



**LEER EN LENGUA EXTRANJERA INGLÉS Y (RE)ESCRIBIR EN LENGUA MATERNA.
ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO**

**READING IN ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE AND (RE)WRITING IN THE
MOTHER TONGUE. ANALYSIS OF AN EXPERIENCE IN THE UNIVERSITY CONTEXT**

Rosa Sánchez¹

rosasanchezdeperalta@gmail.com

Analía Falchi²

afalchi02@gmail.com

Universidad Nacional de Luján

Argentina

Resumen

Este trabajo analiza la implementación de una propuesta en el nivel universitario que parte de la concepción de la lectura y la escritura como prácticas situadas (Hernández Rojas, 2005). Desde esta perspectiva, compartimos una secuencia didáctica que analiza las prácticas escriturarias llevadas a cabo por estudiantes-enunciadores académicos que concretan actividades graduales que les permitan andamiar la lectura comprensiva de textos argumentativos en lengua extranjera inglés y la producción en lengua materna de ejemplares de géneros discursivos propios de una comunidad científico-académica. Esta investigación de campo *ex post facto* se inició como un estudio exploratorio y se focalizó en el género discursivo pedagógico síntesis crítica. Se presentan resultados de distintos momentos de la experiencia (iniciales, medios y finales) que permiten visualizar el avance en la adquisición de estrategias por parte del estudiantado luego de una práctica sostenida durante la cursada de la asignatura de grado Inglés III en la Universidad Nacional de Luján. La intervención docente y la interacción entre pares, entre otras actividades, permitieron que los estudiantes-escritores recuperaran no solamente la información del texto sino también de las estrategias de escritura que les permitieron reflexionar y discutir críticamente acerca de sus producciones. Se destaca también la relevancia de la revisión y reescritura de los

textos escritos (Pereira y Valente, 2014) a partir de la implementación de diferentes estrategias docentes e intervenciones didácticas.

Palabras Clave: Lectura y escritura como prácticas situadas - Escritura como proceso - Intervención docente - Enunciador académico - Síntesis crítica

Abstract

This paper presents the implementation of a proposal which arises from the conception of reading and writing at university level as *in situ* practices (Hernández Rojas, 2005). From this standpoint, we share a didactic sequence which includes the written practices carried out by the students as academic enunciators who perform graded activities that constitute the scaffolding for the reading comprehension of argumentative texts in English as a foreign language, as well as the production in their mother tongue of samples of discursive genres characteristic of a scientific community. A field research *ex post facto* was developed as an exploratory study which focused on the discursive pedagogic genre critical synthesis. Results of the different stages of the experience (initial, middle and final) allow the visualization of the advances in the acquisition of some strategies by the participants after sustained practice in the subject English III at Luján National University. The effectiveness of teacher's intervention and of peer interaction, among other activities, enabled the student-writers not only to retrieve

and select information from the text but also the writing strategies which permitted them to reflect and discuss their productions critically. Special relevance is given to the revision process and the rewriting of the texts (Pereira y Valente, 2014) following the implementation of different acquired strategies and didactic interventions on the part of their teacher.

Keywords: Reading and writing as *in situ* practices - Writing as a process - Teacher's intervention - Academic enunciators - Critical synthesis

Recepción: 23-11-2022

Aceptación: 14-06-2023

INTRODUCCIÓN

En este artículo compartimos los resultados obtenidos al andamiar procesos de (re) lectura y (re)escritura de textos argumentativos con un grupo de estudiantes que cursaban la asignatura Inglés III durante el primer cuatrimestre de 2017 en el Centro Regional San Miguel (CRSM) de la Universidad Nacional de Luján (UNLu). La propuesta didáctica pretendía que los estudiantes no solamente accedieran a textos en lengua extranjera inglés (LEI), sino que dicha lengua se constituyera en un aspecto significativo de su formación académica y, consecuentemente, en una herramienta de acceso al saber propio de diferentes disciplinas. Es decir, los estudiantes incorporaron no solo nociones y conceptos propios del ámbito académico sino también de la disciplina en la que se estaban formando (Bazerman, 2014). En este contexto, se pretende que en esta asignatura los estudiantes alcancen “una lectura autónoma y crítica”, tanto en LEI como en lengua materna (LM), al mismo tiempo que “una escritura reflexiva y creativa” en LM (Rosenfeld et al., 2018, p.12).

Como puede anticiparse, destacaremos la importancia del proceso de las tareas de lectura, escritura y reescritura de las producciones, mediadas por la intervención docente ya que a partir de dicho procedimiento enunciamos nuestra hipótesis de trabajo: el proceso de reescritura de textos en LM cuya producción supone la lectura de textos en una lengua extranjera (LE) favorece la apropiación de los rasgos propios de las prácticas de lectura y escritura de géneros discursivos característicos de una comunidad científico-académica. Esta propuesta se sustenta en que las particularidades tanto de los textos de circulación académica en inglés como en español son compartidas. Con el propósito de encontrar sustento a nuestra hipótesis, se analizaron las síntesis críticas producidas al inicio de la cursada (SCI), una de las producciones intermedias (SCM) y la reescritura de la SCI, la que consideraremos síntesis crítica final (SCF). En la elaboración de la SCF se retomaron los mismos textos (LE y LM) empleados en la SCI, mientras que la SCM se redactó a partir de otros dos textos del corpus, en LE y LM que comparten la misma temática. Dicha SCM se constituyó en una muestra de corte transversal luego de una práctica sostenida como una instancia que constituía parte del proceso de escritura y no un recurso de evaluación (como lo fue la SCF). En todos los casos, la puesta en diálogo implicó la lectura de un texto en LEI y otro en LM con el fin de producir una SC en LM.

Con respecto a las investigaciones llevadas a cabo en el área de LEI, estas no constituyen antecedentes para el estudio que compartimos dado que, entre los trabajos realizados a la fecha, predominan los trabajos que se concentran en estudiar los efectos de la lectura comprensiva (LC) en idioma inglés y la escritura en la misma lengua.

Algunos estudios llevados a cabo en la última década consideran la importancia del proceso de escritura y reescritura en LM a partir de la lectura de ‘textos argumentativos’

en español. Así, mencionamos el aporte realizado por Pipkin y Reynoso (2010), el cual consiste en el análisis de la escritura por parte de grupos de estudiantes, quienes recibieron información relacionada con las particularidades de dichos textos. Este trabajo destaca la importancia de reformular los textos-fuente como también de reescribir los propios (Pipkin, 2008). Aunque se observa una cierta coincidencia con respecto a la modalidad de trabajo implementada entre nuestra propuesta y la de Pipkin y Reynoso (2010), se evidencian divergencias en cuanto a la población, ya que este último se realizó con adolescentes de una Escuela Polimodal de la ciudad de Paraná; los textos-fuente fueron leídos en LM; y la duración de la propuesta fue de solamente cuatro clases.

Asimismo, Pereira y Valente (2014) analizan producciones escritas de estudiantes universitarios, a partir de la lectura y escritura en LM, focalizando en el género discursivo informe de investigación. La similitud con nuestra investigación está dada por el análisis de una producción inicial y una final con el propósito de enfatizar “la importancia de los procesos de reescritura” (2014, p.199), los cuales impulsan la revisión como un proceso reflexivo de los estudiantes.

Por su parte, Eisner (2018) analiza los procesos de lectura y (re)escritura, con el propósito de promover la autonomía de los estudiantes que se encuentran en la mitad de su formación de grado. Eisner (2018) trabaja con diversos géneros discursivos del ámbito académico, tales como el parcial domiciliario, la reseña crítica de un ensayo, el artículo de investigación (en su estructura argumentativa), el resumen o *abstract* y la monografía de investigación como trabajo final de una asignatura.

Las perspectivas teóricas de la lectura y escritura académica y la escritura como proceso cognitivo que abordan el proceso de lectura y escritura tienen en cuenta borradores y momentos de reescritura. Las producciones parten de la lectura en una lengua y continúan con la escritura en esa misma lengua, consideración que difiere de nuestro estudio.-

Finalmente, Klett (2018) aporta una reflexión teórica en relación con la lectura comprensiva (LC) en LE a partir de lo relevado en un curso dictado en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Dicho estudio toma como marco de referencia al Interaccionismo Social de Vygotsky (1983, en Klett, 2018) por lo que considera la práctica de lectura como una actividad del lenguaje que se relaciona con los contextos socioculturales en los que se produce, de acuerdo con una tarea precisa a realizar por el individuo-lector. Este escrito se focaliza en la enseñanza del francés, idioma en el cual los estudiantes comprenden los escritos de las disciplinas de su formación. El propósito del artículo consiste en relacionar las representaciones sociales de los estudiantes con las estrategias que emplean para la comprensión de los textos y las técnicas que aplican

los docentes para contribuir a que los alumnos puedan salvar las dificultades que se les presentan para comprenderlos.

Klett (2018) hipotetiza que la escritura en LM a partir de la lectura en francés impactaría y comprometería la producción en español. En cuanto a la propuesta pedagógica, esta consiste en que los estudiantes se beneficien con la competencia lectora que poseen en su LM para poder realizar una lectura general del texto sin detenerse en cada palabra que no comprenden; del mismo modo, se recurre a los géneros que comparten los integrantes de una comunidad discursiva y que determinan una forma particular de abordaje. El trabajo de Klett (2018) resulta relevante, ya que parte de las mismas premisas teóricas y sugiere estrategias semejantes a las de nuestro estudio. En ambos casos, los estudiantes-destinatarios se encuentran cursando carreras de grado de universidades nacionales. Más allá de las diferencias con respecto al idioma en que los estudiantes leen los textos disciplinares, queda planteado el interrogante con respecto a si el factor de la lengua y el proceso de (re)escritura pueden influir en los resultados a obtener a partir de nuestra propuesta, dado que la presentación de Klett es básicamente teórica, sin análisis de producciones ni resultados. Nuestro trabajo propone indagar –desde la praxis– los procesos de lectura en LEI y su correlato con la producción escrita en LM en el nivel universitario.

Con respecto a la metodología de trabajo, la muestra incluyó producciones de once estudiantes de la asignatura Inglés 3 para las carreras Humanísticas³ en el CRSM de la UNLu durante el primer cuatrimestre del 2017. En este contexto, se esperaba que los estudiantes hubieran adquirido durante sus trayectorias, en las asignaturas correlativas, habilidades de lectura y escritura específicas relacionadas con la comprensión y construcción del discurso por sobre los elementos lingüístico-gramaticales. Así, en Inglés 1, se focaliza en la lectura comprensiva de textos informativo-expositivos en LEI y en la producción de conceptos claves y resúmenes en LM. Por su parte, en Inglés 2, se aborda la LC de textos argumentativos en LEI, destacando la presencia del autor, la polifonía y la elaboración de resúmenes en LM. La mayoría de los estudiantes de la comisión que formó parte del estudio se encuentra cursando el tercer año de su carrera y no posee conocimiento extra-universidad. El relevamiento se realizó en tres instancias: al inicio de la cursada (SCI), al promediar el cuatrimestre (SCM) y en la anteúltima clase (SCF), por lo que el corpus lo integran treinta y tres textos elaborados en los distintos momentos de la secuencia.

El presente trabajo se enmarca como una investigación de campo *ex post facto* (Cubo de Severino et al., 2012) con un procedimiento de análisis que –de acuerdo con Dankhe (1986, en Hernández Sampieri et al., 2006)– se inició como un estudio exploratorio, dado que la revisión del estado del arte nos permitió determinar que el tema de nuestra

investigación –la relación entre la LC en LEI y el proceso de (re)escritura en LM– no ha sido considerado en la literatura hasta el presente.

Una vez recolectados los datos que formaron el corpus, diseñamos nuestra investigación como un estudio correlacional, puesto que, en primer lugar, consideramos una serie de parámetros a tener en cuenta para la descripción del corpus. Posteriormente, integramos esas variables con el propósito de demostrar cómo se relacionan entre sí y cómo evolucionan a efectos de lograr una producción final que diera cuenta del proceso de (re)escritura; es decir, aplicamos un método longitudinal en el que consideramos el avance de dicho proceso llevado a cabo durante el desarrollo de un cuatrimestre (Cubo de Severino et al., 2012).

Estructuramos la presentación con un apartado dedicado al marco teórico en el que definimos los conceptos que consideramos en el análisis; a saber, la lectura y la escritura como prácticas situadas, la lectura y la escritura como prácticas y procesos, la construcción de un enunciador académico y el género discursivo pedagógico síntesis crítica. Posteriormente, presentamos la secuencia implementada y la interpretación de los resultados. Por último, desarrollamos las consideraciones finales y compartimos la bibliografía de referencia.

1. Marco Teórico

En la propuesta presentada consideramos la relevancia de los procesos de lectura en LEI y de (re)escritura en LM, juntamente con la apropiación de los rasgos propios de las prácticas de lectura y escritura de géneros discursivos característicos de una determinada comunidad científico-académica; en el caso que compartimos el género es síntesis crítica (SC). En este marco, nos detendremos en un breve desarrollo de cada una de las nociones que sustentan nuestro trabajo.

Con respecto a la ‘lectura y la escritura como prácticas situadas’, entendemos la lectura no solamente como la comprensión de un escrito (en LM o en LE), sino como la posibilidad de que los estudiantes accedan a bibliografía específica de su área de formación. Es decir, a partir de la lectura, los alumnos construyen conocimientos académicos, le otorgan sentido al texto y demuestran a través de la escritura la apropiación de conocimiento. Así, ambos procesos son reiterativos, poseen un propósito explícito y se constituyen en prácticas sociales, históricamente situadas que se replican en el tiempo y que son válidas para la comunidad en la que se registran (di Stéfano y Pereyra, 2012). En la misma línea, Hernández Rojas (2005) plantea la comprensión o producción de un discurso escrito involucrando la práctica de actividades organizadas en una comunidad de lectores y escritores contando con la colaboración de quienes disponen de mayores conocimientos. En este contexto, el estudiante-enunciador debe (re)considerar qué mensaje pretende

comunicar, y expresarlo en forma clara juntamente con su posicionamiento enunciativo. Para ello, el autor propone impulsar actividades en las que se realicen tareas comunicativas, semejantes “a las prácticas letradas auténticas” (2005, p. 110); tales tareas implican enseñar y andamiar el desarrollo de prácticas y técnicas tanto explícitas como reflexivas e integrar la enseñanza de ambas habilidades del lenguaje con el fin de que los estudiantes puedan asumirse activamente como lectores y escritores dentro y fuera del aula.

En cuanto a la lectura y la escritura como procesos, con respecto a la primera se identifican subprocesos, tales como: la prelectura, la lectura y la relectura; en cuanto a la escritura, las distintas etapas son: la planificación, la escritura y la revisión. En la propuesta que compartimos, nos referimos a la escritura en LM como el proceso que complementa y se interrelaciona con la lectura en LEI; dicha escritura refleja la adquisición y/o construcción de conocimiento por parte de los estudiantes.

En este punto, resulta relevante incluir algunos aportes en relación con las instancias de revisión de textos ajenos y propios, y de revisión y reescritura debido a la centralidad que tales instancias asumen en la propuesta didáctica formulada. Si bien Silvestri (1995) centra sus estudios en el nivel medio, entiende que las tareas de relectura permiten afianzar la comprensión, es decir, a través de estas se pueden establecer nuevas relaciones de significado y reconceptualizar la información (o argumentos) incluidos en un texto. Asimismo, con respecto al proceso de producción de un texto, la autora enfatiza promover recuperaciones y producciones totales o parciales en relación con los contenidos del texto fuente, lo que supone volver sobre el texto propio. Desde la concepción procesual de la escritura, la revisión implica el intento por adecuar el nuevo texto a la planificación previa y mejorar la resolución retórica del texto en cuestión. Este tipo de revisión permite ver el texto propio como objeto y la versión final como el resultado de un trabajo reflexivo. Desde algunas miradas que provienen de abordajes sociosemióticos, la revisión se concibe como una actividad crítica que conlleva considerar no solo el propio texto, su finalidad y su destinatario, sino también la evaluación de las experiencias realizadas en el ámbito en el que el escrito circulará. Jitrik (2000) denomina a este proceso reescritura, concepto que se relaciona con la elaboración de nuevos borradores en los que se ponen en práctica diferentes procedimientos tanto cognitivos como discursivos con el propósito de optimizar la producción. Cada nuevo escrito amplía el primero no solo en cuanto al género sino también en cuanto a la enunciación y a los conceptos (Pereira y Valente, 2014). Jitrik (2000) sostiene que los borradores dan cuenta del proceso de escritura al tiempo que permiten visualizar el avance que realiza quien escribe. Los parámetros a revisar fueron la inclusión tanto del propósito comunicativo como de la secuencia argumentativa y la incorporación de la polifonía en los nuevos textos. Por lo tanto, la propuesta de reescribir está estrechamente relacionada con la

lectura dado que esta se convierte en un nexo que genera “un diálogo constructivo o reconstructivo con el texto” (2000, p.78). Comparar los borradores de modo crítico implica mucho más que limitarse a aspectos normativos, tales como la puntuación o la reiteración léxica; revisar y corregir mientras se lee requiere conocimientos previos, los cuales, en el caso de nuestro estudio, se adquieren con la lectura de los textos fuente y con la apropiación de los rasgos del género que se produce.

Todas estas las concepciones orientaron nuestras prácticas pedagógicas, dado que, para reescribir la que sería la producción final del curso (SCF), los estudiantes debieron resolver varias cuestiones tales como revisar sus escritos, considerar si el texto respondía al propósito con el que debía ser elaborado o al género propuesto, además de decidir qué información seleccionar en función del género. La totalidad de estos aspectos deben interrelacionarse dado que no resulta suficiente considerar únicamente uno o alguno de estos (Valente, 2009).

Desde la perspectiva de la Teoría de la Enunciación, se define ‘enunciador’ como la voz que sostiene y se hace cargo de llevar adelante una exposición. En el análisis de la construcción de esa voz debe distinguirse, entre otros aspectos, la intención con la cual el enunciador produce el enunciado en cuestión, el cual debe considerar también a su enunciatario, para lo cual puede emplear en su escrito la primera persona del singular o del plural u optar por la tercera persona. Estas decisiones se relacionan —estrechamente— con las posibilidades que brinda cada género discursivo (Arnoux, 2009). De esta manera, la noción de enunciador se vincula con la de *ethos*, proveniente de la retórica clásica, que ha sido trabajada por Maingueneau (2002). Así, el *ethos* de un discurso, es decir, la imagen que de sí construye el enunciador, es el resultado de varios factores que interactúan, a saber, el “*ethos* prediscursivo, el *ethos* discursivo (*ethos* mostrado) [...] y segmentos del texto en los que el enunciador pone en escena su propia enunciación (*ethos* dicho)” (Maingueneau, 2009, p.96).

En nuestro trabajo, nos interesa especialmente la construcción del *ethos* discursivo o mostrado. Dado que la definición de enunciador académico se relaciona con el *ethos* que se espera que los estudiantes construyan, es decir, el de un enunciador que muestre no solamente su conocimiento respecto de un tema sino también los saberes que se ponen en juego en las prácticas de lectura y escritura que se le solicitan, además de los rasgos propios de la enunciación académica a los que hemos hecho referencia. Del mismo modo, y teniendo en cuenta que los estudiantes escriben en español a partir de sus lecturas en LEI, los estudiantes-enunciadores académicos deberían expresar sus ideas de modo claro y coherente respetando las convenciones de escritura propias del idioma español como LM.

Por otra parte, para la propuesta presentada definimos el género discursivo pedagógico síntesis crítica como un escrito que surge de la lectura y análisis de un texto en LEI y de su puesta en diálogo con los conceptos y/o argumentos más relevantes de otro texto leído (en LEI o LM). Como parte del proceso, los estudiantes-lectores ahondan en el tema, consideran los contenidos y fundamentan su opinión respecto de la temática abordada (Rosenfeld et al., 2018). Al seguir la clasificación de géneros discursivos propuesta por Bajtín (1982), la síntesis crítica constituye un “género discursivo secundario o complejo” (p.250), ya que requiere una mayor elaboración que los considerados géneros discursivos primarios o simples.

Algunos rasgos de la síntesis crítica –género construido con una finalidad didáctica– son, en primer lugar, la cuestión temática que aborda el corpus, que se corresponde con escritos que giran en torno de la influencia de las redes sociales en el ámbito académico. En cuanto al estilo, la selección léxica y/o las decisiones asumidas a nivel fraseológico se constituyen como una característica común en los textos presentados. Un último aspecto es la composición que se refiere a la organización textual propia de los ejemplares genéricos en los que predomina la argumentación, a saber, un párrafo introductorio en el que se explicita la temática desarrollada en ambos textos puestos en diálogo; un desarrollo que incluye la/s hipótesis y argumento/s presentados por los enunciadores y los aspectos coincidentes o divergentes. Finalmente, una conclusión como cierre de la temática, seguida de un párrafo de opinión formada a partir de lecturas previas.

Además, merece consideración el reconocimiento de la argumentación, dado que era un rasgo coincidente en todos los textos que los estudiantes debían leer. En sus estudios sobre la argumentación, Plantin (2001) afirma que argumentar es defender un punto de vista acerca de una situación o problema respecto del cual no hay consenso, confrontarlo con el de un contrincante, en un contexto discursivo complejo, caracterizado por la presencia de terceros. Se distinguen, así, en la escena discursiva tres papeles actanciales: el de Proponente, el de Oponente y el de Tercero (quien no tiene una opinión formada). Por su parte, Plantin y Muñoz (2011) expresan que argumentar consiste en presentar una prueba a un lector a fin de que él acepte una conclusión, por lo que podemos decir que la argumentación se conforma por dos elementos principales: un argumento y una conclusión; el primero debe conducir al lector-interlocutor a la conclusión.

En la misma línea, Silvestri (1995) enfatiza que las habilidades necesarias para producir distintos géneros discursivos son diferentes, por lo cual no puede asumirse que la comprensión de un tema implique su correcta apropiación sin poseer un andamiaje de las características del género pretendido. Propone, asimismo, que algunas tareas pueden llevarse a cabo con el texto-fuente a la vista, sin necesidad de recurrir a la memoria. Este sería el caso de las producciones elaboradas por los estudiantes, quienes disponían de todos los escritos, con las intervenciones pertinentes, a fin de poder escribir la SCF.

En este marco, las estrategias de aprendizaje aplicadas a un texto con características argumentativas se conciben como “un espacio de iniciativa, de auto-organización y de libertad” (Plantin, en Warley, 2011, p.107). Por último, abordamos el tema de la cohesión en los textos con trama argumentativa, en los cuales los conectores cumplen roles estratégicos dado que enlazan dos enunciados por medio de una relación lógica, aunque –generalmente– se debe ir mucho más allá de los enunciados mencionados, lo que implica no solo una complejidad mayor sino una “inteligencia práctica del texto” (Plantin y Muñoz, 2011, p.55) que se repite para cada nuevo conector que aparece.

2. Secuencia Implementada

El propósito de este trabajo consistió en analizar la apropiación de las prácticas de lectura y escritura propias del ámbito académico por parte de estudiantes que cursan Inglés como LE en el tercer nivel de dicha lengua en las carreras humanísticas de la UNLu. Para ello, consideramos en qué medida la aplicación de esta propuesta favoreció la formación de lectores y escritores autónomos y críticos en el nivel universitario.

En cuanto a la secuencia didáctica implementada, en un primer momento, se presentó a los estudiantes un corpus de lectura conformado por dos textos, uno en LEI y otro en LM, que abordan la incidencia de los medios sociales en el ámbito académico. Los estudiantes los leyeron con el propósito de elaborar un resumen basado en el texto en LEI y una SCI que integrase los argumentos de ambos textos juntamente con la posición del estudiante-lector-escritor respecto del tema. A tal efecto, debieron leer el artículo en LEI: *Social Media as a Primary Source: A Coming of Age* (Coleman, 2013), publicado en la revista *Educause Review* (2013), y el artículo en LM: Los medios de comunicación y el proceso de aprendizaje (Mestre Chust, 2007), divulgado por *Le Monde Diplomatique* y la versión online publicada por Aldea Global.

El corpus práctico (CP) en LEI que los estudiantes utilizaron durante el cuatrimestre estuvo conformado por nueve textos académicos de carácter argumentativo que provienen de fuentes primarias y pertenecen a distintos géneros discursivos, tales como: un folleto, una guía para académicos e investigadores, publicaciones periódicas especializadas y artículos de investigación. Todos responden a la temática de las redes sociales⁴ y presentan los siguientes rasgos que se esperaba que los estudiantes observaran: hipótesis y argumentos, presencia del o los enunciator/es y dimensión polifónica. La presentación de una temática común contribuyó a que los estudiantes acrecentaran el léxico específico por medio de distintas estrategias que facilitaron la comprensión de la idea global de los textos (Resnik, 2009).

Se incorporó, además, un corpus teórico (CT)⁵ con el propósito de profundizar conceptos tales como género discursivo, argumentación y polifonía, para luego integrarlos en el proceso de (re)escritura de la SC a lo largo del cuatrimestre.

En tres oportunidades, los estudiantes trabajaron con dos textos, uno en LEI y otro en LM. Una de dichas instancias se constituyó en la SCM (a partir de dos textos diferentes de los abordados para elaborar la SCI y la SCF). Este corte longitudinal pretendió mostrar la evolución del proceso de escritura de los estudiantes. Se enfatizó la realización de prácticas de escritura en proceso, para facilitar la apropiación de los rasgos de dicho género discursivo.

Las actividades impulsadas durante el cuatrimestre fueron tanto individuales como en parejas o pequeños grupos, en el aula o extra clase. Estas propuestas incluían consignas que pretendían que los estudiantes reconocieran los contenidos que luego incorporarían en sus escritos. De este modo, la secuencia de tareas ponía en juego el trabajo que el proceso de (re)escritura a partir de la lectura de fuentes múltiples requiere.

Se comenzaba con una lectura global, en la que consideraban los elementos paratextuales y las palabras transparentes, para luego profundizar en la lectura y continuar con el análisis y puesta en común. Se procedió del mismo modo con cada uno de los textos del CP. Finalmente, los estudiantes escribían, de acuerdo con lo solicitado, un resumen o SC (primer borrador), con una posterior lectura y comentarios por parte de los compañeros. A partir de estas sugerencias, todos reescribían sus producciones (segundo borrador). Este feedback les permitió a los estudiantes analizar los aspectos a ser mejorados en futuras producciones.

Durante el desarrollo de este proceso de lectura y escritura se esperaba, con respecto a la lectura, que los estudiantes pudieran, por un lado, reconocer las hipótesis y argumentos (explícitos o implícitos) de los textos-fuente, y por otro, distinguir tanto la presencia de los enunciadores como la dimensión polifónica de los textos. En relación a la escritura de la SC, se pretendía que los estudiantes fuesen capaces de incluir la contextualización de ambas fuentes puestas en diálogo, además de evidenciar la presencia del enunciador del nuevo texto de modo que dejaran oír su voz. Asimismo, se sugería el empleo de diferentes marcadores para relacionar lógicamente las ideas relevadas al tiempo que se afianzaban en un dominio del léxico académico específico; es decir, durante el desarrollo del cuatrimestre se pretendía que los estudiantes pudieran convertirse en enunciadores académicos.

La intervención docente implementada en este estudio surge de uno de los enfoques de la propuesta de Vengadasamy (2002) que plantea una “retroalimentación facilitadora”, en la que los docentes incorporan ideas, opiniones y sugerencias que muestran su rol como lectores en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Esta perspectiva remarca los

aspectos positivos y promueve la autonomía, por lo que aumenta el nivel de motivación de los estudiantes. Algunos de estos comentarios fueron:

Acuerdo con el estudiante A en que es un buen comienzo / Sugiero reorganizar la información e incluir vocabulario académico / Convendría especificar más algunas ideas para que la problemática planteada no resulte tan general / Recuerde que la SC debería reflejar la relación entre los dos textos puestos en diálogo.

Al finalizar el cuatrimestre, se propuso la reescritura de sus producciones iniciales para demostrar que habían adquirido dominio del género discursivo SC.

La profesora entregó a cada estudiante su SCI, que incluía la intervención docente, juntamente con los textos, en LEI y LM. A partir de estos insumos, solicitó a los estudiantes la reelaboración de su escrito. Se les sugirió que se detuvieran en el análisis de los comentarios; para ello podían consultar todos los materiales con los que habían trabajado, es decir, para producir esta nueva SC debían aplicar y/o transferir los conocimientos adquiridos durante el curso. Se esperaba que ellos reflexionaran críticamente acerca del escrito antes de escribir su SCF. Esto les permitiría constituirse en enunciadores académicos reflexivos y autónomos ya que, en el contexto universitario emplean, en general, la escritura como medio para dar cuenta del conocimiento adquirido a través de la lectura (Klett, 2018).

3. Análisis de los Resultados

Para el análisis de la SCI se consideraron algunos rasgos centrales del género tales como contextualización, inclusión y/o reformulación de hipótesis y/o argumentos que contemplaran las voces de ambos textos y la postura propia. Con respecto a las cuestiones normativas que remiten a aspectos formales valorados en la comunidad de discurso, contemplamos –entre los más relevantes– la estructura de la SC, el empleo de marcadores lógicos y la variación de registro.

Los resultados obtenidos permitieron verificar que la mayor parte del grupo no había escrito un ejemplar del género discursivo indicado (90.9 %)⁶. Esto puede atribuirse tanto a que los estudiantes no identifican la orientación argumentativa de las fuentes (63.6%) como a la ausencia de una postura propia, aun cuando coincidieran con algunos de los argumentos leídos. El análisis de todas las SCIs brindó un acercamiento al nivel –heterogéneo– de las nociones de lectura y escritura de los estudiantes que comenzaban a cursar la asignatura Inglés III. Esta primera observación permitió jerarquizar las dimensiones a priorizar durante el desarrollo de la secuencia didáctica.

Por su parte, para la producción de la SCM se consideraron los aspectos desarrollados durante el proceso de las prácticas escriturarias tendientes a fortalecer sus habilidades

como enunciadores académicos –algunos de los cuales no habían sido contemplados en la SCI. En relación con la incorporación de una opinión personal de la temática desarrollada, observamos que 90.9% expresó su postura. Con respecto a la estructura general de la SC, 73% respetó la organización del texto. Todos los estudiantes incluyeron una introducción al tema, aspecto ausente en los escritos iniciales; 90.9% desarrolló una conclusión general, y solamente 9.1% no la realizó o la confundió con la opinión personal. En cuanto al empleo de conectores (adición, secuencia, resultado, etc.) en la redacción, los cuales permiten desarrollar las relaciones lógicas entre los argumentos presentes en el texto, por ejemplo, 90.9% incorporó dichos marcadores lógicos. Al sintetizar las posturas sostenidas en ambos textos, 45.5% presentó citas de autoridad.

En el análisis de las SCF, pudimos verificar que dichas producciones mejoraron sensiblemente en particularidades, tales como: la contextualización de los textos, la adecuación a los rasgos del género discursivo SC, el empleo de una variedad de marcadores lógicos para relacionar las ideas, la inclusión de argumentos, el manejo de vocabulario académico y una organización clara de la información que se quería presentar que finaliza con un párrafo de cierre. No obstante, uno de los escritos (9.1%) no desarrolló la mayoría de las ideas presentes en el texto fuente.

Al focalizar en la inclusión de los argumentos presentes en ambos textos, visualizamos que, si bien todos lo lograron, la forma elegida para incluirlos fue diferente. El 27.3% lo hizo explícitamente, empleando términos tales como argumenta o analiza, mientras que 72.7% atenuó la presentación de dichos argumentos, optando por palabras neutras, tales como: plantea, define, destaca, sostiene o afirma. Cabe señalar que, aunque durante el cuatrimestre se trabajó con el reconocimiento de tipo de discurso (directo e indirecto) y tipo de cita (de autoridad, polémica y autocita), solo un estudiante (9.1%) incluyó alguno de estos recursos en su producción con el propósito de dar sustento a las ideas presentadas, aunque sin respetar el estilo APA. El resto de los escritos (90.9%) no evidencia estos recursos, aspecto que resulta significativo dado que algunos lo habían materializado en la SCM. La comparación de las habilidades discursivas que los estudiantes desplegaron en ambas instancias permitiría inferir que, como la SCF se trataba de una actividad evaluativa de cierre de cuatrimestre esto podría haber generado una cierta tensión e influido en una falta de seguridad al momento de reescribir su SCI.

Con respecto a la inclusión de la postura del enunciador frente al tema, 90.9% logró hacerse visible en la SCF. Por otra parte, si bien se apreció un avance en cuanto a la estructura de la SC, 18.2% presentó dificultades, ya sea porque no respetó la organización o porque presentó una incorrecta división entre párrafos. Estos resultados muestran una mejora cualitativa con respecto a la SCI en relación con la construcción de un enunciador académico; dicha construcción puede observarse en la selección de la información, la ampliación de las ideas por medio de la reformulación y el parafraseo, entre otros

procedimientos. Sin embargo, en cuanto al género discursivo solicitado, si bien algunas SCF mostraron una apropiación de su estructura, no todas las producciones dieron cuenta de los rasgos del estilo, por lo que los estudiantes necesitarán continuar con las prácticas de lectura y escritura como proceso a fin de lograr la adquisición de todos los rasgos de la SC. De todos modos, al analizar los aspectos positivos reflejados en el proceso de cada uno de los escritos, podemos afirmar que la práctica sostenida de la (re) escritura favorece la producción del género en cuestión.

Por último, el análisis comparativo de la producción inicial (SCI) y su reescritura (SCF) dio cuenta de ciertos avances por parte de los estudiantes que nos permitieron corroborar la hipótesis inicial. En efecto, la totalidad de las producciones mejoró radicalmente con respecto a la adecuación de los rasgos del género discursivo propuesto, aun en aquellos casos en los que el escrito hubiera necesitado una o más reescrituras para lograr una producción que recuperara todos los aspectos especificados. Del mismo modo, 100% amplió sus escritos (ver nota IV), lo que implicó que los estudiantes fueron más allá de correcciones a nivel superficial, es decir, que lograron reflexionar sobre la primera producción y demostrar, a través de esta actividad final, el impacto que las prácticas de lectura, escritura y reescritura habían tenido en ellos como enunciadores-escritores académicos. Reconocieron, así, que la escritura de ese nuevo texto no solamente ponía en diálogo los dos textos leídos, sino también implicaba incluir una opinión formada a partir del manejo de la temática de las redes sociales abordada durante las clases (Pereira y Valente, 2014).

CONCLUSIONES

Partimos de una hipótesis, en la que proponíamos que el proceso de reescritura de textos en LM a partir de la lectura de textos en una LE permite que los estudiantes se apropien de los rasgos característicos de los géneros discursivos que circulan en la comunidad científico-académica. Consideramos que las tareas de lectura y escritura llevadas a cabo en esta experiencia permitieron que los estudiantes leyeran críticamente, reflexionaran sobre sus producciones y pudieran (re)escribir en forma autónoma, construyéndose en enunciadores académicos, con distintos niveles de producción, los cuales se relacionan estrechamente con el conocimiento de su LM, su apertura a la LEI y el nivel de flexibilidad para aceptar las intervenciones de sus pares y del docente. Del mismo modo, demostraron la apropiación de las ideas contenidas en los textos por medio de la aplicación de procedimientos de selección, parafraseo y reducción, con la incorporación de su opinión basada en sus experiencias lectoras y escriturarias sin reproducir textualmente lo leído (Bazerman, 2014).

Así, los objetivos planteados en esta propuesta y las actividades realizadas durante el cuatrimestre nos permitieron determinar, en primer lugar, que la recurrencia de diferentes actividades de lectura y escritura contribuye a que los estudiantes adquieran seguridad en estas prácticas. De este modo, la interacción entre compañeros, con distintos grupos, la relectura de los textos fuente y de los textos producidos por los estudiantes, juntamente con los intercambios orales y escritos, favorecieron la generación y/o recuperación de conocimientos, la reflexión y la discusión. Este proceso beneficia la apropiación y producción escrita de los rasgos del género discursivo didáctico: SC.

En segundo lugar, entendemos que la reiteración en el tiempo de una variedad de estrategias conlleva a la construcción de un enunciador con características esperables en el ámbito académico. Destacamos, entonces, la relevancia de la revisión y reescritura de los textos producidos a partir de las intervenciones docentes y las estrategias de LC puestas en práctica por los estudiantes-lectores, todas estas tendientes a mejorar no solo la calidad de los escritos, sino también a favorecer la construcción enunciativa de quienes deben tomar la palabra en el ámbito académico para dar cuenta de voces ajenas, al tiempo que deben construir una voz propia e intervenir en debates sociales.

En el análisis de los resultados, comprobamos que las actividades de revisión y/o evaluación que los estudiantes-escritores realizaron sobre sus producciones funcionaron como “estrategia de control sobre los propios escritos” (Valente, 2009, p.97). El abordaje de la lectura y la escritura como prácticas situadas permitió que tanto el intercambio entre los alumnos como la forma de intervención docente resultaran significativos para lograr el compromiso de los estudiantes en la reescritura de sus producciones. Así, las prácticas de lectura y escritura como proceso les posibilitaron evaluar sus escritos e ir más allá de la corrección de propiedades superficiales del texto; es decir, luego de la relectura de los textos fuente y de su producción inicial, los estudiantes reorganizaron sus ideas priorizando su opinión o la presentación de la argumentación por sobre otros aspectos, tales como: los lingüístico-gramaticales, léxico-gráficos y/o conectores lógicos. Podemos destacar, entonces, que reescribieron fragmentos o la totalidad de sus escritos, los que reflejaron una mejora no solamente en relación al contenido sino también a la adecuación al género discursivo.

Además, en línea con Holquist (1993, en Hernández Rojas, 2005), reconocemos que los estudiantes que participaron de esta experiencia desarrollaban el doble rol de lectores y escritores; es decir, leían, pero también (re)escribían. Asimismo, los textos que produjeron pueden considerarse, como los define Hernández Rojas (2005), una producción “intertextual” –dado a que en este confluyen otros textos que pueden corresponder al mismo o a diferentes géneros– y “polifónica” –ya que integra diferentes voces incorporadas al nuevo texto de distintas formas (p.101).

Esta experiencia nos permite concluir que las prácticas de lectura y escritura situadas de un género discursivo con su correspondiente reescritura podrían garantizar la apropiación de las características de dicho género, por lo cual adquiere relevancia el abordaje de las prácticas de lectura y escritura como proceso, las que conllevan la relectura y reescritura de producciones durante un período sostenido. La recurrencia de estas actividades permitiría, tal como lo expresaron los estudiantes en el encuentro de cierre, la transferencia de esta habilidad a otros contextos de escritura, aspecto que favorecería su formación académica. Concluimos, entonces, que el proceso de reescritura propicia la construcción de un enunciador académico reflexivo y crítico capaz de intervenir sus escritos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Academy of Pediatrics. (1999). *Understanding the Impact of Media on Children and Teens*. https://www.witham.org/our-services/easset_upload_file6437_241056_e.pdf
- Ayers, E.L. (July/August 2013). Does Digital Scholarship have a Future? *Educause review*. pp. 24-34.
- Bajtín, M. (1982). El problema de los géneros discursivos. *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Bazerman, C. (2014). El descubrimiento de la escritura académica. En F. Navarro, *Manual de escritura para carreras de humanidades*. (pp.11-16). Filo, UBA.
- Bradley, L. & Hendricks, B. (July 2009). E-mail and Ethical Issues. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 17 (3), 267-271.
- Chu, S. & Du, H. (2012). Social Networking Tools for Academic Libraries. *Journal of Librarianship and Information Science*, 45 (1), 64-75.
- Coleman, V. (2013). Social Media as a Primary Source: A Coming of Age. *Educause Review*, 60-61. <https://er.educause.edu/-/media/files/article-downloads/erm1367.pdf>
- Croci, P., Varela, L., Viejo, N. (2010). La enunciación: Preguntas y respuestas sobre democracia en entrevistas periodísticas, cuestionarios políticos y académicos, discursos y debates políticos. En S. Nogueira (Coord.), *Estrategias de lectura y escritura académicas* (pp. 68-72). Biblos.
- Croci, P., Varela, L., Viejo, N. (2010). La enunciación: Preguntas y respuestas sobre democracia en entrevistas periodísticas, cuestionarios políticos y académicos, discursos y debates políticos. En S. Nogueira (Coord.) *Estrategias de lectura y escritura académicas* (pp. 68-72). Biblos.

- Cubo de Severino, L., Puiatti, H. y Lacon, N. (2012). *Escribir una tesis. Manual de estrategias de producción*. Comunicarte.
- di Stéfano, M. y Pereira, M.C. (2012). Concepción Sociodiscursiva de la lectura y la escritura y su enseñanza [ponencia]. *IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología Panel: Desarrollos en la investigación de la escritura académica en estudiantes universitarios*. Buenos Aires, Argentina.
- Diab, P. (2005). Las Prácticas de Escritura y de Lectura en los distintos ámbitos de la vida social. En M. C. Pereira (Coord.), *La comunicación escrita en el inicio de los estudios superiores*. (pp. 33-34). UNGS.
- Eisner, L. (2018). El Taller de Lectura y Escritura como iniciación en la investigación en carreras de Humanidades. La construcción de una identidad enunciativa “entre versiones”. En R. Bein, J. E. Bonnin, M. di Stefano, D. Lauria y M. C. Pereira (Coords.), *Homenaje a Elvira Arnoux. Estudios de análisis del discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura* (Tomo III: Lectura y escritura). (pp. 147-164). Facultad de Filosofía y Letras (UBA). http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Homenaje%20a%20Elvira%20Arnoux%20Tomo%20III_interactivo_0.pdf
- Grosseck, G. & Holotescu, O. (April 2008). *Can we use Twitter for Educational Activities?* [Conference]. *4th International Scientific Conference eLSE “eLearning and Software for Education”*. Bucharest.
- Hernández Rojas, G. (2005). La comprensión y la composición del discurso escrito desde el paradigma histórico-cultural. *Perfiles Educativos*, XXVII (107), pp.85-117.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación* (4^º edición). McGraw Hill Interamericana.
- Jitrik, N. (2000). *Los grados de la escritura*. Ediciones Manantial.
- Judd, R. G. & Johnson, L. B. (Spring 2012). Ethical Consequences of Using Social Network Sites for Students in Professional Social Work Programmes. *Journal of Social Work Values and Ethics*, 9 (1), 1-5.
- Klett, E. (2018). Lectura en lengua extranjera en la universidad: el arte de conjugar representaciones, estrategias y técnicas. En R. Bein, J. E. Bonnin, M. di Stefano, D. Lauria, D. y M. C. Pereira (Coord.), *Homenaje a Elvira Arnoux. Estudios de análisis del discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura*. (Tomo III: Lectura y escritura) (pp. 247-260) CABA: Facultad de Filosofía y Letras (UBA). http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Homenaje%20a%20Elvira%20Arnoux%20Tomo%20III_interactivo_0.pdf

- Maingueneau, D. (2002). Problemas de ethos. En M. C. Pereira (Coord.) *Semiología: cuadernillo 2: en torno al análisis de los discursos*. (1ª edición) (pp.91-110). Editorial CCC Educando,
- Maingueneau, D. (2009). La escena de enunciación. *Análisis de textos de comunicación*. Nueva Visión.
- Marafioti, R. (2003). Los argumentos que fundamentan la estructura de lo real. En *Los patrones de la argumentación. La argumentación en los clásicos y en el siglo XX* (pp. 115-118). Biblos.
- Mestre Chust, J.V. (2007). Los medios de comunicación y el proceso de aprendizaje. *Aldea Global*. <http://www.aldeaglobal.net/jvmestre/medioscomunicacion.html>
- Mollett, A., Moran, D., Dunleavy, P. (September 2011). *Using Twitter in University Research, teaching and impact activities: A guide for academics and researchers*. LSE Public Policy Group.
- Narvaja de Arnoux, E. (2009). La historia y sus géneros: los discursos sobre la universidad. *Pasajes: escuela media-enseñanza superior. Propuestas en torno a la lectura y la escritura* (pp.74-75). Biblos.
- Narvaja de Arnoux, E., di Stefano, M., Pereira, C. (2002a). La argumentación. En E. Narvaja de Arnoux, M. de Stefano y C. Pereira, *La lectura y la escritura en la universidad* (pp. 49-59). Eudeba.
- Narvaja de Arnoux, E., di Stefano, M., Pereira, C. (2002b). La identificación del género discursivo. En *La lectura y la escritura en la universidad*. (p 33). Eudeba.
- Narvaja de Arnoux, E., di Stefano, M., Pereira, C. (2002c). La identificación de secuencias textuales. Los textos académicos: entre la exposición y la argumentación. En *La lectura y la escritura en la universidad* (pp. 37-44). Eudeba.
- Pereira, M. C. y Valente, E. (2014). De la revisión a la reescritura: recorridos de las producciones escritas de estudiantes universitarios. *Enunciación*, 19 (2), 199-214. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/8252>
- Pipkin, M. (2008). Producción escrita como función epistémica. Reflexión y re-escritura de textos argumentativos en contextos de interacción. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, XIX (37), pp. 65-93. <https://www.redalyc.org/pdf/145/14511370004.pdf>
- Pipkin, M. y Reynoso, M. (2010). *Prácticas de Lectura y Escritura Académicas*. ComunicArte.
- Plantín, C. (2001). *La argumentación*. Ariel.
- Plantín, C. y Muñoz, N.I. (2011). *El hacer argumentativo*. Editorial Biblos.

- Resnik, G. (2009). Producción de un informe. En M. López Casanova (Comp.) *La lectura y escritura en el trabajo de taller. Aspectos metodológicos*. (pp.81-94). UNGS.
- Rosenfeld, D., Sánchez, R., Lacota, L. y Falchi, A. (2018). *Lectocomprensión en Lengua Extranjera. Herramientas para facilitar la lectura de textos académicos*. EdUNLu.
- Schoon, E. & Cain, C.L. (May 2011). Facebook's Boundaries. *Contexts*,10 (2), 70-71.
- Silvestri, A. (1995). Las habilidades de reformulación en la producción del texto escrito. *Estrategias de estudio de texto y adquisición discursiva en el ciclo secundario*. (pp. 1-17). https://inscastelli-cha.infed.edu.ar/sitio/upload/Silvestri-Habilidades_de_reformulacion.pdf
- Valente, E. (2009). Devolución de trabajos escritos. En M. López Casanova (Comp.) *La lectura y escritura en el trabajo de taller. Aspectos metodológicos*. (pp.97-112). UNGS.
- Vengadasamy, R. (2002). Responding to Student Writing: Motivate, Not Criticise. *GEMA Online Journal of Language Studies*,2 (1), 39-47.
- Warley, J. (2011). El hacer argumentativo. Pedagogía y teoría de la argumentación. Entrevista a Christian Plantin. *Anclajes*, XV (2), 103-112. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/anclajes/article/view/126>

¹ Rosa Sánchez es Profesora en Idioma Inglés (ISFDN°21, Moreno), Licenciada en Enseñanza del Idioma Inglés (U.CAECE) y Master en Teaching English as a Foreign Language (U.Jaén, España). Es Especialista en Prácticas Sociales de Lectura y Escritura (UNGS). Docente-investigadora en el área lingüística en la UNLu. Co-directora del Curso de Extensión: *Taller de Capacitación para docentes de Inglés egresados de ISFD*. Realiza trabajos de investigación sobre la temática de lectura comprensiva en Inglés Lengua Extranjera. Ha participado como expositora en congresos de especialidad; es co-autora de material didáctico y del artículo *Los contenidos en las clases de lectocomprensión en lengua extranjera: análisis de registros de clases*, en *Tender puentes para enseñar y aprender en la educación superior*. Autora del artículo *Del Análisis de las Imágenes en los Textos al Descubrimiento de una Obra de Arte Escondida* publicado en la Revista Polifonías y co-autora del libro *Lectocomprensión en Lengua Extranjera: Herramientas para facilitar la lectura de textos académicos* (EdUNLu).

² Analía Falchi es Profesora en Idioma Inglés (ISFDN° 23, Luján) y Técnica en Análisis de Sistemas (ISFDyTN° 189, Luján). Es Especialista en Prácticas Sociales de Lectura y Escritura (UNGS). Docente-investigadora en la División Lenguas Extranjeras del Departamento de Educación de la UNLu, donde también desarrolla actividades de extensión como participante o directora. Sus trabajos se inscriben en el campo de la lectura comprensiva en Inglés Lengua Extranjera. Ha participado como expositora en diversos eventos científicos. Es co-autora de material didáctico, del artículo *Los contenidos en las clases de lectocomprensión en lengua extranjera: análisis de registros de clases*, en *Tender puentes para enseñar y aprender en la educación superior* y del artículo *El análisis de las guías de lectura: ¿qué selección de contenidos para un curso de lectocomprensión?* publicado en la Revista Polifonías (EdUNLu). Co-autora del libro *Lectocomprensión en Lengua Extranjera: Herramientas para facilitar la lectura de textos académicos* (EdUNLu).

³ Dentro de las carreras relacionadas con las humanidades que se dictan en la UNLu se encuentran: la Licenciatura y el Profesorado en Ciencias de la Educación, en Historia, en Geografía y en Educación Física y la Licenciatura en Trabajo Social y en Información Ambiental.

⁴ Los textos académicos de carácter argumentativo que se utilizaron fueron: American Academy of Pediatrics (1999), Ayers (2013), Bradley & Hendricks (2009), Chu & Du (2012), Grosseck & Holotescu (2008), Judd & Johnson (2012), Mollett et al. (2011) y Schoon & Cain (2011).

⁵ El corpus teórico se conformó con los siguientes textos: Croci et al. (2010); Diab (2005) y Marafioti, (2003) y Narva de Arnoux et al. (2002a), (2002b), (2002c).

⁶ Ejemplo de síntesis crítica inicial (SCI)

[Párrafo 1] Teniendo en cuenta los textos escritos por Vicki Coleman y Mestre Chust, puede afirmarse que ambos autores destacan el creciente papel que juegan los medios sociales y de comunicación en los procesos de aprendizaje. En esta línea, los autores plantean como emergente la necesidad de reflexionar sobre el impacto de estos medios, teniendo en consideración las bondades y potencialidades que ofrecen así como también los aspectos negativos vinculados a su uso.

[Párrafo 2] Por otro lado, es posible señalar que mientras el texto de Vicki Coleman se centra en la noción de fuentes primarias y en redes sociales (como Twitter, Facebook, Instagram), el artículo de Mestre Chust focaliza en el concepto de socialización en los medios de comunicación (tales como: televisión, radios, periódicos, Internet).

Ejemplo de síntesis crítica final (SCF)

[Párrafo 1] La era digital actual, con el reinado de los medios sociales, impulsó el desarrollo de diversas investigaciones que destacan tanto el creciente papel que juegan los medios sociales y de comunicación en los procesos de aprendizaje, así como también la necesidad de reflexionar sobre el impacto de estas herramientas (en términos de potencialidades y limitaciones vinculadas a su implementación).

[Párrafo 2] En relación a ello, Vicki Coleman (2013) en “Social Media as a Primary Source: A Coming of Age” analiza la importancia de los medios sociales como una fuente primaria en la era digital. La autora argumenta que debido a los continuos cambios en la comunicación de la información, la definición de fuente primaria –información de primera mano creada durante el proceso de estudio– necesita reflejar esos cambios. En consecuencia, explica que las guías de investigación son reescritas para acomodarse al impacto de los medios sociales en los recursos informáticos. Los medios sociales (tales como: Twitter, Facebook, YouTube e Instagram) permiten a los estudiantes, becarios, cuerpos docentes y público en general comunicarse de manera colaborativa, superando las fronteras institucionales. A su vez, un estudio realizado recientemente señaló que los medios sociales posibilitan a sus usuarios permanecer actualizados, descubrir nuevas ideas, seguir otros trabajos de investigación, promocionar estudios actuales y hacer nuevos contactos.

[Párrafo 3] Sin embargo, a pesar de las múltiples oportunidades que el trato de los medios sociales como fuentes primarias genera para los académicos, existen ciertas limitaciones que la alfabetización informacional debe contemplar si pretende aprovechar el potencial de los medios sociales para mejorar la comunicación entre becarios y los procesos de investigación. En este sentido, dado la abundancia de información disponible en Internet, es necesario enseñar a los estudiantes como buscar información y evaluar su validez, credibilidad y utilidad.

[Párrafo 4] En conexión con lo expresado, una investigación previa de Mestre Chust (2007) advierte también sobre el rol que los medios de comunicación desempeñan en los procesos de aprendizajes sociales. Por ello, en el artículo “Los medios de comunicación y los procesos de aprendizaje”, el autor focaliza en la noción de socialización, entendida como proceso de aprendizaje que nos permite actuar como seres sociales. Los medios de comunicación (junto con la familia, la escuela y los iguales) son considerados agentes de socialización al informar, crear opinión, transmitir valores. Como aspecto negativo, y en concordancia con Coleman (2013), manifiesta que en Internet abunda la información y se difunden todo tipo de valores,

muchos de los cuales pueden ser contrarios a los que otros agentes de socialización intentan transmitir (por ejemplo: cánones de belleza que atentan contra la salud).

[Párrafo 5] En síntesis, es posible afirmar que los autores destacan tanto los beneficios como las limitaciones asociadas al uso de los medios sociales y, además proponen reflexionar sobre su impacto en los procesos de aprendizaje en función a su creciente utilización y expansión.

[Párrafo 6] Personalmente, considero relevante que los educadores, en colaboración con los otros agentes de socialización, asuman un rol proactivo en la implementación de las diversas herramientas de los medios sociales dado que sus beneficios son incuestionables. Sin embargo, me parece importante que este uso de los sitios de redes sociales se lleve a cabo con ciertas precauciones y medidas para garantizar el bienestar de la sociedad, así como también su uso adecuado (con fines claros y explícitos).