

UNA APROXIMACIÓN AL ESTUDIO DE LA RELACIÓN ENTRE HABILIDAD ARGUMENTATIVA ESCRITA ACADÉMICA Y DOMINIO CONCEPTUAL DEL CONOCIMIENTO DISCIPLINAR

AN APPROACH TO STUDY OF RELATIONSHIP BETWEEN ARGUMENTATIVE ACADEMIC WRITING SKILLS AND CONCEPTUAL DOMAIN OF DISCIPLINARY KNOWLEDGE

Lombardo, Enrico¹; Colombo, M. Elena²

RESUMEN

La habilidad argumentativa escrita se aborda desde el marco conceptual de la escuela Histórico-Cultural. Objetivos: 1) Evaluar presencia de argumentación escrita académica en textualizaciones producidas por estudiantes de la asignatura Psicología del CBC-UBA. 2) Evaluar nivel de conocimiento conceptual específico de la disciplina en los mismos estudiantes. 3) Explorar presencia de relación entre los factores evaluados. Hipótesis: Las textualizaciones que manifiestan mayor dominio de la argumentación escrita académica, también presentan mayor nivel de conocimiento conceptual específico de la disciplina. Metodología: diseño descriptivo, estudio relacional asociacional, la muestra está conformada por 50 textualizaciones producidas por estudiantes que cursaron Psicología del CBC-UBA, al finalizar el segundo cuatrimestre del año 2013. El plan de categorías de análisis se basa en la perspectiva pragmatialéctica de la argumentación. Los resultados son consistentes con la hipótesis. Se sugiere seguir trabajando en esta línea para investigar en profundidad el nivel de significación de la relación hallada.

Palabras clave:

Argumentacion academica escrita - Dominio conceptual disciplinar - Ingresantes universitarios

ABSTRACT

Argumentative writing skills are studied from Cultural Historical theory. Objectives: 1) to assess presence of academic argumentation in first year student's written productions, CBC UBA; 2) to assess the level of conceptual domain of disciplinary knowledge in these same students; 3) to compare the results obtained in objectives 1 and 2. Hypothesis: the argumentation in student's academic written productions correlates with expertise in conceptual domain of disciplinary knowledge. Methodology: descriptive quasi-experimental design. Sample type: Convenience sampling. 50 CBC Psychology student's written productions will be taken, at the end of second semester 2013. The study is based on a pragmatialéctic perspective of argumentation. The results would support the hypothesis. It is recommended to keep working along this line in order to deepen the level of significance of this study.

Key words:

Argumentative Academic written - Conceptual domain of disciplinary knowledge - Academic students

¹Licenciado en Psicología, UBA. Becario de Investigación UBACyT, Categoría Estimulo 2013-2015. Docente de la asignatura Psicología General Cátedra II, Facultad de Psicología, UBA. E-mail: enricolombardo87@gmail.com

²Doctora en Psicología, UBA. Profesora Regular Titular de la Asignatura Psicología General II, Facultad de Psicología, UBA. Directora de Proyectos de Investigación UBACyT desde el año 2000. E-mail: maelecolombo@fibertel.com.ar

Presentación

Este artículo sintetiza los resultados de la investigación realizada por el Becario de Investigación Categoría Estímulo UBACyT Periodo 2013-2014: **Estudio de la relación entre habilidad argumentativa escrita académica y dominio conceptual del conocimiento disciplinar en ingresantes universitarios** en el marco del Proyecto UBACyT 2011-2014: **Estudio de la habilidad argumentativa en la producción discursiva escrita académica** dirigido por la Dra. Colombo (Código SIGEVA: 20020100100239). La temática es abordada desde la Psicología General, disciplina a la que le compete, entre otros temas, el estudio de la interrelación entre procesos de Pensamiento y Lenguaje, acerca de lo cual el estudio de la relación entre Habilidad Argumentativa y Dominio Conceptual del Conocimiento Disciplinar constituye un caso particular.

Este artículo también contribuye al debate actual acerca del diseño, la implementación y la evaluación de estrategias para la promoción de alfabetización académica y del desarrollo de la instancia argumentativa escrita en la Universidad.

Introducción teórica y estado del arte

La habilidad argumentativa escrita académica se aborda desde el marco conceptual de la escuela Histórico-Cultural. La transmisión racional e intencional de la experiencia y del pensamiento a los demás exige un sistema mediador como es el lenguaje humano. Las formas superiores de comunicación humana son posibles porque el pensamiento del hombre refleja una realidad conceptualizada. A través de la relación dialéctica entre la conciencia lingüística del individuo y el entorno social, el lenguaje cumple funciones tanto comunicativas o de intercambio social como cognitivas o intelectuales, de reflexión sobre el propio pensamiento (Vigotsky, 2012). En la misma línea, las distintas formas discursivas funcionan también como formas de representación mental que traducen procedimientos conceptuales del sujeto, de modo que diversas formas del pensamiento verbal se corresponderían con diferentes formas específicas del discurso (Wertsch, 1993). Por otra parte, la escritura es entendida (Vygotski, 1995) como una función psicológica superior rudimentaria al servicio de otras funciones como la memoria, y en tanto mediadora, produce cambios en el desarrollo de las funciones y en sus interrelaciones. El lenguaje escrito es concebido como una función psicológica superior avanzada (Wertsch, 1995) y por lo tanto una producción sofisticada que emerge en contextos de instrucción sistemática especializados, como es el ámbito universitario. Scribner y Cole (1981), que realizaron una investigación con la población Vai en África, afirman que los efectos cognitivos que provienen de la enseñanza no derivan de aprender a leer y escribir como técnicas, sino de la participación en el discurso educativo. En el mismo sentido, Bruner (1991) afirma que para dominar la lengua oral primaria es necesario participar de las prácticas conversacionales orales. Por extensión, cabe interpretar en el mismo sentido el dominio de las habilidades discursivas propias de las comunidades académicas. La participación de los estudiantes en la práctica cultural

académica, universitaria y disciplinar promueve el aprendizaje de sistemas de significado académicos (Corson, 2000). En la misma dirección, Olson (1997) concluye acerca de la importancia de hablar (y escribir) acerca del texto; ésta es la clase de discurso donde puede hablarse repetidamente acerca del conocimiento adquirido a partir de los textos, usando un juego de metalenguaje adquirido en relación con un sistema de signos que se utiliza para interpretar y ampliar la comprensión.

Se pueden diferenciar dos modelos de escritura (Bereiter & Scardamalia, 1987): la escritura para decir el conocimiento, es decir, repetirlo para transmitirlo, o para transformar el conocimiento, en este último caso la escritura tiene un potencial epistémico ya que la interacción dialéctica entre semántica y retórica puede producir cambios en los contenidos y en la organización del conocimiento del escritor.

Por otra parte, la argumentación “puede concebirse como un instrumento proporcionado por una cultura para desempeñar funciones tanto comunicativas como cognitivas específicas en los ámbitos socioculturales concretos que las demanden” (Silvestri, 2001, p. 32). La habilidad argumentativa versa sobre una situación polémica o controversial, en la que usualmente existen puntos de vista diferentes, de modo que se exponen razones y justificaciones tendientes a resolver las diferencias presentadas. Así se entiende esta habilidad como una actividad dialógica específica que tanto acontece en el contexto cotidiano como académico. El potencial epistémico de la argumentación consiste en que la práctica argumentativa, por ser una actividad dialógica y dialéctica, implica asimismo un mecanismo de aprendizaje ya que es un recurso privilegiado de mediación en los procesos de construcción de conocimiento (Leitao, 2007).

En el ámbito local, investigadores sostienen que la escritura académica que se exige a los alumnos en la universidad no se enseña porque se supone que es una habilidad general aprendida en niveles educativos anteriores, y señalan el presupuesto que existe en el aula universitaria de que el aprendizaje de conceptos no requiere el dominio de habilidades discursivas escritas académicas (Carlino, 2005; Vázquez, Rosales, Jakob, Pelizza, Astudillo, 2005; Vázquez, Pelizza, Jakob, Rosales, 2007). Se suele entender a la escritura como “un medio universal de registro y transmisión del saber, pero no como un instrumento epistémico que potencialmente contribuye a conformar el conocimiento” (Carlino, 2005, p. 183).

El déficit en la enseñanza de la escritura académica queda en evidencia en las textualizaciones de los alumnos. En general, las mismas no evidencian un trabajo de jerarquización, transformación e integración de la información, a lo cual se le suma la presencia de errores conceptuales respecto de conocimientos de dominio específico que complejizan el problema. Los estudiantes demuestran escaso dominio de estrategias discursivas apropiadas que les permitan construir textos argumentativos, relacionando elementos textuales y permitiendo ligazones inferenciales adecuadas; además, parecen carecer del sentido dialógico de audiencia, por lo cual no adecúan sus textos a los contextos comunicativos pertinentes (Colom-

bo, Gareca, Gestal, Lombardo, Curone, 2012).

Ahora bien, en una argumentación informal, las justificaciones provienen de la experiencia cotidiana. En cambio, en el ámbito académico, los argumentos están íntimamente vinculados con los conocimientos disciplinares (Padilla, 2009). Específicamente, una argumentación académica implica el “uso riguroso del saber ajeno, la articulación entre el saber ajeno y el propio, y la articulación entre teoría y empiria, respetando la alta densidad terminológica y complejidad conceptual de cada disciplina” (Padilla, Douglas, Lopez, 2010, p. 965). En estudios sobre argumentación en ingresantes al profesorado, Ferreira (2010) encontró que los estudiantes no se construyen como sujetos discursivos en una situación argumentativa dialógica, sino que absorben la voz ajena como si estuvieran de acuerdo con el autor del texto fuente; no realizan objeciones ni planteamientos, lo cual indica ausencia de confrontación; expresan sugerencias, ideas y opiniones, sin comprometerse con la verdad o falsedad de sus proposiciones, lo que evidencia una argumentación débil; por último, se advierte interferencia del registro oral e incapacidad para desprenderse del contexto áulico. En otro estudio se encontró que los estudiantes tienen más dificultades para producir argumentaciones académicas que informales o cotidianas y se describieron dichas dificultades (Curone, Martínez Frontera, Lombardo, Colombo, 2013; Alcover, Pabago, Lombardo, Curone, 2014). Por su parte, Lombardo (2013) concluyó que las razones que pueden explicar las dificultades encontradas corresponden a la complejidad representacional de la situación comunicativa en el contexto académico y la falta de conocimiento específico disciplinar.

Se ha planteado que existe una continuidad entre los géneros disciplinares altamente especializados, cuyo ámbito de circulación es el de expertos, y géneros académicos con diferente grado de asimetría entre expertos y aprendices, como un medio para promover la cultura académica (Parodi, 2008). Sin embargo, actualmente todavía no ha sido suficientemente investigado el papel que juega la argumentación en las diversas clases de escritos académicos y su conexión con los modos de aprendizaje en las distintas disciplinas (Padilla, 2011).

En el presente trabajo se adopta la perspectiva pragmatológica de la argumentación (van Eemeren, Grootendorst & Henkemans, 2006), la cual considera la sensibilidad del razonamiento humano al significado socialmente construido. Van Eemeren define la argumentación como “una actividad verbal, social y racional que apunta a convencer a un crítico razonable de la aceptabilidad de un punto de vista adelantando una constelación de una o más proposiciones para justificar ese punto de vista” (Van Eemeren et al, 2006, p.17). En este punto es necesario discernir entre dos mecanismos: la persuasión y la convicción. La propuesta persuasiva apela a una gama de mecanismos psicológicos sin mediación protagónica de la razón, sino de las emociones; en cambio, la propuesta de la convicción apela a la razón (Marafioti, 2003). La dialéctica de Van Eemeren sostiene un ideal crítico de razonabilidad mientras que la retórica de Perelman es el

arte de la persuasión del auditorio (Marafioti, 2003; Asti Vera, 2008).

El enfoque de la escuela pragmatológica permite estudiar los procesos argumentativos académicos universitarios sin abstraerlos de ninguna de sus dimensiones, “para analizarlos y evaluarlos tal como se presentan en el teatro social, en sus determinaciones empírica, dialógica y social” (Asti Vera, 2008, p. 152). Desde esta perspectiva surgen posibilidades para investigar la relación entre la habilidad argumentativa escrita académica y el contexto disciplinar de producción discursiva: “cuando se interpreta una argumentación, la información suplementaria general y específica puede ser muy importante. Una persona que no es parte de la audiencia objetivo de la comunicación puede no disponer de toda esta información que sirve de soporte. A veces la interpretación requiere de conocimiento de un campo específico” (Van Eemeren et al, 2006, p. 50). Este modelo permite identificar los factores discursivos y cognitivos para el análisis de las producciones textuales.

Problema

El interrogante que se plantea como problema de investigación es: ¿Existe relación alguna entre la argumentación escrita académica y el nivel de conocimiento conceptual específico de una disciplina?

Objetivos

Los objetivos fueron: 1) Evaluar presencia de argumentación escrita académica en estudiantes de la asignatura Psicología del CBC-UBA. 2) Evaluar nivel de conocimiento conceptual específico de la disciplina en los mismos estudiantes. 3) Explorar presencia de relación entre los factores evaluados: argumentación escrita académica y dominio conceptual del conocimiento específico de la disciplina Psicología

Hipótesis

Hipótesis: Las textualizaciones que manifiestan mayor dominio de la argumentación escrita académica, también presentan mayor nivel de conocimiento conceptual específico de la disciplina.

Metodología

En este trabajo se presenta el análisis de resultados parciales de un proyecto mayor con diseño cuasi-experimental, del cual forma parte. En el caso de esta investigación que se presenta, de diseño descriptivo, se realizó un estudio relacional (asociacional) entre los factores evaluados que se definen como sigue: a) Argumentación escrita académica: es un medio para resolver diferencias de opinión en el contexto de una discusión crítica en el ámbito académico; se evalúa este factor según el grado en que los argumentos contribuyen a acrecentar la aceptabilidad de un punto de vista; b) Dominio conceptual del conocimiento disciplinar: es la manipulación del corpus conceptual específico de la disciplina-en este caso, los conceptos trabajados durante la cursada de la asignatura Psicología del CBC-UBA, el conocimiento de los mismos es requisito para acreditar la materia-; se evalúa este

factor según el nivel de experticia en la manipulación de los conceptos. Más abajo se detalla el plan de categorías para la evaluación de ambos factores.

Participantes: Se trabajó con 50 ingresantes a la UBA que cursaron la asignatura Psicología del CBC en el segundo cuatrimestre 2013. La muestra es intencional por conveniencia, la misma estuvo conformada por producciones escritas de los estudiantes al finalizar la cursada.

Procedimiento: Al finalizar el segundo cuatrimestre de 2013, se solicitó a 50 estudiantes que cursaban la asignatura Psicología del CBC-UBA la lectura de un texto escrito argumentativo académico de la disciplina Psicología y la posterior toma de posición respecto de la tesis sostenida por el autor del texto fuente, dando las razones que considere pertinentes para defender su propio punto de vista. La tesis del autor del texto fuente puede enunciarse de esta manera: *"No solamente los hombres, sino todos los animales, tanto inferiores como superiores, poseen espíritu. El estado del mismo es indicado por las distintas manifestaciones conductuales"* (ver texto estímulo completo en Anexo I).

El plan de categorías para el análisis de las textualizaciones producidas por los estudiantes se basa en la perspectiva pragmatológica de la argumentación (Van Eemeren et al, 2006). Dicho plan es muy similar al elaborado por el Equipo de Investigación del Proyecto marco (Curone, Asti Vera, Pabago, Mayol, Martínez Frontera, Alcover, Gareca, Gestal, Lombardo, Colombo, 2011), ya que se considera adecuado al presente análisis aunque con una ligera modificación, puesto que se realizará también el análisis de nivel de dominio conceptual disciplinar que reflejan los mismos textos (adaptado de Colombo, Sulle, Pabago, Machado y Curone, 2007). Se organiza en tres dominios:

1) Revisión analítica del proceso de discusión crítica. Se identifica cuál es la diferencia de opinión que el texto producido por el estudiante busca resolver y cuál es la estructura de la argumentación ya que "la argumentación puede evaluarse sólo después de que está claro cómo los argumentos se organizan entre sí" (van Eemeren et al, 2006, p.69). Las sub-categorías son:

a) Confrontación o presentación del punto de vista: Se identifica la diferencia de opinión, crítica, duda o adhesión del estudiante respecto del punto de vista del autor del texto fuente;

b) Discusión argumentativa: Se identifica la estructura de la argumentación elaborada por el alumno: i) única: constituida por sólo dos premisas, una explícita y otra implícita; ii) compleja múltiple: defensas alternativas del mismo punto de vista presentadas una después de la otra, cada una es independiente de las otras y de peso equivalente; iii) compleja coordinada: consiste en la combinación de argumentos dependientes entre sí que deben ser tomados juntos para conformar una defensa concluyente; iv) compleja subordinada: la defensa del punto de vista inicial se hace paso a paso, puede verse como una cadena de razonamientos.

2) Revisión crítica de la argumentación. Se evalúa la solidez y la calidad de la argumentación. Las sub-categorías son:

a) Consistencia global de la argumentación: la misma no

debe presentar contradicciones en todo su desarrollo, la consistencia puede ser: i. Lógica: cuando los enunciados no son contradictorios entre sí; ii. Pragmática: cuando los enunciados no tienen consecuencias contradictorias en el mundo real;

b) Consistencia de los argumentos únicos individuales: i. Aceptabilidad: el enunciado argumentativo debe ser aceptable y puede ser verificado; ii. Validez del razonamiento: el razonamiento subyacente debe ser lógicamente válido; iii. Pertinencia del esquema argumentativo: el esquema argumentativo debe ser apropiado relacionando correctamente los argumentos con el punto de vista defendido.

3) Revisión conceptual. Se evalúa el nivel de experticia en la manipulación del corpus conceptual disciplinar cuyo conocimiento es requisito para acreditar la materia. Las sub-categorías son (Colombo et al, 2007):

a) Comprensión conceptual: i. Completo: producción textual que desarrolla el tema propuesto utilizando los conceptos centrales; ii. Incompleto: producción textual que desarrolla el tema propuesto con omisión de algún concepto central o que sólo utiliza conceptos periféricos; iii. No responde: no realiza producción textual.

b) Contenido conceptual: i. Incorrecto: producción textual con errores en el núcleo central de la respuesta; ii. Parcialmente correcto: producción textual con presencia de errores en los conceptos periféricos pero no en el núcleo central de la respuesta; iii. Correcto: producción textual sin errores en el núcleo central de la respuesta ni en los conceptos periféricos.

Se considera que las textualizaciones tienen presencia de argumentación cuando las mismas presentan consistencia global y a nivel de los argumentos únicos individuales. Asimismo, las textualizaciones evidencian conocimiento conceptual disciplinar si aparecen en el desarrollo del tema propuesto algunos de los conceptos centrales, sin presencia de errores en el núcleo central de la respuesta.

Análisis de los resultados

De un total de 50 textualizaciones evaluadas, solamente el 16% (8/50) presentan argumentación académica y conocimiento conceptual disciplinar. Estas producciones escritas presentan argumentación académica ya que confrontan con el autor del texto fuente, postulan su punto de vista y dan razones para justificarlo. Además, dichas producciones escritas comprenden en su desarrollo del tema propuesto algunos de los conceptos centrales enseñados durante la cursada, y no se detectan errores en el núcleo central de la respuesta o bien los mismos afectan a conceptos periféricos. La mayoría de los estudiantes lograron una manipulación conceptual del corpus disciplinar constructiva o parcialmente constructiva, es decir, pudieron organizar los conceptos relacionándolos dentro de una estructura de significados, con alguna presencia de contenidos memorísticos. En este caso los estudiantes asumieron una actitud epistémica, ya que en la estructura de significados hay presencia de perspectiva personal en la elaboración de la respuesta.

El resto de las producciones escritas presentan inconsis-

tencias a nivel global o bien a nivel de los argumentos únicos individuales, razón por la cual no logran con ello producir una argumentación. Esas textualizaciones evidencian escaso dominio conceptual del conocimiento disciplinar: manipulan de manera reproductiva los conceptos disciplinares, las respuestas están incompletas o con presencia de errores en los conceptos o bien ni siquiera hay presencia de conceptos enseñados durante la cursada.

La información obtenida a través del plan de categorías para el análisis de las textualizaciones producidas por los estudiantes se presenta en tablas (Ver Anexo II).

A continuación se brindan algunos ejemplos para ilustrar los resultados obtenidos.

Ejemplo 1

“En mi opinión, si el autor con el término “espíritu” se refiere a las emociones y a la capacidad de abstracción y representación de los hechos y de las ideas, no estoy de acuerdo con que se trate de una capacidad compartida con otras especies, sino que es exclusiva del hombre. Esta capacidad surge del poder de razonamiento, de su naturaleza cultural, y de la influencia que en él ejerce el lenguaje. Estos factores hacen que sus acciones (conducta) estén dirigidas por sus intenciones (concientes o inconcientes). Esto es posible gracias a su capacidad de representación, de la construcción y utilización de signos (esto es, algo que está en lugar de otra cosa)”.

Es necesario señalar que el significado de la palabra “espíritu” es problemático, ya que en el texto estímulo no se brinda una definición de la misma, por lo tanto esto podría representar una dificultad para los estudiantes. El modo en que los estudiantes resuelvan este obstáculo podría ser un indicador de su potencial para asumir una perspectiva epistémica del saber, que implica un distanciamiento de la voz del texto fuente, una reformulación de la tesis sobre la cual debe asumir una posición, y una confrontación con el autor.

En este caso se trata de una argumentación académica compleja de tipo causal. El estudiante realiza un trabajo metacognitivo de toma de conciencia del desconocimiento del significado de la palabra “espíritu” lo que le permite tomar distancia respecto de la voz del texto fuente. Entonces ensaya una redefinición de dicha palabra; la inclusión de una perspectiva personal en la elaboración de la respuesta implica una confrontación con el autor. Esto revela la actitud epistémica asumida por el estudiante. Finalmente, esgrime sus argumentos: se evidencia una reconstrucción del conocimiento al relacionar los conceptos centrales enseñados durante la cursada de la asignatura dentro de una estructura de significados. La respuesta es completa, no hay presencia de errores conceptuales y el estudiante logra dejar claro su punto de vista acerca de por qué el espíritu es privativo del hombre.

Ejemplo 2

“La afirmación que sostiene [el autor] acerca de que todos los seres vivos poseen “espíritu” y que éste se expresa a través de las conductas es falsa.

Los animales no actúan por espíritu, el motor de su accio-

nar es el instinto; cuando un perro reconoce a su amo y se pone contento es por la sensación de protección y de tranquilidad que éste ofrece y no por otro factor.

Los animales son capaces de producir conductas simples y no más que eso ya que no poseen herramientas semióticas ni físicas al no estar inmersos en una cultura. Actúan por instinto, sobrevivencia, no por “espíritu”, esta característica es únicamente humana.”

En este caso también se logra una argumentación académica compleja causal, aunque de menor calidad. El estudiante no discute el significado de la palabra “espíritu” y la utiliza sin conocer el sentido que tiene para el autor del texto fuente. Esto indicaría que su actitud epistémica es débil. Además, la manipulación conceptual no es reproductiva pero tampoco completamente constructiva. Se considera que la respuesta es incompleta ya que el estudiante se refiere la diferencia entre el hombre y los animales a partir de la explicación instintiva de la conducta en estos últimos y de su carencia de las características socioculturales del ser humano; además, no aclara el sentido con el que utiliza la palabra “espíritu” ni cómo ni por qué éste caracteriza al ser humano. La frase “los animales son capaces de producir conductas simples y no más que eso” indica que el estudiante se queda a mitad de camino en la explicación de la conducta humana.

Ejemplo 3

“No todos los seres vivos tienen espíritu, lo que todos tienen es que a diferentes estímulos van a responder de una manera determinada, pero no tiene nada que ver con el espíritu. Los seres humanos se diferencian del resto de los animales ya que está inserto en una cultura, con todo lo que ello implica. A su vez posee un aparato psíquico formado por la conciencia, la preconciencia y el inconciente. Los seres humanos tienen la capacidad de razonar”.

El estudiante no consigue producir un texto argumentativo ya que en ningún momento enuncia una tesis propia ni aclara si confronta o está de acuerdo con el punto de vista sostenido por el autor del texto fuente. Además, la respuesta es incompleta porque, cuando el ingresante plantea que “los seres humanos se diferencian del resto de los animales ya que está inserto en la cultura, con todo lo que ello implica”, no aclara justamente qué es lo que implica la cultura ni cuál sería su relación con el espíritu en el ser humano. Por último, la manipulación de los conceptos es reproductiva y no hay una organización de los mismos dentro de una estructura de significados en la elaboración de la respuesta, sino que el estudiante usa frases inconexas mediante las cuales pareciera enumerar características del ser humano.

Ejemplo 4

“No estoy totalmente seguro, pero puede que exista espíritu en aquellos animales que poseen un sistema nervioso similar al nuestro. Esto lo digo por los ejemplos que da el texto y porque yo mismo puedo comprobar que un perro sueña o está triste.

Sin embargo, no puedo imaginar que los animales menos desarrollados, o mismo el reino vegetal, posea un espíritu.

Como dije antes, me baso en lo que yo puedo comprobar, y no puedo comprobar que, por ejemplo, un insecto sueñe. Esto no quiere decir que si veo un estudio que demuestre esto siga pensando lo mismo, es sólo que nunca había escuchado que esto se planteara.

Finalmente, quiero aclarar que no me parecería mal que los animales tuvieran espíritu, ya que considero que eso no es lo que hace que humanos y animales se diferencien, sino la intención en las conductas, entre otras cosas."

Este texto no presenta una argumentación académica, ya que la diferencia de opinión es muy débil y los enunciados son inaceptables, lo cual a su vez indica ausencia de dominio conceptual. En primer lugar, el estudiante no asume un punto de vista definido, sino que se mantiene en el ámbito de la duda, las posibilidades y las opiniones, lo que es indicativo de una modalidad deóntica de argumentación. En segundo lugar, absorbe la voz ajena porque se apropia de los ejemplos que ofrece el autor del texto fuente. En tercer orden, incurre en la falacia de apelación a la experiencia personal como argumento de autoridad; esto puede entenderse como movimiento justificatorio de compensación ante la falta de conocimiento disciplinar.

Conclusiones

Los resultados son consistentes con la hipótesis. Se halló una relación de asociación: o bien los textos producidos por los ingresantes no presentan argumentación escrita académica ni evidencian conocimiento conceptual disciplinar al finalizar la cursada, o bien presentan argumentación escrita académica y evidencian conocimiento y actitud epistémica respecto del corpus conceptual disciplinar al finalizar la cursada. Por un lado, el 16% de los alumnos utilizan sus conocimientos académicos para dar razones que justifiquen su punto de vista. Por otro lado, surge un nuevo interrogante: ¿realmente la mayoría de los estudiantes no conocen el corpus conceptual disciplinar al finalizar la cursada? Para ensayar una posible respuesta, se podría recurrir a un criterio externo: los exámenes con los que fueron evaluados los estudiantes en el marco de la cursada, en función de los cuales se define si acreditan la asignatura. Si bien el instrumento utilizado fue diferente al diseñado en esta investigación, el mismo buscaba dar cuenta del conocimiento conceptual que es requerido para promover a los ingresantes del CBC hacia el ciclo de grado en sus estudios universitarios. Dicho examen arrojó resultados diferentes: los estudiantes que no evidencian conocimiento conceptual disciplinar al finalizar la cursada, en su gran mayoría aprobó los exámenes.

Por lo tanto, es probable que el conocimiento que los alumnos pudieron acreditar en los exámenes no necesariamente estuviera disponible para ser utilizado en otros contextos. Aparentemente, el conocimiento conceptual disciplinar por sí solo no sería suficiente para el despliegue de argumentaciones escritas académicas por parte de los estudiantes. Esto coincide con otros resultados (Curone, Martínez Frontera, Lombardo, Colombo, 2013; Alcover, Pabago, Lombardo, Curone, 2014) que evidencian que los estudiantes tienen más dificultades para producir argumentaciones académicas que informales o

cotidianas. Retomando lo planteado por Lombardo (2013) acerca de las razones que pueden explicar dichas dificultades, en este caso si se tiene en cuenta que se trabajó con estudiantes jóvenes ingresantes a la universidad, los resultados hallados parecen responder a la complejidad representacional de la situación comunicativa en el contexto académico, aunque no puede asegurarse definitivamente. Cabe aclarar que se trabajó con una muestra intencional no probabilística y por lo tanto no se puede generalizar los resultados.

Será necesario seguir trabajando en esta línea para investigar en profundidad el nivel de significación de la relación hallada y avanzar en el conocimiento de la conexión entre la argumentación y el conocimiento conceptual disciplinar. Específicamente, se sugiere tomar una muestra mayor. Además, la evaluación de ambos factores al comienzo y al final de la cursada permitiría indagar si existe algún grado de desarrollo de habilidad argumentativa en los estudiantes durante el transcurso del cuatrimestre.

A partir de lo expresado, se concluye que para lograr una argumentación escrita académica de calidad es necesario que su enseñanza sea un objetivo prioritario a incluir en las asignaturas. Los estudiantes podrían lograr un aprendizaje significativo, reflexivo y constructivo de los sistemas de significados académicos si se explotara el potencial epistémico de la escritura y de la argumentación. El camino propuesto por Carlino (2005, 2013) es la inclusión de la enseñanza y la demanda de la escritura académica dentro del curriculum de las asignaturas. De esta manera, como sostiene también Parodi (2008), se vería favorecida la integración de los contenidos disciplinares con prácticas discursivas específicas y los estudiantes comenzarían a formar parte de las respectivas comunidades disciplinares. En cuanto a la implementación, se podrá discutir acerca de las alternativas didácticas actuales en la educación media y superior, con respecto a la lectura, escritura y argumentación. Además, cada equipo docente deberá evaluar la factibilidad de implementar acciones didácticas en el propio ámbito de prácticas. El desafío será motivar a los estudiantes a argumentar cuando asisten a clases muchas veces sin leer la bibliografía específica o cuando estudian para aprobar en vez de para aprender.

Se quiere promover la participación activa de los estudiantes en la comunidad letrada, literaria y científica para favorecer la alfabetización académica y el aprendizaje constructivo y epistémico. La promoción de la instancia argumentativa en la universidad es funcional a la construcción colectiva y democrática del conocimiento.

ANEXO I - Texto estímulo utilizado:
 “Espíritus rudimentarios”

Hay una prueba que nos lleva a asegurar que todos los animales, y no los hombres únicamente, poseen espíritu. Esta es la prueba tomada de la conducta: nuestra conducta indica el estado de nuestro espíritu, el carácter de nuestros procesos mentales en un momento dado, justamente como el rumbo que apunta la veleta indica la dirección del viento. Así no puede haber duda en que un perro siente pesar y cólera, reconoce a su amo, sueña mientras duerme, etc.; en condiciones apropiadas, “muestra todos los signos” de que siente, reconoce y sueña. No es sorprendente, quizás, que encontremos signos de espíritu en animales superiores: en animales cuyo sistema nervioso está construido exactamente sobre el mismo modelo que el nuestro propio; pero por completo claramente lo encontramos también en la conducta de animales cuya estructura es muy distinta de la nuestra; por ejemplo en los insectos. Más aún: encontramos estos signos persistiendo en la conducta de los animales menos desarrollados: los unicelulares, cuyos movimientos no pueden seguirse sino con la ayuda del microscopio; estas criaturas dan señales de acción rudimentariamente “impulsiva”. Si bien existen los que piensan que solo hay espíritu en los seres humanos, se ha argumentado seriamente por parte de algunos psicólogos que el espíritu aparece donde quiera que aparece la vida; no sólo en el reino animal, sino en el vegetal también. Esto es una cuestión que no podemos detenernos a discutir aquí. A todo evento, el espíritu de la planta, si lo hay, debe ser tan extraordinariamente rudimentario y tan totalmente distinto del nuestro propio que no hay esperanza de ensayar formarnos alguna idea de él.

Extraído y adaptado de:
 Titchener, E. *Elementos de Psicología*, Paris: Bouret, 1913.

ANEXO II

TOTAL DE PROTOCOLOS		50	100%
Presencia de argumentación escrita académica	SI	8	16%
	NO	42	84%
Protocolos con presencia de argumentación escrita académica		8	
Tipo de argumentación	única	5	
	compleja	3	
Esquema argumentativo	sintomático	3	
	causal	4	
	analógico	1	
TOTAL DE PROTOCOLOS		50	100%
Comprensión conceptual	Completo	3/50	6%
	Incompleto	5/50	10%
	No	42/50	84%
Corrección conceptual	Correcto	2/50	4%
	Parcialmente correcto	6/50	12%
	Incorrecto	42/50	84%

BIBLIOGRAFIA

- Alcover, S., Pabago, G., Lombardo, E., Curone, G. (2014) Producción escrita argumentativa en alumnos ingresantes a la universidad a partir de la lectura de textos académicos e informales. *Revista Perspectivas en Psicología*, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata. En prensa.
- Asti Vera, C. (2008). *Escenarios Argumentativos. Iniciación a la evaluación de argumentos*. Buenos Aires: Educando.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987) *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.
- Bruner, J. (1991). *Actos de Significado*. Madrid: Alianza.
- Carlino, P. (2005) Los estudios sobre escritura en la universidad: reseña para una línea de investigación incipiente. *Memorias de las XII Jornadas de Investigación*, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Tomo I.
- Carlino, P. (2013) Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de Investigación Educativa*, 18 (57, 355-381). Consejo Mexicano de Investigación Educativa: México DF.
- Cole, M. (1999). *Psicología Cultural*. Madrid: Morata.
- Colombo, M. E.; Sulle, A.; Pabago, G.; Machado, N. & Curone, G. (2007). Análisis de textualizaciones producidas en evaluaciones escritas de ingresantes universitarios según criterios para promoción de habilidades metacognitivas de alfabetización académica. En XII Congreso Argentino de Psicología: "Compromiso público de la psicología hoy". 23 a 25 de agosto de 2007. San Luis. Argentina.
- Colombo, M.; Gareca, D.; Gestal, L.; Lombardo, E.; Curone, G. (2012) Investigación documental sobre escritura académica en tres universidades nacionales, período 1990-2011. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, UBA, Vol XIX, Tomo I, año 2012, pp. 329-333.
- Curone, G, Alcover, S, Martinez Frontera, L, Pabago, G, Mayol, J, Lombardo, E, Gareca, D, Gestal, L, Colombo, M. (2011) Estudio de la habilidad argumentativa en la producción discursiva escrita académica. V Congreso Marplatense de Psicología de Alcance Internacional. Facultad de Psicología. UNMDP, Mar del Plata. ISBN 978-987-544-391-4.
- Curone, G, Martínez Frontera, L, Lombardo, E, Colombo, M (2013) Dificultades en la producción argumentativa escrita en ingresantes universitarios. Memorias del Cuarto Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología. UNLP, T. 2, pp. 272-280. La Plata, 13 al 15 de noviembre 2013. ISBN 978-950-34-1027-1.
- Curone, Gladys, Alcover, Silvina Mariela, Martinez Frontera, Laura Celia, Lombardo, Enrico y Colombo, Maria Elena (2014). Dispositivo instruccional para la promoción de habilidades argumentativas en la producción escrita académica. VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Corson, D. (2000) Vocabulario y memoria colectiva. En Rosa, A., Bellelli, G. / Bakhurst, D. (Ed.). *Memoria colectiva e identidad nacional*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ferreira, P. (2010). Informe final. La argumentación en el nivel superior. Institución Sede: I.S.F.D. N° 127, San Nicolás - Buenos Aires. Extraído el 10-10-2011 de http://investigaciones127.com.ar/docs/INFORME_FINAL.LA_ARGUMENTACION_EN_EL_NIVEL_SUPERIOR.pdf
- Leitao, S. (2007) La dimensión epistémica de la argumentación. Kronmuller, E.& Cornejo, C. (eds.), *Ciencias de la Mente: Aproximaciones desde Latinoamérica*. Santiago, Chile: JC-Sáez Editor.
- Lombardo, E. (2013) *¿Falacias de aprendizaje en ingresantes universitarios?* VII Congreso Internacional Cátedra UNESCO. Facultad de Lenguas, UNC. Ciudad de Córdoba, Noviembre 2013. Trabajo completo en prensa. Publicación electrónica del resumen: ISBN 978-987-24680-3-3, disponible en: <http://www.lenguas.unc.edu.ar/congresounesco2013/resumenes/individuales/Lombardo,%20Enrico%20Andrea.pdf>
- Marafioti, R. (2003) Los patrones de la argumentación: la argumentación en los clásicos y en el siglo XX. Buenos Aires: Biblos.
- Olson, D. R. (1997). Talking about text and the culture of literacy. En B. Davies & D. Corsosn (Eds). *Oral Discourse and Education*, Dordrecht Kluwer Academic.
- Padilla, C. y López, E. (2009) De la argumentación cotidiana a la académica: configuraciones enunciativas en escritos de estudiantes universitarios. En I. Carranza (Ed.), *Actas IV Coloquio de Investigadores en estudios del discurso y I Jornadas Internacionales sobre Discurso e Interdisciplina* (p. 1215-1221), Universidad Nacional de Córdoba.
- Padilla, C.; Douglas, S.; Lopez, E. (2010) La comunicación académica como construcción argumentativa: perspectivas de lectura y de escritura de estudiantes universitarios. Recuperado en: http://mendozaconicet.gov.ar/institutos/incihusa/ul/csai12/Padilla_y_otros_139_CSAL12.pdf
- Padilla, C. (2011) Competencias argumentativas en la alfabetización académica, *Revista Contextos de Educación*, Departamento de Cs. De la Educación, Facultad de Cs. Humanas, UNRC. Extraído de <http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos>
- Parodi, G. (editor) (2008) *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Scribner, S. & Cole, M. (1981) *The Psychology of Literacy*. Cambridge, University Press.
- Silvestri, A. (2001) Dificultades en la producción de la argumentación razonada en el adolescente: las falacias de aprendizaje. En *Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático de los textos expositivos y argumentativos*. Vol. 3, pp. 29-48.
- Van Eemeren, F., R. Grootendorst y F. Snoeck. (2006) *Argumentación. Análisis, evaluación, presentación*, Buenos Aires: Biblos.
- van Dijk, T (1999) *Ideología, una aproximación multidisciplinaria*. Gedisa, Barcelona.
- Vázquez, A.; Rosales, P.; Jakob, I.; Pelizza, L & Astudillo, M. (2005). Enseñar y aprender a escribir en la universidad. En *Memorias de las XII Jornadas de Investigación*, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Tomo I.
- Vázquez, A.; Pelizza, L.; Jakob, I.; Rosales, P. (2007) ¿Qué piensan los profesores universitarios sobre las tareas de escritura que demandan a los estudiantes? En *Memorias de las XIV Jornadas de Investigación*, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Tomo I.
- Vygotski, L. (1991). *Obras Escogidas*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Vygotski, L. (1995). *Obras Escogidas*. Madrid: Aprendizaje Visor. Tomo III.
- Vygotski, L. (2012). *Pensamiento y Habla*. Buenos Aires: Colihue.
- Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.
- Wertsch, J. (1995). *Vygotsky y la formación social de la mente*. España: Paidós.

Fecha de recepción: 18/05/15

Fecha de aceptación: 31/10/15