúe siendo su realidad.

---

*Con respecto al marco teórico llama la atención el hecho de que aunque citaban diferentes autores de disímil procedencia teórica no explicitaban a qué línea se adscribía cada uno y por qué eran convocados en el trabajo. En un primer momento, el apartado «marco teórico» se convirtió en un resumen del artículo de Bajtín sobre el modo en que conceptualiza a los géneros discursivos. En este sentido, se pone en evidencia que costó internalizar el apartado de marco teórico y el modo de formularlo aunque se respetaban las cuestiones formales referentes al citado.*

*En sucesivas revisiones y versiones (7 versiones referidas a la introducción; 14 en total) se logra esta nueva versión del apartado introducción en el que queda claro que la pregunta con la que inician es determinar si es un género discursivo y más precisamente si es literario dadas las semejanzas del guion cinematográfico con el teatral adscripto al género dramático y por ende al género literario.*

---

### **Introducción (3/12)**

La presente ponencia tiene como fin esclarecer la naturaleza del guion cinematográfico como *género discursivo*, es decir, *si este conforma un modelo sui generis o si, en última instancia, pertenece —por sus similitudes con el guion teatral— al género literario*. Las preguntas que guían nuestra investigación son: ¿Cuáles son las semejanzas entre el guion teatral y su par audiovisual? ¿Son estas similitudes suficientes para determinar la pertenencia de este último al género literario? *Queremos indagar sobre estos dos géneros discursivos, tan similares pero con realidades tan opuestas —por un lado, el guion audiovisual, cuyo reconocimiento en el ámbito de las letras es casi nulo; y por el otro, el libreto teatral que se encuentra universalmente consolidado como literatura.*

Son pocos los escritos sobre el tema, en su mayoría priman aquellos que desestiman la naturaleza literaria del guion. Así, encontramos autores como Vanoye (1996) quien no solo niega la condición artística del guion cinematográfico, sino también su condición de texto. Sin embargo, trabajos posteriores, como el de Hafter (1998), proponen una visión alternativa. La autora realiza una revisión —y reivindicación— del espacio que ocupan los guiones cinematográficos en el mundo literario a partir de dos puntos claves en las esferas de la producción artística: la figura del autor y la consolidación de la obra a partir de su distribución y consumo. Pese a que este estudio resulta un punto de partida interesante, aún carece de universalidad y contundencia. Es por eso que nosotros adherimos a esta postura pero encarándola desde otra perspectiva: utilizando el guion teatral como herramienta comparativa y referencial.

---

## Discusión y conclusiones

Si comparamos las dos narrativas docentes presentadas, podemos decir que si bien ponen de manifiesto que los dos grupos estudiantiles guiados tuvieron un progreso sostenido y significativo en el trayecto de investigación y escritura de las respectivas ponencias, el grupo 2 evidencia una mayor autonomía desde el comienzo. Esta situación no es casual puesto que observamos que las diferencias en los grupos responden a puntos de partida disímiles de base (experiencias de trabajos de investigación en trayectos educativos previos o ausencia de estos). Esto dio como resultado que ambos grupos operaran de diferente manera lo que hizo que también nosotras como tutoras, fuéramos dosificando los andamiajes en función de cada grupo.

Decíamos que aunque el grupo 2 fue más autónomo, de todos modos hubo que dar una serie de pautas vinculadas al modo de encarar la investigación y de incluir el marco teórico. En ese sentido, este apartado no suele ser cabalmente conceptualizado por los estudiantes, quienes fluctúan entre hacer síntesis de los aportes teóricos pero sin ponerlos en diálogo ni adscribirlos a líneas teóricas más generales, o simplemente copiar extractos del material teórico sin descubrir su funcionalidad para la construcción de categorías de análisis. Encontrar su propia voz sin dejar de mostrar la multiplicidad de voces que se han ocupado con anterioridad del tema suele ser un desafío complejo para los ingresantes universitarios. Esta dificultad ha sido documentada por Kaiser (2005) y por Castelló (2007), entre otros, quienes la describen como una tensión que se resuelve cuando los estudiantes universitarios asumen, por una parte, que en el discurso científico-académico la recurrencia a citas no es una opción, porque forma parte del modo de comunicar propio de contextos académicos y científicos de gran impacto epistémico, y por otra, cuando los estudiantes se familiarizan con las múltiples posibilidades de cita (integradas, no integradas, directas o indirectas, entre otras) que les permiten reconocer la escritura académica imbricada a un proceso de investigación en el que dialogan fuentes, datos, hipótesis y en el que el estudiante investigador está desafiado a demostrar sus hipótesis o sus preguntas de investigación a partir de la interpretación de los datos que construye y analiza a la luz de categorías, que muchas veces obtiene del estudio de fuentes teóricas. Con respecto al grupo 2, se puede destacar que —en lo que respecta al apartado *antecedentes*— estos estudiantes han logrado superar una práctica extendida en los ingresantes que los lleva a incluir citas que tienden al consenso y no las que opongan puntos de vista. En este sentido, estos estudiantes —con otras trayectorias escolares como señalamos anteriormente—, han logrado avanzar de un saber escolar, que tiende al consenso, hacia otro, el saber universitario, que muestra el discurso científico en construcción (Delamotte-Legrand, 2002). Por el contrario, el grupo 1 construye un estado de la cuestión que solo funciona como revisión de estudios anteriores que se han ocupado del mismo tema y se retoman desde una perspectiva homogénea, lo que los hace funcionar como citas de autoridad.

Otro complejo desafío es el de vislumbrar la posibilidad de ejercer tres tipos de lectura y escritura epistémicas que concurren y coexisten a lo largo de la investigación, cuyo peso relativo puede variar en sus distintas fases: lectura y escritura exploratoria, lectura y escritura de elaboración, y lectura y escritura de comunicación (Miras y Solé, 2007). En el caso de Estela se evidencia un gran titubeo en relación con la lectura y escritura exploratoria y la de elaboración. Las últimas, lectura y escritura de elaboración y de comunicación, son más autónomas, más críticas, en el sentido de que permiten tomar distancia de las fuentes teóricas para articularlas con los propios datos. Quizá el apartado que le permitió visualizar una mayor distancia crítica fue el apartado discusión, aunque para lograrlo se necesitó el andamiaje de la tutoría que le hiciera reconocer que podía contrastar sus resultados con las propuestas de Padilla (2004) y Carlino (2005), quienes aportan una perspectiva menos centrada en el déficit y más proclive a promover prácticas de lectura significativas, epistémicas, dialógicas y articuladas a procesos de escritura y de comunicación.

El objetivo de llegar a una lectura y escritura de comunicación es transversal, como de hecho debieran funcionar todas las fases, pero en el caso de la clase textual que se les propone escribir queda favorecida porque las ponencias son un texto que se escribe sabiendo que va a ser socializado en unas Jornadas. La representación de este contexto ayuda al estudiante a tener presente a sus lectores y eventuales interlocutores. De este modo, la función social de comunicación que trae inscripto el género *ponencia* ayuda a conceptualizar la escritura pensando en un lector.

Otro hecho que se destaca en este ir y venir de la autonomía al andamiaje tiene que ver con el contrato didáctico que se propone desde la tutoría de escritura y que se reflejó en el intercambio de los correos electrónicos. Hay una dependencia y una necesidad de la respuesta docente manifestada especialmente en los cierres de los correos («Espero su respuesta para poder seguir con la ponencia. Saludos». «¿Sería suficiente con esa cantidad de encuestas? Saludos y Gracias. Espero su respuesta». «Perdón por tantas consultas. Espero que disfrute de sus vacaciones junto a su familia. Gracias y saludos.»), cierres que manifiestan ese contrato tutor-estudiante, y a partir de ese compromiso mutuo una corriente afectiva que, sin duda, favorece el proceso. Tal como sugiere Castelló (2007), la escritura académica no está exenta del efecto de los afectos, porque es un recorrido de alto coste cognitivo y emocional. En cambio, el grupo de la narrativa 2, que se evidencia más autónomo, en el intercambio de correos electrónicos, solo se limita a enviar las versiones, a agregar cambios si fueron solicitados y a informar cómo se irá dando la gestión del grupo pero no son demandantes de un andamiaje constante. Rara vez, terminan los correos demandando retroalimentación, en general, escriben para dar cuenta de cómo van a ir avanzando y cuándo estiman podrán enviar las siguientes versiones de acuerdo a los tiempos estipulados.

Más allá de los diferentes puntos de partida de uno y otro grupo, consideramos que se han podido dar puntos de llegada similares en cuanto a productos

concluidos porque, entre otros factores, las orientaciones se han focalizado en los temas a investigar y a aprender —entramados en los modos de comunicarlos—, y no en la enseñanza de la escritura académica al margen de los contenidos disciplinares. Estos resultados son consonantes con los de Vardi y Bailey (2006) —que confirman lo de Olson y Raffeld (1987)— quienes plantean que la retroalimentación que se centra en el contenido produce mejoras significativas, sobre todo cuando se focaliza en la organización, estructuración y reformulación de ese contenido.

De este modo, los estudiantes leen, investigan, escriben y comunican para aprender en sus disciplinas, mientras aprenden los modos específicos de comunicar y discutir ese saber en sus comunidades académicas.

## Bibliografía

- ARNOUX, E. de (2006) «Incidencia de la lectura de pares y expertos en la reescritura del trabajo de tesis», *rla*, vol. 44 (1), en: <www.escribiraylectura.com.ar/cv-elvira-narvaja-de-arnoux.pdf>. Fecha de la última consulta: 30/4/2014.
- BAJTÍN, M. (1982) *Estética de la creación verbal*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. e IVANIC, R. (2000) *Situated Literacies: reading and writing in context*. Nueva York: Routledge.
- BIBAUW, S. (2010) «Écriture réflexive et réflexion critique dans l'exercice du compte rendu», *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En línea], 26/1/2010, en <http://ripes.revues.org/358>. Fecha de la última consulta: 30/4/2015.
- BRUNER, J. (1984) *Acción, pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- CARLINO, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CASTELLÓ, M. (coord.) (2007) *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. Barcelona: Graó.
- DELAMOTTE-LEGRAND, R. (2002) «Faire savoir son savoir». *Enjeux. L'écrit dans l'enseignement supérieur*, 54: 28-40.
- DELCAMBRE, I. (2013) «Introduire des étudiants à la compréhension des discours universitaires. Première partie : quand des étudiants lisent pour comprendre». *Recherches. Lire et Comprendre*, 58: 177-198.
- y REUTER, Y. (2002) «Le rapport à l'écriture d'étudiants en licence et maîtrise: première approche». *Lire-écrire dans le supérieur*, 29: 7-27.
- y LAHANIER-REUTER, D. (2011) «Continuités et ruptures dans les pratiques d'écriture à l'université : l'exemple de cursus en Sciences Humaines». *Bulletin suisse de Linguistique appliquée* (VALS-ASLA), 93: 115-130.
- (2012) «Difficultés de l'écriture académique en Sciences Humaines et perceptions de l'accompagnement : analyse de discours d'étudiants», *Diptyque, De la maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur*, 24: 37-61.
- DEZUTTER, O. y DORÉ, T. (2004) «Écrire pour réfléchir sur sa pratique: état du rapport à l'écriture d'étudiants en première année de formation à l'enseignement» *Actes du 9<sup>o</sup> Colloque de l'airdf*, Québec, 26 au 28 août.
- GOODMAN, K. (1996) «La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística». *Textos en contexto 2*, Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- 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. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 14, diciembre.
- KEMMIS, S. (2009) «Action research as a practice-changing practice», *Educational Action Research*, 17 (3): 463-474.
- LEITÃO, S. (2007) «La dimensión epistémica de la argumentación», en E. KRONMÜLLER y C. CORNEJO (eds.), *Ciencias de la mente: Aproximaciones desde Latinoamérica*, Santiago de Chile: J. Sáez.
- MAXWELL, J. (2005) *Qualitative research design: An interactive approach*, Thousand Oaks, CA: Sage, 2.<sup>a</sup> ed.
- (2012) *A Realist Approach for Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- McEWAN, H. y Egan, K. (comps.) (1998) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- MIRAS, M. y SOLÉ, I. (2007) «La elaboración del conocimiento científico y académico», en Castelló, M. (coord.) *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*, Barcelona: Graó, pp. 83-112.
- OLSON, M. y RAFFELD, P. (1987) «The effects of written comments on the quality of student compositions and the learning of content», *Reading Psychology*, 8: 273-293.
- PADILLA, C. (2004) «La comprensión de textos académicos en estudiantes universitarios: el caso de la dimensión polémica», *rasal*, 2: 45-66.
- 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 BEREITER, C. (1992) «Dos modelos explicativos de los procesos de producción escrita», *Infancia y aprendizaje*, 58: 43-64.
- VARDI, I. y BAILEY, J. (2006) «Retroalimentación recursiva y cambios en la calidad de los textos escritos por estudiantes de nivel universitario: un estudio de caso», *Signo & Seña*, 16: 15-32.
- VAN DIJK, T. y KINTSCH, W. (1983) *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York: Academic Press.
- VYGOTSKY, L. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona: Crítica.



# Argumentación, escritura y prácticas de enseñanza en el ingreso a la universidad: Estudio de casos en Letras y Biología

MARÍA ELENA MOLINA<sup>1</sup>

## Introducción

Diversas investigaciones reconocen el potencial epistémico de las prácticas de lectura y escritura en los distintos niveles de formación y en las diferentes disciplinas (Walvoord y McCarthy, 1990; Lea y Street, 1998; Carlino, 2005, 2013; entre otros). No obstante, dicha reflexión no ha enfatizado suficientemente los potenciales epistémicos de las prácticas de argumentación (Mitchell y Andrews, 2000; Andrews *et al.*, 2006; Torgerson *et al.*, 2006; Andrews, 2009), ni ha procurado indagar los modos en los que estas se vinculan con la lectura y la escritura. Ocupando esta área de vacancia, el presente trabajo sistematiza análisis de registros de clase y de perspectivas de alumnos ingresantes de Letras y Biología en relación con cómo y qué se aprende escribiendo y argumentando en el nivel superior.

Los datos presentados aquí se enmarcan en una investigación doctoral centrada en las prácticas de escritura y argumentación de estudiantes universitarios de Letras y Biología y en el modo en el que ciertas condiciones didácticas permiten que estas se transformen en objetos de enseñanza y en herramientas epistémicas para aprender contenidos disciplinares. Los casos estudiados: una clase introductoria de Letras y una clase introductoria de Biología, pertenecientes a dos universidades públicas argentinas, se eligieron porque sus docentes incorporan la argumentación y la escritura en sus actividades cotidianas de aula. Las técnicas de construcción del campo empleadas comprendieron, durante un semestre de 2012, recolección de documentos áulicos (parciales, trabajos prácticos, apuntes, etcétera), entrevistas semiestructuradas a alumnos y observación de clases. En esta ocasión, recurrimos al análisis de los puntos de vista de los estudiantes, relevados mediante 25 entrevistas semiestructuradas, y a fragmentos de clase ilustrativos de cómo, en estas cátedras, las prácticas de enseñanza entrelazan contenidos disciplinares con escritura y argumentación.

Al respecto, hallamos que ciertas condiciones didácticas y determinado trabajo con escritura y argumentación posibilitaron a los estudiantes adentrarse

---

1 Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (Anpecyt); Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires (UBA); Instituto de Investigaciones sobre el Lenguaje y la Cultura (Invelec), Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet)-Universidad Nacional de Tucumán (UNT).

tanto en los *modos de decir* como en los *modos de pensar* propios de las disciplinas en cuestión. Así, en cada una de las asignaturas (Letras y Biología), distinguimos cinco condiciones de aula bajo las que escribir y argumentar propiciaron aprendizajes de contenidos disciplinares en el ingreso a la educación universitaria. Al hacer esto, además, exploramos incipientemente las lógicas que caracterizan los campos de las Letras y de la Biología. De este modo, esperamos contribuir no solo a las investigaciones sobre lectura y escritura para aprender, sino también al campo de las didácticas específicas y de las teorías de la argumentación.

## Método

Los datos expuestos en el presente trabajo forman parte de una investigación doctoral que se diseñó como una ‘investigación didáctica naturalista’ (Artigue, 1990; Rickenmann, 2006) basada en un estudio de casos múltiples (Stake, 1995; Creswell, 2013; Maxwell, 2013). En este sentido, los casos estudiados, una clase introductoria de *Biología* perteneciente al Ciclo Básico Común de una universidad pública de Buenos Aires (Argentina) y una clase introductoria de *Letras* correspondiente a una universidad pública de Tucumán (Argentina), se eligieron precisamente porque sus docentes incorporan la argumentación y la escritura en sus actividades cotidianas de aula. Asimismo, estas asignaturas constituyen ejemplos de lo que Snow (1993) y Toulmin (2001) denominan como las dos culturas o las dos grandes esferas en las que puede agruparse todo el razonamiento humano: las ciencias sociales y humanas y las ciencias naturales. De este modo, contamos con lo que Patton (2002) denomina ‘muestreo intencional’, es decir, con casos que, por sus estilos de enseñanza y sus inscripciones disciplinares, ilustran algunos puntos relevantes para pensar la argumentación y la escritura en las aulas de las universidades argentinas.

Por otra parte, desde un enfoque cualitativo e interactivo (Maxwell, 2013), las técnicas de construcción del campo empleadas en la investigación que encuadra este trabajo, comprendieron, durante un semestre de 2012, recolección de documentos áulicos (parciales, trabajos prácticos, apuntes, etcétera), entrevistas semiestructuradas a alumnos y observación de clases. En esta ocasión, presentamos el análisis de registros de clase y de los puntos de vista de los alumnos relevados mediante 25 entrevistas semiestructuradas realizadas de forma individual, con una duración promedio de 15 a 20 minutos cada una. Los registros de clase se eligieron dado que, en el *continuum* de las observaciones, resultaron significativos de las modalidades de trabajo cotidiano de estas dos asignaturas. En relación con las perspectivas de los alumnos, por su parte, se entrevistaron 15 estudiantes de Biología y 10 de Letras. Para el análisis tanto de los registros de clase como de las entrevistas, se utilizó la *codificación* y la *contextualización* (Maxwell y Miller, 2008). Así, hasta el momento, se identificaron algunos temas y categorías que pudimos triangular (Maxwell, 2013), ventajosamente, con la bibliografía y los antecedentes relevados.

## Argumentar, escribir y aprender en Letras y Biología: caracterización de los casos

En este apartado, resumimos brevemente las iniciativas pedagógicas de los dos casos estudiados. En el *caso Letras*, contamos con un curso en el que escritura y argumentación son, al mismo tiempo, contenidos y herramientas epistémicas para aprenderlos. En Biología, en cambio, el foco está puesto en el aprendizaje de los contenidos mediado por las prácticas de escritura y argumentación. Aclarar esto implica marcar una divergencia crucial desde el principio. En ambos casos, las prácticas de argumentación y escritura se entrelazan con la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos disciplinares pero, en el *caso Letras* particularmente, dichas prácticas se retoman también como contenidos y objetos de reflexión en sí mismas.

### El caso de Letras

El *caso Letras* se refiere aquí al trabajo que, desde 2005, se realiza en una asignatura de primer año de la carrera de Letras de una universidad pública de Tucumán (Argentina). Padilla señala que este *Taller* se planteó como un espacio de alfabetización académica destinado a los alumnos de primer año de la carrera de Letras en el que se «... prioriza el desarrollo de habilidades argumentativas como base indispensable para el dominio de habilidades académicas...» (2012: 34).

En tal sentido, se plantea como requisito para acreditar la materia la elaboración escrita de una ponencia grupal, entendida como comunicación de los resultados de una primera experiencia de investigación sobre géneros discursivos, que luego se socializa en unas jornadas académicas.

El cursado de esta asignatura es anual y obligatorio. El primer cuatrimestre se organiza alrededor del aprendizaje de los distintos modelos de comprensión y producción textual y del acercamiento a las diversas teorías de la argumentación. Todos los alumnos asisten semanalmente a dos clases: una teórica, común para todos los alumnos de la materia, y una práctica organizada en comisiones de hasta veinte personas. Durante el primer cuatrimestre, los alumnos elaboran trabajos prácticos individuales y grupales sobre cuestiones teóricas y prácticas y rinden dos exámenes parciales teórico-prácticos.

En el segundo cuatrimestre, en cambio, la dinámica de las clases cambia. Los alumnos, que desde el principio del cursado conocen los requisitos de aprobación de la materia, se ven puestos en la instancia de llevar a cabo, por primera vez, un proceso de investigación y de producir un texto en el que den cuenta de sus propios hallazgos. Este trabajo no lo realizan solos: las ponencias son grupales y cada grupo cuenta con un tutor que los guía y ayuda durante todo el trayecto. El año concluye con la presentación de estos trabajos en unas Jornadas de Estudiantes de Letras, abiertas a todos los estudiantes de la comunidad universitaria. Los estudiantes, entonces, escriben con objetivos auténticos y finalidades concretas.

Carlino (2013) sostiene que buena parte de los talleres en el entorno argentino suele «hacer *practicar*» a los alumnos a través de ejercicios, lo cual difiere de enseñar a *participar en una práctica* social. Así, distingue tres tipos de talleres: los cursos remediales (aquellos que instruyen sobre propiedades básicas de la escritura: ortografía, gramática), los que analizan y ejercitan aspectos discursivos para ser transferidos a las materias restantes y los que ayudan a ejercer acciones sociales contextualizadas. Tanto el primero como el segundo tipo contrastan con el tercero porque abordan atributos parciales del lenguaje propedéuticamente, es decir, como preparatorios del futuro uso completo y situado. El tercer tipo preserva la práctica integral y su sentido en el presente y, si bien propone reflexionar sobre cuestiones normativas y discursivas focalizadas, lo hace en función de su utilidad para consolidar el aprendizaje de las prácticas que ayuda a desarrollar y no anteponiéndolo a estas.

Como ejemplo de este tercer tipo, puede mencionarse el caso Letras que acompaña a alumnos a escribir y exponer una ponencia (Padilla, Douglas y Lopez, 2011). En este *Taller*, a diferencia del enfoque de habilidades, función y forma aparecen indisociadas, tanto como uso y reflexión sobre el lenguaje. En vez de «practicar» técnicas, se apuntala un proceso de enculturación académica.

## El caso de Biología

El curso de Biología que constituye nuestro caso de estudio pertenece al Ciclo Básico Común de una universidad pública de Buenos Aires (Argentina). Este curso de Biología (cuatrimestral), con seis horas de clase semanales, está destinado a estudiantes que, aunque planean continuar distintas carreras, necesitan conocimientos más bien elementales de las ciencias biológicas. Carlino (2012) y De Micheli e Iglesia (2012) señalan que el curso provee una ilustración poco usual de un modelo de escritura entrelazado con un curso de Biología. En ese caso, los docentes no solo asignan temas a partir de los que los estudiantes deben establecer relaciones con los contenidos disciplinares, sino que también invierten tiempo de clase para planear o revisar colectivamente los textos producidos por los alumnos. Además, cada uno de estos ensayos planificados recibe devoluciones escritas, sin notas. Las notas se reservan específicamente para los exámenes. En efecto, se brindan a los estudiantes muchas oportunidades de practicar y recibir devoluciones sobre el tipo de escritura que luego se requerirá en los parciales (por ejemplo, explicar situaciones prácticas relacionando conceptos clave). Así, los alumnos tienen la posibilidad de estudiar Biología y de ejercitar las prácticas de argumentación escrita con el apoyo de sus docentes, quienes los acompañan con devoluciones orales y escritas durante todo el cursado.

Carlino (2012) subraya que experiencias como esta promueven las interacciones entre docentes y alumnos y entre pares, constituyendo un ejemplo de lo que Dysthe (1996) denomina ‘estrategias de enseñanza dialógicas’. Más aún, en este modelo entrelazado, las consignas escritas no solo ayudan a los estudiantes a aprender los contenidos disciplinares y a desarrollar las prácticas de lectura y

escritura específicas del área de la Biología, sino que también evitan que la clase se concentre en el docente y alientan a los estudiantes a tener un rol más activo en sus propios procesos de aprendizaje. En cierta medida, estas prácticas de argumentación y escritura debilitan las clases monológicas, en las que el docente se erige como única voz legítima, y abren camino al diálogo y a la construcción conjunta de saberes (Duschl y Osborne, 2002).

En lo que respecta a la inclusión de la argumentación en el aula de ciencias, según Cavagnetto (2010), el objetivo de la alfabetización científica ha conducido a un constante incremento en las intervenciones basadas en la argumentación en el contexto de la educación científica. Por ello, mediante una revisión bibliográfica, este autor examina cómo las intervenciones argumentativas promueven la alfabetización científica y, a su vez, determina los patrones estructurales de varias intervenciones argumentativas teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- a. la naturaleza de la actividad argumentativa;
- b. el énfasis en la actividad argumentativa; y
- c. los aspectos de la ciencia incluidos en la actividad argumentativa.

De este modo, Cavagnetto determina tres patrones de intervención, a partir de los criterios anteriores:

1. intervenciones orientadas a la inmersión;
2. intervenciones enfocadas en la estructura de los argumentos;
3. intervenciones científico y socialmente basadas que enfatizan las interacciones entre ciencia y sociedad.

Las intervenciones orientadas hacia la *inmersión* utilizan la argumentación como un componente integrado en las actividades y tareas de los estudiantes. Las intervenciones enfocadas en la *estructura de los argumentos* enseñan la estructura del argumento separada de las consignas y tareas específicas y piden a los alumnos que las apliquen a lo largo de varias actividades. Las intervenciones *científico y socialmente basadas* usan temas sociocientíficos para contextualizar y proveer propósitos y objetivos a los argumentos. Cavagnetto (2010) concluye así que el reconocimiento de estas orientaciones puede servir para refinar la comprensión de las intervenciones argumentativas, particularmente en relación con la persecución de la alfabetización científica. En nuestro caso de estudio, la intervención de los docentes de Biología puede caracterizarse como una intervención orientada a la inmersión en la que se trabajan temas sociocientíficos y se enfatizan las relaciones entre ciencia y sociedad. Señalar esto no es menor: es esta preocupación sociocientífica de vincular ciencia y sociedad la que impone la necesidad de argumentar y escribir en Biología con propósitos concretos y objetivos definidos.

## Argumentar y escribir para aprender: concepciones y prácticas en Letras y Biología

Los alumnos reconocen que, en las asignaturas estudiadas, se trabaja con la escritura y la argumentación como objetos de enseñanza y herramientas epistémicas para aprender contenidos disciplinares. En efecto, a partir del análisis de las entrevistas a alumnos y del contraste de estos resultados con el estudio de los registros de clase podemos reconstruir una serie de condiciones didácticas que ayudaron a estos alumnos de Letras y Biología a aprender escribiendo y argumentando.

Cuadro 1. Condiciones didácticas para aprender escribiendo y argumentando en los casos estudiados

Condiciones didácticas		
	Letras	Biología
$\lambda$	Tareas de escritura con consignas centradas en la construcción y justificación de un punto de vista personal sobre un tema [9/10 alumnos].	Tareas de escritura con consignas de justificación y relación [14/15 alumnos].
$\varphi$	Intervenciones docentes dialógicas (orientadas a la meta-reflexión sobre los géneros discursivos y las propias prácticas de escritura y argumentación) [8/10 alumnos].	Intervenciones docentes dialógicas (con preguntas auténticas durante las clases y en las devoluciones escritas) [13/15 alumnos].
$\pi$	Explicaciones clínicas (a la par del alumno) de carácter presencial, virtual y sostenido a lo largo de todo el cursado de la asignatura [10/10 alumnos].	Explicaciones clínicas (a la par del alumno) y gráficas (uso de maquetas, modelos, pizarras magnéticas y analogías) [14/15 alumnos].
$\delta$	Participación y uso de los conceptos [24/25 alumnos].	
$\alpha$	Devoluciones a tiempo (frecuentes y antes de los exámenes) [25/25 alumnos].	

La condición  $\lambda^2$  parece ser, de algún modo, fundamental a la hora de pensar cómo introducir y repensar los potenciales epistémicos de las prácticas de escritura y argumentación en las aulas universitarias. En efecto, los alumnos reconocen que las *tareas de escritura con consignas centradas en la construcción y justificación de un punto de vista personal sobre un tema*, en el caso Letras, y las *tareas de escritura con consignas de justificación y relación*, en el caso Biología, los ayudan a aprender.

En el caso Biología, por ejemplo, la mayoría de los alumnos entrevistados declara que las actividades de escritura, con consignas de justificación y relación

2 Las letras griegas  $\lambda$ ,  $\varphi$ ,  $\pi$ ,  $\delta$ ,  $\alpha$  utilizadas sin orden alfabético apuntan a marcar que las condiciones enlistadas no pueden ordenarse jerárquicamente. Más bien, conviene puntualizar que, a fin de que las prácticas de escritura y argumentación resulten potencialmente epistémicas, todas estas condiciones deben presentarse en igual medida, de forma interdependiente.

de contenidos, les sirven para aprender a estudiar y a pensar en Biología. Lucila,<sup>3</sup> por ejemplo, sostiene:

Lucila: Escribir en esta materia sí que es diferente, porque tenés que integrar todo, relacionar todos los conceptos. O sea, ya no es algo repetitivo como una respuesta de memoria para cada pregunta, sino que es toda una integración de contenidos, por decirlo así. Todo tiene un propósito. Es como que uno entiende que tiene que explicar un porqué porque hay un porqué para hacerlo, no solo porque te lo piden para comprobar si sabés o no, ¿me explico? [...] Tenés que tener en cuenta todo eso cuando escribís acá: por qué escribís, para quién y qué [Estudiante de Biología].

En ambos casos (Letras y Biología), estas tareas de escritura con consignas de justificación, relación y construcción de un punto de vista personal sobre un tema están, entonces, modeladas por preocupaciones retóricas acerca de para qué, por qué y para quién se escribe lo que se escribe. Los estudiantes reflexionan sobre la organización de su actividad y sus metas comunicativas (Bazerman, 1981 y 1988; Swales, 1998), mientras aprenden los contenidos disciplinares (Britton, 1975; Chinn y Hilgers, 2000; Emig, 1977; MacDonald y Cooper, 1992; Prain y Hand, 1999; Rivard y Straw, 2000; entre otros). En el caso Letras, esta organización y estas metas comunicativas se tornan incluso más relevantes, ya que los alumnos se encuentran en una situación en la que no solo deben trabajar con los contenidos que están aprendiendo sino también intentar llevar a buen puerto una investigación (escritura de una ponencia) en la que ellos mismos puedan decir algo novedoso sobre un tema. Se trata, entonces, de articular y relacionar lo que se está aprendiendo, de ejercitar un modo de pensar distinto, menos parecido al del estudiante secundario y más parecido al del estudiante universitario de determinadas disciplinas. De acuerdo con sus propias perspectivas, estas tareas permiten a los alumnos sacar provecho de las potencialidades epistémicas de la escritura y la argumentación (Carlino, 2005 y 2012; Leitão, 2000).

La condición  $\varphi$  exige marcar ciertas diferencias entre los dos casos. Ambas condiciones se relacionan con el tipo de intervenciones que efectúan los docentes. En el caso Letras, contamos con *intervenciones docentes dialógicas* que se orientan hacia la (meta)reflexión sobre los géneros discursivos y las propias prácticas de escritura y argumentación. Uno de los alumnos, Tomás, apunta claramente a la potencialidad epistémica que las prácticas de argumentación y escritura adquieren cuando se ejercen a partir de este tipo de intervenciones:

Tomás: Anteriormente producía textos sumamente justificativos en los que exponía mis conocimientos o pensamientos únicamente. Con la realización de la ponencia me siento capaz de evaluar diferentes posiciones con mente abierta e incluirlas en mis producciones; es decir, observo que mi escritura era antes un perfil «buzo» de escritura intensiva, ahora sondeo escritos

---

3 Por cuestiones de ética y privacidad, no utilizamos los verdaderos nombres de los alumnos. Todos los nombres que figuran en este trabajo corresponden a seudónimos.

previos, organizo, planifico mis objetivos, reviso nuevamente y corrijo lo pertinente. Sin el aprendizaje de los modelos de comprensión y producción, quizás mis escritos no hubieran evolucionado [Estudiante de Letras].

En el caso Biología, por otra parte, encontramos *intervenciones docentes dialógicas* con formulación de preguntas auténticas (durante las clases y en las devoluciones escritas). Los alumnos reconocen que esta condición los ayuda a aprender:

Carolina: Por ahí está bueno el tema de los cuadros. La clase pasada que hicieron un cuadro gigante relacionando varias cosas, y que siempre nos preguntan mucho a nosotros si tenemos preguntas. Y como que cada pregunta que uno hace no te la responden puntual, sino que te responden con otra pregunta o te contextualizan tu pregunta en un caso concreto, en un ejemplo [Estudiante de Biología].

A fin de trabajar con la escritura como herramienta epistémica en la sala de clase, las preguntas auténticas se tornan clave. Estas preguntas, de acuerdo con Dysthe (1996), son preguntas abiertas, que retoman los aportes previos de los alumnos y los direccionan hacia la justificación de los saberes a enseñar. Este tipo de formulaciones, entonces, promueve las interacciones entre docentes y alumnos y entre pares, constituyendo uno de los ejemplos más significativos de aquello que Dysthe (1996) denomina estrategias de enseñanza dialógicas. La noción de *enseñanza dialógica* concibe el aula como un espacio que involucra múltiples voces que necesitan ponerse en diálogo para generar nuevos significados. Enseñar dialógicamente implica integrar discurso y escritura, requiere que los docentes formulen preguntas auténticas y ejercicios que permitan a los estudiantes conectar sus tareas de escritura con sus experiencias personales. La escritura se transforma así en una herramienta de aprendizaje clave. Los alumnos, cuyas voces se aprecian en el aula, logran pensarse como interlocutores válidos dentro de la comunidad a la que están ingresando. Más aún, en nuestro caso, en este modelo entrelazado, las consignas escritas no solo ayudan a los estudiantes a aprender los contenidos disciplinares y a desarrollar las prácticas de escritura y argumentación específicas del área de la Biología, sino que también alientan a los estudiantes a tener un rol más activo en sus procesos de aprendizaje. En cierta medida, estas prácticas de escritura, y la formulación de preguntas auténticas que se desencadena a propósito de discutir lo escrito, debilitan las clases monológicas —como ya lo señalamos— en las que el docente constituye la única voz legítima (Duschl y Osborne, 2002).

La condición  $\pi$  puede formularse, en el caso Letras, como *explicaciones clínicas (a la par del alumno) de carácter presencial, virtual y sostenido a lo largo de todo el cursado de la asignatura* y, en el caso Biología, como *explicaciones clínicas (a la par del alumno) y gráficas (uso de maquetas, modelos, pizarras magnéticas y analogías)*. En ambos casos, el *quid* de la cuestión está puesto en el acompañamiento de los docentes y en el tipo y la calidad de las intervenciones

que ellos efectúan a la hora de explicar, exponer, trabajar y evaluar los contenidos enseñados y aprendidos.

En el caso Biología, los alumnos valoran positivamente las explicaciones personalizadas de sus profesores durante la clase. Aprecian, asimismo, que estas sean frecuentes, orales y escritas. Una alumna, Lucila, consultada sobre por qué consideraba que había obtenido buena nota en uno de los exámenes, responde:

Lucila: Creo que, bueno, primero porque estudié, pero el seguimiento que te hacen ellas [las docentes] tanto en las actividades como el hecho de entregar todo el tiempo los textos, la clase es como que está siempre orientada, guiada por el docente, pero para nosotros, eso me gusta [Estudiante de Biología].

Por su parte, además de estas explicaciones clínicas (a la par del alumno), otro rasgo de las clases positivamente valorado por los estudiantes es el uso de gráficos, maquetas, modelos, pizarras magnéticas y analogías.

Tamara: Creo que, aparte de escribir, los cuadros que ellas hacen en el pizarrón es como que me es muy gráfico al momento de estudiar. Mirando el cuadro es como que sola puedo desarrollar qué es cada cosa, por qué se relacionan entre sí. Me sirven como esquemas los cuadros que ellas presentan. Y después me es útil lo que hacen con las maquetas y pizarras, no sé cómo llamarlas, porque es más visual, algo que por ahí no es tan fácil de graficar mentalmente, qué pasa con el nucleótido en la célula, por ejemplo. Uno lo ve como algo más concreto, menos abstracto. Aparte siempre todo aplicado en casos de la vida cotidiana [Estudiante de Biología].

Concretizar lo que de otro modo resultaría imposible observar parece ser la piedra angular de las intervenciones docentes de este curso. Los alumnos valoran el esfuerzo de sus profesores en relación con este punto. No es baladí que este tema sea recurrente en todas las entrevistas que efectuamos.

En el caso Letras, los alumnos también valoran positivamente las intervenciones y las tutorías de sus docentes:

Gabriela: Estoy muy contenta por este espacio brindado y el tiempo que nos dedicaron, al igual que por las correcciones recibidas, las cuales marcaron y nos guiaron por un buen camino [Estudiante de Letras].

Solana: Debo destacar la posibilidad de aprender a realizar una investigación y la posibilidad de exponerla. Todo esto enmarcado en una tutoría excelentemente llevada a cabo [Estudiante de Letras].

Esta condición de acompañamiento sostenido resulta fundamental, sobre todo en las asignaturas de primer año, ya que facilita a los alumnos el ingreso a una cultura disciplinar y académica que, hasta entonces, desconocían.

En ambos casos (Letras y Biología), la condición d puede explicitarse como *participación y uso de los conceptos*. Bisault (2008) señala que, en las clases de ciencia —él trabaja en las Ciencias Naturales, pero nosotros extendemos sus ideas también a las Humanidades—, no se trata de pensar cómo se materializan las características del pensamiento científico, sino de analizar y ejercer las

prácticas en referencia a las prácticas sociales de los investigadores, de los verdaderos productores de conocimiento científico. En la misma línea, Rebière, Schneeberger y Jaubert (2008) también consideran ventajoso efectuar el paralelismo entre las actividades de los científicos profesionales y aquellas desplegadas dentro de la clase.

Efectivamente, este énfasis en el uso y la apropiación de los conceptos se erige como uno de los pilares fundamentales de las propuestas tanto del caso Biología como del caso Letras. Y así lo perciben los estudiantes:

Natalia: Es la clave hacer los textos porque es donde entendés vos si al tema lo tenés sabido. Si podés usar los conceptos y explicar los procesos es porque los sabés [Estudiante de Biología].

Laura: Durante el cursado de la materia, teórico-práctico; aprendí muchas cosas. Los primeros días no sabía qué era una ponencia o texto científico. Pero creo que con la práctica se me han aclarado las ideas, aunque falta pulirlas y mayor empeño de mi parte [Estudiante de Letras].

Otro alumno indaga en los propósitos subyacentes a este uso y apropiación de los conceptos:

Javier: Biología es distinto, porque escribís en los textos y en los parciales con un propósito. Nunca hay que vomitar lo que estudiaste. Es como que te dan siempre un caso práctico, algo de la vida común, y a partir de ahí tenés que pensar lo que estudiaste. No te sirve memorizar, ¡para nada! Porque si no lo sabés aplicar o pensar en ese caso que te dan, fuiste. A mí me parece reinteresante. Por ejemplo, ahora con digestión yo entiendo todo lo que pasa cuando como y eso está rebueno. Yo lo puedo explicar, ¿viste? Además, yo voy a estudiar Veterinaria y todo esto me sirve muchísimo, porque te hace entender que todos los seres vivos tenemos puntos en común y otros que no y [...] te dan (sic) las herramientas para explicar eso [Estudiante de Biología].

En relación con este uso y apropiación de los conceptos, cobra relevancia la noción de *prácticas epistémicas* de Jiménez Aleixandre y Díaz de Bustamante (2008). Siguiendo a Kelly y Duschl (2002), ellos entienden las prácticas epistémicas como un conjunto de actividades asociadas con la producción, la comunicación y la evaluación del saber. En este sentido, por ejemplo, los alumnos de Biología y de Letras, mediante estas prácticas de escritura y de argumentación, deben no solo producir saberes a partir de casos concretos (Biología) y de temas a investigar (Letras), sino también ejercer la práctica epistémica de articular el saber propio con el ajeno. En este uso y apropiación de los conceptos por medio de las prácticas de escritura reside el reconocimiento de la dimensión epistémica de la argumentación, en el sentido en que la entiende Leitão (2000), como la confrontación con el saber de otros que obliga a revisar los propios saberes.

Además, esta participación y este uso de los conceptos, como lo señala Kuhn (1991), se adquieren solo mediante la práctica. En efecto, la escritura y la argumentación permiten aprender contenidos en la medida en la que se los discuta

explícitamente, a través de la previsión de actividades y apoyos constantes. En los casos estudiados, los docentes apuntalan los rasgos esenciales para desarrollar el pensamiento científico de los estudiantes: coordinar múltiples influencias causales, entender posturas epistemológicas y desarrollar la capacidad de comprometerse argumentativamente (Kuhn, Iordanau, Pease y Wirkala, 2008).

Finalmente, formulamos la condición a como *devoluciones a tiempo* (*frecuentes y antes de los exámenes*). Varios alumnos refieren las «devoluciones a tiempo» como un criterio fundamental a la hora de pensar y aprender en Letras y en Biología. Por ejemplo, Tamara, una alumna de Biología, refiere:

Entrevistador: A vos te ha ido muy bien en el parcial, ¿por qué crees que fue así?

Tamara: Sí, me saqué un 10, no lo puedo creer todavía [Risas]. Creo que me fue bien porque básicamente sigo las clases día a día, la continuidad, entrego las actividades por escrito, que eso me resolvió, por ejemplo, cuando tuve en el parcial las actividades que son escritas similares a las que hacemos acá. Es como que ya te sale como automático, como que ya tenés la estructura en la cabeza y sale. Sale relacionar los conceptos. Creo que eso es producto de haber ejercitado esa estructura, esa forma de pensar, cuando entrego por escrito. Otra cosa importante es que las profesoras te devuelven a tiempo los trabajos, la misma clase o la clase siguiente, y eso te ayuda a pensar clase a clase cómo vas incorporando los temas, qué hiciste mal y qué bien. Te guían. Bueno, creo que es eso, la constancia, básicamente. La constancia, sobre todo [Estudiante de Biología].

De acuerdo con Buty y Plantin (2008), la argumentación y la escritura, arrojadas en el aula porque sí, no conllevan ninguna potencialidad epistémica. Argumentar y escribir solo ayudan a aprender cuando se alcanzan ciertas condiciones de aula que propician el trabajo sostenido con ellas. Las devoluciones a tiempo constituyen una de esas condiciones, puesto que permiten a los alumnos tanto de Letras como de Biología corroborar las hipótesis elaboradas durante el estudio de los temas, incorporar las sugerencias de sus docentes en posteriores escritos, corregir errores conceptuales, repensar jerarquías y causalidades *en* y *entre* procesos, etcétera. Sin embargo, lo más importante en este punto, quizás, es que estas devoluciones precisamente ayudan a los alumnos porque están hechas «a tiempo», antes de los exámenes, y no después, cuando —para los alumnos— ya llegarían demasiado tarde.

Por último, sostienen Buty y Plantin (2008), para argumentar legítimamente, de manera autónoma y no manipulada, los alumnos necesitan conocimientos suficientes, tanto conceptuales como prácticos, al mismo tiempo que métodos argumentativos. El problema es que lleva tiempo adquirir dichos conocimientos y métodos. Al respecto, el trabajo de devolución a tiempo que realizan los profesores de nuestros casos de estudio comprende la complejidad de este proceso de aprendizaje e intenta abordarla. Y eso se refleja en los puntos de vista de los alumnos. Estas devoluciones escritas y orales, frecuentes y tempranas (antes de

los parciales o finales) posibilitan, desde la perspectiva de los alumnos, el diálogo entre docentes-alumnos y entre pares, el intercambio de puntos de vista y la coconstrucción de conocimientos en el aula.

En este punto, cabe preguntarse ¿cómo operan en el aula estas cinco condiciones didácticas que, según los alumnos, los ayudan a aprender escribiendo y argumentando? Con el objetivo de responder este interrogante, a continuación analizamos un fragmento de registro de clase de Biología. El tema de la clase es expresión genética (relaciones entre fenotipo, genotipo y ambiente). Los alumnos (83 en esta comisión) leyeron tres textos de aproximadamente seis páginas cada uno a fin de responder una serie de problemas. Las consignas delineadas por los docentes proponen casos problemáticos de relaciones entre fenotipo, genotipo y ambiente. Los estudiantes deben redactar un pequeño ensayo (alrededor de una carilla de extensión) para fundamentar sus ideas respecto de dichos casos problemáticos. En el transcurso de la primera parte de la clase, los alumnos discuten en pequeños grupos sus textos individuales mientras que, en la segunda parte, ponen en común con el docente y con el resto de sus pares sus ensayos y los consensos alcanzados durante el trabajo en grupos. El siguiente fragmento corresponde, entonces, a esta segunda parte de la clase, en la que los alumnos discuten con el docente lo que escribieron en casa y comentaron previamente en pequeños grupos.

Docente A [28]:<sup>4</sup> Si hay algo que no se entienda de lo que escribo en el pizarrón, trato de hacerlo abreviado, pero me dicen, ¿sí? Ehh... en la oración, decís que dice «si la piel es expuesta a la luz del sol, irá acumulando alteraciones en la molécula de ADN (mutaciones)» ¿Esa es la oración?

Alumno 3 [29]: Sí.

Docente A [30]: ¿Están de acuerdo? ¿El resto? ¿Qué opinan?

AA (varios alumnos) [31]: [murmullos inaudibles]

Docente A [32]: ¿Está? ¿Sí? Está hablando de un factor ambiental, son los rayos UV, en particular. No lo dice en esa oración, pero en otro momento del texto lo menciona. Son los rayos UV favorecidos por la irradiación ultravioleta del espectro solar. Bien, ¿sí? Eso es un factor ambiental que está modificando directamente el material genético de las células de la piel, que son las que están más expuestas. ¿No? ¿Está bien? [Escribe en el pizarrón] Bien, está bien esa relación. Ahí está haciendo mención explícita del genotipo. ¿Alguna otra [relación] encontraron?

---

4 Los números consignados entre corchetes corresponden a los turnos de habla. Estos se contabilizaron desde el inicio de la grabación. En este fragmento, la actividad recomienza luego de un breve recreo de 15 minutos que divide la primera de la segunda parte de la clase. Los alumnos se enumeraron de acuerdo con el orden de sus intervenciones. La Docente A trabaja en pareja pedagógica con otra docente [Docente P] que, si bien no intervino en estos intercambios, estuvo presente en la clase. En efecto, cuando ocurrieron estas interacciones, la Docente P se encontraba comentando por escrito algunos textos entregados por alumnos sobre temas trabajados en clases previas.

Alumno 4 [33]: Sí, ambiente-fenotipo.

Docente A [34]: [Escribe en el pizarrón] Ambiente-fenotipo. ¿Y en qué oración o dónde, en qué parte del texto?

Alumno 4 [35]: Aquí dice que la irradiación solar produce cáncer de piel.

Docente A [36]: ¿O sea que sería ambiente...?

Alumno 4 [37]: Fenotipo.

Docente A [38]: [Pausa]. ¿Están de acuerdo?

AA (varios alumnos) [39]: Sí.

Docente A [40]: ¿Todos están de acuerdo en que el cáncer de piel tiene que ver con el fenotipo?

Alumno 5 [41]: O sea la modificación de la molécula del ADN es la receta y la torta sería el cáncer de piel.

Docente A [42]: Exacto, exacto. ¿Sí? ¿Solo cuál es el problema en este caso en particular? Que la luz ultravioleta me está alterando la receta.

Alumno 5 [43]: Claro, claro.

Docente A [44]: ¿Sí? ¿Está? Está haciendo cambios en los ingredientes, no sé, en los pasos a seguir, entonces cuando yo quiero hacer la torta, no me sale bien.

En este fragmento de registro de clase, la profesora, en el turno [28], está usando el pizarrón para graficar y escribir aquellas respuestas que los alumnos van avanzando. Esto se vincula estrechamente con la condición didáctica p, que atañe a las explicaciones clínicas y gráfica. Pero hay cuestiones más profundas para señalar aquí: la docente retoma el texto fuente, que los alumnos leyeron, y lo vincula con la respuesta dada por sus estudiantes. Esto lleva a la formulación de una serie de preguntas auténticas en los turnos de habla siguientes. En el turno [28], la docente explica con detalle aquello que los alumnos, en sus respuestas, manifiestan no entender. Cuando, al finalizar este turno de habla, la profesora pregunta «¿Alguna otra [relación] encontraron?», está recurriendo a la condición didáctica j puesto que interviene dialógicamente: *devuelve* (Brousseau, 2007) el problema a los alumnos para que estos se hagan cargo de reconstruir el saber a enseñar. La condición didáctica l, relativa a las tareas de escritura con consignas de justificación y relación es, por su parte, la condición que configura la actividad en progreso. Precisamente haber escrito ensayos breves es lo que provee materia y sustento a la discusión en clase.

Desde los turnos [33] a [40], se sucede un punteo entre docente y alumnos: los estudiantes contestan escuetamente, la docente intenta acelerar el tiempo didáctico con preguntas que los instan a participar. Así, la profesora está intentando bosquejar la condición didáctica d, que se vincula con la participación y el uso de los conceptos. Devolver el problema a los alumnos, otorgarles la

responsabilidad de construir una respuesta certera para ese interrogante, se erige como un modo de hacerlos participar y usar los conceptos.

En los turnos [41] a [44], reaparece con fuerza la condición didáctica p: el alumno 5 [turno 41] retoma *motu proprio* (Sensevy, 2011) una analogía que la profesora efectuó dos clases antes. Dicha analogía asemeja la estructura del ADN y sus posibles modificaciones de origen ambiental con la receta de una torta y las distintas alteraciones que podría hacer un cocinero al interpretar y ejecutar tal receta. Esta analogía, evocada por el propio alumno, prueba ser sobremanera explicativa para comprender el tema de expresión genética. La docente reconoce esa importancia y contesta al alumno del mismo modo, a saber, en términos analógicos.

La condición didáctica a, finalmente, que implica las devoluciones a tiempo (frecuentes y antes de los exámenes) también, aunque invisibilizada en este fragmento, se encuentra presente en esta clase. Mientras la Docente A interactúa con los alumnos y revisa colectivamente sus textos, una segunda docente [Docente P], comenta por escrito otros ensayos breves producidos por los alumnos y trabajados colectivamente en clases previas. El trabajo en parejas pedagógicas, en este caso de estudio, permite garantizar la condición didáctica a y devolver a los estudiantes sus textos comentados antes de los exámenes y hacerlo clase a clase. Esto posibilita a los alumnos estudiar de sus ensayos y reescribirlos, si fuese necesario.

Las condiciones didácticas descriptas y mostradas hasta aquí configuran, entonces, el espacio del aula. En este sentido, las miradas o puntos de vista de los estudiantes ayudan a identificar y caracterizar dichas condiciones, puesto que marcan una vía de aproximación a las intervenciones docentes que ellos mismos valoran positivamente y que declaran considerar útiles a la hora de aprender y de adentrarse en sus respectivas culturas académicas. Los registros de clase, por su parte, proveen evidencia valiosa para analizar, sopesar, aceptar o desestimar dichas perspectivas.

## Conclusiones

Este trabajo identifica y caracteriza, desde las miradas de alumnos y desde el análisis de registros de clase, las condiciones didácticas que favorecen el trabajo y la integración de los contenidos disciplinares con las prácticas de argumentación y escritura para aprender en aulas universitarias de Letras y Biología. En efecto, las perspectivas o puntos de vista de los estudiantes posibilitan definir y comprender las intervenciones docentes que resultan útiles a la hora de aprender y de adentrarse en las distintas comunidades académicas. Los registros de clase, además, ponen de manifiesto la precisión y la profundidad de las perspectivas de los estudiantes. Así, hallamos que los alumnos valoran positivamente cinco condiciones didácticas que configuran el trabajo en el aula y que permiten aprender escribiendo y argumentando: tareas de escritura con consignas de justificación y

relación; intervenciones docentes dialógicas; explicaciones clínicas (a la par del alumno), gráficas (Biología) y metarreflexivas (Letras); participación y uso de los conceptos; y devoluciones a tiempo (frecuentes y antes de los exámenes).

En suma, procuramos de este modo comenzar a pensar, a partir del análisis de las concepciones de los alumnos y de las prácticas de aula en dos casos concretos, los modos en los que escritura y argumentación pueden entrelazarse con los contenidos disciplinares y transformarse así en objetos de enseñanza y en herramientas epistémicas para aprender. Caracterizar las prácticas de enseñanza que, en dos cursos universitarios introductorios de dos disciplinas distintas, entretejen contenidos con prácticas de escritura y argumentación contribuye a comprender cómo los potenciales epistémicos del escribir y el argumentar se actualizan en diferentes sistemas de interacción entre docente, alumnos y saberes.

## Bibliografía

- ANDREWS, R. (2009) *Argumentation in Higher Education. Improving Practice Through Theory and Research*, Londres: Routledge Francis & Taylor Group.
- BILBRO, R.; MITCHELL, S.; PEAKE, K.; PRIOR, P.; ROBINSON, A.; SEE, B. H. y TORGERSON, C. (2006) *Argumentative skills in first year undergraduates: a pilot study*, York: The Higher Education Academy.
- ARTIGUES, M. (1990) «Ingénierie didactique». *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 9 (3), 283-307.
- BAZERMAN, Ch. (1981) «What written knowledge does: three examples of academic discourse». *Philosophy of the Social Sciences*, 11 (3): 361-388.
- (1988) *Shaping written knowledge: the genre and activity of the experimental article in science*, Madison, Wis: University of Wisconsin Press.
- BISAULT, J. (2008) «Constituer une communauté scientifique scolaire pour favoriser l'argumentation entre élèves», en BUTY, C. y PLANTIN, C. (eds.), *Argumenter en classe de sciences. Du débat à l'apprentissage*, Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique.
- BRITTON, J. N. (1975) *The development of writing abilities*, Londres: Macmillan.
- BROUSSEAU, G. (2007) *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*, Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- BUTY, Ch. y PLANTIN, Ch. (2008) «Variété des modes de validation des arguments en classe de sciences», en BUTY, C. y PLANTIN, Ch. (eds.), *Argumenter en classe de sciences. Du débat à l'apprentissage*, Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique.
- CARLINO, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad : una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2012) «Who Takes Care of Writing in Latin America and Spanish Universities?», en THAISS, C. et al. (eds.), *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places*, Anderson, S. C.: Parlor Press.
- (2013) «Alfabetización académica diez años después». *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57): 355-381.
- CAVAGNETTO, A. (2010) «Interventions in K-12 Science Contexts Argument to Foster Scientific Literacy: A Review of Argument». *Review of Educational Research* (80): 336-357.
- CHINN, P. y HILGERS, T. (2000) «From corrector to collaborator: the range of instructor roles in writing-based natural and applied science classes». *Journal of Research in Science Teaching* (37): 3-25.
- CRESWELL, J. (2013) *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*, Los Angeles: SAGE Publications, 3.<sup>a</sup> ed.
- DE MICHELI, A. e IGLESIA, P. (2012) «Writing To Learn Biology in the Framework of a Didactic Curricular Change in the First Year Program at an Argentine University», en THAISS, C. et al. (eds.), *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places*, Anderson, S.C.: Parlor Press.
- DUSCHL, R. y OSBORNE, J. (2002) «Argumentation and Discourse Processes in Science Education». *Studies in Science Education*, 38: 39-72.
- DYSTHE, O. (1996) «The multivoiced classroom: Interactions of writing and classroom discourse». *Written Communication* 13 (3): 385-425.
- EMIG, J. (1977) «Writing as a mode of learning». *College Composition and Communication* (28): 122-128.
- JIMENEZ-ALEIXANDRE, P. y DÍAZ DE BUSTAMANTE, J. (2008) «Construction, évaluation y justification des savoirs scientifiques. Argumentation et pratiques épistémiques»

- en BUTY, C. y PLANTIN C. (eds.), *Argumenter en classe de sciences. Du débat à l'apprentissage*, Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique.
- KELLY, G. y DUSCHL, R. (2002) «Toward a Research Agenda for Epistemological Studies in Science Education». *Diss. Annual Meeting of narst*, Nueva Orleans.
- KUHN, D. (1991) *The skills of argument*, Cambridge-Nueva York: Cambridge University Press.
- IORDANOU, K.; PEASE, M. y WIRKALA, C. (2008) «Beyond control of variables: What needs to develop to achieve skilled scientific thinking». *Cognitive Development* (23): 435-451.
- LEA, M. y STREET, B. (1998) «Student writing in higher education: An academic Literacies Approach». *Studies in Higher Education*, 23 (2): 157-172.
- LEITÃO, S. (2000) «The Potential of Argument in Knowledge Building». *Human Development* (6): 332-360.
- MACDONALD, S. y COOPER, CH. (1992) «Contributions of academic and dialogic journal to writing about literature» en HERRINGTON, A y MORAN, C. (eds.), *Writing, teaching and learning in the disciplines*, Nueva York: MLA.
- MAXWELL, J. (2013) *Qualitative research design: an interactive approach*, Thousand Oaks, Calif: SAGE Publications, 3.<sup>a</sup> ed.
- y MILLER, B. (2008) «Categorizing and connecting strategies in qualitative data analysis» en HESSE-BIBER, S. y LEVY, P. (eds.), *Handbook of Emergent Methods*, Nueva York: Guildford Press.
- MITCHELL, S. y ANDREWS, R. (2000) *Learning to Argue in Higher Education*, Portsmouth NH: Boynton/Cook.
- PADILLA, C. (2012) «Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales». *Magis* 5 (10): 31-57.
- DOUGLAS, S. y LÓPEZ, E. (2011) *Yo argumento. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos argumentativos*, Córdoba: Comunicarte.
- PATTON, M. (2002) *Qualitative research and evaluation methods*, Thousand Oaks, Calif: Sage Publications, 3.<sup>a</sup> ed.
- PRAIN, V. y HAND, B. (1999) «Students' perceptions of writing for learning in secondary school science». *Science Education* (83): 151-162.
- REBIÈRE, M.; SCHNEEBERGER, P. y JAUBERT, M. (2008) «Changer de position énonciative pour construire des objets de savoirs en sciences: le rôle de l'argumentation», en BUTY, C. y PLANTIN, C. (eds.), *Argumenter en classe de sciences. Du débat à l'apprentissage*, Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique.
- RICKENMANN, R. (2006) «Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia». *Actas del Congreso Internacional de investigación, educación y formación docente*, Universidad de Antioquia, Medellín, 30 de agosto al 2 de setiembre 2006.
- RIVARD, L. y STRAW, S. (2000) «The effect of talk and writing on learning science: an exploratory study». *Science Education* (84): 566-593.
- SENSEVY, G. (2011) *Le sens du savoir: éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*, Bruselas: Éditions de Boeck.
- SNOW, CH. P. (1993) *The Two Cultures*, Cambridge: Cambridge University Press.
- STAKE, R. (1995) *The art of case study research*, Thousand Oaks: Sage Publications.
- SWALES, J. M. (1998) *Other floors, other voices: a textography of a small university building*, Mahway, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.

TORGERSON, C.; ANDREWS, R.; ROBINSON, A. y SEE, B. H. (2006) *A Systematic Review of Effective Methods and Strategies for Improving Argumentative Skills in Undergraduate Students in Higher Education*, York: The Higher Education Academy.

TOULMIN, S. (2001) *Return to reason*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

WALVOORD, B. y MCCARTHY, L. (1990) *Talking and writing in college: a naturalistic study of students in four disciplines*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

# Los ejemplos como índice de comprensión conceptual. Dificultades habituales en estudiantes del primer año de la universidad

ANDREA PAC<sup>1</sup>

En el diálogo *Menón*, el amigo de Sócrates comienza preguntando si la virtud es algo que se pueda enseñar. Sócrates, como es su costumbre, responde diciendo que para saber si puede ser enseñada o no, primero es necesario saber qué es la virtud; pero él no lo sabe y anima a Menón a proponer una respuesta. Este no duda de que sea fácil definir la virtud según se trate de la virtud del varón, de la mujer, de un niño, de un anciano, de un hombre libre, o de un esclavo (71e-72a-b). En este punto, Sócrates reprende a su amigo diciendo: «Parece que tengo suerte. Quería una virtud y encuentro que tienes todo un enjambre de virtudes para ofrecer. Pero, hablando seriamente, supongamos que te preguntara qué es una abeja, cuál es su naturaleza esencial, y me respondieras que hay abejas de distinto tipo...» (72b-c). En este pasaje, Sócrates reprocha a Menón que, en lugar de enunciar los rasgos característicos del concepto de virtud, empezó por enumerar clases de virtudes, esto es, empezó por dar ejemplos de virtudes. El filósofo rechaza esta respuesta porque ofrece «una pluralidad» (74 d-e), cuando lo que él busca es una unidad o, mejor, la descripción de un único concepto que se instancia en cada caso de virtud.

Sin embargo, los ejemplos no siempre son desdeñables. En ciertas ocasiones, el tratamiento de los ejemplos, contrariamente a lo que Sócrates sostiene en este breve fragmento, no es índice del desconocimiento de un concepto sino todo lo contrario. Y ese es un supuesto de partida para el tratamiento que de ellos se hará en este trabajo.

## Los ejemplos, la comprensión de los conceptos y el pensamiento crítico

Los ejemplos pueden ser abordados desde diferentes perspectivas: desde el punto de vista argumentativo, como recurso argumentativo y retórico;<sup>2</sup> desde un punto de vista de las habilidades del pensamiento, como la capacidad de esta-

1 Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA).

2 En este sentido, ya Aristóteles sostenía que los ejemplos, ya sea la referencia a hechos pasados, ya sea a hechos inventados o a fábulas, es un recurso adecuado «similar a la inducción» (*Retórica* II, 20). En una línea similar a la de la inducción, Perelman considera que los ejemplos son recursos argumentativos para derivar reglas (1977: 119). También Perelman y Olbrechts-Tyteca (1983: 475) distinguen dentro del rango general de ejemplo los casos que permiten generalizar, de las ilustraciones que apuntalan una regularidad ya establecida.

blecer relaciones entre los conceptos y los casos particulares; finalmente, y como consecuencia de lo anterior, desde un punto de vista didáctico,<sup>3</sup> como una herramienta para clarificar los conceptos y facilitar su comprensión, o para evaluar la comprensión de los conceptos. En este trabajo, el tratamiento de los ejemplos se centrará en las últimas dos perspectivas: en la habilidad de pensamiento supuesta ya sea en el elaborar o reconocer ejemplos, y en la posibilidad de utilizar dicha elaboración o reconocimiento como herramientas de evaluación, como índices de la comprensión conceptual.

Así pues, Arnoux observa que en el «contexto didáctico la explicación recurre a los ejemplos para ilustrar o para inducir un concepto y de esta manera facilitar la comprensión» (2009: 9) y remite a Miéville (1983: 189) para aclarar a qué procedimientos llamamos ejemplos:

1. a la asimilación de uno o más objetos a una clase por alguna característica distintiva;
2. al reconocimiento de la existencia de una clase de objetos con una cierta característica a partir de la existencia de alguno de ellos.

En principio, podríamos decir aquí que dar un ejemplo de un concepto es casi como dar una definición ostensiva de algún término del lenguaje. Este tipo de definición es, tanto en el aprendizaje del lenguaje materno como en el de lenguajes extranjeros (y en este caso es aún mejor que la traducción), un camino óptimo para ir asociando los significados a los significantes, que al mismo tiempo va configurando una categorización del mundo y una clasificación de los objetos que hay en él. Por este motivo, el trabajo sobre identificación y elaboración de ejemplos en las asignaturas es fundamental tanto con el fin de la enseñanza (para contribuir a la comprensión de un concepto), como con fines evaluativos (para saber si el estudiante efectivamente comprende el concepto además de, tal vez, memorizar una definición). Desde luego, estas definiciones ostensivas se vuelven más complejas y menos sencillas cuando se trata de conceptos. En efecto, no es lo mismo señalar el objeto alargado que está sobre la mesa para definir con ese gesto la palabra ‘termo’, que señalar... ¿qué? para definir el concepto de ‘razón’.

Lo primero que se ha de tener en cuenta en esta cuestión es que la aprehensión de un concepto es algo diferente de la memorización de una definición, o del establecimiento de una definición lexicográfica de una palabra. El argumento más simple es que, si se tratase solo de definiciones de palabras (como de la palabra ‘virtud’ en el *Menón*), las bibliotecas enteras de filosofía serían por completo prescindibles. Comprender el concepto de virtud no consiste solamente en repetir que es «cualquiera de las cualidades de las personas que se consideran como buenas» (Moliner, 1998). Tal vez tampoco consista en enumerar el nombre de las cualidades comúnmente consideradas como virtudes (la generosidad,

---

3 Preferimos la calificación de didáctico a ‘explicativo’, con el fin de no limitar esta dimensión a la explicación, excluyendo la argumentación. Como señala Arnoux (2009: 8), «los discursos razonados escritos se inscriben en realidad en un *continuum* que va de un polo explicativo a uno argumentativo».

la fortaleza, etcétera) —y, posiblemente, esta es la deficiencia que Sócrates señala en la respuesta de Menón. Pero la identificación de acciones virtuosas, el reconocimiento de los límites de tal identificación, o la capacidad de decidir si la acción que se está por llevar a cabo es o no es virtuosa, sí es índice de una comprensión del concepto de virtud (una comprensión que, por tratarse de un concepto discutible nunca queda cerrada). La diferencia principal en ambos casos es la problematicidad que se reconoce o que, por el contrario, no se pone en juego. Las definiciones de las palabras son convenciones que, por lo general, aprendemos y usamos sin problematizar en las situaciones cotidianas de comunicación. Cuando, en un diálogo, uno de los interlocutores interrumpe el discurso del otro para preguntar ‘¿a qué te refieres con...?’, o ‘¿qué quieres decir con...?’, está señalando una complejidad que va más allá de la definición de esa palabra y alcanza a la situación, a las acciones, o a las propiedades de las personas u objetos involucrados. Lo mismo sucede cuando se establece un desacuerdo con respecto a si una acción ha sido adecuada, perjudicial o virtuosa.

En efecto, las definiciones de pensamiento crítico han tendido, en sus planteamientos menos lógico-formales, a entender como tal un tipo de pensamiento situado, capaz de deliberar y juzgar en situaciones determinadas. Más allá del énfasis que los diferentes autores han puesto en la lógica como ingrediente más o menos privilegiado, la capacidad de juicio es un rasgo indiscutible del pensamiento crítico o ‘de alto orden’, como también ha sido denominado. En esta dirección, Lipman propone que el pensamiento crítico

1. facilita el juicio porque
2. se apoya en criterios,
3. es autocorrectivo y
4. es sensible al contexto (1991: 116).

De estos aspectos, el asentarse en criterios es tal vez el más rígido; pero tanto la autocorrección como la sensibilidad al contexto hacen del pensamiento crítico un pensamiento flexible (sin ser caprichoso) y ponen un límite a la rigidez de los criterios que, en consecuencia, no pueden ser utilizados de manera mecánica con independencia de las características particulares de cada situación. En este punto, la sensibilidad al contexto tiene un papel fundamental para evitar que la aplicación de los criterios resulte una tarea mecánica, unidireccional y universalmente normativa. Por último, la autocorrección supone, sin dudas, la capacidad de metacognición, esto es, de reflexionar sobre el propio pensamiento (Lipman, 1991: 120-123).

En este marco, la capacidad de hallar y examinar ejemplos es un índice de esta flexibilidad. La conexión entre las ideas y los casos particulares, la conexión entre la teoría y la práctica, la conexión entre los conceptos y las experiencias es tanto manifestación de la comprensión de los criterios y de la percepción de la realidad como condición de la construcción del sentido de los criterios y conceptos, y de la realidad vivida. Aun cuando no se trate de conceptos o situaciones éticas, la deliberación, la adecuación al contexto, la flexibilidad y los límites de

los criterios, y la complejidad de los conceptos es lo que está en juego cuando se produce o se analiza un ejemplo.

En términos kantianos, se podría decir que en el ejemplo está en juego la conexión entre lo formal del concepto y lo material de la experiencia. Pero siempre suponiendo que, aun siendo posible la distinción para el análisis, ni la forma tiene sentido sin la materia, ni la materia tiene sentido sin la forma. No se puede decir que la mera enumeración de casos sueltos indique que se conoce un concepto; pero tampoco se puede decir que la enunciación de una definición lo sea. Dicho en otros términos, desde la perspectiva que se presentarán los casos aquí, el ejemplo no vale por sí mismo sino como emergente, como efecto de esta serie de conexiones entre lo formal de la definición y lo material del ejemplo, que es lo que en verdad cuenta para la comprensión conceptual. También es fundamental tener en cuenta que (ahora alejándonos de los términos kantianos) la dimensión conceptual no puede ser independiente de su contenido material o empírico, esto es, que no es posible afirmar que se comprende un concepto si no se es capaz de comprender al mismo tiempo su dimensión fáctica (en términos más bien hegelianos, aunque sin pretender aquí hondura metafísica, se diría que el ejemplo no es otra cosa que el concepto desplegado, realizado). En los conceptos, lo formal y lo material son uno y lo mismo, visto desde diferentes perspectivas.

## Presentación del caso de estudio

En el caso del presente trabajo, nos interesará el ejemplo en una situación específica y con un fin específico: el uso de ejemplos en el ámbito universitario con un fin evaluativo. En este terreno, el ejemplo no tiende a persuadir, a promover la inducción ni a ilustrar una norma. Tampoco tiene el fin didáctico de explicar sino de tomar la elaboración y el análisis de ejemplos como índice de la comprensión de la teoría o de los conceptos en una situación de evaluación.

El grupo de análisis es el de los estudiantes de la materia Introducción al Conocimiento Científico de primer año de carreras diversas (Enfermería Universitaria, Licenciatura y Profesorado en Letras, Profesorado en Historia y Licenciatura en Comunicación Social) de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. De los temas vistos en la materia, nos detendremos aquí en los conceptos de la Unidad 1, donde se trata la concepción tradicional de la ciencia, en particular el empirismo lógico del Círculo de Viena y el racionalismo crítico de Karl Popper. Estas posturas (a pesar de las críticas popperianas al empirismo) coinciden en aspectos que hacen posible reunir las en una misma concepción; y uno de estos aspectos es su rechazo del psicologismo, según el cual las ideas no tienen valor epistemológico salvo que se enuncien en un lenguaje determinado. Coherentemente con ello, estas corrientes definen a las ciencias empíricas como sistemas de teorías entendidas a su vez como sistemas de enunciados, en definitiva, sistemas lingüísticos. El desarrollo de los conceptos propios de esta concepción de la ciencia exige asir la dimensión del lenguaje como

independiente tanto de la dimensión psicológica como de la factual. El análisis de las teorías científicas en esta perspectiva se centra en los conceptos de enunciados observacionales, enunciados universales, términos empíricos y términos teóricos, y otros conceptos relacionados con la definición de las teorías como sistemas lingüísticos. En lo que sigue se analizará tanto la identificación de los ejemplos como su producción por parte de los estudiantes.

### Conceptos y consignas

El material de estudio de la Unidad contiene las siguientes explicaciones de los enunciados observacionales y los enunciados universales.<sup>4</sup> Un enunciado observacional es un enunciado singular y empírico: singular, porque se refiere a un objeto abarcable en una experiencia sensorial única; empírico, porque sus términos son empíricos, esto es, se refieren a objetos o procesos directamente accesibles a los sentidos. Otra manera de definirlo es decir que describe un fenómeno en un tiempo y lugar determinados. En consecuencia, enunciados como ‘El suelo del aula 54 está mojado’ y ‘Las hojas de esta planta están secas’ son observacionales.

En cambio, un enunciado universal es un enunciado que describe todos los fenómenos de un mismo tipo en todo tiempo y lugar. En consecuencia, se suele decir que la cantidad de casos que describe es infinita, de modo que no puede ser objeto de una experiencia sensorial única; más aún, tampoco serían suficientes varias experiencias sucesivas para agotar la observación de su contenido.<sup>5</sup> Ejemplos de estos enunciados son ‘Todos los hombres son mortales’, o ‘Los electrones son partículas atómicas con carga negativa’. Como se ve, el cuantificador universal es una ayuda para identificar este tipo de enunciados. Asimismo, si bien puede ser empírico por sus términos (como en el primer ejemplo), no es observacional. Esto último es importante porque exige diferenciar empírico de observacional. Observacional es un enunciado empírico y singular; pero nada impide que un enunciado universal sea empírico.

El carácter empírico o no empírico de los enunciados depende de sus términos, y el carácter empírico de los términos depende, a su vez, de los objetos.<sup>6</sup> Por tanto, la identificación de los enunciados supone una cadena conceptual como

---

4 Sobre estas definiciones cabe hacer algunas aclaraciones. En primer lugar, que distintos autores pueden utilizar diferentes términos para el mismo concepto. Nosotros seguimos la definición habitualmente reconocida, como la presenta Klimovsky, 2005.

5 En rigor, estos enunciados describen una regularidad, antes que los fenómenos. Pero no entraremos en este punto ahora.

6 El tema del carácter empírico de los enunciados científicos es materia de discusión. Precisamente, las acusaciones de ingenuidad hechas contra el empirismo radican, en parte, en que toman como empíricos enunciados cuyos términos no son claramente tales. Profundizar en esta discusión conduce muy plausiblemente a que, en definitiva, y sobre todo tratándose de las ciencias contemporáneas, todos los términos son teóricos y no empíricos. A su vez, la discusión sobre los términos remite a la discusión sobre los objetos o los fenómenos (porque los términos se definen por los objetos que describen). La posición de la cátedra sigue la propuesta de Putnam, quien concluye que: Los objetos también pueden ser teóricos, cuando son

la siguiente: ‘un enunciado es empírico cuando *sus términos son* empíricos; un término es empírico cuando *se refiere a objetos* directamente accesibles a la observación sensorial; un objeto es empírico cuando *es* directamente accesible a la observación sensorial’.<sup>7</sup> De esta manera, el carácter empírico del objeto actúa retroactivamente sobre el carácter empírico (o teórico) del enunciado.

A partir de estos conceptos, en un trabajo práctico se propone a los estudiantes la siguiente consigna:<sup>8</sup>

Decida si los siguientes enunciados son observacionales o universales:<sup>9</sup>

- a. Esta persona tiene 38 °C de temperatura corporal;
- b. Con toda acción ocurre siempre una reacción igual y contraria;
- c. Las sillas de esta aula están apiladas;
- d. Los metales se dilatan con el calor.

Esta diferenciación, por su parte, es necesaria para identificar qué enunciados integran los niveles de las teorías: en el nivel 1, son observacionales (o sea, singulares y empíricos); en el nivel 2, son universales y empíricos; en el nivel 3, son universales y teóricos. Con respecto a esta distribución de los enunciados en las teorías, se propone la siguiente consigna:

Señale a qué nivel de una teoría científica corresponden cada uno de estos enunciados. Justifique su respuesta:<sup>10</sup>

- e. Este trozo de metal se funde al someterlo al fuego.
- f. Las células animales contienen mitocondrias.
- g. Esta vaca come pasto.
- h. Todas las vacas tienen cuatro estómagos.

---

indirectamente observables, como los átomos o las células, y pueden ser ‘metafísicos’, cuando no son observables de ninguna manera como los espíritus o las fuerzas ocultas (Putnam, 1989). No obstante, en una primera aproximación a la Unidad, se busca trabajar en las clases y en los prácticos con enunciados que no se presten a discusión, o se aclara en la consigna cuándo debe ser tenida en cuenta. Esto conduce a la dificultad de encontrar ejemplos ‘interesantes’ (o sea, que no se reduzcan a ‘este pizarrón es blanco’) pero que no ofrezcan mucho margen de duda o discusión.

- 7 Una cadena análoga se supone cuando se trata de un enunciado teórico: ‘un enunciado es teórico cuando *sus términos son* teóricos; un término es teórico cuando *se refiere a objetos* cuya observación o definición dependen de una teoría; un objeto es teórico cuando *es* observable indirectamente, mediante un método definido por una teoría’. Cuando no son observables de ninguna manera, como los espíritus o las fuerzas ocultas, la concepción tradicional los suele llamar ‘metafísicos’. Al igual que la distinción entre términos empíricos y términos teóricos, este es un tema discutible y problemático. En el práctico en cuestión, se aclara que no está en juego esta discusión, esto es, que pueden tomar los enunciados llanamente como empíricos.
- 8 En el práctico en cuestión, se aclara que no está en juego esta discusión, esto es, que pueden tomar los enunciados llanamente como empíricos.
- 9 Las respuestas, suponiendo que todos los términos son empíricos, son que a) y c) son observacionales mientras que b) y d) son universales.
- 10 En este punto, la justificación requiere una aclaración sobre cuáles términos se consideran teóricos y cuáles se consideran empíricos, pero en el presente análisis no se entrará en ese aspecto de la consigna. Sin profundizar, pues, en ese punto, se puede decir que: e) y g) son de nivel 1, observacionales; h) es de nivel 2, universal y empírico; f) es de nivel 3, universal y teórico.

Por último, se indicó también como consigna elaborar ejemplos de enunciados universales y de enunciados observacionales.

A continuación, se reproducen algunas respuestas de estudiantes que contienen errores representativos de las dificultades habituales y que pueden permitirnos formular algunas hipótesis sobre estas dificultades en un análisis posterior. Con este objetivo, serán agrupados por el tipo de error cometido.

## Las respuestas

### *Enunciados, términos, hechos*

Como se dijo más arriba, el análisis de las consignas supone llevar a cabo una cadena conceptual como la siguiente: ‘un enunciado es empírico cuando *sus términos son empíricos*; un término es empírico cuando *se refiere a objetos* directamente accesibles a la observación sensorial; un objeto es empírico cuando *es* directamente accesible a la observación sensorial’. Sin embargo, lo habitual es que los estudiantes salten los conceptos intermedios de esta cadena y aseveren que:

Respuesta 1: Un enunciado es empírico cuando se observa.

A esto cabe preguntar: cuándo se observa ¿qué?, ¿el enunciado?, ¿los términos?, ¿lo que dice el enunciado? No obstante, no se trata de una ambigüedad aislada, puesto que la conexión con los sentidos suele ser la fundamentación imprecisa que alegan los estudiantes para que un enunciado sea observacional, como en las siguientes respuestas:

Respuesta 2: a) es observacional porque es una persona en singular y está conectada con nuestros sentidos.

Respuesta 3 c) es observacional porque se conecta con nuestros sentidos.

En ambos casos, la cadena que lleva del enunciado a las cosas a través de sus términos es omitida. Una reconstrucción completa de los eslabones de la cadena sería: ‘a) es observacional porque es singular y sus términos son observacionales. Es singular porque se refiere a una persona y a su temperatura corporal en un tiempo y lugar determinados. Los términos ‘persona’ y ‘temperatura corporal’ son empíricos porque la persona es directamente accesible a los sentidos, al igual que la marca del termómetro que indica temperatura corporal. En cambio, los estudiantes simplemente usan la expresión ‘se conecta/está conectada con nuestros sentidos’ en su justificación. En la Respuesta 2, la usan refiriéndose a la persona mentada por el enunciado; en la Respuesta 3, no es claro a qué se refiere. A esto se suma que, más allá de la imprecisión de la expresión, los términos de un enunciado pueden relacionarse con los sentidos aunque sea universal y no observacional. Este es el caso del ejemplo c): los metales y el fuego también se relacionan con los sentidos, es decir, los términos ‘metales’ y ‘fuego’ son empíricos; pero no por ello se trata de un enunciado observacional —de hecho, es universal.

Asimismo, la subordinada en la Respuesta 3 supone tácitamente un sujeto en ‘las sillas del aula’; pero es justamente ese sujeto lo que tiene que hacerse explícito para justificar que se trata de un enunciado observacional, a la luz de la

definición del concepto. De otro modo, no sabemos si la respuesta se refiere al sujeto del enunciado dado, al fenómeno que describe el enunciado, al enunciado mismo, etcétera. Podría pensarse que es obvio cuál es ese sujeto y por ello no es necesario explicitarlo; no obstante, es habitual que, cuando en instancias orales se pide al estudiante que clarifique qué es lo que ‘se relaciona con los sentidos’, la mayoría de las veces no puede responder. Esto indica una confusión entre los planos lingüístico y fáctico, que en realidad es muy frecuente.

Un caso similar es la siguiente respuesta:

Respuesta 4: Es un enunciado observacional ya que es algo que se puede ver pero no está en lo correcto porque las sillas habitualmente están distribuidas banco por banco.

En primer lugar, la respuesta es ambigua porque, al igual que la anterior, no aclara qué es ese ‘algo’ que se puede ver (que, como se dijo ya, no debería referirse al enunciado ni a sus términos sino a los objetos mentados por sus términos o al fenómeno que describe el enunciado). En segundo lugar, es manifiesto que el estudiante no puede separar su análisis del enunciado de su conocimiento de lo que generalmente sucede —lo cual indica para él su valor de verdad (o sea, si es ‘correcto’ o no lo es)—. Huelga aclarar que tanto el estado del conocimiento de los sujetos como el valor de verdad de los enunciados son totalmente irrelevantes para decidir si es o no es observacional. Esta última confusión es también frecuente y será analizada a continuación.

#### *Enunciados, conocimiento y valor de verdad*

En efecto, otro tipo de error que habitualmente cometen los estudiantes es responder a la consigna dada a partir del valor de verdad de los enunciados. A esto se suma que, en la gran mayoría de los casos, para ellos el valor de verdad de un enunciado no es diferente de *su* conocimiento de los hechos referidos por los enunciados (esto es, del estado epistemológico del estudiante). Tomemos la siguiente respuesta:

Respuesta 5: a) es observacional porque hablamos en singular, tomamos un solo individuo como objeto de estudio. No todas las personas van a tener 38°C de temperatura corporal.

Hasta el punto, la respuesta parece correcta, al menos en lo que hace a su carácter singular. Si bien no usa exactamente los términos en los que fue definido el concepto de enunciado observacional, ‘hablamos en singular’ está referido al lenguaje y al carácter singular del enunciado. Por su parte, ‘tomamos un solo individuo como objeto de estudio’ es una estrategia para diferenciar la manera de hablar, de aquello sobre lo cual se habla. Pero al leer la segunda frase, se pone de manifiesto que no está tan bien. Podemos hipotetizar que el estudiante consideró que el análisis lingüístico que hizo (a su manera) no es suficiente para justificar el carácter observacional del enunciado. En consecuencia, intenta reforzarlo mediante los hechos, haciendo el siguiente razonamiento (cuya corrección no juzgaremos aquí): en efecto, sería absurdo imaginar que todas las personas del

mundo tienen 38 °C de temperatura corporal; en consecuencia, es evidente que el fenómeno que describe el enunciado es singular (y, posiblemente, piense también que esto aporta a la verdad del enunciado). Por lo tanto, el enunciado es observacional. Pero, al hacer esto, el estudiante no reconoce que el análisis de tipo lingüístico es suficiente por sí mismo, al margen de los conocimientos que cada uno tenga del tema, lo cual es irrelevante para determinar si se trata de un enunciado observacional o universal.<sup>11</sup>

Este mismo estudiante comete un error similar con respecto al enunciado d):

Respuesta 6: d) es universal porque está comprobado que el metal al llegar a cierta temperatura se dilata. Para ello se tuvo que realizar varias veces el mismo proceso en varios metales para llegar a una conclusión universal.

Recordemos que la razón por la cual d) es universal es que se refiere a todos los metales, en todo tiempo y lugar. Si el estudiante lo considerase, podría agregar que es empírico porque los términos que contiene, ‘metales’, ‘dilatarse’, ‘fuego’ son empíricos porque se refieren a objetos o fenómenos accesibles a la observación. Sin embargo, la Respuesta 6 apela al conocimiento del tema para justificar que el enunciado sea universal. No solo eso, sino que reproduce a su manera el proceso (inductivo) que pudo llevar a la aceptación del enunciado en cuestión. Asimismo, la respuesta supone que el enunciado es verdadero (porque ‘está comprobado’ que se da la regularidad que enuncia).

Algo similar sucede en la siguiente respuesta:

Respuesta 7: a) es observacional ya que la persona puede llegar a tener 38 °C aunque con solo verlo no podría determinarlo, necesitaría de un termómetro para poder medir y saber su temperatura exacta. Por lo tanto puede ser o no correcto.

En esta respuesta, el carácter observacional del enunciado (puramente lingüístico) se atribuye a la factibilidad del hecho. Se alude, también, a la accesibilidad subjetiva a ese conocimiento como condición de su carácter observacional o su valor de verdad (no es claro en la redacción del párrafo qué es lo que ‘podría determinar’). En efecto, en esta respuesta parece haber un razonamiento que lleva de si es o no es observacional el enunciado a la conclusión sobre su valor de verdad —conclusión que, por otra parte, es tautológica y no aporta información alguna—; dicho en otras palabras, la respuesta termina desplazando el sentido del análisis de lo lingüístico al valor de verdad, pasando por el estado de los conocimientos disponibles para el estudiante.

En un sentido similar, véase la siguiente respuesta, en la cual se concluye que el enunciado es universal *porque* hace referencia a una teoría y podría ser verdadero (lo cual, por su parte, está presentado en términos sumamente ambiguos):

Respuesta 8: b) es universal con términos puros debido a que hace referencia a una teoría que da y se acerca a una veracidad.

---

11 Hubiera sido interesante que otro enunciado de la consigna fuera justamente ‘Todas las personas tienen 38 °C de temperatura corporal’ para poder ver cómo lo resolvía. Siguiendo la hipótesis propuesta, es posible que hubiera negado que sea universal.

O también:

Respuesta 9: f) es universal porque no es algo empíricamente comprobable, solo puedo verlo si tengo un microscopio y está comprobado universalmente que las células animales tienen mitocondrias.

En esta última respuesta, hay una confusión en el concepto de ‘comprobación empírica’. Lo que el estudiante quiso decir, suponemos, es que ‘mitocondria’ es un término teórico porque para observar el objeto que menta es necesario un método de observación indirecta (la utilización del microscopio y el conocimiento sobre cómo identificar en él una mitocondria). Asimismo, cabe señalar que no responde a la consigna, que solicita indicar el nivel de una teoría a la que podría pertenecer. Pero en lo que interesa en este análisis, el problema de la respuesta no es ese sino la indistinción entre tres planos. En primer lugar, el carácter universal del enunciado que depende de una característica puramente lingüística, esto es, de un cuantificador universal o de percibir que la formulación no hace referencia a tiempo y lugar determinados. En segundo lugar, la ‘comprobabilidad’ o no del hecho —que no implica de ninguna manera que el enunciado sea o no sea universal. Por último, el estado epistemológico del estudiante, o sea, la posibilidad que él tiene de ‘comprobarlo’ tanto como su conocimiento de que haya sido ‘comprobado’ por otros —que tampoco es índice de su carácter universal. El razonamiento (erróneo) que atraviesa la respuesta del estudiante, pues, es que el enunciado es universal porque, según su conocimiento, el hecho está universalmente comprobado.

Por último, la confusión del plano lingüístico y el conocimiento subjetivo es clara en la siguiente respuesta que, además, resulta autocontradictoria:

Respuesta 10: c) es universal porque habla de todas no de algunas y al corroborar con una sola mirada panorámica podríamos observar que están todas apiladas sin necesidad de tener que ver una tras una.

Como se indicó ya, el enunciado no es universal sino singular. Si fuera un enunciado universal, hablaría de ‘todas las sillas’, efectivamente, pero no de ‘todas las sillas del aula’. Por otra parte, justamente, poder abarcarlas en una única mirada habla de una experiencia singular (que es el argumento dado por el estudiante), es parte de la definición del concepto de enunciado observacional. Pero, más allá de estos errores, la respuesta incorpora como parte de su justificación el procedimiento por el cual el sujeto podría saber si ese enunciado es verdadero o falso.

Un último caso que analizaremos, en el que se repite la confusión de los niveles mencionados es el siguiente:

Respuesta 11: g) es observacional, singular y empírico de nivel 1. Obtenemos el resultado de la premisa mediante el método de la observación.

Al igual que la Respuesta 5, hasta el punto la respuesta es correcta. Más aún, a diferencia de 5, utiliza los términos adecuados según la teoría. Pero la justificación, en su equivocación y falta de claridad, hace manifiesto una inadecuación en la incorporación de los conceptos. En efecto, la segunda frase parece

suponer que el enunciado dado es una premisa de algún razonamiento. Ahora bien, por lo que dice, podría tratarse de un razonamiento inductivo. Pero si así fuera, ‘el resultado de la premisa’ (suponemos que esto significa ‘la conclusión del razonamiento’) sería obtenido por inducción —de hecho, ninguna conclusión se obtiene por observación sino por una inferencia de algún tipo. En todo caso, lo que se obtiene por observación sería el enunciado observacional mismo que aquí se identifica como premisa. Una vez más, la justificación que se debía dar era de carácter lingüístico, o sea, debía basarse en los términos del enunciado y a su referencia a un fenómeno singular. Pero, o bien el estudiante no percibió que la respuesta debía ser de esa clase, o consideró necesario que la justificación hiciera alguna referencia no solo a los hechos sino al método para apoyar el enunciado dado en los hechos. En consecuencia, buscó algún tema relacionado (como el método inductivo) para agregar un comentario justificativo.

Finalmente, con respecto a la producción de ejemplos de enunciados observacionales, el error más frecuente se desprende de una confusión lingüística: si el enunciado está en singular, entonces es singular. Por ese motivo, los estudiantes suelen ofrecer ejemplos de enunciados como los siguientes, que en realidad son universales:

Respuesta 12: El oro es un metal conductor.

Respuesta 13: La persona con hipertensión debe consumir menos sal.

Respuesta 14: El adulto mayor tiene mayores posibilidades de caer.

Respuesta 15: La flor, si no se riega, muere.

Cuando estos errores suceden en instancias orales, se suele repreguntar si ‘el oro’ se refiere a ‘este anillo de oro que tengo en la mano’ o a ‘todo el oro del universo’. Lo que se intenta con esta pregunta es facilitar las paráfrasis: 1) ‘Este anillo de oro es (de un metal) conductor’ y 2) ‘Todo el oro del universo es (un metal) conductor’. Si el enunciado dado fuera equivalente a 1), sería observacional (o al menos singular, si consideramos la discusión empírico/teórico); si fuera equivalente a 2), sería universal. Pero suele ser también difícil para los estudiantes hacer este tipo de paráfrasis.

Por lo demás, cabe aclarar que el enunciado 13 es una recomendación o una prescripción, razón por la que no se ajustaría al tipo de enunciados que integraría una teoría científica (que es el tema en cuyo marco se analizan estos enunciados). No obstante, ese detalle es pasado por alto en ocasiones como esta con el fin de no sumar dificultades a una tarea que, sin ser realmente compleja, presenta muchas a los estudiantes.

### Interpretación sistemática de las respuestas analizadas

Las respuestas analizadas ponen de manifiesto dificultades de distinta clase, que fuimos mencionando a lo largo del análisis y sistematizaremos a continuación. En primer lugar, la dificultad de retener y poner en acción una cadena compleja de conceptos como la que se indicó más arriba: desde los enunciados a los términos que contienen, desde los términos que contienen a los fenómenos

a los que se refieren.<sup>12</sup> La cadena es ‘abreviada’ por los estudiantes, que saltan de su eslabón inicial al final, omitiendo los puntos intermedios. Y, en algunos casos, posiblemente con la intención de reforzar la justificación, se suma en este eslabón final la referencia a la subjetividad, esto es, al conocimiento de los fenómenos que tienen como sujetos cognoscentes. En consecuencia, la distinción conceptual entre enunciado y término, entre término y fenómeno, y entre enunciado, fenómeno y estado psicológico no es plasmada en los ejemplos ni, se puede inferir, apreciada en los conceptos.

Esto último, en segundo lugar, es uno de los obstáculos más frecuentes observados en los estudiantes y que dificultan especialmente el trabajo con los ejemplos en esta asignatura es la diferenciación de los planos del pensamiento, el lenguaje y los hechos. A esto se suma la dificultad de diferenciar el lenguaje del metalenguaje.<sup>13</sup> La diferenciación entre estos planos es de suma relevancia no solo en la asignatura que se tomó para llevar a cabo este análisis sino en muchas otras. Más aún, no solo es importante poder diferenciar entre los planos sino además poder manejarse en cada uno con independencia de los demás. De esta independencia se sigue que los elementos que integran cada plano tienen propiedades que no comparten con los otros. Por ejemplo, en la perspectiva de la concepción tradicional de la ciencia que se trata en esta Unidad, la verdad o la falsedad es una propiedad del lenguaje; y, dentro del plano del lenguaje, es una propiedad de los enunciados;<sup>14</sup> pero no es una propiedad de los fenómenos o los objetos, ni de los pensamientos o de las ideas en tanto tales. Es muy posible que la separación de pensamiento, lenguaje y fenómenos sea antiintuitivas y que la independencia entre ellos lo sea aún más.

Igualmente antiintuitiva puede ser, en tercer lugar, la idea de que la falsedad o la verdad de un enunciado no es relevante para decidir si es singular, universal, observacional o teórico. De hecho, sucede en las clases que, en un aula que tiene pizarrones blancos, el docente pregunte si el enunciado ‘Este pizarrón es verde’ es o no un enunciado observacional, y que los estudiantes respondan que no lo es. Para ellos, la definición de un enunciado observacional como aquel que ‘describe un fenómeno en un tiempo y lugar determinado’ es inseparable del fenómeno que *ellos pueden observar* en el momento y el lugar *donde ellos están*. En consecuencia, la falta de correspondencia del enunciado con respecto a lo que observan en ese momento (en este sentido, su falsedad), implica que no puede ser observacional a pesar de que ser observacional es una propiedad del enunciado sin referencia alguna a las situaciones del sujeto observador o cognoscente.

---

12 La cadena a la que aludimos más arriba es: ‘un enunciado es empírico cuando sus términos son empíricos; un término es empírico cuando se refiere a objetos empíricos; un objeto es empírico cuando es directamente accesible a la observación sensorial’.

13 En el caso de esta asignatura, esto implica que la dificultad para diferenciar la descripción de las *concepciones sobre la ciencia*, de la descripción de *la ciencia* que hacen estas concepciones.

14 Ni los términos son verdaderos o falsos, ni los razonamientos lo son. Estos últimos, en todo caso, pueden ser válidos o inválidos, que es otro tipo de propiedad.

Pero llevar a cabo esta separación es de suma relevancia no solo para comprender las perspectivas en sí mismas, sino también para percibir la complejidad de las relaciones entre ellas. Más aún, aprender una ciencia es, en un sentido fundamental, contrariar las intuiciones a partir de las cuales nos relacionamos espontáneamente con el mundo. Tales intuiciones funcionan comúnmente como «obstáculos epistemológicos», si se nos permite tomar prestado el concepto de Bachelard (1988). Ese concepto que el epistemólogo francés toma como hilo conductor para su análisis de la historia de la ciencia, bien puede ser aprovechado aquí para referirnos a esas intuiciones «en contra de» las cuales se aprenden ciertos conceptos. «Nada es espontáneo. Nada está dado. Todo se construye» (Bachelard, 1988: 16) es casi un lema ineludible que subyace a toda disciplina y es condición de posibilidad de la comprensión analítica de las distinciones y de la aprehensión de la complejidad de las conexiones que ella establece. ‘Nada está dado’ es el primer supuesto antiintuitivo al que se enfrentan, con suma dificultad, los estudiantes en su formación profesional.

## Reflexiones finales

En el punto anterior hemos intentado formular algunas hipótesis de las dificultades que los estudiantes enfrentan al momento de estudiar la Unidad del programa en la cual, según la filosofía clásica de la ciencia, esta es definida como un sistema de enunciados.<sup>15</sup> En este último punto del trabajo y a partir de las hipótesis sugeridas, propondremos algunas reflexiones a modo de conclusiones generales y de aspectos a tener en cuenta para actuar sobre las dificultades identificadas.

Ante todo, queremos advertir que la identificación de estas dificultades no supone en ningún momento la falta de esfuerzo de los estudiantes en el estudio.<sup>16</sup> Por el contrario, a medida que los docentes reunimos experiencia en la corrección de trabajos prácticos y de exámenes, nos convencemos cada vez más de que muchos errores cometidos son muestra de un esfuerzo genuino por apropiarse de los conceptos que se estudian, y por dar cuenta de tal apropiación. Esto es claramente manifiesto cuando, por intentar justificar o completar una contestación, se cometen errores que, de no cometerse, no ofrecerían al docente índice alguno de la dificultad conceptual —y nos haría perder a nosotros la oportunidad de llevar a cabo un análisis como el que aquí se propone.

De esta manera, estimular a los estudiantes a justificar sus respuestas y a que sus justificaciones sean tan detalladas como puedan es condición no solo

---

15 Desde luego, estas dificultades subyacen también al estudio de otras unidades de la asignatura Introducción al Conocimiento Científico —y, probablemente, al estudio de otras asignaturas en las que se trabajan textos aún más complejos.

16 Desde luego, sabemos que no todos los estudiantes realizan el esfuerzo necesario para estudiar; pero estos estudiantes directamente no responden, copian las respuestas, o responden llanamente mal, esto es, dan respuestas que no ofrecen elementos de análisis, precisamente por la ausencia de tal esfuerzo.

de que obtengan mejores calificaciones en el caso de que sus respuestas sean adecuadas sino también de una múltiple tarea de reflexión. En primer lugar, que los docentes podamos identificar las dificultades y entender, por nuestra parte, qué está fallando en dichas respuestas con un fin didáctico. Pero el mero objetivo de la enseñanza o la evaluación no tienen por qué ser el único. Más importante aún es, en segundo lugar, desarrollar estrategias que les permitan a ellos mismos reflexionar a partir de su propia escritura. Dicho en otros términos, desarrollar estrategias para desarrollar un pensamiento que sepa aplicar criterios y que al mismo tiempo sea sensible a los contextos y autocorrectivo, esto es, un pensamiento crítico.

En cuanto a las consignas propuestas en los trabajos prácticos, se podría objetar que, dada la definición de los conceptos de enunciado observacional y enunciado universal, su resolución podría consistir simplemente en una actividad mecánica. En efecto, la realidad es que la resolución de un ejemplo no tiene por qué diferir de otra, más que en su contenido. Por caso, se puede responder: 'a) es singular porque describe un fenómeno en un tiempo y lugar determinado y es empírico porque sus términos 'persona' y 'temperatura corporal' son empíricos' y 'c) es singular porque describe un fenómeno en un tiempo y lugar determinado y es empírico porque sus términos 'sillas', 'apiladas', 'aula' son empíricos'. Y así, con los demás enunciados dados. Más aún, en ocasiones se sugiere prestar atención a los cuantificadores como 'todos', o a adjetivos como 'esta', 'este' para facilitar la identificación. Sin embargo, es sorprendente observar que los estudiantes no adoptan este último consejo ni, en general, responden de la misma manera a todos los ejemplos. Es posible que esto se deba a que suponen que se espera de ellos algo 'más difícil' que respuestas como las sugeridas. Pero también es posible que la comprensión de los conceptos es condición de que la actividad se vuelva mecánica. La resolución mecánica consiste en recorrer siempre el mismo camino en la resolución de la consigna. Sin embargo, para recorrer siempre el mismo camino, primero es necesario encontrar un camino aceptable. Y las respuestas que hemos analizado ponen de manifiesto que los caminos que encuentran los estudiantes no son aceptables porque, para que lo sean, tienen que desplegarse a partir de los conceptos, que no comprenden cabalmente.

El análisis de las consignas obliga a reflexionar, también, sobre su formulación. Podríamos redactar todo otro trabajo con ejemplos de consignas fallidas: enunciaciones imprecisas, ejemplos ambiguos o con supuestos que no han sido explicitados. La elaboración de ejemplos es sumamente difícil aún para los docentes. En el grupo de trabajo de nuestra asignatura, solemos cambiar los ejemplos constantemente con intención de mejorarlos según los resultados obtenidos. Y sabemos que esa tarea no quedará acabada mientras sigamos impartiendo nuestras clases.

Asimismo, se han tomado aquí ejemplos de consignas en situación de evaluación, y se ha hipotetizado a partir de las respuestas sobre lo que los estudiantes 'pensaron' al escribirlas. De más está decir que la transparencia entre lo que

se escribe y lo que se piensa, mejor aún, entre lo que se escribe y lo que se entiende es un supuesto sin el cual no sería posible evaluar, pero cuyos límites también debemos considerar. Cuando, en instancias orales, los estudiantes manifiestan que ‘saben pero no pueden expresarlo’, la respuesta suele ser que, lamentablemente, el docente solo puede acceder a lo que saben mediante la expresión. Pero que ese sea nuestro único camino, no implica que no tenga sus limitaciones y su problematicidad. La hermenéutica da sobrada cuenta de la complejidad de las interpretaciones de los sentidos en los lenguajes. Y no debemos perder de vista que esta complejidad subyace al análisis propuesto.

En este sentido, que las respuestas sean ‘erróneas’ no significa que no se haya llevado a cabo alguna reconstrucción conceptual. Como se dijo más arriba, al elaborar sus respuestas, los estudiantes recorren los caminos que pueden encontrar a partir de sus intuiciones y de los retazos de los conceptos que aprehenden. Construir caminos más complejos o, mejor, construir la complejidad a partir de aprender a recorrer diferentes caminos alternativos es un objetivo en cuyo logro nosotros, como docentes, tenemos que acompañarlos.

Para terminar, queremos volver sobre la idea de que apropiarse de lo formal no se hace por sí solo, sin su contenido material. Los conceptos que se abordan en las asignaturas, y sobre todo si son de nivel superior, suelen ser metalingüísticos, metacognitivos, metaconceptuales. Esto es lo que se suele llamar ‘abstracto’ y se suele decir que a los estudiantes les cuesta moverse con soltura en estos niveles de abstracción. Pero el uso de la idea de ‘abstracción’ es engañoso. Si adoptamos una perspectiva hegeliana, lo abstracto es aquello que carece de diferenciaciones, de determinaciones, de relaciones y, por tanto, de contenido. Los conceptos que se enseñan en todas las disciplinas, por el contrario, son sumamente ricos en contenido, esto es, son sumamente ricos en diferenciaciones, determinaciones y relaciones. Los ejemplos son algunas de tales determinaciones. Por ese motivo, trabajar con conceptos *es* trabajar con ejemplos y trabajar con ejemplos *es* trabajar con conceptos. Y trabajar con conceptos y con ejemplos, es aprehender la realidad.

## Bibliografía

- ARISTÓTELES (2001) *Retórica*, Madrid: Gredos.
- ARNOUX, E. (2009) «Ejemplo ilustrativo y caso: recorridos destinados a la formación académica y profesional» en el *II Congreso Nacional de la Cátedra UNESCO en Lectura y Escritura*, Universidad de Los Lagos, Osorno, Chile, 5 de octubre de 2009. Disponible en: <<http://www.escrituraylectura.com.ar/.../Ilustracion%20y%20caso%20en%20la>>. Fecha de consulta: 4 de marzo de 2013.
- BACHELARD, G. (1988) *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*, Ciudad de México: Siglo XXI.
- KLIMOVSKY, G. (2005) *Las desventuras del conocimiento científico. Una introducción a la epistemología*, Buenos Aires: A-Z Editora.
- LIPMAN, M. (1991) *Thinking in Education*, Cambridge: Cambridge University Press.
- MIÉVILLE, D. (1983) «Analogie et exemple», en *Essai de Logique Naturelle*, Berna: Peter Lang.
- MOLINER, M. (1998) *Diccionario de Uso del Español I-Z*. Madrid: Gredos. 2.<sup>a</sup> ed.
- PERELMAN, Ch. (1977) *L'Empire rhétorique*, París: Vrin.
- y Olbrechts-Tyteca, L. (1983 [1970]), *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*, Bruselas: Editions de l'Université de Bruxelles, 4.<sup>a</sup> ed.
- PLATÓN (1996) *Protagoras and Meno*, Londres: Penguin.
- PUTNAM, H. (1989 [1968]) «Lo que las teorías no son», en OLIVÉ, L. y PÉREZ RANSANZ, A. R. (comps.) *Filosofía de la ciencia: teoría y observación*, Ciudad de México, Siglo XXI.

# Los estudiantes exponen, los profesores comentan: acerca de las evaluaciones del saber disciplinar en el tramo inicial de los estudios universitarios

VIRGINIA ORLANDO<sup>1</sup>

En este trabajo abordo algunos aspectos de las producciones escritas de estudiantes universitarios en el inicio de su trayectoria curricular en su relación con las correcciones realizadas por los docentes.<sup>2</sup>

El planteo desarrollado se enmarca en una perspectiva dialogista (Orlando, 2006). Así, en primer lugar, asumo los textos producidos por los estudiantes como un espacio de búsqueda de apropiación disciplinar expresado mediante «signos ideológicos» (Volóshinov, 2009; Zandwaiss, 2009) propios de una determinada disciplina. En segundo lugar intento mostrar cómo los textos escritos producidos por los estudiantes distan de ser enunciados monológicos cerrados, «clausurados» a la comunicación discursiva (Volóshinov, 2009).

Frente a la problemática platónica de asumir la escritura como un espacio renuente a la interlocución, o como un espacio de difícil identificación de su intención comunicativa (Olson, 1998), analizo las correcciones como una expresión de «palabra viva» (Volóshinov, 2009), es decir integradas a la corriente discursiva. Desde esta perspectiva, me pregunto sobre la forma en que ese diálogo instalado entre el texto producido por el estudiante y la corrección realizada por el docente continúa a medida que ese estudiante avanza en su recorrido por la trama curricular universitaria.

## Una mirada a las pruebas parciales en la universidad más allá de su función de evaluación de saberes

El recorrido que todo individuo transita por la trayectoria curricular universitaria está acompañado permanentemente por instancias de evaluación. En líneas generales, las prácticas universitarias de evaluación cumplen diversas funciones (Carlino, 2007: 107-108):

- la «certificación de saberes» o demostración de lo aprendido al culminar un determinado proceso de enseñanza (cf. Arnoux, Di Stefano y Pereira, 2006: 7);

---

1 Universidad de la República.

2 Una versión preliminar de este trabajo, presentado en las *v Jornadas de Investigación y iv de Extensión de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Montevideo*, se encuentra disponible en: <<http://jornadas.fhuce.edu.uy/images/jornadas-2013/ponencias/GTI6/GTI6.pdf>>.

- la «retroalimentación entre el aprendizaje y la enseñanza», puesto que el docente se informa sobre la situación del estudiante y puede orientarlo en su desempeño futuro (además de reflexionar sobre su propia práctica docente y reorientar próximas actividades de enseñanza);
- «señalar qué es importante en una materia», esto es, de forma no siempre explicitada por los docentes, mostrar qué es lo que se ha de aprender (cuestión relacionada con el cómo, para qué y en qué se evalúa).

Las producciones escritas objeto de este trabajo forman parte del universo de prácticas de evaluación: se trata de pruebas parciales que evalúan los conocimientos de una asignatura introductoria, cuyo cursado es compartido por varias licenciaturas del área de estudios humanísticos. Por lo regular, toda asignatura semestral incorpora al menos dos pruebas (pueden llegar a ser tres, a los efectos de alcanzar la nota exigida para aprobar el curso). En esta oportunidad, serán analizadas las producciones correspondientes a la primera prueba parcial. Se trata de la primera experiencia de producción escrita en una temática «novedosa», ya que a diferencia de otras disciplinas humanísticas (historia, filosofía, literatura, entre otras), la propia del curso no forma parte del currículo de enseñanza secundaria.<sup>3</sup>

Las pruebas parciales aludidas tienen por objeto la certificación de saberes ya señalada. El estudiante debe dar cuenta del conocimiento (disciplinar) adquirido, explicitándolo en textos escritos que «encierran una doble complejidad: por un lado, deben adecuarse a las exigencias propias de la escritura académica; y por otro, deben evidenciar que se han realizado correctamente las operaciones de lectura demandadas por la institución» (Arnoux, Di Stefano y Pereira, 2006: 8).

De acuerdo con lo anterior, los textos escritos en el contexto de evaluación académica involucran modalidades de lectura y de escritura, o mejor dicho, prácticas letradas específicas. Por *prácticas letradas* se alude aquí a los comportamientos y las conceptualizaciones culturalmente compartidos que dan sentido a los usos de leer y escribir en diferentes situaciones (Street, 1995; Gee, 1996 y 2000; Barton, 1994; Barton y Hamilton, 2000; Bazerman y Prior, 2009; Soares, 2006, entre otros). Esta forma de concebir las actividades de lectura y de escritura se propone la integración de los aspectos cognitivos y de los aspectos socioculturales en un modelo integrador, capaz de dar cuenta de la forma en que los últimos impactan específicamente en la lectura, en la escritura y en los procesos a estas asociados (cf. Rueda, 2011).

Pero además, o ante todo, los textos escritos mencionados son construcciones discursivas concretas, individuales, asociadas a algún campo de actividad humana.

Como ya se indicó, la perspectiva adoptada aquí es la visión dialogista de filiación bajtiniana. Esta asume las producciones discursivas como parte de un «gran diálogo universal», interrelacionándose de formas a veces sorprendentes

3 A los efectos de proteger los participantes del contexto analizado, no se hace mención explícita de la asignatura en cuestión.

por lo distantes en el tiempo, o por la latencia (i. e. ocultamiento) de sus filiaciones. La «palabra viva», es decir, la producción discursiva de todo individuo (cf. Volóshinov, 2009; Bajtín, 2002) participa de un entretejido en el que incontables hilos dialógicos siguen caminos no siempre evidentes para sus usuarios. La vida de la palabra «consiste en pasar de boca en boca, de un contexto a otro, de una colectividad a otra, de una a otra generación. De este modo la palabra no olvida su camino y no puede librarse hasta el final del poder de los contextos concretos de los cuales había formado parte» (Bajtín, 1986). La dialogía, en su complejidad y a modo de doble juego, tanto involucra la presencia de otras voces en lo dicho por un individuo como convoca las participaciones de otras voces en sus interlocutores.

Los enunciados, es decir las realizaciones discursivas concretas de cada individuo, son espacios multivocales que, producidos en incontables instancias de enunciación se matizan y modulan de diversa forma. Esta diversidad no está librada a decisiones meramente individuales, sino que, en función del ámbito o esfera social que enmarca a los procesos de enunciación, se van agrupando tipos relativamente estables de enunciados en los denominados géneros discursivos. Dicho de otra forma: «hablamos por géneros» (Bajtín, 2002).

En la línea de lo anterior, las producciones escritas realizadas por estudiantes universitarios en instancias de evaluación consisten en productos discursivos que, como todo enunciado, presentan una unicidad orgánica con su tema y están condicionados por la organización social de los individuos participantes en una interacción, así como por el propio proceso de interacción. Es decir, esas pruebas escritas forman parte de un género discursivo con características propias en lo concerniente a

1. los aspectos temáticos,
2. los aspectos compositivos o de estructuración y
3. los aspectos estilístico-verbales —recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua (Bajtín, 2002).

El género discursivo «pruebas parciales», inmerso en la esfera de comunicación académica, está regulado por un conjunto de expectativas acerca de su enunciadore. Como bien señalan Arnoux, Di Stefano y Pereira (2006: 11-12), el *enunciador académico* «debe ser muy preciso en el uso de la terminología y en la definición de conceptos, debe ser fiel a las fuentes que cita, debe fundamentar sus aserciones con argumentos aceptables para la comunidad científica, debe usar correctamente las normas ortográficas y gramaticales y debe legitimar su palabra demostrando que ha leído, que conoce el tema, que maneja información y ofrece las referencias bibliográficas de las fuentes a las que alude».

Estas diferentes expectativas se traducen en los formatos adoptados por los estudiantes en las producciones escritas revisadas en las próximas secciones de este trabajo.

## Las voces de otros y el enunciador académico

Como ya fue señalado previamente, se trata de la primera prueba parcial del semestre. La muestra está compuesta por 150 producciones, correspondientes a tres años diferentes de cursado (1996, 2003 y 2011), seleccionadas de forma tal que abarcan todo el espectro de calificaciones (de 0 a 12) vigente en la universidad pública a la cual refieren las pruebas en cuestión. En esta oportunidad se presenta un estudio exploratorio, limitado a un primer análisis de tales producciones.

El género discursivo en el que se inscriben las pruebas parciales revisadas está organizado a modo de diálogo diferido. El profesor plantea una serie de preguntas que requieren la definición o explicación de algún concepto, o la relación entre conceptos, como puede observarse en los ejemplos 1 a 3 que se presentan más adelante. Esta modalidad de evaluación requiere respuestas elaboradas por el estudiante relativamente breves pero precisas (cf. Arnoux, Di Stefano y Pereira, 2006).

Ej. 1: «¿Qué entiende Ong por oralidad primaria y oralidad secundaria y cuál es el objetivo teórico de esta distinción?» (951);<sup>4</sup>

Ej. 2: «Indique tres propiedades del lenguaje de las que propone G. Yule y descríbalas brevemente» (031);

Ej. 3: «Explique con ejemplos el principio de lo arbitrario del signo, según Saussure.» (111).

Las consignas planteadas por los profesores en estos ejemplos dan cuenta de expectativas relativas no solo a los aspectos temáticos (que, obviamente, son los que buscan ser evaluados), sino también compositivos y estilístico-verbales. En las tres consignas se trata de presentar los conceptos elaborados por determinados autores, mediante una descripción breve (cuestión que se subraya en el ejemplo 2) o mediante una explicación apoyada en ejemplos (como se manifiesta en el ejemplo 3). La organización textual prototípica esperada en las respuestas a esta clase de preguntas, de índole expositivo-explicativo, busca la exposición de saberes construidos por otros y legitimados socialmente (Arnoux, Di Stefano y Pereira, 2006).

La construcción de referencia académica involucra la actividad de separar el discurso reproductor —i. e., del estudiante— del reproducido —i. e., del autor citado, aunque no lo sea literalmente— (cf. Pendones, 1992).<sup>5</sup> Esto es, los discursos pertenecientes al ámbito académico contemplan cuidadosamente la preservación del «discurso ajeno»: siguen modalidades que «sirven a un aislamiento más marcado y estricto del discurso ajeno, a que se limite la penetración de las entonaciones autoriales,<sup>6</sup> a que se reduzcan o se desarrollen las singularidades

4 El número indicado entre paréntesis remite a la codificación empleada para la identificación de las producciones seleccionadas.

5 Este punto involucra los modos de «escribir ciencia» que se van consolidando en la Europa Moderna a partir de la *experientiae literata* baconiana (cf. Olson, 1998) y ameritaría un desarrollo en sí mismo que no será realizado en esta ocasión.

6 Entiéndase aquí, por entonaciones autoriales, la valoración que el enunciador realiza en su propio discurso sobre el discurso de otros.

lingüísticas individuales» (Volóshinov, 2009: 187). Así, el formato de los textos expositivo-explicativos en el ámbito académico está fuertemente orientado por la construcción de un discurso referido (Orlando, 2013). El estudiante debe responder dando muestras de lectura de diversos autores a cuyos conceptos debe referir, operando entonces con «los diversos modos en que se representan en el discurso palabras atribuidas a instancias distintas del locutor» (Charaudeau y Maingueneau, 2005: 184). En las pruebas revisadas, es recurrente la presencia de formatos de referencia expresados como: «*para x*», «*según x*», o «*x (en + nombre de la obra de x) plantea, considera, afirma, expone, parte de, etcétera*». El punto, que reviste algunas complejidades, no será desarrollado en esta ocasión.

Cabe señalar, por último, que el juego doble de la dialogía se presenta con características propias en este caso. Los enunciados «pruebas parciales» están marcados por una dinámica dialógica en la que el enunciador (estudiante) trabaja especialmente en dar voz a otros en su enunciación, en respuesta a lo requerido por su interlocutor (profesor) en esas instancias particulares.

Al mismo tiempo, toda producción de conocimiento académico-científica se inscribe en el ámbito de los géneros discursivos más complejos (los secundarios, que se desarrollan en los ámbitos de comunicación artística, científica, sociopolítica, etcétera). La familiarización con las diversas visiones ontológicas y epistemológicas que orientan el quehacer científico conlleva un trabajo de afinamiento terminológico y conceptual que se logra paulatinamente y es objeto de atención en las prácticas de evaluación en el recorrido universitario.

Desde una perspectiva bajtiniana, se trata de la aprehensión de la realidad desde un punto de vista específico, expresado por ciertos signos ideológicos que la «reflejan y refractan». Tal como señala Zandwaiss (2009: 110), podemos reflexionar sobre la forma en que los signos son ideologizados al considerar la forma en que se aprehende lo real a partir de determinaciones históricas. Si un signo, al reflejar *x*, refracta *y*, es porque los sujetos efectúan esa aprehensión de un modo específico, según sus condiciones vitales (sociohistóricas). Cabe recordar que en el dialogismo por «ideológico» se alude a las diferentes formas de la cultura, a la expresión de las relaciones humanas histórico-materiales, y entre estas, al conocimiento científico (Ponzio, 2008).

En los ejemplos 1 a 3 previamente mostrados, conceptos tales como «oralidad primaria» y «oralidad secundaria» o «el principio de lo arbitrario del signo» son una muestra de signos ideológicos particulares de una disciplina cuya apropiación por parte de los estudiantes es evaluada en las pruebas parciales.

## Las correcciones en las instancias de evaluación (escrita)

Mucho se ha discutido en la tradición occidental acerca de las supuestas insuficiencias de la escritura para dar cuenta de la fuerza ilocucionaria de las enunciaciones (cf. Olson, 1998). El mito platónico acerca de la invención de la escritura, atribuida al dios egipcio Teut, establece como su principal carencia la

imposibilidad de interlocución. Sócrates explica a Fedro que frente al discurso vivo y animado, que puede defenderse por sí mismo, y sabe hablar y callar a tiempo, el discurso escrito no es otra cosa que un vano simulacro.<sup>7</sup> Otra es la concepción del dialogismo bajtiniano, según la cual una actuación discursiva escrita es también un elemento de la comunicación discursiva. «Como tal se discute en un diálogo directo y vivo, pero además, esta comunicación discursiva está orientada hacia una percepción activa, relacionada con una elaboración y con la réplica interna, así como hacia una reacción [...] organizada en las más diversas formas creadas a propósito en una esfera dada de la comunicación discursiva (reseñas, exposiciones críticas que determinan la influencia sobre los trabajos posteriores, etcétera). Además, una semejante actuación discursiva está orientada hacia las actuaciones anteriores en la misma esfera, del mismo autor o de otros, y parte de un determinado estado de un problema científico o de un estilo artístico» (Volóshinov, 2009).

En el caso de las pruebas parciales, la dinámica dialógica entre profesor y estudiante aludida en la sección anterior no se limita a la formulación de una pregunta y a la elaboración de una respuesta. La díada *pregunta del profesor-respuesta del estudiante* se convierte en tríada una y otra vez, si consideramos las correcciones realizadas por los docentes a las respuestas elaboradas por los estudiantes. Además de recursos relativamente idiosincráticos de acuerdo al profesor en cuestión<sup>8</sup> como el subrayado o la marca mediante una cruz de algún elemento expresado en la respuesta (que también puede encerrarse en un círculo), encontramos comentarios de diversa índole. Estos pueden agruparse en:

- comentarios generales sobre aspectos temáticos;
- comentarios sobre aspectos temáticos relativos a la construcción de la referencia;
- comentarios sobre aspectos temáticos relativos a la apropiación de signos ideológicos de la disciplina;
- comentarios sobre los aspectos compositivos de la respuesta;
- comentarios sobre aspectos estilístico-verbales.

Dado el carácter exploratorio de esta primera aproximación a la muestra, las consideraciones realizadas sobre cada una de estas categorías deben entenderse como un relevamiento que será sometido a revisiones posteriores.

Con relación a los comentarios generales sobre aspectos temáticos, encontramos consideraciones puntuales sobre determinadas preguntas de la prueba. Los primeros dos ejemplos presentados a continuación agrupan un conjunto de

---

7 «Este es, mi querido Fedro, el inconveniente así de la escritura como de la pintura; las producciones de este último arte parecen vivas, pero interrogadlas, y veréis que guardan un grave silencio. Lo mismo sucede con los discursos escritos; al oírlos o leerlos creéis que piensan; pero pedidles alguna explicación sobre el objeto que contienen y os responden siempre la misma cosa» (Platón, 1967: 554).

8 En la corrección de las pruebas revisadas habrían participado al menos cinco profesores diferentes.

comentarios que apuntan a señalar de forma explícita la ausencia de explicación requerida para una respuesta satisfactoria a la pregunta (ejemplo 4), o mediante la solicitud de mayor aclaración (ejemplo 5):

Ej. 4: «*Falta explicación*» (203 I, 403 I, 503 I, 603 I, 803 I, 1103 I, 1603 I, 2403 I), «*Falta explicar*» (2703 I, 4203 I), «*No explica*» (1103 I, 1403 I, 2803 I), «*Esto no explica*» (1203 I), «*Explicación*» (4403 I), «*Explicar*» (2003 I).

Ej. 5: «*Aclarar*» (403 I, 903 I, 1103 I, 1503 I, 2303 I, 2403 I, 2603 I), «*Aclarar*» (4203 I), «*No se entiende*» (1003 I), «*No queda claro*» (1503 I, 2103 I, 2303 I, 2403 I), «*Confuso*» (103 I, 603 I, 1803 I, 2203 I, 3103 I, 4003 I).

El tercer ejemplo agrupa comentarios de los profesores que señalan una suerte de desajuste temático en el tratamiento de la respuesta, ya sea total (cuando se entiende que no se responde a lo requerido en la consigna de la prueba, ej. 6a) o parcial (se considera que parte de la respuesta no es pertinente, ej. 6b, o es incompleta, ej. 6c):

Ej. 6a: «*No contesta*» (495 I, 1495 I), «*No responde lo que fue preguntado*» (4111), «*Esto no responde a la pregunta*» (29111), «*No contesta la pregunta*» (5111, 10111), «*No contesta satisfactoriamente la pregunta*» (6111), «*Esto no fue preguntado*» (38111), «*Esto no está muy relacionado con la pregunta*» (20111);

Ej. 6b: «*Fuera de tema*» (703 I, 1003 I, 1095 I), «*La primera parte no fue preguntada*» (41111);

Ej. 6c: «*Incompleto y con errores conceptuales*» (4111), «*Incompleto*» (2903 I, 6111, 8111, 15111, 16111, 32111).

Los comentarios generales sobre aspectos temáticos abundan, cuestión que puede vincularse a ese momento inicial del recorrido curricular que están transitando los estudiantes-enunciadores de estas producciones. En menor medida encontramos la presencia de comentarios sobre aspectos temáticos relativos a la construcción de la referencia (en el ej.7a se señala la ausencia de referencia al autor, en el 7b se señala la referencia errónea de autor, en 7c se atribuye erróneamente una elaboración conceptual al autor referido), tal vez porque el formato de la cita por autoridad (Pendones, 1992, cf. Charaudeau y Maingueneau, 2005)<sup>9</sup> es una construcción discursiva recurrente en niveles educativos previos al universitario.

Ej. 7a: Estudiante —«*De los profundos estudios que realizó acerca del discurso elaboró descubrimientos y caracterizaciones.*» (destacado por el profesor).

Profesor —«*¿Quién?*» (295 I)

9 Es decir, aquella cita en la que el enunciador se eclipsa en su enunciación y no se hace responsable de sus palabras, sintiéndose al mismo tiempo en la obligación de revelar la fuente de origen.

Ej. 7b: Estudiante —«*Luego Spinoza afirmó la idea (...)*»

Profesor —«¿*Quién?*» (2111)

Ej. 7c: Estudiante —«*Aun así, ese niño aprende el lenguaje en una medida casi idéntica a cualquier otro niño normal*»

Profesor: —«¿*Sí? Esto no lo dice x.*»

Más numerosa, en cambio, es la presencia de comentarios sobre aspectos temáticos relativos a la apropiación de signos ideológicos de la disciplina (en 8a y 8b no se explica el concepto aludido, en 8c se confunde la terminología, en 8d se realiza una elaboración conceptual errónea) lo cual es esperable, nuevamente, en función del momento inicial del recorrido curricular de los estudiantes-enunciadores de las pruebas parciales.

Ej. 8a: Estudiante —«*El signo lingüístico es arbitrario.*»

Profesor —«¿*Y qué significa arbitrario?*» (5111)

Ej. 8b: Estudiante —«*Capacidad para mantenerse estable y a su vez para evolucionar*»

Profesor —«¿*Cómo es posible?*»

Ej. 8c: Estudiante —«*lengua natal*»

Profesor —«*lengua materna*» (16111)

Ej. 8d: Estudiante —«*Aclaro, en relación con esto, que x reniega de una idea de mecanismos de aprendizaje general*»

Profesor —«*No reniega, sino que más bien no se lo pregunta.*»

Los comentarios sobre aspectos compositivos en la elaboración de los textos producidos como respuestas en la prueba pueden ser de índole general, apuntando en el empleo del término «redacción» a cuestiones diversas (ej. 9a). O pueden señalar cuestiones más específicas, como la ausencia de síntesis, la reiteración o el desorden en la organización de la respuesta (9b).

Ej. 9a: «*Un estudiante de x debe cuidar la redacción*» (3111), «*Cuidado redacción*» (31111), «*Redacción*» (13031, 15031, 25031);

Ej. 9b: «*No hay síntesis*» (7111), «*No sintetiza*» (40111), «*Reiterativo*» (26031), «*Poco ordenado*» (27031).

Por último, los comentarios sobre aspectos estilístico-verbales no abundan. Sin embargo, los profesores realizan consistentemente la corrección de errores ortográficos, tildes y puntuación. Cabe apuntar los siguientes señalamientos de los profesores vinculados al ámbito estilístico-verbal:

Ej. 10a: Estudiante —«*Demuestra el buen Noam, con una serie de comparaciones (...)*» (el profesor subraya *el buen Noam*)

Profesor —«*No calificar*» (escrito sobre la expresión subrayada) (43111);

Ej. 1ob: «*El caso típico es el de las oraciones imperativas, mandatos y órdenes, que obviamente serán cumplidas por quienes las reciban.*» (el profesor subraya *obviamente*) (36951).

Tanto el comentario del profesor en el ejemplo 1ob, relativo a no incorporar una valoración acerca del autor (mencionado además por su nombre de pila), como el subrayado en 1ob apuntan, en principio, a evitar la incorporación de elementos valorativos —práctica imperante en las construcciones discursivas académicas, en especial en el caso de los estudiantes en formación. En el segundo caso, el recurso del adjetivo no solo incorpora una valoración, sino que esta conlleva implícita una conclusión errónea (a saber, que toda orden recibida será, necesariamente, cumplida).

## Consideraciones finales: ¿cómo sigue el diálogo?

De acuerdo con el examen de la muestra presentado en la sección anterior, el entretrejo de la dinámica dialógica *profesor-estudiante-profesor* se manifiesta en las preguntas formuladas en el planteo de la prueba parcial, las respuestas a esas preguntas y, por fin, las consideraciones que en diversas oportunidades van incorporando los profesores en el proceso de corrección de las evaluaciones. En términos generales, tales consideraciones apuntan a la construcción de una identidad de *enunciador académico*, es decir de individuos familiarizados con las prácticas letradas académicas, reguladas por ciertos formatos de escritura y ciertas modalidades de lectura de los textos científicos. Los ejemplos seleccionados ponen de manifiesto en los comentarios elaborados por los profesores los requerimientos de ese enunciador, señalados en la primera sección del trabajo: precisión en el uso terminológico y conceptual, manejo adecuado de la cita por autoridad, legitimación de su saber por medio de la demostración de manejo de información adecuadamente vinculado a fuentes y a referencias bibliográficas.

Para el conjunto de los estudiantes, el diálogo que se construye con los profesores de la asignatura en la instancia de la primera prueba parcial continúa en el resto del semestre. Pero como acontece con la vida del discurso, los hilos dialógicos se extienden más allá de las interacciones instaladas en esa asignatura. Al ir avanzando en su recorrido curricular, los estudiantes encontrarán nuevas instancias de intercambios como los presentados. Y estos intercambios, de ser integrados en las prácticas letradas académicas de la persona, más allá de las situaciones puntuales de evaluación, habrán contribuido en la formación de nuevos enunciadores académicos.

## Bibliografía

- ARNOUX, E.; DI STEFANO, M. y PEREIRA, C. (2006) *La lectura y la escritura en la universidad*, Buenos Aires: Eudeba.
- BAJTÍN, M. M. ([1929] 1986) *Problemas de la poética de Dostoiévski*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- ([1952-1953] 2002) «El problema de los géneros discursivos», en Bajtín, M. M. *Estética de la creación verbal*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- BARTON, D. (1994) *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*, Oxford: Blackwell.
- y Hamilton, M. (2000) «Literacy Practices», en BARTON, D.; HAMILTON, M. e IVANIĆ, R. (eds.) *Situated literacies. Reading and Writing in Context*, Londres: Routledge.
- BAZERMAN, Ch. y PRIOR, P. (2009) *What Writing Does and How It Does It. An Introduction to Analyzing Texts and Textual Practices*, Nueva York: Routledge.
- CARLINO, P. (2007) *Escribir, leer y aprender en la universidad*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CHARAUDEAU, P. y MAINGUENEAU, D. (2005) *Diccionario de análisis del discurso*, Buenos Aires: Amorrortu.
- GEE, J. P. (1996) *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses*, Oxon-Nueva York: Routledge Falmer.
- (2000). «Discourse and Sociocultural Studies in Reading», en KAMIL, M. L. et al. (eds.) *Handbook of Reading Research. Volume iii*, New Jersey-Londres: Lawrence Erlbaum.
- OLSON, D. R. (1998) *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*, Barcelona: Gedisa.
- ORLANDO, V. (2006) «Presupuestos teóricos», en ORLANDO, V. (org.) *Mecanismos conversacionales en el español del Uruguay. Análisis de interacciones telefónicas de servicios*, Montevideo: FHCE, Universidad de la República.
- (2013) «Acerca de la construcción de referencialidad en la escritura disciplinar en ámbitos letrados académicos», leído en *vii siget, Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais*, Universidade Estadual do Ceará y Universidade Federal do Ceará, agosto.
- PENDONES DE PEDRO, C. (1992) «La heterogeneidad enunciativa: algunas manifestaciones de la heterogeneidad mostrada», en *e.l.u.a.*, 8: 9-24.
- PLATÓN. (1967) «Fedro o de la belleza», en Platón. *Obras completas*, Buenos Aires: Editorial Bibliográfica Argentina.
- PONZIO, A. (2008) *A revolução bakhtiniana. O pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea*, San Pablo: Contexto.
- RUEDA, R. (2011) «Cultural Perspectives in Reading. Theory and Research», en KAMIL, M. L. et al. (eds.) *Handbook of Reading Research. Volume IV*, Nueva York: Routledge.
- SOARES, M. (2006) *Letramento. Um tema em três gêneros*, Belo Horizonte: Autêntica, 2.<sup>a</sup> ed., 11.<sup>a</sup> reimpr.
- STREET, B. V. (1995) *Social Literacies. Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. London and New York: Longman.
- VOLÓSHINOV, V. N. ([1929] 2009) *El marxismo y la filosofía del lenguaje*, Buenos Aires: Ediciones Godot, Colección Exhumaciones.
- ZANDWAISS, A. (2009) «Bakhtin / Voloshinov: condições de produção de Marxismo e filosofia da linguagem», en BRAIT, B. (org.) *Bakhtin e o Círculo*, San Pablo: Contexto.

# Reflexiones y sugerencias en torno a algunas cuestiones críticas en la enseñanza de la lectura y escritura: lo que se evalúa pero no se enseña

NORA ISABEL MUÑOZ<sup>1</sup>

## Introducción

Uno de los graves escollos con que se encuentran los estudiantes universitarios a la hora de escribir textos académicos o simplemente de responder por escrito a diversas consignas (en parciales, cuestionarios-guía, etcétera) es no haber recibido una instrucción explícita sobre los pasos a seguir de acuerdo con el procesamiento cognitivo que exige el trabajo solicitado; es decir, no haber sido acompañados en las etapas del proceso de comprensión, ni mucho menos en las de producción de dichos textos. En el caso de consignas puntuales, se suele dar por sobreentendido que no es necesario especificar lo que implican operaciones como «comparar», «analizar», «relacionar» o «ejemplificar», porque se suponen ya conocidas por el estudiante, según la falsa creencia de «el que sabe leer ya aprendió a leer de una vez y para siempre». En el caso de planes de escritura más amplios, como por ejemplo la elaboración de una monografía, ponencia o artículo, se considera suficiente enumerar las partes canónicas, sin ampliar o profundizar en el manejo de las operaciones intelectuales implicadas, y sin una práctica y andamiaje gradual que dé lugar a una apropiación efectiva de tal compleja elaboración. Exponemos a continuación algunas reflexiones sobre estos problemas en la enseñanza de los géneros académicos, con el foco orientado hacia esbozar posibles mejoras pedagógicas que permitan evitar que se siga evaluando lo que no se enseña.

## Complejidad y ambigüedad interpretativa en las consignas de trabajo

Un camino imprescindible es el de hacer visible ese espesor semántico-cognitivo que caracteriza a algunas, por no decir todas, las consignas habituales que se demandan sin conciencia clara acerca de su complejidad e incluso ambigüedad interpretativa. Y esto no es atribuible solamente al nivel de enseñanza universitaria, sino que viene de arrastre desde la escuela media y aun de la primaria, de donde Marín (2007: 69) extrae un ejemplo muy claro señalando que,

---

1 Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA).

detrás de una consigna que pregunta por conceptos y sus relaciones, se esconde un arduo trabajo de procesamiento intelectual que implica varios pasos:

---

*¿Cuál es la diferencia entre crecimiento y desarrollo?*

---

Libro de Ciencias Naturales para 6.º grado, nivel primario

---

En este caso se ha formulado una pregunta difícil de responder si no se ha enseñado previamente cómo hacerlo; es decir, el alumno debe recorrer un trayecto cognitivo previo para poder elaborar una respuesta satisfactoria. Detrás de una simple pregunta por la diferencia entre dos conceptos se acumulan operaciones mentales que habitualmente no han sido suficientemente enseñadas ni puestas en práctica. Es muy posible que esta pregunta sea respondida, en el mejor de los casos, con una reproducción de las definiciones de ambos conceptos, en el caso en que estén explicitadas en el texto. Si no lo están, el alumno debería construirlas, identificando y organizando los rasgos definitorios, para después extraer sus semejanzas y establecer sus diferencias; dicho de otro modo, la pregunta por las diferencias entraña múltiples operaciones intelectuales. Como vemos, detrás del inofensivo «comparar», hay pliegues intrincados que no siempre son suficientemente explicitados.

Estas cuestiones referidas a las consignas han llamado la atención de muchos autores (Carut s/f; Giammatteo *et al.*, 2005; Riestra, 2008; Stagnaro y Navarro, 2013; Zunino y Muschietti, 2013; entre otros), que se han ocupado en develar las operaciones cognitivas que estas implican, interesándose especialmente en la complejidad que entrañan, e intentando establecer de algún modo alguna escala que muestre los crecientes grados de dificultad implicados. Está claro que el «espesor» semántico-cognitivo no es el mismo para todas las consignas. Hemos investigado este tema en un trabajo anterior (Muñoz y Melano, 2012) donde propusimos un cuadro de doble entrada, incorporando un buen número de consignas y relacionándolas con los objetivos cognitivos de Bloom (1956), en la versión reformulada por sus discípulos Anderson y Krathwohl (2000) (*on line*). Del cuadro propuesto en aquel trabajo extrajimos la siguiente síntesis ilustrativa:

CONSIGNAS	OBJETIVOS COGNITIVOS					
	Reconocer/ Reproducir/ Asociar con lo conocido	Construir significado/ Apropiarse de lo aprendido	Aplicar/ Poner en práctica lo aprendido	Analizar/ establecer relaciones	Evaluar/ Juzgar/ Criticar	Sintetizar/ Crear algo nuevo/ Producir
<i>reconocer</i>	+	-	-	-	-	-
<i>señalar</i>	+	-	-	-	-	-
<i>parafrasear</i>	+	+	-	-	-	-
<i>reformular</i>	+	+	-	-	-	-
<i>aplicar</i>	+	+	+	-	-	-
<i>calcular</i>	+	+	+	-	-	-
<i>analizar</i>	+	+	+	+	-	-
<i>comparar</i>	+	+	+	+	-	-
<i>evaluar</i>	+	+	+	+	+	-
<i>criticar</i>	+	+	+	+	+	-
<i>hipotetizar</i>	+	+	+	+	+	+
<i>argumentar</i>	+	+	+	+	+	+

La lectura del cuadro muestra que las consignas que ocupan el último lugar del listado sobreentienden el cumplimiento de los procesos cognitivos precedentes, de lo que se desprenden consecuencias didácticas evidentes: es recomendable no proponerlas al comenzar una secuencia didáctica, sino al final. Al mismo tiempo deja al descubierto que las consignas que inician el listado pueden ser necesarias, pero nunca suficientes, si el objetivo es propiciar un modelo no extractivo de la enseñanza-aprendizaje (Marín, 2007: 66), del cual es un ejemplo demasiado frecuente y extremo la técnica del *corte y pegue*.

En nuestro proceso de elaboración del cuadro atravesamos muchas dudas y vacilaciones para decidir sobre la inclusión de los lexemas en un grupo u otro; esto nos hizo tomar conciencia de que transitábamos por las mismas dificultades que sufre cualquier docente cuando se le pregunta sobre las interpretaciones y objetivos a lograr a partir del uso de cada consigna. En efecto: la separación entre las etapas cognitivas no siempre es tajante ya que se pueden solapar: *analizar* ¿no es uno de los componentes de *comprender*?; *resumir* ¿no es otra manera de *reformular*? En esas discrepancias en la interpretación de consignas juegan además varios factores: desde acepciones condicionadas por el área del saber en cuestión, hasta interpretaciones idiosincrásicas atribuibles a razones particulares de cada docente. Ponemos por caso el de *clasificar*: la Real Academia Española (RAE) la define como una actividad de *conformación de un grupo, serie o colección a partir de un criterio único*; pero en la práctica docente habitual se lo suele interpretar — como lo hacen Zamero y Taboada (2010) — como *la tarea de asignar un elemento a una clase o grupo* (ya conformado previamente). Estas diferencias implican grados de compromiso cognitivo diferente, mayor en el primer caso. Ocurre algo

parecido con *ejemplificar*: si al alumno le solicitamos ejemplificar algún concepto o noción y aceptamos que repita algunos de los ejemplos ya provistos por el docente, nos movemos en la primera columna del mero *decir el conocimiento*; si, por el contrario, le solicitamos crear ejemplos nuevos, nos instalamos en un ámbito de mayor grado de creatividad. Además de esta diferencia que podemos calificar como no esencial, la actividad de proveer ejemplos implica una operación mucho más rica y abarcativa de lo que se suele considerar. Su potencialidad epistémica es alta, ya que puede incluirse dentro de la intrincada relación entre teoría y empiria. La complejidad de esta operación —aparentemente simple— radica en que bajo el mismo rótulo de ‘ejemplificar’ se agrupan dos operaciones intelectuales que entrañan niveles cognitivos diferentes. En efecto, en ciertos contextos la explicación recurre a los ejemplos para *ilustrar o apuntalar lo afirmado*, y en otros para *inducir un concepto*, construyéndolo por la suma de las unidades ejemplares. Por eso se le ha atribuido una función *ilustradora* en el primer caso, donde el conocimiento ya está construido y se utiliza para reforzarlo con una percepción más concreta; y una función *constructora* en el segundo caso, construyendo conocimiento por inducción (Arnoux, 2009). De este modo facilita el acceso al pensamiento teórico, permitiendo que este se mueva entre lo abstracto y lo concreto.

Algunos autores han relevado la ocurrencia de consignas y las relaciones entre sí a lo largo de alguna carrera universitaria específica. Tal el caso de Stagnaro y Navarro (2013) quienes identifican las consignas «mencionar», «graficar», «calcular», «analizar y «proponer», como las más utilizadas en actividades de escritura en la carrera de Ingeniería Industrial. Los autores caracterizan a la primera como una actividad «repetitiva», las dos siguientes como «aplicativas» y las dos últimas como «evaluativas» y «productivas», respectivamente. Nos parece una manera gráfica y sencilla de mostrar las relaciones entre dichas consignas y su creciente grado de complejidad cognitiva. En nuestra investigación sobre la carrera de Ingeniería en Recursos Naturales Renovables de la UNPA (Muñoz y Bahamonde, 2013) hemos podido identificar las siguientes cinco consignas más frecuentes, en un orden creciente de complejidad: «observar», «describir» «aplicar», «estimar» y «proponer». A grandes rasgos, y en cuanto a la escala de compromiso cognitivo, podemos encontrar similitudes con la clasificación de Stagnaro y Navarro: las dos primeras se caracterizarían como repetitivas (propias del «decir»), las dos siguientes como «aplicativas» y la última como «productiva» (propia del «transformar», en términos de Scardamalia y Bereiter, 1992). Consideramos fructífera la actividad de rastrear este manejo de los tipos de consignas y su uso en las diferentes carreras o disciplinas, porque echa luz sobre la complejidad y ambigüedad interpretativa que mencionamos al inicio de este apartado, y puede orientarnos hacia una intervención pedagógica concreta en tal sentido.

## El manejo del vocabulario especializado

El desarrollo de la competencia de los estudiantes para la interpretación de las consignas —expresadas por lo general por lexemas verbales— no constituye más que un área parcial de otra más amplia que involucra a los lexemas especializados del campo disciplinar que se trate. Además de tener en cuenta el espesor semántico de las consignas, es tarea de cada especialista introducir a sus estudiantes en el vocabulario técnico de su área, lo que parece obvio, pero suele ser implementado con un sesgo contenidista y no procesual. Se suele acudir a definiciones o glosarios más o menos completos, que informan al alumno de qué se trata, esperando que de allí en más lo incorporen activamente al manejo del discurso sobre el saber en cuestión. Es verdad que cuanto más técnico o especializado es el término en cuestión, menos polisemia permite, pero hay que considerar que conocer el sentido integral de un lexema no se reduce a descifrar su significado aislado, sino que entraña un conocimiento en red con sus sinónimos y antónimos, sus relaciones sintagmáticas, sus niveles de registro, en fin, sus condiciones de uso. Plantin y Muñoz (2011) dedican un capítulo completo a trabajar con los estudiantes el léxico especializado de la argumentación. Dicho trabajo se propone conocer «las líneas de fuerza que lo estructuran»: asociaciones nocionales, campos lexicales y campos sintácticos, es decir, condiciones de uso semánticas y gramaticales:

Campos ideológicos (asociaciones nocionales): ¿A qué tipo de vocabulario pertenece la palabra? Distinguir sus diferentes dominios de uso. ¿Cuáles son las nociones que le son asociadas? ¿En qué circunstancias-tipos se utiliza? ¿Según qué escenarios y estereotipos?

[...] Campos lexicales. Morfología lexical: construcción de familias derivacionales Búsqueda de sinónimos, antónimos, homónimos, parónimos.

Campos sintácticos. Las palabras en la frase (asociaciones sintagmáticas). Los tipos de complementos, las construcciones que admiten. Las locuciones dentro de las cuales entran (2011: 20).

Esta actividad es eminentemente lingüística y probablemente sea más apropiada para que la desarrolle un especialista en alfabetización académica, previa investigación, intercambio o «negociación»<sup>2</sup> con el docente de la asignatura. No es necesario llevarla a un nivel de exhaustividad, pero sí trabajar con aquellos lexemas que el docente, por su experiencia, puede identificar como los que provocan más conflictos cognitivos. Es posible que ocurra que, al contrario de lo esperado, nos enfrentemos a dificultades con lexemas aparentemente simples pero cuyo uso es múltiple, con varias acepciones que incluyen el registro cotidiano, tales como el término «forma» cuyo campo nocional es muy diferente aún dentro

---

2 Término utilizado por los equipos del Programa de Desarrollo de habilidades de lectura y escritura a lo largo de la carrera (Prodeac), que trabajan en intervenciones pedagógicas para el mejoramiento de la calidad de la lectura y escritura universitarias. Véase más información sobre el final de este capítulo.

de la misma área disciplinar como por ejemplo en Lingüística (cfr. «forma» en Saussure *vs.* «forma» en Hockett).

## Los géneros académicos y sus partes canónicas

Más allá de los lexemas mencionados hasta ahora —que expresan consignas o forman parte del vocabulario específico— debemos prestar atención a los lexemas que refieren a partes del discurso con ciertos formatos predeterminados, tales como «Título», «Tema», «Metodología», ya que toman distintas dimensiones según el género y la disciplina en que se inscriben. El título de un artículo en Biología no responde a las mismas normas lingüísticas ni retóricas que en Derecho o en Lingüística (Ramírez Gelbes, 2011: 86); un término tan aparentemente transparente como «Tema» suele ser confundido con «Tesis» en el tratamiento de cuestiones de argumentación en los manuales de secundario (Muñoz y Musci, 2013: 101) y «Metodología» en las llamadas ciencias duras cubre un espectro de operaciones distintas de las que encontramos en Humanidades. Entramos ya en un terreno en el que cada lexema en sí está atravesado por restricciones y convenciones asociados a la disciplina y género de que se trate.

La misma defensa de la enseñanza de aspectos «procesuales» frente a los meramente «contenidistas» que postula Marín en los niveles de primaria y secundaria se aplica a la alfabetización académica universitaria de géneros complejos como ponencias, artículos científicos o proyectos de investigación. Las partes canónicas de estos géneros están rotuladas de manera muy institucionalizada, y por ello mismo obedecen a reglas de formato muy rígidas. Esto último parecería tranquilizar a algunos docentes, que suponen que la mera enumeración y definición escueta de dichos apartados (Título, Introducción, Objetivos, Métodos, Resultados, Discusión, Conclusiones, etcétera) son suficiente guía para los estudiantes como para esperar un resultado adecuado si se las «rellena» con prolijidad. Creemos que puede caerse, a veces, en una excesiva «sintactización» de los pasos a seguir, como si la provisión de la «superestructura» (Van Dijk, 1978, 1980) del texto fuera suficiente. En efecto, no suele explicitarse ni acompañarse el arduo proceso de pensamiento que precede a la elaboración de una hipótesis; no suele ofrecerse ninguna aclaración sobre las necesarias conexiones entre «objetivos» y «conclusiones», ni se diferencia con claridad la relación entre «objetivos» y «actividades» para su logro: todo se le presenta al estudiante como evidente y obvio, simple aplicación u ordenamiento de habilidades adquiridas previamente. En el campo de las humanidades, donde los formatos son menos convencionales, esta carencia se hace más evidente. Muchas de estas dificultades fueron señaladas tempranamente en las publicaciones surgidas a partir de la cátedra señera de Semiología del Ciclo Básico Común (CBC) de la Universidad de Buenos Aires (UBA) (Arnoux *et al.*, 1999, 2002, 2009) a los que se sumaron otros (Nogueira, 2003, 2007, 2010) en donde se pueden encontrar interesantes reflexiones y propuestas en torno a la explicitación de pautas y procedimientos que guían la elaboración de escritos

adecuados a cada género. Para ejemplificar estos esfuerzos hemos seleccionado en particular a Miguel Dalmaroni (2009), porque trabaja en un campo poco transitado como es el de la investigación literaria, género algo «escurridizo», pero que él enmarca dentro de las pautas de todo proyecto de investigación. Dalmaroni señala en la «Introducción» que se propone:

sistematizar y hacer explícito un conjunto de saberes teóricos, procedimentales e institucionales que suelen circular de modo disperso e informal, o que se hallan disgregados en manuales pocas veces específicos de ‘metodología de las ciencias sociales’ o en libros del tipo *Cómo se hace una tesis* (que dicen a la vez demasiado y demasiado poco al lector con pertenencia y orientación disciplinaria definida) (2009: 7).

Este agudo investigador y docente advierte al lector sobre la tendencia a «confundir los objetivos de la investigación con algunas actividades mediante las que se llevará a cabo» proporcionando ejemplos que diferencian una *actividad* (examinar, identificar, rastrear, indagar, explorar, abordar algunos elementos del corpus) de los *objetivos* a lograr con esa actividad (corroborar alguna hipótesis sobre ese corpus; contribuir al conocimiento de..., demostrar, explicar,); y aconseja «no adelantar el contenido de las hipótesis en los objetivos». Además de ejemplificar claramente estas diferencias, alude a la gramática preferible para la presentación de la hipótesis: «una o pocas proposiciones asertivas [...] que deben aspirar, además, a ser todo lo *definidas* que resulte posible, lo que significa que para decir o informar mucho deben excluir o prohibir mucho». Formula con precisión y sencillez cuál es la pregunta principal a la que debe responder todo proyecto de investigación: «qué sabremos, que no sepamos todavía, una vez concluida la investigación proyectada». Otro trabajo interesante es el «Estudio contrastivo de monografías escritas en las carreras de Educación, Filosofía, Historia y Letras» de Navarro y Moris (2012), en el que se destaca la reproducción de un fragmento de «Normas generales» de un instructivo de la carrera de Letras de la UBA, con indicaciones centradas en la práctica de escritura como actividad sociodiscursiva:

La monografía se redactará según el modelo de la ponencia de un congreso, es decir, un texto breve, que se lee en 20 minutos. Para lograr un trabajo aceptable y consistente en una extensión reducida, será muy importante evitar las introducciones largas y las referencias eruditas demasiado prolijas.

La calidad del trabajo va a depender de un análisis del texto o de los textos hecho con cierta originalidad y de un uso inteligente de la bibliografía (es decir, que evite la aplicación automática o el apoyo escolástico en la *auctoritas*).

[...] El desarrollo del trabajo estará claramente orientado a fundamentar, a someter a escrutinio y a argumentar la(s) hipótesis de trabajo inicial(es). La derivación lógica del análisis del *corpus* debe culminar en unas conclusiones que nunca serán una mera repetición de las intuiciones iniciales. Deben ser la respuesta a la pregunta inicial, el develamiento de un punto

oscuro que se detectó como punto de partida de la indagación, la corrección de una hipótesis inicial de trabajo. Esto significa evitar la errónea creencia de que la mera repetición de la misma idea en cada página asegura coherencia y fundamentación a nuestra hipótesis inicial (2012: 160).

Hacemos referencia a estos trabajos porque nos resultan excelentes ilustraciones de un estilo poco frecuente de transmisión de saberes y experiencia que priorizan el proceso antes que el resultado, con un decir amigable y sin perder por ello su capacidad crítica.

Desde las llamadas ciencias duras también se viene demostrando un interés cada vez mayor en las cuestiones didácticas de la enseñanza del conocimiento científico. El físico J. L. Campanario explora «las posibilidades didácticas de los artículos científicos» y sugiere «formas de utilizar este recurso para cuestionar ideas inadecuadas sobre la ciencia y el conocimiento científico...» (2004: 365). Una de las observaciones interesantes que ofrece es la necesidad de remover la visión inductivista e idealizada que transmiten los libros de texto acerca de un supuesto (y único) «método científico» que conduciría automáticamente al *descubrimiento* de verdades. Postula la necesidad de mostrar, a partir de la lectura de artículos científicos, y con el acompañamiento del docente, el arduo proceso de *construcción* del conocimiento, enfocando no tanto el contenido (que por su complejidad puede ser inaccesible para el neófito) sino ciertas características formales como citas, referencias bibliográficas y otros aspectos que permiten ir develando funciones retóricas configuradoras de un modo particular de argumentar en ciencias. Se preocupa, además, de hacer explícito al estudiante el carácter social y tentativo de las conclusiones científicas, lo que se puede rastrear estudiando la sección «Discusión», donde se suelen desplegar diversas interpretaciones, entre las cuales el autor se esfuerza por aumentar la credibilidad de la propia, y que muestra, como decíamos, la provisionalidad y el carácter interpretativo del conocimiento científico. Dicho en términos de Hall, en este enfoque se busca desnaturalizar los ‘modos de decir’, esto es «las formulaciones lingüístico-discursivas mediante las cuales se construyen los objetos y se posicionan los sujetos» (2011: 150) propios del artículo científico.

Otros autores como Revel-Chion, que proviene del campo de la Biología, han trabajado sobre la enseñanza de la argumentación científica escolar y acuerdan en la necesidad de implementar

instancias *explícitas* de enseñanza del procedimiento cognitivo-lingüístico de la argumentación y de su diferenciación de otros procedimientos científicos, como la definición, la descripción o la formulación de hipótesis [con el fin de] saldar una ‘vieja deuda’: el discutible recurso de exigir, al momento de evaluar, una justificación, explicación o argumentación de las respuestas que se dan a las preguntas sin haber analizado, apropiado y practicado estas habilidades (Revel-Chion *et al.*, 2005: 4).

Frente a esta coincidencia en el diagnóstico de una de las falencias de las prácticas pedagógicas tradicionales, que proviene de fuentes del saber tan

disparos como las Letras, la Física o las Ciencias Naturales, ya se han puesto en marcha programas institucionales que se proponen atacar esta problemática en forma integral, con la premisa de que la enseñanza de competencias discursivas en forma independiente no es suficiente, si no se la asocia con los aportes conceptuales específicos de cada disciplina, y sus propios modos de decir. De algún modo, lo que venimos exponiendo como inquietudes didácticas que convergen desde diversas disciplinas, se funde en una propuesta interdisciplinaria, con centro en el lenguaje como vertebrador de todo contenido científico. En este sentido resulta imprescindible mencionar el Programa de Desarrollo de habilidades de lectura y escritura a lo largo de la carrera (Prodeac) de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), donde se propone un trabajo en colaboración de especialistas en Lectura y escritura con docentes de diferentes áreas disciplinares en las tareas de planificar, organizar y monitorear el dictado de clases referidas a géneros académicos o profesionales. El docente de lengua se ocupa de negociar con su pareja pedagógica y los alumnos el campo de estudio en cuestión, es decir, reflexionar sobre el contenido de la o las disciplinas que están en juego en el texto que se trabaje, a lo que le sigue la deconstrucción de un texto como ejemplar, por medio de la identificación de su propósito social, de su estructura esquemática y de las elecciones lingüísticas, finalizando en la construcción de un nuevo ejemplar del género abordado.<sup>3</sup> Esfuerzos en la misma dirección lleva a cabo la Universidad Tecnológica Nacional Facultad, Regional General Pacheco, que ha implementado un Programa de fortalecimiento de las competencias comunicativas para el desempeño profesional, con un esquema de trabajo parecido al de la UNGS, con una pareja pedagógica nutrida de la especificidad de los conocimientos del docente de Lengua y de los aportes conceptuales de los expertos en las distintas disciplinas. Estos dos programas son el producto emergente de un intenso trabajo de reflexión, intercambio y preocupación entre los docentes e investigadores que en la última década se han preguntado por los motivos del creciente mal desempeño de los alumnos universitarios en cuanto a sus competencias discursivas, y que han acordado enfrentar la problemática de un modo integral, con la conciencia, entre otras cosas, de que por mucho tiempo se ha puesto el acento en la enseñanza de los resultados y no del proceso.

3 Un solo señalamiento nos permitimos poner a consideración: por momentos, la terminología y categorías teóricas de la Lingüística Sistémico Funcional (LSF) en que se basa la propuesta de este equipo resulta de gran complejidad conceptual (Tema/Rema, Dado/Nuevo, Hiper Tema/Hiper Nuevo, Metáfora Gramatical, etcétera) y nos preguntamos sobre la practicidad de introducir a los estudiantes de diferentes carreras en el manejo de tales sutilezas gramaticales, que necesitan un gran trabajo de transposición didáctica como para que resulten accesible a estudiantes sin bases sólidas en estas cuestiones. Quizás lo más cercano a la intuición de los alumnos es el concepto de Nominalización, como una de los casos de metáfora gramatical, y sus condiciones de uso y funciones en el lenguaje científico, pero no mucho más allá. Intentar hacer comprender lo «gramaticalmente metafórico» que hay detrás del uso de un verbo como «condicionar» cuando reemplaza al conector lógico «porque» en la expresión de la causalidad, nos parece un esfuerzo muy costoso, que complejiza la identificación de relaciones entre los fenómenos en lugar de clarificarlos.

## Conclusiones

Les sugerimos a los docentes de cada disciplina que des-naturalicen sus propias prácticas académicas para poder transmitírselas a sus alumnos, desagregando los pasos o etapas cumplidas en la construcción discursiva de sus producciones especializadas. Es verdad que no resulta sencillo: nada es más difícil que tomar distancia del propio accionar, pero solamente con una mayor conciencia metalingüística sobre los géneros discursivos que demanda a sus estudiantes, el docente podrá orientarlos y acompañarlos en el proceso de su aprendizaje.

Concluimos estas reflexiones con una cita de nuestra primera autora:

... el pensamiento conceptual está ligado con la lectura analítica y reflexiva, y puede enseñarse y estimularse mediante preguntas que atiendan a las relaciones entre conceptos. Es decir, preguntas donde el *lenguaje* utilizado conduzca a establecer semejanzas y diferencias, pertenencias e inclusiones, exclusiones y correlaciones causa-consecuencia. Sin embargo, mientras no se guíen estas operaciones relacionales y no se enseñe a realizarlas y no se muestre específicamente cuál es el lenguaje que está ligado a esta clase de pensamiento, todos los niveles educativos seguirán preguntando por lo que no enseñaron (Marín, 2007: 75).

## Bibliografía

- ANDERSON, L. y KRATHWOHL, D. (2000) «Revisión de la taxonomía de Bloom», en <<http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomCuadro.php3>>. Fecha de la última consulta: 30/8/2012.
- ARNOUX, E. et al. (1999) *Talleres de lectura y escritura. Textos y actividades*, Buenos Aires: Eudeba.
- (2002) *La lectura y la escritura en la universidad*, Buenos Aires: Eudeba.
- (dir.) (2009) *Pasajes: escuela media-enseñanza superior: propuestas en torno a la lectura y escritura*, Buenos Aires: Eudeba.
- BLOOM, B. S. (ed.) (1956) *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain*, Nueva York: Longmans.
- CAMPANARIO, J. L. (2004) «Algunas posibilidades de artículo de investigación como recurso didáctico orientado a cuestionar ideas inadecuadas sobre la ciencia», *Enseñanza de las ciencias*, Madrid, 22 (3): 365
- CARÚT, S. (coord.) *Interpretación de consignas: una práctica a ser enseñada*, en <[www.lvm.unlp.edu.ar/uploads/docs/consignas.pdf](http://www.lvm.unlp.edu.ar/uploads/docs/consignas.pdf)>. Fecha de la última consulta: 10/9/2012.
- DALMARONI, M. (dir.) (2009) *La investigación literaria: problemas iniciales de una práctica*, Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- GIAMMATTEO, M. et al. (2005) «Lectura y comprensión de consignas», en CHARRIER, R. et al. (ed.) *Congreso de Promoción de la Lectura y el Libro*, Buenos Aires: Fundación El Libro, OEI y Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- HALL, B. (2011) «Efectos de neutralidad. El caso de los manuales universitarios», en GARCÍA NEGRONI, M. (coord.) *Los discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciación académica*, Buenos Aires: Editoras del Calderón.
- MARÍN, M. (2007) «Lectura de textos de estudio», *Hologramática*, Facultad de Ciencias sociales, UNLZ, año IV, 7 (4): 61-80, en <[www.hologramatica.com.ar](http://www.hologramatica.com.ar)> o <[www.unlz.edu.ar/sociales/hologramatica](http://www.unlz.edu.ar/sociales/hologramatica)>. Fecha de la última consulta: 30/4/2015.
- MUÑOZ, N. y MELANO, P. (2012) «Un abordaje semántico a la cuestión de las consignas de trabajo en la enseñanza», *vii Jornadas de Letras*, Río Gallegos, setiembre de 2012.
- y BAHAMONDE, S. (2013) «Un estudio exploratorio de las consignas en la carrera de Ingeniería en Recursos Naturales de la UNPA», *vii Congreso Internacional Cátedra unesco*, Córdoba, noviembre.
- y MUSCI, M. (2013) *Manual de lectura y escritura argumentativas. Aproximaciones teóricas y actividades prácticas*, Río Gallegos: Universidad Nacional de la Patagonia Austral.
- NAVARRO, F. y MORIS, J. P. (2012) «Estudio contrastivo de monografías escritas en las carreras de Educación, Filosofía, Historia y Letras», en BOSIO, I. V. et al. (eds.) *Discurso especializado: estudios teóricos y aplicados*, Mendoza: Editorial FFYL-UNCUYO y SAL, pp. 151-168, en <<http://ffyl.uncu.edu.ar/spip.php?article3635>>. Fecha de la última consulta: 30/4/2015.
- NOGUEIRA, S. (2003) *Manual de lectura y escritura universitarias: prácticas de taller*, Buenos Aires: Biblos.
- (coord.) (2007) *La lectura y la escritura en el inicio de los estudios superiores*, Buenos Aires: Biblos.
- (coord.) (2010) *Estrategias de lectura y escritura académicas: estudio y ejercitación de la enunciación, la textualidad, la explicación y la argumentación*, Buenos Aires: Biblos.

- PLANTIN, CH. y MUÑOZ, N. I. (2011) *El hacer argumentativo*, Buenos Aires: Biblos.
- RAMÍREZ GELBES, S. (2011) «Títulos de ponencias, *ethos* y desagenticación: de diferencias y similitudes entre disciplinas», en GARCÍA NEGRONI, M. (coord.) *Los discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciación académica*, Buenos Aires: Editoras del Calderón.
- REVEL-CHION, A.; COULÓ, A.; ERDURAN, S., FURMAN, M., IGLESIA, P. y ADÚRIZ-BRAVO, A. (2005). Estudios Sobre la enseñanza de la argumentación científica escolar, *Enseñanza de las ciencias*, Número extra, VII Congreso, Granada.
- RIESTRA, D. (2008) *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interaccionismo socio-discursivo*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- SCARDAMALIA, M. y BEREITER, C. (1992) «Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita», *Infancia y Aprendizaje*, 58: 43-64.
- STAGNARO, D. y NAVARRO, F. (2013) «Consignas de evaluación en la carrera de Ingeniería Industrial: articulaciones entre la formación universitaria y la inserción profesional», en Agoff, S. et al. *El semillero de la escritura: las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la ungs*, Los Polvorines: Universidad General Sarmiento, e-book.
- UNGS. Página Web: <<http://www.ungs.edu.ar/prodeac/>>. Fecha de la última consulta: 10/5/2013
- UTN. Página Web: <[http://www.frgp.utn.edu.ar/institucional/secretarias/academica/fortalecimiento\\_competencias\\_comunicativas.php](http://www.frgp.utn.edu.ar/institucional/secretarias/academica/fortalecimiento_competencias_comunicativas.php)>. Fecha de la última consulta: 15/4/2013.
- VAN DIJK, T. (1978) *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*, Barcelona: Paidós.
- (1980) *Estructuras y funciones del discurso*, Madrid: Siglo XXI.
- ZAMERO, M. y TABOADA, B. (2010) *Seminario Virtual 2010. Lectura y escritura académicas*, Buenos Aires: Instituto de Formación Docente, Módulo 2, Clase 3.
- ZUNINO, C. y MUSCHIETTI, M. (2013) «Tareas de escritura y aprendizaje. El caso de las consignas de evaluación del Profesorado en Historia», en AGOFF, S. et al. *El semillero de la escritura: las tareas escritas a lo largo de tres carreras de la ungs*, Los Polvorines: Universidad General Sarmiento, e-book.

# Percepciones de alumnos universitarios sobre sus propias prácticas de lectura y escritura: géneros, propósitos, estrategias y dificultades

MÓNICA MUSCI<sup>1</sup>

La lectura y la escritura son actividades centrales en las prácticas de enseñanza universitaria: mediadoras en la transmisión y construcción de conocimientos y en la evaluación, también constituyen un objetivo en sí mismas ya que su dominio es la vía de acceso mediante la cual se incorporan nuevos miembros a las comunidades académicas y profesionales. Sin embargo, los escasos logros obtenidos por los alumnos universitarios en las últimas décadas han revelado la necesidad de focalizar la atención en la calidad de estas prácticas y los factores que las condicionan para, en principio, clarificar el problema y proponer modos para su mejoramiento.

El presente trabajo presenta los resultados de una encuesta realizada a 122 alumnos de primero a cuarto año de tres carreras que se dictan en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral: Administración (incluye alumnos de Tecnicatura, Licenciatura y Profesorado), Ingeniería en Recursos naturales renovables y Licenciatura en Psicopedagogía.<sup>2</sup> La encuesta consta de 5 preguntas con opciones múltiples y 3 preguntas abiertas. El propósito fue explorar cómo categorizan los alumnos los géneros discursivos que leen y escriben, los propósitos que persiguen al realizar esas actividades y las estrategias que ponen en juego para optimizar los resultados. Por otro lado, se buscó obtener información acerca del valor que le otorgan a la escritura, y las dificultades que enfrentan cuando llevan adelante la tarea. Estos resultados son puestos en correlación con estudios del mismo tipo que se llevaron a cabo en otras Universidades, y constituyen otra contribución para una descripción más ajustada de las prácticas de lectura y escritura en la educación superior y de las representaciones que tienen los actores involucrados acerca de ellas, ya que, como ha sido suficientemente señalado, estas contribuyen a favorecer u obstaculizar el aprendizaje (Jodelet, 1986; Pereira y Di Stefano, 1997). Esta descripción está orientada por el objetivo más general de lograr intervenciones pedagógicas más efectivas que promuevan la adquisición y afianzamiento de estas habilidades en la formación universitaria. A continuación haremos una sistematización de las respuestas. Es importante recordar al leer los cuadros que cada alumno podía seleccionar varias opciones que no eran excluyentes entre sí, por lo tanto los porcentajes representan la cantidad de alumnos

1 Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA).

2 En adelante etiquetaremos las carreras de la siguiente manera: ADM (Administración), IRNR (Ingeniería en Recursos Naturales Renovables), PSP (Licenciatura en Psicopedagogía).

que seleccionó determinado tipo de textos y cada uno debe ser interpretado en relación con la cantidad total de alumnos.

## La lectura

### ¿Qué leen los alumnos universitarios?: géneros académicos y páginas web

La sistematización de los resultados de la pregunta 1: ¿Qué tipos de textos lees habitualmente? muestra que lo más leído son páginas web (84% de los alumnos elige esta respuesta) [cuadro 1]. La segunda opción más elegida es la de los manuales (casi 60% de los alumnos), y los textos específicos de la disciplina (56%). Los artículos científicos alcanzan el 36% y los periódicos obtienen un lugar de importancia, ya que más del 51% de los alumnos declara leerlos.

Cuadro 1. Lectura de textos

Textos	Manuales	Páginas web	Art. Científicos	Textos específicos disciplinares	Periódicos
% de alumnos sobre un total de 122	59,84	84,43	36,89	56,56	51,64

Es evidente que la página web es un soporte donde se pueden leer contenidos disciplinares, textos científicos, textos de divulgación, periódicos o historietas, por lo que la respuesta no nos brinda información sobre qué leen, pero confirma la magnitud de la extensión de una práctica que, en palabras de Chartier (2008: 11) ha transformado al mismo tiempo (y por primera vez en la historia) los soportes de la escritura, la técnica de su reproducción y diseminación y las maneras de leer, rompiendo el antiguo lazo anudado entre textos y objetos, entre discursos y materialidad. Una de las características de la lectura digital parece ser su fragmentariedad, podemos preguntarnos entonces, ¿cómo ayudar a nuestros alumnos a preservar (o a encontrar nuevas) maneras de leer que otorguen significatividad a textos que fueron escritos bajo otras condiciones y a los cuales se les impone la lógica analítica y descontextualizada de la pantalla? Creemos que es necesario investigar con detenimiento y atención las características y efectos de una interacción que modifica las representaciones y prácticas del acto de leer, los modos de abordar los textos, los roles (lector y escritor dejan de ser funciones estables y se convierten en intercambiables) y traza un horizonte de acceso ilimitado que nos enfrenta con una proliferación inabarcable de textos (Chartier, 2002).

Los alumnos consignan también la lectura de otros tipos de textos [cuadro 2] cuya frecuentación quizá no esté relacionada directamente con la propuesta de la Universidad<sup>3</sup> y que es posible atribuir a la influencia de la formación secundaria (literatura), los géneros de masas (historietas), la cultura familiar (revistas, religión) o algunas tendencias de consumo contemporáneas (política, autoayuda):

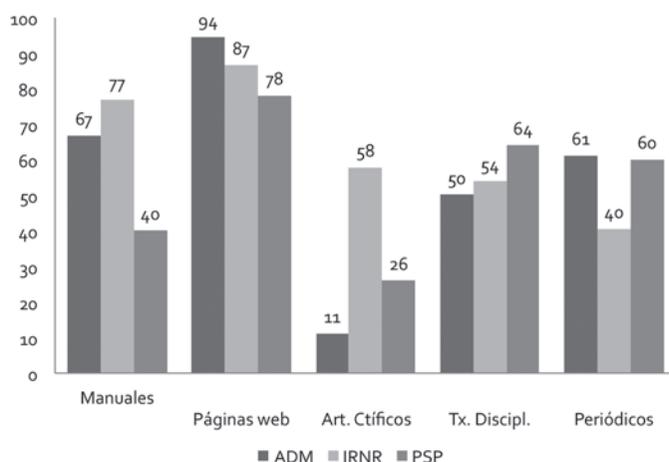
3 No son mencionados por los profesores en encuestas realizadas a ellos como textos propuestos en las cátedras (Musci, y Pac, 2013).

Cuadro 2. Lectura de textos

	Literatura	Revistas (Inf. Gral.)	Historietas	Religión	Políticos	Autoayuda
% de alumnos sobre 122	31,97	32,79	11,48	6,56	12,30	9,84

Si consideramos los porcentajes por carrera se observan algunas variaciones: en ADM el porcentaje de alumnos que leen páginas web trepa al 94% y en IRNR desciende a 76%. Como contraparte en esta última carrera es bastante más alta la cifra que corresponde a la lectura de artículos científicos (57%), que desciende a 11% en ADM. En PSP los textos específicos de la disciplina tienen mayor peso (64%) y los manuales menor (40%) que en las otras dos carreras [figura 1]. Se puede conjeturar que estas variaciones se corresponden con modos de transmisión y acumulación del conocimiento en las diferentes disciplinas. La IRNR propone una formación para la explotación sustentable de los recursos naturales muy orientada a lo regional, por lo que gran parte del material de estudio consiste en publicaciones recientes de investigadores de la Patagonia y de revistas internacionales que recogen experiencias similares. Los artículos científicos también fueron señalados en una alta proporción por los docentes de esta carrera (Musci y Pac, 2013). Las carreras de ADM y PSP, por otra parte, brindan una formación que se sustenta en gran parte en textos teóricos clásicos y los modos de circulación de las investigaciones actualizadas reconocen diversos tipos textuales. También es notable que más del 60% de los alumnos de ADM y PSP, carreras del área de Ciencias Sociales, leen periódicos, mientras que esta cifra es menor en IRNR (40%).

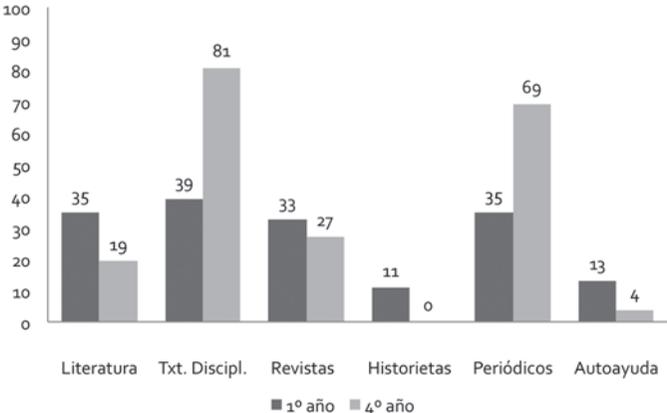
Figura 1. Lectura de textos por carrera



Cuando contrastamos los resultados generales con los correspondientes a los años de la carrera, encontramos algunas diferencias [figura 2]. Hay variaciones en el porcentaje de alumnos que leen textos disciplinares, que sube gradualmente

de primero a cuarto año, lo que es razonable ya que los alumnos se incorporan a una comunidad académica y el conocimiento se vuelve más específico. También aumenta el porcentaje de lectura de periódicos, lo que puede atribuirse a una mayor conciencia de la importancia de los aspectos sociales en el desempeño de la profesión y en el ámbito laboral (la necesidad de estar actualizado y al tanto de ‘lo que pasa’ aparece entre los propósitos de la lectura, como veremos en el siguiente apartado). Por otro lado, bajan los porcentajes de alumnos que leen textos literarios, revistas de información general, historietas y autoayuda, evidencia de que aquellos que avanzan en la carrera (y a medida que los textos de estudio se hacen más complejos y extensos) se concentran en determinados tipos textuales y abandonan paulatinamente otras lecturas menos urgentes aunque quizá más placenteras.

Figura 2. Lectura de textos al inicio y al final de la carrera



Cuadro 3. Propósitos de lectura

Propósitos	Cantidad de enunciados	% sobre 122 respuestas*
1. Estudiar		
a. conocimiento	83	68,03
b. avanzar en la carrera	32	26,22
2. Desarrollar habilidades cognitivas	12	9,83
3. Realización personal	7	6,55
4. Informarse	77	63,11
5. Entretenerse	42	34,42
	254	

Nota: Los porcentajes están referidos al total de 122 respuestas, ya que nos interesa señalar el peso que sobre el total de alumnos tiene cada formulación. Recordemos nuevamente que las formulaciones no son excluyentes y cada alumno formula 2/3 propósitos.

## Leer para estudiar, leer para informarse

La segunda pregunta es abierta y se propone relevar los propósitos que persigue la lectura: ¿para qué lees? y se les pidió a los alumnos que si era posible los relacionaran con los tipos de texto de la pregunta anterior. Esto ocasionó que muchos enunciaran dos o tres propósitos, hecho que ya brinda una información relevante: los diferentes textos propician lecturas con diferentes objetivos. A fin de sistematizar la información, se desagregaron los enunciados, obteniendo 254 formulaciones que agrupamos en 5 categorías [cuadro 3]:

El análisis de los enunciados evidencia que la mayoría de los alumnos asocia la lectura con los estudios universitarios. Aquí hemos separado aquellos que enfatizan la importancia de la lectura en relación con el conocimiento, la comprensión y el aprendizaje, representación que alude al valor de la lectura como medio de acceso a los saberes disciplinares; de otros que aluden a las exigencias de las carreras, la evaluación, la futura vida profesional, es decir, con la representación de la lectura como un medio para lograr acreditaciones académicas, un título universitario y la asunción de un rol profesional. La línea de diferenciación no siempre es clara, y en la misma respuesta suelen aparecer ambos fines articulados. A modo de ejemplo, ofrecemos algunas de las respuestas que incluimos en esta categoría primera categoría en los dos subgrupos.

- i. a. ampliar, actualizar, aportar, conocimientos / estudiar, entender, comprender, aprender / aclarar dudas / complementar la información de las cátedras / crecer académicamente / estar al tanto de los avances científicos.
- i. b. comprender las problemáticas vinculadas a mi carrera / tener un buen desempeño / realizar los trabajos prácticos / aprobar / especializarme / formarme como futura profesional.

La segunda categoría reúne las respuestas que aluden a la potencialidad de la lectura como formadora de ciertas habilidades de pensamiento necesarias para el trabajo intelectual. Su formulación revela una mayor conciencia metacognitiva. Es necesario señalar que estas respuestas provienen de alumnos del último año de la Licenciatura en Psicopedagogía, que abordan estas temáticas como objeto de estudio particular. Estos alumnos consignan que leen para

Pensar lo que no sé / analizar / comparar / hacer juicios críticos / mejorar la escritura / adquirir nuevos puntos de vista / mantener y desarrollar capacidades cognitivas / pensar.

El grupo 3 incluye consideraciones que aluden a la práctica de la lectura como factor de desarrollo personal y son puestas en correspondencia con textos de autoayuda en varios casos. Aquí la lectura es un medio para lograr ciertos objetivos ajenos al estudio y la vida universitaria, un vehículo de ciertos saberes deseables y útiles para la vida en cualquiera de sus facetas.

Para superar problemas personales / para resolver / tomar decisiones / entender situaciones / para superarme y no quedarme atrás / por enriquecimiento propio/ para ayudar a mis hijos en sus tareas.

Hemos agrupado un número importante de formulaciones bajo el rótulo general de informarse. En general están puestas en correspondencia con la lectura de periódicos y de páginas web. Los hemos separado de los anteriores porque en la redacción aparecen relacionados con la lectura ‘sin obligación’, no realizada con una finalidad concreta u obligada por una actividad académica, sino impulsada por el interés o el deseo de ‘estar al día’:

Estar actualizado / mantenerme informado / estar inmerso en la sociedad / por interés general / para conocer sobre diversos temas.

Finalmente, también aparece un número importante de representaciones de la lectura como una práctica placentera, que no persigue fines utilitarios y es asistemática, relacionada en ocasiones pero no en todos los casos, con la lectura de textos literarios:

Por gusto / para entretenerme / por distracción / por curiosidad / como pasatiempo / recreación / ocio / por nada en especial.

Encontramos en estas formulaciones rasgos de los dos modelos predominantes de lectura que subsisten en los últimos años del siglo xx y son producto de procesos históricos que se remontan al siglo anterior descritos por Anne-Marie Chartier (2002) en Francia: por un lado, el modelo de la lectura formativa (categorías 1, 2 y 3), gesto colectivo y obligatorio de capas generacionales cuya instrucción es un deber del Estado, que selecciona (y controla) las lecturas y recela de los malos libros, la pseudoliteratura y la falsa ciencia. Por otro lado, el modelo de consumo, que tiene su origen fuera de la escuela y que nace al impulso de la cultura de masas y de la difusión masiva de los textos impresos; valora la lectura de actualidad que exige un constante reaprovisionamiento de los escritos (periódicos, revistas, las últimas novelas) y considera al lector un ciudadano libre que lee en soledad y según su voluntad (categorías 4 y 5). Chartier señala que ambos se fusionan en la escuela contemporánea, que los asume sin contradicciones, y su articulación se sostiene en el consenso social que formula que ‘Leer es un gesto incondicionalmente positivo’. Esta percepción de los alumnos está fuertemente arraigada, todas las respuestas valoran la práctica de la lectura positivamente, aún cuando ellos mismos no la practiquen asiduamente.

### Estrategias de lectura: subrayar y resumir

El ítem acerca de las estrategias de lectura tuvo, en comparación con los demás, respuestas más escasas. Se trata de una pregunta con opciones múltiples, y los alumnos debían marcar con una cruz cuáles son las que utilizan al leer (si utilizan alguna). La mayoría marcó pocas opciones y no se obtuvieron propuestas diferentes en la opción Otras [cuadro 4]

La sistematización de los resultados arrojó los siguientes porcentajes de alumnos que practican determinadas estrategias:

Cuadro 4. Estrategias de lectura

Leer global / detalladamente	Releer	Usar diccionario	Subrayar	Escribir notas al margen	Resumir	Elaborar cuadros, mapas conceptuales
55,74%	58,20%	42,62%	84,43%	47,54%	75,41%	36,89%

La estrategia de lectura más extendida y afianzada es el subrayado (84% de los alumnos declara realizarla). Se trata de una práctica muy utilizada en el colegio secundario, propuesta generalmente en los manuales como primer paso para elaborar resúmenes o síntesis de los textos. Es una primera actividad de marca sobre el texto que debería continuarse con otras de relectura y elaboración, que requieran mayor esfuerzo cognitivo. En segundo lugar, los alumnos señalan que elaboran resúmenes de los textos (75%). Esta última es una actividad de escritura y aparece mencionada entre los tipos de texto que más escriben los alumnos (ver infra). Sin embargo, como ya lo señaláramos en relación con los resultados de la encuesta a profesores, la elaboración de resúmenes no es asumida por las diferentes disciplinas como una tarea a enseñar y ni siquiera es considerada por los docentes como un tipo de texto que los alumnos escriben cotidianamente (cfr. Musci y Pac, 2013). Falta una investigación concreta y situada acerca de cómo elaboran nuestros alumnos los resúmenes, que son los textos que utilizarán al estudiar.

La lectura global seguida de la lectura detallada y la relectura son señaladas como estrategias bastante frecuentes (55% y 58%). En esta última respuesta muchos consignan que releen entre dos y tres veces un texto si es necesario (en ningún caso más de tres veces). Otras actividades como escribir notas al margen, o elaborar cuadros o mapas conceptuales, que requieren de cierta capacidad de síntesis y abstracción son menos utilizadas. Muy escasas son otras estrategias consignadas (se les pide especificar cuáles), se trata de variaciones de las ya conocidas: usar diferentes colores para resaltar ideas principales y secundarias (variación del subrayado), reescribir el resumen, leer introducción y conclusión (en esta última no queda claro por qué es una estrategia diferente a la lectura en sí misma, a menos que sea un modo de evitar el abordaje del texto completo).

Estos resultados coinciden con los obtenidos por Solé *et al.* (2005) en una investigación acerca de las tareas de lectura y escritura que se proponen y realizan para aprender en el Bachillerato y en la Universidad en España. Estas investigadoras señalan que las tareas más repetidas son subrayar, obtener ideas principales y tomar apuntes, y menos frecuentemente resumir, elaborar síntesis y mapas conceptuales. Concluyen que las tareas favorecedoras del aprendizaje constructivo son escasas y en general conforman un panorama más tradicional de lo esperable. En una encuesta realizada en la Universidad de La Matanza (Bidiña, Luppi y Smael, 2011) los alumnos asignaron utilidad a las siguientes estrategias: realizar tres lecturas, observar los paratextos, realizar una lectura global, leer detenidamente los párrafos, hacer anotaciones marginales, reconocer el plan textual y las marcas de subjetividad.

En síntesis, constatamos que los alumnos utilizan algunas estrategias para trabajar sobre los textos que leen con el propósito de estudiar, creemos que es necesario extender y profundizar estas prácticas, sobre todo aquellas que involucran la escritura como herramienta para aprender.

## La escritura

### Los géneros conceptuales

A continuación presentamos el análisis de las respuestas referidas a las prácticas de escritura. La primera pregunta, ¿qué tipos de textos escribís? recibió las respuestas que se consignan en el cuadro 5.

Cuadro 5. Tipos de textos que escriben los alumnos

	Apuntes	Resúmenes	TP	Parciales	Informes	Pr. Invest.
% de alumnos que escriben	93,44	87,70	87,70	77,05	41,80	19,67

	Msn redes	Mails	Cartas	Notas, esquelas	Diario íntimo	Poemas	Otros
% de alumnos que escriben	74,59	70,49	9,84	18,85	1,64	9,02	7,38

Como podemos observar, la mayoría de los alumnos escriben apuntes o notas de clase (93%) y resúmenes (87%), que se convertirán en registros útiles para la conservación y posterior recuperación y procesamiento de la información durante la tarea de estudio. Por otro lado, escriben trabajos prácticos (87%) y exámenes parciales (77%) textos requeridos por los docentes con la intención de evaluarlos; en ellos reproducen aquello que registraron en la primera etapa de estudio. Con menor frecuencia elaboran informes (41%) y proyectos de investigación (19%), escritos que son parte de las tareas asignadas por los docentes y también destinados a ser elementos de peso en la acreditación de las materias.

Así, todo el proceso toma la forma de un circuito articulado en el que la calidad de los primeros textos de la cadena (apuntes y resúmenes) será un factor fundamental para la realización eficaz de las evaluaciones parciales y finales. Apuntes, resúmenes, informes, trabajos prácticos, son textos que pueden incluirse en el amplio conjunto de los *géneros conceptuales*, aquellos que circulan en ámbitos educativos cuya finalidad primordial es «hacer de su contenido objeto de conocimiento» (Silvestri, 1998: 16). Los géneros conceptuales elaborados por los alumnos tienen como objetivo comunicar la representación que han elaborado acerca del conocimiento de otros (Rosales y Vázquez, 2011). Sin embargo, tal como lo señala Silvestri para la escuela primaria y media, también en la Universidad las tareas de escritura de estos géneros suelen concebirse como secundarias con respecto a la apropiación de los contenidos. Se supone que el conocimiento y comprensión del tema serán suficientes para la elaboración discursiva sin necesidad de entrenamiento, ya que los procesos de aprendizaje

conceptual y aprendizaje discursivo se consideran independientes entre sí. Una evidencia de esto es que, pese a ser una estrategia de lectura y estudio muy frecuente y a constituir uno de los tipos de texto que la mayor parte de los alumnos declara escribir, la escritura de resúmenes no es una tarea propuesta en las cátedras universitarias<sup>4</sup> y las percepciones de los docentes no los incluyen como tipos de textos escritos en la Universidad (cfr. Musci y Pac, 2013).

Estos resultados coinciden en parte con investigaciones realizadas en otras universidades. Aun cuando varíen las etiquetas de los tipos genéricos, todas coinciden en la predominancia de los géneros académicos de tipo conceptual y la menor presencia de géneros profesionales incluso en los últimos años de las carreras. Una de las primeras indagaciones de este tipo, realizada por Alvarado y Cortés en la Universidad de Buenos Aires (2001), informa que las modalidades de evaluación utilizadas con más frecuencia son el examen, la monografía y el informe. Respecto de qué se evalúa, el 80% de los docentes encuestados respondió que evaluaban con exclusividad el contenido. Sosa de Montyn *et al.* (2006) realizaron un relevamiento en la Facultad de Lenguas de la Universidad de Córdoba que arroja resultados muy similares a los nuestros: el mayor número de respuestas lo reúne la escritura de apuntes, notas de clase, resúmenes y trabajos prácticos, y en menor grado la escritura de reseñas, informes y trabajos de investigación. Vázquez *et al.* (2008) analizaron las consignas de escritura de asignaturas dictadas en una carrera de la Universidad Nacional de Río Cuarto y encontraron un predominio del género Respuestas a cuestionario (que equivaldría a trabajos prácticos y exámenes parciales de nuestra encuesta) seguido por el género Informe.<sup>5</sup>

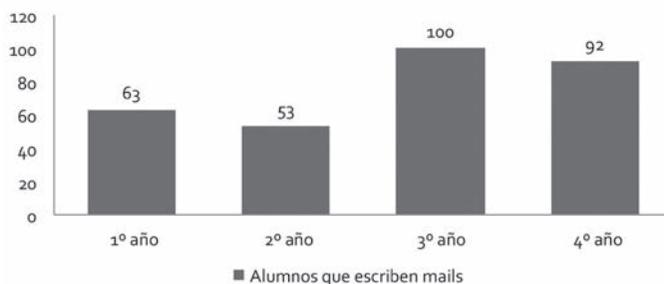
Los alumnos universitarios también escriben otros tipos de texto que no pertenecen exclusivamente al circuito académico y cuya frecuentación confirma la vitalidad de la práctica de la escritura en sus vidas cotidianas. Se trata de mensajes en redes sociales (75%), cartas (10%) y notas de cualquier tipo (18%). También es muy alto el porcentaje de alumnos que escriben mensajes de correos electrónicos, género que sí forma parte del circuito universitario y que reconoce una gran variabilidad de registros: ¿cuándo puede convertirse en un género informal?, ¿cuándo debe ser formal? Los profesores suelen quejarse de que los alumnos no ‘saben escribir correos’, o que no confirman su recepción, pero tampoco las características de este género digital son objeto de reflexión en las cátedras. Hay que señalar que la escritura de correos aumenta en los últimos años de la carrera [figura 3], lo que confirma la presunción de que constituye un vehículo más o menos formal de comunicación académica (y laboral).

---

4 Es necesario matizar esta afirmación, ya que sí es objeto de reflexión en la asignatura Análisis y producción del discurso del Ciclo básico que cursan todos los alumnos ingresantes. Sin embargo, no es retomada en las disciplinas más específicas.

5 En el trabajo de Vázquez *et al.* (2010) no se mencionan resúmenes y apuntes de clase, pero recordemos que se relevan consignas de escritura y no textos que escriben los alumnos. Tampoco en la unpa los resúmenes y apuntes son realizados como respuesta a consignas.

Figura 3. Porcentaje de alumnos que escriben correos electrónicos



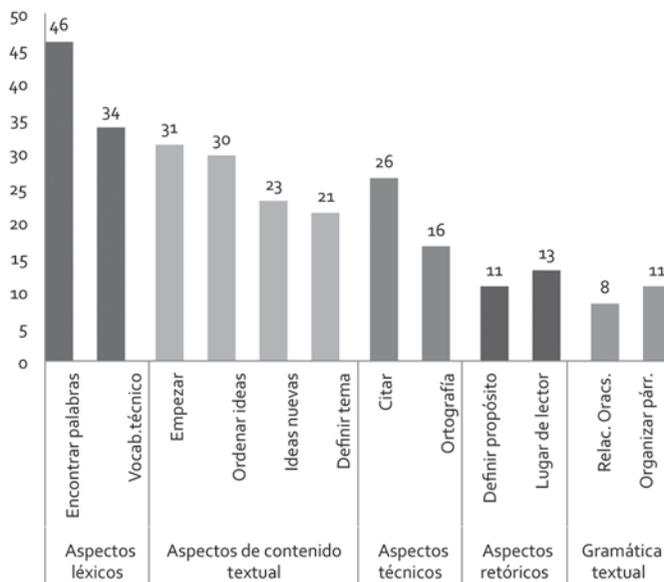
Una mención aparte merece la presencia de ciertos géneros como diario íntimo o poemas, que revela que la práctica de la escritura como vehículo de expresión personal pervive entre algunos jóvenes. Se debe señalar que los alumnos que declaran escribir estos tipos de texto son todos de 1.º y 2.º año. En la opción Otros se mencionan blog personal, reflexiones, cuentos, canciones, historias.

Los resultados expuestos en relación con los tipos de texto que escriben los alumnos muestran una predominancia de los géneros conceptuales que no son específicos de las disciplinas en particular sino transversales a los ámbitos académicos. Cabría esperar, sobre todo en los últimos años, la mención a la escritura de textos que demandan tareas más complejas cognitivamente con mayor nivel de elaboración de la información como reseñas críticas, ensayos, textos de opinión o géneros más cercanos al ámbito profesional, como análisis de casos, informes diagnósticos, ponencias o informes de investigación. De hecho, varios de estos tipos genéricos son mencionados por los docentes en las encuestas realizadas con anterioridad. Sin embargo, no se registran en las percepciones de los alumnos. La pregunta que subsiste es ¿son demasiado escasos y los alumnos piensan que no son representativos de sus actividades de escritura?, ¿son percibidos como parte de una escritura ya propia del rol profesional y por lo tanto excluidos de la actividad propiamente universitaria? Sería necesario complementar esta información con nuevas indagaciones.

#### Dificultades de escritura: Una cuestión léxica

Esta pregunta: cuando escribís, ¿qué tareas te cuestan más?, contaba con las siguientes opciones: seleccionar o definir el tema, empezar a escribir, relacionar las oraciones entre sí, organizar los párrafos, pensar ideas nuevas, ordenar las ideas, encontrar las palabras adecuadas, definir para qué escribo y escribir en función de esa finalidad, ponerme en el lugar del que lee, utilizar el vocabulario técnico apropiado, citar otros textos, revisar la ortografía, otras (especificar cuáles).

Figura 4. Dificultades de escritura



Deliberadamente cuidamos el nivel de detalle con la intención de cubrir una variada gama de problemas que se plantean al escribir un texto: relativos a la selección y organización de la información, a la planificación textual, a aspectos retóricos, gramaticales, léxicos y ortográficos, sin cerrar la lista, colocando la opción ‘otras’ para que pudieran mencionar dificultades no previstas. Nuevamente, como en el caso de la pregunta sobre las estrategias de lectura, las respuestas fueron pocas. En promedio los alumnos no llegaron a seleccionar 3 opciones cada uno (2,75 exactamente), aunque tenían 13 disponibles y podían elegir varias de ellas. En la figura 4 se muestran los resultados. Las dificultades que recibieron la mayor cantidad de señalamientos fueron encontrar las palabras adecuadas (el 45,90% de los alumnos) y utilizar el vocabulario técnico apropiado (33,61%), ambas relativas a aspectos léxicos. La opción empezar a escribir es seleccionada por el 31,15% de los alumnos, es difícil precisar si se trata de un problema de índole estructural (por qué tema o cuestión empezar y por dónde seguir) o de tipo creativo, cercano al tópico de ‘miedo a la página en blanco’. El grupo siguiente en orden de preferencia está constituido por opciones relativas al contenido textual y su jerarquización, problemas de orden semántico: Seleccionar o definir el tema (21,31%), Ordenar las ideas (29,51%), Encontrar ideas nuevas (22,95%). También reciben cierta atención las dificultades que aluden a aspectos más técnicos de la superficie textual: Citar otros textos (26,23%) y Revisar la ortografía (16,39%). Los aspectos retóricos (Definir propósito de escritura y Ponerse en el lugar del lector) y las opciones referidas a problemas de organización sintáctica y conexión semántica (Relacionar entre sí las oraciones y Organizar los párrafos) son tenidos en cuenta por pocos alumnos. Un 4% de los alumnos no señala

ninguna dificultad. Estos resultados contrastan con los numerosos diagnósticos (UNLU, 2001; Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2001; Silvestri, 2001; Cubo de Severino, 2002; Padilla, 2003; Moyano, 2003) que inventarían las dificultades de los alumnos al escribir, entre las cuales figuran como las más relevantes (y difíciles de superar) las referidas a aspectos gramaticales y retóricos tanto como a la pobreza en los aspectos enciclopédicos. Creemos que esta discrepancia se debe simplemente a que los alumnos no perciben que sus dificultades de escritura van más allá de la carencia de vocabulario o de la precariedad en el manejo del contenido. No señalan estas dificultades porque no han llegado a experimentarlas como un problema.

### Escritura: registro y comunicación

La siguiente pregunta: ¿para qué escribís?, es abierta y se propone relevar los propósitos que persigue la escritura; se les pidió a los alumnos que si era posible los relacionaran con los tipos de texto de la pregunta anterior. Como en el caso de la lectura casi todos los alumnos enunciaron varios propósitos, reconociendo que la actividad persigue diferentes finalidades según el tipo de texto. A fin de sistematizar la información, se desagregaron las respuestas, obteniendo 253 enunciados que agrupamos en las categorías que figuran en el cuadro 6.

Cuadro 6. Propósitos de escritura

Propósitos	N.º de enunciados	% sobre 122*
1. Estudio		
a. Registro	91	74,59
b. Evaluación	46	37,70
c. Comprensión y aprendizaje	33	27,05
2. Comunicación	71	58,19
3. Gusto	10	8,20
4. Trabajo	9	7,37
5. Otros	2	1,63
6. No escribe	1	0,81
	253	

Nota: Los porcentajes están referidos al total de 122 respuestas, ya que nos interesa señalar el peso que sobre el total de alumnos tiene cada tipo de enunciado. Recordemos nuevamente que cada alumno formula entre 2 y 3 propósitos.

La mayoría de los alumnos señala en sus respuestas que el propósito que persiguen al escribir textos está relacionado con el estudio. Hemos agrupado las formulaciones asociadas al estudio en tres grupos: el primero está formado por aquellas que enfatizan la potencialidad de la escritura para registrar lo que debe ser recordado a fin de estudiar, el segundo lo constituyen los enunciados que se refieren a la finalidad concreta de aprobar trabajos prácticos y exámenes, en el tercero aluden a la posibilidad de acceder de una mejor comprensión y aprendizaje a

través de la escritura. La presencia de este tercer tipo de enunciados es auspiciosa ya que permite suponer que al menos algunos alumnos escriben para aprender y que son conscientes del valor epistémico de la escritura, de su potencialidad para ‘transformar el conocimiento’ (Scardamalia y Bereiter, 1992). En asociación con esta finalidad (estudiar) encontramos frases como las siguientes:

1. a. Para fijar conceptos / no olvidar detalles / recordar lo que se habló en clase / tener notas para releer la materia / resumir información más general / tener una guía para hacer tareas de la carrera / sintetizar información para que sirva de ayudamemoria.
1. b. Rendir bien los exámenes / para aprobar / para hacer trabajos prácticos (o informes) / por exigencia de la universidad / para que puedan evaluarme.
1. c. Para entender mejor los textos dados en clase / para facilitar la comprensión de los temas / Para preparar mejor un tema / es una mejor forma de organizar el material para una mejor comprensión / tener en claro las ideas / tener en cuenta ciertas ideas / explorar mis conocimientos / para ordenar el pensamiento.

Hemos agrupado en un segundo conjunto las formulaciones que refieren a la función comunicativa de la escritura en relación con el uso de las redes sociales, el contacto con familiares, amigos y compañeros de estudio, la expresión de los propios sentimientos, opiniones e ideas. Algunos ejemplos de estos enunciados son:

2. expresar mis sentimientos / comunicarme con los que quiero / mantenerme en contacto / transmitir ideas o conclusiones propias / por relación e interacción / para expresar ideas, pensamientos / para argumentar puntos de vista / expresar lo que siento / para argumentar puntos de vista / explayar pensamientos profundos.

Los alumnos enuncian otros propósitos en menor medida: escribir por gusto (para despejarme, por entretenimiento, porque quiero, como cable a tierra, poemas para alumbrar el espíritu); por exigencias del trabajo o tareas familiares. Un alumno consigna que no acostumbra escribir.<sup>6</sup> Será necesario complementar el análisis de estas respuestas, con la consideración de la siguiente pregunta abierta.

### Valoración de la escritura: Comunicación e identidad profesional

La pregunta: ¿Es necesario saber escribir bien? ¿Por qué?, intenta obtener información sobre la importancia que otorgan los alumnos a la práctica de la escritura. Aunque temíamos obtener respuestas demasiado similares a las anteriores (sobre los propósitos de escribir), decidimos de todos modos incluirla, para explorar qué valores le atribuyen. A diferencia de las anteriores preguntas abiertas, no encontramos aquí tantas formulaciones estereotipadas y repetidas. Las agrupamos en siete categorías; algunas remiten a los mismos núcleos

---

6 Nos preguntamos cómo participa de las actividades universitarias si no escribe, aunque es posible que su respuesta no las incluya, es decir, no las considera ‘escritura’.

significativos que encontrábamos en los propósitos (comunicación, estudio-evaluación, estudio-aprendizaje) aunque en proporciones distintas, pero una cierta cantidad de respuestas enfatiza las dimensiones personal y social-profesional ligadas a ‘saber escribir’, prácticamente ausentes en la pregunta anterior. El cuadro 7 expone los resultados y a continuación damos ejemplos de los enunciados agrupados en cada categoría.

Cuadro 7. Valoración de la escritura

	formulaciones	% según cantidad de alumnos
1. Comunicación	72	59,00
2. Carrera, profesión	24	19,67
3. Superación personal	8	6,55
4. Estudio y evaluación	5	4,09
5. Valor epistémico	2	1,63
6. Placer	1	0,81
7. Otros	10	8,20
8. No es necesario	1	0,81
	123	

1. es la base de la comunicación / para que un tercero interprete correctamente lo que uno intenta transmitir / es fundamental para una buena comunicación / para que se entienda el mensaje / uno se puede explayar en cualquier ámbito y expresar con claridad lo deseado / para que los que leen puedan entender/ para transferir conocimientos / se facilita la lectura de otros / agiliza la comunicación / para ser correctamente interpretado / para ser comprendido y no mal interpretado /para que los demás puedan entender lo que quiero decir / para expresarte adecuadamente / no escribir bien puede generar una falla en la comunicación;
2. vamos a ser profesionales y sería vergonzoso escribir mal / queda más presentable, más formal / porque estamos en un ámbito académico / porque uno se está formando y en el futuro tendremos que realizar diferentes tipos de trabajos escritos / en nuestra práctica profesional es necesario poder escribir informes coherentes / debido a que es una forma de presentarnos a la sociedad o a las empresas en las cuales deseamos obtener un puesto de trabajo / dice mucho sobre el nivel educativo de una persona y su interés por la buena ortografía / porque lo exige el sistema;
3. por conocimiento propio / forma parte de la cultura de cada uno / la escritura es parte de la cultura, sirve a lo largo de la vida / para superarse en todo ámbito / no fomenta la ignorancia / no es posible desarrollarse como persona sin leer y escribir / para nuestro crecimiento personal y laboral;

4. porque demuestra nuestro aprendizaje previo / en la Universidad es un medio por el cual te califican;
5. para desarrollarse intelectualmente / para entendernos a nosotros mismos al releer;
6. por placer;
7. porque lo escrito deja huella / es una herramienta que se valora en cualquier ámbito / porque me parece básico / para que no se vuelva costumbre escribir con errores de ortografía.

En el primer grupo encontramos otra vez la función comunicativa de la escritura (propósito de Comunicar) con un número similar de formulaciones en ambos cuadros (6 y 7). El uso repetido de ciertos verbos (comunicar, transmitir, exponer, transferir) y la referencia frecuente a evitar el malentendido y lograr claridad, nos permiten conjeturar que subyace a estos enunciados la representación de la escritura como un canal o vehículo de contenidos que preexisten a la elaboración del texto y que son ‘volcados’ en un papel o en una pantalla (Alvarado y Cortés, 2001). Este vehículo debe ser bien manejado para que no traicione aquello que se piensa, se sabe o se siente y que se espera que la escritura transmita (correctamente, adecuadamente, sin fallas). La transparencia enunciativa es un deseo de la comunicación, lejos de la idea de la escritura como proceso de elaboración y transformación de conocimiento (Scardamalia y Bereiter, 1992). Carlino señala que esta es la representación más extendida de la escritura, que la concibe como un canal para exteriorizar lo que se piensa y transmitir conocimiento (2005: 144). También los resultados de la encuesta realizada en la Facultad de Lenguas de la Universidad de Córdoba (Sosa de Montyn *et al.*, 2006) ubican en primer lugar la consideración de que la escritura es importante ya que «es instrumento de comunicación y expresión» y en cuarto lugar «por la necesidad de una recepción correcta por parte del destinatario». Creemos que ambas representaciones pueden subsumirse en la más general que hemos denominado «Comunicación» y que incluye la idea de transparencia tanto en la transmisión como la de recepción. La suma de los porcentajes correspondientes a esas dos categorías (55%) se acerca bastante a nuestro 59%.

En segundo y tercer lugar hemos agrupado los enunciados que aluden a escribir ‘bien’ como un rasgo identitario de la carrera y la profesión (19,67%) y como un factor de superación y desarrollo personal. El análisis de estas formulaciones demuestra que los alumnos tienen conciencia de que la adquisición de esta habilidad es esencial para formar parte de las comunidades académica y profesional, no manejarla es ‘vergonzoso’, ‘no es presentable’ y pone en riesgo la posibilidad de acceso a un trabajo. La apropiación de la escritura se convierte en estas representaciones en un valor de «mercado lingüístico» (Bourdieu, 1990). Por otra parte, aunque solo algunas frases explican qué significa ‘escribir bien’, las que lo hacen equiparan ‘bien’ con ‘sin errores de ortografía’. Como ya lo observáramos al analizar las dificultades de la escritura, los alumnos solo muestran ser conscientes de los problemas más superficiales que plantea la práctica. Sin embargo, tienen sus razones: la disortografía es uno de los rasgos más estigmatizados socialmente:

cometer un error de este tipo en un documento público, en un informe laboral o en una carta formal es motivo de señalamiento público y los universitarios son sensibles a esta sanción social. El manejo de la escritura en sus aspectos más visibles se convierte en un verdadero ‘marcador lingüístico’ de identidad profesional y por lo tanto de adquisición de un estatus social deseable.

Solo encontramos dos formulaciones que aluden a la posibilidad de desarrollo intelectual y al descubrimiento de nuevos saberes en el proceso de escritura (categoría 5, valor epistémico), y cinco respuestas que asocian la importancia de la escritura con el estudio y la evaluación. Esto merece al menos dos consideraciones: en primer lugar, no sorprende, ya que la representación de la escritura como un proceso que propicia el acrecentamiento, transformación y revisión del propio saber es minoritaria en los ámbitos educativos (Carlino, 2005).<sup>7</sup> En segundo lugar, estos números abren un interrogante sobre nuestros propios resultados al compararlos con los 33 enunciados que en la pregunta anterior referían al propósito de escribir para comprender y aprender (cuadro 6) que representaban el 27% de las respuestas y con aquellos que referían al propósito de escribir para ser evaluados que alcanzaban al 37,70%. Para esbozar una explicación satisfactoria será necesario poner en relación este dato con las otras categorías en que hemos agrupado las respuestas a este ítem. Una hipótesis que puede explicar el aparente desbalanceo entre propósitos y valoraciones es que aquellos enunciados que relacionaban la escritura con el propósito de estudiar (registro, evaluación, comprensión-aprendizaje: cuadro 6) se transforman aquí (cuadro 7) al valor más general de la escritura como signo social de nivel académico y de pertenencia a una profesión. Si bien los alumnos reconocen que escribir es útil como herramienta de aprendizaje y comprensión y para el desarrollo de habilidades intelectuales, estos logros (comprender, aprender, desarrollar habilidades intelectuales) adquieren sentido en el marco de un objetivo mayor: obtener un título universitario, elemento que es valorado en tanto signo de ascenso social.

## Conclusiones

Los resultados de la encuesta realizada en la UNPA en relación con las prácticas de lectura y escritura de nuestros alumnos coinciden en líneas generales con las ya descritas para los alumnos universitarios en general. Predomina la lectura de géneros académicos a partir de las propuestas de las cátedras aunque los alumnos no despliegan demasiadas estrategias de abordaje de estos textos. La práctica de la lectura digital se ha extendido ampliamente. Los textos que se escriben en la Universidad pertenecen en su mayoría al conjunto de los géneros conceptuales y son pocas las propuestas de escritura de géneros discursivos más cercanos al ámbito profesional. Los alumnos tienen una conciencia difusa de cuáles son las dificultades que enfrentan al escribir, con muy poca atención a los aspectos gramaticales y retóricos. Las representaciones de la escritura la consideran mayoritariamente una actividad que está al servicio de la comunicación

---

7 En la encuesta ya mencionada en la UNC el porcentaje de respuestas de este tipo es del 8,7%.

(considerada como una transferencia de ideas, pensamientos o emociones) y del estudio como vía de acceso a la inserción social y laboral.

A partir de este panorama, podríamos señalar algunas sugerencias de acción para orientar una serie de iniciativas destinadas a mejorar la calidad de las prácticas: sería deseable que en nuestro ámbito universitario se contara con espacios de promoción de lectura de una mayor variedad de textos, más allá de los estrictamente académicos, intentando recuperar la frecuentación de géneros discursivos que suelen abandonarse al avanzar en la carrera universitaria (grupos de lectura, difusión de revistas de arte, literatura, interés general, clubes de cine, facilidad de acceso a las bibliotecas). Por otra parte, es necesario multiplicar las estrategias de abordaje de los textos en las disciplinas particulares, proponiendo consignas que exijan mayor elaboración cognitiva y propiciando la escritura como herramienta epistémica, es decir, como un proceso de generación de conocimiento. No todo proceso de escritura genera o transforma el conocimiento. Para que esto suceda es necesario atravesar la experiencia de resolver problemas en función de ciertos objetivos: desorganizar y volver a organizar las ideas, buscar las palabras justas, definir el objetivo al cual se adecúa el texto que va emergiendo, o por el contrario, reajustar el objetivo en función del texto que va surgiendo. Decidir fidelidad a los textos fuentes o reestructuración de sus líneas de razonamiento. La resolución de estos problemas suele originar ideas y pensamientos nuevos, profundizar en la comprensión de ciertos temas, modificar el modo de presentación y la perspectiva sobre los saberes. También será necesario ‘predicar’ sobre el valor epistémico de la escritura, entre los docentes y entre los alumnos, para modificar las representaciones de la escritura como simple código de comunicación y registro; impulsar la puesta en marcha de experiencias que ayuden a tomar conciencia de esta dimensión y a la vez contribuyan a la metacognición sobre este proceso complejo que implica diversos niveles de control y procesamiento cuya enseñanza no puede recaer sobre unos pocos especialistas sino que debe ser asumida por todos los integrantes de la comunidad universitaria, ya que la lectura y comprensión de textos están íntimamente vinculadas a la construcción de conocimientos específicos.

## Bibliografía

- ALVARADO, M. y CORTÉS, M. (2001) «La escritura en la Universidad. Repetir o transformar», *Luhú Coquette, Revista de Didáctica de la lengua y la literatura*, año 1, 1: 19-23.
- ARNOUX, E, NOGUEIRA, S. y SILVESTRI, A. (2001) «La escritura producida a partir de la lectura. Evaluación del desempeño de grupos con diferente entrenamiento escolar previo», en MARTÍNEZ, M. C. (comp.) *Aprendizaje de la argumentación razonada*, Cali: Universidad de Cali.
- BIDIÑA, A.; LUPPI, L. y SMAEL, N. (2011) «La lectura en el curso de ingreso. Intervención didáctica. Experiencia piloto en la UNLAM», en LACO, NATALE y ÁVILA, *La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional*, Edutecne (e-book).
- BOURDIEU, P. (1990) *Sociología y cultura*, Ciudad de México: Grijalbo.
- CARLINO, P. (2005) «Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en Universidades de América del Norte», *Revista de Educación*, 336: 143-168.
- CUBO DE SEVERINO, L. (2002) «Evaluación de estrategias retóricas en la comprensión de manuales universitarios», *rill*, 15, Tucumán, Insil.
- CHARTIER, A.-M. y HÉBRARD, J. (2002) *La lectura de un siglo a otro. Discursos sobre la lectura (1980-2000)*, Barcelona: Gedisa
- CHARTIER, R. (2008) *Escuchar a los muertos con los ojos*, Buenos Aires: Katz editores.
- JODELET, D. (1986) «La representación social: fenómenos, concepto y teoría», en MOSCOVICI, S. (ed.) *Psicología Social ii: Pensamiento y vida social*, Barcelona: Paidós.
- MOYANO, E. (2003) «Evaluación Diagnóstica Sumativa del Taller de Lectoescritura del curso de aprestamiento Universitario de la UNGS, Informe Final de Resultados», *Publicación interna Secretaría Académica*, Buenos Aires: IDH-UNGS.
- MUSCI, M. y PAC, A. (2013) «¿Qué se lee y se escribe en la UNPA? Una descripción de las prácticas académicas de lectura y escritura en la formación profesional universitaria», ponencia presentada en el *ii Congreso Internacional de Profesores de Lenguas Oficiales del Mercosur (ciplom ii). Las lenguas en la construcción de la ciudadanía sudamericana*, Buenos Aires, 7 al 10 de mayo.
- PADILLA, C. (2003) «Metadiscurso y producción escrita en estudiantes universitarios» en *Educación, lenguaje y sociedad*, 1 (1): 221-236.
- PEREIRA, C. y DI STEFANO, M. (1997) «Representaciones sociales en el proceso de lectura», *Signo & Seña*, n.º 8: 317-340, Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- ROSALES, P. y VÁZQUEZ, A. (2011) «Leer para escribir y escribir para aprender en la educación superior. El caso de la escritura académico-argumentativa a partir de fuentes», *Contextos de educación*. UNRC, disponible en <www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos>.
- SCARDAMALIA, M. y BEREITER, C. (1992) «Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita», en *Infancia y aprendizaje* 58: 43-64.
- SILVESTRI, A. (1998) *En otras palabras. Las habilidades de reformulación en la producción del texto escrito*, Buenos Aires: Cántaro.
- (2001) «Dificultades en la producción de la argumentación razonada en el adolescente: Las falacias en el aprendizaje», en MARTÍNEZ, M. C. (comp.) *Aprendizaje de la argumentación razonada*, Cali: Cátedra UNESCO-Universidad del Valle
- SOLÉ, I.; MATEOS, M.; MIRAS, M.; MARTÍN, E.; CASTELLS, N.; CUEVAS, I. y GRÀCIA, M. (2005) «Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en Educación Secundaria y Educación Universitaria», en *Revista Infancia y Aprendizaje*, 28 (3): 329-347.

- SOSA DE MONTYN, S.; CONTI DE LONDERO, M.; FURLAN, M.; LOSS, T. y MAZZUCHINO, M. (2006) «¿Por qué es necesario saber escribir bien en la universidad?», ponencia presentada en el *Primer Congreso de Lectura y Escritura del Litoral*, Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, en: <<http://www.fhuc.unl.edu.ar/escrituraylectura>>. Fecha de la última consulta: 30/4/2015.
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN (UNLU) (2001) *La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*, Buenos Aires, UNLU. Disponible en <[www.unlu.edu.ar](http://www.unlu.edu.ar)>.
- VÁZQUEZ, A.; PELIZZA, L.; JAKOB, I. y ROSALES, P. (2010) «Las tareas de escritura más frecuentes en la universidad. El punto de vista de los alumnos», ponencia presentada en las *Jornadas Nacionales Cátedra unesco de Lectura y Escritura: Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*, Río Cuarto: Cátedra UNESCO-CIELE-UNRC.



# La importancia para la educación (universitaria) de las teorías que sitúan las prácticas discursivas

HERNÁN CORREA SUÁREZ<sup>1</sup>

## Introducción

Hoy en día persiste la creencia de que las prácticas discursivas, en particular las vinculadas a la lectura y la escritura, necesarias para una vida académica exitosa deben ser incorporadas de forma implícita por los estudiantes de grado, e incluso los de posgrado, en el transcurso de sus carreras. Existen también aquellos quienes creen que las prácticas discursivas de los estudiantes universitarios deberían enseñarse explícitamente debido a su ineludible conexión con comunidades académicas particulares y con un contexto psicosociohistórico que genera, modifica y regula dichas prácticas. Al mismo tiempo, son los productos generados a partir de las prácticas discursivas los que se llevan la atención, la evaluación y el respaldo (o rechazo) de estudiantes, docentes y demás miembros de la comunidad académica. Es entonces que, al evaluar estos productos «finales» (suponiendo que existe tal cosa como un producto «final» generado por una práctica discursiva), estudiantes y docentes parecen sentir la necesidad de ser partícipes de algún tipo de intervención pedagógica que pueda resolver ciertos problemas que parecen tener mayor prevalencia en las prácticas discursivas de los estudiantes. En algunos casos, las mencionadas intervenciones pedagógicas se basan en la «intuición» de sus organizadores, quienes no siempre conocen las teorías que subyacen a las prácticas discursivas.

En este trabajo,<sup>2</sup> pretendo tomar los conceptos teóricos de *literacidad(es)*, *géneros discursivos*, *mediación* y *agentividad de las prácticas discursivas* y relacionarlos con la información que pude recabar acerca de las prácticas letradas (es decir, las prácticas de lectura y escritura) de estudiantes avanzados de una licenciatura del Área Social y Artística de la Universidad de la República (Udelar) así como con las intervenciones pedagógicas de algunos docentes de otras Facultades de la Udelar en cuestiones relacionadas a las prácticas discursivas, particularmente, a las prácticas letradas de escritura de trabajos de finalización de distintos ciclos de estudios. Pretendo también relacionar los problemas encontrados por estudiantes y docentes en los procesos que involucran

---

1 Universidad de la República.

2 Una versión preliminar de este trabajo, presentado en las *v Jornadas de Investigación y iv de Extensión de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Montevideo*, se encuentra disponible en: <<http://jornadas.fhuce.edu.uy/images/jornadas-2013/ponencias/GTI6/GTI6.pdf>>.

las prácticas letradas con las teorías que sitúan las prácticas discursivas en sus contextos psicosociohistóricos, observando los problemas encontrados a la luz de las teorías, pero también observando la aplicación de las teorías a la luz de los problemas encontrados.

Dedicaré la primera sección de este trabajo a revisar los conceptos teóricos que considero centrales. La segunda sección estará dedicada a presentar las entrevistas realizadas a estudiantes y docentes así como a los problemas encontrados por estos actores en cuestiones relacionadas a las prácticas letradas académicas. En la última parte se examinan algunos de esos problemas e intervenciones pedagógicas llevadas a cabo por los docentes entrevistados.

## Una mirada dialogista (discursiva) a las prácticas letradas universitarias

### Las literacidad(es) y los géneros discursivos

El término *literacidad* (en inglés, *literacy*) refiere a los nuevos estudios de la lectura y de la escritura, que las conciben, entre otras cosas, como el conocimiento de su uso en áreas específicas (Barton, 1994). Bien podría decirse, si pensamos en prácticas letradas asociadas a la formación universitaria, que un arquitecto es *letrado* en la lectura de diversos tipos de planos, por ejemplo, o que un doctor en medicina es *letrado* en la escritura de historias clínicas. No obstante, podrán existir individuos *letrados* en ciertas prácticas aunque no hayan accedido a instrucción formal alguna así como podrán existir individuos *iletrados* en ciertas prácticas a pesar de haber accedido a la instrucción formal.

Los individuos letrados participan en múltiples y diversos eventos letrados integrantes de prácticas letradas. Los eventos letrados se corresponden con cada instancia concreta de lectura o escritura. Las prácticas letradas conforman un marco general creado a partir de eventos letrados que generan un nuevo saber (letrado). Estos marcos generales pueden surgir a partir de encadenamientos complejos de eventos letrados. Sin embargo, no deberíamos entender estos encadenamientos como sucesiones temporales de eventos letrados. Si bien puede que una *sucesión* de eventos letrados devenga en una práctica letrada, esto no implica que dicha sucesión tenga que repetirse de idéntica manera al desarrollar la práctica nuevamente. En efecto, muchos eventos letrados ocurren simultáneamente, lo cual hace que la idea de *sucesión* se desvanezca para dejar lugar a la idea de *conjunto* de eventos letrados. Una vez forjada la práctica letrada, existirá un conjunto de eventos letrados esperables y suficientes (aunque no necesarios) para que la práctica letrada se desarrolle como tal.

En relación con lo presentado anteriormente, podemos considerar que toda producción escrita (en tanto que producto de una práctica social) es un enunciado que forma parte de algún *género discursivo*. Los géneros discursivos pueden concebirse como «tipos relativamente estables de enunciados» (Bajtín, 2002: 248) propios de una cierta esfera de uso. Todo género discursivo comporta una tríada

de propiedades, a saber, un contenido, un formato y un estilo, la cual se forja como unidad en su(s) esfera(s) de uso. En otras palabras, todo género discursivo trata sobre ciertos temas, con un cierto formato y con cierta selección de recursos léxicos, gramaticales y retóricos que son propios de un cierto dominio de aplicación. Un artículo técnico sobre temas de ingeniería ambiental, una monografía sobre temas de lingüística y una tesis de doctorado en economía ciertamente forman parte de distintos géneros discursivos ya que poseen formatos diferentes, estilos diferentes y contenidos diferentes debido a que se desarrollan en distintas esferas de uso.

Desde una perspectiva dialogista y discursiva, las prácticas letradas se asumen como prácticas discursivas. En tanto que los géneros discursivos son parte constitutiva de los eventos letrados, y en tanto que las esferas de uso son las que forjan los géneros discursivos orientadores de los eventos letrados, puede decirse que, por ejemplo, en el ámbito universitario (en tanto que esfera de uso de diversas prácticas discursivas) son las distintas disciplinas las que determinan *in totum* la tríada genérica *tópico, estilo, formato*. Por lo tanto, no se puede asumir que las prácticas letradas son generales a todas las disciplinas y que solo basta con «aprender a leer» o «aprender a escribir». Como sostiene Russell (1990 en Carlino, 2002), muchas veces «... se supone que la escritura y la lectura académicas son habilidades generalizables, aprendidas (o no aprendidas) fuera de una matriz disciplinaria y no relacionadas de modo específico con cada disciplina». Entiendo que suponer que las prácticas letradas son generalizables podría oficiar de punto de partida para argumentar a favor de aquellas teorías que tienen como foco las producciones textuales (entendidas como documentos escritos, principalmente). Sin lugar a dudas, estas teorías han hecho su aporte al desarrollo de los estudios acerca de la lectura y la escritura y de ellas pueden extraerse conceptos interesantes. Sin embargo, desde una perspectiva discursiva, estos conceptos se reformulan y adquieren distinto valor.

Tomaré como ejemplo los *objetivos discursivos* propuestos por Kinneavy (1971 en Bazerman 1992: 106-108). Según Kinneavy, los objetivos discursivos son cuatro, a saber, el *referencial*, el *persuasivo*, el *literario* y el *expresivo* (véase Bazerman, 1992: 106). Respecto a estos objetivos, Kinneavy sostiene que cada texto los subordina estratégicamente para «manipular» al lector y guiarlo a la hora de entender aquel significado que está *dado en el texto* (véase Bazerman, 1992: 107 y ss.). Entiendo que, en cierta medida, todos nos fijamos objetivos a la hora de leer o escribir, aunque no sean, estrictamente, los propuestos por Kinneavy. Sin embargo, al hablar de significados debemos tomar distancia de estas teorías centradas en el texto dado que no hacerlo implicaría adherir, al menos inocentemente, a la concepción de las prácticas letradas como habilidades generalizables. Desde una postura dialogista, el significado está dado *entre* el escritor y los lectores más que *por* el escritor y *para* los lectores. Además aquello que se entiende por «significado» es, en realidad, un producto de la historicidad

de los géneros discursivos y de la intertextualidad<sup>3</sup> que los envuelve. Cada género discursivo utilizará ciertos recursos léxicos, sintácticos, retóricos, etcétera, para transmitir sus «significados» que estarán determinados por las esferas de uso. Con el paso del tiempo, esas esferas de uso cambiarán y los «significados» originales cambiarán junto a ellas. Al mismo tiempo, las relaciones existentes entre géneros discursivos cambiarán y determinarán otros estilos para expresar aquellos «significados» originales, definiendo así nuevos géneros discursivos. Entiendo que no existe tal cosa como la fijación de los significados a través de la escritura y, por lo tanto, me veo forzado a tomar distancia de la concepción «manipulativa» del lector planteada por Kinneavy. No obstante, como expondré a continuación, las prácticas letradas son capaces de manipular el mundo en el que se desarrollan aunque ya no con el fin de esclarecer «significados».

### La agentividad, la «materialización» y la mediación de las prácticas letradas

Las prácticas letradas, como mencioné en la sección anterior, están estrechamente relacionadas con el mundo en el cual se desarrollan. Las esferas de uso forjan las prácticas (a través de uno o más géneros discursivos), pero al mismo tiempo, las prácticas letradas (en tanto que prácticas socioculturales) cambian las esferas. Más aún, las prácticas letradas (o sus productos «materializados», es decir, estabilizados en un valor psicosociohistórico y cultural) pueden actuar en ausencia de individuos que las desarrollen. Diremos que una práctica letrada ha sido «materializada» cuando algún producto de la práctica adquiere un valor social o cultural que la comunidad en la cual se desarrolla reconoce como tal. Diremos también que estas prácticas «materializadas» poseen la propiedad de la *agentividad*, es decir, la propiedad de actuar por los individuos que las han desarrollado, aun en ausencia de estos (véase Barton y Hamilton 2005: 11 y ss.). Más aún, las prácticas letradas *median* entre los individuos y la comunidad y entre estos, sus mundos y las representaciones que los individuos se generan acerca de sus mundos (véase Barton 2004, 46 y 66-67).

Tomemos como ejemplo la práctica letrada de la escritura de poderes notariales. En cuanto a géneros discursivos, dicha práctica letrada comporta, al menos en Uruguay y a la fecha, la escritura de los poderes genéricos, los poderes especiales, los poderes para pleitos o para contraer matrimonio, los testamentos

---

3 La *intertextualidad* refiere a las relaciones que se dan entre un texto particular y otros textos que lo precedieron, por ser todos ellos productos de la enunciación. Cuando un escritor produce un cierto texto escrito, es decir, cuando lo enuncia, su texto no es completamente «nuevo». Un escritor se basa en otros textos que puede haber leído o escuchado y en base a ellos enmarca su producción. Del mismo modo, cuando un lector lee un texto, su lectura toma en cuenta otros textos que puede haber leído o escuchado. Los significados se generan, pues, en los lectores y en los escritores en función de este juego de relaciones. Los géneros discursivos, en tanto que «tipos relativamente estables de enunciados» (Bajtín, 2002: 248), son productos de la intertextualidad, por un lado, y de la historicidad de las esferas de uso que los forjan, por otro.

vitales y los poderes de administración de bienes.<sup>4</sup> Es claro que cada uno tendrá temas específicos, expresados a través de ciertos recursos léxicos, sintácticos, retóricos, etcétera, y que cada uno seguirá un formato particular para que pueda ser utilizado en una esfera de uso particular con una función particular. En otras palabras, cada tipo de poder, en función de la esfera en la cual se utiliza, adquirirá su tríada *tópico, estilo, formato*, típica de los géneros discursivos. Ahora bien, la práctica letrada de escritura de poderes podría considerarse «materializada» en cada poder particular (sea cual sea su tipo) ya que estos son reconocidos por los individuos de nuestra comunidad como un valor. Cada una de estas prácticas «materializadas» (estabilizadas en un poder notarial particular) podrá actuar en lugar del poderante (es decir, ejercerá su *agentividad*), incluso en ausencia de este, cumpliendo una función determinada en circunstancias particulares. También queda claro que no cualquiera puede expedir un poder notarial y que, por lo tanto, aquellos individuos que se involucren en la práctica de escribir poderes notariales deberán haber cumplido con todos los requisitos exigidos para ser escribano público en Uruguay. Cuando un individuo que no ha cumplido con dichos requisitos intenta expedir un poder notarial, por ejemplo, se establece una mediación entre este, su mundo, su comunidad y ciertas prácticas discursivas. En particular, el mundo del individuo podría transformarse en una celda gracias a que la práctica de la escritura de normas penales («materializada» en el Código Penal uruguayo) y un juez penal (miembro de la comunidad del individuo) tienen, en conjunto, la facultad para enviarlo a prisión.

Del mismo modo, las prácticas letradas académicas «materializadas» en artículos de investigación, tesis, informes, etcétera, tienen la capacidad para mediar entre individuos (por ejemplo, los investigadores o los graduados) y sus comunidades (en particular, sus comunidades disciplinares) y pueden, además, actuar en representación de ellos a la hora de describir, reformular o difundir el conocimiento científico.

### El problema de las prácticas letradas académicas en perspectiva

El entramado de conceptos que he presentado brevemente en las secciones anteriores busca dar recursos teóricos para atacar el problema de las prácticas letradas académicas desde una perspectiva que contemple su complejidad. Tomando en cuenta estos conceptos, ¿deberían existir instancias que introduzcan a los estudiantes en las prácticas letradas propias del ámbito disciplinar en el que se encuentran? Entiendo que sí.

Por una parte, como ya mencioné en las secciones anteriores, las esferas de uso de los géneros discursivos parecen jugar un papel importante a la hora de que alguien se involucre en una práctica letrada. Entonces me pregunto lo siguiente: ¿existe plena conciencia en los estudiantes acerca de la complejidad de las esferas de uso en las que desarrollarán sus prácticas letradas académicas? Creo que no y,

4 Para más información, véase <<http://www.notariado.org/liferay/web/notariado/poderes-notariales>>.

aunque no pretendo en este trabajo establecer criterios de éxito en el desarrollo de las prácticas letradas académicas, parece ser el caso que esa falta de consciencia se relaciona de algún modo con el grado de éxito de los individuos en el desarrollo de las prácticas letradas en las cuales se involucran.

Por otra parte, entiendo que guiar a los estudiantes a través de los conceptos de *intertextualidad*, *mediación*, *agentividad*, entre otros conceptos mencionados anteriormente (y muchos otros que no trataré en este trabajo), puede ser de utilidad para su desarrollo profesional y para su éxito académico (medido en función de algún criterio a determinar). Después de todo, involucrarse en una práctica letrada académica, en particular, involucrarse en aquellas prácticas letradas propias de los ámbitos universitarios, exige a los individuos la habilidad de tratar adecuadamente el conocimiento de la disciplina ya sea para describirlo, transformarlo o difundirlo y este conocimiento está «materializado» en productos de las mismas prácticas letradas en las cuales los individuos (sean estudiantes o no) se pretenden involucrar. En estas instancias, los *pares avanzados* y los *maestros* (véase Gee, 2000: 204) tienen un papel importante: presentar a los miembros nuevos de una comunidad (académica) aquellas prácticas propias de la disciplina. Incluso aquellos escritores o lectores «experimentados» o «maduros» de ciertas disciplinas pueden ser «inexperimentados» o «inmaduros» en otras, a pesar de que puedan ya conocer la norma de la lengua y algunas cuestiones de *estilo* o *formato* utilizadas en la nueva disciplina. De hecho, algunos autores sostienen que «... son los especialistas de la disciplina los que mejor pueden ayudar con la lectura y escritura en el nivel superior, no solo porque conocen las convenciones de su propia materia sino porque están familiarizados con el contenido difícil que los estudiantes tratan de dominar» (Bailey y Vardi, 1999 en Carlino, 2002). Que un lingüista sea capaz de realizar consideraciones acerca de la transparencia u opacidad del léxico utilizado por los doctores en medicina (y que por lo tanto tenga una mayor probabilidad de reconocer el significado de las piezas léxicas utilizadas por los médicos), por ejemplo, o que conozca que todas las historias clínicas deberían contener información acerca de los antecedentes personales y familiares del paciente, ciertamente no implica que el lingüista en cuestión pueda ser exitoso escribiendo historias clínicas. Creo, pues, que no podemos pretender que estudiantes que recién se inician en una disciplina sean exitosos en las prácticas discursivas (letradas o no) de las cuales la disciplina hace uso; más aún, incluso aquellos estudiantes que ya se han iniciado en dichas prácticas se verán, en algún momento de sus carreras, obligados a incursionar en prácticas nuevas, ya sea porque el avance en sus estudios se los impondrá o porque el paso del tiempo habrá cambiado las esferas y las prácticas.

## Las entrevistas a estudiantes y docentes

La selección de los entrevistados no fue azarosa y no fue representativa de ningún universo particular. En una primera etapa del trabajo, entrevisté a cinco estudiantes avanzados de una licenciatura del Área Social y Artística de la Universidad de la República y a tres docentes pertenecientes a dos facultades de la Udelar con distinto grado de avance en su formación de posgrado (un maestrando, un magíster y un doctor, respectivamente). En principio, elegí entrevistar a estudiantes avanzados debido a que, al momento de realizar las entrevistas, tenía algún grado de certeza (basándome en mi experiencia previa como estudiante de esa licenciatura) acerca de la existencia de un número importante de problemas que afectan el normal desarrollo de las prácticas letradas académicas de algunos estudiantes. Como parte de una entrevista en profundidad, destiné un tiempo a hablar con los entrevistados acerca de los problemas que pudieran haber tenido al escribir trabajos monográficos, informes o tesis en el marco de las asignaturas dictadas en el tramo final de sus estudios de grado. A partir de los testimonios recabados y a la bibliografía que había consultado, me resultó interesante saber si estos problemas se mantenían o cambiaban a medida que los estudiantes avanzaban en sus carreras académicas. Así, pues, fue que entrevisté a los graduados con el fin de recolectar más información acerca de sus procesos de lectura y escritura ya en otros niveles académicos. Finalmente, dado que todos los graduados entrevistados tenían actividad docente en sus respectivas facultades, dediqué unos minutos de sus entrevistas a indagar sobre las expectativas de los docentes en torno a las prácticas letradas de sus estudiantes y acerca de otras cuestiones que mencionaré en la siguiente sección. Las reflexiones que se despliegan en base a este estudio exploratorio constituyen un punto de partida para trabajos futuros.

Todas las entrevistas realizadas hasta la fecha, independientemente del nivel académico de los entrevistados, pueden considerarse similares en cuanto a los temas tratados. Los temas tratados fueron los siguientes:

1. la instrucción recibida en torno a la escritura de trabajos en la etapa final de los distintos ciclos de estudios;
2. el grado de conocimiento de estudiantes y docentes acerca de los estándares de evaluación para dichos trabajos;
3. el intercambio de consejos con pares en los procesos de escritura, lectura y corrección de los trabajos mencionados;
4. el tiempo necesario para la redacción del documento a entregar;
5. la dificultad percibida por los entrevistados de los procesos de escritura y corrección de los trabajos finales; y
6. los problemas encontrados por estudiantes en la redacción del documento a entregar.

El único ítem temático que hace a las entrevistas diferentes en contenido (tema 7) fue el de las expectativas de los docentes en torno a los trabajos de fin de estudios de grado de sus estudiantes. Este tema fue tratado solo con los docentes entrevistados.

## Algunos resultados preliminares a partir de las entrevistas realizadas

Con relación al tema 1, en el caso de los estudiantes de grado, si bien todos los entrevistados mencionaron haber recibido algún tipo de instrucción explícita acerca de cómo escribir sus trabajos finales, el 80% de los entrevistados consideró que dicha instrucción fue insuficiente. En el caso de los estudiantes de posgrado, *todos* los entrevistados consideraron que la instrucción recibida en torno al proceso de escritura de sus tesis fue insuficiente. En cuanto a los docentes, *todos* los entrevistados afirman haber dado información a sus estudiantes acerca de cómo escribir sus trabajos finales aunque reconocen que la información brindada puede haber sido insuficiente.

Acerca del tema 2, el 80% de los estudiantes entrevistados afirmó no conocer los estándares de evaluación utilizados en la corrección de sus trabajos o que su conocimiento de los estándares les resulta insuficiente. Sin embargo, *todos* los estudiantes de posgrado afirmaron conocer los estándares de evaluación que son utilizados en la corrección de sus trabajos. Por su parte, *todos* los docentes afirmaron haber dado información a sus estudiantes acerca de los estándares de evaluación a utilizar.

En cuanto a la socialización de los trabajos con pares académicos (tema 3 de la entrevista), solo un 40% de los estudiantes de grado entrevistados afirmó haber *buscado* consejos de pares en el proceso de escritura de sus trabajos sistemáticamente y un 20% afirmó haberlo hecho aunque no sistemáticamente. El 40% restante afirmó no haber *buscado* consejo alguno entre sus pares académicos. Sin embargo, el 60% de los entrevistados afirmó haber *recibido* consejos que les resultaron de utilidad. Los procesos de escritura de los estudiantes de posgrado parecen ser extremadamente solitarios. De hecho, el 100% de los estudiantes de posgrado o graduados entrevistados afirmó no haber *buscado* consejos de sus pares durante el proceso de escritura de sus tesis aunque afirmaron haber *recibido* consejos de utilidad en el proceso.

Para los trabajos finales de los estudiantes de grado entrevistados, el tiempo transcurrido en el proceso de escritura fue, en promedio, cercano a un año y medio. En el caso de los estudiantes de posgrado o graduados entrevistados, el proceso de escritura de sus tesis consumió, en promedio, un año (tema 4 de la entrevista).

Sobre la dificultad de los procesos de escritura (tema 5 de la entrevista), los estudiantes de grado entrevistados, en promedio, consideraron que el proceso de escritura de sus trabajos de fin de carrera es algo difícil (3,4 en una escala del 1 al 5, siendo 1 muy fácil y 5 muy difícil). Para los estudiantes de posgrado o graduados entrevistados, la dificultad relativa del proceso de escritura de sus tesis aumentó aunque no muy significativamente (4,0 en promedio). En cuanto al proceso de corrección de los trabajos de fin de estudios de grado, los docentes entrevistados no expresaron ni dificultad ni facilidad (3,0, en promedio, utilizando la escala mencionada anteriormente).

En cuanto a los problemas encontrados por los estudiantes durante la redacción del documento final (tema 6 de la entrevista), el 40% de los estudiantes de grado entrevistados expresó haber encontrado problemas con el reconocimiento de sus interlocutores, la organización del contenido de sus trabajos, la selección de recursos léxicos y sintácticos apropiados para la tarea, la adhesión a las normas típicas de formato (i. e., referenciación bibliográfica, segmentación de los documentos, tipografía, etcétera), la inclusión de críticas a autores referentes y la determinación de qué información puede darse por sobreentendida. El 60% afirmó haber presentado dificultades con el recorte de los temas a incluir en los trabajos así como problemas al incluir sus opiniones o puntos de vista sobre los temas a tratar. La determinación de la extensión de los trabajos fue observada como un problema importante por el 80% de los estudiantes de grado entrevistados. Es de notar que *ninguno* de los entrevistados expresó haber tenido dificultad para acompañar la visión del docente orientador acerca de los temas tratados en los trabajos.

Con relación al tema 7 de la entrevista, las expectativas expresadas por los docentes se concentraron, principalmente, en torno a cuestiones de formato y estilo. Dos docentes hicieron referencia, además, a la estructura argumental de los trabajos y al papel que juegan las citas y las referencias bibliográficas, lo cual parece ser un indicio de una preocupación legítima por la intertextualidad. Sin embargo, estas menciones fueron realizadas en medio de varias consideraciones acerca de elementos de formato y estilo. Más precisamente, estos docentes afirmaron lo siguiente:

*Espero que se respete el contenido, que se respete las formas que tiene que tener una tesis, que vos me estás presentando algo que yo voy a sentarme y leer [...]. Después, las referencias bibliográficas, eso me parece importante, cómo se cita o cómo no se cita y se hace cualquier cosa [...] ha habido casos de que casi los vas a mandar al Consejo por plagio y te das cuenta de que es que no saben citar... eso... por lo menos en nuestra área es complicado... deberían manejarlo al hilo. [...] Eso espero encontrar. Bueno... después, lo que espero encontrar, seguramente, es claridad metodológica. Eso espero encontrarlo. Y que toda esa claridad metodológica, conceptual, etc. de verdad esté reflejada en la forma en que la persona redacta. (Docente 1, el resaltado es mío)*

*[...] el hilo conductor, que tenga una buena lógica interna... a nivel macro... y después que no tenga horrores de escritura [risas]. Eso seguro. [...] que sea de frases cortas, ágil, digamos... concisa, [...] en xxx [ nombra la disciplina ] no se puede... hacer poesía en una tesis [risas] [...] Nada de lenguaje raro ni cosas por el estilo. O sea... un lenguaje raro para lo que es nosotros, para técnicos. (Docente 2, el resaltado es mío)*

Las expectativas más frecuentemente mencionadas por los docentes entrevistados fueron las siguientes:

1. el buen uso de los recursos sintácticos y léxicos;

2. el respeto por la norma de la lengua (por ejemplo, una correcta ortografía);
3. la adhesión a los formatos típicos de las disciplinas; y
4. la habilidad para sintetizar los contenidos trabajados.

### ¿Qué nos dice una postura dialogista acerca de los problemas encontrados?

A partir de los resultados preliminares de las entrevistas realizadas, parece claro que la mayoría de los estudiantes y docentes entrevistados intuyen la importancia de cada uno de los elementos de la tríada genérica *tópico, estilo y formato* aunque no parecen ser plenamente conscientes de la unidad de estos conceptos tan centrales a las prácticas letradas. Esta falta de conciencia acerca de la unidad de conceptos podría explicar por qué los estudiantes de grado, particularmente, mostraron problemas en la mayoría de los aspectos tratados directamente relacionados con los géneros discursivos. Además, los procesos propios de las prácticas letradas académicas parecen ser tenidos en cuenta solo periféricamente (por ejemplo, la socialización de las prácticas con pares avanzados), al menos durante los estudios de grado. En cuanto a los estándares de evaluación de los trabajos finales de los estudiantes de grado, se observó una falta de criterios compartidos por los docentes de las distintas disciplinas relevadas en las entrevistas. Entiendo que esto atenta contra las prácticas letradas académicas y por consiguiente, contra el grado de apropiación de los usos adecuados para esas esferas, que puedan tener los estudiantes de grado, «novatos» en sus disciplinas. Entiendo también que los estándares de evaluación deberían reflejar lo que una cierta comunidad académica espera de sus miembros y que dichas expectativas deberían ser conocidas por *todos* los miembros de la comunidad. Creo que en tanto los estándares de evaluación no se hagan explícitos a los estudiantes, sea a través de los docentes o a través de otros miembros experimentados de la comunidad académica, el pasaje de la «inexperiencia» a la «experiencia» en los miembros más «novatos» de la comunidad será un proceso con complejidades e impactos negativos para la educación universitaria.

### Acerca de los problemas y de una búsqueda de soluciones

Como mencioné en la introducción a este trabajo, los problemas encontrados pusieron de manifiesto que existe una «intuición» tanto de estudiantes como de docentes acerca de algunos de los conceptos teóricos que involucran las prácticas discursivas académicas y, en particular, las prácticas letradas. Sin embargo, esta «intuición» parece no dar cuenta de la complejidad de las prácticas en cuestión. En particular, las cuestiones de estilo y tópicos parecen llevarse la atención de docentes y estudiantes quienes pueden llegar a perder la oportunidad de explorar el carácter epistémico de las prácticas letradas (véase Carlino, 2002: 2). Después de todo, en palabras de Scadamalia y Bereiter (1985 en Carlino, 2002) es un hecho que «... no hay apropiación de ideas sin reelaboración y que esta

última depende en buena medida del análisis de la escritura de textos académicos» (2002: 2). Es justamente este poder epistémico de la lectura y la escritura que creo debería explotarse a través de intervenciones pedagógicas en el ámbito universitario.

De acuerdo con lo expresado por los docentes entrevistados, las intervenciones didácticas realizadas por lo regular en torno a las prácticas letradas académicas son insuficientes. También parece claro que tanto estudiantes como docentes creen necesario que se lleve a cabo algún tipo de intervención que apunte a guiar a los estudiantes de grado, en tanto que miembros «novatos» de una comunidad académica específica, en el desarrollo de las prácticas propias de la comunidad en la que están inmersos. Cito a continuación algunos comentarios de docentes que creo vale la pena considerar:

*[...] lo que he visto es que las [tesis] que salen bien o los [estudiantes] que son buenos es más por características personales y no por formación de la carrera. Es más, nosotros en xxxx [ nombra la disciplina] decimos que la carrera, en temas de escritura, te deforma, no te forma. [...] Tenés muchos cursos que te exigen escribir informes. En el mejor de los casos te dan plantillas y en las plantillas tenés la estructura del tipo de informe y en cada sección de la estructura un comentario de lo que debería ir en esa sección. Pero eso es lo que se entrega. [...] eso es lo que vos tenés como materiales. Por eso te digo que te deforma, porque vos te acostumbrás a seguir plantillas. (Docente 2, el resaltado es mío).*

*Me parece que la carrera tendría que tener algunas asignaturas más orientadas a la lectura y la escritura, la comprensión lectora de lo que se está leyendo [...] Me parece importante para cualquier profesional de cualquier área (Docente 3, el resaltado es mío).*

*[...] me he tomado el trabajo, y el atrevimiento, de hacer algunas cosas así con pocas personas. [...] Por ejemplo, he sentado a alumnos [...] fuera del horario de mi trabajo y les he dicho «Bueno. Leé un párrafo. Ahora, ¿qué entendiste?» Eso. Y darte cuenta de que no entienden. Entonces, decirle «Bueno. Lo que quiso decir en este caso el autor fue tal cosa. Leelo otra vez a ver si ves esto...» Bueno, y allá sí [entienden], pero esa no es mi tarea. Yo no puedo ser una docente universitaria que tengo clases multitudinarias y hacer eso (Docente 1, el resaltado es mío).*

Esa habilidad [la de escribir trabajos buenos] no es producto de la educación de mi servicio. [...] Debería de haber un taller... o... una materia, no sé bien cuándo a lo largo de la carrera, no creo que deba ser necesariamente al principio... pero que trabaje estas cosas [...] y no la hay. *Entonces, yo, lo que he visto también es que la gente que es muy metedora termina por entender y por adquirir esas habilidades. Pero esos son los menos. [...] Esos son los menos en todas partes. [...] En mi servicio y en otros servicios. Entonces, de repente, de una generación de cincuenta te salieron tres (Docente 1, el resaltado es mío).*

De los comentarios anteriores, es claro que, al menos los docentes entrevistados, reconocen la importancia de una eventual intervención pedagógica en torno a las prácticas letradas académicas y que existe un cierto grado de disconformidad acerca de la formación que las facultades brindan a los estudiantes sobre las prácticas propias de su disciplina. Además, tal como lo expresa el Docente 1, puede que exista una relación entre la formación en prácticas letradas y la tasa de egreso estudiantil que tanto preocupa a la Universidad hoy en día en nuestro país. Asimismo, algunos docentes parecen no sentirse cómodos con la realización de intervenciones pedagógicas, tal como lo expresa el Docente 1. No quiero decir con esto que no puedan llevarse a cabo este tipo de intervenciones en las cuales el experto en la disciplina se ocupa también de la lectura y la escritura. Sin embargo, debe reconocerse que el contexto universitario está atravesado por una serie de complejidades que inciden en la presencia o la ausencia de intervenciones didácticas en torno a estas cuestiones que no comentaré en este trabajo.<sup>1</sup>

## Reflexiones

A partir de los resultados preliminares de este trabajo, entiendo que podría ser de utilidad para las distintas facultades prestar atención a las prácticas letradas académicas de los estudiantes, si es que aún no lo han hecho. Creo además que las intervenciones pedagógicas en torno a estas cuestiones deben ser realizadas de manera sistemática y con criterios compartidos por *todos* los miembros de cada una de las comunidades académicas particulares. Sería interesante, en mi opinión, realizar trabajos de investigación a largo plazo que apunten a analizar las complejidades que inciden en el grado de apropiación de las prácticas letradas académicas propias de los distintos niveles de estudio y las distintas disciplinas. Es claro también que estos trabajos requieren un enfoque multidisciplinario y que no pueden depender de la «intuición» de los miembros expertos de las disciplinas particulares. Si bien los miembros expertos de las comunidades académicas particulares tienen un papel de suma importancia en las prácticas letradas típicas de sus disciplinas, es necesario asirse de teorías consistentes para el desarrollo de estos trabajos, los cuales deberían incluir a lingüistas, sociólogos, expertos en educación y psicólogos, entre otros profesionales de las ciencias sociales y humanas. Es probable que, a partir de este tipo de trabajos y de los resultados que de estos puedan obtenerse, las comunidades académicas particulares encuentren modos de solucionar algunos de sus problemas específicos, contribuyendo así a mejorar la educación universitaria en general.

---

1 Las complejidades mencionadas por los entrevistados incluyen la asignación de presupuesto a las distintas facultades, el alto número de estudiantes que integrarían los grupos objetivo de las posibles intervenciones, la falta de interés institucional en la temática que se percibe en algunas facultades y la falta de sistematicidad de las intervenciones en algunas de las facultades que han mostrado interés en las prácticas letradas académicas, entre otras cuestiones.

## Bibliografía

- BAJTÍN, M. ([1952-1953] 2002) «El problema de los géneros discursivos», *Estética de la creación verbal*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- BARTON, D. (1994) *An Introduction to the Ecology of Written Language*, Nueva York: Blackwell Publishing Ltd.
- y HAMILTON, M. (2005) «Literacy, reification and the dynamics of social interaction», en BARTON, D. y TUSTING, K. (eds.) *Beyond Communities of Practice: Language, Power and Social Context*, Nueva York: Cambridge University Press.
- BAZERMAN, Ch. (1992) «Theories that Help Us Read and Write Better», en WITTE, S. P.; NAKADATE, N. y CHERRY, R. (eds.) *A Rhetoric of Doing*, capítulo 6, Illinois: Southern Illinois University Press.
- (2004) «Speech Acts, Genres, and Activity Systems: How Texts Organize Activity and People», en BAZERMAN, C. y PRIOR, P., *What Writing Does and How It Does It*, Nueva York: Routledge.
- CARLINO, P. (2002) «¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis en clases de humanidades», *Revista Lectura y Vida*, 23 (1), recuperado de *Revista Lectura y Vida*, en <[http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a23n1/23\\_01\\_Carlino.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a23n1/23_01_Carlino.pdf)>. Fecha de la última consulta: 5/9/2013.
- GEE, J. P. (2000) «Discourse and Sociocultural Studies in Reading», en KAMIL, M. L. *et al.* (eds.), *Handbook of Reading Research: Volume iii*, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.



# Pasos retóricos en tesis de grado en dos carreras de Humanidades

MARÍA VIRGINIA HAEL<sup>2</sup>

## Introducción

Este trabajo forma parte de una investigación doctoral en curso que aborda el modo en que los estudiantes de diferentes carreras universitarias construyen argumentativamente el conocimiento en tesinas de licenciatura y trabajos finales de grado.

Para este artículo en particular, nos interesó abordar los pasos retóricos que los estudiantes de Licenciatura en Ciencias de la Educación y Licenciatura en Trabajo Social de una universidad pública argentina utilizan a la hora de construir sus tesinas. Las partes canónicas de escritos académicos —Introducción, Metodología, Resultados, Discusión, Conclusión, Bibliografía— (Gnutzmann y Oldenburg, 1991 y Ciapuscio y Otañi, 2002) y los pasos retóricos (Swales, 1990) se vinculan con tres tipos de argumentación (Padilla *et al.*, 2011): una argumentación demostrativa, que implica la relación entre el marco teórico, las hipótesis e interrogantes, los resultados y las conclusiones; una argumentación persuasiva que busca comunicar los resultados de la manera más eficiente, teniendo en cuenta a los posibles lectores; y una argumentación dialéctica, que pone en relación los resultados de la propia investigación con resultados de otras investigaciones y que cobra más fuerza en el apartado «discusión». Es en virtud del quehacer argumentativo de las tesinas que conforman nuestro corpus que nos interesa especialmente estudiar las partes canónicas y los pasos retóricos en estos escritos.

Nuestro estudio, además, se enmarca dentro del campo de la alfabetización académica, teniendo en cuenta que la producción de tesis de licenciatura se vincula estrechamente con las prácticas de escritura disciplinar que los estudiantes pueden haber tenido o no a lo largo de la carrera de grado. En este sentido, consideramos los aportes fundamentales de Carlino (2004, 2005, 2011 y 2013) que teoriza acerca de la alfabetización académica en Argentina, y que además cuenta con estudios que dan cuenta de programas desarrollados desde hace más de tres décadas en universidades anglosajonas —EEUU, Inglaterra y Australia— (Carlino, 2006).

---

2 Instituto de Investigaciones sobre el Lenguaje y la Cultura (Invelec), Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet)-Universidad Nacional de Tucumán (UNT).

## Antecedentes

Además de la importancia de los estudios de Carlino (2004, 2005, 2006, 2011 y 2013) en el contexto argentino con proyección en el ámbito latinoamericano, es fundamental hacer referencia a los estudios pioneros de Arnoux y su equipo, quien desde fines de los noventa, dirige un grupo abocado al estudio de las dificultades y las representaciones de los estudiantes en la comprensión y producción de textos académicos (Arnoux *et al.*, 1996; Arnoux y Alvarado, 1999; Arnoux, Di Stefano y Pereira, 2002), línea que luego fue proseguida por otros grupos de investigación (Marín y Hall, 2004; Vázquez y Miras, 2004, entre otros).

Cabe destacar también en el contexto latinoamericano, las investigaciones compiladas por Parodi (2010) en una publicación colectiva que trata acerca de aspectos teóricos y desarrollos de la alfabetización académica y profesional, en distintas universidades de Latinoamérica y en algunas universidades españolas. Las investigaciones se enfocan desde la perspectiva de la escritura y la lectura en las disciplinas, no solo en el ámbito de la educación superior, sino también en la práctica profesional. Al respecto, se pone especial énfasis en la necesidad de implementar una instrucción explícita sobre los géneros académicos, especializados y profesionales (Parodi, 2008) en la universidad, a fin de que los estudiantes cuenten con las herramientas necesarias para poder desenvolverse con menores dificultades a la hora de abordar la escritura académica.

Encontramos también un proyecto de investigación financiado por Fondecyt y dirigido por Marinkovich, que nuclea varias universidades de Chile y que se dedica al estudio de cómo se escriben textos académicos en distintas disciplinas (Artes, Matemáticas, Periodismo, Bioquímica, Historia y Trabajo Social). Varias de las publicaciones de este equipo (Marinkovich y Salazar, 2011; Velásquez Rivera y Córdoba Jiménez, 2011; Tapia y Marinkovich, 2013; Marinkovich y Córdoba, 2014) se dedican, en especial, al estudio de las representaciones sociales en el proceso de producción de textos académicos, sobre todo, en el caso de tesis de licenciatura de las carreras estudiadas en dicho proyecto. En Brasil, se destacan los estudios de Motta-Roth (2001, 2009), quien trabaja la alfabetización académica desde la lingüística sistémico-funcional.

En el marco de las investigaciones europeas y norteamericanas, consideramos, entre otros, los aportes de Lea y Street (1998), Hillard y Harris (2003), con el programa de escritura en las disciplinas de la Universidad de Duke, y Kelly y Bazerman (2003), quienes proponen prácticas de escritura para construir el saber disciplinario en la universidad. Asimismo, tenemos en cuenta los estudios internacionales acerca de prácticas de lectura, escritura y argumentación en estudiantes universitarios de diferentes disciplinas (Perin *et al.*, 2003; Zuber-Skerritt y Perry, 2002; Wolfe, 2011).

En cuanto al papel de la argumentación en la escritura académica resultan importantes también las contribuciones latinoamericanas de Soto Vergara (2002) y de Larrain (2009).

Existe un antecedente específico en cuanto al tema que tratamos en este capítulo en particular, que estudia la presencia de los pasos retóricos y de las partes prototípicas de los escritos académicos en ponencias elaboradas en el marco de un programa de investigación-acción en una asignatura de primer año de la carrera de Letras de una universidad pública argentina (Padilla *et al.*, 2010), que arroja como resultado que en la mayoría de las producciones, los estudiantes pudieron internalizar las partes y segmentos canónicos del discurso académico —a excepción del apartado discusión y de los pasos retóricos que se refieren a la ocupación del espacio de investigación, resumen de resultados propios y cuestiones abiertas—, luego de un proceso sostenido de tutoría académica. Además, encontraron que la mayoría de los estudiantes pudieron armar su investigación a partir del planteo de hipótesis, confrontación de datos y conclusiones, lo que los acercaría a un modo de argumentación demostrativa.

## Marco teórico

En este apartado expondremos con más detalle la clasificación propuesta por Gnutzmann y Oldenburg (1991) y Ciapuscio y Otañi (2002) para las partes y segmentos textuales del artículo científico, que según un estudio anterior (Hael, 2010) también puede ser considerado para las tesinas de licenciatura. Pondremos estas partes canónicas en vinculación con los pasos retóricos de Swales (1990) y los relacionaremos con tres formas de concebir la argumentación académica (Padilla *et al.*, 2011).

Con respecto a las partes canónicas encontramos:

1. Una introducción, en la que se desarrollan partes como la presentación del problema, el estado de la cuestión, el lugar que ocupa la investigación dentro del campo disciplinar, el marco teórico, los objetivos y las hipótesis e interrogantes. La introducción plantea un punto argumentativo importante, que funciona a modo de premisas: los conceptos desarrollados por los teóricos de base de las investigaciones funcionan como punto de partida en el que los autores se apoyan. Así también pueden surgir citas de autoridad, si se considera y se expresa que los postulados de los teóricos a los que se tiene en cuenta son acertados, mientras que pueden incorporarse citas polémicas, si se cree que los aportes teóricos realizados por otros autores no son suficientes y tienen limitaciones específicas. Recordemos que las premisas, las citas de autoridad y las citas polémicas son elementos básicos de la argumentación. Así también presenta otro punto significativo: las hipótesis e interrogantes y objetivos, porque ellos guiarán la realización de todo el trabajo, y el propósito fundamental del autor será probar que su hipótesis es acertada y hacer que los lectores adhieran a su modo de interpretar los datos (Padilla, 2005).

2. Una metodología de trabajo, en la que se explicita el corpus, la población, los materiales y los métodos empleados para la elaboración del trabajo de investigación. La metodología presenta otro elemento argumentativo importante, ya que en la descripción de cómo se ha realizado la investigación, se prueba que el procedimiento ha sido correcto.
3. Los resultados, donde el investigador muestra datos cualitativos y cuantitativos que comprueban la hipótesis propuesta, e intentan cumplir los objetivos abordados. Esta sección tiene, también, un componente argumentativo a resaltar porque el autor prueba mediante lugares de cantidad (datos cuantitativos) y lugares de calidad (datos cualitativos) —fundamentales en las teorías de la argumentación— lo que ha propuesto en sus hipótesis.
4. La discusión pone en relación los datos de la propia investigación con los de otras investigaciones sobre el tema emprendido; es un diálogo con lo que otros estudiosos pueden haber encontrado sobre el mismo problema de investigación. Es aquí donde la argumentación cobra un papel fundamental en cuanto a su componente polémico. Si bien algunas veces los resultados son similares, otras, disienten, de modo que se genera un diálogo entre la comunidad científica respecto del tema en cuestión.
5. En la conclusión aparecen pasos retóricos tales como el resumen de los resultados de la investigación, sus puntos fuertes y débiles, y, por último, cuestiones abiertas a futuros estudios. En las conclusiones se retoma todo lo desarrollado con anterioridad y se destaca cómo han sido comprobadas las hipótesis principales o cómo han sido respondidos los interrogantes planteados, entre otras cuestiones de importancia.

Padilla *et al.* (2011) vinculan las partes canónicas del artículo científico con tres posibilidades de argumentación: una argumentación demostrativa que implica una articulación entre el marco teórico las hipótesis o preguntas de investigación, los datos y las conclusiones; una argumentación persuasiva que busca que el modo de comunicar los resultados de la investigación sea el más eficaz, teniendo en cuenta a los posibles lectores; y por último, una argumentación dialéctica que se abre a la consideración de otros puntos de vista, y contrapone los resultados propios con los de investigaciones previas acerca del tema en cuestión.

## Metodología

Para realizar esta investigación, tomamos un corpus de diez tesinas de Licenciatura en Ciencias de la Educación y diez tesinas de Licenciatura en Trabajo Social de la Biblioteca de la Facultad de Filosofía y Letras de una universidad pública argentina. El criterio de selección del corpus fue al azar, sin previa lectura y selección del material, puesto que de este modo, creemos que será más representativo del modo en el que se construye el conocimiento en

cada área. En todos los casos, las tesinas fueron producidas entre los años 2003 y 2012.<sup>3</sup>

Las analizamos teniendo en cuenta las partes canónicas de producciones científicas propuestas por Gnutzmann y Oldenburg (1991) y Ciapuscio y Otañi (2002) y los pasos retóricos de Swales (1990). A partir de estas categorías, elaboramos una tabla en la que se explicita si cada tesis presenta o no las partes canónicas y los pasos retóricos, para luego cuantificarlas. Asimismo, seleccionamos algunos ejemplos que muestren el modo en que los estudiantes incluyen estas categorías.

Las tesis que conforman nuestro corpus de Ciencias de la Educación, son las siguientes:

- Tesis 1: *Detección y atención de alumnos talentos del sistema educativo en San Miguel de Tucumán* [2012].
- Tesis 2: *La construcción del concepto de número natural en el niño sordo e hipoacúsico* [2011].
- Tesis 3: *Fundamentos epistemológicos en una didáctica de la Educación Física* [2010].
- Tesis 4: *Las transformaciones de la institución escolar en el marco de la crisis socioeconómica y cultural de Tucumán* [2009].
- Tesis 5: *Intervención pedagógica de una organización no gubernamental en dos escuelas de San Miguel de Tucumán* [2008].
- Tesis 6: *Representaciones de docentes y profesionales de E. G. B 1 pertenecientes a instituciones educativas urbanas de gestión pública y privada con respecto al trastorno por déficit de atención* [2007].
- Tesis 7: *La dislexia como problema pedagógico* [2006].
- Tesis 8: *Tratamiento del cuerpo en el libro de lectura «Rocío» vigente entre 1957 y 1973 en San Miguel de Tucumán* [2005].
- Tesis 9: *El ámbito empresarial como un campo laboral emergente para licenciados en Ciencias de la Educación* [2004].
- Tesis 10: *Atención temprana del niño con trisomía 21* [2003].

Las tesis que conforman nuestro corpus de Trabajo Social, son:

- Tesis 1: *El trabajo del niño en el medio rural* [2012].
- Tesis 2: *Abuso sexual infantil intrafamiliar* [2011].
- Tesis 3: *Los centros integradores comunitarios del sur de la provincia de Tucumán* [2010].
- Tesis 4: *La otra cara de la adopción: La mujer que entrega a su hijo en adopción* [2009].
- Tesis 5: *Socialización y jóvenes en situación de calle: Una mirada desde el Trabajo Social* [2008].

3 Seleccionamos una tesis por año. El criterio empleado consistió en consultar el listado de tesis de ambas carreras presentadas desde el año 2003 hasta 2012; a partir de esa consulta, se hizo un listado de todas las tesis presentadas por cada año. Una vez realizadas las listas, se hizo un sorteo, obteniendo una tesis de cada año.

- Tesis 6: *Envejecer en la actualidad, perspectiva del adulto mayor* [2007].
- Tesis 7: *El rol de las organizaciones comunitarias indígenas ante el surgimiento de sus nuevos derechos* [2006].
- Tesis 8: *Trabajo Social y prostitución femenina* [2005].
- Tesis 9: *Abordaje del Trabajo Social con homosexuales varones portadores del vih/sida* [2004].
- Tesis 10: *Los niños institucionalizados y la adopción en el Instituto de Puericultura Alfredo Guzmán* [2003].

## Resultados

En primer lugar, analizamos la presencia de los pasos retóricos y las partes canónicas en las tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación.

En el cuadro 1 puede observarse la presencia de las partes canónicas ya mencionadas, en las diez producciones estudiadas.

Como se puede observar en el cuadro, las tesis presentan, a grandes rasgos, la estructura canónica de un artículo científico. Todas ellas (100%) constan de una introducción, en la que presentan claramente el problema, y en la que plantean objetivos y propósitos concretos, que cumplirán en el desarrollo de su trabajo, así como preguntas de investigación —en ningún caso plantean hipótesis, por lo que encontramos una recurrencia disciplinar—, y marco teórico. Todos estos pasos retóricos cuentan con una frecuencia de uso del 100% y el 90% incluye el lugar que ocupa la investigación. Dentro de la introducción, es menos común la inclusión del estado de la cuestión, presentándose en un solo caso, es decir, en el 10% del corpus. A modo de ilustración, podemos ver los siguientes ejemplos de las categorías más recurrentes:

Este trabajo plantea el siguiente tema de investigación: «Representaciones de docentes y profesionales de la Educación básica 1 pertenecientes a instituciones educativas urbanas de gestión pública y privada con respecto al trastorno por déficit de atención». El interés por indagar sobre dicho tema surge a partir de la difusión que distintos medios de comunicación de masas (televisión, radio, revistas, diarios) realizan del Trastorno por Déficit de Atención (TDA) como el principal problema de aprendizaje que se manifiesta en nuestra realidad educativa (T6, p. 2).

En este ejemplo podemos observar cómo la autora de la tesis presenta el problema al que se va a abocar en el desarrollo de su trabajo.

Cuadro 1

	T <sub>1</sub>	T <sub>2</sub>	T <sub>3</sub>	T <sub>4</sub>	T <sub>5</sub>	T <sub>6</sub>	T <sub>7</sub>	T <sub>8</sub>	T <sub>9</sub>	T <sub>10</sub>	Total
Introducción	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10 de 10 = 100%
Presentación del problema	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10 de 10 = 100%
Estado de la cuestión	-	x	-	-	-	-	-	-	-	-	1 de 10 = 10%
Lugar que ocupa la investigación	x	x	x	x	-	x	x	x	x	x	9 de 10 = 90%
Marco teórico	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10 de 10 = 100%
Objetivos. Propósitos	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10 de 10 = 100%
Hipótesis/ preguntas de investigación	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10 de 10 = 100%
Metodología	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10 de 10 = 100%
Población/corpus	x	x	x	x	-	x	x	x	x	x	9 de 10 = 90%
Materiales	x	x	-	x	-	x	x	-	x	x	7 de 10 = 70%
Métodos	x	x	-	x	x	x	x	x	x	-	8 de 10 = 80%
Resultados	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10 de 10 = 100%
Datos cuantitativos	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0 de 10 = 0%
Datos cualitativos	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10 de 10 = 100%
Discusión	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0 de 10 = 0%
Relación con los datos de otras investigaciones	-	x	-	-	-	-	-	-	-	-	1 de 10 = 10%
Conclusión	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10 de 10 = 100%
Resumen de los resultados propios	x	x	x	x	-	x	x	x	x	x	9 de 10 = 90%
Puntos fuertes y débiles de la investigación	-	-	-	-	-	x	-	-	-	-	1 de 10 = 10%
Cuestiones abiertas	-	x	-	-	x	-	x	-	-	-	2 de 10 = 20%
Bibliografía	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10 de 10 = 100%

En cuanto a la definición de objetivos, podemos ver, en la T<sub>3</sub>:

A partir de estos interrogantes surgen los siguientes objetivos que van a plantear los pasos a seguir en la investigación: Producir conocimientos sobre los fundamentos epistemológicos de la Educación Física presentes el currículum de la facultad de Educación Física de la UNT en el período 1953-1995. 1) Analizar las concepciones de Educación Física que se manifiestan en el desarrollo histórico de esta disciplina; 2) Indagar el origen, las continuidades y rupturas en el desarrollo curricular de la carrera de Educación Física en Tucumán; 3) Establecer relaciones entre los fundamentos epistemológicos de la didáctica de la Educación Física en tanto filosofía de la enseñanza presentes en los diseños curriculares.

Lugar que ocupa la investigación: «Otra razón descansa en mis inclinaciones, como futura pedagoga, de involucrarme en este ámbito de incumbencia, escasamente contemplado por los pedagogos» (T6).

En cuanto a ejemplos de preguntas de investigación:

¿Cómo se lleva a cabo la construcción del concepto de número natural en el niño sordo e hipoacúsico? En relación con esta problemática nos interrogamos acerca de: \*¿Cómo se manifiesta el desarrollo de las estructuras operatorias prenuméricas y el conteo del número natural en los niños sordos e hipoacúsicos?, \*¿En qué se diferencian o asemejan el desarrollo de las estructuras prenuméricas y el conteo del número natural entre los niños oyentes y los niños hipoacúsicos?, \*¿Qué relaciones se establecen entre la discapacidad auditiva y la construcción del concepto de número natural? (T2).

La metodología cuenta con una frecuencia del 100% de aparición en el corpus analizado. Dentro de esta sección, el 90% incluye la población, el 70% los materiales y el 80% los métodos.

En cuanto a los resultados (100%), todas las tesis (100%) analizan datos cualitativos como respuesta a sus preguntas de investigación. Dentro de los datos cualitativos, todos los tesisistas incluyen ejemplos ilustrativos comentados y analizados de su corpus de investigación (testimonios de actores sociales, por ejemplo), tipo de evidencia empírica en las investigaciones cualitativas (Hael y Padilla, en prensa). Esto las vincula con la argumentación demostrativa (Padilla *et al.*, 2011).

Ninguno de los tesisistas incluye el apartado discusión en el cuerpo del trabajo, aunque un solo caso, el de la T2, compara sus resultados con los de otro autor —en la sección «resultados»—. La autora de la tesis compara los resultados obtenidos por Piaget con respecto a la construcción del número natural en niños oyentes y los compara con los resultados obtenidos de su propia población, niños sordos e hipoacúsicos, llegando a la conclusión de que no existen mayores diferencias entre unos y otros en este aspecto. Ante la nula aparición de esta parte canónica, encontramos que la argumentación dialéctica (Padilla *et al.*, 2011) tiene escasa cabida en las tesis analizadas de esta disciplina. Esto se complementa con resultados obtenidos en una investigación anterior (Hael y Padilla, en prensa) en la que encontramos que en el corpus de Licenciatura en Ciencias de la Educación solo se incorpora la polemicidad a través de decisiones como primar una corriente teórica sobre otra, o de criticar lo obtenido en entrevistas que conforman su corpus.

En lo que respecta a las conclusiones (100%), uno de los pasos retóricos que suele aparecer dentro de este apartado final es el resumen de los resultados obtenidos en el cuerpo de la investigación, que en el caso de nuestro corpus cuenta con una frecuencia de aparición del 90%. Solo una tesis no lo incluye, la T5, en la que las conclusiones se presentan más como una reflexión personal acerca del tema de investigación. En cuanto a los puntos fuertes y los puntos débiles de la

investigación solo son incluidos en una tesis, por lo que porcentualmente corresponden al 10% del corpus. Por último, solo el 20% incorpora las cuestiones abiertas a futuras investigaciones.

A modo de ejemplo, en cuanto a resumen de resultados:

Los resultados obtenidos a partir del análisis e interpretación de los datos son los siguientes: Con respecto a las perspectivas teóricas sobre el TDA, se puede decir que en el caso de los profesionales y docentes pertenecientes a la institución de gestión privada, en sus discursos se evidencia el predominio de conceptos de una perspectiva psicoafectiva, dentro de la cual se encuentra el enfoque psicodinámico [...] (T6).

En cuanto a cuestiones abiertas a futuras investigaciones, podemos citar la T<sub>2</sub>:

Si bien a lo largo de la interpretación de los datos, en algunas ocasiones estimé posibles motivos por los cuales considero que los niños sordos e hipocúsicos dieron las respuestas descriptas; cabría una nueva investigación a los fines de comprender si la educación especial de estos niños beneficia o no, y de qué manera, la construcción del número natural.

A continuación, analizaremos el total de pasos retóricos y partes canónicas en nuestro corpus de Trabajo Social. En el cuadro 2 puede observarse la frecuencia de uso en cada tesis.

Como se desprende del cuadro 2, vemos que un 90% de las tesis presenta introducción. Dentro de este segmento textual, la presentación del problema, el marco teórico y los objetivos cuentan con una frecuencia de aparición del 100%, el lugar que ocupa la investigación cuenta con un 90%, las preguntas de investigación con un 70% y el estado de la cuestión con un 20%. A continuación citamos algunos ejemplos de los pasos retóricos que cuentan con altos porcentajes:

Presentación del problema:

El motivo central que llevó a desarrollar esta investigación surgió a partir de la necesidad de buscar respuestas a la problemática de los chicos en situación de calle, lo que permitirá tener un acercamiento a su realidad, a su dinámica familiar, y a partir de allí poder analizar parte de su tiempo en la calle (T<sub>5</sub>).

Lugar que ocupa la investigación:

[...] si bien este es un problema social que data de un largo tiempo, en la actualidad se sigue conviviendo con él y reviste de nuevas características y factores que necesitan ser interpretados y analizados para generar nuevas estrategias para el abordaje desde el trabajo social (T<sub>1</sub>).

En cuanto a la presentación de objetivos, podemos citar:

Objetivos generales: Analizar la percepción de los adultos mayores institucionalizados sobre las posibilidades de envejecer en la actualidad que ofrece nuestra sociedad. Objetivos específicos: \*Estudiar las características de infraestructura, funcionamiento y organización que presentan los Hogares San Roque y San José; \* Investigar cuál es la percepción de los

adultos mayores institucionalizados en relación con el rol que desempeñan en el Hogar San Roque y San José; \* Investigar cuál es la percepción de los adultos mayores institucionalizados con respecto al rol que desempeña la trabajadora social en la institución (T6).

Al igual que en los casos de Ciencias de la Educación, es frecuente el uso de preguntas de investigación en lugar de hipótesis, lo que sugiere la posibilidad de que sea un paso retórico propio de las Humanidades y Ciencias Sociales. Un ejemplo de pregunta de investigación que hemos podido encontrar en nuestro corpus de Trabajo Social es el siguiente:

¿Cómo es el proceso de intervención del trabajador social en casos de abuso sexual infantil intrafamiliar y por qué es importante?, ¿Es necesaria la mirada interdisciplinaria en estos casos? (T2).

La metodología cuenta con una frecuencia del 100% de aparición en el corpus de Trabajo Social. Dentro de esta sección, el 80% incluye la población, el 40% los materiales y el 100% los métodos.

En cuanto a los resultados (100%), el 90% de las tesis recurre a datos cualitativos para responder a sus preguntas de investigación. Dentro de los datos cualitativos, al igual que en las tesis de Ciencias de la Educación, todos los alumnos incluyen ejemplos ilustrativos de su corpus de investigación, transcritos y comentados, lo que, como ya se ha visto anteriormente, las vincula con la argumentación demostrativa (Padilla *et al.*, 2011). Asimismo, el 50% incorpora datos cuantitativos (algunas tesis, como se puede observar en la tabla, incluyen datos de tipo cualitativo y cuantitativo, lo que las acerca a un abordaje mixto de la investigación, cada vez más frecuente en las Ciencias Sociales).

Ninguno de los tesisas incluye el apartado discusión en el cuerpo del trabajo, lo que las alejaría del tipo de argumentación dialéctica (Padilla *et al.*, 2011).

En lo que respecta a las conclusiones (100%), uno de los pasos retóricos que suele aparecer dentro de este apartado final es el resumen de los resultados obtenidos en el cuerpo de la investigación, que en el caso de Trabajo Social cuenta con una frecuencia de aparición del 80%. En cuanto a los puntos fuertes y los puntos débiles de la investigación solo son incluidos en una tesis, por lo que porcentualmente corresponden al 10% del corpus. Por último, el 40% incorpora las cuestiones abiertas a futuras investigaciones. Veamos un ejemplo del paso retórico con mayor frecuencia de aparición en las conclusiones:

Resumen de los resultados propios:

En el trabajo realizado se intentó caracterizar la problemática de la entrega del niño en adopción desde una mirada interpretativa, a la luz de conceptualizaciones teóricas y, principalmente, de la inserción en los espacios institucionales que a diario toman contacto con esta realidad, siendo este un paso vital para arribar al conocimiento y profundización del tema (T4).

Cuadro 2

	T <sub>1</sub>	T <sub>2</sub>	T <sub>3</sub>	T <sub>4</sub>	T <sub>5</sub>	T <sub>6</sub>	T <sub>7</sub>	T <sub>8</sub>	T <sub>9</sub>	T <sub>10</sub>	Total
Introducción	x	x	x	x	x	x	-	x	x	x	9 de 10 = 90%
Presentación del problema	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10 de 10 = 100%
Estado de la cuestión	-	x	-	x	-	-	-	-	-	-	2 de 10 = 20%
Lugar que ocupa la investigación	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-	9 de 10 = 90%
Marco teórico	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10 de 10 = 100%
Objetivos. Propósitos	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10 de 10 = 100%
Hipótesis/ preguntas de investigación	x	x	x	-	x	x	x	-	x	-	7 de 10 = 70%
Metodología	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10 de 10 = 100%
Población/corpus	x	-	x	-	x	x	x	x	x	x	8 de 10 = 80%
Materiales	x	x		-	x	x	-	-	-	-	4 de 10 = 40%
Métodos	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10 de 10 = 100%
Resultados	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10 de 10 = 100%
Datos cuantitativos	-	-	x	-	-	x	x	x	-	x	5 de 10 = 50%
Datos cualitativos	x	x	x	x	x	x	x	x	x	-	9 de 10 = 90%
Discusión	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0 de 10 = 0%
Relación con los datos de otras investigaciones	-	-	x	-	-	-	-	-	-	-	1 de 10 = 10%
Conclusión	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10 de 10 = 100%
Resumen de los resultados propios	x	x	x	x	x	x	x	-	x	-	8 de 10 = 80%
Puntos fuertes y débiles de la investigación	-	-	-	x	-	-	-	-	-	-	1 de 10 = 10%
Cuestiones abiertas	x	-	-	x	-	-	x	x	-	-	4 de 10 = 40%
Bibliografía	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	10 de 10 = 100%

Por otro lado, hemos podido observar que todas las tesis (100%) presentan propuestas de intervención desde la disciplina del Trabajo Social, lo que se constituiría como una particularidad disciplinar en la forma de concebir el quehacer científico en esta disciplina y, además, es una forma de vincular el trabajo académico propio de una tesis de grado con la práctica profesional. A continuación exponemos dos ejemplos de este segmento prototípico de Trabajo Social:

\*Implementar la creación de un equipo interdisciplinario dentro del área social de la Comuna de Santa Ana, para debatir estrategias de intervención en la erradicación del trabajo infantil y otras problemáticas que afecten a la vida del niño [...]; \* Implementar estrategias de fortalecimiento para familias en situación de vulnerabilidad económica y social para proteger al

niño y prevenir su integración al mercado laboral; \* fortalecer proyectos de microemprendimientos como fuente de trabajo para padres que no logran ingresar al mercado de trabajo formal como forma de prevención del trabajo infantil [...] (T1).

\*Promover la participación organizada de personas, grupos y comunidades, para mejorar la calidad de vida; \*realizar acciones tendientes a prevenir la aparición de problemas sociales o sus efectos; promover la creación, desarrollo, mejoramiento y adecuada utilización de los recursos de la comunidad [...] (T3).

## Discusión y conclusiones

A partir del análisis realizado, podemos afirmar que las tesinas estudiadas se estructuran según las partes canónicas del artículo científico (a excepción del segmento «Discusión»), e incluyen, en menor o mayor medida, los movimientos retóricos de Swales (1990). Esto coincide con los resultados obtenidos por Padilla *et al.* (2010) acerca del modo en que estudiantes de primer año de la carrera de Letras de una universidad pública argentina construyen ponencias e incluyen, en general, todos los segmentos textuales —a excepción de la discusión—, luego de un proceso gradual y sostenido por un proceso de tutoría.

La primacía de datos cualitativos dentro del segmento «resultados» (con el 100%) contra los datos cuantitativos que cuentan con un 0% de frecuencia muestra una recurrencia disciplinar que podría ser característica de Ciencias de la Educación. Por su parte, la prevalencia de datos cualitativos, sin dejar de lado la inclusión de datos cuantitativos, parece ser propio del Trabajo Social, lo que las acercaría a un abordaje mixto de la investigación, cada vez más frecuente en las Ciencias Sociales. Asimismo, hemos podido complementar datos obtenidos en una investigación anterior (Hael y Padilla, en prensa) en la que encontramos la utilización mayoritaria de ejemplos ilustrativos de su corpus de investigación, tipo de evidencia empírica en las investigaciones cualitativas, lo que las vincula con la argumentación demostrativa (Padilla *et al.*, 2011).

También hemos podido complementar datos obtenidos en Hael y Padilla (en prensa) con respecto a la argumentación dialéctica (Padilla *et al.*, 2011) en el mismo corpus. En el estudio anterior encontramos algunos —escasos— rasgos de polemicidad en el desarrollo de las tesis que conforman nuestro corpus, complementándose ahora con el hecho de que el segmento «Discusión» no aparece en ningún caso, por lo que llegamos a la conclusión de que la argumentación dialéctica es muy débil en las disciplinas pertenecientes a las Humanidades y Ciencias Sociales.

Así también, hemos encontrado otra recurrencia disciplinar, que podría ser característica de las Humanidades y Ciencias Sociales: El recurso a preguntas de investigación (y no hipótesis) se relaciona con la opción metodológica

cualitativa. Lo hemos podido comprobar en las tesis tanto de Trabajo Social como de Ciencias de la Educación.

Por otro lado, hemos encontrado que en Trabajo Social existe un segmento textual propio, en el que se presentan propuestas de intervención o abordaje de los temas tratados en las tesis desde la misma disciplina, lo que constituiría una particularidad disciplinar y vincularía el trabajo académico con la práctica profesional.

El punto central de esta investigación ha sido dar cuenta de la frecuencia de uso de las partes canónicas y de los movimientos retóricos de producciones científicas en diez tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación y de Trabajo Social. Hemos podido establecer algunas relaciones con dos de los tres tipos de argumentación académica: la dialéctica y la demostrativa. En trabajos anteriores hemos dado cuenta parcial de cómo aparece la argumentación retórica en el corpus de Ciencias de la Educación (Hael y Padilla, en prensa y Hael, en prensa). En futuros trabajos de investigación se prevé ampliar los datos acerca del modo en que la argumentación demostrativa y la argumentación dialéctica aparecen en las tesis estudiadas.

## Bibliografía

- ALVARADO, M. y ARNOUX, E. (1999) «El apunte: Restricciones genéricas y operaciones de reformulación», en Martínez, M. C. (ed.) *Comprensión y producción de textos académicos expositivos y argumentativos*, Cali: Cátedra UNESCO-Universidad del Valle.
- ARNOUX, E.; ALVARADO, M.; BALMAYOR, E.; DI STEFANO, M.; PEREIRA, M. y SILVESTRI, A. (1996) «El aprendizaje de la escritura en el ciclo superior», en SOLANA, Z. (comp.) *Adquisición de la escritura*, Rosario: Ediciones Juglaría.
- ; DI STEFANO, M. y PEREIRA, C. (2002) *La lectura y la escritura en la universidad*, Buenos Aires: Eudeba.
- CARLINO, P. (2004) «Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones», *Textos en contexto*, 6. *Leer y escribir en la universidad*, Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura. Lectura y Vida.
- (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 Señal*. Revista del Instituto de Lingüística, 16, diciembre, «Procesos y prácticas de escritura en la educación superior», Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- (2011) «Leer y escribir en las Ciencias Sociales en universidades argentinas» en *Contextos de Educación*, Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto, en <<http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/articulos/2011/pdfs/01-carlino.pdf>>. Fecha de la última consulta: 30/4/2015.
- (2013) «Alfabetización académica diez años después», *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57): 355-381, Ciudad de México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- CIAPUSCIO, G. y OTAÑI, I. (2002) «Las conclusiones de los artículos de investigación desde una perspectiva contrastiva alemán-español», *r.i.l.l.* Revista del Insil, 5: 117-133, Tucumán: Insil, Facultad de Filosofía y Letras, UNT.
- GNUTZMANN, C. y OLDENBURG, H. (1991) «Contrastive Text Linguistics in LSP-Research: Theoretical Considerations and some Preliminary Findings», en SCHRÖDER, H. *Subject-oriented Texts: Language for Special Purposes and Text Theory*, Nueva York-Berlín: Walter de Gruyter.
- HAEL, M. V. (2010) *Argumentación y exposición en escritos de estudiantes universitarios de diferentes disciplinas: los casos de Historia y Biología*, Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán [en prensa].
- (en prensa) «Impersonalidad y subjetividad en tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación», en *Actas del vii Congreso Internacional Cátedra unesco «Lectura y Escritura: Continuidades, rupturas y reconstrucciones»* organizadas por la Universidad Nacional de Córdoba en el mes de noviembre de 2013 en la Ciudad de Córdoba.
- y PADILLA, C. (en prensa) «Citación en tesinas de Licenciatura en Ciencias de la Educación», en *Actas del vi Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso y iii Jornadas Internacionales sobre Discurso e Interdisciplina*, organizadas por ALED-AR en junio de 2013, en la Universidad Nacional de Quilmes, Ciudad de Bernal.
- HILLARD, V. y HARRIS, J. (2003) «Making Writing Visible at Duke University», *Peer Review*, otoño. pp. 15-17.

- KELLY, G. y BAZERMAN, C. (2003) «How Students Argue Scientific Claims: A Rhetorical-Semantic Analysis», en *Applied Linguistics*, Oxford: Oxford University Press.
- LARRAIN, A. (2009) «El rol de la argumentación en la alfabetización científica», *Estudios Públicos*, 116, primavera, disponible en: <www.cepchile.cl>.
- LEA, M. y STREET, B. V. (1998) «Student Writing and Staff Feedback in Higher Education: An Academic Literacies Approach», *Studies in Higher Education*, 23 (2).
- MARÍN, M. y HALL, B. (2003) «Marcas de argumentatividad en los textos de estudio: obstáculo para lectores», en *Actas del Congreso Internacional «La argumentación: Lingüística, Retórica, Lógica, Pedagogía»* [CD Rom], Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- MARINKOVICH, J. y SALAZAR, J. (2011), «Representaciones sociales acerca del proceso de escritura académica: el caso de la tesis en una Licenciatura en Historia», en *Estudios pedagógicos*.
- MARINKOVICH, J. y CORDOVA, A. (2014), «La escritura en la universidad: objeto de estudio, método y discursos», *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, Valparaíso, pp. 40-63.
- MOTTA-ROTH, D. (2001) (org.) *Redação acadêmica: princípios básicos*, Santa Maria: Imprensa Universitária.
- (2009) «The role of context in academic text production and writing pedagogy», en BAZERMAN, C.; BONINI, A. y FIGUEIREDO, D. (eds.) *Genre in a changing world*, Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse, en: <<http://wac.colostate.edu/books/genre/chapter16.pdf>>. Fecha de la última consulta: 30/4/2015.
- PADILLA, C. (2005) «Exposición y argumentación en el artículo científico», en *La escritura académica. Alfabetización y discurso científico*, Tucumán: Insil, UNT.
- *et al.* (2010) «La comunicación académica como construcción argumentativa: perspectivas de lectura y de escritura de estudiantes universitarios», en CASTEL, V. M. y CUBO DE SEVERINO, L. (eds.) *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*, Mendoza: Editorial FFyL, Uncuyo.
- (2011), *Yo argumento. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos argumentativos*, Córdoba: Comunicarte.
- PARODI, G. (2008) «La organización retórica del género Manual: ¿Una colonia encadenada?», en *Géneros académicos y géneros profesionales: Accesos discursivos para saber y hacer*, Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- (2010) *Alfabetización académica y profesional en el Siglo xxi: Leer y escribir desde las disciplinas*, Santiago de Chile: Academia Chilena de la Lengua-Ariel.
- PERIN, D. *et al.* (2003) «The academic writing of community college remedial students: text and learner variables», *Higher Education*, 45, Kluwer Academic Publishers, Netherlands.
- SOTO VERGARA, G. (2002) «La argumentación en artículos científicos escritos en español» en *Actas del Congreso Internacional La Argumentación: Lingüística, Retórica, Lógica, Pedagogía*, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- SWALES, J. (1990) *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*, Cambridge: Cambridge University Press.
- TAPIA, M. y MARINKOVICH, J. (2013) «Representaciones sociales sobre la escritura de la tesis en carreras del área de Humanidades: Periodismo y Trabajo Social», *rbla*, Belo Horizonte, 13 (1): 145-169.

- VÁZQUEZ, A. y MIRAS, M. (2004) «Cómo se representan estudiantes universitarios las tareas de escritura» en *Reunión Internacional «Mente y Cultura: Cambios representacionales en el aprendizaje»*, Bariloche: UNComahue.
- VELÁSQUEZ RIVERA, M. y CÓRDOVA JIMÉNEZ, A (2011) «Representaciones Sociales acerca de la Escritura Académica en un Programa de Licenciatura en Arte», en *Actas de las Jornadas Nacionales Cátedra unesco de Lectura y Escritura: «Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar»*, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto.
- WOLFE, Ch. (2011) «Argumentation Across the Curriculum», *Written Communication*, 28, SAGE.
- ZUBER-SKERRITT, O. y PERRY, Ch. (2002) «Action research within organizations and university thesis writing», *The Learning Organisation*, 9 (4), MBC UP Limited.





### Beatriz Gabbiani

Doctora en Letras, Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Argentina. Licenciada en Letras con Especialización en Lingüística, Universidad de la República. Profesora Agregada de Psico- y Sociolingüística, Instituto de Lingüística de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. Investigadora en régimen de dedicación exclusiva.

### Virginia Orlando

Doctora en Letras en el área de la Lingüística Aplicada (UCPel, Brasil), Magíster en Lingüística Aplicada (UNICAMP, Brasil), Licenciada en Letras y en Lingüística, Universidad de la República. Profesora Agregada y Directora del Departamento de Romanística y Español, Instituto de Lingüística de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. Investigadora en régimen de dedicación exclusiva.

ISBN: 978-9974-0-1246-2



9 789974 012462