



**Sociedad Argentina
de Estudios Comparados en Educación**

***TALLER DE COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN TEXTUAL:
UN ESPACIO PARA LEER Y ESCRIBIR GÉNEROS ACADÉMICOS***

Constanza Padilla (coordinadora)

Ana Ma. Ávila

Silvina Douglas

Cristian García

Indiana Jorrat

Esther López

Marcela Ocampo

Universidad Nacional de Tucumán, Argentina

E-mail: constanza_padilla@yahoo.com.ar

1. INTRODUCCIÓN

Las limitaciones en las competencias discursivas tanto orales como escritas de los estudiantes que ingresan a la universidad constituyen una preocupación recurrente y cada año más acuciante. Estas dificultades no siempre se superan a lo largo de la carrera sino que contribuyen en gran medida a los procesos de deserción y fracaso académico.

En este contexto, un problema básico es el de la comprensión y producción de textos académicos. Los estudiantes llegan a la universidad con serios problemas de acceso al discurso científico, probablemente no sólo porque no se los “entrenó” en la actividad de razonar, sino porque se les “imprimió” una visión del conocimiento en tanto saber estable y seguro que no es necesario validar sino simplemente transmitir y reproducir; lo que los vuelve muy poco permeables a la diversidad y al disenso propios del discurso científico-académico.

Por otra parte, el inicio en la vida universitaria supone el ingreso a una cultura académica, con prácticas discursivas específicas que en gran medida son desconocidas por los estudiantes, con sistemas de cursado y de evaluación a los que deben adaptarse.

El diagnóstico recién esbozado viene siendo compartido por una buena parte de los docentes de carrera de Letras de la Universidad Nacional de Tucumán¹, quienes, con motivo de la

¹ Este diagnóstico se enmarca también en trabajos de investigación que vienen realizando varios miembros del equipo que presenta esta ponencia y que fueron publicados en Ameijde, Padilla, Douglas y Murga (2000,2002);

reformulación de los planes de estudios de dicha carrera, propusieron la creación de un espacio curricular específico que contribuyera a solucionar la problemática planteada.

En este sentido, la presente exposición da cuenta del proceso de gestación (conformación del equipo de trabajo, programación, puesta en marcha) y de los resultados obtenidos hasta el momento, en este nuevo espacio denominado: *Taller de comprensión y producción textual*, constituido como asignatura instrumental obligatoria del Plan de Estudios 2005 de la carrera de Letras de la UNT, y desarrollado durante el presente año.

CONTEXTO DEL SURGIMIENTO DEL TALLER

Como decíamos, a partir de la toma de conciencia de la problemática planteada, se buscó proporcionar a los estudiantes un espacio curricular inexistente en el antiguo plan de estudios, que favoreciera su adaptación y recorrido por la vida académica, con el fin de contribuir a disminuir los índices de deserción y fracaso académicos y de mejorar la calidad de los aprendizajes de los futuros egresados. En tal sentido, se pensó en brindar a los alumnos herramientas para que pudieran reflexionar, de modo sistemático y crítico, acerca de sus propias prácticas discursivas –tanto orales como escritas-, con el objetivo de mejorarlas, particularmente respecto de la lectura y escritura de géneros académicos.

Puesto que el perfil del egresado de la carrera de Letras supone un dominio específico en el uso del lenguaje oral y escrito, la necesidad de este espacio era indispensable.

A pesar de esta evidencia, desacuerdos internos en la elaboración del nuevo diseño curricular pusieron en riesgo la incorporación de esta asignatura instrumental, hasta tal punto que días antes de iniciarse el ciclo lectivo 2005, todavía no se decidía si se la incluía o no y, en caso afirmativo, quiénes estarían a cargo de la misma.

Finalmente, el nuevo plan fue aprobado con la inclusión de esta asignatura que comenzó a dictarse a mediados de mayo, luego de conformada la cátedra con siete docentes de distintas asignaturas de la carrera de Letras, quienes la dictan hasta el presente como extensión de funciones.

Esta situación supuso consensuar, en poco tiempo y luego sobre la marcha, los distintos aspectos involucrados en el dictado de una materia (elaboración de objetivos alcanzables en un año académico; selección y jerarquización de los contenidos; conformación de un corpus de textos para las actividades proyectadas, etc.), lo cual fue un verdadero desafío ya que, si

Douglas, Padilla y Murga (2005); Ameijde, Douglas, Padilla, Murga y Avila (2005); en Padilla (2003a y b, 2004); Padilla y Lopez (2004) y Lopez y Ocampo (2005). Actualmente se enmarca en el Proyecto del CIUNT: “El aprendizaje de lenguas en el contexto de la globalización: alcances, proyecciones y estrategias en el ámbito educativo”, dirigido por la Dra. C. Padilla.

bien desde el comienzo hubo un excelente clima de trabajo, era necesario integrar coherentemente los distintos aportes individuales, provenientes de las diferentes experiencias académicas y disciplinarias.

LOS ESTUDIANTES DE ESTA NUEVA EXPERIENCIA

Con respecto a la población estudiantil, el cursado se inició con 102 alumnos de entre 18 y 20 años promedio, procedentes de instituciones secundarias públicas y privadas, y residentes en su mayoría en el Gran San Miguel de Tucumán. En la actualidad, este grupo se vio reducido a 60 alumnos por el habitual desgranamiento que sigue al ingreso y/o por factores de diversa índole.

Al comenzar las clases, el grupo no parecía muy distinto de los que veníamos recibiendo en años anteriores, en relación con sus competencias en prácticas discursivas. Sin embargo, un buen comienzo con un período de ambientación específico para la carrera de Letras -además del ciclo común a todas las carreras-, predispuso positivamente a los alumnos para que aprovecharan esta nueva experiencia del Taller.

Un aspecto que nos llamó la atención a lo largo del año, en relación con las promociones anteriores, fue la actitud proactiva y el alto compromiso con la tarea de gran parte de los estudiantes, lo cual se evidenció en un aumento significativo de la participación espontánea en las clases; en un notable incremento en la asistencia a los horarios de consulta, no sólo del Taller sino de otras asignaturas de primer año, y en un alto porcentaje de entrega de los trabajos prácticos pautados.

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Programamos el desarrollo del Taller en dos etapas: en la primera trabajamos los procesos de comprensión y producción textual, tanto desde la reflexión teórica como desde la práctica, poniendo énfasis en el trabajo con textos mediáticos de opinión y textos académicos con el objetivo de focalizar la atención en la diversidad polifónica y en las estrategias argumentativas predominantes.

En la segunda etapa, planificamos la producción grupal de una ponencia, con una elaboración gradual en un proceso de tutoría con ocho encuentros, que finalizará con la exposición de estas ponencias en una Jornada intracátedra, abierta a la asistencia de autoridades, docentes y estudiantes de la carrera de Letras.

PRIMERA ETAPA

Con el propósito de trabajar la diversidad de aspectos involucrados en los procesos de comprensión y producción textual, confeccionamos tanto cuestionarios de análisis como otras consignas que permitieron graduar la interacción con textos de complejidad creciente, lo que permitió a los alumnos ir elevando el nivel de abstracción de sus respuestas y mejorando en general sus escritos.

En la selección de estos textos privilegamos que trataran sobre temas de actualidad de fuerte impacto social, como es el caso de la tragedia de Cromagnon y la polémica en torno al ingreso universitario restringido o irrestringido. El alto grado de interés que suscitaron las temáticas abordadas incrementó la participación en las clases, de modo que se produjeron interesantes debates, en los que fue un verdadero desafío regular la toma de turno. En este clima de intercambio surgieron las ideas personales, pero también se pusieron en evidencia las dificultades de muchos alumnos en el uso de su lengua materna.

En cuanto a los textos propuestos, trabajamos con diversas cartas de lectores y notas de opinión aparecidas en diarios locales y nacionales que abordaban estos temas, lo que supuso una vasta exploración, sobre todo si se considera que los textos eran polifónicos, empleaban distintas estructuras y variadas estrategias argumentativas. En un primer momento el trabajo tuvo carácter grupal, ya que los textos fueron leídos, debatidos y analizados en las comisiones. Sólo luego de este proceso, solicitamos a los alumnos que elaboraran textos en forma individual, en los que debían tomar posición respecto de los temas abordados en clase y poner en juego las competencias adquiridas. Asimismo, los estimulamos para que utilizaran del modo que consideraran más conveniente los artículos analizados previamente para reforzar o rebatir opiniones, con la prevención de que debían citar correctamente las fuentes utilizadas.

Para la evaluación de estos escritos, tuvimos en cuenta los siguientes indicadores:

1. Adecuación al tema propuesto.
2. Determinación del contexto de producción.
3. Adecuación a la clase textual solicitada.
4. Manejo de las estructuras alternativas de la argumentación.
5. Cohesión, coherencia local y global de los escritos.
6. Originalidad de los escritos.

1. En cuanto a la **temática abordada**, los textos producidos se ajustaron mayoritariamente a los temas propuestos, aunque hubo algunos que lo hicieron en distintos grados hasta llegar a la inadecuación total. Esto ocurrió porque la temática central solicitada fue desplazada o porque las tesis y argumentos propuestos fueron débiles o se diluyeron imposibilitando una conclusión.

2. Con respecto a la **determinación del contexto de producción**, fue notable en muchos casos, sobre todo en los primeros escritos, la ambigüedad de los parámetros situacionales. La falta de anclaje temporal, espacial y enunciativo (relación enunciador-destinatario) reveló el alto grado de sujeción al contexto de realización de la tarea, lo cual implica que muchos textos no pueden “ser comprendidos” por lectores que los desconozcan. En muchos escritos se evidenció que el destinatario era el docente que debía evaluarlos, por lo cual no era necesario “explicitar” aspectos contextuales que eran compartidos entre alumnos y docente, ya que éste último había propuesto la tarea.

3. En relación con el **nivel de adecuación a la clase textual solicitada** (carta de lector y artículo de opinión), en términos generales fue bueno, lo que implica cierto conocimiento textual y la posibilidad de concretarlo. Sin embargo, relacionado con el ítem anterior, algunas producciones se elaboraron a modo de comentario personal, muy cercano a la “transcripción” de comentarios orales. Incluso unos pocos adoptaron el formato de “respuestas de trabajo práctico”, lo que evidenció la dificultad para desprenderse de las consignas de trabajo para la producción de un escrito autónomo. Encontramos también unos pocos casos de producción de “cartas” pero no “de lector” sino “formales” (institucionales o comerciales), con las fórmulas estereotipadas: *me dirijo a Ud. a fin de que...; sin otro particular, saludo a Ud. atte.*

4. En cuanto al manejo de las **estructuras alternativas de la argumentación**, tuvimos en cuenta el tipo de estrategia pragmática predominante empleada en la enunciación, a partir de la presencia o no de las categorías estructurales alternativas de distintos modos de organización argumentativa (justificativa, polémica o deliberativa; C.Masseron, 1997a y b). Del análisis de las producciones se desprende que la estructura polémica se ajustó mejor a las necesidades expresivas de los estudiantes, aunque de todos modos los textos que sirvieron de input tenían un fuerte carácter polémico. Sin embargo, no siempre presentaron todas las categorías (objeto, tesis propuesta, argumentos, tesis adversa, contraargumentos, refutaciones y conclusión). En algunos casos, la ausencia de conectores organizativos y lógicos imposibilitó integrar las partes, de modo que esos textos quedaron inconexos. También fue frecuente que alguna de las tesis no fuera tenida en cuenta en la conclusión o que se concluyera sólo en favor de una de las múltiples tesis presentadas. Sólo ocasionalmente surgió

una argumentación con estructura deliberativa, lo que supone un mayor grado de complejización pues no tan sólo requiere tener en cuenta al destinatario sino guiarlo en forma sutil para que adhiera a la tesis propuesta por el enunciador.

5. En cuanto a la **cohesión**, encontramos problemas en los recursos correferenciales, particularmente en las sustituciones pronominales y lexicales. En cuanto a la **coherencia local**, detectamos dificultades en las relaciones de causalidad (causa, consecuencia, condicionalidad) y de restricción. Por su parte, los problemas en la **coherencia global** se manifestaron en el uso inadecuado o en la ausencia de ordenadores textuales, lo que tornó los textos desarticulados. De todos modos, hemos observado un mejoramiento paulatino de estas dificultades en una buena cantidad de alumnos.

6. En relación con la **originalidad de los escritos**, una parte de los estudiantes no logró asumir de manera responsable su opinión y terminó sosteniendo argumentos bien escritos pero que no manifestaban sus pensamientos. Esto fue planteado por los coordinadores como un objetivo diferido y entendemos que para concretar su logro, los alumnos deberán abandonar hábitos adquiridos en el nivel medio, como el de la elaboración de prácticos para cumplir con una mera formalidad o para “reproducir” lo que supuestamente el docente espera leer.

La exigencia de honestidad al exponer opiniones en la escritura implica asumir un rol activo en la propia formación y entablar un compromiso académico con la tarea del que aún no han tomado conciencia algunos alumnos de primer año. El problema es que, a medida que avancen en la carrera, algunos “códigos” implícitos de la cultura universitaria que circulan entre los alumnos mayores, les irán afianzando esta actitud reproductiva ante el conocimiento y complaciente con el profesor, por temor a las “represalias”, ya que es él quien “pone la nota” y decide la “suerte académica” de los estudiantes, según hemos podido comprobar en una investigación anterior (Padilla y Lopez, 2004)

“UNA PIEDRA EN EL CAMINO”

La segunda etapa del Taller se inició después de un incidente cuya resolución contribuyó a fortalecer la actividad de la cátedra y le confirió representatividad institucional, a partir de la voluntad de apoyo puesta de manifiesto por los mismos alumnos involucrados en la experiencia.

Todo comenzó con el envío de una nota por parte del Centro de Estudiantes de la Facultad dirigida al Departamento de Letras. En ella los delegados estudiantiles de la carrera se manifestaban en contra de una propuesta de trabajo práctico indicada por la cátedra, por

considerarla de *carácter tendencioso*. Esta actividad se había iniciado con la lectura y análisis de diversos textos mediáticos (cartas de lectores, editoriales, columnas de opinión y notas periodísticas) que presentaban distintos puntos de vista sobre el tema del ingreso a la universidad. Como segunda parte de esta actividad, se proponía a los estudiantes recabar opiniones sobre el tema entre los actores sociales (padres de alumnos, estudiantes secundarios y universitarios), a fin de ser utilizada como fuente de datos para la producción final de un artículo de opinión individual en el cual cada alumno debía fijar su posición sobre el tema con una sólida argumentación.

A partir de la categorización de los puntos de vista recurrentes en los textos, se elaboró una encuesta que los alumnos debían aplicar, durante el receso de invierno, en la cual se focalizaba la atención en la postura a favor o en contra del ingreso restringido o irrestringido y en sus respectivos argumentos.

Nos sorprendió constatar cuánto incomodaba a los delegados estudiantiles el tratamiento de un tema polémico y nos extrañó que así fuera, tratándose de un tema de gran repercusión social que se reinstala año a año al comienzo de cada ciclo lectivo universitario. En la crítica subyacía el prejuicio de que “los profesores intentaban manipular a los jóvenes para lograr algo no muy claro”. Esto nos dejó entre perplejos, preocupados y desilusionados.

Resolvimos tratar el tema a favor del espacio recién nacido y por ello, lo pusimos a consideración de los alumnos. Como al comienzo suponíamos que el descontento había surgido de los mismos alumnos del Taller, utilizamos este espacio para que reflexionaran sobre el supuesto gesto que habían tenido, enfatizando que no habían aprovechado el espacio especialmente creado para ejercitar el uso de la palabra propia, la argumentación, el debate y el disenso. En ese sentido, resultaba contradictorio que no lo usaran para exponer su descontento o para pedir explicaciones sobre algo confuso. El diálogo nos hizo comprender que la nota que había desencadenado esta situación no representaba la opinión de los alumnos del Taller, sino que había sido gestada por miembros del Centro de Estudiantes a quienes les había llegado la encuesta diseñada, ignorando el contexto en el que ésta se encuadraba, por lo cual habían asumido una actitud prejuiciosa ante la misma. Una vez aclarado esto con nuestros alumnos, ellos mismos exigieron al Centro de Estudiantes, a través de una nota, que rectificara por escrito su actitud por no ser representativa de los alumnos de primer año. Finalmente el Centro ofreció disculpas verbales indirectamente a la cátedra y nunca llegó a contestar por escrito lo solicitado por los alumnos del Taller ni excusarse formalmente ante el Departamento de Letras.

El escollo pudo ser superado y el resultado de estos intercambios fortaleció las redes comunicativas entre pares y docentes, a partir de lo cual fue más fácil encarar lo que quedaba por hacer en la segunda parte del año.

SEGUNDA ETAPA:

LA PRODUCCIÓN DE PONENCIAS Y EL PROCESO TUTORIAL

Para la segunda parte del año, habíamos pensado originalmente en la elaboración de una monografía que permitiera a los estudiantes, en un proceso gradual, aprender a usar herramientas básicas de estudio e investigación, indispensables para la comprensión y producción de textos académicos. No obstante, nos preocupaba la falta de circulación que normalmente tienen estos escritos en la vida universitaria, lo cual podía poner en riesgo el compromiso genuino con la tarea. Este hecho ya había sido puesto en evidencia por estudiantes de la carrera de Letras, con una actitud sumamente crítica. En una publicación estudiantil de corta vida señalaban: *Si pudiéramos aprender entre nosotros, citarnos y criticarnos, los trabajos dejarían de ser excusas de las cátedras para ser medios de expresión. De pasar esto ya no existirían las aberraciones monográficas que conocemos. Si empezáramos a cuestionarnos incentivándonos a comprometernos más con aquello que escribimos, entonces amenazaríamos las producciones librescas de la vitrina bien documentada de la facultad...* (D.Villegas y V.Contino, 2003)²

Entonces, muy a tiempo llegó a nosotros la experiencia de la Dra. P.Carlino (2005) acerca de la producción de ponencias en el marco de una asignatura disciplinaria, con la exposición final de las mismas en una jornada abierta. Esto nos motivó a repensar la conveniencia del trabajo monográfico y a evaluar la factibilidad de realizar una experiencia similar a la de Carlino. El riesgo era grande, sobre todo, por la gran cantidad de alumnos y por su corta vida académica. Sin embargo, pensamos que podían ser mayores los beneficios que las frustraciones y pusimos en marcha el proyecto para esta segunda etapa, aceptando que no esperaríamos escritos de “excelencia académica”, sino producciones acordes a las posibilidades reales de aprovechamiento de las pautas que iban a ser trabajadas con los estudiantes, sin ignorar la heterogeneidad de sus competencias discursivas.

Organizamos la tarea de la siguiente manera:

² Citado en Ameijde, Douglas, Padilla, Murga y Avila (2005)

- Por una parte, asistencia a un encuentro semanal de todo el grupo de alumnos con la coordinadora del Taller, para plantear inicialmente el proyecto y para luego dar lineamientos teóricos y prácticos sobre la marcha que pudieran ser de utilidad para todos los estudiantes;
- por otra, asistencia a un encuentro semanal de los grupos de trabajo (4 o 5 alumnos por grupo) con cada tutor, a fin de recibir orientaciones más específicas, en función de los temas elegidos y del plan de acción particular trazado, sin perder de vista las pautas fijadas en el cronograma común de trabajo (ver Anexo 2). Estos encuentros presenciales se complementaron con una tutoría virtual, a través del correo electrónico.

ACERCA DE LOS TEMAS DE LAS PONENCIAS

Un primer problema que se nos presentó fue determinar qué margen de libertad íbamos a dar a los estudiantes para decidir el tema de sus trabajos. Finalmente decidimos proponer una amplia variedad de alternativas en función de un eje vertebrador que nos permitiría una cierta articulación con las dos áreas fundamentales del campo de las letras: la lingüística y la literatura. Este eje giraba en torno a la elección de una *clase textual*³ de circulación social, en relación con distintas esferas discursivas (discurso literario, político, periodístico, epistolar, jurídico, publicitario, humorístico, etc.), con el objetivo común de indagar acerca de la especificidad de esa clase textual, a partir de un relevamiento teórico sobre el tema y del análisis de un conjunto de datos, proveniente de dos grupos de fuentes: un corpus escrito y representaciones de los actores sociales que comprenden y/o producen estos textos.

De este modo, los iniciamos en un proceso de investigación con un triple desafío: búsqueda bibliográfica para un estudio teórico del tema elegido; selección y análisis de un corpus textual, obtenido del entorno social, y realización de un trabajo de campo para indagar las conceptualizaciones de los usuarios del lenguaje.

Desde los lineamientos generales fuimos precisando aspectos teóricos y metodológicos concernientes a las tipologías textuales y sus niveles de análisis (funcional, situacional, estructural, temático, estilístico, etc.), y a cuestiones básicas de metodología de la investigación (paradigma cuantitativo y cualitativo, técnicas de recolección de datos, etc.)

³ *Clase textual*, entendida como las clasificaciones empíricas realizadas por los miembros de una comunidad, como consecuencia de sus interacciones cotidianas con textos de uso corriente. Por ej., una carta, un chiste, una propaganda, etc.. En cambio, el *tipo textual* se relaciona con una categoría ligada a una teoría para la clasificación científica de los textos. Aquí se ubican las distintas tipologías (ver G.Ciapuscio, 1994 y 2000 quien sintetiza las posturas de lingüistas textuales alemanes, con respecto a estos conceptos, tales como E.Werlich, 1975; K.Brinker, 1988; E.Gülich, 1986 y W.Heinemann y D.Viehweger, 1991).

ACERCA DEL PLAN DE ACCIÓN

A partir de este triple desafío, pautamos un plan de acción común que implicaba los siguientes pasos:

- 1) -Exploración de material bibliográfico proporcionado por la cátedra.
 - Temas tentativos. Bosquejos de los aspectos a trabajar.
 - Búsqueda bibliográfica en biblioteca, hemeroteca e internet.
 - Selección de la bibliografía y fichaje de la misma, teniendo en cuenta el cuidado en el manejo de las fuentes.
 - Selección de los aspectos teóricos pertinentes para contrastar en el corpus.
- 2) Selección y análisis del corpus, en función de los objetivos propuestos y de las variables a contrastar.
- 3) Trabajo de campo: determinación de la población a estudiar y de la técnica de recolección de los datos (entrevistas, encuestas, etc.). Aplicación del trabajo de campo y análisis de los datos obtenidos.
- 4) Escritura del primer borrador.
- 5) Escritura del segundo borrador y resumen.
- 6) Presentación de la versión definitiva.
- 7) Presentación de las ponencias en la Jornada.

LOGROS Y DIFICULTADES EN LA EJECUCIÓN DEL PLAN DE ACCIÓN

Los tutores tuvimos a cargo el seguimiento de las actividades propuestas en pos de la redacción final del artículo e hicimos observaciones personalizadas a cada equipo. Los grupos dieron cuenta de cada tarea en versiones de borrador, de notas, de verbalizaciones, que no fueron pautadas como trabajos prácticos evaluativos, justamente para que pudieran vivenciar el proceso de escritura, no como un requisito formal, sino como tareas necesarias, previas, interrelacionadas y conducentes a la primera versión de un borrador de la ponencia, que tenían como meta.

En este sentido, destacamos como hecho positivo la distribución horaria de la segunda parte del año, que permitía concentrarnos de 20 a 30 minutos con cada grupo de estudiantes; actividad que por otra parte, realizó cada tutor como máximo con tres grupos.

En relación con la primera tarea prevista (**relevamiento bibliográfico**), el principal problema tuvo que ver con el manejo de las fuentes, la fidelidad a las mismas, las formas de citar y de introducir el discurso de otros, a pesar de que habían recibido una instrumentación específica

acerca de las pautas formales relativas al uso de las citas. Asimismo se había destinado tiempo para reflexionar sobre la importancia de respetar las fuentes, en resguardo de la propiedad intelectual.

Entendemos que la dificultad para adquirir estos hábitos de estudio e investigación se origina en la poca o nula experiencia al respecto en el nivel pre-universitario, donde el estudio disciplinario no pasa por una conciencia de las fuentes de autoría, ni por la discriminación de distintos puntos de vista sobre un tema, sino por la “reproducción” de un discurso presentado como anónimo y de validez universal. De allí la dificultad de los estudiantes para reconocer la dimensión polémica en los textos académicos y para adjudicar autorías a esta diversidad de posturas que se entrecruzan en los mismos a nivel intra e intertextual.

Con respecto al corpus, en algunos grupos, costó mucho su selección, lo que dilató considerablemente el avance del proceso. En otros grupos, hubo que hacer precisiones sobre la representatividad de la muestra, porque presentaban un escaso material para analizar, cuando era importante encontrar recurrencias textuales, y para eso se necesitaba comparar cierto número de ejemplares.

También se presentó, en algunos casos, una confusión entre aparato crítico (bibliografía) y corpus de análisis. Por ejemplo, el grupo que trabajó con discurso histórico seleccionó como corpus una serie de manuales de distintas décadas, a los que consideró, a la vez, como bibliografía teórica.

Por su parte, con respecto a la relación entre marco teórico y análisis del corpus, en términos generales, les costó integrar información proveniente de distintas fuentes bibliográficas para precisar categorías de análisis. Parecería que tienen la idea de que lo adecuado es sujetarse al esquema teórico de un autor para aplicarlo al corpus.

En relación con el **trabajo de campo**, los estudiantes prefirieron para la recolección de los datos, el formato encuesta combinado, en algunos casos, con entrevistas a especialistas en el género objeto de su investigación.

La sistematización de los resultados de las encuestas y entrevistas combinó el análisis cuantitativo con el cualitativo. Actualmente, los estudiantes se encuentran realizando esta etapa del proceso, aunque con diferentes ritmos de trabajo.

El próximo paso, del cual no podemos dar cuenta en esta oportunidad, es la escritura de la primera versión de la ponencia, para la cual estamos trabajando en las orientaciones generales, con el análisis de las *partes canónicas*⁴ de textos ejemplares y con pautas consensuadas

⁴ La *parte textual canónica* es una unidad funcional de los textos académicos que puede estar conformada por uno o más segmentos textuales (las *movidas* de J. Swales, 1990). Ver en G. Ciapuscio e I. Otañi (2002)

grupalmente para determinar criterios de calidad de las versiones finales. Por su parte, estamos elaborando con el equipo de cátedra los criterios de evaluación del proceso y del producto, entre los cuales hemos ido fijando tentativamente los siguientes:

1. Planteo de la escritura académica como problema científico a investigar: determinación de hipótesis, análisis de los datos y elaboración de conclusiones.
2. Grado de comunicabilidad de los resultados obtenidos (en función de los destinatarios y del tiempo de exposición).
3. Manejo de fuentes bibliográficas (formas adecuadas de citar; integración pertinente de las citas en el desarrollo lógico de la exposición)
4. Coherencia en la presentación (claridad expositiva, precisión y progresión temática y conexión entre las ideas)
5. Adecuación al registro académico.

CONCLUSIONES

Si bien, dado el estado del trabajo, no podemos brindar conclusiones definitivas de esta experiencia, sí podemos hacer algunas consideraciones de lo realizado hasta el momento.

En este sentido, sabemos que, aunque los alumnos, con la realización de esta experiencia, no alcanzarán el dominio completo de la escritura académica, ésta resulta sumamente válida como iniciación, ya que este espacio permite que los estudiantes tengan la oportunidad de recibir instrucción específica acerca de las prácticas discursivas que necesitarán tanto para transitar con éxito por la vida universitaria, como para su futuro desarrollo profesional.

No está de más recordar que, hasta hace poco tiempo, estas prácticas no se consideraban objeto de enseñanza porque se daba por sentado que los alumnos llegaban a la universidad con un dominio suficiente en lectura y escritura que los habilitaba para afrontar satisfactoriamente las exigencias académicas. Sin embargo, la propia experiencia nos ha demostrado que estas prácticas implican un arduo proceso de aprendizaje que nosotros mismos lo hemos adquirido solos y a fuerza de muchos errores y que, por lo tanto, consideramos que requiere de una enseñanza sistematizada y formal.

En la actualidad, a este problema se suma el hecho de que buena parte de los alumnos no llega al nivel universitario ni siquiera con las habilidades discursivas mínimas y que, por lo tanto, les será aún más difícil el abordaje de los textos especializados que implican no sólo el dominio de estas habilidades sino un uso sistemático del razonamiento crítico, del cual carecen porque éste tampoco fue objeto de enseñanza en el nivel pre-universitario.

Toda esta situación pone en evidencia la necesidad de que la universidad asuma la enseñanza sistemática de estos géneros de especialidad, entendidos éstos como contenidos indispensables de la alfabetización académica, la cual no debe limitarse sólo a un espacio curricular específico, sino que debe ser centro de articulación de las distintas asignaturas disciplinarias.

ANEXO 1

PLAN DE ACCIÓN

(ENCUENTROS CON LOS TUTORES PARA LA ELABORACIÓN GRADUAL DE LAS PONENCIAS)

Encuentro 1

Pautas iniciales para la elaboración de una ponencia.

Exploración de material bibliográfico proporcionado por la cátedra.

Temas tentativos. Bosquejos de los aspectos a trabajar.

Tarea: búsqueda bibliográfica (biblioteca, hemeroteca, internet). Fichaje

Encuentro 2

Control de rastreo bibliográfico (pertinencia, adecuación).

Tarea: plan de trabajo. Selección del corpus de análisis.

Encuentro 3

Control del Plan de trabajo. Control de la selección corpus. Orientaciones para analizar el corpus.

Tarea: Determinación de la población a estudiar y de la técnica de recolección de los datos (entrevistas, encuestas, etc.). Análisis del corpus

Encuentro 4

Control de pautas para el trabajo de campo. Revisión del análisis del corpus.

Tarea: aplicación del trabajo de campo.

Encuentro 5

Control del trabajo de campo. Orientación para su análisis.

Tarea: análisis de los datos del trabajo de campo.

Encuentro 6

Control del análisis de los datos.

Criterios de calidad para la escritura de las ponencias

Tarea: Escritura del primer borrador.

Encuentro 7

Control del primer borrador: criterios para la revisión y corrección.

Tarea: escritura del segundo borrador y resumen (*abstract*) para el programa de las Jornadas.

Encuentro 8

Control del segundo borrador y del resumen.

Tarea: versión definitiva.

- Presentación de las ponencias en las Jornadas.

(Versión escrita: hasta 12 páginas. Interlineado 1,2, times new roman 12)

(Versión oral: hasta 6 páginas)

ANEXO 2

LAS PONENCIAS (títulos / temas. Autores y tutores)

Grupo 1: “Discurso histórico: *Casa de próceres*”. Integrantes: Corbalán, Silvina; Lobo, Rosalía; Papadakis, Laura; Visuara, Sebastián. Tutora: Ana María Ávila.

Grupo 2: “La campaña política de Beatriz de Alperovich: relación entre la creación de su imagen política y su publicidad gráfica”. Integrantes: Ocampo, Laura; Giori, Pablo; Abate, María Sol; Luján, Belén. Tutora: Marcela Ocampo.

Grupo 3: “La Historieta de Mafalda: El papel de la mujer y las connotaciones políticas”. Integrantes: Claps, Dolores; Mena, Máximo; Novillo, Felicitas; Mora, Carla; Ana Nores. Tutor: Cristian García.

Grupo 4: “Discurso epistolar: Estudio comparativo entre epístolas grecorromanas y correos electrónicos”. Integrantes: Mariana Paterlini, Oscar Martín Aguiérrez, Edith Lupprich, Miriam Carolina Moreno. Tutora: Silvina Douglas.

Grupo 5: “Discurso literario: el microrrelato”. Integrantes: Molina, Ma.Elena y Hael, Ma.Virginia. Tutora: Silvina Douglas.

Grupo 6: “Graffittis: comparación Tucumán - Buenos Aires”. Integrantes: Álvarez, Cecilia; Flores Blasco, Sofía; Gómez, Camila; Kaliman, Laia. Tutora: Esther Lopez.

Grupo 7: “El discurso humorístico en la Historieta”. Integrantes: Bortolotti, Ma. Constanza; Córdoba, Florencia; Fernández, Romina; Herrera, Ma. Eugenio. Tutora: Ana María Ávila.

Grupo 8: Graffittis humorísticos. Integrantes: Cancino, Yanina; Mónaco, Noelia; Morales, Silvina; Rivadeneira, Blas; Venturino, Marianela. Tutora: Ana María Ávila.

Grupo 9: Publicidad destinada a adolescentes. Integrantes: Díaz, María Pamela; Paredes, Angela; Nieva, Cecilia; Aguirre, Analía. Tutora: Indiana Jorrat

Grupo 10: Discurso político. Integrantes: Salcedo, María de los Ángeles; Bonillo Elisa; Chavarría Alejandra. Tutor: Cristian García.

Grupo 11: Discurso político. Integrantes: Marsilli Spinelli, Gabriela; Mon, Juan Carlos; Riveros, Silvina; Rojas, Rocío Belén; Villena, Juan. Tutora: Indiana Jorrat.

Grupo 12: Discurso de la información. Integrantes: González, Julieta Carolina; Moreira, Ana Lucía. Tutora: Indiana Jorrat

Grupo 13: Publicidad destinada a la mujer. Integrantes: Argañarás, Melisa; Allende, Alcira; Pacheco, Nadia; Navarro, Leonor. Tutor: Cristian García.

Grupo 14: Discurso político: estrategias en el discurso de Bush. Integrantes: Gabriela León, Olga Reynaga, Edith Torres, Andrés Domínguez. Tutora: Silvina Douglas.

Grupo 15: Leyendas urbanas y rurales del NOA. Integrantes: Cáceres, Juana; Figueroa, Elisa; Ganzburg, Sebastián; Guevara, Gabriela; Yapur Budeguer, Melisa. Tutora: Esther Lopez.

Grupo 16: “Discurso publicitario”. Integrantes: Suárez, Natalia; Lasala, Analía; Vázquez, Noelia; Ríos, María Noel. Tutora: Marcela Ocampo.

BIBLIOGRAFÍA

Ameijde, Padilla, Douglas y Murga (2000). “Conceptualizaciones sobre el saber lingüístico en el discurso estudiantil”, en *Actas del VIII Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística. Las teorías lingüísticas frente al nuevo siglo*, Universidad de Mar del Plata. Publicación electrónica.

Ameijde, Padilla, Douglas y Murga (2002). “Representaciones de las dificultades discursivas en estudiantes universitarios”, en *R.I.L.L. N° 15. Textos de especialidad. Problemas y propuestas para la Universidad (Revista del Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas)*, pp.85-103, Tucumán: INSIL, UNT.

Ameijde, Douglas, Padilla, Murga y Avila (2005). “Prácticas de escritura académica: la monografía”, *La escritura académica. Alfabetización y discurso científico*, Tucumán: INSIL, Fac. de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán.

Carlino, P.(2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Douglas, Padilla y Murga (2005). “Oralidad académica: problemas y propuestas”, en *R.I.L.L. N° 16. Oralidad, escritura, lectura*, pp.84-104, Tucumán: INSIL, Universidad Nacional de Tucumán.

Lopez, E. y Ocampo, M. (2005). “Producción de textos argumentativos: experiencia didáctica con estudiantes universitarios”, ponencia presentada en el Primer Congreso Nacional de Humanidades, Catamarca: Universidad Nacional de Catamarca. (en prensa)

Masseron, Caroline (1997a), “Pour une didactique de l’ argumentation (écrite): problemes, objets y propositions (i)”, *Pratiques n° 96*, decembre, pp.7-34.

Masseron, Caroline (1997b), “Pour une didactique de l’ argumentation (écrite): problemes, objets y propositions (II)”, *Pratiques n° 96*, decembre, pp.35-62.

Padilla, C. (2003a) "Discurso argumentativo y procesos de producción escrita en ingresantes universitarios", *Actas del Congreso Internacional "La argumentación"*, julio de 2002, Universidad de Buenos Aires, Argentina. Con referato. Publicación en CD-ROM (2003) (M.M.García Negróni, editora). ISBN 950-29-0714-0.

Padilla, C. (2003b) "Metadiscurso y producción escrita en estudiantes universitarios", Revista del Instituto para el estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad, vol. I, pp. 221-238, diciembre, La Pampa, Universidad Nacional de La Pampa.

Padilla, C. (2004). "La comprensión de textos académicos en estudiantes universitarios: el caso de la dimensión polémica", *RASAL (Revista de la Sociedad Argentina de Lingüística)*, año 2004, n° 2, pp.45-66.

Padilla, C. y Lopez, E (2004). "Prácticas discursivas académicas: representaciones y expectativas estudiantiles" en *Actas del IV Encuentro Nacional y Latinoamericano "La Universidad como Objeto de Investigación"*, Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán. Publicación electrónica.