

LEER PARA ESCRIBIR Y ESCRIBIR PARA APRENDER EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

El caso de la escritura académico-argumentativa a partir de fuentes ¹

Pablo Rosales, Alicia Vázquez
prosales@hum.unrc.edu.ar
Universidad Nacional de Río Cuarto
República Argentina

La ciencia moderna ha establecido vínculos indisolubles con la escritura para su construcción y transmisión (Olson, 1995; Pera, 1988; Verón, 1999; Chartier, 2007). Las prácticas de enseñanza universitaria parecen haberse hecho eco de esta relación y por ello han colocado a la escritura como una actividad más o menos habitual, según las asignaturas y carreras, a la hora de promover procesos de aprendizaje y, sobre todo, de evaluar los aprendizajes conseguidos. Sin embargo, a la par de este lugar de relevancia que la escritura parece ocupar en las instituciones universitarias, desde hace poco más de una década en nuestro país se ha venido generando una corriente de preocupación por los escritos que efectivamente logran producir los estudiantes. La creciente incorporación masiva de estudiantes de distintos sectores sociales, los problemas crónicos de los niveles del sistema educativo argentino previos a la universidad, la creciente influencia de agencias de transmisión cultural que no implican la interacción sostenida con textos escritos (televisión, videojuegos, etc.) suelen ser factores enunciados por docentes y autoridades universitarias para explicar los magros resultados evidenciados en los escritos de los estudiantes. Sin embargo, es menos frecuente entre estos actores la reflexión acerca de la escritura que se practica en la propia universidad. En efecto, la postura más extendida parece colocar a la escritura como una habilidad genérica que se desarrolla por entero antes del ingreso a la universidad (Vázquez, 2007).

La investigación en torno de la escritura académica puede contribuir a ampliar esta mirada y permitirnos comprender cuáles son las prácticas de escritura que promueve la universidad y, en función de ello, determinar qué se escribe, bajo qué condiciones y qué procesos cognitivos se demandan. En este trabajo, nos proponemos acercarnos algunas reflexiones y datos a fin de ayudar en la construcción de respuestas para estas preguntas. Para ello, en primer lugar, reseñaremos algunos estudios internacionales y nacionales sobre los escritos que se demandan en los contextos universitarios. En segundo lugar, caracterizaremos las tareas de escritura que se solicitan en ese ámbito. En tercer lugar, describiremos los procesos cognitivos que demanda la escritura de una forma textual específica, la argumentación. Interesa detenernos en este texto ya que se trata de una de las formas básicas de la escritura académica, presente en diversos géneros y porque, al decir de algunos especialistas, no se ha generalizado su enseñanza explícita ni se promueven contextos institucionales para la discusión crítica (Padilla, 2009). La complejidad que presenta la argumentación académica permitirá entender las dificultades que enfrentan los alumnos al producir los textos solicitados y lo insostenible que resulta creer que se trata de una habilidad desarrollada al ingresar a los estudios superiores. Finalmente, trataremos de responder por qué y para qué escribir textos argumentativos y bajo qué condiciones.

1. QUÉ SE ESCRIBE EN LA UNIVERSIDAD

En los años '80 se desarrolló una corriente de investigación cognitivista en los EEUU que tuvo como eje a la escritura académica (por ejemplo, el movimiento conocido como *writing across the curriculum*). Dentro de esta corriente, algunos estudios se orientaron a describir qué escrituras se demandaban en el contexto de la educación superior norteamericana. De ellos puede encontrarse una reseña en un trabajo de Shih (1986), del cual se desprende que los profesores asignan una gran cantidad y variedad de tareas de escritura y que las características de ellas varían de un nivel académico a otro (especialmente entre graduados y no graduados), de un campo académico a otro e incluso dentro de cada una de las disciplinas.

En relación con las diferencias entre escritos demandados a los estudiantes según el nivel de sus carreras, Rose (en Shih, 1986) encontró que a los estudiantes de grado se les solicitaba más frecuentemente exámenes de múltiple opción que ensayos e informes. En cambio, a los estudiantes de grado avanzados y a los estudiantes de posgrado se les requería con mayor frecuencia ensayos críticos, proyectos y artículos de investigación.

Respecto de las diferencias entre las disciplinas, Bridgeman y Carlson (en Shih, 1986) encontraron que en algunas carreras de Ingeniería no era muy frecuente la demanda de escritura, que en general en Ciencias Exactas se solicitaban informes de laboratorio y breves resúmenes y que en Psicología se demandaba la escritura de artículos de investigación más extensos que en los casos antes mencionados. La descripción (de aparatos, de procedimientos) era considerada importante en Ingeniería, en Ciencias de la Computación, pero también en Psicología. Las habilidades para argumentar una posición particular eran vistas como muy relevantes para los estudiantes de grado en Psicología, pero muy poco para Ingeniería, Computación y Química.

Más cercano en el tiempo, también en EEUU, algunos estudios han continuado profundizando la relación entre escritura y campo disciplinar. Así, Zhu (2004) se dedicó a estudiar las consignas de tareas en carreras de Ciencias Comerciales. Para ello analizó 242 consignas de tareas de escritura en cursos de grado y de posgrado, además, recogió complementariamente 12 textos de estudiantes y efectuó 6 entrevistas a profesores. Sus resultados sugieren que en el contexto estudiado se demandan tanto géneros académicos generales como géneros específicos ligados a prácticas y problemas propios de ese campo profesional. Entre los géneros académicos generales más demandados figuran: informe a partir de la lectura de un libro, monografía, artículo a partir de investigación bibliográfica. Entre los géneros profesionales específicos encontró análisis de caso, informe de negocios, propuesta comercial, informe de diseño, carta y memo comercial. Los géneros relativos al campo profesional de las Ciencias Comerciales predominaron por sobre los de carácter general. Estos datos lo llevaron a concluir que el campo disciplinar condiciona de alguna manera el tipo de escritos que se solicitan.

También en el contexto hispanoparlante se han estudiado las tareas de escritura que se asignan en disciplinas particulares y las eventuales demandas cognitivas presentes en esas tareas. Las técnicas de investigación han incluido desde el análisis de las consignas tomadas como documentos, hasta la administración de cuestionarios y entrevistas.

En una universidad española, Solé, Castells, Gràcia y Espino (2006) analizaron las tareas de lectura y escritura consignadas en los programas de 28 asignaturas de la Licenciatura en Psicología publicados en el período 2004-2005. Del conjunto de tareas de lectura y escritura identificaron 76 actividades en que se solicitaba escribir a partir de la lectura previa de fuentes. Las tareas más propuestas fueron responder cuestionarios y elaborar informes de prácticas. En tanto otras tareas como resumen, síntesis y ensayo resultaron con frecuencias muy menores. A partir de considerar aspectos tales como el número de fuentes implicadas, el grado de composición escrita requerida y el grado de apertura de la propuesta, las autoras concluyen que la mayor parte de las actividades presentan niveles bajos o medios de dificultad para su resolución.

En nuestro país, Alvarado y Cortés (2001) informan un estudio en el que se aplicó un cuestionario a docentes de las carreras de Sociología y Ciencias de la Comunicación de la Universidad (Nacional) de Buenos Aires en el que se les solicitó indicaran: cuáles eran las modalidades de evaluación que utilizaban en sus materias, qué se evaluaba en los trabajos escritos y cuáles eran los problemas observados en la escritura de los estudiantes. Las respuestas indicaron que las modalidades de evaluación utilizadas con más frecuencia eran el examen, la monografía y el informe, en ese orden. Respecto de qué es lo que se evalúa en estos textos, el 80% de los docentes encuestados respondió que evaluaban con exclusividad el contenido, esto es, si el alumno ha adquirido los conocimientos que se le enseñaron, si leyó los textos de la bibliografía y si los entendió. En cuanto a los principales problemas que observan en los escritos de los alumnos, mencionaron los problemas de normativa gráfica y gramatical y la falta de ideas propias junto con la repetición de lo que dicen los textos de la bibliografía.

En el contexto de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Vázquez, Pelizza, Jakob y Rosales (2008) analizaron las consignas de tareas de escritura que se solicitaban en asignaturas de distintas carreras. Con una muestra de 216 consignas,

provenientes de asignaturas de dos carreras de Profesorado y de dos de Licenciatura, encontraron que en cada una de ellas predomina el género académico respuestas a cuestiones, seguido por el género informe. Estos hallazgos se aproximan notablemente a lo encontrado por Solé, Castells, Gràcia y Espino (2006) y parcialmente a los resultados de Alvarado y Cortés (2001). Según interpretan Vázquez *et al.* (2008), respuestas a cuestiones e informe son dos géneros cuya existencia está extendida en los contextos de enseñanza universitaria de distintas carreras, no encontrándose directamente vinculados con prácticas de escritura propias de las profesiones respectivas. Con respecto al *nivel del procesamiento cognitivo* lo común a las cuatro carreras estudiadas por Vázquez *et al.* (2008) es el predominio de procesos vinculados a la organización y reorganización de la información cuando se solicitan géneros académicos no vinculados a prácticas profesionales. En cambio, cuando se solicitan géneros que sí guardan estrecha relación con el ejercicio profesional, predominan los procesos relacionados con la generación e invención de ideas.

En un estudio realizado en la misma universidad, pero en una carrera de Ciencias Exactas, Roldán, Vázquez y Rivarosa (2008) relevaron 112 consignas de tareas de escritura correspondientes a 10 asignaturas y entrevistaron a 11 profesores acerca de sus concepciones sobre la escritura. A partir de este material identificaron una tendencia a demandar de los estudiantes el reconocimiento o la evocación de ciertas características o conocimientos de los objetos en estudio, así como también el establecimiento de relaciones internas que implican reorganizar información explícita, mientras que en menor medida observaron tareas que demanden generar nuevas ideas y transformar el propio conocimiento. De las expresiones de los profesores infieren que predomina la atribución a la escritura de funciones como registrar para recordar y registrar para luego estudiar.

Otros estudios internacionales y nacionales, han recabado sus datos a partir de cuestionarios que indagan la percepción que tienen alumnos y profesores sobre las tareas asignadas, sin inspeccionar las consignas con que se solicita la escritura académica. En España, Castelló (1999) encuestó a 90 estudiantes de distintos niveles educativos con el fin de averiguar para qué escribían, dentro de qué situaciones de escritura y cómo lo hacían. Las respuestas de los estudiantes universitarios indican que escriben para mejorar y facilitar el recuerdo, demostrar el conocimiento adquirido, cumplir con las tareas indicadas por el profesor y, en mucha menor medida, para comunicarse y aprender los contenidos. Las situaciones de escritura más frecuentemente desencadenadas para cumplir estos objetivos incluían textos tales como apuntes, hacer trabajos, exámenes y ejercicios.

Solé, Mateos, Miras, Martín, Castells, Cuevas y Gràcia (2005), también en España, encuestaron a 59 profesores y 171 estudiantes universitarios preguntando por las tareas de lectura y escritura que se asignaban en las aulas. Para los estudiantes predominan tareas tales como subrayar, obtener ideas principales y tomar apuntes, en tanto colocan en un segundo plano a actividades tales como resumir, realizar mapas conceptuales, síntesis e informes. Las tareas que menos se solicitan, desde la perspectiva de los alumnos, son actividades de reflexión, ensayos y comentarios. Para los profesores en cambio, predominan las tareas de tomar apuntes y elaborar informes y es menor la solicitud de mapas y síntesis. Es de destacar que la percepción de ambos grupos presenta marcadas diferencias, en ocasiones estadísticamente significativas.

A partir del análisis de 550 cuestionarios aplicados a estudiantes de una universidad mexicana, Roux (2008) encontró que la mayor cantidad de escritos demandados en las carreras de Agronomía y de Química fueron resúmenes, reportes de laboratorio e investigaciones bibliográficas. En tanto en Contabilidad, Educación y Medicina la mayor cantidad de respuestas de los alumnos se ubicaron en ensayos e investigaciones bibliográficas, mientras que en Informática predominó la escritura de investigaciones bibliográficas.

En Argentina, Sosa de Montyn, Conti de Londero, Burlan, Loss y Mazzuchino (2006) aplicaron un cuestionario para relevar las representaciones en torno de la escritura académica a 171 alumnos de segundo año de la carrera de Inglés de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. Respecto de las clases de textos que escriben en el ámbito académico, el mayor número de respuestas lo reunió la escritura de apuntes, notas de clase, resúmenes y síntesis, logrando menor representación la escritura de reseñas, informes y trabajos de investigación. Sus resultados muestran además que solo el 9% de los estudiantes considera importante saber escribir porque la escritura cumple con una función epistémica (organizar

ideas, aprender). Para los demás, la escritura obtiene su relevancia por sus fines comunicativos, expresivos, personales y culturales, pero no por sus funciones estrictamente cognitivas.

Por último, mencionaremos un trabajo de Vázquez, Pelizza, Jakob y Rosales (2010) que recabó datos para caracterizar las tareas de escritura a partir de la administración de cuestionarios a estudiantes del primero, tercero y quinto años de la Licenciatura en Psicopedagogía de nuestra Universidad. Entre las tareas señaladas como las cinco más frecuentemente solicitadas, "Leer un texto para contestar por escrito a preguntas de respuesta extensa" resulta común a los tres años bajo estudio; en tercero y quinto años predominan "Elaborar un informe de prácticas" y "Realizar un trabajo monográfico"; en tanto que en primero y quinto, sobresalen "Leer dos o más textos y elaborar un escrito que integre la información provista por esos textos". Como puede apreciarse, estas tareas implican el manejo de más de una fuente bibliográfica para su realización y el tipo de actividad demanda al menos la integración entre ellas, lo cual es un indicador de la complejidad que su escritura requiere. Por otra parte, se observa el predominio de géneros académicos no vinculados estrechamente con los escritos profesionales que se demandaría a los futuros egresados, sino más bien propios de la enseñanza universitaria en general.

Se han encontrado asimismo tareas que resultan específicas para un curso en particular y que se supone están vinculadas a la presencia de ciertas asignaturas propias de ese año de carrera. Por ejemplo, "Elaborar un informe metacognitivo acerca de los aprendizajes realizados", en primer año, "Elaborar un proyecto de investigación", en quinto. La tarea de "Leer un texto para contestar por escrito a preguntas de respuesta breve" solo aparece con frecuencia destacada en primer año, quizá vinculada al predominio de actividades reservadas para el inicio de los estudios universitarios. Por otra parte, es auspicioso que tareas como "Copiar textos o partes de textos" reúnan las menores o nulas frecuencias en los distintos años. De todos modos, también es necesario señalar que tareas que sería deseable se solicitasen en el ámbito académico, tales como "Leer texto/s y escribir un ensayo argumentativo", "Escribir un informe a partir de un trabajo de investigación" o "Escribir una opinión acerca de un tema de la realidad o un texto leído", reciben frecuencias minoritarias.

Si bien los resultados expuestos en este apartado no son concluyentes, ni es posible identificar una dirección preponderante, cabe tomar nota de la existencia en nuestro país de tareas de distinta demanda cognitiva y vinculadas a la escritura de clases de textos, ya sea específicos de cada campo disciplinar, ya sea atribuibles a la cultura de la enseñanza universitaria que está más allá de las divisiones disciplinarias. En relación con estas coordenadas, podríamos afirmar en tono conjetural que en los contextos universitarios hispanoparlantes relevados parecieran primar las escrituras de clases de textos inespecíficas y con una demanda cognitiva que supone relativa transformación en los sistemas conceptuales de los estudiantes al momento de escribir.

2. QUÉ CARACTERÍSTICAS REÚNEN LAS TAREAS DE ESCRITURA ACADÉMICA

Tomando en cuenta conceptos de Silvestri (1998), podemos afirmar que las distintas actividades del ambiente académico, esto es, la investigación, la docencia y el estudio de los alumnos, a las que podríamos agregar en ciertos casos la intervención profesional basada en conocimientos científicos (tareas de asesoramiento técnico, por ejemplo), producen la circulación de géneros discursivos típicos de cada una de ellas. Las regulaciones a que deben responder estos textos poseen particularidades propias que muchas veces no se hacen explícitas, pero que determinan la aceptabilidad de las maneras de leerlos y de escribirlos. Silvestri (1998) denomina *géneros conceptuales* a aquellos textos que forman parte de un circuito comunicativo en el cual su contenido se convierte en objeto de conocimiento y cuyo propósito es comunicar saberes en el marco de las prácticas educativas. Los textos que producen los estudiantes, entonces, pertenecen a una subclase de los *géneros conceptuales*. La mayoría de los ejemplares de esta subclase sirven para comunicar la representación que han elaborado los alumnos acerca del conocimiento de otros (con mayor o menor reformulación de la fuente original), a fin de ser evaluada por sus profesores.

Algunos de los textos que se solicita elaborar a los estudiantes circulan solamente en ámbitos de estudio y son prácticamente de su exclusiva producción (respuestas a preguntas de parcial,

respuestas a guías, ciertos informes). Nótese que estos textos no suelen estar disponibles para la lectura de los alumnos; es decir, los alumnos tienen que producir textos para cuya escritura no han sido formados y para los cuales no se les suele presentar modelos. Las condiciones, las fuentes y, en cierta medida, los propósitos para escribir estos textos, son de tipo diferente a aquellos a los que han estado expuestos en otros niveles educativos. De hecho, los alumnos evidencian notables dificultades en los procesos que ponen en juego al escribir y sus textos exhiben importantes problemas de redacción (pueden consultarse los siguientes autores que remiten a diversos contextos universitarios del país: Rinaudo, 1990; Bono y De la Barrera, 1998; Vázquez, Jakob, Pelizza y Rosales, 2001; Alvarado y Cortés, 2001; Carlino, 2001; Moyano, 2002; Salvo de Vargas, Isuani de Aguiló y Montes de Gregorio, 2002; Zalba, 2002; López y Diab, 2002; Bruno y Moro, 2004; Sayago y Melián, 2004; Fernández, 2006; Lahoz y Cuadros, 2006).

De manera deliberada o no, algunas de las prácticas académicas de escritura son accesibles y otras se encuentran restringidas a los estudiantes. También forma parte de los aprendizajes saber que hay determinadas actividades de las que no se participa, a las que no se puede o no hace falta acceder, tales como escribir a partir de tomar una posición personal, argumentar, asumir una postura crítica, prácticas que parecen estar muy reducidas en los ambientes universitarios (Padilla, 1999). A título de hipótesis y a la espera de confirmaciones empíricas, no sería desatinado suponer que se privilegian las actividades de repetición y reproducción de la palabra de los autores para proceder a un estricto control de la circulación del conocimiento, en vez promover la inserción de la palabra propia reformulando las voces de los autores.

Por lo demás, la creencia en que la escritura es una habilidad general que el estudiante ya tiene que dominar al ingresar a la universidad abre las puertas para que el aprendizaje de la producción de textos se convierta en una apropiación silenciosa que solo algunos alumnos desarrollan, dadas ciertas condiciones culturales de partida y la identificación con ciertos valores de la academia. Los problemas de escritura de los estudiantes resultarían así funcionales a la reproducción de la cultura académica. Pese a no ser muchos, algunos de los alumnos, algunos *elegidos*, llegan a escribir bien. La ausencia de búsqueda de causas y de variables contextuales que permitan ir más allá del diagnóstico no nos permite saber quiénes y por qué llegan a superar esta valla en que parece haberse convertido la escritura para nuestros estudiantes.

Algunas de las particularidades que asumen las tareas de escritura en el marco de las condiciones que plantean las prácticas de escritura universitarias son:

- En su mayoría, las tareas de escritura se realizan a partir de fuentes bibliográficas, en buena medida asignadas por los profesores, esto es, se originan en una actividad de lectura previa.
- Las tareas de escritura pueden resultar tareas de aprendizaje complejas, según el nivel de demanda cognitiva planteado en la consigna.
- Los estudiantes resultan ser, al menos en su amplia mayoría, escritores que no han desarrollado aún sus habilidades para producir los textos solicitados.
- El proceso de escritura se desarrolla en el marco de tareas de aprendizaje, es decir, que persiguen el aprendizaje de conocimientos nuevos para el alumno, conocimientos que serán evaluados oportunamente.
- Quienes escriben, mientras escriben, tienen que aprender conocimientos nuevos a partir de los textos (leídos y escritos) que se les han asignado a tal propósito.
- Existen procesos u operaciones específicos implicados en la actividad de escribir a partir de fuentes.
- Esos procesos u operaciones cognitivas no son activados del mismo modo ni se conjugan de igual manera, pudiendo configurar patrones diferentes con que los estudiantes resuelven las tareas de escritura.

La escritura puede promover procesos de integración y transformación de las ideas ajenas y propias, pero este potencial depende de la tarea que se asigne y del nivel de resolución real que es esperable en los estudiantes. Los estudiantes no son escritores avezados cuya

profesión consiste en desarrollar conocimientos a través de la escritura de textos. Más allá de los potenciales efectos cognitivos atribuidos a la escritura, resulta necesario entonces atender al conjunto de condiciones contextuales y factores que hoy se sabe afectan el aprovechamiento de las tareas de aprendizaje que implican escritura. Los estudios sobre escritura a partir de fuentes múltiples señalan que la resolución de estas tareas resulta determinado por: las habilidades lingüísticas de los estudiantes, la forma en que utilizan los textos de base, los rasgos de los textos fuente, las características de los textos solicitados, la consigna con que se los demanda y la representación que los propios estudiantes se hacen de la tarea que tienen por realizar (una presentación detallada de la intervención de estos factores en Vázquez, 2008). Se entiende que estos factores actúan en interdependencia condicionando los procesos y productos de estas tareas.

3. QUÉ DEMANDA LA ARGUMENTACIÓN ACADÉMICA

La argumentación y la exposición explicativa son las secuencias textuales que predominan en los géneros académicos (Arnoux, Di Stefano y Pereira, 2002). Dentro de ellos, puede estar presente en los siguientes subgéneros: el artículo científico, el ensayo académico, la ponencia, los informes de investigación, etc.

El propósito de los textos organizados según una secuencia argumentativa es persuadir al destinatario para que comparta una idea (tesis) adoptada por el enunciador; para ello, el autor aporta ciertas razones y datos que permitan justificar la idea que sostiene y la defienden de posibles objeciones (Arnoux Di Stefano y Pereira, 2002). Además de persuadir y confrontar ideas, estos textos requieren el desarrollo de enunciados para explicar, informar, demostrar (Marín, 1999).

Desde el punto de vista estructural, las secuencias argumentativas presentes en los géneros académicos constituyen una variedad institucionalizada por el campo científico dentro de las diversas superestructuras argumentativas que existen (van Dijk, 1978). En estas superestructuras, Marín (1999) identifica una secuencia jerárquica mínima que ordena las ideas en tres partes bien diferenciadas. En primer lugar, un planteo de la cuestión sobre la que se va a desarrollar la argumentación y donde se fija la posición que se va a defender. En segundo lugar, un conjunto de enunciados que encadenan informaciones mediante el empleo, en estructuras subordinadas, de conectores lingüísticos requeridos por los diferentes esquemas lógicos (causa/efecto, antecedente/consecuente, tesis/antítesis, etc.), o cognoscitivos (análisis, síntesis, analogía, etc.). Es decir, se desarrollan diversos procedimientos para presentar las pruebas que apoyen la posición tomada y refutar otras posibles. Por último, los argumentos esgrimidos desembocan en un apartado en el que se reafirma la postura tomada.

Desde el punto de vista del propósito que se persigue con la argumentación estrictamente académica, Padilla (2009) entiende que no consiste en persuadir usando cualquier estrategia retórica, sino que los puntos de vista deben ser fundados en las reglas propias de la discusión crítica. Además de este componente persuasivo, que persigue la comunicación eficaz con los lectores, Padilla, Douglas y Lopez (2010) proponen distinguir dos planos más en la argumentación académica: la argumentación demostrativa, que exige articular conceptos y datos, y la argumentación dialéctica, sostenida en la posibilidad del diálogo entre diferentes puntos de vista y en una concepción abierta, provisional, de la ciencia. Con todo ello, para las autoras la argumentación académica exigiría, además de la articulación entre saber teórico y los datos, la articulación entre el saber ajeno, utilizado según las formas convencionales en este campo, y el saber propio del escritor.

Según sostiene Pera (1988), la misma racionalidad científica depende, no solo de reglas metodológicas, sino también de ciertas formas de la argumentación que exceden las demostraciones formales y las pruebas empíricas. Se trata de formas retóricas específicamente científicas, persuasivas, que no son concluyentes formalmente ni rigurosas empíricamente, sino que consisten en argumentos retóricos que tienen la intención de persuadir y convencer ofreciendo buenas razones en situaciones en las cuales no pueden encontrarse mejores pruebas (Pera, 1988).

Toulmin (en Martínez, 2005) sostiene que es el contexto el que finalmente otorga validez a los argumentos, en tanto cada dominio social tiene sus propias formas de garantías y

justificaciones adecuadas a ese campo. En el contexto académico, los recursos persuasivos deben ser acompañados de formas de validar y sopesar las evidencias que respaldan la posición conceptual asumida (Correa, Ceballos y Rodrigo, 2003). Entre otros requisitos específicos del ámbito científico, es preciso que exista implicación semántica necesaria en la relación entre argumentos y conclusión, que las presuposiciones se hagan explícitas y que se definan los conceptos (van Dijk, 1978).

Desde el punto de vista de la enunciación, Arnoux, Di Stefano y Pereira (2002) señalan que la escritura de un texto argumentativo requiere la construcción de un desarrollo discursivo propio en el cual el enunciador se manifiesta y confronta su opinión con la de otros. Las autoras sostienen que en este *diálogo* construido por el enunciador se manipula la palabra ajena a través del discurso indirecto con intención de desarrollar la propia argumentación, refutando las otras voces o incorporándolas para avalar la posición asumida. Afirman, por último, que en el discurso argumentativo la palabra del otro se subordina a la voz del enunciador para introducir fragmentos que puedan ser útiles a la propia argumentación y no necesariamente para exponer con fidelidad lo que el otro sostuvo. Para Martínez (2005), el discurso argumentativo es polifónico, el escritor o autor empírico del texto no es el único responsable de todos los enunciados, no es el único autor de todo lo que se dice, sino que pone en escena varios enunciadores cuyas voces hace interactuar y confrontar mutuamente.

En la argumentación académica a partir de fuentes bibliográficas, como en toda tarea de *leer para escribir*, el contenido y la forma en que el discurso ajeno se incorpora a los textos resultan en parte determinados por la interpretación que el escritor ha podido elaborar de las fuentes. En la tarea de escribir un texto con secuencias argumentativas se demanda la toma de posición, la adopción de una postura (expuesta o no en las fuentes), la argumentación a favor y en contra de sus posibles objeciones, la introducción de fragmentos del discurso ajeno para apoyar el discurso propio o para refutar argumentos contrarios y, en ciertos casos, la exposición de los discursos que se convocan, a fin de que resulten comprendidos por el destinatario. Lo distintivo para los estudiantes es que el contenido del discurso ajeno a ser introducido en el discurso propio es objeto mismo de un proceso de comprensión y aprendizaje que para ellos transcurre simultáneamente al proceso de escritura del texto solicitado.

Potencialmente, la solicitud de producir un género basado en la argumentación académica promueve en el estudiante un fuerte compromiso con una posición propia, desalienta la resolución de la tarea centrándose solo en la reproducción acumulativa de la información bibliográfica y demanda un intenso trabajo con la información de las fuentes y las ideas propias del escritor, resultando uno de los tipos de texto más complejos de lograr (McGinley, 1992; Risemberg, 1996; Coirier, 1996; Wiley y Voss, 1999).

Son varios los autores que, más allá de señalar las notables dificultades que supone escribir textos con secuencia argumentativa, han intentado caracterizar los procesos cognitivos que los escritores ponen en marcha. Tomando en cuenta esos aportes (Spivey y King, 1989; McGinley, 1992; Vélez, 1995; Rouet, Favart, Gaonac'h y Lacroix, 1996; Knudson, 1998; Vázquez, 2008) y a partir de estudios propios, expondremos a continuación una caracterización de los procesos cognitivos que consideramos se encuentran implicados específicamente en las tareas de *escribir textos con secuencias argumentativas a partir de fuentes*:

- *Contextualización* de la tarea: La presencia de una demanda sitúa la producción de cualquier texto y condiciona la definición de los propósitos retóricos que el escritor debe plantearse. En el caso de los ambientes instruccionales es imposible sustraerse a los propósitos de comunicar el conocimiento adquirido al profesor, lo cual no impide pensar en otros destinatarios y propósitos, incluso ficticios, a los cuales considerar. Ahora bien, en el caso particular de los textos argumentativos hay que tener en cuenta que la construcción misma de los argumentos precisa de la existencia de un tema controvertible, respecto del cual pueda tomarse posición o adherir a uno ya existente y ello en el marco de un contexto que torne verosímil la discusión racional acerca de ese tema.
- *Representaciones acerca del problema planteado en la tarea y acerca del texto a escribir*: Rouet, Favart, Gaonac'h y Lacroix (1996) reconocen la notable complejidad de las tareas de escritura a partir de fuentes por cuanto los estudiantes tienen que representarse el problema planteado en la tarea, construir representaciones para cada fuente y construir una representación que las integre. En particular, la elaboración de un texto argumentativo

precisa la construcción de representaciones sobre cada uno de los textos fuente y sobre las relaciones entre los argumentos que se incorporarán en el texto propio (Dellerman, Coirier y Marchand, 1996).

- *Jerarquización, selección y supresión* de la información: La necesidad de tomar una postura o posición argumentativa incide en la selección de la información que se considera más relevante a fin de evaluarla como pertinente para ser incluida en el texto que se elabora, suprimiendo a su vez aquella que no reúne esos requisitos. Esta asunción de una postura determina qué rol se va a hacer jugar a la información seleccionada en el texto que se va elaborando. Diferentes estudios (Vázquez Pelizza y Jakob, 2001; Rosales y Vázquez, 2004) que han analizado textos producidos por alumnos evidencian que estos jerarquizan y seleccionan sólo aquella información que permite describir la posición expuesta en cada fuente y que, a la hora de adoptar una postura, se inclinan más por incluir argumentos personales, antes que adherir a una posición presente en las fuentes y argumentar a su favor utilizando la información provista. Es cierto que el tipo de argumentación también dependerá de la consigna dada, según demande una argumentación más personal o una inscripta en una discusión académica preestablecida.
- *Organización* de la información: La solicitud de escribir un texto argumentativo a partir de más de una fuente con enfoques en algún grado contrastantes, requiere pensar en una organización para la información que dé cuenta de las comparaciones, diferencias, oposiciones, etc., que puedan encontrarse entre las posturas en discusión.
- *Conexión* de la información: En el caso de un texto argumentativo a partir de fuentes se trata no solo la conexión de la información proveniente de diferentes pasajes de cada fuente y la conexión entre información proveniente de ambas, sino que se precisan conexiones que evidencien el manejo de las relaciones entre las posturas presentadas (Coirier, 1996). Es imprescindible que el escritor se represente explícitamente estas complejas conexiones para poder manejarlas en el texto, porque resultan ser de una cualidad distinta de la de las propias fuentes y no pueden darse siquiera por reformulación de ellas. Esta operación de conectar está directamente relacionada con la integración y la transformación de la información exigida en este tipo de tareas.
- *Integración* de la información: En la escritura de un texto argumentativo a partir de fuentes contrastantes, no es esperable la integración entre ambas en el sentido de aunar sus puntos de vista, cuestión que sí puede resultar esperable en la elaboración de un informe bibliográfico. Como plantean Rouet, Favart, Gaonac'h y Lacroix (1996), los estudiantes tienen que construir representaciones que integren la información proveniente de las distintas fuentes, pero además, tienen que integrar la información divergente proveniente de las fuentes con las ideas e información del escritor.
- *Transformación* de la información: La inclusión de información en un nuevo texto requiere su reformulación según las relaciones y estructura que la tarea demande y ello implica operaciones como el parafraseo, la generalización de la información y la construcción de nuevos enunciados. La puesta en marcha de esta compleja operación está directamente basada en el empleo de las operaciones que hemos descrito antes, puesto que no habría transformación que pudiera resultar adecuada sin atender al contexto de la tarea, a la posición discursiva asumida por el escritor y al consiguiente trabajo de seleccionar, organizar, conectar e integrar la información provista por las fuentes y los conocimientos personales. El nivel de transformaciones exigido por la creación de argumentos, su defensa y la refutación de argumentos contrarios exige no solo transformar la información suministrada en las fuentes sino producir razonamientos nuevos transformando las ideas existentes en el propio conocimiento del escritor.

Existe coincidencia en la literatura nacional e internacional en señalar los importantes obstáculos que enfrentan quienes tienen que construir textos argumentativos en función de la complejidad cognitiva y lingüística de la tarea. Correa, Ceballos y Rodrigo (2003) presentan una reseña en la que trazan un panorama internacional que evidencia los problemas que presentan la escritura de estos textos para estudiantes universitarios de EEUU, Finlandia, Gran Bretaña, España y Argentina. Estudios consultados por nuestra cuenta se orientan en esa misma dirección: Marchand, Coirier y Dellerman (1996) y Rouet, Favart, Gaonac'h y Lacroix (1996) en Francia; Cortés (2001), López y Diab (2002), Padilla y Lopez (2007), Padilla (2009)

en Argentina, dan cuenta de la complejidad de la tarea a la que se enfrentan los estudiantes. En función de esta descripción, quizá puedan comprenderse mejor las dificultades que afrontan los estudiantes al tener que escribir secuencias argumentativas. Por ello, las habilidades para escribir estos textos no pueden suponerse en absoluto adquiridas al ingresar a la educación superior, sino que tienen que ser objeto de desarrollo específico y contextualizado en ese ámbito.

4. FINALMENTE, POR QUÉ Y PARA QUÉ ARGUMENTAR POR ESCRITO EN LA UNIVERSIDAD Y EN QUÉ CONDICIONES

La escritura argumentativa no debiera ser una forma descuidada en las prácticas universitarias de escritura, no solo por su complejidad y por su escaso desarrollo en los estudiantes, sino porque, a nuestro entender, no puede escindirse de la producción de los conocimientos científicos y de su enseñanza. En tanto el aprendizaje de los cuerpos de información no puede reducirse a la mera incorporación de enunciados fácticos, de afirmaciones y prescripciones, aún si están organizados jerárquicamente, la formación de los estudiantes requiere promover la reconstrucción de los conceptos en estudio, la articulación de la información proveniente de distintos textos fuente y el uso de los recursos propios de la argumentación académica. El conocimiento académico posee una estructura que sostiene la información empírica, que conecta los conceptos con la evidencia empírica, que describe, explica, pero también que argumenta a favor, anticipa, complementa y refuta interpretaciones diferentes. El hecho de que muchos estudiantes no vayan a ser científicos no los condena necesariamente a la mera repetición de fragmentos del conocimiento sin las razones propias de la ciencia. Por el contrario, consideramos que su formación requiere de la reconstrucción interna del discurso científico y del modo de producción de dicho discurso. Se trata, en el caso de los cuerpos de conocimiento que pretendemos transmitir, de la reconstrucción interna de la discusión imaginaria que sostienen las posturas académicas enfrentadas y de su resolución fundada según los procedimientos discursivos de la argumentación científica. En otras palabras, el aprendizaje conceptual involucra también el aprendizaje de los modos de representación de los conceptos, y esta representación se elabora en parte a través de los discursos argumentativos.

Cabe subrayar que entendemos que estamos en presencia de un problema complejo que involucra distintas dimensiones: el dominio de la estructura argumentativa para la interpretación y la producción de textos, el manejo de estrategias de lectura y de escritura de textos y el dominio cognoscitivo de los conceptos presentes en la bibliografía. Además, es preciso reconocer que las formas de proceder de los estudiantes y las habilidades que hayan desarrollado, se conforman a partir de las prácticas de lectura y escritura a las que se ven expuestas en el transcurso de su educación sistemática. Se torna imperioso entonces preguntarse: ¿Debe promoverse la formación de habilidades para la escritura de textos? ¿Estas habilidades forman parte de los conocimientos que tiene que proveer deliberadamente la enseñanza universitaria? ¿A través de qué formatos curriculares lo haría? Investigaciones de Vázquez (Vázquez, Rosales, Jakob, Pelizza y Astudillo, 2005; Vázquez y Jakob, 2006) y de Padilla y López (2007) señalan que es posible intervenir a fin de promover el aprendizaje de los procesos cognitivos que los estudiantes ponen en marcha al escribir. Distintas secuencias de enseñanza implementadas han permitido observar avances en los procesos que los alumnos emplean. Se trata de progresos paulatinos y graduales que no se reflejan inmediata ni drásticamente en la calidad de los textos que se logran. De todos modos, las intervenciones didácticas (análisis de textos modelo, solicitud de planes escritos, evaluación y solicitud de revisión de textos) brindan a los alumnos la oportunidad de elaborar y reescribir sus textos a través de procesos que de otra manera no se desencadenarían espontáneamente.

Además de la enseñanza de la escritura académica a través de intervenciones didácticas especialmente diseñadas, quizá también sea necesario promover prácticas de escritura continuas, que posibiliten al estudiante construirse como enunciatador con voz autorizada para comunicar las versiones de conocimiento que va generando. Se trataría entonces de proponer tareas en las que también los docentes podamos recuperar, como lectores, la pregunta acerca de qué tienen para decirnos los estudiantes. Se trataría de compartir con ellos la palabra escrita, permitiendo que se posicionen como sujetos de un discurso propio al mismo tiempo sometido, como otros enunciatadores y otros discursos, a ciertas condiciones institucionales, entre ellas las de evaluación del conocimiento comunicado en los textos. Para ello es preciso interpretar qué quieren decir los estudiantes, más allá de corregir su mayor o menor

aproximación a la bibliografía. Pensamos que es imprescindible desarrollar con nuestros estudiantes prácticas académicas que integren la lectura y la escritura y en las que, como sostienen Arnoux, Di Stéfano y Pereyra (2002), se pueda leer para escribir mejor y escribir para leer más reflexivamente.

NOTAS

1. El texto se origina en la Tesis "Leer para escribir y escribir para aprender en la educación superior. Escritura de textos argumentativos a partir de fuentes" presentada en la Maestría en Educación y Universidad (Dpto. de Cs. de la Educación, FCH-UNRC) por Pablo Rosales y dirigida por Alicia Vázquez. La Tesis fue comenzada en el marco de una beca de formación de la Agencia Córdoba Ciencia acordada a Pablo Rosales y dirigida por Alicia Vázquez.

Agradecemos a la Prof. Elisa Cadario la traducción del resumen al inglés.

REFERENCIAS

- Alvarado, M. y Cortés, M. (2001). La escritura en la Universidad. Repetir o transformar. En *Revista Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*. N° 1: pp. 19-33.
- Arnoux, E. y Di Stefano, M.; Pereyra, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Bs. As. Eudeba.
- Bono, A. y De la Barrera, S. (1998). La producción de escritos académicos de los estudiantes universitarios. En *Revista Contextos de Educación*, N° 1: pp. 130-138.
- Bruno, M. y Moro, S. (2004). Lectura y escritura: de la perplejidad a la reflexión. Ponencia presentada en el *I Congreso Internacional "Educación, Lenguaje y Sociedad. Tensiones educativas en América Latina. Simposio Leer y escribir en la educación superior"*. La Pampa, julio de 2004. Disponible en: <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/ponencias.php>.
- Carlino, P. (2001) Hacerse cargo de la lectura y la escritura en la enseñanza universitaria de las ciencias sociales y humanas. En AAVV. *La escritura y la lectura como prácticas académicas universitarias*. Luján. Dpto. de Educación, UNL.
- Castelló Badía, M. (1999). El conocimiento que tienen los alumnos sobre la escritura. En Pozo, J. y C. Monereo (coord.). *El aprendizaje estratégico*. Madrid. Aula XXI - Santillana.
- Chartier, R. (2007). *La historia o la lectura del tiempo*. Barcelona. Gedisa.
- Coirier, P. (1996). Composing argumentative texts: Cognitive and/or textual complexity. En Rijlaarsdam, G y H. van den Bergh; M. Couzijn (eds.). *Theories, Models and Methodology in Writing Research*. Amsterdam. Amsterdam University Press.
- Correa, N. y Ceballos, E.; Rodrigo, M. (2003). El perspectivismo conceptual y la argumentación en los estudiantes universitarios. En Monereo, C. y J. Pozo (eds.). *La universidad ante la nueva cultura educativa*. Barcelona. Síntesis.
- Cortés, M. (2001). Los textos. Marcos teóricos y prácticas de enseñanza. En Alvarado, M. (coord.). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Valentín Alsina. FLACSO-Manantial.
- Dellerman, P. y Coirier, P.; Marchand, E. (1996). Planning and expertise in argumentative composition. En Rijlaarsdam, G y H. van den Bergh; M. Couzijn (eds.). *Theories, Models and Methodology in Writing Research*. Amsterdam. Amsterdam University Press.
- Dijk, T. van (1978). *La ciencia del texto*. Bs. As. Paidós.
- Fernández, M. (2006). La escritura en la universidad: una experiencia con alumnos de tercer año de la UNR. En *Publicación digital del Primer Congreso de Lectura y Escritura del Litoral*. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe. Disponible en: <http://www.fhuc.unl.edu.ar/escrituraylectura/>.
- Knudson, R. (1998). College Student's Writing: An Assessment of Competence. En *The Journal Educational Research*, vol. 92, N° 1: pp. 13-19.

- Lahoz, M. y Cuadros, M. (2006). Ser y parecer en los textos académicos orales y escritos de nuestros alumnos. En Publicación digital del *Primer Congreso de Lectura y Escritura del Litoral*. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe. Disponible en: <http://www.fhuc.unl.edu.ar/escrituraylectura/>.
- López, A. y Diab, P. (2002). Polifonía y jerarquización de la información en textos de alumnos preuniversitarios. En Publicación del *I Simposio Internacional y V Regional de la sede argentina Cátedra Unesco "Lectura y Escritura: nuevos desafíos"*. Mendoza. En línea: http://www.educ.ar/educar/servlet/Downloads/S_BD_SIMPOSIO_LECTURA_Y_ESCRITURA.
- Marchand, E. y Coirier, P.; Dellerman, P. (1996). Textualization and polyphony in argumentative composition. En Rijlaarsdam, G y H. van den Bergh; M. Couzijn (eds.). *Theories, Models and Methodology in Writing Research*. Amsterdam. Amsterdam University Press.
- Marín, M. (1999). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Bs. As. Aique.
- Martínez, M. (2005). *La construcción del proceso argumentativo en el discurso*. Cali. Cátedra UNESCO MECEAL: LE.
- McGinley, W. (1992). The role of reading and writing while composing from sources. En *Reading Research Quarterly*, vol. 27, Nº 3: pp. 227-244.
- Moyano, E. (2002). La teoría de género como facilitador del desarrollo de la escritura académica. En Publicaciones del *I Simposio Internacional y V Regional de la sede argentina Cátedra Unesco "Lectura y Escritura: nuevos desafíos"*. Mendoza. En línea: http://www.educ.ar/educar/servlet/Downloads/S_BD_SIMPOSIO_LECTURA_Y_ESCRITURA.
- Olson, D. (1995). La cultura escrita como actividad metalingüística. En Olson, D. y N. Torrance (comps.). *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona. Gedisa.
- Padilla, C. (1999). La argumentación: Estado actual de su estudio. En *RILL*, Nº 14: 80-93.
- Padilla, C. (2009). Argumentación académica: La escritura de ponencias en el marco de una asignatura universitaria". En *Actas del XI Congreso Nacional de Lingüística de la SAL*, Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional de Santa Fe. Santa Fe.
- Padilla, C. y Douglas, S.; Lopez, E. (2010). La comunicación académica como construcción argumentativa: perspectivas de lectura y de escritura de estudiantes universitarios. En Castel, V. y Cubo de Severino, V. (edits) *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*. Editorial FFyL, UNCuyo. Mendoza.
- Padilla, C. y Lopez, E. (2007). Modos argumentativos en intercambios orales y en producciones escritas de estudiantes universitarios. En Rojas, E. (coord) *Competencias y variaciones lingüísticas en la Argentina. Pasado y presente*. Tucumán/Bahía Blanca. SECyT/UNT/UNS.
- Pera, M. (1988). Breaking the link between methodology and rationality. A plea for rethoric in scientific inquiry. En Batens, D. & van Bendegen, J. (eds.). *Theory and experiment*. Reidel. Dordrecht.
- Rinaudo, M. (1990). Comprensión de textos. Informe de un estudio en el nivel universitario. En Dubois, M. y R. Gibaja; M. Rinaudo. *Comprensión de la lectura. Cuadernos del CICE*. Bs. As. CICE.
- Risemberg, R. (1996). Reading to Write: Self-Regulated Learning Strategies when Writing Essays from Sources. En *Reading Research and Instruction*, vol. 35, Nº 4: pp. 365-383.
- Roldán, C. y Vázquez, A.; Rivarosa, A. (2008). Las tareas de escritura en la educación superior. Tipos de consignas y demandas cognitivas en relación al área disciplinar de la Biología. Ponencia presentada en el *II Congreso Nacional y XII Jornadas de Producción y Reflexión sobre Educación*. Dpto. de Ciencias de la Educación, FCH-UNRC. 28, 29 y 30 de mayo.

- Rosales, P. y Vázquez, A. (2004). Aprendizaje y tareas de escritura. Calidad de los textos académicos y cambio cognitivo en estudiantes universitarios. En *Revista Cronía*, año V, vol. V, Nº 1, 2 y 3.
- Rouet, J. y Favart, M.; Gaonac'h, M.; Lacroix, N. (1996). Writing from Multiple Documents: Argumentation Strategies in Novice and Expert History Students. En Rijlaarsdam, Gert y Hubb van der Bergh; Michel Couzijn (eds.). *Theories, Models and Methodology in Writing Research*. Amsterdam. Amsterdam University Press.
- Roux, R. (2008). Prácticas de alfabetización académica: lo que los estudiantes dicen de la lectura y la escritura en la universidad. En Narváez Cardona, E. y S. Cadena Castillo (comp.). *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior. Caminos posibles*. Cali. Universidad Autónoma de Occidente.
- Salvo de Vargas, M. y Isuani de Aguiló, M.; Montes de Gregorio, L. (2002). Desarrollo de estrategias para la producción de textos escritos. En Publicación del *I Simposio Internacional y V Regional de la sede argentina Cátedra Unesco "Lectura y Escritura: nuevos desafíos"*. Mendoza. En línea: http://www.educ.ar/educar/servlet/Downloads/S_BD_SIMPOSIO_LECTURA_Y_ESCRITURA.
- Sayago, S. y Melián, B. (2004). Acerca del tratamiento del estilo formal y los tipos textuales en un curso de ingreso universitario. Ponencia presentada en el *I Congreso Internacional "Educación, Lenguaje y Sociedad. Tensiones educativas en América Latina. Simposio Leer y escribir en la educación superior"*. La Pampa, julio de 2004. Disponible en: <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/ponencias.php>.
- Shih, M. (1986). Content-based approaches to teaching academic writing. En *Tesol Quarterly*, vol. 20, Nº 4: pp. 617-648.
- Silvestri, A. (1998). *En otras palabras. Las habilidades de reformulación en la producción del texto escrito*. Bs. As. Cántaro.
- Solé, I. y Castells, N.; Gràcia, N.; Espino, S. (2006). Aprender psicología a través de los textos. En *Anuario de Psicología*, vol 37, Nº 1 y 2: pp. 157-176.
- Solé, I y Mateos, M; Miras, M; Martín, E.; Castells, N.; Cuevas, I.; Gràcia, M. (2005). Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en Educación Secundaria y Educación Universitaria. En *Revista Infancia y Aprendizaje*, vol. 28, Nº 3: pp. 329 - 347.
- Sosa de Montyn, S. y Conti de Londero, M.; Burlan, M.; Loss, T.; Mazzuchino, M. 2006. ¿Por qué es necesario saber escribir bien en la universidad? Representaciones sociales de escritura de alumnos de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. En Publicación Digital del *Primer Congreso de Lectura y Escritura del Litoral*. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe. Disponible en: <http://www.fhuc.unl.edu.ar/escrituraylectura/>.
- Spivey, N. y King, J. (1989). Readers as writers composing from sources. En *Reading Research Quarterly*, vol. XXIV, Nº 1: pp. 7-26.
- Vázquez, A. (2007). ¿Alfabetización en la universidad? En Rivarosa, A. (comp.). *Estaciones para el debate. Un mapa de diálogo con la cultura universitaria*. Río Cuarto. Imprenta de la UNRC.
- Vázquez, A. (2008). La producción de textos académicos escritos a partir de fuentes múltiples en la universidad: exigencias de la tarea y dificultades de los estudiantes. En Narváez Cardona, E. y S. Cadena Castillo (comp.). *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior. Caminos posibles*. Cali. Universidad Autónoma de Occidente.
- Vázquez, A. y Jakob, I. (2006). Escribir textos académicos en la universidad: Intervención didáctica y enfoques de los estudiantes. En Lanz, Z. (comp.). *El aprendizaje autorregulado. Enseñar a aprender en diferentes entornos educativos*. Bs. As. Noveduc.
- Vázquez, A. y Jakob, I.; Pelizza, L.; Rosales, P. (2001). Leer para escribir en la universidad: ¿reproducción o reorganización conceptual? En Publicación Digital del *V Congreso de*

las Américas sobre lectoescritura. Múltiples formas de aprender: nuevas realidades y desafíos para conquistar la lectoescritura. Quito.

- Vázquez, A. y Pelizza, L.; Jakob, I. (2001). Criterios para la evaluación de textos expositivos de estudiantes universitarios. En *Publicación Digital del 2º Simposio Internacional de Lectura y Vida: La escuela y la formación de lectores y escritores.* Bs. As.
- Vázquez, A. y Pelizza, L.; Jakob, I.; Rosales, P. (2008). Consignas de escritura en carreras de ciencias sociales: homogeneidad y diferencia. En AAVV. *Memorias de las "XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR.* Bs. As. Facultad de Psicología de la UBA.
- Vázquez, A. y Pelizza, L.; Jakob, I.; Rosales, P. (2010). Las tareas de escritura más frecuentes en la universidad. El punto de vista de los alumnos. Ponencia presentada en las "*Jornadas Nacionales Cátedra UNESCO de Lectura y Escritura: Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*". Río Cuarto. Cátedra UNESCO - CIELE - UNRC.
- Vázquez, A. y Rosales, P.; Jakob, I.; Pelizza, L.; Astudillo, M. (2005). Enseñar y aprender a escribir en la universidad. En AAVV. *Memorias las XII Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología, UBA, Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur "Avances, Nuevos Desarrollos e Integración Regional"*. Tomo I. Bs. As. Facultad de Psicología de la UBA.
- Vélez de de Olmos, G. (1995). Estrategias cognoscitivas en la elaboración de monografía. *Serie Documentos de Trabajo N° 25.* Río Cuarto. Dpto. de Imprenta y Publicaciones UNRC.
- Verón, E. (1999). Entre la epistemología y la comunicación. En *Revista del CIC* N° 4: 149-155.
- Wiley, J. y Voss, J. (1999). Constructing arguments from multiple sources: tasks that promote understanding and not just memory for text. En *Journal of Educational Psychology*, vol. 91, N° 2: pp. 301-311.
- Zalba, E. (2002). La palabra interdicta: problemas de producción discursiva en estudiantes universitarios. En *Publicación del I Simposio Internacional y V Regional de la sede argentina Cátedra Unesco "Lectura y Escritura: nuevos desafíos"*. Mendoza. En línea: http://www.educ.ar/educar/servlet/Downloads/S_BD_SIMPOSIO_LECTURA_Y_ESCRITURA.
- Zhu, W. (2004). Writing In Business Courses: An Analysis Of Assignment Types, Their Characteristics, And Required Skills. En *English for Specific Purposes*, vol 23, N° 2: pp. 111-135.