

**ARTICULACIÓN ENTRE SABER AJENO Y SABER PROPIO EN ESCRITOS
ACADÉMICOS ESTUDIANTILES DE HUMANIDADES**

**ARTICULATION BETWEEN KNOWLEDGE OF OTHERS AND OWN
KNOWLEDGE IN ACADEMIC WRITINGS OF HUMANITIES' STUDENTS**

Esther A. López¹

INVELEC-CONICET-Universidad Nacional del Tucumán
Estherlopez115@yahoo.com.ar

Resumen

El ingreso a la universidad implica nuevos modos de leer y de escribir. Entre las prácticas de escritura en el ámbito académico se destacan las ponencias por cuanto se trata de textos en los que los miembros de la comunidad académica dan a conocer los resultados de sus investigaciones en diferentes ámbitos de socialización. El objetivo de este trabajo es analizar, desde el marco de las alfabetizaciones académicas, la elaboración de ponencias por parte de estudiantes de primer año de la carrera de Letras como parte de un proceso de iniciación en prácticas académicas llevado a cabo desde el año 2005. En este estudio nos abocaremos al análisis de cuatro ponencias producidas por estudiantes, a fin de observar mediante qué recursos los estudiantes ponen en diálogo sus investigaciones con los de autores reconocidos. Resultados parciales indican que los estudiantes sometidos a un programa de escritura académica tienen un desempeño más cercano al de los escritores expertos.

Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura, 3 (6)

Palabras clave: Alfabetización académica - Ponencias estudiantiles – Citación.

Abstract

The university entrance involves new ways of reading and writing. Among the writing practices in academic presentations stand out because they are texts in which the members of the academic community disclose the results of their research in different areas of socialization. The aim of this paper is to analyze the context of academic literacies, developing presentations by Humanities first year students as part of a process of initiation into academic practices carried out since 2005. In this study, we will analyze four papers produced by students, to observe which resources students use to agree with known authors. Partial results indicate that students subjected to a program of academic writing are closer to the performance of expert writers.

Key words: Academic literacy - Student presentations – Citation

Recepción: 04-07-16 – **Aceptación:** 20-09-16

INTRODUCCIÓN

Las investigaciones referidas a las prácticas de lectura y escritura en el ámbito universitario resultan un campo largamente explorado en el contexto internacional, particularmente en el anglófono (Carlino, 2003) pero con un abordaje relativamente más reciente en el contexto latinoamericano, aunque se debe señalar que en la Argentina, desde 1990, hubo talleres de lectura y escritura en la universidad, originados en la denominada Cátedra Arnoux. Algunos estudios se han centrado en la distancia entre las prácticas de lectura y escritura a las que los estudiantes están acostumbrados en el nivel secundario –limitadas a tareas de reproducción de conocimiento y las que propone la universidad, vinculadas con la lectura y la escritura como prácticas interrelacionadas que hacen emerger la dimensión polifónica de los textos-, lo cual les crea dificultades para acceder al contenido disciplinar y en consecuencia, pone en riesgo su permanencia en el nivel superior. En este sentido, se pone el acento en destacar el papel epistémico de la escritura, es decir, entenderla como una herramienta de aprendizaje. De esto se deriva la importancia de concebirlas como contenidos que atraviesen todas las disciplinas en el marco de prácticas situadas y no como una práctica generalizable y, por lo tanto, transferible a distintos ámbitos. En síntesis, lo óptimo es la enseñanza de la lectura y la escritura como un medio que favorezca el aprendizaje disciplinar a la vez que lo que se propone es el aprendizaje de los modos de leer y escribir de acuerdo a cada ámbito de conocimiento.

En el marco de estos modos de concebir a la lectura y la escritura, el objetivo de este trabajo es dar cuenta de cómo los estudiantes de primer año del área de Humanidades conjugan las prácticas de lectura y escritura para la realización de un texto académico de especialidad en el marco de un proceso tutorial. La elaboración de este texto implica, por un lado, la articulación de datos empíricos obtenidos a partir del trabajo de campo realizado y múltiples fuentes teóricas consultadas. Es por esto que en este trabajo resulta pertinente observar en qué medida a partir de la enseñanza explícita de los modos de introducir el discurso ajeno, los estudiantes pueden capitalizar estas enseñanzas para incorporarlas en sus propios escritos. En consecuencia, tendremos en

Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura, 3 (6)

cuenta los aportes de Swales (1990) y la caracterización que realiza Kaiser (2002) entre saber propio y saber ajeno y cómo estos modos de introducirlos están íntimamente relacionados con la práctica de referencia dentro de un mismo campo disciplinar.

Para llevar a cabo este propósito, consideraremos algunos resultados obtenidos a partir de ciclos de investigación-acción que venimos desarrollando desde el año 2005 en una asignatura del primer año de una carrera de Humanidades, de una universidad pública argentina, que permite a los estudiantes a partir de la escritura de una ponencia y de su exposición en unas jornadas académicas, acercarse a los modos de producción y socialización del conocimiento como miembros activos de su comunidad de práctica. La escritura del género ponencia conlleva un doble objetivo en relación con los desarrollos teóricos que venimos planteando. Por un lado, permite aprender – en la medida en que se deben indagar fuentes teóricas- sobre algún género de su preferencia. Por otro lado, permite aprender a escribir un texto de especialidad en el marco de su disciplina.

Los interrogantes que guían los ciclos a los que hacemos referencia se orientan en las siguientes direcciones: ¿cuáles son las estrategias más eficaces para favorecer los procesos de escritura académica?, ¿qué aspectos de la escritura académica se deben enseñar explícitamente? y ¿es necesario un trabajo sistemático de escritura con los estudiantes?

En relación con estos interrogantes venimos testeando en los años de implementación de la propuesta la siguiente hipótesis de trabajo: la mejora en la calidad de las ponencias en los estudiantes de primer año, desde el comienzo de la implementación del programa de alfabetización académica hasta el presente (2005-2015), se debe a la modificación de las intervenciones docentes, en el sentido de haber ofrecido instrucción cada vez más explícita, con respecto a aspectos fundamentales de la escritura académica, poniendo énfasis en el aprendizaje de un género determinado, a la vez que se fomenta la participación en prácticas académicas propias de un campo disciplinar a partir del dominio progresivo de un texto de especialidad.

En esta oportunidad, nos interesa analizar las ponencias estudiantiles teniendo en cuenta los tipos de citas empleadas, siguiendo la nomenclatura de Swales (1990), y observar si las introducen para validar sus opiniones, es decir, como citas de autoridad, o como un modo de propiciar la polémica. En relación con esto, nos interesa observar en qué medida estas producciones, entendidas como una primera aproximación a los textos académicos y más particularmente al género ponencia, logran articular el saber propio (producido a partir de la indagación de las representaciones de los actores sociales) y el saber ajeno (obtenido a partir de la búsqueda y valoración crítica de bibliográfica referida al tema investigado). Antes de dar cuenta de los resultados, nos referiremos a una selección de investigaciones que abordan la problemática de la escritura en el nivel superior en diferentes contextos, que consideramos particularmente relevantes para el tema de este trabajo.

La escritura en la universidad

Como señalábamos en la introducción, el interés por las prácticas de lectura y escritura y las investigaciones en torno a estas problemáticas tienen un desarrollo de varias décadas en el contexto anglófono (Carlino, 2007). En cambio, en otros ámbitos los desarrollos son más recientes. A continuación nos referiremos a algunas investigaciones representativas en el contexto francófono, anglófono y argentino.

En el ámbito francófono, la preocupación por las prácticas de los estudiantes universitarios no es nueva y ha sido indagada desde diversos campos. Según Delcambre (2009), una primera línea, proveniente del ámbito de la sociología y fundada en los trabajos pioneros de Bourdieu y Passeron (1964), procura describir y analizar los mecanismos de reproducción de las desigualdades sociales en términos de fracaso o éxito académico (Bodin & Millet, 2011). Una segunda línea, originada en la articulación entre perspectivas psicológicas y sociológicas, se interesa en la incidencia de factores cognitivos y metacognitivos en el éxito académico (Escorcía, 2011; Duguet, 2013). Por último, una tercera línea *-Littéracies Universitaires-* comienza a

desarrollarse desde fines de los 90, a partir de la confluencia de las ciencias del lenguaje y de la didáctica del francés, y se ha materializado en la creación de diferentes grupos de investigación (Théodile, de la Universidad Ch. de Gaille-Lille3; LIDILEM, de la Universidad Stendhal-Grenoble 3, y CIDILL de la Universidad de Lovaina la Nueva), cuyos trabajos son difundidos en coloquios internacionales (*Colloques de Bruxelles*, 2002; 2008; *Colloque International Littéracies Universitaires* de 2010) y en revistas de especialidad (*Enjeux, Pratiques, Lidil y Spirale*). Desde esta perspectiva, se enfatiza la relación de la lectura, la escritura, la construcción de saberes y los modos de comunicarlos. Esto implica que las dificultades estudiantiles están vinculadas con nuevos campos del saber, los cuales son desconocidos para los iniciados y requieren su aprendizaje de manera contextualizada, a través del abordaje de nuevos géneros académicos que permitan disminuir la distancia entre la cultura escrita de los alumnos y las prácticas de escritura académica (Delcambre & Jovenet, 2002), en particular, con características de la escritura científica vinculadas con la estructura polifónica de los textos y con las formas expertas de citación (Boch & Grossmann, 2002). Estas investigaciones también destacan la relación entre prácticas y perspectivas estudiantiles, por cuanto postulan que las dificultades que evidencian los estudiantes están relacionadas con distintas representaciones con respecto a sus propios escritos, desde una postura de *transcription de la pensée* hasta una postura de *construction de la pensée* (Delcambre & Reuter, 2002) o de *stockage versus élaboration* (Pollet, 2004). En tal sentido, predomina 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 & Reuter, 2011 - 2012 y Delcambre, 2013).

Por su parte, en el contexto anglófono -con marcadas diferencias con respecto a la perspectiva francófona en cuanto al objeto de estudio, los conceptos teóricos y la metodología, (Delcambre & Reuter, 2010)- se vienen desarrollando diferentes líneas de investigación con respecto a las prácticas de lectura y escritura en la universidad. En Gran Bretaña -deudora de las investigaciones de Goody (1968)- surge *New Literacy Studies* que se desarrolla en varias direcciones y da lugar al nacimiento a fines de los

80 de las llamadas *Academic Literacies* (Lea & Street, 1998; Lillis, 1999), las que, fundadas en corrientes etnográficas, proponen estudiar la escritura en la universidad como movilizadora de relaciones de poder y de formas de construcción identitaria en las cuales tienen lugar las prácticas de escritura estudiantiles, a fin de elaborar una crítica de las convenciones de la escritura académica y proponer un análisis de las prácticas de la escritura tanto transversales como multidisciplinares (Brereton, Donahue, Gannett, Lillis, & Scott, 2009). En consonancia con esta perspectiva, vienen desarrollándose dos movimientos pedagógicos que se extienden en varias universidades de Estados Unidos: *Writing across the curriculum* (WAC) (Russell, 1990; Russell, Lea, Parker, Street & Donahue, 2009; Bazerman *et al.*, 2005) y *Writing in the disciplines* (WID) (Hortshoj, 2001; Monroe, 2003). En ambos movimientos el acento está puesto en la interacción entre escritura y conocimiento disciplinar y en la enseñanza de la escritura en todas las asignaturas. En el primer caso, se destaca la función epistémica de la escritura por cuanto “se escribe para aprender”; en el segundo caso -en paralelo con los desarrollos que niegan el carácter autónomo de la escritura y consideran que existen diferencias entre disciplinas ligadas a diferentes comunidades de práctica- se pone el acento en el “aprender a escribir”. Esto significa que se enseña las particularidades que asumen los diferentes géneros discursivos de acuerdo a cada campo disciplinar.

En el contexto latinoamericano, si bien las investigaciones vinculadas con la alfabetización académica resultan más recientes con respecto a los desarrollos de países como Estados Unidos, Australia y Canadá cuyas universidades la han tomado como un principio rector que guía la formación que imparten (Carlino, 2003), se observan algunos desarrollos sostenidos en el tiempo en gran parte de Latinoamérica dando cuenta del interés que también han suscitado las prácticas de lectura y escritura. Pero a diferencia de lo que ocurre en los países mencionados no existen en muchos casos programas a nivel institucional diseñados para la implementación sistemática de la enseñanza de la escritura en las cátedras universitarias. Más bien, se han diseñado y puesto en marcha propuestas que se circunscriben a tareas remediales

de escritura o programas de alfabetización en algunas cátedras desde el enfoque de la investigación-acción. A continuación nos referiremos a las experiencias llevadas a cabo en algunos países latinoamericanos entre ellos, Venezuela, Colombia y Argentina.

En el contexto venezolano, diversas investigaciones se hicieron eco de la preocupación por las tareas escritas de los estudiantes universitarios, en particular, la escritura de textos en el ámbito académico. En este ámbito, las investigaciones de Morales y Espinoza (2002) se abocan a describir una investigación de carácter exploratorio a fin de desarrollar las competencias escriturarias de textos expositivos. Caldera y Bermúdez (2007), por su parte, con un estudio de tipo teórico sostienen la necesidad de implementar tareas de alfabetización académica junto con el papel mediador del docente en el dominio de estas estrategias para que los estudiantes puedan apropiarse de las prácticas de lectura y escritura propias de cada disciplina. Reinozo y Benavides (2011) a partir de una investigación experimental en el ámbito de la ingeniería constataron que, pese a que en las distintas ramas de esta disciplina los estudiantes cuentan con materias humanísticas, no existe un interés por el desarrollo de habilidades de lectura y escritura, y esto va en desmedro de su inserción exitosa en el campo profesional puesto que es en este ámbito en el que se señalan las deficiencias en redacción y comprensión lectora.

En el ámbito colombiano se destacan las investigaciones que dan cuenta del amplio interés que han demostrado las universidades de este país en relación con las prácticas académicas de sus estudiantes. Constituyen un aporte significativo los trabajos que -a partir de un relevamiento sistemático- exploran las diferentes propuestas que se vienen implementando en diversas universidades colombianas de índole estatal y privada (González & Vega, 2010; Uribe Álvarez & Camargo Martínez, 2011; Pérez Abril, 2013; Camargo Martínez, Uribe Álvarez & Zambrano Valencia, 2013; González Pinzón & Vega, 2012; Rodríguez, Solano, Martínez & Del Villar, 2013; Salazar Sierra et al., 2015).

En Argentina, las dificultades con respecto a la lectura y la escritura de estudiantes universitarios se han visibilizado a través de numerosos encuentros de especialistas,

Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura, 3 (6)

organizados por la cátedra UNESCO, la Sociedad Argentina de Lingüística y por universidades preocupadas por la problemática del ingreso universitario (Córdoba, 2004; Paraná, 2006; Río Cuarto, 2008; Tandil, 2011, Luján, 2013 y Santiago, 2015). En consonancia con las corrientes relevadas a nivel internacional, las investigaciones nacionales –como ya se señaló- han venido encarando tres grandes líneas de estudio. En primer lugar, las dificultades de los estudiantes vinculadas tanto con las prácticas de lectura y escritura académicas como con sus representaciones estudiantiles y docentes (Di Stefano & Pereira, 1997, 2004; Vázquez, Matteoda & Rosales, 2000; Vázquez, Jakob Pelizza & Rosales, 2003; Cubo, 2000; Arnoux, Nogueira & Silvestri, 2002; Padilla, 2004; Padilla & Carlino, 2010; Rosales & Vázquez, 2006, 2011; Carlino, 2011; García Negroni, Hall, Marín, Ramírez & Tosi, 2011; Natale, 2012). En segundo lugar, en relación con las prácticas de comprensión y producción textual, en el nivel secundario, se ha evidenciado que el trabajo con textos predominantemente expositivos confiere a los estudiantes la idea de que el conocimiento es estable y monológico. El hecho de que esta concepción perdure en el nivel universitario lleva a los estudiantes –desde el ámbito de la comprensión- a concebir los textos académicos como portadores de “la verdad”, que les impide considerar la presencia de diferentes puntos de vista en un mismo texto y los presentan como pertenecientes a una misma postura enunciativa (Di Stefano & Pereira, 2004; Padilla, 2004). Desde el ámbito de la producción se constata que los estudiantes privilegian en sus escritos la presencia de una sola voz enunciativa o bien recurren a diversos autores que presentan un mismo punto de vista, es decir, anulan la polifonía en sus textos. Por último, es importante considerar las propuestas de corte didáctico implementadas a nivel institucional en diferentes universidades nacionales: el caso pionero a comienzos de los noventa del Ciclo Básico Común de la UBA coordinado por Arnoux; la iniciativa de fines de los noventa de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad de Río Cuarto (cfr. Vázquez et al., 2000; Vázquez, et al., 2003; Rosales & Vázquez, 2011); el PRODEAC² de la Universidad Nacional de General Sarmiento, desde el año 2005 (cfr. Moyano, 2010; Natale, 2012).

En esta breve reseña podemos observar cómo en los diferentes contextos surgen algunas variables vinculadas con el desafío que representa para los estudiantes ingresar a la escritura de los géneros académicos y el papel que juega la guía de los docentes para lograr su aprendizaje.

Metodología

La realización de las ponencias, cuyos avances daremos a conocer en el apartado siguiente en relación con el modo de articular las fuentes teóricas con los datos relevados del trabajo de los estudiantes de indagación de la realidad, son producto de un amplio proceso que se enmarca en la llamada investigación-acción crítica participativa (Kemmis, 2009, 2010) que tiene por finalidad buscar un conocimiento e interpretación de los datos de la realidad a partir de un movimiento cíclico e interactivo. Esto implica detectar problemas, intentar comprenderlos en profundidad, a la vez que se procura la planificación de acciones que lleven a encontrar soluciones a dichos problemas, evaluando la pertinencia de las acciones implementadas. Esta tarea demanda docentes activos y comprometidos con sus propias prácticas, lo cual implica modificarlas a partir de la comprensión previa de las mismas y de las condiciones bajo las cuales se realizan (Emerson, Mackay, Mackay & Funnell, 2006). En el caso de la investigación-acción implementada en una asignatura de primer año de la carrera de Letras de una universidad pública argentina se propone a los estudiantes la realización de un primer escrito académico: una ponencia que es monitoreada desde sus primeras formulaciones mediante un proceso tutorial. La realización de este escrito es un desafío por cuanto implica la articulación entre teoría y empiria; entre su voz como enunciador y la gestión de diversas voces que convergen en el escrito, es decir, lo que algunos autores denominan el saber propio y el saber ajeno (Kaiser, 2002; Bolívar, 2005; Kaiser, 2005).

Cabe señalar que en los diez años que viene desarrollándose la materia, implementada en un nuevo plan de estudios a partir del interés de los docentes preocupados por las

dificultades de comprensión y producción de textos, esta ha sufrido una serie de ajustes derivados de la interacción entre investigación y acción didáctica. En sus inicios, la asignatura tenía un carácter instrumental, tal como fue gestada en la implementación del nuevo plan de estudios de la carrera de Letras. Por esta razón, los contenidos disciplinares eran trabajados desde la metodología del taller y al no plantear exámenes parciales solo se proponía un proyecto de escritura de una ponencia para ser realizado de manera gradual durante el segundo cuatrimestre. Si bien el proyecto de escritura se llevaba a cabo mediante un proceso tutorial, no se daban directivas expresas acerca de los modos de leer y escribir específicos del ámbito académico. Este trayecto didáctico siguió manteniéndose en los años siguientes hasta la actualidad pero las intervenciones didácticas fueron modificándose año a año en el sentido de haberse vuelto más explícitas y sistemáticas. Esto se deriva del hecho de haber modificado nuestras representaciones acerca de la lectura y la escritura ya no con carácter generalizable a cualquier contexto sino como prácticas sociales situadas dependientes de los ámbitos disciplinares, y la necesidad de trabajar los aspectos metacognitivos en los estudiantes, como parte de los procesos de aprendizaje disciplinar.

En la actualidad, el trayecto se desarrolla en dos etapas que se corresponden con los dos cuatrimestres del año académico. En el primer cuatrimestre, focalizamos la atención en la lectura y escritura de textos mediáticos de opinión, publicados en diarios de alcance local o internacional. Para ello, trabajamos con los aportes teóricos de distintas perspectivas de la argumentación (Perelman & Olbretchts-Tyteca, 1958; Van Eemeren, Grootendorst & Snoeck, 2002; Plantin, 2005, 2007, entre otros). Estas tareas son desarrolladas como parte de los contenidos disciplinares de la asignatura: una introducción al estudio de los géneros discursivos (Bakhtine, 1984) en el marco de modelos procesuales de comprensión (Van Dijk & Kintsch, 1983; Goodman, 1996) y producción textual (Flower & Hayes, 1996; Scardamalia & Bereiter, 1992). Estos contenidos son evaluados a través de un primer examen parcial.

En el segundo cuatrimestre, el trabajo se centra en la lectura y escritura de textos académicos. Las horas de clases se destinan a leer y analizar textos ejemplares, focalizando en aspectos recurrentes de la tarea de producción de textos académicos (partes canónicas de un artículo científico; segmentos textuales, pautas del citado bibliográfico, entre otras). Estas tareas son evaluadas en un segundo examen parcial. Con respecto a la producción, como ya señalamos, la instancia final de aprobación consiste en la elaboración escrita y la exposición oral, en unas Jornadas abiertas, de una ponencia grupal o individual, entendida como comunicación de resultados de una primera experiencia de investigación.

La elaboración de ponencias: un proceso gradual

Como señalamos más arriba, el trayecto didáctico que tiene por finalidad la elaboración de una ponencia se desarrolla en el segundo cuatrimestre (agosto-diciembre). Por una parte, todos los estudiantes asisten a un encuentro semanal en el que se trabajan lineamientos teóricos y prácticos que son de utilidad para todo el grupo. Por otra parte, los alumnos –organizados en grupos– asisten a un encuentro semanal con cada tutor, a fin de recibir orientaciones más específicas. Estos encuentros presenciales se complementan con una tutoría virtual, a través del correo electrónico.

Este proceso tutorial presencial en pequeños grupos (de a parejas o como máximo cuatro estudiantes) permite un seguimiento del proceso de manera más personalizada. De igual modo, la tutoría virtual resulta muy provechosa tanto para los tutores como los estudiantes puesto que facilita los procesos de revisión y reescritura de los distintos borradores de la ponencia.

El itinerario completo consta de tres grandes etapas: proceso de investigación, elaboración gradual de las ponencias y socialización de las ponencias en las Jornadas abiertas.

Proceso de investigación

Esta etapa comprende diferentes momentos, diferenciados en los encuentros tutoriales, flexibles en cuanto a los plazos de acuerdo, a los avances de cada grupo: elección del objeto de investigación, relevamiento bibliográfico, planteo de interrogantes e hipótesis, conformación del corpus de investigación, análisis e interpretación de los datos y elaboración de conclusiones.

Con respecto al objeto de investigación se pautó proponer una amplia variedad de alternativas en función de un eje vertebrador que permitiera la articulación entre las dos áreas fundamentales del campo disciplinario: la lingüística y la literatura. Este eje gira en torno a la elección de un *género discursivo* (Bakhtine, 1984) perteneciente a diferentes esferas sociales (discurso literario, político, periodístico, epistolar, jurídico, publicitario, humorístico, cibernético, etc.) con el objetivo común de indagar acerca de la especificidad de este género a partir de un relevamiento teórico sobre el tema y del análisis de un conjunto de datos, proveniente de dos grupos de fuentes empíricas: un corpus textual escrito u oral y representaciones de los actores sociales que comprenden y/o producen estos textos.

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

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

Elaboración gradual de las ponencias

Esta etapa implica variados desafíos de textualización que implican la escritura de distintos borradores; la escritura de la versión final (que puede ser más extensa que la versión para exponer); escritura del resumen que se incluye en el programa de las Jornadas; elaboración de PowerPoint u otro tipo de recursos que apoyan la exposición oral.

Para orientar a los estudiantes en la adecuación al género académico requerido analizamos textos ejemplares, teniendo como referencia la estructura IMRDyC (*introducción, métodos, resultados, discusión y conclusiones*) (Swales, 1990), pero destacando que este modelo proviene de las ciencias duras y está referido particularmente al artículo de investigación, en tanto género de máxima especialización. Trabajamos las *partes canónicas* (Ciapuscio & Otañi, 2002) de este modelo con sus *segmentos o movimientos textuales* (los *moves* de Swales, 1990), atendiendo especialmente a su triple dimensión argumentativa (demostrativa, retórica y dialéctica) (Padilla, 2012).

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

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

de autoridad o distanciándose de voces polémicas, a través de las diferentes formas de modalización.

Socialización de las ponencias en las Jornadas académicas

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

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

Muestra, instrumentos y procedimiento

Para la conformación de la muestra, la recolección y el análisis de los datos se ha seguido, en líneas generales, el enfoque interactivo y realista crítico de investigación cualitativa propuesto por Maxwell (2005, 2009, 2012).

De las estrategias de validez planteadas por diversos autores para otorgar confiabilidad a las investigaciones cualitativas se han tenido en cuenta, en particular, las propuestas por este autor (Maxwell, 2005, 2009): participación intensiva a largo plazo, datos “ricos”, demanda de retroalimentación a los participantes de la investigación,

búsqueda de evidencias discrepantes y triangulación de datos (Fielding & Fielding, 1986; Flick, 2004), cuasiestadísticas (Becker, 1970) y comparación.

De este modo, se ha constituido una muestra intencional, formada a partir de las ponencias presentadas por los estudiantes que cursaron y presentaron sus trabajos finales en la asignatura *Taller de Comprensión y Producción Textual*, en el marco de los proyectos de investigación-acción ya mencionados. En esta oportunidad, seleccionamos cuatro ponencias desarrolladas en un año académico, en una de las cuatro comisiones de la asignatura. Cabe destacar que estas ponencias corresponden al total de los estudiantes que lograron afrontar el proceso y equivale al 25% de los inscriptos ese año en la mencionada comisión.

En el cuadro siguiente se numeran las ponencias y se indica la cantidad de autores del trabajo junto con el nombre de la ponencia.

Tabla 1. Lista de los trabajos escritos por los estudiantes universitarios

N° de ponencia	Cantidad de miembros	Título
1	1	<i>Estudio de los planes de trabajo estudiantiles del CIUNT en el marco de las humanidades y de las ciencias básicas.</i>
2	3	<i>Hashtag: ¿estamos ante una nueva clase textual?</i>
3	3	<i>Nuevas tecnologías: Prezi, la naturaleza difusa de un nuevo editor.</i>
4	4	<i>¿Es el guión cinematográfico literatura?</i>

A continuación, consideraremos el análisis y los resultados obtenidos hasta el momento que permiten comprobar cómo se ha logrado que los estudiantes se apropien paulatinamente del dominio de las pautas de citado, a partir del trabajo sistemático con los textos académicos ejemplares que se trabajan durante el dictado

de la asignatura. En particular, se trabaja con la nomenclatura de Swales (1990) quien postula la distinción entre:

Cita indirecta no integrada (los autores son citados en general, entre paréntesis y no se establece una relación de dependencia con los enunciados del texto en el que se inserta la cita). Ejemplo³: *La escritura académica engloba no solo la producción de trabajos elaborados por docentes y especialistas graduados, sino también por estudiantes universitarios (Cubo y Castro, 2005; Lacon de De Lucia, 2005; Fernández Fastuca y Bressia, 2009).*

Cita indirecta integrada (el autor citado desempeña una función sintáctica en la oración; en el caso que sirve de ejemplo la función ejercida es la de sujeto). Ejemplo: *Dentro del discurso académico-científico, Cubo de Severino y Castro de Castillo (2005) distinguen cuatro grandes familias de clases textuales.*

Cita directa literal (se incluyen de manera literal en un texto propio los dichos de otro autor. Para que se mantenga la diferencia entre enunciados se emplea el uso de comillas). Ejemplo: En su trabajo comparativo de textos producidos por estudiantes alemanes y venezolanos, Kaiser (2005, p.33) reconoce que existen “diferentes métodos y técnicas de redacción que se prefieren en cada carrera y en cada país”.

Resultados y discusión

En el gráfico que a continuación presentamos podemos observar cómo los estudiantes introdujeron las voces ajenas en su discurso. Hemos considerado en cada caso la clasificación propuesta por Swales (1990) de cita indirecta no integrada; cita indirecta integrada y cita literal.

Tabla 2. Modos de citación empleados en las ponencias analizadas

Discurso del otro ponencias	Cita⁴ indirecta no integrada	Cita indirecta integrada	Cita directa (literal o textual)	TOTAL DE CITAS (por ponencia)
1	10	21	7 (cuatro islotes)	38
2	3	15	1	19
3	4	7	1	12
4	0	8	1 (en islote)	9
Total de citas empleadas	17	51	10	

Como podemos observar, aunque a diferente escala, la mayoría de los grupos emplearon los tres recursos de los que se vale el discurso académico para introducir la voz ajena: citas no integradas, citas integradas y cita literal (Swales, 1990).

El recurso más elegido fue el de la cita indirecta integrada, seguido por el de la cita indirecta no integrada (a excepción del grupo 4 que no apeló a ella) y por el de la cita literal, ya sea en forma de islote textual, separado del resto del texto, o bien introduciéndolo con el empleo de comillas.

En el caso de la cita indirecta integrada, aparece empleada con mayor frecuencia en el primero y en el segundo grupo (21 y 15, respectivamente) y en menor medida en el tercero y cuarto grupo (7 y 8, respectivamente).

En cuanto a la cita indirecta no integrada -que le sigue en su empleo por parte de los estudiantes- aparece con mayor frecuencia en el primer grupo con 10 apariciones y en el segundo y tercer grupo con 3 y 4 apariciones respectivamente. No se registra su empleo en el cuarto grupo.

Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura, 3 (6)

Con respecto a la cita literal es el recurso menos usado para introducir la voz ajena en el discurso. Si bien aparece más empleado en la primera ponencia creemos que no puede considerarse un rasgo de inexperiencia puesto que es el escrito en el que más citas se introducen (38 en total). Esto quiere decir entonces que el empleo de la cita literal es un recurso más de los que ofrece la gestión de la polifonía. Le siguen en el uso de recursos, la ponencia número 2 con el empleo de 19 en total; la ponencia número 3, con 12; y, por último, la ponencia número 4, con 9 recursos de citado en total.

Si comparamos nuestros datos con los obtenidos por Boch y Grossmann (2002) en una investigación en la que se indagaba cuáles eran las prácticas privilegiadas de citación entre expertos y aprendices podemos concluir que nuestros datos se acercan - haciendo algunas salvedades- al modo de operar de los expertos.

En el corpus del trabajo francófono al que hacemos referencia se compara la incorporación de voces ajenas en artículos de investigación producidos por expertos y el modo en que son introducidas en los *rappports de stage*⁵ elaborados por estudiantes de segundo año. En el caso de los expertos, los modos de citado privilegiados son la evocación (cita indirecta no integrada) con un porcentaje cercano al 50%, seguido por la reformulación (cita indirecta integrada) con un 35% y la citación directa, en menor medida, con un 14%. Con respecto a los estudiantes los datos son inversos. Ellos privilegian la citación directa con respecto a la reformulación (71% y 35%, respectivamente) y en menor medida la evocación, con un 13%.

Como vemos, según este estudio, el modo más empleado por los estudiantes es la citación directa por cuanto, según las autoras, les permite almacenar fragmentos de discursos teóricos; evita realizar una reformulación no pertinente; les proporciona un modelo de estilo científico que les permite acercarse a la escritura teórica; constituye un primer contacto con la retórica propia del discurso científico, entre otras. Sin embargo en nuestro caso, el citado directo es el menos usado por los estudiantes que optan en su mayoría por la reformulación, un modo de citar que es empleado en segundo término por los expertos. Solo en el caso de la ponencia 1, que es realizada por un estudiante (única ponencia individual) es coincidente con el modo de citar

Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura, 3 (6)

experto, de acuerdo al estudio mencionado, en el que además de la enseñanza explícita, operan otros factores vinculados con otras trayectorias académicas (el estudiante cursaba primer año en Letras pero el ciclo superior de la carrera de Inglés); formaba parte de un proyecto de investigación; había participado en algunas jornadas estudiantiles y era ayudante estudiantil en una asignatura de la carrera de inglés. Todos estos factores lo posicionaban en una situación de ventaja con respecto a sus compañeros de comisión. Se trata de variables de gran peso a la hora de marcar diferencias cualitativas, es decir, de algún modo ya se hallaba inserto en una comunidad de pertenencia que lo habilitaba en la elaboración de escritos académicos (Padilla, 2012 y 2015). Cabe destacar que si bien los tres modos de citados a los que hicimos referencia constituyen modos válidos para la incorporación del saber ajeno, el uso de la cita indirecta no integrada es la privilegiada por los expertos por cuanto posibilita compactar una gran cantidad de información con respecto al estado del conocimiento, en particular, en la revisión de antecedentes del tema (Swales, 1990).

Consideramos que el hecho de que el modo de citar de nuestros estudiantes en las cuatro ponencias mencionadas se aleje de la práctica de los escritores inexpertos, que incorporan en gran medida la citación directa como un modo de almacenamiento de información, se debe a que nuestros estudiantes han recibido enseñanza específica al respecto a partir de la lectura del material teórico y de textos ejemplares del modo en que se introduce el discurso ajeno. Este modo de operar está en consonancia por lo planteado por algunas investigaciones que fundamentan la enseñanza de diversas maneras de gestionar el discurso referido pero con algunas reservas. Boch y Grossmann (2002) postulan que es vano intentar modelar las prácticas de los no expertos sobre las de los expertos, puesto que la escritura teórica es un recorrido largo que supone la conceptualización y la apropiación. Por lo tanto, conviene aceptar las funciones específicas del discurso referido, en particular el uso que hacen de la citación. Sin embargo, consideran que es necesario sensibilizar a los estudiantes acerca de la diversidad de las formas del discurso referido siempre que se evite caer en dos derivaciones. Por una parte, pretender que el sujeto se convierta rápidamente en un

sujeto capaz de dominar el campo o una problemática puesto que no se hará más que reforzar su sentimiento de incapacidad o de bloqueo y acentuar la inseguridad. Por otra parte, consistiría en mostrar estas cuestiones bajo un ángulo estrictamente técnico. La alternativa que les parece válida a las autoras consiste en favorecer una toma de conciencia de las cuestiones epistémicas. Esto supone que el estudiante aprenda a manifestar un acuerdo o desacuerdo pero también que aprenda a tomar conciencia de lo que puede representar una posición teórica en un campo problemático.

Por su parte, Donahue (2002) acuerda en la necesidad de enseñar a los estudiantes a citar, a parafrasear, en definitiva, a administrar las diferentes voces sin que esto se convierta en una actividad técnica. Esto quiere decir que debe quedar estrictamente ligada a las actividades de aprendizaje de la lectura teórica que deben hacer. En iguales términos se manifiesta Pollet (2004), al afirmar que no se trata de una actividad adquirida en el nivel medio en parte porque en la universidad se debe privilegiar la enseñanza de formas de citado en contextos académicos. Por ello, considera fundamental el trabajo con el discurso referido dado el carácter polifónico de los textos académicos. De igual manera se pronuncia Kaiser (2002), quien -a partir del relevamiento de trabajos escritos realizados por estudiantes venezolanos y alemanes- sostiene que la diferenciación entre el saber ajeno y el propio supone grandes dificultades para los no expertos, de modo que además de las dificultades de contenido también deben enseñarse las técnicas que se emplean para dar cuenta de las fuentes a las que se recurre.

CONCLUSIONES

A partir de la realización de este trabajo hemos podido observar cómo la enseñanza sistematizada de los modos de decir académicos tiene su correlato en productos escritos realizados por estudiantes, que se acercan a los textos académicos que

circulan en los ámbitos de especialidad en cuanto a los procedimientos y estrategias de realización.

Como sabemos, los textos académicos conjugan en su elaboración saber propio y ajeno; conseguir que los estudiantes puedan aprender a integrar estos dos tipos de conocimiento (Kaiser, 2002) es una de las funciones primordiales que tiene la elaboración de trabajos escritos. En el caso del corpus que nos ocupa se ha logrado, como vimos, que los estudiantes se acerquen al modo de producción de un texto académico conjugando ambos saberes y expresándolos a partir del uso de diferentes medios. En nuestro corpus, se destaca el hecho de que la mayoría de los estudiantes hayan podido aprehender y emplear distintos tipos de cita (indirectas no integradas; indirectas integradas y citas literales) con las respectivas pautas de especificación bibliográfica. Como ya lo señalamos, el recurso más empleado fue el de la cita indirecta integrada, seguida de la cita indirecta no integrada (excepto en un caso) y por último, el de la cita literal, que es señalada por algunas investigaciones como un medio empleado por los no expertos puesto que entre otras cuestiones, les permite almacenar información teórica. Sabemos la importancia que tiene el discurso referido en los textos puesto que no se trata solamente de una necesidad académica sino de un medio que permitirá suscitar un cuestionamiento, plantear una cuestión que parecía adquirida o resolver un problema teórico reformulándolo (Boch y Grossmann, 2002). En este sentido, favorece el aprendizaje de los modos alternativos de “relacionarse” con la escritura, enfatizando el vínculo con la construcción de saberes; no se trata entonces del simple aprendizaje de una técnica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arnoux, E., Nogueira, S., y Silvestri, A. (2002). La construcción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos. *Signos* 35, pp.129-148.

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

Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura, 3 (6)

- Bazerman, Ch., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D., y Garufis, J. (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. West Lafayette, Indiana: Parlor Press.
- Becker, H. S. (1970). *Sociology work: Method and substance*. New Brunswick, NJ: Transaction.
- Boch, F. y Grossmann, F. (2002). Se référer au discours d'autres : comparaison entre experts et néophytes. *Enjeux. L'écrit dans l'enseignement supérieur*, 54, pp. 41-51.
- Bodin, R. y Millet, M. (2011). La question de l'abandon et des inégalités dans les premiers cycles à l'université. *Revue Savoir/Agir*, 17, pp. 65-73.
- Bolívar, A. (2005). Tradiciones discursivas y construcción del conocimiento en Humanidades. *Signo y Seña*, 14, pp. 67-92.
- Brereton, J., Donahue, Ch., Gannett, C., Lillis, T. y Scott, M. (2009). La circulation de perspectives socioculturelles états-uniennes et britanniques: traitements de l'écrit dans le supérieur. In Daunay, B., Delcambre, I. y Reuter, Y. (Eds.). *Didactique du Français, le Socioculturel en Question. Education et Didactiques*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, p. 51-68.
- Caldera, R. y Bermúdez, A. (2007). Alfabetización académica: comprensión y producción de textos. *Educere*, 11 (37), pp. 247-255. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102007000200010&lng=es&nrm=iso>
- Camargo Martínez, Z., Uribe Álvarez, G., Zambrano Valencia, J. (2013). Prácticas de lectura y escritura en la Universidad Colombiana Caso de la Universidad del Quindío. *Sophia. Revista de Investigaciones en Educación*, 9, pp. 102-114. Recuperado de <http://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/view/61/288>

- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6, (20), pp. 409-420. Recuperado de http://portal.fagro.edu.uy/docs/uensenia/Carlino_Alfabetizaci%C3%B3n%20acad%C3%A9mica.pdf
- Carlino, P. (2007). ¿Qué nos dicen las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad? *Cuadernos de Psicopedagogía* 4, pp. 21-40. Disponible en: http://www.fvet.uba.ar/postgrado/especialidad/blb/Carlino_Que_nos_dicen_las_investigaciones_internacionales_Cuad_Pedag_07.pdf
- Carlino, P. (2011). Leer y escribir en las ciencias sociales en universidades argentinas. *Contextos de Educación*, 1 (11). Disponible en: www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos
- Ciapuscio, G., y Otañi, I. (2002). Las conclusiones de los artículos de investigación desde una perspectiva contrastiva. *R.I.L.L.*, 15, pp.117-133.
- Cubo, L. (2000). Estrategias de acceso al discurso científico. *Humanitas*, 30, pp. 227-236.
- Delcambre, I. (2009). Écrire à la université : continuités ou ruptures ? *Recherches. D'une classe à l'autre*, 50, pp. 121-135.
- 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, pp. 177-198.
- Delcambre, I. y Jovenet, A-M. (2002). Présentation. *Revue Spirale Lire-écrire dans le supérieur* 29, pp. 3-6.
- Delcambre, I., y Reuter, Y. (2002). Le rapport à l'écriture d'étudiants en licence et maîtrise: première approche. *Spirale. Lire – écrire dans le supérieur*, 29, pp. 7-27.

- Delcambre, I., y Lahanier-Reuter, D. (2010). Les littéracies universitaires: influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit. *Diptyque*, 18, pp. 11-42.
- Delcambre, I. 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, pp. 115-130.
- Delcambre, I. y Lahanier-Reuter, D. (2012). Difficultés de l'écriture académique en Sciences Humaines et perceptions de l'accompagnement : analyse de discours d'étudiants, *Diptyque*, 24, *De la maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur*, pp. 37-61.
- Di Stefano, M. y Pereira, M.C. (1997). Representaciones sociales en el proceso de lectura. *Signo y Seña*, 8, pp. 319-340.
- Di Stefano, M. y Pereira, C. (2004). La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales. En Carlino, P. (Coord.), *Textos en contextos 6: Leer y escribir en la universidad*, p. 25-39. Buenos Aires: Ediciones Lectura y Vida.
- Duguet, A. (2013). *La transmission des savoirs en première année universitaire: les capacités cognitives des étudiants jouent-elles un rôle dans leurs apprentissages?* Ponencia presentada en la Biennale Internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Paris, France.
- Emerson, L., MacKay, B., MacKay, M. y Funnell, K. (2006). A Team of Equals: Teaching Writing in the Sciences. *Educational Action Research*, 14 (1), pp. 65-81.
- Escorcía D. (2011). Aportes de la metacognición al rendimiento en escritura: análisis de la situación de estudiantes universitarios". *Revista Iberoamericana de Educación*, 56, (3), pp.1-13.
- Fielding, N. G. y Fielding, J. L. (1986). *Linking Data: The Articulation of Qualitative And Quantitative Methods In Social Research*. Beverly Hills, California: Sage.

- Flick, U. (2004). Triangulation in Qualitative Research. En U. Flick, E. von Kardoff & I., Steinke (Eds.), *A Companion to Qualitative Research* (pp. 178-183). Thousand Oaks: Sage.
- Flower, L. y Hayes, J. (1996). Teoría de la Redacción como proceso cognitivo. *Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura. Lectura y Vida*, Asociación Internacional de Lectura.
- García Negroni, M.M.; Hall, B.; Marín, M.; Ramírez, S. y Tosi, C. (2011). *Los discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciación académica*. Buenos Aires: Editoras del Calderón.
- González Pinzón, B. y Vega, V. (2012). Lectura y escritura en la educación superior colombiana: herencia y deconstrucción. *Revista Interacción*, v.12, pp. 195-201. Disponible en: <http://www.unilibre.edu.co/revistainteraccion/volumen12/art13.pdf>
- González Pinzón, B. y Vega, V. (2010). *Prácticas de lectura y escritura en la universidad. El caso de cinco asignaturas de la Universidad Sergio Arboleda*. Bogotá, Fondo de publicaciones Universidad Sergio Arboleda. Disponible en: <http://cedoc.infod.edu.ar/upload/PracticasLecturaEscritura.pdf>
- Goodman, K. (1996). La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística. *Textos en Contexto 2*, pp. 11-68.
- Hjortshoj, K. (2001). *The transition to college writing*. Boston: Bedford/ St.Martin's.
- Kaiser, D. (2002). La presencia del autor en los textos académicos: un estudio contrastivo de trabajos de estudiantes universitarios de Venezuela y Alemania. *Boletín de Lingüística*, 17, pp. 53-68.
- Kaiser, D. (2005). Acerca del saber ajeno y del saber propio en escritos académicos. Un análisis contrastivo entre textos estudiantiles de Venezuela y Alemania. *Signo y Seña*, 14, pp. 17-35.

- Kemmis, S. (2009). Action Research as a Practice Changing Practice. *Educational Action Research*, 17 (3), pp. 463-474.
- Kemmis, S. (2010). What is to be Done? The Place of Action Research. *Educational Action Research*, 18 (4), pp. 417-427.
- Lea, M. y Street, B. (1998). Student Writing in Higher Education: An Academic Literacies Approach. *Studies in Higher Education*, 23 (2), pp. 157-172.
- Lillis, T. (2008). Ethnography as method, methodology, and 'deep theorizing': Closing the gap between text and context in academic writing research. *Written Communication*, 1(25), pp. 353-388.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Maxwell, J. A. (2009). Designing a Qualitative Study. En Leonard Bickman & Debra J. Rog (eds.). *The Sage Handbook of Applied Social Research Methods*, pp. 214-253, Thousand Oaks, California: Sage.
- Maxwell, J. A. (2012). *A Realist Approach for Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Monroe, J. (2003). Writing and the Disciplines. *PeerReview*, autumn, pp. 4-7.
- Morales, O. y Espinoza, N. (2002). El desarrollo de la escritura de estudiantes universitarios. *Lectura y Vida*, pp. 26-37.
- Natale, L. (ed.). (2012). *En carrera: escritura y lectura de textos académicos y profesionales*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Padilla, C. y Carlino, P. (2010). Alfabetización académica e investigación acción: enseñar a elaborar ponencias en la clase universitaria. En G. Parodi (Ed.). *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*, pp. 152-185. Santiago de Chile: Academia Chilena de la Lengua/ Ariel.

- Padilla, C. (2004). La comprensión de textos académicos en estudiantes universitarios: el caso de la dimensión polémica. *RASAL*, 2, pp. 45-66.
- Padilla, C. (2012). Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5, (10), pp. 31-57.
- Padilla, C. (2015). Itinerarios de escritura académica en estudiantes de Letras: del extrañamiento a la apropiación participativa en Arnoux, Elvira N. de y Daniela Lauria, *Las lenguas en la construcción de la ciudadanía sudamericana*. La Plata: UNIPE, Editorial Universitaria.
- Perelman, Ch. y Olbrechts, L. (1958). *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*. Paris: PUF.
- Pérez Abril, M.; Rincón Bonilla, G. (coord.). (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana?* Bogotá : Pontificia Universidad Javeriana.
- Plantin, C. (2005). *L'argumentation. Histoire, théories, perspectives*. Paris: Presse Universitaire de France, PUF.
- Plantin, C. (2007). Argumentation Studies and Discourse Analysis. En Teun van Dijk (ed.). *Discourse Studies*, pp. 277-301. Benchmark in Discourse Studies, vol. IV. London: Sage Publications.
- 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, pp. 81-92.
- Reinozo, M. y Benavides, S. (2011). La lectura: herramientas para la alfabetización académica de los estudiantes de ingeniería. *Educere*, 15, 51, pp. 369-378.
- Rodríguez M.; Solano, E.; Martínez, A.; Del Villar H., (2013). Lectura, escritura y calidad en la universidad colombiana. *Zona Próxima. Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, 18, pp. 2-17. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/zop/n18/n18a02.pdf>

- Rosales, P. y Vázquez, A. (2006). Análisis de textos académicos de los estudiantes y de su relación con el cambio cognitivo. *Signo & Seña*, 16, pp. 47-69.
- 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*, 1 (11). Disponible en: www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos
- Russell, D.; Lea, M.; Parker, J.; Street, B. y Donahue, C. (2009). Exploring notions of genre in academic literacies and writing across the curriculum: Approaches across countries and contexts. En C. Bazerman; A. Bonini y D. Figueiredo (Eds.), *Genre in a Changing World*, pp. 395-423. Fort Collins, Colorado & West Lafayette, Indiana: The WAC Clearinghouse & Parlor Press.
- Russell, D. (1990). Writing across the curriculum in historical perspective: Toward a social interpretation, *College English*, 52, pp. 52-73.
- Salazar Sierra, A; Sevilla Rengifo, O.; González Pinzón, B.; Mendoza, C.; Echeverri, A.; Quecán, D.; Pardo, L.; Angulo, M.; Silva, J. y Lozano, M. (2015). Lectura y escritura en la universidad: contribución para reconstruir una historia. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8, 16, pp. 51-70.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de producción escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, pp. 43-64.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Uribe-Álvarez, G. y Camargo-Martínez, Z. (2011). Prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (6), pp. 317-341. Disponible en: <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/numero-seis/pdfs/magis-3-6-Graciela-Uribe.pdf>

- Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- Van Eemeren, F.; Grootendorst, R. y Snoeck Henkemans, F. (2002). *Argumentation: Analysis, Evaluation, Presentation*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vázquez, A.; Matteoda, M. y Rosales, P. (2000). Tareas de escritura y estrategias interactivas para favorecer el procesamiento de la información científica. *Lectura y Vida*, 29 (1), pp. 18-29.
- Vázquez, A.; Jakob, I.; Pelizza, L. y Rosales, P. (2003). Enseñar a escribir en las disciplinas a partir de textos fuente. Ponencia presentada en el *Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el siglo XXI*. Universidad Nacional de San Luis, San Luis.

¹¹ Esther López es Doctora en Letras por la Universidad Nacional de Tucumán. Actualmente, se desempeña como docente en las cátedras de Lengua Española I y Taller de comprensión y producción textual de la Facultad de Filosofía y Letras (UNT). Es becaria postdoctoral del CONICET. Sus temas de investigación están vinculados con la lectura y escritura en el ámbito universitario.

² Programa de Desarrollo de Habilidades de Lectura y Escritura Académica a lo largo de la Carrera.

³ Para ejemplificar hemos tomado en todos los casos a fragmentos de la ponencia N°1. Las líneas destacadas en negrita son nuestras.

⁴ En el caso de la cita directa no integrada no hemos contabilizado la cantidad de autores que se albergaban en cada caso, si no solo la aparición de este recurso en cada una de las ponencias.

⁵ El *rapport de stage* constituye un texto cuya escritura –de una veintena de páginas- es obligatoria para aprobar el módulo de prácticas pre-profesionales que implican el acompañamiento educativo que incluye apoyo escolar, ayuda con los deberes, entre otras tareas. De lo que se trata es lograr articular las prácticas pedagógicas en un establecimiento educativo con los saberes teóricos de referencia, en particular, en ciencias de la educación. Implica para la mayoría de los estudiantes de una iniciación a la investigación.