



La enseñanza de la argumentación en la universidad: intervención docente en la elaboración de ponencias estudiantiles

The teaching of argumentation in the university: teaching intervention in the elaboration of student conference papers

Esther Angélica López
Departamento de Letras
Universidad Nacional de Tucumán
San Miguel de Tucumán, Argentina
estherlopez115@yahoo.com.ar

Artículo recibido: 16-03-2020
Artículo aceptado: 14-04-2020

RESUMEN

Resulta innegable ignorar la brecha que separa las prácticas de lectura y escritura que tienen lugar en el nivel secundario y las que son necesarias en la universidad para acceder al conocimiento disciplinar y a la construcción de conocimiento científico. La toma de conciencia de esta situación de desventaja con la que llegan los estudiantes al primer año universitario ha llevado a implementar acciones tendientes a abordar la escritura en las aulas universitarias. En este sentido, el objetivo de este trabajo es dar cuenta de cómo se puede ayudar a los ingresantes universitarios a escribir un texto argumentativo de especialidad a partir de las retroalimentaciones escritas dadas por un docente de una materia de primer año de Humanidades de una universidad pública a un grupo de estudiantes que participan en ciclos de investigación-acción mediante el empleo de comentarios escritos digitales.

PALABRAS CLAVE: argumentación, escritura, estudiantes universitarios, investigación-acción, ponencias

ABSTRACT

It is undeniable to ignore the gap that separates the reading and writing practices that take place at the secondary level and those that are necessary in the university to access disciplinary knowledge and the construction of scientific knowledge. The awareness of this situation of disadvantage with which students arrive at the first year of university has led to the implementation of actions aimed at addressing writing in university classrooms. In this sense, the objective of this work is to give an account of how university entrants can be helped to write a special argumentative text based on the written feedback given by a teacher of a first-year Humanities subject at a public university to a group of students participating in action research cycles through the use of digital written comments.

KEYWORDS: argumentation, writing, university students, action research, papers

1. INTRODUCCIÓN

Diversas investigaciones coinciden en señalar la brecha que separa las prácticas de lectura y escritura que se promueven en el nivel secundario y las que se requieren en universidad. En general, en el nivel secundario no se privilegian tareas de escritura que impliquen la integración de diversas fuentes de información (Blaser, 2011). Este dominio resulta fundamental en el nivel superior puesto que el desarrollo de estrategias que involucren tareas de interacción entre lectura y escritura está vinculada con la construcción y la circulación del conocimiento científico. La toma de conciencia de la importancia de la escritura en este nivel ha llevado a que se la conciba como objeto de reflexión y de abordaje en las aulas universitarias.

Con esta convicción -a la luz de avances en el plano teórico que conceptualizan la escritura como un proceso recursivo y no acabado-, surgieron acciones tendientes a proporcionar herramientas para la mejora de las prácticas de escritura. Prueba de ello, lo constituyen los conocidos movimientos *WID* y *WAC*¹ gestados en el ámbito anglófono que impulsaron propuestas que se tradujeron en diferentes alternativas: talleres de escritura, tutorías y la revisión entre pares, entre otras.

Como el objetivo que se pretende lograr es que los estudiantes aprendan a escribir y escriban para aprender -destacándose de este modo el valor epistémico de la escritura (Scardamalia y Bereiter, 1992)-, algunas investigaciones señalan la necesidad de lograr que los estudiantes adquieran estrategias para que puedan evaluarse a sí mismos (Canabal y Margalef, 2017) y que se constituyan como sujetos autónomos de aprendizaje. Lograrlo se constituye en un reto para los docentes que los lleva a implementar nuevas propuestas de enseñanza tales como el uso de diversas tecnologías de la información: blogs (Ion, Silva y Cano, 2013), screencats (Alvira, 2016), entre otros dispositivos.

En relación con esto, cobra importancia la retroalimentación (*feedback* como se ha traducido casi exclusivamente el vocablo inglés), entendida como una guía y soporte para el aprendizaje, ya sea en contextos presenciales o virtuales. Sin embargo, el concepto de retroalimentación ha sido ampliado y distingue entre *feedback* y *feedforward*. Este último va más allá de la mejora de un escrito puntual sino que apunta

¹ Los resultados de investigación de los movimientos *Escribir a través del currículum* (WAC) y *escribir en las disciplinas* (WID) han permitido configurar propuestas didácticas en las que se escribe para aprender una materia y se aprende a escribir según los géneros propios de un campo del saber (Bazerman, Little, Bethel, Chavkin, Fouquette and Garufis, 2005).

a lograr autonomía y autorregulación en el estudiante. Aunque la retroalimentación por medio de comentarios escritos tiene larga tradición en el contexto anglófono -tanto en inglés lengua materna como extranjera- no está exenta de críticas que cuestionen su utilidad. Los defensores de este modo de retroalimentación señalan que el problema no radica en los comentarios en sí sino en que los estudiantes no saben qué hacer con ellos o que los docentes no se adaptan a las necesidades de los estudiantes. Es por esta razón que algunas investigaciones pretenden indagar qué rasgos deben asumir estos comentarios teniendo en cuenta las perspectivas de los propios estudiantes.

Con el objetivo de contribuir con acciones didácticas que favorezcan el dominio de la escritura académica en la universidad, que implica que el docente se constituya en un guía no solamente en la enseñanza de los contenidos conceptuales sino también discursivos, nos hemos propuesto mostrar cómo las prácticas de retroalimentación del docente mediante comentarios digitales escritos (CEDs) se orientan en gran medida a lograr que los estudiantes aprendan a escribir un texto argumentativo de especialidad y que en un futuro puedan hacerlo por sí mismos.

El corpus, en esta oportunidad, fue obtenido a partir de las retroalimentaciones escritas dadas por un docente de una asignatura de primer año de Humanidades de una universidad pública –que participa en ciclos de investigación-acción- a un conjunto de estudiantes que tienen como objetivo producir un texto de escritura académica auténtico (una ponencia), a través de un proceso de elaboración gradual que culmina con su socialización y discusión en unas Jornadas Académicas, al finalizar el cursado de dicha asignatura. El hecho de que la escritura se lleve a cabo a partir de la intervención escrita del docente, complementada con comentarios orales cara a cara, permite a los estudiantes no solamente aprender a escribir en un proceso académico sino también inscribirse como productores principiantes del conocimiento disciplinar.

Con respecto a las retroalimentaciones escritas, consideramos los CEDs proporcionados por un docente, a las versiones borradores de dos ponencias grupales, realizadas por estudiantes de dos cohortes de la citada asignatura elegidas intencionalmente. Para su análisis, empleamos una clasificación propia (Padilla y López, 2018) que se asienta en dos criterios generales (el modo y el foco), que elaboramos tomando parcialmente los aportes de Straub and Lunsford (1995) y Duijnhouwer (2010).

El objetivo de la presente investigación es determinar si los CEDs realizados por el docente se orientan explícitamente para que los estudiantes puedan elaborar un escrito académico -cuya función argumentativa es fundamental en su triple dimensión: lógica, retórica y dialógica (Padilla, 2012)-, y si los estudiantes aprovechan estas

sugerencias para el mejoramiento de sus textos.

A continuación, nos detendremos en algunos antecedentes que dan cuenta del estado actual de las investigaciones sobre las prácticas de *feedback* y las conceptualizaciones acerca de la ponencia como práctica argumentativa.

2. ANTECEDENTES

Como ya señalamos más arriba, existe particular interés en favorecer y mejorar las prácticas escriturarias de los estudiantes universitarios y con este cometido se ha tendido a la implementación de diversas estrategias para lograrlo. Uno de los medios que ha alcanzado amplia difusión ha sido el *feedback* a partir del envío de comentarios escritos. Si bien existen numerosos avances teóricos y prácticos en relación con el *feedback* en el ámbito anglófono, los estudios sobre retroalimentación son relativamente recientes en el contexto iberoamericano y las investigaciones sobre este modo de interacción han surgido en la última década (Corcelles, Cano, Bañales y Vega, 2013; Corcelles y Oliva, 2016; Corcelles, Cano, Mayoral y Castelló, 2017; Tapia-Ladino, Arancibia Gutiérrez y Correa Pérez, 2016), quizás debido a que se difundieron, valoraron y adoptaron tardíamente los conocidos modelos de escritura que privilegian su carácter procesual y recursivo (Flower and Hayes, 1981; Scardamalia y Bereiter, 1992).

Más allá de que en nuestro medio el estudio sobre la retroalimentación es aún incipiente, existe abundante material que focaliza en diferentes aspectos de este fenómeno. Algunas investigaciones ponen el acento en los alcances y en la naturaleza de este intercambio; otras en su efectividad atendiendo a las perspectivas de estudiantes y tutores de escritura o, dado el actual auge de la tecnología, en cómo las TICs han ampliado los canales para lograr mayor y mejor intercambio entre estudiantes y docentes. En este sentido, otro grupo de investigaciones pone en relación el *feedback* empleado tanto por docentes como por pares para lograr la escritura de un texto de especialidad.

Con respecto al primer grupo de estudios, a nivel teórico, disponíamos de importantes investigaciones sobre la naturaleza de la retroalimentación en el sentido en el que usualmente se concibe al *feedback* como guía y apoyo para el aprendizaje. Actualmente, las investigaciones han avanzado en sus conceptualizaciones y destacan la importancia del *feedforward* en su carácter de retroalimentación prospectiva. Esto implica no solamente detectar y señalar errores o destacar los aciertos sino también brindar información útil para el futuro. Esto supone que los comentarios brindados deben tener implicaciones para la tarea actual y para posibles tareas similares que se lleven a

cabo en otra ocasión, en lugar de buscar solamente una justificación de una valoración (Ion, Silva y Cano-García, 2013). Teniendo esto presente, los últimos estudios sobre *feedback* distinguen entre este término y el de *feedforward* reservando este último para la evaluación orientada al aprendizaje; es decir, se pone foco en una evaluación con sentido prospectivo como un apoyo para el logro de un aprendizaje autodirigido, autorreflexivo y autoevaluativo (Canabal y Margalef, 2017). Por otra parte, otros estudios han puesto de relieve el carácter dialógico de la retroalimentación al plantearla como una interacción dinámica constituida a partir de tres dimensiones (cognitiva, social-afectiva y estructural). Esto lleva a reconceptualizarla como una actividad dialógica y relacional, y apoya la opinión de que esta pueda ser una estrategia clave para una evaluación sostenible (Ajjawi and Boud, 2018).

Otra línea de investigación se ha referido a la efectividad de los comentarios escritos tanto en relación con la evidencia empírica lograda (Lillo Durán y Sáez Carrillo, 2016) como en virtud de las perspectivas de docentes y estudiantes. Aunque en la actualidad, es mayormente aceptada una postura favorable hacia el uso del *feedback* escrito (Peterson, 2010; Nicol, Thomson and Breslin, 2014, entre otros), enfatizando que esta práctica es valorada positivamente por los estudiantes (Tapia-Ladino, Bustos, Salazar, Muñoz, Varela y Sáez, 2014), otro grupo de investigaciones relativiza su alcance basándose también en la perspectiva de los estudiantes quienes manifiestan poco interés en los comentarios realizados por su profesores (Ferguson, 2009) puesto que no se traduce en mejoras en el texto. Esto daría cuenta de que no los consideran útiles para los fines que deberían. Sin embargo, otros autores (Carless, 2006) señalan que esta situación daría cuenta de que estudiantes y tutores tienen percepciones diferentes acerca del proceso de retroalimentación. Propone “diálogos de evaluación” cuyos contenidos pueden parecer obvios para los tutores pero no para los estudiantes. Es por eso que las suposiciones tácitas deben ser explicitadas (qué esperan los tutores lograr con sus comentarios escritos; cómo los estudiantes pueden emplearlas, entre otras). En relación con esto, Nicol (2010) propone un conjunto de recomendaciones para proveer buenos comentarios (orales o escritos; presenciales o virtuales), sobre la base de investigaciones centradas en lo que valoran positivamente los estudiantes. En tal sentido, se destacan los siguientes atributos de un buen comentario: comprensible, selectivo, específico, oportuno, contextualizado, sin prejuicios, equilibrado, transferible y personal. Sin embargo, resulta difícil llegar plenamente a cubrir todos estos atributos de los comentarios en las prácticas de *feedback* del nivel superior, dada la masividad por la que atraviesan las universidades.

En conexión con el debate acerca de la efectividad de las prácticas de *feedback*, en los últimos años la discusión se centró en la incidencia de las TICs en los modos de proporcionar retroalimentación. En este sentido, algunos autores como Tuzi (2004) plantean las ventajas de los comentarios electrónicos, con respecto a los tradicionales en papel, por los efectos positivos que produce en los estudiantes, ya que los insta a realizar más revisiones sobre sus borradores, gracias al medio digital que favorece de forma dinámica las tareas de reescritura.

Sin embargo, el concepto de retroalimentación electrónica no se refiere solo a los comentarios que proporciona un ser humano a través de la tecnología: por ejemplo, la opción 'control de cambios' o la opción 'insertar comentarios' del procesador Word (la primera de ellas, considerada más invasiva o menos respetuosa de la voz del escritor estudiantil, que la segunda, según García-Yeste, 2013), u otras opciones más recientes como el screencast que brinda *feedback* asincrónico con el apoyo de imágenes de video y voz (Alvira, 2016). También incluye programas automáticos, con distintos grados de margen para la intervención personalizada del docente. Algunos disminuyen drásticamente esta posibilidad, como los scripts de retroalimentación que incluyen un banco de comentarios electrónicos, pretendiendo aliviar las demandas laborales del docente. Algunas investigaciones señalan que los estudiantes valoran este enfoque más mecanicista porque proporciona mayor cantidad de información (Case, 2007). Sin embargo, otros autores remarcan las limitaciones de estos sistemas porque, al estar prediseñados, no permiten la interacción con un público específico, cuestión crucial tratándose de la escritura académica, en la que son fundamentales el enunciador, destinatario, contexto y propósito (García-Yeste, 2013).

Por otra parte, un grupo de investigaciones se ha centrado en investigar los efectos de la retroalimentación mediante comentarios escritos para la enseñanza de géneros académicos en estudiantes próximos a finalizar sus carreras de grado (Corcelles, Cano, Bañales y Vega, 2013; Tapia-Ladino, Arancibia Gutiérrez y Correa Pérez, 2016; Corcelles, Cano, Mayoral y Castelló, 2017; Tapia-Ladino, Correa Pérez y Arancibia Gutiérrez, 2017; Wischgoll, 2017), en particular, en la escritura de tesis y artículos de investigación, pero son escasos los trabajos que se refieren al empleo de comentarios escritos para guiar la escritura de textos académicos en el inicio de los estudios universitarios. Algunas investigaciones halladas en el primer año se refieren al empleo de comentarios escritos realizados por docentes para la escritura de textos de argumentación cotidiana (Twagilimana, 2017). Es por esto que en este trabajo nos interesa referirnos a la elaboración de la ponencia por parte de estudiantes universitarios de primer año mediante el empleo de CEDs. Entendemos la ponencia como un género

académico con predominio argumentativo. En este sentido, nos interesa observar cómo los CEDs del docente apuntan a la escritura de un texto que refleje esta estructura argumentativa.

3. MARCO TEÓRICO

Nuestro marco conceptual se apoya en la conceptualización de la escritura en tanto proceso cognitivo-recursivo que implica tareas de revisión y de reescritura (Flower and Hayes, 1981; Scardamalia y Bereiter, 1992; Flower, 1994; Hayes, 1995).

Un concepto central, en el camino para lograr el dominio de la escritura por parte de los estudiantes, es el de 'aprendizaje colaborativo' (Bruffee, 1998), entendido como un proceso en donde las personas negocian y comparten significados, orientados por la resolución de problemas. De este modo, se plantea que la colaboración ayuda a los estudiantes a aprender más profundamente, de manera más eficiente de lo que aprenden solos. Dentro de las diversas posibilidades de colaboración en las aulas (escritura colaborativa y revisión colaborativa entre pares; escrituras metacognitivas para fortalecer el conocimiento docente-alumno, entre otras), asumimos el *feedback* como una práctica de revisión colaborativa asimétrica, a través de la cual el docente proporciona distintos tipos de 'andamiaje' (Bruner, 1984), mediante diferentes clases de CEDs, en una relación de reciprocidad en la que el estudiante también se compromete a considerar de manera crítica estos comentarios y a capitalizarlos para la mejora de sus escritos en un creciente proceso de autorregulación (Zimmerman, 2000; Nicol and Macfarlane-Dick, 2006)

En relación con los CEDs, adoptamos la conceptualización que los entiende como 'géneros pedagógicos' (Bazerman, 2004) cuya finalidad es lograr la consecución de otro género (Tapia-Ladino, Arancibia Gutiérrez y Correa Pérez, 2016), en nuestro caso, el género académico 'ponencia'. Estos comentarios son textos de variada longitud (aunque mayormente breves) que se refieren tanto a cuestiones de estructura textual y contenido, como a aspectos normativos (gramaticales y ortográficos).

En cuanto a la caracterización del género académico 'ponencia', tendremos en cuenta los planteamientos de Padilla, Douglas y Lopez (2011), quienes la consideran un texto eminentemente argumentativo, en el que el enunciador presenta un objeto de discusión que fundamentará con un conjunto de datos obtenidos de su investigación. Si bien no todos los apartados tienen el mismo peso argumentativo, en todos ellos se manifiesta este rasgo. Así en la *Introducción* se presenta una síntesis de los *antecedentes* sobre el tema a la vez que se deja planteado qué falta investigar a fin de

establecer lo que Swales (1990) denomina el *nicho de la investigación*. En la consideración de estos antecedentes, pueden ser planteadas las perspectivas de otros investigadores ya sea para marcar sus limitaciones (citas polémicas) o bien como un respaldo para el propio estudio (citas de autoridad). En la *Metodología* se presenta cómo se desarrollará la investigación y reposa en este apartado el *peso de la prueba* que demuestre que el procedimiento ha sido llevado correctamente y que garantice la honestidad de la investigación. En cuanto a los *Resultados*, estos tienen un gran peso argumentativo puesto que se constituyen en los argumentos que sostienen la investigación y deben ser presentados lo más objetivamente posible. La *Discusión* es el apartado en el que se interpretan los resultados obtenidos a la luz del marco teórico y de los objetivos e hipótesis de la investigación. Se comparan los resultados con los obtenidos en otras investigaciones para concluir reforzando la validez de las propias generalizaciones. Con respecto a las *Conclusiones*, puede incluir los siguientes segmentos textuales: resumen de los resultados propios, resumen de los resultados anteriores, fortalezas y debilidades de la propia investigación, cuestiones abiertas y posibles soluciones, evaluación e implicación de los propios resultados.

Gráficamente:

<p>Estructura de la ponencia (+ segmentos textuales)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introducción (establecer el territorio, establecer el centro y ocupar el centro, Swales, 1990) - Metodología (hipótesis, población, corpus, etc.) - Resultados - Discusión - Conclusiones (resumen de resultados propios, puntos fuertes y débiles de la propia investigación, cuestiones abiertas, etc.) - Bibliografía
--

Con respecto a los tipos de comentarios, si bien hay diversas clasificaciones (cfr. Tapia-Ladino, 2014), elaboramos un criterio de clasificación (Padilla y Lopez, 2019) que retoma la distinción entre ‘modo’ y ‘foco’ (Straub and Lunsford, 1995 y Duijnhouwer, 2010, entre otros). Entendemos por ‘modo’ la relación que se establece entre el enunciador y el destinatario y ‘foco’, como el objeto de análisis al cual apunta el comentario escrito. Dados los límites de esta investigación y en consonancia con los objetivos planteados nos centraremos en los comentarios que apuntan al foco; es decir, a algún aspecto del texto que se pretende mejorar.

En el apartado siguiente, nos referiremos al contexto de la investigación, a través del cual se recogieron los datos.

4. METODOLOGÍA

Como planteamos más arriba, los resultados fueron obtenidos en ciclos de investigación-acción crítica participativa (Kemmis, 2009) que se llevaron a cabo en una asignatura de primer año de Humanidades de una universidad pública argentina. La tarea consiste en la escritura grupal de una ponencia –que se estructura a partir de la indagación de una clase textual elegida por cada grupo de estudiantes- para ser socializada en unas jornadas estudiantiles. La elaboración de la ponencia desafía a los estudiantes a desarrollar un estudio teórico (sustentado en la búsqueda, recolección y análisis bibliográfico) y empírico que implica la realización de un trabajo de campo para dar cuenta de los modos en los que los usuarios de esas clases textuales elegidas, son comprendidas o producidas por los propios usuarios.

Optamos por la investigación-acción crítica participativa (Kemmis, 2009), por cuanto es una metodología cualitativa que busca una interpretación de la realidad en profundidad, no solo a partir de la indagación sobre las prácticas y representaciones de los principales actores sociales involucrados (en este caso, docentes y estudiantes), sino también a través de la planificación e implementación de acciones transformadoras, tendientes a encontrar soluciones a los problemas que se detectan y evaluar las consecuencias de estas acciones para determinar nuevos problemas de investigación (Kemmis, 2009), en un proceso autocrítico, cíclico e interactivo que compromete a los docentes como investigadores de sus propias prácticas profesionales.

Con respecto al corpus, si bien es amplio y constituido por diferentes conjuntos de datos como narrativas de los estudiantes y tutores, correos electrónicos entre ambos, y numerosas versiones de ponencias a lo largo de estos 13 años en los que se viene desarrollando esta propuesta de escritura, en esta oportunidad -en base a la exploración del material en el marco de un estudio anterior que apuntaba a identificar y clasificar los tipos de comentarios empleados por el docente-, teniendo en cuenta estas primeras observaciones, hemos seleccionado una muestra intencional constituida por 2 ponencias y las versiones borradores que suscitaron su escritura (7 versiones cada una en promedio), a modo ilustrativo de estas dificultades que manifiestan los estudiantes enfrentados al desafío de escritura de un texto académico. Estas ponencias fueron elaboradas por dos grupos de estudiantes de primer año conformados por tres y cinco participantes, respectivamente. Se eligieron esas ponencias porque planteaban

limitaciones en dos apartados de gran peso argumentativo y que implican la interacción con diversas fuentes de información y de puntos de vistas: la *Introducción* y la *Discusión*. Para el análisis de los datos se tuvieron en cuenta tanto las diversas versiones borradores y definitivas de estas 2 ponencias y los CEDs ofrecidos por el profesor a cargo de guiar el proceso de escritura en las distintas instancias del proceso.

5. RESULTADOS

Retomamos la clasificación efectuada por Straub and Lunsford (1995) y Duijnhouwer (2010), en la que plantean las categorías de *modo* (la relación que establecen los comentarios escritos entre enunciador y destinatario) y *foco* (los aspectos del texto a los que se apunta para su mejoramiento). En este trabajo nos centraremos en los comentarios que apuntan al foco. Aspectos sobre los que se detienen los comentarios en relación con este criterio de análisis que han sido esbozados en un trabajo anterior (Padilla y López, 2019):

1. diagramación (referida a la normativa de presentación del escrito: fuente, tamaño, etc.);
2. coherencia global (partes canónicas, articulación entre estas y comentarios acerca del contenido);
3. coherencia local (referida a aspectos sintácticos, puntuación y de reformulación de estructuras);
4. registro académico (pautas de citación, uso de terminología disciplinar y posicionamiento enunciativo) y,
5. Ortografía (conocimiento de las reglas y excepciones que rigen la normativa ortográfica grafémica)

De acuerdo con los objetivos planteados nos detendremos en los comentarios que aluden a la segunda dimensión de análisis señalada; es decir, aquella vinculada con la coherencia global. En relación con uno de los propósitos, nos interesa observar cuáles son los CEDs proporcionados por el docente que apuntan en la producción de la clase textual ponencia; es decir, a un texto que responda a la estructura canónica (*Introducción, Metodología, Resultados, Discusión, Conclusiones y Bibliografía*) y los movimientos que operan en su interior para configurar el texto argumentativamente. Por cuestiones de limitaciones en la extensión de este trabajo consideraremos los apartados *Introducción* y *Discusión*. En relación con los movimientos al interior de estos apartados, nos referiremos al apartado *Introducción*, en particular a la elaboración de los

antecedentes sobre el tema.

Partes canónicas

En el ejemplo N° 1 observamos cómo este grupo intenta conformar el estado de la cuestión o antecedentes sobre el tema en su primera versión de la ponencia que indagaba sobre el discurso político. A continuación, presentamos el comentario que realiza el docente y la reescritura que proponen los estudiantes del mismo fragmento.

En relación con la *Introducción (Ej.1):* *Configuración de los antecedentes sobre el tema*

Texto de los estudiantes (P6, V2, 2015)²

Se mencionarán aquellas que se consideraron más relevantes a la cuestión abordada:

La primera investigación, llamada³ “El Análisis del Nuevo discurso político. Acercamiento metodológico al estudio del discurso persuasivo audiovisual”, consta de un análisis del discurso persuasivo audiovisual,

La segunda investigación denominada “El Personalismo en el Discurso Político Venezolano. Un Enfoque Semántico y Pragmático”, por Lourdes Molero de Cabeza, que trata sobre (...).

La tercera investigación designada “Diga por qué, diga por qué, la repetición en el debate político electoral”, por José Luis Blas Arroyo, analiza (...)

La cuarta investigación, titulada “Hegemonía y discurso en la Argentina contemporánea. Efectos políticos de los usos de “pueblo” en la retórica de Néstor Kirchner”, **por María Antonia Muñoz y Martín Retamozo,** se enfoca en la Argumentación Retórica.

Y por último, podemos hacer referencia a la investigación “Paralogismos y Sofismas del Discurso Político Español. La Falacia Política en un Corpus de debates Parlamentarios” **de Francisco José Sánchez García (2010)** donde el autor se encarga de ejemplificar (...).

² En los casos de los fragmentos de ponencias estudiantiles, consignamos el número otorgado a la ponencia, versión y año académico. En el caso de los comentarios docentes, apuntamos el número de ponencia y el de comentario escrito.

³ El uso de negrita tanto en los fragmentos de las ponencias como en los comentarios de los docentes, nos pertenecen.

Comentario del docente

Está muy **interesante el relevamiento** que han realizado. Pero **revisen en el cuadernillo. Vean el texto de Ciapuscio por ejemplo**, para saber cómo da cuenta el estado de la cuestión de un modo más comprimido y **sin citar los títulos de los trabajos, sólo autores y años**. De todos modos como una versión borrador de relevamiento de la información es muy válido (**P.6, V 2, CE3**).

Texto modificado (fragmento):

Se han realizado varias investigaciones en estos últimos años concernientes al discurso político, como **ser el análisis del discurso persuasivo audiovisual** (Capdevilla Gómez, 2002, p 247). El corpus utilizado consiste en seis spots publicitarios que pertenecen a los partidos políticos que se presentaron para las elecciones generales al Parlamento español el 12 de marzo del año 2000. Los spots fueron transcritos al papel.

Otro encuadre del discurso político, se ocupa de la semántica y pragmática del Análisis del Discurso con respecto a los discursos de Hugo Chávez. (Molero de Cabeza, 2002)

Una perspectiva diferente, se circunscribe a la Argumentación Retórica y a la búsqueda de la hegemonía en el campo político ejercida por el enunciador en su discurso. (Muñoz y Retamozo, 2008). (**P6, V3, 2015**)

En relación con el ejemplo presentado, más allá de que los estudiantes habían recibido instrucción explícita acerca de cómo se configura el estado de la cuestión y a partir de la observación y análisis de casos ejemplares, igualmente no pueden elaborar un movimiento cercano al de los textos que sirvieron de modelo tanto en lo que se refiere a la necesidad de articular la diversa bibliografía seleccionada como al uso de convenciones de citado. Como se puede observar en la primera versión, el *estado de la cuestión* responde a una estrategia de listado; a modo de resumen de cada artículo consultado. Con respecto a las convenciones de citado, en todos los casos se apunta el título del artículo reseñado; se citan los autores pero no el año de publicación, excepto en el primer caso. Solamente en el último, se cita convencionalmente.

El docente en el comentario, los remite al texto ejemplar ya trabajado para que puedan reformularlo. Aunque no logran hacerlo de manera óptima, se observan mejoras en cuanto a las pautas de citado y al intento articular los diversos artículos en torno a la perspectiva teórica desde la cual se lo abordaba.

A continuación, observamos cómo gestiona el otro grupo de estudiantes el apartado *Discusión*.

En relación con la Discusión

Texto de los estudiantes (P1, V6, 2015).

Teniendo en cuenta el trabajo de Casado Velarde (2006) “La lectura, espacio de humanidad”, en el que se afirma que la lectura vale la pena solo cuando se leen libros clásicos a diferencia de los best sellers, y en el que también se dice que los jóvenes actualmente no poseen un hábito de lectura, es decir que no la prefieren por sobre otras actividades de ocio, **diferimos con él. Nuestros resultados demuestran** que los jóvenes sí leen libros clásicos (...). **Considerando, por otra parte, el trabajo de Segovia Bermejós (2013)** “El enmascaramiento como estrategia persuasiva en la publicidad para jóvenes” que sostiene que los jóvenes creen estar preparados para resistirse a la influencia de la publicidad y no son conscientes de que sí les afectan los mensajes publicitarios que reciben a diario, proponemos una postura contraria. **De acuerdo a los resultados obtenidos (...)** (P1, V6, 2015).

Comentario del docente

Debería ir un párrafo introductorio porque si no parece que están contestando por separado a diferentes autores. Debería comenzar con algo como: si ponemos en relación nuestros resultados con (P1; CE 74).

Texto reformulado

No realizan cambios con respecto a la primera versión. Persiste el mismo texto.

Como en el caso anterior, en relación con la configuración del *estado de la cuestión*, los estudiantes procuran establecer un diálogo entre sus resultados y los obtenidos por otras investigaciones, pero no logran articularlos. Efectivamente, y tal como lo planteó el docente, no hay una contextualización previa de los artículos y responden acordando o disintiendo con cada uno de ellos por separado. El docente sugiere un párrafo introductorio que dé unidad a lo planteado y que cohesione las diferentes investigaciones. Sin embargo, los estudiantes no dan respuesta a este pedido del docente y no se observan cambios en las sucesivas versiones ni en la versión definitiva.

6. DISCUSIÓN

Los datos considerados, a modo ilustrativo -dada la longitud del trabajo- permiten observar que en líneas generales, los estudiantes no tienen grandes dificultades para elaborar un escrito que responda estructuralmente al texto solicitado dado que han sido instrumentados en la identificación de la estructura canónica a partir de la lectura y análisis de textos ejemplares de escritores expertos. Sin embargo, los ejemplos seleccionados ponen en evidencia que aún existen dificultades en algunos estudiantes para lograr un texto que mediante los comentarios brindados por el docente se acerque a los rasgos genéricos de la ponencia.

Por otro lado, resulta interesante destacar una dificultad que tienen los estudiantes para llevar a cabo el segmento de *estado de la cuestión* o *antecedentes* que consiste en sistematizar información proveniente de diferentes fuentes de información y articularla buscando un hilo temático común. Algo similar ocurre al movimiento que deben realizar para configurar el apartado *Discusión* puesto que también implica nuclear información a partir de una temática común de discusión. Lograr que elaboren de manera experta estos apartados, conlleva llevar a cabo tareas previas que implican la síntesis, la *apropiación coherente del significado* y la *asociación temática* (González, Jiménez y Rosas, 2016), entendidos estos como niveles de desempeño lector. En los casos analizados vemos claramente que los estudiantes alcanzaron los dos primeros niveles pero que no pudieron acceder al tercer nivel de *asociación temática* dado que presentan los textos por separado. Estas dificultades son propias incluso en estudiantes universitarios más avanzados enfrentados a tareas que implican la realización del *estado de la cuestión* orientados a la escritura de un texto académico (González, Jiménez y Rosas, 2016). En este sentido, acordamos con los autores en que las limitaciones al momento de la realización de tareas complejas como las que demandan la elaboración del apartado *estado de la cuestión* responden al hecho de que los estudiantes no siempre alcanzan niveles de lectura que les posibilite hacerla. Esto está vinculado, según datos de la citada investigación, con el hecho de que a los estudiantes se les solicita, en general, tareas de escritura pero que no implican una reelaboración personal del contenido de los textos.

Con respecto a la retroalimentación ofrecida mediante el uso de CEDs, podemos observar que no siempre resulta efectiva. En el primer ejemplo, los estudiantes han podido capitalizar mejor las orientaciones para mejorar el escrito y logran una versión mucho más cercana a la experta. En este sentido, podemos apuntar que el docente empleó los CEDs para lograr que los estudiantes se ajustaran al género. Esto implica

que lo que se pretende es que el texto presente los apartados prototípicos; sea capaz de distinguir entre las voces y los autores y se adecúe discursivamente (Tapia-Ladino, Correa Pérez y Arancibia Gutiérrez, 2017). En el otro ejemplo, referido a la conformación del apartado *Discusión*, el docente no logró esta finalidad puesto que los estudiantes hicieron caso omiso al CED. Esto nos lleva a pensar en lo señalado por algunos autores quienes plantean, por un lado, en la necesidad de adaptar la retroalimentación dada de acuerdo con el grupo de estudiantes (Nicol, 2010) y de complementar la retroalimentación escrita con instancias de consulta presencial (Carless, 2006; Twagilimana, 2017; Ajjawi and Boud, 2018), a la vez que se favorezcan instancias para explicitar qué es lo que se pretende lograr con las sugerencias y cómo deben responder a ellas, de modo tal que satisfagan las expectativas docentes en relación con la consecución de un texto académico que se adecue más prototípicamente a las versiones ejemplares.

7. CONCLUSIONES

A partir de esta investigación hemos procurado brindar herramientas para trabajar en el contexto universitario prácticas de lectura y de escritura, a partir del desafío que implica elaborar un texto de especialidad, teniendo en cuenta la retroalimentación provista por el docente en las diferentes versiones borradores. En función de los objetivos propuestos hemos llegado a las siguientes conclusiones:

Con respecto a los apartados prototípicos y los movimientos textuales necesarios para configurarlos, teniendo en cuenta el análisis de nuestro corpus, hemos podido cotejar que el docente está particularmente interesado en que los estudiantes logren un producto cercano a la versión experta por cuanto focaliza, además de otras cuestiones, en la estructura global del escrito.

En cuanto a la eficacia de los CEDS en función del grado de respuesta que se traduce en la mejora de los textos, hemos visto que en uno de los casos, los estudiantes se apropian de la inquietud docente por lograr un *estado de la cuestión* lo más próxima genéricamente a la versión ejemplar de modo que los estudiantes operan cambios que mejoran la primera versión realizada; en cambio en el segundo ejemplo, los estudiantes, pese al CED, no modifican el texto.

De esta experiencia se derivan, además, varias cuestiones. En primer lugar, la tarea de escritura grupal, exige que los estudiantes vayan posicionándose no sólo como escritores sino también como lectores ayudados por el docente. En segundo lugar, la escritura de un texto de esta envergadura favorece desarrollar el potencial epistémico

de la escritura; es decir, abandonar una concepción reproductiva del saber y configurarla como una herramienta autónoma de producción de conocimiento. En tercer lugar, la dinámica instaurada de escritura y revisiones por parte del profesor-tutor lleva a los estudiantes a concebir cada versión como un texto perfectible y sujeto a correcciones hasta llegar a una versión lo más cercana a una versión final. Y por último, el hecho de que cada parte del proceso se lo vaya haciendo de manera gradual (búsqueda bibliográfica, fichado, escritura de las diversas partes, etc.) evita postergar el proceso de escritura.

Con respecto a las limitaciones de este estudio, sería importante contrastar con un corpus mayor -el cual incluya entrevistas al docente y a los estudiantes- para indagar si el hecho de que a veces no se retomen los CEDs para el mejoramiento de los textos, responde a dificultades para realizar la tarea prevista o para comprender qué les plantea el docente.

Por otro lado, en el marco de las investigaciones sobre retroalimentación que promueven el intercambio entre pares, sería interesante observar si los estudiantes-escritores aceptan en mayor medida o no, los comentarios escritos realizados por sus propios compañeros que por los docentes.

REFERENCIAS

- Ajjawi, R. and Boud, L. (2018). "Examining the nature and effects of feedback dialogue". *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43/7, 1106-1119.
- Blaser, Ch. (2011). *Le rapport à l'écrit des enseignants : un levier essentiel dans le développement de la compétence à écrire des élèves*, Québec : Fonds de recherche Société et Culture.
- Canabal, C. y Margalef, L. (2017). "La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje". *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21/2, 149-170.
- Alvira, R. (2016). "The impact of oral and written feedback on efl writers with the use of Screencasts". *Profile. Issues in Teachers' Professional Development*, 18/2, 79-92.
- Bazerman, C. (2004). "Speech acts, genres, and activity systems: How texts organize activity and people". En: P. Prior & C. Bazerman (Eds.), *What writing does and how it does it* (pp. 309-339). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Bazerman, Ch.; Little, J.; Bethel, L.; Chavkin, T.; Fouquette, D. and Garufis, J. (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. West Lafayette, Indiana: Parlor Press.
- Bruffee, K. (1998). *Collaborative Learning: Higher Education, Interdependence, and the Authority of Knowledge*, London: The John Hopkins University Press.
- Bruner, J. (1984). *Acción, Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Carless, D. (2006). "Differing perceptions in the feedback process." *Studies in Higher Education*, 31/2, 219-233.
- Case, S. (2007). "Reconfiguring and realigning the assessment feedback processes for an undergraduate criminology degree". *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32/3, 285-299.
- Corcelles, M.; Cano, M.; Bañales, G y Vega, N. (2013). "Enseñar a escribir textos científico-académicos mediante la revisión colaborativa: El trabajo final de grado en Psicología". *Revista de docencia universitaria*, 11/1, 79-104.
- Corcelles, M. y Oliva, A. (2016). "La escritura colaborativa de textos académicos: un proyecto en el aula de Psicología de la Educación". En: G. Bañales, M. Castelló & N. Vega López, *Enseñar a*

- leer y a escribir en la educación superior. Propuestas educativas basada en la investigación* (pp.129-158). México DF: SM México y Univ. Autónoma de Tamaulipas.
- Corcelles, M., Cano, M., Mayoral, M. y Castelló, M. (2017). "Enseñar a escribir un artículo de investigación mediante la revisión colaborativa: Percepciones de los estudiantes". *Signos*, 50/95, 337-360.
- Duijnhouwer, H. (2010). *Feedback Effects on Student's Writing Motivation, Process and Performance*, Netherlands: Dutch Interuniversity Centre for Educational Research.
- Ferguson, P. (2009). "Student perceptions of quality feedback in teacher education", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36/1, 51-62.
- Flower, L. and Hayes, J. (1981). "A cognitive process theory of writing". *College Composition and Communication*, 32, 365- 87.
- Flower, L. (1994). *The construction of negotiated meaning: A social cognitive theory of writing*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- García-Yeste, M. (2013). "Electronic Feedback: Pedagogical Considerations for the Implementation of Software". *The EuroCALL Review* 21/2:1-6.
- González, Y.; Jiménez, J. y Rosas, J. (2016). "Prácticas lectoras de estudiantes universitarios con fines de escritura académica". *Actualidades Investigativas en Educación* 16/1, 1-19.
- Hayes, J. (1995). « Un nouveau modèle du processus d'écriture ». En: J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P.Raymond (dir.). *La Production de textes, vers un enseignement de l'écriture*. (pp. 49-72), Montréal: Logiques.
- Ion, G., Silva, P. y Cano, E. (2013). "El feedback y el feedforward en la evaluación de las competencias de los estudiantes universitarios". *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado* 17/2, 283-301.
- Kemmis, S. (2009). "Action research as a practice-changing practice", *Educational Action Research*, 17/3, 463-474.
- Lillo Durán, J. y Sáez Carrillo, K. (2017). "La efectividad del feedback correctivo escrito en la adquisición de segundas lenguas". *Revista Signos*, 50/94, 217-240.
- Nicol, D. and Macfarlane-Dick, D. (2006). "Formative assessment and selfregulated learning: a model and seven principles of good feedback practice". *Studies in Higher Education* 31/2, 199–218.
- Nicol, D. (2010). "From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education". *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35/5, 501-517.
- Nicol, D., Thomson, A. and Breslin, C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 39/1, 102-122.
- Padilla, C.; Douglas, S. y Lopez, E. (2011). *Yo argumento. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos argumentativos*. Córdoba: Editorial Comunicarte.
- Padilla, C. (2012). Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación* 5/10, 31-57.
- Padilla, C. y Lopez, E. (2019). "Prácticas de retroalimentación en aulas universitarias de Humanidades: comentarios digitales docentes y perfiles estudiantiles de escritor". *Revista Signos. Estudios de Lingüística* 52/100: 330-356.
- Peterson, S. (2010). Améliorer l'expression écrite des élèves grâce à la rétroaction des enseignants, *Faire la différence : de la recherche à la pratique*, 1-4. Disponible en : http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/WW_Student_Writing_French.pdf
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). "Dos modelos explicativos de los procesos de producción escrita". *Infancia y aprendizaje* 58, 43-64.
- Straub, R. and Lunsford, R. (1995). *Readers Reading. Responding College Student Writing*, Cresskill: Hampton.
- Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge [England]; New York: Cambridge University Press.
- Tapia Ladino, M. (2014). "Los comentarios escritos: género orientado a la consecución de otro género en el proceso de la escritura académica". *Onomázein*, 30, 254-268.
- Tapia Ladino, M., Bustos, C.; Salazar, T.; Muñoz, C, Varela, M. y Sáez, K (2014). "Reacciones de los estudiantes a los comentarios escritos que proveen docentes de lenguaje en enseñanza secundaria chilena". *Enunciación* 19/1, 39-52.
- Tapia-Ladino, M.; Arancibia Gutiérrez, B. y Correa Pérez, R. (2016). "Rol de los Comentarios Escritos en la construcción de la tesis desde la perspectiva de estudiantes tesisistas y profesores guía". *Universitas Psychologica* 15/4, 1-14.

- Tapia-Ladino, M.; Correa Pérez, R. y Arancibia Gutiérrez, B. (2017). "Retroalimentación con comentarios escritos de ajuste al género (ceag) en el proceso de elaboración de tesis de programas de formación de profesores". *Lenguas Modernas* 50, 175-192.
- Tuzi, F. (2004). "The impact of e-feedback on the revisions of L2 writers in an academic writing course". *Computers and Composition* 21/2, 217-235.
- Wischgoll, A. (2017). "Improving Undergraduates' and Postgraduates' Academic Writing Skills with Strategy Training and Feedback". <https://doi.org/10.3389/feduc.2017.00033>.
- Zimmerman, B. J. (2000). "Attaining self-regulation: A social cognitive perspective". En: M. Boekaerts, P. Pintrich, and M. Zeidner (Eds.), *Handbook of selfregulation* (pp. 13-39), San Diego, CA: Academic Press.

ESTHER A. LÓPEZ es Doctora en Letras por la Universidad Nacional de Tucumán (UNT, Argentina). Docente en las cátedras de *Lengua Española I*, *Taller de comprensión y producción textual* y *Psicolingüística* (UNT). Investigadora del Proyecto del PIUNT (2018-2022): *Potencialidades epistémicas de la lectura, escritura y oralidad en contextos educativos: Perspectivas y prácticas de estudiantes y docentes* (SCAIT, UNT). Línea de investigación: lectura, escritura y argumentación en los diferentes niveles educativos.

AGRADECIMIENTOS: Agradezco a SCAIT (Secretaría de Ciencia, Arte e Innovación Tecnológica) de la Universidad Nacional de Tucumán, por el financiamiento del Proyecto del PIUNT dirigido por la Dra. Constanza Padilla. (Potencialidades epistémicas de la lectura, escritura y oralidad en contextos educativos: Perspectivas y prácticas de estudiantes y docentes), en el marco del cual se realizó la presente investigación.