

Producción escrita argumentativa a partir de la lectura de textos académicos e informales por alumnos ingresantes a la Universidad

Silvina Mariela Alcover
Gustavo Marcelo Pabago
Enrico Andrea Lombardo
Daniel Andrés Gareca
Gladys Nancy Curone

Resumen

En este trabajo se presentan los resultados finales del análisis de los dominios: 1) Evaluación general de la escritura; 2) Revisión analítica del proceso de discusión crítica y 3) Solidez de la argumentación, realizado a partir de las producciones escritas de los alumnos ingresantes al Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires.

Se investigó la habilidad argumentativa en la producción discursiva escrita a partir de las siguientes hipótesis: 1) Los ingresantes a la universidad presentan habilidades para utilizar la argumentación en la producción discursiva escrita informal, mientras que la experticia para utilizar la argumentación disminuye, o bien no aparece, en la producción discursiva escrita académica. 2) Los ingresantes a la universidad, que realizan producciones discursivas escritas argumentativas académicas, presentan habilidades para dar cuenta de las razones y evidencias en las cuales sustentan los puntos de vistas propios, mientras que la experticia disminuye o bien no aparece cuando tienen que dar cuenta de puntos de vista divergentes. Se administró una prueba en la que se solicitó a los alumnos producir textos argumentativos donde expresaran puntos de vista a favor y en contra, partiendo de la lectura de un artículo de opinión y otro académico. Los resultados permitieron mantener la primera hipótesis. La segunda hipótesis no pudo contrastarse porque no hubo producciones textuales que permitieran dicho análisis. Teniendo en cuenta los resultados se comenzó a trabajar en un dispositivo pedagógico-didáctico *ad-hoc* para promover el desarrollo de esta habilidad.

Palabras clave: Habilidad argumentativa - Producción discursiva escrita - Ingresantes universitarios.

Written argumentative production based on academic and informal texts read by students who are first entering the university

Abstract

This paper presents the final results obtained from the analysis of the domains: 1) Overall assessment of writing, 2) Analytical review of the process of critical discussion and 3) Soundness of argument, made from the written productions of students entering to the CBC at the University of Buenos Aires. Argumentative skill in written discourse production from the following hypotheses were investigated: 1) University entrants reveal skills to use argumentation in informal writing discursive productions, however the expertise to use argumentation decreases or does not appear in academic writing discursive productions. 2) University entrants who perform academic writing discursive productions, have skills to provide reasons and evidence which support their viewpoints, however the expertise decreases or does not appear when they have to acknowledge divergent viewpoints. We administrated a test in which students were asked to produce texts that express viewpoints in favor of an opinion piece and an academic article, and texts against them. Results allowed us to keep the first hypothesis. The second hypothesis could not be tested because there was no textual productions that allow such analysis. Considering the results, we began work on an *ad-hoc* pedagogical-didactic device to promote the development of this skill.

Keywords: Argumentative skill - Written discourse production - Students entering university.

Introducción

En el proyecto de investigación UBACyT 2011-2014, *Estudio de la habilidad argumentativa en la producción discursiva escrita académica* (Código SIGEVA: 20020100100239), se considera que la competencia textual para la comprensión y producción escrita argumentativa es uno de los dominios de orden superior necesario para el desarrollo efectivo de un pensamiento autónomo, crítico y reflexivo como el que exige el pensamiento científico. Esta habilidad que se consolida en la adolescencia tardía no emerge espontáneamente, sino que necesita de su práctica y uso en contextos de instrucción específicos, como los que corresponden al ámbito académico. Algunos investigadores (Carlino, 2005; Silvestri, 2001; Vázquez, Rosales, Jacob, Pelizza, & Astudillo 2005, 2008) señalan que la escritura académica que se exige a los alumnos en la universidad, por lo general no se enseña, porque probablemente se supone que es una habilidad general que se ha adquirido en niveles educativos anteriores y que es transferible a nuevas situaciones. Asimismo, señalan la creencia dominante respecto de que la comprensión de los textos fuente debería ser suficiente para estar en condiciones de escribir acerca de su contenido, sin tener en cuenta que, además del dominio del conocimiento disciplinar, se requiere un trabajo didáctico especial que actúe posibilitando procesos cognitivos de planificación del texto escrito, ya que estos no se desencadenan espontáneamente en los alumnos.

Las investigaciones en la temática, tanto en el ámbito inglés y francés (Bereiter y Scardamalia, 1987; Flower y Hayes, 1996; Goodman, 1996) como en el dominio hispano hablante (Álvarez, 1996; Carlino, 2005; Cassany, 2000; Ferreyra, 2010) han alcanzado un importante nivel de productividad teórico-empírica, permitiendo conocer las limitaciones que presentan los sujetos en su competencia productiva de texto escrito. Esto ha permitido iniciar una revisión del modo como se enseña y evalúa la producción de textos escritos en el aula universitaria, como también el objetivo que persiguen los docentes con esa práctica (Carlino, 2005; Piacente & Tittarelli, 2003).

En el proyecto de investigación señalado se realizó, en primer término, una evaluación diagnóstica del "nivel de desarrollo actual" (lo que los alumnos son capaces de hacer por sí solos en función de sus conocimientos interiorizados Vigotsky, 1991, 1995) de las habilidades argumentativas en la producción discursiva escrita, que permitiera posteriormente elaborar un diseño pedagógico-didáctico específico para la promoción de habilidades argumentativas académicas, como parte del contenido curricular de la asignatura Psicología del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires (CBC-UBA).

En el presente informe se brindan los resultados de la evaluación diagnóstica realizada en el segundo cuatrimestre 2012 a alumnos ingresantes al CBC de UBA que cursaban la asignatura Psicología;

correspondiente al cumplimiento de los dos primeros objetivos: A) evaluar el nivel de desarrollo actual, de las habilidades argumentativas para la producción discursiva escrita de los ingresantes universitarios del CBC de UBA; y B) evaluar las diferencias de habilidades argumentativas en los contextos informal y académico en la producción discursiva escrita.

Las hipótesis que se ponen a prueba son: 1) Los ingresantes a la universidad presentan habilidades para utilizar la argumentación en la producción discursiva escrita informal, mientras que la experticia para utilizar la argumentación disminuye o bien no aparece en la producción discursiva escrita académica. 2) Los ingresantes a la universidad, que realizan producciones discursivas escritas argumentativas académicas, presentan habilidades para dar cuenta de las razones y evidencias en las cuales sustentan los puntos de vista propios -*dimensión sustantiva*, mientras que la experticia disminuye o bien no aparece cuando tienen que dar cuenta de puntos de vista divergentes o en contraposición con sus propios puntos de vista -*dimensión dialógica*. En este momento se está trabajando en el dispositivo pedagógico-didáctico que permitirá poner a prueba la hipótesis 3 del proyecto que expresa: Las habilidades argumentativas en la producción discursiva escrita académica pueden promoverse por medio de la creación de un dispositivo instruccional *ad hoc*, es decir, una práctica cultural-académica específica que establezca expectativas normativas de las acciones de los sujetos que lo componen.

Las variables definidas para el análisis son: *Habilidad argumentativa - Producción discursiva escrita argumentativa*:

Habilidad argumentativa: entendida como un medio para resolver diferencias de opinión y será estudiada en términos procesuales (van Eemeren, Grootendorst & Snoeck Henkemans, 2006). Se discriminan dos dimensiones: las formas del razonamiento para defender el punto de vista propio (dimensión sustantiva) y las formas para sustentar por medio del razonamiento puntos de vista divergentes o en contraposición con el punto de vista propio (dimensión dialógica).

Producción discursiva escrita argumentativa: comprendida como un modo de organizar el discurso escrito que pretende conseguir la adhesión de un auditorio a la tesis u opinión que sostiene el autor (adaptación de la definición de van Eemeren *et al.* 2006, para la producción escrita). Se discriminan dos condiciones de producción textual: a) texto informal, la producción escrita argumentativa tiene como punto de partida la lectura de un texto de opinión, y b) texto académico, la producción escrita argumentativa tiene como consigna inicial la lectura de un texto científico.

Método

Metodológicamente se trabajó con un diseño cuasi-experimental, con una muestra intencional conformada por 49 alumnos (N=49), en un rango de edad de entre 18 y 21 años, que ingresaron al CBC de la UBA y que cursaron la asignatura Psicología en el segundo cuatrimestre 2012. Se procedió a realizar un estudio correlacional entre: 1) habilidad argumentativa y tipo textual escrito argumentativo informal/académico (Hipótesis 1); 2) habilidad argumentativa sustantiva/dialógica y tipo textual escrito argumentativo académico (Hipótesis 2).

El procedimiento se ajustó al siguiente plan de trabajo: en la segunda semana del segundo cuatrimestre del año 2012 se administró una prueba en la que se solicitó a los alumnos que construyeran un texto en el cual desarrollaran por escrito su punto de vista respecto de la posición asumida por el autor de un texto leído.

El instrumento utilizado quedó constituido por un protocolo cuyo diseño consta de una primera parte en la cual se solicitan las variables atributivas: edad, año de finalización de la escuela secundaria, mes y año de ingreso al CBC-UBA, carrera elegida, materias que cursa en el segundo cuatrimestre 2012. A continuación, se presentó un texto de opinión para una parte de la muestra y un texto académico para la otra. Los textos fueron igualados en cantidad de palabras (204 y 210 palabras respectivamente). Seguidamente se realizó una pregunta de control de comprensión en la que se constató si el estudiante reconocía la postura o punto de vista adoptado en el texto por el autor. La respuesta consistía en marcar con una X, una de las dos opciones que pretendían dar cuenta de la posición del autor (una correcta y una falsa). Posteriormente se solicitó: a) un ejercicio de argumentación: "Expresá tu posición respecto de lo enunciado por el autor, dando las razones que consideres pertinentes para defender tu punto de vista" para el texto de opinión y "Expresá tu posición respecto a lo enunciado por el científico, dando las razones que consideres pertinentes para defender tu punto de vista" para el texto académico; y b) se solicitó un ejercicio de contraargumentación, es decir, que adoptara un punto de vista opuesto al que tomó anteriormente: "Si las razones que diste fueron a favor, ahora te pido que escribas las razones en contra. Si las razones fueron en contra, ahora te pido que des las razones a favor".

Los textos producidos por los alumnos fueron analizados teniendo en cuenta tres dominios: 1) Evaluación general de la escritura (Subcategorías: Adecuación, Coherencia y Cohesión). 2) Revisión analítica del proceso de discusión crítica (Subcategorías: Confrontación, Discusión argumentativa). 3) Solidez de la argumentación (Subcategorías: Consistencia global de la argumentación y Consistencia de los argumentos únicos individuales). Para el análisis general de la escritura se partió de las perspectivas propuestas por De Beaugrande & Dressler (1997); Halliday & Hassan (1976); y Sánchez (2011). El plan de categorías para analizar las argumentaciones se elaboró a partir de la perspectiva pragmatológica propuesta por van

Emmeren, *et al.* (2006), la cual considera la sensibilidad del razonamiento humano al significado socialmente construido. La fiabilidad de las categorías utilizadas se basa en la triangulación de fuentes para el dominio de la escritura y en la evaluación realizada por un comité de expertos externo, compuesto por tres profesores de la asignatura Introducción al Pensamiento Científico del CBC-UBA, para las categorías sobre argumentación.

Resultados

En el presente trabajo se analizan, como se indicó anteriormente, los resultados obtenidos para los dominios uno, dos y tres del plan de categorías.

De acuerdo con el análisis realizado a partir de la información recogida se caracterizó a los estudiantes que conformaban la muestra en un rango de edad de entre 18 y 21 años; con la de finalización de la escuela secundaria distribuida de la siguiente manera: 57% en 2011, 25% en 2010, 10% en 2009, y 8% en 2012; mes y año de ingreso al CBC: 94% en agosto 2012 y 6% en marzo 2012; la carrera elegida: 59% Psicología, 17% Relaciones del Trabajo, 10% Ciencias de la Comunicación, 6% Musicoterapia, 4% Ciencias de la Educación, 2% Terapia Ocupacional, y 2% Filosofía; materias que cursan: solo se consideró para la muestra a los estudiantes que no hubieran cursado ni se encontraran cursando la asignatura Semiología, debido a que en esta se brinda un taller para favorecer la escritura argumentativa.

Finalmente se obtuvieron 19 protocolos a partir de la lectura del texto de opinión y 30 protocolos a partir del texto académico (N=49) que constituyó la muestra, de la que se obtuvieron 93 producciones textuales discriminadas de la siguiente forma: del texto de opinión 37 producciones escritas de las cuales 19/19 respondían al primer pedido (que expresara su posición de acuerdo/desacuerdo con la posición adoptada por el autor del texto con respecto al tema planteado, justificando la misma) y 18/19 textos para el segundo pedido (que expresara una posición opuesta a la adoptada con anterioridad y que la justificara). Por otro lado, de los 30 protocolos obtenidos a partir del texto académico, se obtuvieron 56 producciones escritas: 30/30 textos para el primero y 26/30 textos para el segundo.

Primer dominio

Con respecto a la pregunta de control de comprensión acerca del punto de vista del autor del texto fuente (que el alumno debía identificar con una marca en el cuadro correspondiente), se obtuvieron los siguientes resultados: para el caso del texto de opinión comprendieron el punto de vista adoptado por el autor el 100% de los alumnos, mientras que para el caso del texto académico, el punto de vista del autor fue comprendido por el 43%.

Como se indicó anteriormente, el primer dominio se refiere a la evaluación general de la escritura,

y considera las siguientes propiedades básicas de textualización: a) la adecuación, b) la coherencia y c) la cohesión. La adecuación se logra si el texto producido por el alumno consigue el propósito comunicativo por el cual ha sido producido, si mantiene el mismo nivel de formalidad o informalidad a través de todo el texto y si la inclusión de pronombres personales que representan al enunciador y al enunciatario es la correcta para la situación. La coherencia se da cuando el texto refiere a un asunto en común con una secuencia organizada de ideas que no presente contradicciones. La cohesión se evalúa a partir del adecuado uso de los marcadores discursivos: los conectores, los reformuladores, los operadores argumentativos, los modificadores del enunciado y los marcadores discursivos de referencia.

En el análisis de la *adecuación*, se consideraron los siguientes tópicos:

1) ¿El texto consigue el propósito comunicativo por el cual ha sido producido? En este punto se encontró que a partir del texto de opinión lo lograron el 68% de los estudiantes y desde el académico, el 73%.

2) ¿Se mantiene el mismo nivel de formalidad (o informalidad) durante todo el texto? A partir del texto de opinión lo lograron el 81% de los estudiantes y desde el académico, el 82%.

3) ¿La inclusión de pronombres personales que representan al enunciador y al enunciatario es la correcta para la situación y es sistemática en todo el texto? Para el texto de opinión lo lograron el 70% de los estudiantes y para el académico, el 64%.

En el análisis realizado se encontró una modalidad de escritura que llamamos de “estructura predicativa”, recordando el concepto de *habla privada* (Vigotsky, 1991), por omitir el sujeto lógico de la oración en el inicio de la escritura. El 15% del total de los textos presentaron esta particularidad; este hecho hace pensar que para algunos alumnos, en la situación comunicativa que implica la escritura, parece que el alocutor tuviera un interlocutor con el cual compartir una comunidad de experiencia muy cercana. La escritura se acercaría más a un borrador mental para el propio sujeto que a una situación dialógica con un interlocutor definido.

En el análisis de la *coherencia*, se evaluaron los siguientes tópicos:

1) ¿El texto presenta un asunto común? Desde el texto de opinión lo lograron el 84% y desde el académico, el 66%.

2) ¿El texto mantiene una organización de las ideas? Partiendo del texto de opinión lo lograron el 70% y desde el académico, el 68%.

3) ¿La información de los distintos enunciados está relacionada de modo que se vaya avanzando en la

información? A partir del texto de opinión lo lograron el 68% y desde el académico, el 61%.

La *cohesión* se evaluó en función del uso adecuado de los marcadores discursivos, tales como los conectores, los reformuladores, los operadores argumentativos, los modificadores del enunciado y los marcadores discursivos de referencia, como el uso de pronombres. Los marcadores discursivos más utilizados fueron los conectores causales, los modificadores del enunciado, los marcadores de referencia y los conectores aditivos.

Luego del análisis del dominio 1, sobre la muestra de 49 estudiantes (protocolos), 21 lograron cumplir satisfactoriamente con los requisitos de la evaluación general de la escritura, distribuidos de la siguiente manera: 13/19 alumnos que partieron de la lectura del texto de opinión y 8/30 que partieron de la lectura del académico.

Segundo y tercer dominio

Como señala van Emmeren: “la argumentación puede evaluarse sólo después de que esté claro cómo los argumentos se organizan entre sí” (van Emmeren *et al*, 2006, p.69). En el segundo dominio, *Revisión analítica del proceso de discusión crítica*: se evaluaron las siguientes sub-categorías: A) *Confrontación o presentación del punto de vista*: se identificó la diferencia de opinión, crítica, duda o adhesión del estudiante respecto del punto de vista del autor del texto fuente; B) *Discusión argumentativa*: se identificó la estructura de la argumentación elaborada por el alumno, a saber: i) única: constituida por solo 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 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.

En el tercer y último dominio, *Solidez de la argumentación*, se realiza un control de calidad o revisión evaluativa en el que se analiza la consistencia global de la argumentación y, posteriormente, los argumentos únicos individuales. Las sub-categorías que se tuvieron en cuenta fueron: A) *Consistencia global*: la argumentación no debe presentar contradicciones en todo su desarrollo; la consistencia lógica se logra cuando los enunciados no son contradictorios entre sí, y la pragmática, cuando los enunciados no tienen consecuencias contradictorias en el mundo real.

B) *Consistencia de los argumentos únicos individuales*: debe cumplir con los siguientes requisitos: el enunciado argumentativo debe ser aceptable y puede ser verificado, el razonamiento debe ser lógicamente válido y el esquema argumentativo debe ser apropiado,

relacionando correctamente los argumentos con el punto de vista defendido.

A partir del análisis de los resultados obtenidos en el dominio 2 y 3, se encontró: con respecto a las producciones discursivas escritas a partir del *texto informal*, el 53% (10/19) argumenta para responder al primer pedido del protocolo, que solicita exprese su opinión respecto del punto de vista adoptado por el autor, mientras que el 42% (8/19) argumenta para dar respuesta al segundo pedido, en el cual se solicita que exprese una posición contraria a la adoptada en el pedido anterior.

Sobre la producción argumentativa a partir del *texto académico*, solo se pudo aceptar una argumentación equivalente al 3,3% (1/30) para el primer pedido, y ninguna (0/30) para el segundo.

Con respecto a la estructura argumentativa para el *texto informal*, se encontró que para el *primer pedido* el 70% realiza una estructura compleja múltiple con relación sintomática, el 10%, una estructura compleja coordinada de relación sintomática, 10%, una estructura única con relación sintomática, y 10%, una estructura única con relación causal; para el *segundo pedido* el 63% realiza una estructura compleja múltiple con relación sintomática, el 25%, una estructura única con relación causal y el 12%, una estructura única con relación sintomática.

Con respecto a la estructura para la única producción argumentativa a partir del *texto académico*, en el *primer pedido* se identificó una estructura única con relación causal.

Teniendo en cuenta, entonces, que para la aceptabilidad de los enunciados individuales producidos por los alumnos se consideró si cumplían con los requisitos de consistencia pragmática y validez del razonamiento, los resultados mostraron que luego del cumplimiento de esos requisitos, para el total de los textos (de opinión y académico) solo en 19/93 textos hubo producción argumentativa, es decir, en un 20,4% respecto del total. La producción discursiva escrita

argumentativa a partir de texto informal fue superior: 18/37, un 48,6% mientras que a partir de texto académico fue 1/56, o sea 1,8%. En el cuadro que se anexa se reflejan los resultados obtenidos en el análisis descrito:

Conclusión

Los resultados obtenidos concuerdan con estudios realizados por otros investigadores (Carlino, 2005; Cassany, 2000; Ferreira, 2010, entre otros) que ponen en evidencia que es necesario trabajar no solo en la dirección de la evaluación del nivel de desarrollo actual de las habilidades argumentativas de los alumnos y de la identificación de sus dificultades -acerca de lo cual existe abundante bibliografía- sino, principalmente, en la dirección de la investigación-acción, para avanzar en la búsqueda de formas de trabajo eficaces en los procesos de enseñanza y de aprendizaje adecuadas a los objetivos y contenidos disciplinares, para incidir directamente sobre las dificultades que presentan los estudiantes y para no quedarse en la mera descripción de las mismas.

Coincidimos con Carlino (2005) cuando señala que la escritura académica, que se exige a los alumnos en la universidad, por lo general no se enseña, porque probablemente se supone que es una habilidad general que se ha aprendido en niveles educativos anteriores y que es transferible a nuevas situaciones.

Por otra parte, pensamos que, como ya fue señalado por Vázquez *et al.* (2008), para escribir acerca de un contenido no alcanza con la comprensión de los textos fuente, ya que, además del dominio del conocimiento disciplinar, se requiere un trabajo didáctico especial que actúe sobre el desarrollo de procesos cognitivos de planificación del texto escrito, porque esto no se desencadena espontáneamente en todos los alumnos.

De acuerdo con Silvestri (2001), consideramos que el grado de competencia argumentativa que el sujeto

Tabla 1

Muestra	Distribución de la muestra	Dominio 1: Evaluación general de la escritura	Dominio 2: Revisión analítica del proceso de discusión crítica y Dominio 3: Solidez de la argumentación
N=49 (estudiantes- protocolos)	19 trabajaron a partir de la lectura de un texto de opinión (informal)	13 lograron cumplir con los requisitos de la pregunta de comprensión y mostraron adecuación, coherencia y cohesión.	10 protocolos con estructuras argumentativas 10/10 para el primer pedido. 8/10 para el segundo pedido
	30 trabajaron a partir de la lectura de un texto académico (formal)	8 lograron cumplir con los requisitos de la pregunta de comprensión y mostraron adecuación, coherencia y cohesión.	1 protocolo con estructura argumentativa 1/1 para el primer pedido. 0/1 para el segundo pedido

alcance le permitirá no sólo desempeñarse con mayor eficacia en tareas comunicativas de resolución de conflictos de opinión, sino también en tareas mentales de razonamiento, cuando se encuentren en juego distintos puntos de vista o sistemas de creencias.

Tomando en cuenta los resultados alcanzados, entendemos que la producción discursiva escrita, en especial la argumentativa, es una habilidad que crece y se desarrolla en contextos específicos, formando parte activa de la comunidad letrada, literaria y científica.

En función de los tópicos analizados -adecuación, coherencia y cohesión- pertenecientes al *dominio uno* del plan de categorías que se utilizó para evaluar las producciones discursivas escritas de los alumnos ingresantes a la universidad, pudo observarse -como ya se indicó- que un tercio de los textos producidos por los alumnos no manifiesta las propiedades básicas de textualización.

Tampoco fue homogénea la comprensión del punto de vista adoptado por el autor del texto ofrecido, según se tratara de un texto de opinión o de uno académico, pues para el primer caso la comprensión fue del 100%, mientras que para el texto académico fue solo del 43%. Consideramos que estas diferencias pueden deberse a dificultades específicas relacionadas con el dominio del conocimiento disciplinar.

Por otra parte, la presencia de una estructura predicativa en los textos, si bien no fue mayoritaria, podría mostrar las dificultades de los alumnos para pasar de la oralidad a la escritura y del habla privada al habla pública.

Con respecto al análisis realizado para los *dominio dos y tres*, referidos al proceso de discusión crítica y la solidez de la argumentación, se evidenció que, para los casos de la confrontación, discusión y conclusión de las argumentaciones en los protocolos que trabajaron con texto de opinión, los alumnos pudieron dar razones y justificarlas en un 53% en el primer pedido y 42% en el segundo. Sin embargo, es muy llamativo que para el caso de argumentaciones a partir de un texto académico prácticamente ninguno pudo lograrlo, salvo uno para el primer pedido. Uno de los motivos que puede mencionarse para explicar tan

llamativa diferencia es que, como considera Silvestri (2001), en el ámbito académico quizás sea necesario, para alcanzar consistencia argumentativa, una cantidad y calidad de información sobre el tema específico, que los jóvenes ingresantes a la universidad aún no poseen; se trataría, entonces, de dificultades en el dominio del conocimiento específico lo que estaría actuando como principal impedimento - aunque no sea el único- en el caso de argumentaciones a partir del texto académico.

En función de la gran distancia que resultó respecto de la productividad argumentativa entre las producciones que se realizaron a partir del texto de opinión y del texto académico, cabe entonces mantener la primera hipótesis, que afirma que la experticia disminuye, o bien no aparece, para el caso de la producción argumentativa a partir del texto académico.

Como se mencionó en el comienzo del trabajo, la habilidad argumentativa no se alcanza de modo obligatorio, sino que debe ser aprendida en contextos específicos en los cuales se demande dicha habilidad. Esta es una competencia de génesis tardía, que exige el dominio pleno del razonamiento formal e hipotético; además, presenta variabilidad según el género involucrado, el contexto institucional y la formalidad de la situación.

La segunda hipótesis no pudo ser puesta a prueba, porque no hubo producciones textuales a partir del texto académico que permitieran realizar la correlación entre el punto de vista propio y el divergente. Una de las razones posibles de esta ausencia de producciones puede ser la especial dificultad del texto elegido para la prueba, si bien el mismo había sido evaluado por el comité de expertos como viable.

Las producciones escritas de los alumnos que no presentan argumentaciones están siendo analizadas por el equipo de investigación con el objetivo de identificar las particularidades de las dificultades que presentaron los alumnos para desplegar competencias argumentativas en el contexto académico. La comprensión de las mismas será de mucha utilidad para el diseño del dispositivo pedagógico-didáctico que nos permitirá poner a prueba la hipótesis 3 del Proyecto.

Referencias

- Álvarez, G. (1996). *Textos y discursos. Introducción a la lingüística del texto*, Concepción: Universidad de Concepción.
- Bereiter, C. & M. Scardamalia (1987). *The psychology of written composition*, London: Lawrence, Erlbaum Associates.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: F.C.E.
- Carlino, P. (2005). Universidad: Reseña para una línea de investigación incipiente. En *Memorias de la Facultad de Psicología*. UBA. Tomo I: pp: 181-183.
- Cassany, D. (2000). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- De Beaugrande, R. & W. Dressler (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- Ferreira, P., Martínez, Y.; Billi, M. & Vivas, M. (2010) La argumentación en el Nivel Superior. Departamento de Investigación del Instituto Superior de Formación Docente n 127. San Nicolás. Provincia de Buenos Aires, extraído 27/07/2013 de http://www.investigaciones127.com.ar/docs/INFORME_FINAL.LA_ARGUMENTACION_EN_EL_NIVEL_SUPERIOR.pdf

- Flower, L. & Hayes, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En *Textos en contexto I*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- Goodman, K. (1996). La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística. En *Textos en contexto 2*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura
- Halliday, M. & Hassan (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Piacente, T. & Tittarelli, A. (2003) ¿Alfabetización Universitaria? En *Memorias de las Jornadas de Psicología*. Tomo I: p.290-292.
- Sánchez, S. (Coord.) (2011). *Volver a pensar los textos*. Buenos Aires: Publicación CBC UBA.
- 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, p. 29-48.
- van Eemeren, F. H. Grootendorst, R. & Snoeck Henkemans, F. (2006). *Argumentación: análisis, evaluación, presentación*. Buenos Aires: Biblos.
- Vázquez, A. Rosales, P. Jacob, I. Pelizza, L & Astudillo, M. (2005). Enseñar y aprender a escribir en la universidad. En *Memorias de la Facultad de Psicología*. UBA. Tomo I: p. 321-323.
- Vázquez, A. Jacob, I. Pelizza, L. & Rosales, P. (2008). Consignas de escritura en carreras de Ciencias Sociales: Homogeneidad y diferencia. En *Memorias de la Facultad de Psicología*. UBA. Tomo I: p. 412-414.
- Vygotski, L. (1991). *Obras Escogidas*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Vygotski, L. (1995). *Obras Escogidas*. Madrid: Aprendizaje Visor. Tomo III.

Fecha de recepción: 19-02-14

Fecha de aceptación: 25-11-14