



Directores: Luis Vega y Hubert Marraud **Editora:** Paula Olmos
ISSN 2172-8801 / <http://doi.org/10.15366/ria2020.20> / <https://revistas.uam.es/ria>

Una aproximación didáctica a los usos de la escritura argumentativa en dos disciplinas universitarias

A Didactic Approach to the Uses of Argumentative Writing in Two University Disciplines

María Elena Molina

Departamento de Humanidades

Universidad Nacional del Sur

12 de Octubre y San Juan. 5° Piso. Bahía Blanca (B8000CTX). Buenos Aires, Argentina

elena.molina@uns.edu.ar

Artículo recibido: 17-03-2020

Artículo aceptado: 14-04-2020

RESUMEN

Este artículo explora los vínculos entre escritura, argumentación, enseñanza y aprendizaje en el marco de una investigación didáctica naturalista diseñada como un estudio de casos múltiples. Dicha indagación se efectuó en dos aulas (una de Letras y otra de Biología) del primer año de dos universidades públicas argentinas en las que determinadas condiciones de enseñanza favorecieron y sostuvieron el trabajo epistémico con la escritura y la argumentación. Estos casos muestran dos modos diferentes pero interrelacionados de trabajar con la escritura argumentativa en el primer año del nivel superior: en el caso Letras, prevalece el trabajo con escritura argumentativa como objeto de enseñanza, mientras que, en el caso Biología, sobresale su uso como herramienta de enseñanza. Sin embargo, desatacamos que se trata de una cuestión de énfasis dentro de un continuo objeto-herramienta, puesto que los docentes de ambas asignaturas reconocen los beneficios de escribir y de argumentar como una forma de pensar, participar, compartir y, sobre todo, aprender.

PALABRAS CLAVE: argumentación, condiciones didácticas, contrato didáctico, contenidos disciplinares, escritura, herramienta de enseñanza, objeto de enseñanza, práctica de enseñanza.

ABSTRACT

This article explores the links between writing, argumentation, teaching and learning within the framework of a naturalistic didactic research designed as a multiple case study. This research was carried out in two classrooms (one of Linguistics and the other of Biology) in the first year of two Argentine public universities where certain teaching conditions favoured and sustained epistemic work with writing and argumentation. These cases show two different but interrelated ways of working with argumentative writing in the first year of higher education: in the Linguistics case, the work with argumentative writing as teaching object prevails, while in the Biology case, its use as a teaching tool stands out. However, we stress that this is a question of emphasis within a tool-object continuous, since teachers of both cases recognize the benefits of writing and arguing as a way of thinking, participating, sharing and, above all, learning.

KEYWORDS: argumentation, teaching conditions, didactic contract, disciplinary contents, writing, teaching tool, teaching object, teaching practices.

1. INTRODUCCIÓN

¿Cuáles son los vínculos entre escritura, argumentación, enseñanza y aprendizaje? ¿Qué se enseña cuando se escribe argumentativamente? ¿Cómo enseñar a argumentar por escrito y cómo enseñar con la escritura argumentativa? Estas son algunas de las preguntas que organizan este artículo. Siguiendo a Schwarz y Baker (2017), argumentar para aprender tiene que ver con entender la argumentación (y la escritura, en nuestro caso) como una práctica social y no como una habilidad básica y generalizable. Varios dominios se ocupan de la argumentación, entre otros: la psicología educacional, la psicología social, la teoría sociocultural, el diseño computacional, la lógica informal, la lingüística y, por supuesto, las teorías de la argumentación (Schwarz y Baker, 2017). Nosotros focalizamos en la didáctica en tanto disciplina que estudia las prácticas de enseñanza (Camilloni, 2012; Sensevy, 2011).

En este sentido, el presente trabajo¹ discute resultados provenientes de una investigación didáctica naturalista² (Artigue, 1990; Rickenmann, 2006), diseñada como un estudio de casos múltiples (Stake, 1998; Maxwell, 2005; Creswell, 2007). Su objetivo general fue identificar y caracterizar las condiciones didácticas³ que posibilitaron que escritura y argumentación se transformasen, al mismo tiempo, en objetos de enseñanza y en herramientas para aprender contenidos en dos áreas del nivel superior. Dicha indagación se efectuó en dos aulas (una de Letras y otra de Biología) pertenecientes al primer año de dos universidades públicas argentinas en las que determinadas condiciones de enseñanza favorecieron y sostuvieron el trabajo epistémico con la escritura y la argumentación. Asimismo, estas dos asignaturas se condecían con lo que

¹ Los resultados presentados forman parte de la tesis doctoral "Argumentar por escrito para aprender en dos disciplinas universitarias: alcance de las condiciones didácticas y las intervenciones docentes" de María Elena Molina (Doctora en Humanidades por la Universidad Nacional de Tucumán). Dicha tesis fue dirigida por la Dra. Constanza Padilla y la Dra. Paula Carlino y se realizó con financiamiento de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCYT) y del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

² La investigación didáctica naturalista se distingue, aunque dialoga íntimamente, con la ingeniería didáctica (Artigue, 1990). Reaccionando contra las metodologías externas (cuestionarios, entrevistas, tests, etc.), la ingeniería didáctica se caracteriza, en primer lugar, por un esquema experimental basado en las "realizaciones didácticas en clase" (Artigue, 1990: 36), es decir, sobre la concepción, realización, observación y análisis de secuencias de enseñanza. ¿Qué distingue la ingeniería didáctica de la investigación didáctica naturalista? Básicamente, la investigación didáctica naturalista "saltea" el proceso de concepción, es decir, omite la planificación para concentrarse en la realización, observación y análisis de secuencias de enseñanza. Esto no quiere decir que el investigador naturalista no se involucre con los participantes de su estudio (docentes y estudiantes) antes de la realización de la secuencia de enseñanza que pretende analizar, sino que los contactos previos siempre toman un carácter de exploratorios, estudios pilotos, en los que se dialoga con los participantes sobre las características del grupo en cuestión, no específicamente sobre la planificación o diseño de las secuencias de enseñanza.

³ Entendemos la condición didáctica como una disposición del "medio" (Sensevy, 2007) que se presenta cuando los alumnos enfrentan obstáculos para cumplir con los propósitos de la enseñanza.

Snow (2002) y Toulmin (2001) conceptualizan como las dos culturas o las dos grandes esferas en las que puede agruparse todo el razonamiento humano: las Ciencias Humanas y las Ciencias Naturales. De este modo, contamos con lo que Patton (2002: 171) denomina “muestreo intencional”, es decir, con casos que, por sus iniciativas didácticas y sus filiaciones disciplinares, ilustraban algunos puntos relevantes para pensar la argumentación y la escritura en aulas universitarias argentinas. En relación con el trabajo de campo, este se efectuó en ambas aulas a lo largo de un semestre y comprendió observación de clases, entrevistas a alumnos y recolección de documentos áulicos (exámenes, trabajos prácticos, producciones escritas de alumnos revisadas por docentes, cuadernillos de cátedra, etc).

El caso *Letras* se refiere al trabajo que se realiza en el *Taller de comprensión y producción textual* perteneciente al primer año de la carrera de Letras de una universidad pública argentina. Esta asignatura anual (4 horas semanales) tiene un promedio de 200 estudiantes en clases plenarias y 50 en clases prácticas. Los alumnos trabajan durante el primer cuatrimestre con contenidos teóricos sobre discurso académico, modelos de comprensión y producción textual, teorías de la argumentación, etc. Durante el segundo cuatrimestre del año, por su parte, 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 y durante todo el cuatrimestre, se reúne con ellos para discutir avances, ideas, dudas, etc.

El caso *Biología* corresponde al trabajo que se efectúa en la cátedra *Biología 08* perteneciente al ciclo básico de iniciación de una universidad pública argentina. En esta asignatura cuatrimestral (6 horas semanales), 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 comenta los textos que los alumnos entregan clase a clase. Este trabajo compartido permite incorporar y sostener la escritura como herramienta para aprender. En un curso numeroso, dividir las tareas docentes posibilita que los profesores devuelvan a los alumnos sus textos a tiempo, que puedan interaccionar por escrito con ellos y utilizar esos escritos como insumos para las discusiones que tienen lugar durante la clase.

A continuación, organizamos el artículo en dos grandes secciones: el apartado denominado “¿Qué se enseña cuando se escribe argumentativamente en dos

asignaturas del nivel superior?” intenta sistematizar cómo el objeto de enseñanza se complejiza cuando las prácticas de enseñanza entran en escritura argumentativa con contenidos curriculares. La segunda sección, titulada “Repensar los usos de la escritura argumentativa en dos disciplinas universitarias: el continuo objeto - herramienta” muestra cómo se utilizó la escritura argumentativa en cada caso y cómo esos usos respondieron más a un continuo que a posiciones dicotómicas. Finalmente, concluimos el artículo señalando algunos aportes de la investigación didáctica en lo que se refiere a su capacidad de responder a las preguntas acerca de qué se enseña cuando se argumenta por escrito para aprender y por qué sirve hacerlo.

2. ¿QUÉ SE ENSEÑA CUANDO SE ESCRIBE ARGUMENTATIVAMENTE EN DOS ASIGNATURAS DEL NIVEL SUPERIOR?

Una de las condiciones didácticas que, en nuestros casos, permitió que la escritura funcionase epistémicamente fue que los docentes solicitaran prácticas de escritura argumentativa (Molina y Padilla, 2018; Molina, 2018). Teniendo en cuenta esta condición, responder qué se enseña cuando se escribe argumentativamente en los dos casos que nos ocupan implica reflexionar qué es lo que uno intenta transmitir cuando las prácticas de enseñanza entran en escritura argumentativa y contenidos disciplinares. ¿La escritura es solo una vía para acceder a los contenidos específicos de las asignaturas? ¿Acaso los alumnos no aprenden también modos de pensar, decir y transmitir propios de las disciplinas en cuestión? Este apartado muestra cómo los objetos de enseñanza se complejizan cuando los docentes enseñan contenidos disciplinares a partir del ejercicio de prácticas de escritura argumentativa.

Desde la didáctica, Lerner (2001) ahonda en los modos en los que puede enseñarse a ejercer prácticas de lectura y escritura en la escuela. Si bien su trabajo se centra en el nivel primario, esta autora distingue una serie de desafíos inherentes al trabajo con prácticas de lectura y escritura en el aula que pueden repensarse en el contexto de nuestra investigación en el nivel superior. Así, para Lerner (2001), los desafíos del leer y el escribir en la escuela radican en formar usuarios de la lectura y la escritura, no sólo sujetos que puedan “descifrar” el sistema de signos; orientar las acciones hacia la formación de escritores, de personas que sepan comunicarse por escrito con ellos mismos y con otros; lograr que los alumnos lleguen a ser productores de lengua escrita conscientes de la pertinencia e importancia de emitir cierto tipo de mensaje en el marco de determinado tipo de situación social, en vez de entrenarse únicamente como “copistas” que reproducen lo escrito por otros. Para esta autora, el desafío es lograr que la escritura deje de ser en la escuela un mero objeto de evaluación

para constituirse realmente en un objeto de enseñanza. Estos mismos desafíos pueden atribuirse a las prácticas de escritura en el nivel superior. En el ámbito universitario, Carlino (2005, 2013) ha enfatizado la necesidad de promover el descubrimiento y la utilización de la escritura como instrumento de reflexión sobre el propio pensamiento, en lugar de mantener a los alumnos en la creencia de que la escritura es un simple medio para reproducir pasivamente o para resumir (muchas veces, sin interpretar) el pensamiento de otros.

Pero ¿cómo pueden estas prácticas sociales tornarse objetos de enseñanza de pleno derecho? Lerner (2001) afirma que definir como objeto de enseñanza las prácticas sociales de lectura y escritura supone poner énfasis en los propósitos de la lectura y la escritura en distintas situaciones -esto es, en los motivos que llevan a la gente a leer y escribir-, en las maneras de leer, en todo lo que hacen los lectores y escritores, en las relaciones que lectores y escritores sostienen entre sí respecto de los textos. Afirmar que el objeto de enseñanza se construye tomando como referencia fundamental la práctica social de la lectura y la escritura supone incluir los textos, pero no reducir el objeto de enseñanza meramente a ellos. Escolarizar u academizar prácticas sociales es un desafío porque las prácticas son totalidades indisociables y, por lo tanto, difícilmente secuenciables, porque tienen muchos componentes implícitos que no se pueden transmitir y solo pueden comunicarse ejerciéndolas.

Ahora bien ¿cómo desplegar los contenidos? ¿Cómo objetivar aquellos aspectos de las prácticas que resulta imposible transmitir verbalmente? Considerar que el objeto de enseñanza se construye tomando como referencia las prácticas de lectura y escritura supone acordar un lugar importante a lo que hacen los lectores y escritores, supone concebir como contenidos fundamentales de la enseñanza los *quehaceres del lector* y los *quehaceres del escritor* (Lerner, 2001). No ahondamos en los quehaceres del lector, puesto que nuestra investigación no focaliza la lectura. En cuanto a los quehaceres del escritor, que sí son cruciales para comprender nuestros casos, planificar, textualizar, revisar una y otra vez son los grandes quehaceres del escritor que, generalmente, no son observables desde el exterior y se llevan a cabo, con frecuencia, en privado. Pero también son quehaceres del escritor los aspectos de la práctica que conciernen a su socialización y a sus usos, por ejemplo, como se verá en los análisis propuestos en el próximo apartado.

Cabe enfatizar que los quehaceres del lector y del escritor son contenidos, no actividades como podría creerse a partir de la formulación en infinitivo o de la caracterización como “rasgos” de prácticas sociales. Los quehaceres son aspectos de

lo que se espera que los alumnos aprendan, se hacen presentes en el aula precisamente para que los alumnos se apropien de ellos, como practicantes de la lectura y la escritura. En relación con esto, Carlino (2005) advierte la necesidad de emplear la escritura como medio para explorar ideas. Al respecto, señala que numerosos estudios constatan que los universitarios, “en las condiciones usuales en las que escriben para ser evaluados, no logran hacer uso de la escritura epistémicamente, es decir, como herramienta cognitiva para organizar lo que puede pensarse sobre un asunto” (Carlino, 2005: 29). Para combatir esta situación, Carlino (2005) propone que los docentes se ocupen de enseñar a planificar y revisar lo escrito y ayuden a anticipar el punto de vista del destinatario, de modo que en este proceso no solo se mejore el producto, sino que se guíe a sus autores a poner en práctica el escribir como herramienta para pensar los contenidos de cada materia.

¿Pero cuáles son los contenidos disciplinares que, en nuestros casos, se entrelazan con las prácticas de escritura y con los quehaceres del lector y del escritor que estas disparan? En el caso Letras, el contenido disciplinar es, al mismo tiempo, el concepto de “género discursivo” o “clase textual” (que se busca profundizar a partir de una investigación teórica y empírica) y los modos de comunicar estos resultados de investigación, a través de una ponencia. Esta clase textual recibe varias denominaciones en la actividad discursiva de las comunidades hispanoparlantes. Los elementos léxicos más usados son: “ponencia”, “comunicación”, “intervención” o “exposición”. De acuerdo con Duo de Brottier (2005), a partir de los rasgos que presentan estas definiciones es posible obtener una primera aproximación a la caracterización de la ponencia: constituye un acto comunicativo; hay un agente que lo realiza (ponente o autor); está destinado a ser expuesto ante una asamblea, congreso, reunión de especialistas; y tiene como finalidad construir conocimiento, examinar o discutir un tema. De este modo, por lo tanto, puede sostenerse que la ponencia es “la realización de un acto comunicativo que se lleva a cabo en reuniones de especialistas y su finalidad es proporcionar conocimiento o dar lugar a la discusión” (Duo de Brottier, 2005: 113). Dichas reuniones pueden denominarse “congreso”, “encuentro”, “simposio”, “coloquio” o “jornada” y han sido programadas con anticipación determinando la fecha, el lugar, la duración y los participantes. Asimismo, generalmente, también se ha delimitado con bastante precisión el tema que les dará unidad temática.

En relación con los procesos de textualización que caracterizan al género “ponencia”, Duo de Brottier (2005: 123) propone la siguiente estructura textual prototípica. Las categorías están basadas en el contenido y los límites entre ellas suelen ser bastante difusos. Incluso, puede ser que en algunas ocasiones estas categorías se

solapen.

Tabla 1. Categorías de la ponencia. Fuente: Duo de Brottier (2005: 123)

Categorías de la ponencia		
SUBCATEGORÍAS OBLIGATORIAS	CATEGORÍAS GLOBALES OBLIGATORIAS	SUBCATEGORÍAS NO OBLIGATORIAS
Propósitos	INTRODUCCIÓN	Generalizaciones temáticas
		Estudios previos
		Materiales y métodos
		Estructura de la ponencia
Indicación y ocupación del espacio de investigación		Contexto de estudio
		Hipótesis
		Conclusiones y resultados
		Justificación
Comentarios y evaluación		
Muestra o corpus Variables	METODOLOGÍA	
Descripción y/o análisis cuantitativo o cualitativo de los datos	ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	Tablas, diagramas, fotos, otros
Evaluación de los resultados propios	CONCLUSIÓN	Comparación con investigaciones previas
Resumen de los propios resultados		Retomar información de la introducción
		Sugerencia o propuestas para futuros trabajos

Puede observarse en la Tabla 1 que las categorías textuales de la ponencia se condicen con las del modelo IMRD de Swales (1990) y apuntan a integrar las distintas dimensiones de la argumentación: lógica, retórica y dialéctica -dimensiones constitutivas- y epistémica -dimensión reguladora e integradora (Molina y Padilla, 2015). Los alumnos de Letras necesitan, por ende, elegir un tema, investigarlo, recolectar y analizar datos para responder sus preguntas e hipótesis de investigación, articular sus ideas con las de otros autores, textualizar sus aportes y discutirlos, entre otras cuestiones. La tarea, para alumnos ingresantes a la carrera, se presenta de modo intelectual e identitariamente complejo: no solo deben investigar un tema y escribir ateniéndose a un género que no conocen, sino que deben aprender las características

comunicativas que este género conlleva (necesidad de presentación del trabajo ante pares y docentes). Los alumnos necesitan aprender a participar en su comunidad disciplinar. No solo precisan escribir un texto, sino que deben buscar, presentar y defender ideas propias frente a pares y docentes, todos quehaceres vinculados con la práctica de escritura que están ejerciendo.

En el caso Biología, la unidad con la que trabajamos, titulada “La información genética se expresa”, corresponde al tema de expresión genética. Esta es la segunda unidad del programa de Biología, la primera está abocada al estudio de los seres vivos. ¿Qué se estudia bajo la denominación de “expresión genética”? Un bosquejo del esquema de contenidos de este capítulo, elaborado por la cátedra de Biología como material de estudio para sus alumnos, puede ser esclarecedor:

Tabla 2. Esquema de contenidos detallado del capítulo trabajado en el caso Biología

De Micheli, A.T. et al. (2006) Capítulo 2. La información genética se expresa. En <i>Acerca de organismos, células, genes y poblaciones</i>. Buenos Aires: Ediciones Villoldo Yanele.	
ESQUEMA DE CONTENIDOS DEL CAPÍTULO	CONTENIDO DISCIPLINAR TRABAJADO
1. Genes, organismos y ambiente	Relaciones entre fenotipo, genotipo y ambiente.
2. ¿Qué son los genes?	Definición de gen. Estructura del ADN.
3. ¿Qué clase de información tiene un gen?	Relación ADN - proteínas.
4. ¿Cómo son y qué hacen las proteínas?	Estructura y función de las proteínas.
5. Las enzimas: proteínas que aceleran procesos metabólicos	Enzimas como catalizadores biológicos.
6. ¿Cómo se lee la información para construir una proteína?	Estructura y función del ARN - Transcripción.
7. ¿Cómo se traduce el mensaje? Desde el ARN a la proteína	Síntesis de proteínas.
8. ¿Qué sucede cuando cambia el mensaje para construir una proteína?	Consecuencias de las mutaciones.
9. ¿Cómo se regula el mensaje de los genes?	Regulación de la expresión genética.

Como puede observarse, el tema de “expresión genética” conlleva ciertos desafíos: requiere entender procesos altamente complejos y conceptos abstractos con los que los alumnos ingresantes no están familiarizados. Asimismo, la complejidad de este capítulo descansa también en el modo en el que se trabajan estos contenidos: hay 46 actividades de escritura donde los estudiantes, para responder las consignas, precisan redactar

textos argumentativos breves más o menos complicados. Dichos textos, por lo general, parten de dos o más conceptos teóricos que los alumnos deben relacionar entre sí y vincular con casos concretos y reales, al mismo tiempo que proveen argumentos a favor de tales relaciones. Los alumnos precisan participar en la reflexión y producción de los saberes puestos en juego. No hay una concepción positivista de la ciencia: no se entiende que lo dicho en este capítulo sea una descripción fiel, segura, rigurosa y verdadera del mundo. Por el contrario, en el caso Biología, hay una explícita advertencia acerca de que la ciencia produce una interpretación de la realidad que es inevitablemente parcial e incompleta (Espinoza, Casamajor y Pitton, 2009).

En el capítulo “La información genética se expresa” se enfatiza la necesidad de entender la ciencia como una construcción teórica, subjetiva, histórica, falible y se hace esto, precisamente, poniendo a los alumnos en la tarea de escribir y tornarse “pensadores” o “razonadores” sobre estas cuestiones.

En suma, en nuestros casos, los objetos de enseñanza se complejizan: los docentes enseñan contenidos disciplinares a partir del ejercicio de prácticas de escritura argumentativa y los alumnos no solo aprenden esos contenidos sino también esas prácticas. Establecer esto es de vital importancia para comprender cómo y por qué la escritura puede tornarse herramienta de enseñanza de contenidos disciplinares y objeto de enseñanza *per se*.

3. REPENSAR LOS USOS DE LA ESCRITURA ARGUMENTATIVA EN DOS DISCIPLINAS UNIVERSITARIAS: EL CONTINUO OBJETO-HERRAMIENTA

En el análisis de los registros de clase, hallamos amplias similitudes y diferencias entre los casos de Letras y de Biología, particularmente en lo que atañe al lugar que ocupan las prácticas de escritura argumentativa en el dictado de las clases. Ambos tienen en común el hecho de que la escritura y la argumentación constituyen aspectos centrales de sus propuestas didácticas, mientras que difieren en el modo en el que la utilizan: predominantemente como un *objeto de enseñanza* o como una *herramienta de aprendizaje*, esto es, como un fin o como un medio. En Letras, el objetivo es enseñar, a través de la investigación como estrategia de enseñanza, cómo funcionan los géneros discursivos en el medio social, mientras que, en Biología, escribir y argumentar se tornan instrumentos para pensar los contenidos disciplinares. Focalizando cómo se empleó la escritura argumentativa, en cada caso, organizamos la presentación de los resultados en dos puntos: (1) la consigna de escritura argumentativa en juego; y (2) la acción conjunta implementada para desarrollar esa consigna.

3.1. El caso letras: la escritura argumentativa prevalece como un objeto de enseñanza

Como señalamos en la introducción de este artículo, la iniciativa didáctica del caso Letras se basa en la legítima participación de los estudiantes en la comunidad disciplinar de los estudios del discurso: ellos precisan, con el andamiaje de sus docentes, elaborar y defender una ponencia como requisito para aprobar la asignatura. El contrato didáctico -esto es, el sistema de expectativas mutuas, hábitos y atribuciones entre docentes y alumnos- se caracteriza por una aparente simetría en las posiciones asumidas por los participantes de la interacción. Por un lado, “aparente” puesto que, como enfatizan Brousseau (2007) y Sensevy (2007), la relación didáctica es siempre, intrínsecamente, asimétrica. Por otro lado, esta simetría descansa en el hecho de que la consigna de escritura propuesta por los docentes ubica a los estudiantes como autores de sus propias ponencias. Por lo tanto, la práctica de escritura disciplinar de redactar una ponencia se preservó en la clase con todos sus matices retóricos. En esta clase, escribir funcionó mayormente como un objeto de enseñanza, como un contenido disciplinar en sí mismo. La consigna de escritura pedía a los estudiantes investigar un género discursivo para profundizar sobre la teoría de los géneros discursivos o clases textuales (tipologías textuales), al mismo tiempo que se aprende a comunicar los resultados de esa investigación con las restricciones específicas del discurso académico. A diferencia de otros cursos de escritura en Argentina, los docentes solicitaron a los estudiantes participar en una práctica social y situada de escritura, no ejercitar habilidades generales y básicas (Carlino, 2013). Las clases se organizaron con la práctica de escritura como un componente esencial de la interacción entre alumnos y docentes.

La Figura 1 muestra cómo se formuló la consigna de escritura. Esta *circular de evento científico* mostraba los aspectos cruciales de la iniciativa didáctica del caso Letras: enseñar la escritura como una práctica social, no como una habilidad general. Los profesores querían que sus estudiantes se comprometiesen en la práctica de escritura de una ponencia, con todas las particularidades inherentes a esa práctica -esto es, tener que investigar un tema primero, luego escribir y defender ese escrito frente a una audiencia. Esta tarea de escritura se difundió por mail y redes sociales entre profesores y estudiantes de esa universidad y contextualizó la presentación y la defensa de las ponencias. Para participar en el evento, los estudiantes precisaban formular un problema de investigación, escribir un *abstract* y cumplir con una serie de condiciones y plazos estipulados. La circular también proveía lineamientos sobre cómo presentar y enviar los trabajos, a la vez que explicitaba el modo en el que los docentes esperaban que los alumnos participasen. Estos podían contribuir ya sea individualmente o en

pequeños grupos, pero debían formar parte de la audiencia todo el tiempo. Los docentes-tutores se desempeñarían como coordinadores durante la defensa de las ponencias, pero como tutores en el transcurso del proceso de escritura. El trabajo constante entre docentes y alumnos durante un semestre de tutorías brindó a estos últimos las herramientas para actuar como incipientes -aunque legítimos- autores. Estos detalles no son triviales: guían a los estudiantes noveles a través del proceso de escribir y presentar una ponencia en un evento científico auténtico.

Figura 1. Consigna de escritura en el caso Letras: una circular de evento científico

CIRCULAR

*VIII Jornadas Estudiantiles del
Taller de comprensión y producción textual
El arte del discurso: El Universo de las Letras
(carrera de Letras, Facultad, Universidad)*

Lugar, 12 de diciembre de 2012
Facultad de Filosofía y Letras, dirección

La Cátedra de *Taller de Comprensión y Producción Textual* de la Facultad de Filosofía y Letras, invita a la participación en las *VIII Jornadas Estudiantiles*, que tendrán lugar el 12 de diciembre de 2012 en las instalaciones de la citada facultad.

Como todos los años, se convoca a los estudiantes que cursan la asignatura a presentar trabajos individuales o grupales para establecer un espacio de intercambio en los ámbitos lingüísticos y literarios. El eje **variado** está dado por la elección de un *género discursivo* de circulación social en cualquiera de sus manifestaciones (escrito, oral o audiovisual), con el objetivo de estudiar cómo funcionan estos géneros en las instancias de comprensión y producción realizadas por diferentes actores sociales.

1. Pautas de participación
Las jornadas contarán exclusivamente con la participación de exposiciones a cargo de los estudiantes de la asignatura de Taller 2012, pero al no haber mesas simultáneas, los mismos estudiantes a su turno, participarán igualmente en calidad de asistentes, escuchando las exposiciones del resto.

2. Inscripción y pautas para los expositores
La presentación de las **ponencias** puede ser tanto individual como grupal. Las ponencias estarán organizadas en sesiones, según temáticas afines. El tiempo de exposición por ponencia será de 20 minutos como máximo (equivalente a 8 páginas, en **Arial 12**, espaciado 1,5). Los tutores actuarán como moderadores de cada sesión.

Los expositores deberán enviar un **resumen** de la ponencia (hasta 300 palabras) en formato Word, **Arial 12**, espaciado simple (previa corrección de cada tutor) antes del **5 de noviembre de 2012** a la ayudante del Taller, Carla XXX (carlaxxx@hotmail.com), con copia al respectivo tutor. El archivo debe contener la siguiente información APELLIDO/S (del expositor) seguido de la palabra RESUMEN.

En el archivo debe especificarse:
- Título de la ponencia (centrado y con mayúsculas sostenida y negrita)
- Autor o autores (alineado margen derecho; uno debajo del otro)
- Dirección electrónica de cada uno de los expositores debajo del nombre de cada uno de ellos.
- En el cuerpo del texto se debe hacer referencia sintética al tema/problema de investigación, los objetivos, los interrogantes o hipótesis, el marco teórico, la metodología (población de estudio, técnicas de recolección de datos, corpus) y resultados a los que se pretende arribar.
- Cinco palabras-clave. Se debe consignar esto y al lado, escribir en letra minúsculas cada palabra separadas por guiones.

Con respecto a las ponencias completas deberán ser enviadas una semana antes de la realización de las jornadas a la Dra. Adela, coordinadora de las Jornadas a la siguiente dirección: xxx@yahoo.com.ar. El archivo deberá decir: APELLIDO/S seguido de la palabra PONENCIA al igual que en el asunto del correo. Se recuerda a los expositores que el envío de la ponencia hasta el día **5 de diciembre de 2012** a esta dirección es **condición necesaria** para la participación en las jornadas y para mantener la regularidad en la asignatura.

3. La participación como asistentes en las jornadas es **libre y gratuita** para todos los que deseen asistir. Se extenderán certificados de asistencia y/o exposición.

COMISIÓN ORGANIZADORA:
Cátedra de *Taller de Comprensión y Producción Textual* (Letras), FFyL, Universidad.
Cualquier otra información será enviada oportunamente por los tutores en las sucesivas circulares.

¿Qué hicieron los estudiantes y docentes a fin de desarrollar esta tarea de escritura? La Tabla 3 muestra el caso de Ramiro, un alumno que no hizo la ponencia en grupo sino de forma individual. Al igual que sus compañeros, contó con la ayuda de una tutora, pero no sacó provecho del intercambio con otros pares durante el proceso de redacción de su escrito. Ramiro, en su trabajo titulado “La alegría y la tristeza en la geografía

literaria de Alejandro Nicolau”, analizó los cuentos de Nicolau, un escritor contemporáneo de Tucumán (Argentina), a quien él conocía y pudo entrevistar. A continuación, podemos ver qué ocurrió luego de la presentación de los resultados, cuando estudiantes y docentes comentaron sobre lo que habían escuchado durante la presentación.

Tabla 3. Discusión de los resultados de una ponencia

[Aplausos. Término de la presentación de Ramiro].		
[1]	Estudiante 1	Yo te quería preguntar si Nicolau cuando escribió, él había contemplado eso que vos ves, esa alegría, ¿o es un concepto que vos ves?
[2]	Ramiro	Bueno, el libro se titula <i>El libro de la alegría</i> , es el segundo libro de él, el primero se titulaba <i>El libro de la tristeza</i> . Eso me llevó lógicamente a pensar que el autor tenía algo con estas emociones. Este... [vacilación] Pero en la entrevista con él está, porque él es muy sencillo a la hora de hablar de esto. Simplemente él le puso <i>El libro de la alegría</i> , porque el anterior había sido <i>El libro de la tristeza</i> y además porque quería transmitir alegría. Aun así creo que hay, más allá de la interpretación que es muy importante para este análisis, para nosotros, creo que hay algo filtrado ahí, digamos, un cuento en el que se manifiesta la alegría y la tristeza. No sé si ha sido su intención consciente mezclarlas. Por lo menos, esa es mi interpretación [Pausa de 4”].
[3]	Docente Amalia	¿Alguna otra pregunta?
[4]	Estudiante 2	Entonces vos hacés una relación por lo que veo con esta autora coreana. ¿Cómo lo hacés? ¿Por qué?
[5]	Ramiro	Sí, es una autora coreana. Hay un espacio y emociones...En nuestro trabajo era difícil no caer en las interpretaciones desde lo psicológico. Entonces quería contrastar un poco las diferencias con lo que plantea esta autora. No hemos querido, mi alter ego y yo [risas generalizadas porque Ramiro ha trabajado solo], adentrarnos en cuáles eran las motivaciones o estructuras psíquicas desde la descripción del espacio, sino tomar alegría y tristeza, dos emociones que están entre las cinco emociones planteadas como básicas en la psicología también, pero hemos querido hacer ese análisis desde la literatura. O sea, desde el texto y la mirada del autor, no desde la psicología. Por eso, volviendo a tu pregunta, contrastarlo con un trabajo que había desde el análisis literario, alejarlo de la psicología, por eso la autora coreana que trabaja desde la literatura.
[6]	Docente Silvana	Lo único que te diría es que hay que atenuar un poquito este establecimiento del nicho, porque creo que desde la Semiótica y los análisis semióticos de la literatura, todos los abordajes, la categoría “espacio” la consideran y hacen un análisis que va más allá de lo psicológico. Por ejemplo, estoy pensando en cuentos de Ana María Matute, “Pecado de omisión”, ahí se analiza los personajes en relación con los espacios que habitan. Y son análisis frecuentes desde la perspectiva semiótica. Entonces, es muy taxativo tu nicho, la manera en la que vos lo redactaste. Creo que deberías atenuar porque no es que no se ha estudiado el espacio como valor simbólico. Desde la teoría literaria sí se ha estudiado el espacio como valor simbólico. Vos, por supuesto, le das una mirada interesante y muy significativa. Incluso quería que me muestres qué escribe Méndez, que lo citás ahí en la bibliografía.
[7]	Docente Emilia	Hay una diapositiva, una filmina de eso [alumno busca en el Power Point y asiente].

[8]	Docente Silvana	[Observando la búsqueda del alumno en el Power Point] Antes, antes, cuando mostrás la bibliografía debe estar. Quiero ver qué escribe Méndez, porque me llamó la atención cuando lo citaste.
[9]	Ramiro	"Hacia una teoría del signo espacial en la ficción narrativa contemporánea". Es un artículo de una revista.
[10]	Docente Silvana	"Hacia una teoría del signo espacial en la ficción narrativa contemporánea".
[11]	Ramiro	Sí, sí [hojeando su trabajo].
[12]	Docente Silvana	Sí, yo era solo eso, una cuestión de matiz, nada más, que me parece que se puede atenuar un poco porque, quizás desde otras perspectivas, sí se ha trabajado en la literatura el espacio con valor simbólico.
[13]	Ramiro	Sí, quería más que nada destacar, digamos, simbólico no sería lo central en mi trabajo, sino la emoción desde lo simbólico. Como dije es una especie de sumatoria de varias cosas. Pero sí es cierto que por ahí hay trabajos que no hemos tenido en cuenta [Risas porque el alumno trabajó de forma individual. Pausa de 3"].
[14]	Estudiante 3	¿Y él [Nicolau] es un escritor joven? ¿A qué generación pertenece?
[15]	Ramiro	Sí, es un escritor joven. Debe tener 30 y pico de años. Y esta, bueno, es una de sus primeras obras. Bueno, eso también me pareció interesante para analizar. Porque hay una gran producción actualmente en Tucumán, en la literatura tucumana, que está surgiendo y es un campo muy rico para analizar y estudiar. Por eso también una de las deudas que tiene este trabajo, a modo de tema, es poner sobre el mantel esa referencialidad tucumana, poner énfasis en eso, poder detectar espacios en relación a Tucumán. En Tucumán ocurren todos los cuentos. El banco es el banco de la Plaza Urquiza, el parque es el 9 de Julio, la Villa Mariano Moreno. En todos los cuentos aparecen elementos así.
[16]	Docente Emilia	Eso te iba a decir, la categoría espacio parece potente no solo para analizar los textos de Nicolau, sino la literatura tucumana. Desde "La Carpa" hasta ahora, pasando por Foguet, incluso en los escritores del "interior del interior", de Concepción, de Alberdi, de Medina. Es incluso opresivo, no permite escribir sobre otras cosas, sino que ese espacio se impone. Es interesante.
[17]	Ramiro	Bueno, un poco esa era la cosa, en las conclusiones se pone que hay que cotejar esa categoría, este valor, analizando otras obras y otros autores. No damos como válido esto con un solo ejemplo. Me parece interesante, como vos decís, tratar la categoría como una posible herramienta de análisis [Pausa de 4"]
[18]	Docente Amalia	Muy bien, bueno, pasamos a los siguientes expositores. [Aplausos del salón mientras el expositor se retira del escenario del anfiteatro].

En el ejemplo de Ramiro, puede verse cómo el alumno enfrentó las preguntas críticas (Walton, 2008) de sus pares y docentes. Estudiante 1 y Estudiante 2 preguntaron de forma espontánea (no pautada) aquellas dudas que les habían surgido al escuchar la presentación de su compañero. Al respecto, cabe señalar que no todos los alumnos de la materia leyeron entre sí sus trabajos, pero todos sí estuvieron presentes en estas jornadas de exposición y defensa, además de haber tenido acceso a los resúmenes de los trabajos mediante una circular publicada en las redes sociales. Ante estas dos preguntas de sus pares, Ramiro asumió la responsabilidad de fundamentar las

afirmaciones efectuadas durante la exposición de su trabajo. En el primer caso, respondiendo al Estudiante 1 (turno [1]), dejó en claro que esta idea de vincular la obra de Nicolau con las emociones y el espacio fue producto tanto de la interpretación de sus libros como de las entrevistas efectuadas al autor. En el caso de la segunda pregunta (turno [4]), Ramiro respondió al Estudiante 2 que la citación de los estudios de una autora coreana se vinculaba con la necesidad de trabajar espacio y emociones desde la literatura y no desde la psicología. Ramiro sorteó ambas preguntas de forma airosa y los interrogadores (Estudiantes 1 y 2) parecieron quedar satisfechos con las respuestas brindadas. Al menos, no hubo repreguntas que señalasen insatisfacción en este aspecto. Sin embargo, en el turno [6], la docente Silvana ingresó para poner en discusión un quehacer escritor propio del ámbito académico: matizar las afirmaciones, limitar su alcance, modalizar. Aquí, Ramiro construyó su “nicho de investigación” de forma demasiado categórica y Silvana advirtió el riesgo de proceder de ese modo cuando se redactan textos científico-académicos. Para hacer esto, la docente apeló al campo de la semiótica en tanto espacio disciplinar que seguramente ha estudiado el espacio como valor simbólico. En el turno [31], Ramiro concedió ante el cuestionamiento de la docente Silvana, pero volvió a reafirmar su postura al declarar “Sí, quería más que nada destacar, digamos, simbólico no sería lo central en mi trabajo, sino la emoción desde lo simbólico. (...) Pero sí es cierto que por ahí hay trabajos que no hemos tenido en cuenta”. En otras palabras, Ramiro aceptó la crítica, admitió que hubo trabajos que no se tuvieron en cuenta, pero reiteró no obstante que la contribución original de su ponencia no radicaba en mostrar espacio como valor simbólico, sino espacio y *emoción* desde lo simbólico.

En este movimiento, Ramiro defendió algo más que el nicho que había construido para su investigación, defendió su autonomía como lector y escritor de textos científico-académicos. Ejerció su autoría: él había elegido el contenido de un texto/ponencia (los cuentos de Alejandro Nicolau) y, consecuentemente, podía construir la imagen de su audiencia y la suya propia como orador (*ethos académico*) que contaba con una contribución original para hacer. Asimismo, se mostró al tanto de que el género ponencia posee la particularidad de ser un texto que se prepara para defender oralmente frente a un público más o menos especializado, que por lo general no lee el texto sino que escucha su exposición. El contrato didáctico tradicional, caracterizado por la asimetría en las relaciones entre docente, alumnos y saberes (Brousseau, 2007; Sensevy, 2011) dio lugar a un nuevo contrato en el que el docente sabía ciertamente más sobre algo (género ponencia) pero el alumno, tras haber investigado y construido una hipótesis sobre un género que él mismo había elegido, conocía por su parte más

acerca de esa parcela del conocimiento en particular (en el caso de Ramiro, los cuentos de Alejandro Nicolau).

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 argumentativa preeminentemente como objeto de enseñanza *per se* (piénsese en las intervenciones de la docente Silvana, por ejemplo), pero también como herramienta epistémica para aprender sobre géneros discursivos (el contenido de la asignatura en juego en esta práctica de escritura). Veamos, en el siguiente sub-apartado, otra alternativa de trabajo con la escritura argumentativa en la que esta prevalece como herramienta de aprendizaje.

3.2. El caso biología: la escritura prevalece como una herramienta de enseñanza

En el caso Biología, los docentes proponen a los estudiantes resolver regularmente consignas de escritura que plantean problemas sobre temas biológicos. Los estudiantes tienen que leer para responder preguntas y argumentar a favor de sus propias ideas e interpretaciones. Todas las preguntas se orientan a vincular conceptos biológicos con problemas cotidianos. Los estudiantes leen y escriben en sus casas y traen esos escritos a clase para una discusión compartida durante la primera hora y media de clase. A diferencia de otras clases tradicionales de Biología en Argentina, donde predomina la voz de los docentes, la iniciativa didáctica de esta materia se basa en la interrelación entre prácticas de escritura y contenidos disciplinares. La escritura sirve como una herramienta para conectar y entender los conceptos biológicos. Concibiendo el contrato didáctico preeminentemente como un sistema de expectativas (tradicionalmente, las expectativas son que el profesor hable, mientras los estudiantes escuchan), encontramos que en este caso las expectativas se renegocian a partir de la inclusión de las prácticas de escritura argumentativas en el centro de las clases. En una disciplina como Biología, en la que prestar atención explícita a las prácticas de escritura resulta extraño y alejado del campo de conocimiento, los docentes insisten en desarrollar estas prácticas como un modo de trabajar con los contenidos. A fin de aprobar el curso, es necesario aprender a usar los conceptos biológicos en prácticas de escritura significativas.

Los profesores de Biología proponen consignas de escritura basadas en casos problemáticos, esto es, consignas que contextualizan las preguntas efectuadas, que

proveen escenarios para comprender cómo la biología funciona en el mundo que nos rodea. Los profesores no brindan una instrucción explícita en escritura, sino que trabajan el contenido de los textos de los estudiantes y enfatizan constantemente la importancia de usar los conceptos y el lenguaje disciplinar a fin de avanzar un punto de vista sobre lo que se está discutiendo. La Figura 2 muestra un típico ejemplo de consigna de escritura de esta clase de Biología. Después de haber leído sobre la estructura del ADN, los estudiantes precisan explicar una tabla inspirada en los datos que, en 1953, Watson and Crick compararon para establecer la estructura molecular del ADN.

Figura 2. Consigna de escritura típica de la clase de Biología

ACTIVIDAD 6
 En la siguiente tabla están representados los datos que obtuvo Erwin Chargaff (1950) al romper las moléculas de ADN y separar en su laboratorio las bases nitrogenadas de manera tal de identificar la proporción de cada tipo.

(a) Watson y Crick pudieron acceder a estos datos mientras diseñaban el modelo que representaría la estructura del ADN. A pesar de pequeños errores experimentales, ¿qué información cree usted que les aportaron los resultados obtenidos por Chargaff?

(b) Antes dijimos que las bases nitrogenadas se enfrentan en forma complementaria; teniendo en cuenta los datos de la tabla, ¿cuál sería esa complementariedad?

ESPECIE	COMPOSICIÓN PORCENTUAL			
	A	G	C	T
Ser humano	30.4	19.6	19.9	30.1
Trigo	28.1	21.8	22.7	27.4
Erizo de mar	32.8	17.7	17.3	32.2

(c) Observe la estructura química de los nucleótidos representada en la figura 2.1., ¿qué relación encuentra entre la estructura y la complementariedad de las bases nitrogenadas?

A la luz de esta consigna, que pedía a los estudiantes dilucidar la tabla y conectar los contenidos trabajados previamente con el posible razonamiento inferencial realizado por Watson y Crick, una de las docentes (Ana) lideró el intercambio de los estudiantes en la discusión. En la Tabla 4, los estudiantes comparten sus fundamentaciones. En esta clase, donde el gran número de alumnos (80 aproximadamente) podría haber llevado a la prevalencia de la voz monológica del docente, la profesora buscó activamente la participación de los estudiantes en la construcción de conocimiento. Los estudiantes y los docentes discutieron los hallazgos de Watson y Crick. La docente reformuló el problema y alentó a los estudiantes a discutir sus ideas. Esta acción contrasta con lo que ocurre frecuentemente en otras clases donde los profesores, ante la primera respuesta correcta de sus estudiantes, continúan exponiendo y avanzando con los temas.

Tabla 4. Discusión de la consigna de escritura entre profesores y alumnos

[78]	Docente Ana	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, ¿Sí?, 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, ¿Sí?, 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?
[79]	Estudiante 7	[respuesta inaudible].
[80]	Docente Ana	[Dirigiéndose a la alumna] ¡Fuerte! [Dirigiéndose al resto de la clase] ¿Pueden escuchar por favor?
[81]	Estudiante 7	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].
[82]	Docente Ana	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?
[83]	Estudiante 9	No, nada.
[84]	Varios Estudiantes	[Risas].
[85]	Docente Ana	¿Pero están de acuerdo con lo que se dijo?
[86]	Estudiante 9	Sí, sí, estamos de acuerdo.
[87]	Docente Ana	A ver, entonces, el resto, ¿qué entendió? Así yo no tengo que repetir, ¿qué entendieron de lo que explicó este grupo [el que había respondido]?
[88]	Varios Estudiantes	[Murmurlos].
[89]	Docente Ana	¿Lo pueden contar de alguna manera? ¿Cómo pensaron ustedes esta respuesta? A ver si ayudamos al resto.
[90]	Estudiante 10	¿Podemos leer lo que hemos escrito y de ahí explicarlo?
[91]	Docente Ana	Dale, dale, por supuesto.
[92]	Estudiante 10	Ehh, [lee] “en las tres especies la adenina y la timina tienen casi la misma cantidad porcentual, mientras que la guanina y la citosina, 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”.
[93]	Docente Ana	¿Qué opinan? ¿Es lo mismo que explicaron acá? ¿Es distinto? ¿Agregaron más información? ¿Qué les parece? ¿Están de acuerdo?

Los estudiantes no fueron meros oyentes de las clases magistrales de sus profesores. Los docentes alentaron la participación de los alumnos a través de las prácticas de lectura, escritura y argumentación. La escritura argumentativa funcionó epistémicamente: sirvió como herramienta para comprender los contenidos disciplinares. El contrato didáctico renegociado en este caso posibilitó a los estudiantes formar parte del proceso de construcción de conocimiento como miembros de pleno derecho. Cuando la escritura se ubicó primordialmente como una herramienta de aprendizaje, los estudiantes se comportaron como razonadores. Esto ocurrió porque el contrato y el medio entrelazaron prácticas de enseñanza y contenidos disciplinares, lo que otorgó a los estudiantes la oportunidad de ir más allá de una comprensión superficial de los saberes biológicos y usar los conceptos como pilares de sus escritos.

La Tabla 3 muestra que la docente Ana proveyó información contextual y definió el problema que los estudiantes necesitaban resolver (turno de habla [78]). También abrió los intercambios a posibles acuerdos y desacuerdos (turnos de habla [82], [85] y [93]) y confirmó las contribuciones de los estudiantes cuando fue necesario proseguir con la clase (turno de habla [82]). La Estudiante 7 (turno de habla [81]) y la Estudiante 10 (turno de habla [95]) retornaron a sus escritos de dos formas distintas: la Estudiante 7 parafraseó y explicó lo que había escrito, mientras la Estudiante 10 lo leyó. Estas constituyen dos formas de emplear el propio texto como una base para el diálogo con otros, dos modos de hablar sobre el leer y el escribir (Dysthe, 1996, 2012). El texto escrito funcionó, para los estudiantes que buscaban participar (por ejemplo, la Estudiante 7), como un pivote para compartir y discutir ideas. Para los estudiantes más reticentes (por ejemplo, la Estudiante 10), sirvió como una red de contención para comunicar una interpretación en proceso, quizás todavía no del todo comprendida. Las respuestas de los alumnos no fueron *copy-paste* de otros textos, sino que estuvieron mediadas por lo que leyeron y escribieron. En este caso, la escritura prevaleció como una herramienta epistémica cuando los estudiantes parafrasearon lo que escribieron y lo usaron como motor para participar, o cuando leyeron lo que escribieron y confiaron en ese escrito como un apoyo, como un espacio discursivo al cual retornar. En contraste con otras clases de Biología, la escritura funcionó como un instrumento para pensar los saberes disciplinares.

4. CONCLUSIÓN

En este artículo, hemos intentado efectuar dos movimientos: (a) describir las iniciativas didácticas (qué y cómo se enseña) de dos casos en los que las prácticas de enseñanza entran prácticas de escritura argumentativa y contenidos disciplinares; y (b) explorar cómo funciona la escritura argumentativa en la construcción de saberes en esos casos. Al respecto, entonces, podemos afirmar:

(a) Las iniciativas de nuestro casos se distancian de otras clases argentinas de Letras y de Biología porque los docentes entrelazan escritura argumentativa y contenidos disciplinares y alientan a sus estudiantes a usar la escritura predominantemente como un *objeto de enseñanza* en sí mismo (Letras) o como una *herramienta epistémica* (Biología). Enfatizamos el adverbio *predominantemente* porque en ambos casos la escritura argumentativa funciona como una herramienta de aprendizaje y como un objeto, aunque el énfasis sea distinto en cada caso. En Biología, resulta crucial aprender el contenido disciplinar y entenderlo mientras se trabaja con prácticas de escritura argumentativa en tanto herramientas epistémicas. Estas prácticas de escritura también tienen algunos aspectos que las docentes señalaron como objetos de enseñanza. Por ejemplo, las profesoras de Biología se preocupaban por cómo los estudiantes podían comunicar procesos que tienen lugar de forma simultánea en los organismos y cómo lograr expresar el pensamiento causal en sus escritos. En Letras, la escritura argumentativa fue un objeto de enseñanza *per se*: los alumnos tuvieron que aprender a escribir una ponencia. Sin embargo, también funcionó como una herramienta de aprendizaje cuando los estudiantes investigaron el tópico que ellos habían elegido dentro del programa de la materia y aprendieron sobre él al hacerlo. Este proceso implicó numerosos borradores que fueron revisados y comentados por los tutores para ayudarlos en el proceso de modificación de los escritos, cuestión que conlleva al mismo tiempo una modificación de los conocimientos disciplinares en proceso -sobre el género elegido y sobre cómo comunicar lo investigado-. Por lo tanto, los dos modos de usar la escritura argumentativa, como una herramienta de aprendizaje o como un objeto de enseñanza, constituyen dos polos de un continuo. Estos usos de la escritura argumentativa tornan a estas clases singulares en el contexto argentino de la educación superior. Estas clases son muy diferentes de las tradicionales clases de Letras y de Biología. La clase de Letras es diferente de otros seminarios de escritura en el sentido de que los estudiantes aprendieron cómo escribir al participar en una práctica de escritura situada, no al ejercitar habilidades generales de escritura. En Biología, hubo un trabajo sistemático con la escritura como un medio de entender y vincular los

contenidos disciplinares. Las clases no fueron clases magistrales impartidas por los docentes. En ambos casos, entonces, la escritura no fue una cuestión periférica, sino vertebral de las clases. Las voces de las docentes no prevalecieron sobre la de los alumnos. Al contrario, estudiantes y docentes dialogaron sobre los contenidos a propósito de participar en prácticas de escritura argumentativa.

(b) Vinculado con cómo la escritura impactó en la construcción de conocimientos en estas clases, encontramos que cuando la escritura fue argumentativa y se ubicó en el centro de los intercambios áulicos, los estudiantes pudieron participar activamente en los procesos de construcción de conocimientos. Pudieron discutir los contenidos como participantes legítimos de prácticas de escritura significativas. No fueron simplemente oyentes de las exposiciones de sus docentes, sino autores (Letras) y razonadores (Biología).

En conclusión, con base en un análisis sistemático de registros de clase, la descripción de estos casos muestra dos modos diferentes pero interrelacionados de trabajar con la escritura argumentativa en el primer año del nivel superior. En Argentina, donde las universidades públicas tienen un enrolamiento masivo de estudiantes (especialmente en el primer año) y una escasez de recursos materiales, los docentes de estas clases hicieron hincapié en los beneficios de escribir y de argumentar como una forma de pensar, participar, compartir y, sobre todo, aprender.

REFERENCIAS

- Artigue, M. (1990). "Ingénierie didactique". *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 9(3), 283-307.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Camilloni, A. (2012). "Justificación de la didáctica". En A. Camilloni et al., *El saber didáctico* (pp. 19-22). Buenos Aires: Paidós.
- 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. (2013). "Alfabetización académica diez años después". *Revista mexicana de investigación educativa*, 57(abril-junio).
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design. Choosing among five approaches* (Segunda edición). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- De Micheli, A.T. et al. (2006). "Capítulo 2. La información genética se expresa". En De Micheli, A. et al., *Acerca de organismos, células, genes y poblaciones*. Buenos Aires: Ediciones Villoldo Yanele.
- Duo de Brottier, O. (2005). "La ponencia y el resumen de la ponencia". En Cubo de Severino, L. (ed.), *Los textos de la ciencia* (113-147). Córdoba: Comunicarte.
- 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 Castelló, M. y Donahue, C. (eds.), *University Writing: selves and Texts in Academic Societies*. Estados Unidos: Emerald.

- Espinoza, A., Casamajor, A. y Pitton, E. (2009). *Enseñar a leer textos de ciencias*. Buenos Aires: Paidós.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative Research Design: An interactive approach*. London: Sage.
- Molina, M.E. y Padilla, C. (2018). "Escribir y argumentar académicamente en biología: ¿qué proponen hacer las consignas de los docentes?" *Lenguaje*, [S.I.], v. 46, n. 2.
- Molina, M.E. y Padilla, C. (2015). "Prácticas de argumentación escrita en dos disciplinas universitarias: dimensiones y potencialidades epistémicas". En *Actas VI Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso y III Jornadas Internacionales sobre Discurso e Interdisciplina* (pp. 443-450). Quilmes: Universidad Nacional de Quilmes.
- Molina, M.E. (2018). "Escritura académica, argumentación y prácticas de enseñanza en el primer año universitario". *Revista Enunciación*, Vol. 22, No. 2. pp. 138-153.
- Patton, M. (2002). *Qualitative evaluation and research methods* (pp. 169-186). Beverly Hills, CA: Sage.
- Rickenmann, R. (2006). "Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia". *Actas del Congreso Internacional de investigación, educación y formación docente*, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia, 30 de agosto al 2 de septiembre 2006.
- Schwartz, B. and Baker, M. (2017). *Dialogue, Argumentation and Education. History, Theory and Practice*. New York: Cambridge University Press.
- 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.
- Snow, Ch. P. and Collini, S. (2012[1959]). *The Two Cultures*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Toulmin, S. E. (2001). *Return to reason*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Walton, D. N. (2008). *Informal logic: a pragmatic approach*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.

MARÍA ELENA MOLINA: Licenciada en Letras y Doctora en Humanidades (Universidad Nacional de Tucumán). Especialista en Escritura y Alfabetización (Universidad Nacional de La Plata). Becaria Postdoctoral de CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina). Jefe de Trabajos Prácticos de Didáctica General, con extensión de funciones en Didáctica y Práctica Docente de Nivel Superior (Universidad Nacional del Sur). Miembro de 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.

AGRADECIMIENTOS: Esta investigación se llevó a cabo en el marco del proyecto PIUNT 26/H625, dirigido por la Dra. Constanza Padilla, y del Proyecto PICT-2014-2793, dirigido por la Dra. Paula Carlino. Agradezco a mis compañeros de trabajo de ambos proyectos por sus valiosas lecturas y aportes.