

Contextos de Educación, agosto de 2018, nº 24, ISSN 2314-3932
Universidad Nacional de Río Cuarto.
Facultad de Ciencias Humanas
Departamento de Ciencias de la Educación

ESCRITURA, TIEMPO DIDÁCTICO Y PRODUCCIÓN DE SABERES EN AULAS UNIVERSITARIAS

WRITING, DIDACTIC TIME AND KNOWLEDGE PRODUCTION IN
UNIVERSITY CLASSROOMS

María Elena Molina*

*CONICET, Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional del Sur
República Argentina
elena.molina@uns.edu.ar

Palabras Clave

prácticas de enseñanza
prácticas de escritura
contenidos disciplinares
Letras y Biología

Resumen

Pese a que numerosos docentes reconocen que la escritura constituye una herramienta que posibilitaría aprender contenidos en distintas disciplinas del nivel superior, muchos de ellos advierten que incluirla en sus prácticas de enseñanza excedería los tiempos con los que cuentan para dictar sus asignaturas. Esta falta de tiempo, sumada a otros desafíos propios de las universidades públicas argentinas (masividad, deserción, trayectorias dispares de los alumnos, etc.), parece desalentar el trabajo en aula con el escribir para aprender. Contradiendo esta creencia generalizada, el presente artículo busca elucidar cómo se maneja el tiempo didáctico en aulas universitarias de Letras y de Biología en las que las prácticas de enseñanza entrelazan la escritura como herramienta para aprender con los contenidos disciplinares. Así, encontramos que en dos casos bajo estudio se produjo una ampliación del tiempo didáctico: este se extendió cuando los alumnos tuvieron la oportunidad de escribir fuera del aula y de discutir eso que escribieron dentro de ella.

Keywords

teaching practices
writing practices
disciplinary contents
Linguistics and Biology

Abstract

Although several teachers recognize that writing is a learning tool within different disciplines in Higher Education, many of them insist on the fact that including writing in their teaching practices would exceed the teaching time they have. This lack of time, added to other challenges faced by Argentine public universities (massive enrollment of students, desertion, inequality of students' academic histories, among others), seems to discourage the work with "writing to learn". Contradicting this widespread belief, this article seeks to elucidate how teaching time could be managed in university classrooms of Linguistics and Biology, where the teaching practices intertwined the skill of writing with disciplinary contents. We found that in two cases under study the "teaching time" was extended as students had the opportunity to write outside the classrooms and to discuss what they had written inside them.

INTRODUCCIÓN¹

¿Cómo se gestiona el tiempo didáctico cuando los alumnos aprenden contenidos y prácticas de escritura disciplinares de forma entramada? Siguiendo a Bogel y Hjorthoj (1984, p. 12), asumimos que “una disciplina es un espacio discursivo y retórico, tanto como conceptual”. Por ello, su aprendizaje involucra adquirir su sistema de conceptos y métodos, junto con usos del lenguaje específicos. En este sentido, particularmente, ¿qué ocurre con el tiempo didáctico cuando se escribe para aprender en dos asignaturas del nivel superior (Letras y Biología)? El presente artículo busca caracterizar los modos en los que la escritura, en tanto objeto y herramienta de enseñanza, repercute en la gestión del tiempo didáctico y en la distribución de responsabilidades en relación con la producción de los saberes disciplinares en juego en dos aulas universitarias: una de Letras y otra, de Biología.

Las potencialidades epistémicas de la escritura han sido ampliamente estudiadas en las últimas décadas. Muchos investigadores han ahondado en cómo dichas potencialidades pueden actualizarse en las aulas tanto de distintas disciplinas como de diversos niveles educativos. En el ámbito internacional, los países anglosajones han sido pioneros en indagar la lectura y la escritura en el nivel superior (Russell, 2009). Las corrientes de *escribir a través del currículum*, *escribir y leer para aprender* y *escribir en las disciplinas* se oponen en forma enérgica a los paradigmas de enseñanza que conciben la escritura como una habilidad de comunicación básica y generalizable, puesto que sostienen que las dificultades de los estudiantes al leer y escribir no pueden adjudicarse meramente a falencias en la educación primaria o a déficits individuales (Bazerman et al., 2005). Lejos de ello, estos estudios ponen de manifiesto que la lectura y la escritura son potentes herramientas involucradas en la elaboración del conocimiento social (Bazerman, 1988), en el aprendizaje de los contenidos (Langer y Applebee, 1987) y en la apropiación de los modos de hacer y pensar en las disciplinas (Carter, Ferzli y Wiebe, 2007). Las corrientes de investigación que mencionamos continúan hasta la actualidad indagando los desafíos que supone leer y escribir en dicho nivel (Camps Mundó y Castelló Badía, 2013; Russell, 2013; Thaïs y Porter, 2010).

Dentro del ámbito nacional, por su parte, son varias las líneas de indagación que se ocupan de los desafíos que enfrentan los estudiantes al leer y escribir en la universidad. Elvira Arnoux y colegas, a partir de la década de 1990 y desde una mirada lingüística, abren la discusión local sobre el tratamiento de la lectura y la escritura académicas al ingreso de la universidad pública. Dentro de esta línea de investigaciones, predominan los estudios diagnósticos que detallan las dificultades de los alumnos para interpretar y escribir distintos tipos textuales que han sido designados, tradicionalmente, como de corte académico (artículos científicos, reseñas, ensayos, monografías, tesinas, etc.) (Arnoux et al., 1996; Arnoux y Alvarado, 1997; Piacente y Tittarelli, 2003).

Con el objetivo de superar los problemas diagnosticados, una segunda serie de investigaciones se centra en los cursos y/o talleres de lectura y escritura académica incorporados por distintas universidades (Fernández, Izuzquiza y Laxalt, 2004; Natale, 2004). Algunos de estos trabajos dirigen su foco de análisis a las producciones escritas de los alumnos, basándose en dicho material para detectar progresos y dificultades (Di Stefano y Pereira, 2004).

Un enfoque diferente, aunque menos extendido, caracteriza un tercer conjunto de indagaciones que toman como objeto de estudio y de intervención las situaciones didácticas que se instauran en las clases de sus cátedras. Conforman iniciativas de investigación-acción que han logrado producir claros resultados acerca de las condiciones de enseñanza que potencian el aprendizaje de distintos contenidos disciplinares a través de leer y escribir para aprender (Vázquez, Jakob, Pelizza y Rosales, 2003; Padilla, Ávila y Lopez, 2007; Iglesia y De Micheli, 2009; Padilla, 2012).

Por otra parte, un cuarto grupo de trabajos presta especial atención a las representaciones sobre la escritura de alumnos y docentes. Sus resultados ponen en evidencia los desencuentros que suelen existir entre los puntos de vista de estudiantes y profesores universitarios con respecto a la distribución de responsabilidades referidas a quién debería ya saber escribir —el alumno universitario—, y a quién tendría que ayudar a que los estudiantes aprendan cómo hacerlo —el docente de la materia— (Alvarado y Cortés, 2000; Carlino, 2002, 2007; Vázquez y Miras, 2004).

En algún punto afín a las dos últimas perspectivas expuestas, se distingue una quinta línea de trabajos llevada adelante por el grupo GICEOLEM². Reconociendo e integrando los aportes de muchos de los autores recién mencionados, desde este enfoque, se asume que los estudios diagnósticos no proveen por sí solos un abordaje adecuado a la complejidad de las prácticas sociales de lectura y escritura en el nivel superior (Carlino et al., 2013). Por esta razón, se conducen diversas indagaciones que se centran no sólo en los textos producidos por los estudiantes, sino también en analizar qué piensan los propios alumnos con respecto a sus producciones y a los desafíos que enfrentan al leer la bibliografía y escribir en las asignaturas que cursan (Cartolari y Carlino, 2011). Asimismo, se considera imprescindible incluir como objeto de estudio qué sucede con los diversos ámbitos institucionales, con los docentes y con la enseñanza que estos brindan en la universidad –como también en otros ámbitos de la educación superior y secundaria– (Rosli y Carlino, 2017). La presente propuesta de trabajo se enmarca en dicha línea de estudios.

A partir de estos antecedentes, nuestro marco teórico abrevia en la didáctica como disciplina que estudia sistemáticamente las prácticas de enseñanza (Sensevy, 2011) y las interacciones en el salón de clase (Castedo, 2007). Así, partimos de una concepción de la escritura como práctica social (Bazerman y Prior, 2004; Lea y Street, 1998; Carlino, 2005, 2013; entre otros). A esto agregamos la idea de que la *escritura académica* es una *construcción argumentativa* (Padilla, 2012), en el marco de la educación superior se busca enseñar a los alumnos a ejercer las prácticas discursivas y textuales propias de sus disciplinas.

Desde una perspectiva didáctica, entendiendo la acción de docentes y alumnos como intrínsecamente cooperativa y conjunta, las categorías de aproximación a nuestros datos provienen de la Teoría de las Situaciones Didácticas y de la Teoría de la Acción Conjunta en Didáctica: los conceptos de contrato y medio (Brousseau, 2007) y las nociones de génesis didáctica –mesogénesis, topogénesis, cronogénesis– (Sensevy, 2011). Brousseau (2007) define al contrato didáctico como el sistema de expectativas entre docentes y alumnos. Sistema que tiene como eje a los saberes disciplinares en juego. El medio didáctico puede caracterizarse, por su parte, de dos maneras: (a) sistema antagonista con el que interacciona el sujeto y (b) contexto cognitivo de la acción, esto es, el background con el que cuentan los alumnos para enfrentarse a ese sistema antagonista (Sensevy, 2007).

La *mesogénesis* (génesis del medio) refiere a cómo docentes y alumnos construyen el medio didáctico mediante su accionar conjunto. La *cronogénesis*, por su parte, se vincula con la gestión del tiempo didáctico. El juego didáctico se caracteriza antes que nada porque su contenido se modifica incesantemente. Lo que le da forma a esa modificación es el hecho de que el saber esté dispuesto en el eje del tiempo. Toda enseñanza se concibe desde esta perspectiva como una progresión. Las dos categorías anteriores no suponen de ninguna manera que se atribuya un agente a la acción. Sin embargo, también podemos tomar la decisión de centrarnos en la manera en que las diferentes acciones mesogenéticas o cronogenéticas son compartidas por los participantes de la transacción. Aquí ingresa entonces la noción de *topogénesis*. En general, podríamos describirla como la manera en que se comparten las responsabilidades (en relación con la producción de los saberes) dentro de las transacciones didácticas (Chevallard y Mercier, 1987; Sensevy, Mercier y Schubauer-Leoni, 2000; Chevallard, 2013). A la luz de las categorías propuestas, nos interrogarnos particularmente sobre qué ocurre en las dimensiones cronogenéticas y topogenéticas cuando se escribe para aprender en dos asignaturas universitarias.

METODOLOGÍA

Este artículo presenta resultados provenientes de un estudio de *casos múltiples* (Stake, 1998; Maxwell, 2005; Creswell, 2007) configurado a modo de *investigación didáctica naturalista* (Artigue, 1990; Rickenmann, 2006). La investigación didáctica naturalista se distingue, aunque dialoga íntimamente, con la *ingeniería didáctica* (Artigue, 1990). La investigación didáctica naturalista obvia el proceso de planificación para concentrarse en la realización, observación y análisis de secuencias de enseñanza. Así, focaliza la caracterización de la *enseñanza usual*, es decir, de *aquello que ocurre en el aula*. Nuestro estudio, sin embargo, a diferencia de otras indagaciones naturalistas, no se basó en aulas *comunes* u *ordinarias*, sino

que, sin intervenir, se estudiaron en profundidad dos casos que presentan iniciativas didácticas innovadoras. Los casos elegidos fueron dos cursos universitarios de carácter introductorio pertenecientes a Universidades Nacionales. Estos cursos se seleccionaron ya que sus docentes, por política y decisión de cátedra, integran la escritura a sus prácticas cotidianas de enseñanza, por lo que nuestra muestra fue *intencional* (Patton, 1991).

El caso Letras se refiere al trabajo que se realiza en el *Taller de comprensión y producción textual*, asignatura perteneciente al primer año de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Letras de una universidad nacional argentina. Esta materia anual cuenta con cuatro horas semanales de dictado: dos para clases plenarias y otras dos, para clases prácticas. En las clases plenarias hay un promedio de 200 estudiantes, mientras que, en las clases prácticas, ese total se redistribuye en comisiones de entre 30 a 50 alumnos. Las clases plenarias se dictan en anfiteatros, las prácticas en aulas más pequeñas. En relación con los saberes trabajados en clase, la materia constituye una introducción general a los estudios del discurso a la vez que provee herramientas de reflexión y acercamiento a la escritura académica. Durante el segundo cuatrimestre del año, los estudiantes se ven puestos en la instancia de investigar y producir una ponencia que deben presentar a fin de año en unas jornadas estudiantiles de Letras. Para desarrollar esta tarea, los alumnos pueden trabajar en pequeños grupos (máximo 4 integrantes) y cuentan con la ayuda de un tutor que, semanalmente, se reúne con ellos para discutir avances, ideas, dudas, etc. Las ponencias que redactan los alumnos siempre versan sobre algún aspecto (formal o de contenido) inherente a un género discursivo (graffiti, cuento, historieta, novela, microrrelato, poesía, etc.) y son los propios alumnos quienes deciden sobre qué género discursivo investigarán y escribirán su trabajo. Para acreditar la asignatura, los alumnos deben sortear con éxito no solo el proceso de aprender a escribir una ponencia e investigar un género discursivo particular, sino también exponer sus hallazgos frente a pares y expertos en las jornadas abiertas que la cátedra organiza anualmente.

El caso Biología corresponde al trabajo que se efectúa en la cátedra *Biología 08* perteneciente al Ciclo Básico de Iniciación de una universidad nacional argentina. Esta asignatura deben cursarla todos aquellos alumnos que quieran seguir las carreras de Psicología, Terapia Ocupacional, Musicoterapia, Ciencias Biológicas, Ciencias Ambientales, Veterinaria y Administración Agraria. En esta asignatura cuatrimestral (6 horas semanales), introductoria a los estudios biológicos, los docentes trabajan en parejas pedagógicas por política y decisión de cátedra. En comisiones de 80 a 100 alumnos, por lo tanto, dos docentes asumen el dictado de la materia. Mientras uno de estos docentes expone los temas y revisa con los estudiantes las tareas hechas en casa, el otro profesor revisa los textos que los alumnos entregan clase a clase. Este trabajo compartido permite incorporar y sostener la escritura como herramienta para aprender. En cuanto a la organización de la clase, un encuentro típico de Biología comienza con una contextualización por parte del docente de lo visto y trabajado en la clase anterior, una redefinición de la consigna de escritura dada para realizar en casa y luego una discusión en pequeños grupos a partir de esos escritos. La discusión en pequeños grupos dura alrededor de 30 a 40 minutos, seguida de una puesta en común con el resto de los pares y docentes de una duración similar. Como cada clase de Biología dura tres horas, hay un recreo de 15 minutos en el medio. La segunda parte del encuentro, por lo general, se dedica al dictado de temas nuevos con exposición del docente e intervenciones libres y no pautadas de los alumnos.

El relevamiento de datos se llevó a cabo durante un semestre. Al respecto, en *Letras*, se observaron y audiograbaron las jornadas estudiantiles organizadas por la facultad (16 hs. de grabación) en las que los alumnos presentaron y defendieron sus ponencias frente a pares y docentes. Se focaliza en estos intercambios, puesto que ellos conforman el corolario del trabajo efectuado por la cátedra a lo largo del ciclo lectivo. En *Biología*, se observaron y audiograbaron 27 clases correspondientes a todo el cursado de la asignatura (un semestre, 81 hs.). De esas clases, por cuestiones de viabilidad, se analizan 6 clases (18 hs.) relativas a una unidad temática de la asignatura: *Expresión genética*. En particular, se eligió esta unidad porque los alumnos entregaron mayor cantidad de textos argumentativos breves y reescribieron más veces a la luz de las devoluciones recibidas por parte de sus docentes que con otros temas.

En lo que atañe a las estrategias de análisis de los datos, siguiendo la propuesta de diseño cualitativo-in-

teractivo de Maxwell (2005), realizamos el análisis de los registros de clase a través de dos estrategias fundamentales: *contextualización* y *codificación* (Maxwell y Miller, 2008). De este modo, siguiendo la estrategia de *contextualización*, nos centramos en las relaciones de contigüidad entre los datos. Al analizar los fragmentos de registros de clase, por ejemplo, detallamos las circunstancias que posibilitaron los intercambios mostrados en la sección de resultados. En lo que respecta a la estrategia de *categorización*, tuvimos en cuenta las relaciones de similitud entre los datos de cada uno de los casos, es decir, en cómo los aportes de los registros de cada clase dialogaban entre sí. El objetivo no radicó en comparar los casos sino en poner a dialogar dos iniciativas que utilizaron la escritura en los medios del cursado y no la relegaron a los extremos (Carlino, Iglesia y Laxalt, 2013).

RESULTADOS

En nuestros casos, hallamos que, a partir de la imbricación entre prácticas de escritura y prácticas de enseñanza, el tiempo didáctico se modificó y enriqueció en relación con lo que ocurre en otras aulas de nivel superior (Carlino et al., 2013; Carlino, 2013). Esto se produjo a fin de que los contenidos y las prácticas de escritura disciplinares pudiesen trabajarse de forma entramada. *La modificación del tiempo didáctico que advertimos puede postularse como ampliación del tiempo didáctico al incorporar escritura en las prácticas de enseñanza*. El tiempo didáctico se extendió cuando los alumnos tuvieron la oportunidad de escribir fuera del aula y de discutir eso que escribieron dentro de ella. La acción conjunta traspasó los confines témporo-espaciales de la clase. Dicha acción se inició primero de forma individual, con cada alumno enfrentando a su texto, pero escribiendo para interaccionar con sus pares, y continuó luego en el espacio y el tiempo del aula cuando los docentes apoyaron su accionar en esas producciones escritas de sus estudiantes. ¿Qué situaciones propiciaron esta modificación del tiempo didáctico? En particular, ocurrió gracias al trabajo sostenido en el aula con dos situaciones puntuales y neurálgicas para el dictado de las asignaturas que nos ocupan: *Situación de defensa de lo escrito frente a pares y docentes (Letras)* y *Situación de comentario de lo escrito frente a pares y docentes (Biología)*. Ambas situaciones, aunque distintas, tienen un punto en común: el haber leído y escrito constituye la condición *sine qua non* para participar de los intercambios.

En el caso Letras, la *Situación de defensa de lo escrito frente a pares y docentes* se produce en el momento posterior a la exposición de las ponencias. Los alumnos han escrito, con la ayuda de los tutores, sus comunicaciones orales y, después de presentarlas en las jornadas de estudiantes de Letras, precisan defenderlas frente a las preguntas que puedan formular sus pares y docentes. Esta situación es clave en el caso Letras puesto que marca el corolario del trabajo realizado durante todo el cursado: escribir académicamente en la comunidad disciplinar de estudios del discurso implica no solo textualizar ciertas ideas, sino también someterlas a las dudas críticas de los pares, a sus juicios y opiniones. Los alumnos necesitaban atravesar el proceso de convertirse en autores de sus propias ponencias y dicho proceso, que tomó un año de trabajo con sus tutores, culminó en esta situación.

En el caso Biología, la *Situación de comentario de lo escrito frente a pares y docentes* tiene lugar al inicio de cada una de las clases. Es una situación constitutiva e iterativa del trabajo en esta asignatura. Todas las clases de Biología comienzan con esta situación, a la que se le destina una hora y media de trabajo. Los alumnos primero discuten en pequeños grupos y, luego con sus docentes y el resto de sus pares, las producciones escritas que han traído desde sus casas. Escribir en casa cobra sentido porque sin ese trabajo previo no se comprende ni se puede participar de aquello que ocurre en la clase. Los alumnos necesitan posicionarse como razonadores. Ante consignas que piden relacionar dos o más conceptos teóricos y vincularlos con un caso de la vida real, los estudiantes deben elegir y fundamentar tales vinculaciones. Cabe mencionar que esta extensión del tiempo didáctico pudo darse en estos casos porque se cumplieron algunas condiciones didácticas:

- A. *Trabajo en clase y tipos de tareas*. Las consignas de escritura, en ambos casos, fueron de escritura argumentativa. En el caso Letras, los alumnos debieron ejercer una práctica de escritura propia del ámbito académico y de lo que Padilla (2012) conceptualiza como argumentación académica: escribir una ponencia y presentarla en un evento científico auténtico. En el caso Biología,

en cambio, el contenido de la disciplina se puso en primer plano y las tareas de escritura sirvieron para acercarse y comprender mejor dichos conceptos. Las consignas siempre promovieron la fundamentación y el razonamiento por parte de los alumnos, buscando que estos vinculasen los conceptos en estudio con casos problemáticos de la realidad circundante. Aquí prevalece la idea de argumentación como la definen Jiménez Aleixandre y Díaz de Bustamente (2003, p. 361): “la capacidad de relacionar datos y conclusiones, de evaluar enunciados teóricos a la luz de los datos empíricos o procedentes de otras fuentes”. El trabajo en clase, por su parte, se estructuró a partir de la revisión, comentario y debate de lo leído y escrito. Como puede observarse, entonces, la extensión del tiempo didáctico que proponemos en estos casos no se basa en un pedir tarea (Carlino et al., 2013), en dejar que los alumnos se las arreglen solos con las consignas de escritura, sino en trabajar fuertemente con la escritura dentro del aula para que el escribir fuera de ella tenga sentido genuino para los estudiantes, lograr que la escritura sea verdaderamente un hilo conductor dentro del aula y un eje vertebrador entre las diversas clases.

B. *Reticencia por parte de los docentes y carácter dialógico de sus intervenciones.* Los docentes de estos casos apelan a la cláusula de reticencia (Sensevy, 2011), a la retención de información. Entendemos el término reticencia, de acuerdo con lo propuesto por Sensevy y Quilio (2002), como la omisión voluntaria de aquello que podría o debería decirse. El juego didáctico supone “la producción de comportamiento en situación autónomo y adecuado” (Sensevy, 2011, p. 70), es decir, implica la resolución de un problema *motu proprio* por parte de los estudiantes. En Letras y Biología, los docentes proponen tareas de escritura argumentativa que plantean desafíos a los alumnos y tratan de sostener dicho desafío mediante intervenciones dialógicas que devuelvan, sostengan y no resuelvan el problema.

Las situaciones que se muestran a continuación constituyen ejemplos de instancias que se han repetido muchas veces durante el cursado de las asignaturas. Estos ejemplos, por ende, ilustran la dinámica de trabajo de los casos estudiados.

Situación de defensa de lo escrito frente a pares y docentes (Letras)

La *situación de clase* puede asumir muchas y diversas formas. En el caso Letras, por ejemplo, no mostraremos aquello que ocurrió en las interacciones al interior del aula, sino que intentaremos comprender cómo dialogaron docentes, alumnos y saberes en una de las instancias clave del cursado de esta asignatura: la exposición de las ponencias. En lo que sigue, analizamos un fragmento de registro post-exposición de una ponencia. En este intercambio, participaron tres alumnas-autoras de la ponencia (Gabriela, Carolina y Sofía³), un docente que actuó como moderador (en el registro de clase, Docente Carlos) y cuatro alumnos de primer año, pares de las autoras (A1, A2, A³ y A4). Las alumnas tenían entre 18 y 19 años al momento de la exposición. En su ponencia, trabajaron historietas de Liniers. Su hipótesis o punto de partida fue indagar si, para comprender las obras de Liniers, se precisaba contar con competencia comunicativa y competencias culturales más amplias que aquellas necesarias para leer a otros historietistas. La ponencia se tituló “Liniers: historietas para un público competente”. A fin de poner a prueba su hipótesis, las alumnas seleccionaron un corpus de historietas de este autor y encuestaron a estudiantes de Letras y Matemática. En su presentación, que duró aproximadamente 18 minutos, afirmaron haber corroborado su hipótesis de que, para comprender las historietas de Liniers, un lector debe formar parte de un público competente. Observemos qué sucedió luego de la exposición, cuando sus compañeros y docentes fueron habilitados a tomar la palabra y efectuar preguntas.

[Aplausos. Finaliza la exposición. Tres alumnas expusieron].

Docente Carlos [1]: *Bien, ¿Preguntas por parte del público? ¿Dudas, sugerencias, consultas?*

A1 [2]⁴: *Yo quería saber sobre las encuestas. ¿Las encuestas las han hecho cualitativa o cuantitativamente? ¿Preguntas abiertas o cerradas?*

Gabriela [3]: *Un porcentaje de las preguntas, las de interés general, eran cuantitativas, ya que eran respuestas por sí o por no. En cambio, la parte de interpretación de las historietas, era que cada alumno debía completar una respuesta escrita y larga, explicando por qué le provocaba humor la historieta.*

A2 [4]: *En su trabajo, no sé si se lo preguntaron ustedes, pero para tener una buena apreciación [de las historietas de Liniers] es necesario conocerlo a él, a su obra, más que las otras competencias que también puedan tener los lectores.*

Carolina [5]: *Pasa que nosotras también partimos mucho de ese principio. Creo que una de las primeras preguntas de la encuesta es si lo conocía [al autor] y si reconocían sus historietas. La gran mayoría no lo conoce. O sea que nosotras a partir de eso empezamos a pensar que nuestra hipótesis sí se iba a cumplir. El tema que nosotras realmente queremos tratar es que para realmente entender las historietas, aunque uno no conozca al autor, es necesario que uno conozca ciertas cosas. Por ejemplo, temas de política, haber leído Moby Dick o haber visto la película de Indiana Jones. Todas esas cosas, nosotras creemos que pasan por una cuestión personal, no tanto por conocer al autor. Solo dos o tres chicos de la carrera de Matemática lo conocían y para ellos, han visto las historietas, y ha sido fácil contestar todo. Para muchos otros no. Para ellos ha sido ver la historieta y sacar su interpretación.*

[Turnos 6 y 7 similares a turno 4].

A3 [8]: *¿Hay alguna historieta concretamente donde se vea la diferencia de interpretación entre alumnos de ciencias “duras” y “blandas”?*

Sofía [9]: *Por ejemplo, la del Correcaminos. El alumno de Matemática I contestaba “Correcaminos + Coyote = Enemigos” o sea era algo muy matemático, no se dignaba a redactar o explicar. En Letras, en cambio, era todo “Bueno, habría que ver la valorización que se hace bla bla bla...” [Risas del salón]. Era como muy mucha diferencia en las respuestas.*

A4 [10]: *¿El objetivo de su trabajo, en relación con otros historietistas, ustedes marcarían que estas características o estas competencias están más marcadas en el caso de Liniers que en el de otros autores? ¿O es distinto? ¿Qué caracteriza esa competencia?*

Gabriela [11]: *Nosotras por ejemplo hablamos también de Quino porque Quino también, más conocido en los 60, sus historietas hablaban más de política, pero tenías que saber a qué se refería, qué era democracia, qué guerras había, Vietnam por ejemplo, esos temas metidos en sus historietas. Pero por ejemplo actualmente el autor que más competencia comunicativa hay que tener para interpretarlo es a él [Liniers] porque hay un montón de historietas que no pusimos que teníamos que saber a qué se referían para entenderlas.*

[Turnos 12 y 13 similares a turno 10].

Carolina [14]: *En ese que he hablado yo de Duhalde⁵, por ejemplo, en ningún otro lado se puede hacer tanta ironía. Y encima lo personificaban de chiquitito, o sea, pero si uno no conoce la frase que está ahí en la viñeta, no conoce qué ha pasado, capaz que uno pueda reírse, pero no capta la ironía del mensaje.*

Docente Carlos [15]: *Limita el mensaje...*

Carolina [16]: [Interrumpe a Docente Carlos] Claro, realmente se tiene que conocer eso. Si no, es muy difícil que cause humor.

A4 [17]: O sea que entonces sí, para ustedes con Liniers se requiere mucha más competencia que con otros autores.

Carolina [18]: *Sí, Sí.*

En este fragmento, puede verse cómo el haber escrito la ponencia con anterioridad, tener un texto para exponer y defender, contar con una fuente a la cual recurrir, sirvió de motor a la discusión acaecida luego de la presentación. Escribir ensanchó los horizontes de la situación de clase, entendida esta aquí como la instancia de defensa de las ponencias. El propio texto de las estudiantes, puesto a consideración de sus pares y docentes por medio de la exposición, constituyó el eje de la discusión. La escritura de las alumnas -andamiada por el acompañamiento docente durante todo un cuatrimestre- se transformó en sostén y materia del diálogo, tanto para quienes habían leído la ponencia previamente como para quienes solo escucharon la presentación.

Pero ¿qué ocurrió con el manejo del tiempo en esta defensa de lo escrito? *Cronogenéticamente*, la inclusión de los saberes progresó en la primera mitad del intercambio. Las preguntas de A1, A2 y A3 abordaron distintas aristas en relación con la presentación de las alumnas. A1, en el segundo turno de habla, indagó sobre el tipo de encuestas administradas a los estudiantes de distintas carreras. En el cuarto turno, A2, por su parte, cuestionó si era necesario conocer al autor para interpretar sus obras. En el octavo turno, finalmente, A3 avanzó una duda acerca de si las alumnas-expositoras investigaron o advirtieron diferencias en las interpretaciones de estudiantes de distintas carreras. Para estas tres preguntas, las alumnas brindaron respuestas más o menos claras y concisas, que parecieron satisfacer la curiosidad de su audiencia y no plantear repreguntas. Salvo la respuesta a A2, que funcionó como contra-argumentación y abarcó tres turnos de habla, las restantes se resolvieron en una sola respuesta breve (turnos [3] y [9]). En particular en el turno de habla [9], Sofía zanjó la duda de A3 al mostrar cómo respondieron los alumnos de Matemática en contraposición a los de Letras. La respuesta que Sofía brindó a A3 introdujo un nuevo contenido y lo hizo mediante el mecanismo de mostrar, de ejemplificar un proceder y no de *nominalizarlo* o definirlo (Johsua y Dupin, 1993; Tiberghien et al., 2007). Es decir, Sofía mostró cómo contestaron los alumnos de Matemática, en lugar de poner un nombre o categorizar ese tipo de respuestas. En el décimo turno de habla, no obstante, la pregunta de A4 marcó un punto de inflexión en el debate. La progresión de los saberes, el ingreso de nuevos conocimientos en la discusión, se detuvo y las alumnas-expositoras necesitaron justificar su punto de vista (para leer a Liniers se necesita tener ciertos conocimientos previos -conocimientos de cultura general-) y defenderlo. Esta contra-argumentación, extendida por cuatro turnos de habla relativamente largos (turnos [11] a [14]), incluso fue más allá: cuando el Docente Carlos, en el turno [15], intentó resumir la idea y aparentemente avanzar, Carolina lo interrumpió (turno [16]) para seguir defendiendo su trabajo. En este intercambio, finalmente, es el propio A4 quien retrotrajo su cuestionamiento en el turno [17]. Aun así, las expositoras continuaron enfatizando la justificación de su punto de vista (turno [18]). Todas las preguntas de los alumnos-audiencia (A1, A2, A3 y A4) fueron efectuadas espontáneamente, disparadas por la exposición de las alumnas-autoras. Los alumnos pudieron realizar preguntas de este tipo precisamente por ser ellos también autores de sus propias ponencias y por haber reflexionado sobre sus procesos de comprensión y producción textual.

Esto nos conduce a sostener, entonces, que *-topogenéticamente-* la acción conjunta aquí estuvo liderada por las propias alumnas-expositoras. Ellas asumieron el rol de expertas en el tema que estaban tratando y habían investigado. Gabriela, Sofía y Carolina contaban con lo que, en lógica informal y teorías de la argumentación (Walton, 2008), se denomina carga de la prueba: todo argumentador tiene la necesidad de probar que sus afirmaciones pueden defenderse mediante argumentos sólidos y lógicamente válidos, sobre todo si una audiencia les solicita hacerlo, como en esta ocasión. El docente, por su parte, apenas intervino o lo hizo como *coordinador de mesa*, moderando los intercambios. Cuando quiso intervenir como docente (turno [14]), Carolina lo interrumpió. Vemos entonces que docentes, alumnos-audiencia y alumnos-expositores intervinieron desde lugares simétricos, como colegas que pueden preguntarse y dialogar respetándose mutuamente. Asimismo, estos actores intervinieron también de forma asimétrica: las alumnas-expositoras contaban con una información respecto del tema que habían investigado (historietas) y sus compañeros (su audiencia) buscaban comprender mejor esos hallazgos presentados por sus pares-autoras. La argumentación académica atravesó así tanto la producción y la presentación como la discusión del escrito.

Finalmente, a la luz de este análisis, notamos que el tiempo didáctico se amplió en tanto se pudo debatir con base en lo escrito. A partir de las preguntas de la audiencia y de las respuestas de las alumnas-autoras, se produjo acción conjunta, solidaria y colaborativa: cuando las alumnas-expositoras precisaron detener la progresión de los saberes para contra-argumentar, Docente Carlos y A4 asumieron la responsabilidad de finalizar el intercambio, de establecer un acuerdo de interpretaciones. Actuaron como una audiencia activa, como lectores cooperantes, no como receptores pasivos de los dichos de las expositoras. Los saberes los introdujeron siempre las alumnas-expositoras, pero estos fueron surgiendo y reorganizándose a través de las preguntas no pautadas de sus compañeros (A1, A2, A3 y A4).

Esta instancia de exposición y defensa de una ponencia, ciertamente, no constituye un ejemplo usual de trabajo con el escribir para aprender en clase. Sin embargo, sí forma parte de una alternativa deliberadamente buscada por los docentes del caso Letras para utilizar la escritura como herramienta epistémica en el seno del dictado de su asignatura.

Veamos, en el siguiente sub-apartado, otra alternativa de trabajo con la escritura como herramienta de aprendizaje en el aula y de ampliación del tiempo didáctico, aquella encontrada por los docentes del caso Biología.

Situación de comentario de lo escrito frente a pares y docentes (Biología)

Como detallamos previamente, cada clase de Biología dura tres horas. Por lo general, la primera hora y media de clase está dedicada al trabajo con los textos leídos y escritos por los alumnos, mientras la segunda se destina a la exposición de temas nuevos por parte de los profesores. En el siguiente fragmento, correspondiente a la primera parte de una clase, puede observarse que los alumnos discuten con sus docentes lo que escribieron en casa y -durante los primeros 15 minutos de la clase- comentaron en pequeños grupos. Los estudiantes debatieron los textos interpretativos que escribieron con el objetivo de fundamentar una tabla inspirada en los datos comparados por Watson y Crick para determinar la estructura molecular del ADN en 1953. La consigna, que pedía la interpretación de una tabla y la vinculación de lo trabajado con el posible pensamiento inferencial de Watson y Crick, permitió que una de las docentes de la clase, Docente Alejandra, organizase el comienzo de los intercambios y regulase la participación de los alumnos. Observemos qué ocurrió cuando los alumnos empezaron a compartir sus interpretaciones del cuadro de Watson y Crick.

Docente Alejandra [78]: *Bueno, entonces pasamos al ADN. ¿Sí? Había tres actividades donde la primera, la 6, muestra una tablita, ¿sí? Había varios grupos que tenían la 6, entonces empieza a hablar uno, y el resto escucha y corrobora que lo que sus compañeros digan esté bien. [La actividad] cuenta un poco la historia, resumidamente el tema es que se sabía de la*

existencia del ADN, pero no se conocía su estructura. Nosotros ya la clase pasada presentamos cuál era la estructura del ADN, la doble hélice, pero en esa época, en el 1950, no se sabía, se sabía muy poco del ADN. ¿Sí? [Se sabía] que estaba formado por nucleótidos, que era un ácido, que estaba dentro del núcleo, eso sí. Pero empezaron a estudiar su estructura química. ¿Está? Y lo que encontró este Chargaff fue lo que aparece en la tabla, que no lo hizo solamente con estas tres especies, lo hizo con muchas otras especies pero los resultados más o menos coincidían. Entonces, ¿qué conclusión se puede sacar de la tabla?

A7 [79]: [respuesta inaudible].

Docente Alejandra [80]: *[Dirigiéndose a la alumna] ¡Fuerte! [Dirigiéndose al resto de la clase] ¿Pueden escuchar por favor?*

A7 [81]: *La tabla muestra que existen pares de moléculas con cantidades semejantes o aproximadas, por un lado; y por otro lado, que también de a pares representan el 50% de la molécula. Con esos datos, lo que podemos sacar [inaudible] cómo lo tomaron para determinada complementariedad, teniendo en cuenta que son dos cadenas enfrentadas y que debe haber la misma cantidad de una que se complementa con la misma cantidad de la otra. Entonces así, tal vez en la relación ADN-guanina y [inaudible].*

Docente Alejandra [82]: *y ahí estarías contestando la otra pregunta también. ¿Sí? [Preguntas] A y B juntas contestó. El otro grupo que tenía esta actividad, ¿tienen alguna cosa, para agregar algo?*

[Turnos 83 a 92 en los que se establece qué grupo era responsable de la actividad].

A10 [93]: *¿Podemos leer lo que hemos escrito y de ahí explicarlo?*
Docente Alejandra [94]: *Dale, dale, por supuesto.*

A10 [95]: *Ehh, “en las tres especies la adenina y la timina tienen casi la misma cantidad porcentual, mientras que la guanina y la tiroxina, por su lado, tienen también casi la misma cantidad porcentual. La similitud entre ellas se debe a que se fundan formando puentes de hidrógenos, los cuales componen el ADN. La complementariedad se debe a que la adenina, al tener la misma cantidad porcentual que la timina, se enfrentan y se unen entre sí y lo mismo sucede con las otras dos”.*

Docente Alejandra [96]: *¿Qué opinan? ¿Es lo mismo que explicaron acá? ¿Es distinto? ¿Agregaron más información? ¿Qué les parece? ¿Están de acuerdo?*

En este fragmento, el haber escrito en casa y el haber tenido la posibilidad de discutir en clase esos escritos ayudó a la Docente Alejandra a hacer progresar el tiempo didáctico. *Cronogenéticamente*, los alumnos pudieron interactuar en clase, primero, en pequeños grupos y, luego, con los docentes y el resto de sus compañeros. Hicieron esto precisamente porque leyeron para escribir, escribieron para hablar en clase y discutieron lo leído y escrito. *La escritura permitió que la clase comenzase antes de comenzar*, es decir, que la Docente Alejandra pudiese definir el medio y poner a los alumnos en tarea lejos de la inmediatez del aula. En efecto, a partir de una tarea de inferencia, la Docente Alejandra pudo avanzar en la discusión de los contenidos (turnos [81] a [82]), abrir el intercambio a disidencias (turnos [85] y [96]) y validar cuando fue preciso para hacer progresar los contenidos (turnos [82]). A7 (turno [81]) y A10 (turno [95]) retomaron de dos modos distintos sus escritos: A7 parafraseó y explicó lo que había escrito, A10 lo leyó. Son dos formas diferentes e igualmente válidas de emplear el propio texto como fundamento para

dialogar con otros, dos modos complementarios de escribir y leer para hablar (Dysthe, 1996). En la complejidad del tema, sin embargo, pareciese que la profesora fue quien formuló las preguntas a los alumnos, mientras que estos se limitaron a responder de manera breve. En efecto, Tiberghien et al. (2007) señalan que las interacciones entre profesores y alumnos no son simétricas: aquí el profesor aseguró el avance del saber paso a paso, interrogando a los alumnos sobre lo que escribieron y comentaron en pequeños grupos. En este fragmento, el análisis cronogenético precisa complementarse con el estudio topogenético. El profesor hace avanzar el saber paso a paso (Tiberghien et al., 2007, p. 113) con la contribución de las respuestas relativamente breves de los alumnos. La docente condujo ciertamente el intercambio, pero los alumnos respondieron a esta conducción. Incluso cuando, en términos de Sensevy (2002, 2011), no participaron *motu proprio*, contaron con sus textos a los cuales poder recurrir, como en el caso de A10 que en el turno [93] pidió leer su respuesta y en el turno [95] la leyó. El texto funcionó, para quienes buscaban participar (por ejemplo, A7), como disparador y apoyo y, para aquellos más retraídos (por ejemplo, A10), sirvió como sostén y resguardo. Así, la Docente Alejandra (turno [96]) abrió el debate y la confrontación de opiniones en la clase, propició la acción conjunta a partir de la discusión de lo escrito (turno [78]) y la sostuvo con la lectura de dichos textos (turno [95]). Estos intercambios muestran cómo la acción conjunta pudo darse a *partir de* y con la escritura como sustento.

CONCLUSIONES

La modificación del tiempo didáctico que hallamos en estos casos es aquella que, a partir de la incorporación de la escritura, posibilitó amplificar los espacios de acción conjunta. Cuando la escritura se incorporó a las prácticas de enseñanza como una herramienta epistémica, el tiempo didáctico se amplió en relación con lo que ocurre en otras clases universitarias de primer año: un trabajo fuerte en el adentro del aula permitió que la acción se sostuviese y potenciase con el trabajo en el afuera. Esta modificación tuvo lugar, en nuestros casos, gracias al trabajo en aula con dos situaciones: *Situación de defensa de lo escrito frente a pares y docentes (Letras)* y *Situación de comentario de lo escrito frente a pares y docentes (Biología)*. En lo que respecta a la tríada mesogénesis, cronogénesis y topogénesis, ambas situaciones requerían a los alumnos enfrentarse a la lectura y escritura de textos argumentativos y a la revisión y puesta en común de los mismos frente a pares y alumnos. Mesogenéticamente, ese fue el desafío. En relación con la cronogénesis y la topogénesis, las tareas requerían que docentes y alumnos trabajasen colaborativamente y que ambos pusieran en marcha estrategias para hacer progresar los saberes dentro del aula. Dentro de este interjuego de expectativas, tanto en Letras como en Biología, los docentes preservaron la cláusula de *reticencia* a fin de que sus alumnos pudiesen actuar *motu proprio*. Ni la progresión de los saberes ni la responsabilidad sobre su producción recayeron exclusivamente en los docentes, sino que se tornaron una labor cooperativa entre los participantes. Y esto pudo ocurrir dentro del aula, entre otras cuestiones, porque los docentes posibilitaron -mediante las consignas y los trabajos de escritura requeridos- que los alumnos se pusiesen en tarea en sus casas, lejos de los confines del aula. La sala de clase, entonces, se transformó en un foro de debate, en un espacio de diálogo sobre lo escrito y lo leído (Dysthe, 1996, 2012).

En suma, a partir de lo expuesto, podemos precisar que las prácticas de enseñanza que entran en escritura y contenidos disciplinares inciden principalmente en el manejo del tiempo de aula puesto que los docentes deben buscar modos de (re)trabajar aquello que los alumnos ya comenzaron a desentrañar como lectores y escritores, de forma individual. Asimismo, entrelazar prácticas de escritura con contenidos también implica repensar una distribución de los roles más simétrica en lo que concierne a la formulación y progresión de los saberes en juego. *Escribir para aprender* requiere que los docentes pongan en el centro de la clase el trabajo con lectura y escritura a fin de que dichas prácticas adquieran sentido genuino para sus alumnos, se tornen prácticas posibles de abordar en casa y compartir en clase.

NOTAS

1. Reconocimiento: este trabajo se realizó en el marco del Proyecto PICT (2014-2793) financiado por la ANPCYT (Argentina) y dirigido por la Dra. Paula Carlino (CONICET-UBA).
2. GICEOLEM (Grupo para la Inclusión y la Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias), equipo de investigación dirigido por la Dra. Paula Carlino (CONICET-UBA).
3. Por cuestiones de privacidad, se utilizan seudónimos para los nombres de alumnos y docentes.
4. Los estudiantes que intervienen en los registros se nombran de acuerdo con su orden de aparición, así el código A1 corresponde a Alumno 1, A2 a Alumno 2, A3 a Alumno 3, etc. Entre corchetes, se consigna el número de turno de habla del registro.
5. Eduardo Carlos Duhalde (Lomas de Zamora, 5 de octubre de 1941) es un político, abogado y notario (escribano) argentino. Ocupó la vicepresidencia de la Nación durante el primer mandato de Carlos Saúl Menem, aunque renunció a este cargo para asumir como gobernador de la provincia de Buenos Aires. Entre 2002 y 2003 fue presidente argentino por aplicación de la Ley de Acefalía.

REFERENCIAS

- Alvarado, M. y Cortés, M. (2000). La escritura en la Universidad: repetir o transformar. Ciencias Sociales, Publicación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, 43, 1-3.
- Arnoux, E. y Alvarado, M. (1997). La escritura en la lectura: apuntes y subrayado como huellas de representaciones de textos. En M. C. Martínez (Coord.), Los procesos de la lectura y la escritura. Santiago de Cali: Editorial Universidad del Valle.
- Arnoux, E., Alvarado, M., Balmayor, E., Di Stefano, M., Pereira, C. y Silvestri, A. (1996). El aprendizaje de la escritura en el ciclo superior. En E. Arnoux (Comp.), Adquisición de la escritura. Rosario, Santa Fe: Centro de Estudios de Adquisición del Lenguaje, Facultad de Humanidades y Artes, Univ. Nac. de Rosario, Editorial Juglaría.
- Artigue, M. (1990). Ingénierie didactique. Recherches en Didactique des Mathématiques, 9(3), 283-307.
- Bazerman, C. (1988). Shaping written knowledge. The genre and activity of the experimental article in science. Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis, J. (2005). Reference Guide to Writing Across the Curriculum. West Lafayette, Indiana: Parlor Press.
- Bazerman, Ch. y Prior, P. (2004). What writing does and how it does it. An introduction to analyzing texts and textual practices. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bogel, F. Y Hjortshoj, K. (1984). Composition Theory and the Curriculum. En F. Bogel y K. Gottschalk (Eds.), Teaching Prose. A Guide for Writing Instructors (1-19). Nueva York: Norton.
- Brousseau, G. (2007). Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Camps Mundó, A. y Castelló Badía, M. (2013). La escritura académica en la universidad. Revista De Docencia Universitaria, 11(1), 17-36.
- Carlino, P. (2002). Leer, escribir y aprender en la universidad: cómo lo hacen en Australia y por qué. Investigaciones en Psicología, 7(2), 43-61.
- Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Carlino, P. (2007). Estudiar, escribir y aprender en universidades australianas. Textura, 6(9).
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. Revista mexicana de investigación educativa, 57(abril-junio).
- Carlino, P., Iglesia, P., Bottinelli, L., Cartolari, M., Laxalt, I. y Marucco, M. (2013). Leer y escribir para aprender en las diversas carreras y asignaturas de los IFD que forman a profesores de enseñanza media: concepciones y prácticas declaradas de los formadores de docentes. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Carlino, P., Iglesia, P. y Laxalt, I. (2013). Concepciones y prácticas declaradas de profesores terciarios en torno al leer y escribir en las asignaturas. REDU Revista de Docencia Universitaria. Vol. 11 (1) Enero-Abril, 105-135.

- Carter, M., Ferzli, M. y Wiebe, E. N. (2007). Writing to Learn by Learning to Write in the Disciplines. *Journal of Business and Technical Communication*, 21(3), 278-302.
- Cartolari, M. y Carlino, P. (2011). Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio. *Revista Magis*, 4(7), 67-86.
- Castedo, M. (2007). Notas sobre la didáctica de la lectura y la escritura en la formación continua de docentes. *Lectura y Vida*, 28(2), 6-18.
- Chevallard, Y. (2013). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique [Publicación original en francés: 1985].
- Chevallard, Y. y Mercier, A. (1987). *Sur la formation historique du temps didactique*. Marseille: IREM de Marseille.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design. Choosing among five approaches* (Segunda edición). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Di Stefano, M. y Pereira, C. (2004). La enseñanza de la lectura y escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales. En P. Carlino (Coord.), *Leer y escribir en la universidad. Textos en Contexto* Nº 6 (pp. 23-39). Buenos Aires: Lectura y Vida / International Reading Association.
- Dysthe, O. (1996). The Multivoiced Classroom: Interactions of Writing and Classroom Discourse. *Written Communication*, 13(3), 385-425.
- Dysthe, O. (2012). Multivoiced Classrooms in Higher Education Academic Writing. En M. Castelló, M. y C. Donahue (eds.), *University Writing: selves and Texts in Academic Societies*. Estados Unidos: Emerald.
- Fernández, G., Izuzquiza, M. V. y Laxalt, I. (2004). El docente universitario frente al desafío de enseñar a leer. En P. Carlino (Coord.), *Leer y escribir en la universidad. Textos en Contexto* Nº 6. Buenos Aires: Lectura y Vida / International Reading Association.
- Iglesia, P. y De Micheli, A. (2009). Leer textos de biología en el primer año de la universidad: ¿es un saber construido o una práctica a enseñar? *Enseñanza de las Ciencias, Número Extra VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias*, Barcelona, 817-820.
- Jiménez-Aleixandre, P. y Díaz de Bustamante, J. (2003) Discurso de aula y argumentación en la clase de ciencias: cuestiones teóricas y metodológicas. *Enseñanza de las Ciencias*, 21 (3), 359--370.
- Johsua, S. y Dupin, J.J. (1993). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. Paris: Presses universitaires de France.
- Langer, J. y Applebee, A. (1987). *How Writing Shapes Thinking: A Study of Teaching and Learning*. Urbana (Illinois): National Council of Teachers of English.
- Lea, M. y Street, B. (1998). Student writing in Higher Education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative Research Design: An interactive approach*. London: Sage.
- Maxwell, J. y Miller, B. (2008). Categorizing and connecting strategies in qualitative data analysis. En P. Leavy y S. Hesse-Biber (Eds.), *Handbook of emergent methods* (pp. 85-106). New York: Guilford Press.
- Natale, L. (2004). La construcción del resumen. Una propuesta didáctica basada en la Lingüística Sistémico Funcional. Ponencia presentada en el Congreso Internacional "Debates Actuales: Las Teorías Críticas de la Literatura y la Lingüística", Departamento de Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 18 al 20 de octubre, Buenos Aires.
- Padilla, C. (2012). Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales. *Magis*, 5(10), 31-57.
- Padilla, C., Avila, A. y Lopez, E. (2007). ¿Cómo preparamos a los estudiantes universitarios para abordar textos académicos? *Lectura y escritura: caminos para la construcción del mundo*. Editorial Científica Universitaria de la UNC. Cátedra UNESCO, Catamarca. [CD-Rom].
- Patton, M. (1991). *Qualitative evaluation and research methods* (pp. 169-186). Beverly Hills, CA: Sage.
- Piacente, T. y Tittarelli, L. (2003). ¿Alfabetización universitaria? Ponencia presentada y publicada en las Memorias de las X Jornadas de Investigación en Psicología, Tomo I, pp. 290-292. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, 14-15 de agosto, Buenos Aires.
- Rickenmann, R. (2006). Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado.

rado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia. Actas del Congreso Internacional de investigación, educación y formación docente, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia, 30 de agosto al 2 de septiembre 2006.

Rosli, N. y Carlino, P. (2017). Intervenciones docentes en la tarea de leer para responder cuestionarios. *Actualidades Investigativas en Educación*, Vol. 17, 1-26.

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

Russell, D. (2013). Contradictions regarding teaching and writing (or writing to learn) in the disciplines: What we have learned in the USA. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 161-181.

Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. En Sensevy, G. y Mercier, A [eds] (2007) *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.

Sensevy, G. (2011). Le sens du savoir: éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique. Bruxelles: Éditions de Boeck.

Sensevy, G. y Quilio, S. (2002). Les discours du professeur. Vers une pragmatique didactique. *Revue française de pédagogie*, 141, 47-56.

Sensevy, G.; Mercier, A. y Schubauer-Leoni, M.L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur. A propos de la course à 20, *Recherches en didactique des mathématiques*, 20(3), 263-304.

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.

Thaiss, C. y Porter, T. (2010). The State of WAC/WID in 2010: Methods and Results of the U.S. Survey of the International WAC/WID Mapping Project. *College Composition and Communication*, 61(3), 534-570.

Tiberghien, A.; Malkoun, L.; Buty, C.; Souassy, N. y Mortimer, E. (2007). Analyse des savoirs en jeu en classe de physique à différentes échelles de temps. En En Sensevy y Mercier (eds.). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes, Francia: PUR Presses Universitaires de Rennes.

Vázquez, A. y Miras, M. (2004). Cómo se representan estudiantes universitarios las tareas de escritura. Ponencia publicada en las Actas Electrónicas de la Reunión Internacional "Mente y Cultura: Cambios representacionales en el aprendizaje", organizada por el Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue y por la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid, 11-13 de febrero, Bariloche.

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

Walton, D. N. (2008). *Informal logic: a pragmatic approach*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.

Artículo recibido: 21 de marzo de 2017

Artículo aceptado: 24 de octubre de 2017