

La comunicación académica como construcción argumentativa: perspectivas de lectura y de escritura de estudiantes universitarios

Constanza Padilla, Silvina Douglas y Esther Lopez
INSIL, Facultad de Filosofía y Letras, subsección Tucumán de Cátedra UNESCO
Universidad Nacional de Tucumán
Tucumán, Argentina
constanza_padilla@yahoo.com.ar

1. Introducción

Este trabajo se enmarca en las numerosas investigaciones sobre escritura académica que vienen desarrollándose desde hace más de tres décadas en los Estados Unidos y más recientemente en otros países, tales como Australia, Inglaterra, Francia, Bélgica y Argentina, entre otros. Dentro de ellas, buscamos articular líneas de investigación que se ocupan de la alfabetización académica, de los géneros académicos y del papel de la argumentación en los mismos.

Para ello, pusimos en marcha, desde 2005, un proyecto de investigación-acción en una asignatura universitaria de Humanidades de la UNT, donde desarrollamos un programa de alfabetización académica cuya instancia final de aprobación es la elaboración escrita y la exposición oral, en unas Jornadas, de una ponencia grupal, entendida como comunicación de resultados de una investigación que los estudiantes realizan, sostenida por un proceso tutorial.¹

En tal sentido, consideramos la comunicación académica como una construcción argumentativa, en tanto el conocimiento construido es el producto de un proceso de argumentación científica que se pone en consideración en los ámbitos disciplinarios, para su legitimación y circulación. De allí que sea fundamental el trabajo de discusión, tanto a partir de las fuentes teóricas, como de los datos que permiten la demostración de las hipótesis.

Entre las estrategias que seleccionamos para favorecer los procesos de una escritura académica de tales características, se encuentra la lectura argumentativa de textos académicos ejemplares, que implica centrar la atención en los pasos retóricos que los escritores expertos despliegan para enmarcar sus investigaciones, ocupar un lugar en el entramado científico y fundamentar el conocimiento construido, a través de la articulación entre hipótesis, datos y conclusiones, y a través de la discusión con resultados de otras investigaciones.

En esta oportunidad, consideraremos datos cualitativos obtenidos en el año 2009, con respecto a la comprensión de textos académicos ejemplares y a la producción de ponencias, con el objetivo de determinar la relación entre el grado de comprensión de los mismos y el grado de calidad de los escritos académicos producidos, particularmente en su dimensión argumentativa.

Al respecto, tendremos en cuenta la postura de los estudiantes como lectores y como escritores: una postura argumentativa, en la que el tema de discusión se propone como discutible y en construcción, versus una postura expositiva en la que el tema se plantea y comunica como dado o indiscutible. En este sentido, podemos anticipar que gracias a las modificaciones que vamos realizando en las estrategias

¹ Algunas publicaciones que dan cuenta de esta experiencia de investigación-acción son: Padilla, Douglas y Lopez, 2009; Padilla y Carlino, 2010; Padilla, Douglas y Lopez, en prensa a y b)

de intervención didáctica observamos una evolución desde un estadio expositivo a un estadio más argumentativo.

En cuanto a la discusión de estos datos, los compararemos con resultados obtenidos por investigaciones francófonas que abordan la escritura académica como construcción de saberes (Delcambre y Reuter, 2002; Pollet, 2004), y con resultados de estudios anglófonos que consideran los modos de argumentación en *papers* de los estudiantes, a partir del trabajo con datos empíricos (Kelly y Bazerman, 2003).

Para llevar a cabo nuestra investigación partimos de la siguiente hipótesis: los estudiantes si bien reconocen la estructura canónica en los textos académicos, en su mayoría no dan cuenta de ella en las producciones escritas de manera autónoma sino a través de un proceso de tutoría. Por su parte, la minoría que lo logra de manera autónoma, lo hace con diferentes grados de experticia.

Ahora bien ¿de qué hablamos cuando equiparamos la comunicación académica con una construcción argumentativa?

1. La comunicación académica como construcción argumentativa

Entendemos la *argumentación académica* como aquella que se lleva a cabo en contextos formales, en donde el conocimiento científico se construye y se pone a consideración de las comunidades académicas. En tal sentido, entendemos este concepto comparándolo con el de *argumentación cotidiana*, es decir, aquella que utilizamos asiduamente en contextos informales, tales como la familia, el grupo de amigos, el trabajo, los medios de comunicación, etc.; concepto que ha sido profusamente definido desde distintas líneas teóricas (Perelman y Olbrechts, 1970; van Eemeren, Grootendorst y Snoeck, 2006; Plantin, 2005, 2007, entre otros). Al respecto, adherimos en particular a las perspectivas que ponen el acento en el aspecto dialógico y dialéctico de la argumentación (van Eemeren *et al.*, 2006; Plantin, 2005, 2007), por cuanto priorizan la idea de que un objeto de discusión se instaure cuando se explicitan distintas posiciones acerca de un tema, y es la posible resolución de estas diferencias de opinión, a través de una discusión razonable, la que puede llevar al avance dialéctico.

Ahora bien, este proceso de construcción argumentativa asume algunas particularidades en el discurso académico, especialmente en relación con tres cuestiones fundamentales:

- El uso riguroso del *saber ajeno*.
- La articulación entre este *saber ajeno* y el *saber propio*.
- La articulación entre *teoría* y *empiría*.

Para explicarlas, podemos recurrir a una analogía ya planteada por Francis Bacon, en 1620, en su obra *Novum organum*, en la cual propone una analogía muy ilustrativa de lo que podríamos considerar distintas posturas frente al quehacer científico:

- **La postura de la hormiga**, que Bacon asocia a los empiristas, se ocupa casi exclusivamente de recolectar y acumular información. Sin embargo, podríamos matizar esta analogía porque nos encontraríamos con dos tipos de posturas: los que acopian datos empíricos; es decir, los que buscan mucha evidencia, esto es, cantidad representativa de ejemplos de la

realidad, y los que acopian bibliografía teórica; es decir, recopilan gran cantidad de argumentos de autoridad y en consecuencia los textos producidos son reproducciones de citas de otros autores.

➤ **La postura de la araña**, que teje su propia tela, representa la contracara; son los teóricos que confían excesivamente en el poder de su propio razonamiento (los racionalistas, según Bacon) y descreen en gran medida, tanto del aporte de otras autoridades en el tema, como de los datos que aporta la experiencia.

➤ **La postura de la abeja**, en cambio, representa el equilibrio entre estas dos posturas extremas. La abeja no acumula ni produce solamente, sino que transforma el polen que recoge, en néctar. De modo análogo, el investigador toma los aportes relevantes de las fuentes teóricas, a partir de allí elabora hipótesis que contrasta en la realidad (los datos empíricos), lo cual puede permitirle comprobar teorías o retroalimentarlas con el planteo de nuevos interrogantes. Esta postura, entonces, está sustentada en la idea de que el conocimiento científico avanza sobre la base de la *transformación*, y no de la simple *acumulación*, ni de la sola *producción* que ignora las conquistas previas del campo científico.

De allí que, para lograr este equilibrio, sea indispensable:

➤ Un uso riguroso del *saber ajeno* (Kaiser, 2005), a través del manejo adecuado y honesto de las fuentes bibliográficas (argumentos de autoridad), que en el discurso académico está regulado por restricciones formales, altamente convencionalizadas.

➤ Una articulación entre teoría y empiria; es decir, entre hipótesis teóricas y contrastación empírica, con pautas específicas de generalización.

➤ Una articulación entre el *saber ajeno* y el *saber propio* (consecuencia éste de la articulación teoría / empiria).

En tal sentido, más allá de las diferencias que podemos encontrar en el quehacer científico, ligadas a distintos paradigmas y a distintas tradiciones disciplinarias y académicas, el modo privilegiado de comunicación de ese quehacer es la **argumentación académica** que implica un triple desafío (Padilla, 2009)²:

➤ Una **argumentación demostrativa** que exige la articulación entre marco teórico, hipótesis, datos y conclusiones.

➤ Una **argumentación persuasiva** que busca el modo de comunicar estos resultados más eficazmente, atendiendo a los destinatarios virtuales.

➤ Una **argumentación dialéctica** que se abre a la consideración de otros puntos de vista, sustentada en una concepción del conocimiento científico como saber provisional y perfectible.

Ahora bien, las comunidades académicas han convencionalizado los modos de comunicación disciplinaria a través de los géneros académicos y de los modos de organización típicos. Diversas investigaciones dan cuenta de las *partes* y *segmentos*

² Seguimos parcialmente conceptualizaciones de C. Martínez. En la dimensión demostrativa se privilegia el *ratio*, y en la persuasiva, el *pathos* (Cfr. C.Martínez, 2005a). Una tercera dimensión, el *ethos*, convoca un razonamiento más relacionado con una intersubjetividad responsable y competente (Cfr. C.Martínez, 2005b)

textuales (Gnutzmann y Oldenburg, 1991; Ciapuscio y Otañi, 2002) o de los *pasos retóricos* (los *moves* de Swales, 1990), que siguen los escritores expertos para dar cuenta de sus resultados de investigación³.

Si tomamos el caso del *artículo científico*, con su estructura canónica más difundida – *introducción, metodología, resultados, discusión y conclusiones*-, veremos que tiene una fuerte dimensión argumentativa porque, si bien el investigador pretende exponer los resultados de su investigación con la mayor objetividad posible, su intención es también persuadir al destinatario acerca de la importancia del tema investigado, de la seriedad de la investigación llevada a cabo y de la validez de las conclusiones obtenidas, puesto que, entre otras cosas, está poniendo en juego su propio prestigio profesional y está buscando o defendiendo un espacio en la comunidad científica.

Para ello, en la *introducción*, el enunciador presenta el problema de investigación como un objeto de discusión, acerca del cual hay diferentes posturas (estado de la cuestión) y puede refutar posiciones contrarias marcando las limitaciones de las mismas, o puede apoyarse en otras investigaciones prestigiosas. Luego explicita los conceptos fundamentales de su marco teórico, a modo de *premisas* que respaldarán la interpretación de los resultados, a la vez que explicita los *propósitos* y las *hipótesis* que guían su investigación.

Con respecto a la parte *metodología*, si bien parece ser la menos argumentativa por cuanto se describe el diseño de investigación (población, corpus, materiales y métodos) y se explica cómo se lo llevó a cabo, en realidad tiene un fuerte peso argumentativo puesto que el objetivo de esta sección es mostrar la seriedad del trabajo realizado para volverlo confiable. Se trata, entonces, de dar cuenta acerca del modo de obtención de la evidencia (*la carga de la prueba*) que demuestre que todo el procedimiento ha sido correcto, y por tanto, garantice la honestidad de la investigación.

En la parte *resultados*, cobra gran fuerza la argumentación demostrativa pues los mismos se construyen a partir de datos empíricos, respaldados en *lugares de cantidad* –en el caso de los datos cuantitativos- y *de calidad* –para los datos cualitativos-, que servirán de base para el refuerzo de los argumentos en la *discusión*.

Es en esta parte –*discusión*-, donde se explicita con toda su fuerza la argumentación dialéctica. Se interpretan los resultados obtenidos, a la luz del marco teórico, de los objetivos e hipótesis de la investigación, y se compara estos resultados con los obtenidos por otros autores, retomando así el *diálogo de la ciencia*, para concluir reforzando la validez de las propias generalizaciones.

Por último, la parte *conclusión* permite sintetizar y evaluar los propios resultados, teniendo en cuenta sus puntos fuertes y débiles, a la vez que dejar planteadas cuestiones abiertas para futuras investigaciones, explicitando de esta manera el carácter provisorio y perfectible del conocimiento construido.

Veremos a continuación de qué modo nuestros estudiantes logran hacer de la ponencia una construcción argumentativa que dé cuenta, a la vez, de una argumentación demostrativa (partir de hipótesis, que serán confrontadas en un conjunto de datos empíricos para arribar a resultados con los cuales se las pueda

³ La *parte textual* es una unidad funcional mayor que puede estar formada por uno o más *segmentos textuales* (las *movidas* de J. Swales, 1990). Ver en G. Ciapuscio e I. Otañi (2002) quienes toman estos términos de Gnutzmann y Oldenburg (1991) y los aplican a un corpus de revistas de habla española.

comprobar, modificar o rechazar); de una argumentación persuasiva (que utilice adecuadamente los pasos retóricos) y de una argumentación dialéctica (que dialogue con otros resultados de investigación).

2. Metodología

El corpus completo de nuestra investigación está integrado por diversas fuentes de datos obtenidos, a lo largo de los cinco años de esta experiencia de investigación-acción: ponencias en sus distintas versiones, testimonios metadiscursivos de los estudiantes, comentarios de los tutores, fichado de material bibliográfico, exámenes parciales, entre otros.

En esta oportunidad seleccionamos dos grupos de datos:

- Exámenes parciales sobre comprensión de textos académicos ejemplares, en los que focalizamos la atención tanto en la identificación de la funcionalidad de las *partes textuales* canónicas como de la variabilidad de las mismas, en cuanto a su configuración interna (*segmentos textuales*).
- Ponencias grupales o individuales, producto de una investigación, monitoreada a través de un proceso tutorial, en las que observamos si los estudiantes logran internalizar las partes y segmentos canónicos trabajados en los textos ejemplares y con qué grado de experticia lo hacen.

Las ponencias seleccionadas son las siguientes:

- 1- *Teatro infantil: uso de la lengua en los textos*
- 2- *¿Censura en el cine? Análisis de cuentos maravillosos y su versión cinematográfica*
- 3- *Graffitis como medio de expresión social: influencias, aceptación y/o rechazo*
- 4- *Esperando la carroza: ¿neosainete o neogrotesco? Algunas precisiones sobre su caracterización*
- 5- *Argentina: ¿Sociedad determinada por las voces e ideas de unos pocos?*
- 6- *La aceptabilidad de los microrrelatos en la actualidad*
- 7- *Había una vez...*

Como recién señalamos, nuestro objetivo es observar si los estudiantes logran capitalizar el conocimiento acerca de los modos de organización del discurso académico-científico, específicamente, de sus partes y segmentos textuales. Para ello, tanto en la instancia de intervención didáctica como para el análisis de los datos de investigación, seguimos parcialmente los aportes de Swales (1990), Paltridge (1997), Gnutzmann y Oldenburg (1991) y Ciapuscio y Otañi (2002), entre otros, en cuanto a la organización del artículo científico y los aportes de Cubo de Severino (2000) y Duo de Brottier (2005), en cuanto al género ponencia. En tal sentido, trabajamos en particular con las siguientes partes y segmentos textuales:

- **Introducción:**
 - propósitos
 - hipótesis

- identificación y ocupación del espacio de investigación
- **Metodología:**
 - población de estudio,
 - muestra/corpus,
 - variables,
 - descripción del diseño de investigación
- **Resultados:**
 - análisis cualitativo y/o cuantitativo de los datos
- **Discusión:**
 - relación con otros datos de investigación
- **Conclusiones:**
 - resumen de los resultados propios;
 - evaluación e implicaciones de los resultados propios (puntos fuertes y débiles de la propia investigación)
 - cuestiones abiertas y probables soluciones
- **Bibliografía**

Si bien algunos de estos segmentos textuales son considerados por algunos autores como optativos (Swales, 1990, entre otros), por ejemplo, el de hipótesis, en nuestra intervención didáctica priorizamos su presencia. Esta decisión obedeció – tal como lo planteamos anteriormente- por un lado, a la concepción argumentativa que reconocemos tiene la ponencia y, por otro, a la necesidad de brindar un hilo conductor para que nuestros investigadores novatos, ingresen en el camino de la argumentación académica.

3. Resultados

A continuación presentamos la siguiente tabla en la que puede observarse la presencia de estas partes y segmentos en las ponencias seleccionadas.

PARTES / SEGMENTOS	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4	Caso 5	Caso 6	Caso 7
INTRODUCCIÓN	X	X	X	X	X	X	X
Propósitos	X	X	X	X	X	X	X
Hipótesis	X	(X)	(X)	X	X	X	X
Ocupación del espacio de investigación	X	X	X	X	-	-	-
METODOLOGÍA	X	X	X	X	(X)	X	X
RESULTADOS	X	X	X	X	X	X	X
DISCUSIÓN	-	-	-	X	X	X	X
CONCLUSIONES	X	X	X	X	X	X	X
Resumen de resultados propios	-	X	-	-	X	X	X
Evaluación de resultados propios	X	X	X	X	X	-	X
Cuestiones abiertas	-	-	X	-	-	X	X

Como se desprende del análisis de las ponencias, la mayoría de los estudiantes ha podido internalizar las partes y segmentos canónicos del discurso académico-científico, excepto la parte *discusión*, *ocupación del espacio de investigación*, *resumen de resultados propios* y *cuestiones abiertas*.

En tal sentido, podemos decir que todos los estudiantes han podido guiar sus investigaciones a partir, básicamente, del *planteo de una hipótesis/ confrontación de datos/ conclusiones* pero con diferente nivel de experticia. Con esto queremos decir que si bien en su gran mayoría las partes canónicas están presentes, en varias producciones falta además una suerte de bisagra que amalgame cada una de las partes a la vez que anticipe el apartado siguiente a modo de índice para el eventual lector.

Por otro lado, advertimos que en cuatro de las producciones está presente la instancia de *discusión*. Esto da cuenta quizás, de una mayor conciencia en estos estudiantes de la circulación del saber en el campo científico en la medida que consideran que su escrito -en tanto argumentación- debe ser validado a partir de la confrontación y diálogo con otros puntos de vista, entendidos en este espacio, como el resultado de otras investigaciones.

Con respecto a los segmentos textuales, podemos decir que nuestros estudiantes los integran aunque con algunas diferencias. Por ejemplo, con respecto al segmento *hipótesis*, mientras que los casos 1, 4, 5, 6 y 7 la explicitan con una actitud metacognitiva, en los casos 2 y 3 se evidencia una hipótesis implícita recuperable en el apartado *conclusión* en el que se la retoma.

Tomamos el ejemplo correspondiente al caso 1 (*Teatro infantil...*):

La hipótesis que intentamos confirmar en esta investigación es que todo texto dramático para niños se caracteriza por un uso sencillo de la lengua y para constatarla indagamos los distintos grados de simplicidad o complejidad observables en los distintos niveles que resultan del uso de la lengua y que se encuentran presentes en los textos dramáticos.

Otro ejemplo, con respecto a cómo los diferentes grupos introducen estos segmentos, lo constituye la *identificación y ocupación del espacio de investigación*, formulado en cuatro de los casos (1, 2, 3 y 4). Retomamos la ponencia anteriormente citada:

El teatro infantil es un sector del campo teatral poco investigado y del que han resultado escasos trabajos de reflexión teórica. Consideramos que la teoría enriquece las prácticas y que todo esfuerzo invertido en la racionalización de los procesos conlleva a una mayor eficiencia en los beneficios. Los resultados de este trabajo pretenden aportar a las carencias existentes en materia de investigación, así como también resultar de utilidad para todo aquel que se dedique profesionalmente al teatro para niños o utilice el teatro como estrategia pedagógica.

Con respecto a los segmentos de la parte *conclusiones*, la mayoría (6 casos) incluye la *evaluación de los resultados propios*; cuatro casos incluyen el *resumen de los resultados propios* (2, 5, 6 y 7), y tres casos (3, 6 y 7) consideran importante incluir las *cuestiones abiertas* para futuras investigaciones.

Como podemos observar en este quinto año de implementación de la propuesta pudimos lograr que nuestros estudiantes adquieran un dominio básico del género

ponencia. Esto se debe, según estimamos, al trabajo previo a la elaboración de las ponencias que se realiza. Por un lado, el fichado de textos científicos y la lectura de material teórico. Por otro lado, la instancia de evaluación parcial en la que se indaga si los estudiantes pueden reconocer en el texto propuesto las partes canónicas y apreciar su funcionalidad retórica. Cabe señalar que todos los autores de las ponencias analizadas pudieron identificar las partes canónicas en los textos analizados en el examen además de otras cuestiones referidas a la identificación de hipótesis y demás segmentos textuales señalados anteriormente.

4. Discusión

En relación con otras investigaciones relativas a las prácticas de escritura en la universidad cabe considerar algunos datos obtenidos en estudiantes francófonos y anglófonos, que resultan interesantes para ser cotejados y comparados con los resultados obtenidos en esta oportunidad y con los que venimos obteniendo en estos últimos años con nuestros estudiantes.

Las investigaciones francófonas, en el análisis de las relaciones entre escritura y construcción de conocimiento, postulan representaciones estudiantiles que oscilan entre la concepción de la escritura como *transcription de la pensée* versus *construction de la pensée* (Delcambre y Reuter, 2002), o como *stockage* –almacenamiento– versus *élaboration* (Pollet, 2004), atendiendo a indicadores tales como el trabajo con las fuentes bibliográficas y la distancia enunciativa. Al respecto, observan una mayor tendencia en los estudiantes a conceptualizar la escritura como una transcripción del pensamiento, que en su mayor parte es el pensamiento de otros (de los autores de la bibliografía consultada), el cual es incorporado en el propio texto por la operación de *stockage*. En tal sentido, nombres, fuentes, caracterizaciones, citas son yuxtapuestas o acumuladas sin que sea visible ningún movimiento de re-organización, problematización o construcción. De este modo, los estudiantes se atan a la reproducción del contenido de un discurso: respetan fielmente el orden de las informaciones obtenidas, reemplazando los conectores por guiones y suprimiendo todo rastro de modalización. Se trata simplemente de restituir un saber, sin lugar para la implicación personal y menos aún para la discusión (Pollet, 2004: 83)⁴.

Como vemos, estos resultados guardan diferencias con respecto a los obtenidos en nuestra investigación, especialmente en las versiones definitivas de las ponencias estudiantiles de este último año. Sin embargo, cabe aclarar que sí eran coincidentes en los primeros años de implementación de la propuesta sobre todo si atendemos a las limitaciones con las que ingresan los estudiantes. No obstante, gradualmente estamos logrando revertirlos a partir de una intervención didáctica sistemática, fruto de un proceso de retroalimentación de nuestra propia práctica.

Con respecto a estudios anglófonos, destacamos las similitudes en algunos resultados obtenidos por la investigación de Kelly y Bazerman (2003), en relación con los modos de argumentación en *papers* técnicos de estudiantes que participan de un curso de oceanografía con escritura intensiva, cuyo objetivo es socializarlos en prácticas científicas legitimadas para el desarrollo del conocimiento científico. De este modo, las clases y sesiones de laboratorio incluyen discusiones sobre cómo los científicos seleccionan un problema, cómo usan la evidencia para sostener una

⁴ La paráfrasis en español es nuestra.

teoría o modelo, cómo las observaciones son separadas de las interpretaciones y cómo estos elementos cobran forma en un *paper* científico.

Para el análisis de los datos, los autores seleccionan los dos escritos de más alta calidad, tomando como indicadores los movimientos retóricos de las producciones, el nivel epistémico de las proposiciones (desde proposiciones referidas a datos específicos hasta proposiciones teóricas más generales) y la cohesión léxica, en tanto dimensiones persuasivas de uso de la evidencia.

En tal sentido, los autores observan cómo estos estudiantes utilizan estratégicamente los movimientos retóricos, llegan a niveles más altos de generalidad en las secciones que así lo requieren (introducción, interpretaciones y conclusiones) y utilizan lazos cohesivos más densos en los límites de las secciones y las sub-secciones. Es interesante destacar también que en la *introducción* de estos *papers* se presentan constructos generales surgidos del curso, más que una revisión de los antecedentes del tema. Los autores interpretan esto como la necesidad, por parte de los estudiantes, de definir y explicar los constructos centrales, más allá de la necesidad de los lectores de entender el material con el que se está trabajando. Asimismo, el último movimiento de la *introducción* es establecer la tesis central, más que identificar la contribución del trabajo. Para ello, los estudiantes emplean los constructos centrales y los aplican a los hechos específicos examinados en el *paper*.

Estos resultados son congruentes con los obtenidos en los escritos de mayor calidad de nuestro corpus. Entre otras cuestiones, sugieren que los estudiantes de ambas experiencias orientan sus logros más hacia la dimensión demostrativa y persuasiva de la argumentación académica que hacia la dimensión dialéctica, lo cual permitiría plantear un trayecto *natural*, en la iniciación de los estudiantes a las prácticas científicas.

5. Conclusiones

Como pudimos observar, partir del estudio de la ponencia como construcción argumentativa es sumamente importante para la formación de nuestros estudiantes, futuros profesores o investigadores. Esta práctica les permite conceptualizar y vivenciar el aprendizaje como un proceso de investigación que culmina con la respuesta a una hipótesis que se plantea como un desafío, y a la vez les permite superar –recuperando la analogía de Bacon-, tanto una postura reproductiva que pone el acento en la acumulación y repetición de teorías ajenas (postura *hormiga*), como una postura racionalista que da cuenta de estudiantes poco conectados con el campo disciplinario y con los datos de la realidad que permiten retroalimentar ese campo (postura *araña*). En cambio, esta experiencia de investigación promueve la postura *abeja*, capaz de avanzar en el conocimiento científico, a partir de la transformación y no de la simple acumulación, ni de la sola producción que ignora los avances logrados en el campo científico.

Advertimos, a lo largo de estos cinco años de implementación de la propuesta, que, observadas cualitativamente, las ponencias evolucionaron desde un estadio más ligado a la reproducción de bibliografía (postura más expositiva), hacia un estadio de argumentación demostrativa (a partir de la evidencia de los datos) y hacia un ejercicio de escritura académica más consciente de la instancia de la producción de conocimiento, a partir del interjuego entre la dimensión teórica del tema, el trabajo de campo, las convenciones del registro académico y una postura

dialéctica, capaz de reconocer el propio trabajo inserto en el diálogo que una comunidad discursiva especializada plantea.

6. Referencias bibliográficas

- Ciapuscio, G. y I. Otañi. (2002): “Las conclusiones de los artículos de investigación desde una perspectiva contrastiva”, *R.I.L.L. n° 15 (Revista del INSIL)*, Tucumán, INSIL, UNT.
- Cubo, L. (2000). “Estrategias de acceso al discurso científico”, *Humanitas*, XXIII (30-31): 227-236.
- Delcambre, I. et Y. Reuter (2002) « Le rapport à l’écriture d’étudiants en licence et maîtrise : première approche », *Spirale*, n° 29, 7-27.
- Gnutzmann, C. y H. Oldenburg (1991) “Contrastive Text Linguistics in LSP-Research: Theoretical Considerations and some Preliminary Findings”. En Schröder, H. *Subject-oriented Texts: Language for Special Purposes and Text Theory*. New York/Berlin, Walter de Gruyter: 101-136
- Kaiser, D. (2005) Acerca del saber ajeno y del saber propio en escritos académicos. Un análisis contrastivo entre textos estudiantiles de Venezuela y Alemania, *Signo y Seña. Instituto de Lingüística, Fac. de Filosofía y Letras, UBA, n° 14/ dic., 17-35.*
- Kelly, G. y C. Bazerman (2003) “How Students Argue Scientific Claims: A Rhetorical-Semantic Analysis”, *Applied Linguistics*, 24/1: 28-55, Oxford Univ. Press,
- Martínez, C. 2005a. *La argumentación en la dinámica enunciativa del discurso*, Colombia: cátedra UNESCO, Univ. del Valle.
- Martínez, C. 2005b. *La construcción del proceso argumentativo en el discurso*, Colombia: cátedra UNESCO, Univ. del Valle.
- Padilla, C. (2009) “Argumentación académica: La escritura de ponencias en el marco de una asignatura universitaria”, *Actas del XI Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística / Marcia Arbusti ... [et.al.]* ; compilado por Héctor Mario Manni. - 1a ed. - Santa Fe : Universidad Nacional del Litoral. CD ROM. ISBN 978-987-657-236-1 1. Lingüística. I. Arbusti, Marcia II. Manni, Héctor Mario, comp.CDD 418. Disponible en: www.fhuc.unl.edu.ar/
- Padilla, C., S. Douglas y E. Lopez (2009) “Intervención docente en prácticas de escritura”, en Actas II Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad, abril de 2009, Universidad Nacional de La Pampa.
- Padilla, C. y P. Carlino (2010) “Alfabetización académica e investigación acción: enseñar a elaborar ponencias en la clase universitaria”, *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*, G.Parodi (editor), Santiago de Chile: Academia Chilena de la Lengua / Planeta, pp. 153-182.
- Padilla, C., S. Douglas y E. Lopez. “Elaborar ponencias en la clase universitaria: La mirada de docentes y estudiantes en una experiencia de investigación-acción”, *Revista Lectura y Vida*, Revista Latinoamericana de Lectura. Asociación Internacional de Lectura. (En prensa a).
- Padilla, C., S. Douglas y E. Lopez. “Competencias argumentativas en la alfabetización académica”, *Revista @tic, revista d’ Innovació educativa* (Universitat de València). (En prensa b).
- Paltridge, M. (1997) *Genres, frames and writing in research settings*, Philadelphia: John Benjamins.

- Perelman, Ch. y L.Olbrechts (1970) *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*, Paris : PUF. (Trad.esp. *Tratado de la argumentación*, Madrid, Gredos, 1989).
- Plantin, C. (2005) *L'argumentation - Histoire, théories, perspectives*. Paris: PUF, (Coll. Que Sais-Je ?).
- Plantin, C. (2007) *Argumentation Studies and Discourse Analysis*. In Van Dijk, T. A. 2007 (ed). *Discourse Studies*, “Benchmark in Discourse Studies” Vol. IV. London, Sage Publications. 277-301.
- Pollet, M.-C. (2004) « Appropriation et écriture de savoirs chez des étudiants de première année. Une voie difficile entre stockage et élaboration », *Pratiques*, n° 121/122, juin, 81-92.
- Duo de Brottier, O. (2005) “La ponencia y el resumen de la ponencia” en *Los textos de la ciencia*. Córdoba: Comunicarte pp. 113-147.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Eemeren, F., R. Grootendorst y F. Snoeck. (2006) *Argumentación. Análisis, evaluación, presentación*, Buenos Aires: Biblos.