



Argumentar en la universidad: representaciones estudiantiles, retos y perspectivas

Arguing at university: students' representations, challenges and prospects

María Belén Romano

Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas
Universidad Nacional de Tucumán
Avenida Benjamín Aráoz 800, Pasillo 3004000 San Miguel de Tucumán
mbelenromano@hotmail.com

Artículo recibido: 17-03-2020
Artículo aceptado: 14-04-2020

RESUMEN

Este artículo propone describir y explorar las representaciones sociales que construyen estudiantes universitarios acerca de la argumentación y sus modos de vinculación con esta práctica. Se analizan, desde el marco de las teorías de la argumentación y alfabetización académicas, las respuestas a un cuestionario que completaron alumnos de una materia de formación general de una universidad pública argentina. La hipótesis que orienta nuestra investigación es que estas representaciones inciden en la forma de vinculación de los estudiantes con las prácticas argumentativas académicas, favoreciendo o no aprendizajes significativos. El corpus se analizó desde un punto de vista cualitativo que se complementó con herramientas cuantitativas para el procesamiento de datos. Entre los resultados mencionamos la existencia de una distancia y tensión entre la internalización y comprensión de conceptos teóricos ligados a la argumentación y el desarrollo de buenas prácticas argumentativas, especialmente cuando focalizamos en argumentaciones propias de un área de conocimiento particular.

PALABRAS CLAVE: alfabetización académica, argumentación cotidiana, argumentación académica, representaciones estudiantiles, universidad.

ABSTRACT

The purpose of this article is to describe and explore university students' representations on argumentation and the ways they relate to this practice. From the theoretical framework of academic argumentation and literacy, we analyse the answers to a questionnaire completed by students of a general subject of an Argentine public university. The hypothesis that guides our research is that these representations will influence the way students are linked to academic argumentative practices whether this encourages significant learning or not. The corpus was analyzed from a qualitative point of view that was complemented with quantitative tools for data processing. Among the results, we mention the existence of a distance and tension between the internalization and understanding of theoretical concepts linked to argumentation and the development of good argumentative practices, especially when we focus on arguments of a particular area of knowledge.

KEY WORDS: academic literacy, daily argumentation, academic argumentation, students' representations, university

1. INTRODUCCIÓN

Comprendiendo la lectura y la escritura como prácticas sociales (Barton, Hamilton and Ivanic, 2000) que tienen lugar en determinadas comunidades discursivas (Swales, 1993) y cuyo dominio es fundamental para participar de forma activa y responsable en los distintos ámbitos sociales, cobra protagonismo el rol de la argumentación como un modo discursivo que permite organizar las relaciones de causalidad de dichas acciones y fundamentar razonamientos a partir del uso de argumentos (Charaudeau, 1992). En este sentido, las investigaciones en torno a la problemática de la argumentación y su enseñanza se han potenciado en los últimos años. Especialmente aquellos estudios que subrayan su rol central en la formación de sujetos críticos y participativos y, por lo tanto, rescatan la importancia del trabajo con textos argumentativos en los distintos niveles de la educación formal. El foco de atención se orienta desde el estudio y reflexión acerca de las distintas teorías de la argumentación (lógica, retórica, pragma-dialéctica) y sus principales representantes (Toulmin, 1958; Perelman and Olbrechts-Tyteca, 1958; van Eemeren, Grootendorst and Snoeck, 2002) hacia el análisis y desarrollo de estrategias que posibiliten una lectura y comprensión eficaz de aquellos textos cuya intención fundamental es la de convencer a los destinatarios sobre determinado punto de vista (Padilla, 2012, Castro y Sánchez, 2013; Bañales *et al.*, 2014). Estas estrategias se vuelven fundamentales en el ámbito universitario debido a la esencia fuertemente argumentativa de los géneros académicos.

En este marco, creemos que es fundamental analizar las representaciones sociales (Moscovici, 1979; Jodelet 1989) que construyen los estudiantes universitarios acerca de la argumentación y que han ido internalizando a partir de sus vivencias personales previas y de su paso por el sistema educativo formal. La toma de conciencia de dichas representaciones nos permitirá delinear e iniciar el recorrido más adecuado para guiar a los estudiantes en la comprensión del verdadero sentido de argumentar en la universidad. Con este propósito, analizamos las respuestas a un cuestionario que debían completar los alumnos de una materia de formación general de una universidad pública argentina, al finalizar el ciclo lectivo 2017. La hipótesis que orienta nuestra investigación es que estas representaciones colectivas, al influir en las acciones y propósitos de los sujetos que las construyen y al funcionar como guía de comportamientos y prácticas de los miembros de un grupo en determinado contexto social (Abric, 2001), incidirán en la forma en que los estudiantes universitarios se vinculen con las prácticas de lectura y escritura académicas -en este caso con las

prácticas argumentativas académicas- y con la actitud que tengan respecto de su abordaje, favoreciendo o no aprendizajes significativos. Se sabe que indagar las representaciones sociales de un objeto permite el acercamiento al sentido de lo que los sujetos hacen con ese objeto o categoría, en nuestro caso, con la argumentación.

En este trabajo, nos proponemos entonces describir y analizar las representaciones y actitudes que tiene un grupo de estudiantes sobre la práctica de argumentar en la universidad. Los siguientes interrogantes orientan la investigación:

- ¿Cuáles son las representaciones que tiene un grupo de estudiantes de una universidad pública argentina acerca de la práctica de argumentar?
- ¿Qué creencias construyen acerca de la argumentación académica a partir de sus experiencias durante los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en las disciplinas?
- ¿Cuáles son los modos de vinculación que establecieron con esta práctica?
- ¿Qué importancia y función le otorgan a argumentar en los espacios propios de su disciplina?
- ¿Qué dificultades pueden identificar a la hora de leer y/o producir textos argumentativos como herramientas que les permitan apropiarse del conocimiento disciplinar?

2. ANTECEDENTES Y MARCO TEÓRICO: LECTURA, ESCRITURA Y ARGUMENTACIÓN ACADÉMICA

En la última década, en Latinoamérica, se han potenciado las investigaciones dentro del marco general de las “alfabetizaciones académicas”, en parte debido a la influencia de estudios pioneros llevados adelante en Inglaterra (Lea y Street, 1998) así como en Australia o en los Estados Unidos a través de las corrientes denominadas escribir a través del curriculum (WAC) (Bazerman *et al.*, 2005; Russell, 1990) y escribir en las disciplinas (WID) (Monroe, 2003). Todas ellas tienen por denominador común el propósito de mejorar las prácticas de lectura y escritura en el nivel superior a partir de su enseñanza explícita y según las particularidades de cada disciplina.

Entre las líneas de investigación que se ocupan de las formas como los estudiantes aprenden los modos de leer y escribir propios de un campo disciplinar podemos distinguir aquellos trabajos que realizan diagnósticos para evaluar la problemática (Arnoux y Alvarado, 1997; Carlino, 2005; Castro y Sánchez, 2013; Pereira y Valente, 2014); investigaciones que presentan o analizan propuestas didácticas (Padilla, 2009, 2012; Rosales y Vázquez, 2011; Bañales *et al.*, 2014; 2015; Molina,

2017). Asimismo, existen interesantes trabajos que realizan aportes para orientar la discusión y reflexión teórica (Teberosky, 2007; Larrain, 2009; Parodi, 2010; Molina, Carlino y Padilla, 2012; Carlino, 2017) y otros que se ocupan de indagar perspectivas de estudiantes y/o docentes sobre lectura y escritura académica (Carlino, 2002; Vázquez y Miras 2004; Mateos *et al.*, 2008; Marinkovich y Salazar, 2011; Córdova *et al.*, 2016; Romano, 2017). También se hallan investigaciones que focalizan en el estudio de la argumentación académica, brindando herramientas teóricas, indagando acerca de las competencias de los estudiantes en argumentación disciplinar o bien proponiendo estrategias para facilitar el diseño de secuencias didácticas que posibiliten la mejora de la práctica (Pereira y Di Stéfano, 2003; Jiménez-Aleixandre y Díaz de Bustamante, 2003, 2008; Andrews, 2007, 2009; Faigley y Selzer, 2010; Serrano, 2008; Padilla, Douglas y Lopez, 2011; Bañales *et al.*, 2015). Nuestro trabajo se relaciona con aquellos que buscan indagar las representaciones, creencias o concepciones de docentes y estudiantes acerca de la problemática. Si bien existen investigaciones dedicadas al estudio de las representaciones de lectura y escritura en el nivel superior desde la perspectiva de los involucrados directos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, son escasas las que se ocupan de indagar qué piensan los estudiantes acerca de argumentar en sus disciplinas.

Esta investigación se basa en los conceptos de lectura y la escritura académicas como medios privilegiados para la comprensión, producción y comunicación de conocimiento especializado que utilizan las comunidades disciplinares (Marinkovich y Salazar, 2011). Lejos de considerarlas como procesos mecánicos, hacemos hincapié en su potencial epistémico (Olson, 1998; Scardamalia y Bereiter, 1992), esto es, no son herramientas que sirven solamente para adquirir y transmitir conocimiento sino, fundamentalmente, para construirlo y transformarlo. A su vez, la complejidad de todo proceso lecto-escriturario se potencia cuando debemos formarnos como lectores y escritores expertos dentro de una comunidad disciplinar determinada ya que cada disciplina posee criterios y convenciones propios de un campo específico del saber. En este marco, la escritura y la lectura permiten interactuar con un posible lector miembro de la misma comunidad con intereses y expectativas que también dependen de los requisitos del campo.

De este modo, los modos de leer y escribir están intrínsecamente relacionados con cómo se construye y se comunica el conocimiento científico en áreas del saber determinadas. Cabe destacar que la escritura y la lectura científicas están estrechamente ligadas a la argumentación sin importar la parcela de la ciencia que nos ocupe. Así como escribimos y leemos para aprender, argumentamos para aprender. Al

respecto, Padilla (2008, 2009) sistematiza el concepto de argumentación académica y la define como aquella que se lleva a cabo en contextos formales donde se construye y se socializa el conocimiento científico. La argumentación académica se opone a la argumentación cotidiana utilizada en contextos informales como la familia, los medios de comunicación. Por su parte, en la misma línea, Hyland (2012) define la argumentación disciplinar como una práctica de indagación, construcción y comunicación de conocimiento que realizan los miembros de determinadas comunidades científicas, haciendo uso del discurso académico.

Asimismo, tal como señala Padilla (2012), la argumentación académica implica el desafío de integrar la dimensión demostrativa, retórica y dialéctica de la argumentación. La dimensión demostrativa exige la articulación entre marco teórico, interrogantes/hipótesis, datos y conclusiones; la retórica busca el modo de comunicar estos resultados más eficazmente, para atender a los destinatarios virtuales; la dialéctica se abre a la consideración de otros puntos de vista y se sustenta en una concepción del conocimiento científico como saber provisional y perfectible.

Los textos académicos que, como dijimos, son predominantemente argumentativos, presentan desafíos difíciles de enfrentar para estudiantes que, por lo general, llegan a la universidad sin haber sido formados en los modos de lectura y escritura argumentativa y, por supuesto, se encuentran con el desafío de reconstruir las estrategias necesarias para abordar la lectura y escritura de textos de gran complejidad en cuanto a densidad semántica, especificidad de vocabulario, rigurosidad y objetividad, modos de articulación entre diversos puntos de vista (entre saber propio y saber ajeno), entre teoría y práctica. A esto se suma que, durante su trayecto por el nivel secundario y en sus ámbitos comunes de socialización, los estudiantes ejercen prácticas argumentativas informales, propias de una argumentación cotidiana (que predomina si pensamos en nuevos géneros mediáticos como posteos de *face*, mensajes de *whatsapp*, comentarios de lectores). En estas prácticas vernáculas (Barton and Hamilton, 1998) prevalece la dimensión retórica de la argumentación, es decir, el manejo estratégico de recursos para lograr convencer al destinatario.

El siguiente cuadro sintetiza algunas diferencias que pueden encontrarse entre la argumentación cotidiana y la académica:

Argumentación cotidiana	Argumentación académica
Permite la irrupción de la emoción	Prevalece la idea de racionalidad como criterio de calidad argumentativa.
Acentúa la dimensión retórica	Busca un equilibrio entre las tres dimensiones: demostrativa, retórica y dialéctica.
Predomina un lenguaje sin especificidad (registro coloquial) y de baja densidad léxica.	Domina un lenguaje técnico o específico de alta densidad léxica.
Prevalece una mayor cercanía comunicativa (deixis de 1° y 2° persona)	Busca la objetividad, el distanciamiento (deixis de tercera persona)

La argumentación académica puede comprenderse entonces como una práctica social y discursiva que tiene al lenguaje como su herramienta fundamental, que atraviesa las prácticas cognitivas y sociales situadas propias del nivel superior, esto es, los modos de leer y escribir de una determinada área disciplinar en una relación dialéctica, ya que estas a su vez, se sostienen por modos de decir argumentativos. Asimismo, subrayamos la dimensión epistémica (Leitão, 2007), dialógica y dialéctica de la argumentación (van Eemeren, Grootendorst and Snoeck, 2002) en tanto proceso de autorregulación del pensamiento y actividad discursiva que se realiza a través de la justificación de puntos de vista y de la consideración de perspectivas contrarias.

3. CORPUS Y METODOLOGÍA

El corpus de nuestra investigación consiste en las respuestas a un cuestionario que debían completar los estudiantes de una materia de formación general de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán, al finalizar el ciclo lectivo 2017. El cuestionario buscaba indagar representaciones, actitudes y preferencias de los estudiantes con respecto a su relación con las prácticas argumentativas y sus modos de enseñanza durante su experiencia en el nivel. El instrumento estuvo conformado por 7 preguntas que se pensaron en virtud de indagar: a) qué conocían los estudiantes sobre argumentación, b) cómo comprendían la función de la argumentación en sus disciplinas y c) cómo evaluaban la relevancia de aprender a argumentar en las disciplinas a partir de las prácticas pedagógicas puestas en funcionamiento por los docentes¹. Entre las

¹ Las preguntas del cuestionario fueron las siguientes: 1) ¿Qué entiende por argumentación? 2) ¿Cree que todos los sujetos saben argumentar por el solo hecho de interactuar con otros en la sociedad, o más bien es una práctica que necesita de un aprendizaje sistemático para ser aprendida y/o mejorada? 3) ¿Se argumenta en su disciplina? 4) ¿En qué casos o situaciones se argumenta en su disciplina? Mencione ejemplos. 5) ¿Es importante argumentar en su disciplina? ¿Por qué? 6) Aprender a argumentar en su

categorías de carácter general que constituyeron el armado del instrumento, podemos mencionar: definición de argumentación, distinción entre argumentación cotidiana y académica, función, importancia, complejidad, utilidad y evaluación de acción didáctica.

La versión final se aplicó de forma presencial al finalizar el ciclo lectivo 2017 en una de las comisiones -seleccionada al azar- de la asignatura *Lengua y Comunicación*, materia obligatoria de las carreras que se cursan en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán². El tiempo medio exigido para su cumplimiento fue de 20 a 30 minutos.

La muestra estuvo formada por 69 estudiantes cuyas edades oscilaban entre los 18 y 25 años, egresados del secundario en el periodo 2010-2016, de instituciones públicas (57%) y privadas (43%) de la provincia de Tucumán. La distribución de los encuestados por carrera fue la siguiente: Inglés, 23%; Ciencias de la Educación, 13%; Historia, 19%; Química, 14,5 %; Ciencias de la Comunicación, 13%; Geografía, 5,8 % y Trabajo Social, 10% y Matemática 1,5%.

Como puede inferirse, la investigación se tipifica como exploratoria y descriptiva, fundamentalmente inductiva y tiene en cuenta aspectos cuantitativos y cualitativos. La perspectiva metodológica utilizada se enmarca dentro del paradigma interpretativo que busca comprender los fenómenos educativos a través del análisis de las percepciones e interpretaciones de los sujetos que intervienen en la acción educativa (Colás y Buendía, 1998). Para el procesamiento y análisis de la información se elaboraron y diseñaron tablas y gráficos con las categorías definidas previamente para tabular, utilizando porcentajes, la totalidad de las respuestas obtenidas. Teniendo en cuenta los resultados y relacionándolos con las categorías y reflexiones teóricas realizadas, se sistematizó la información y se detectaron tendencias para la elaboración de la interpretación cualitativa de los datos.

disciplina es una tarea (Marque una opción): sencilla/ compleja/muy compleja 7) Si le parece una tarea compleja o muy compleja, ¿podría mencionar algunas causas de esa complejidad?

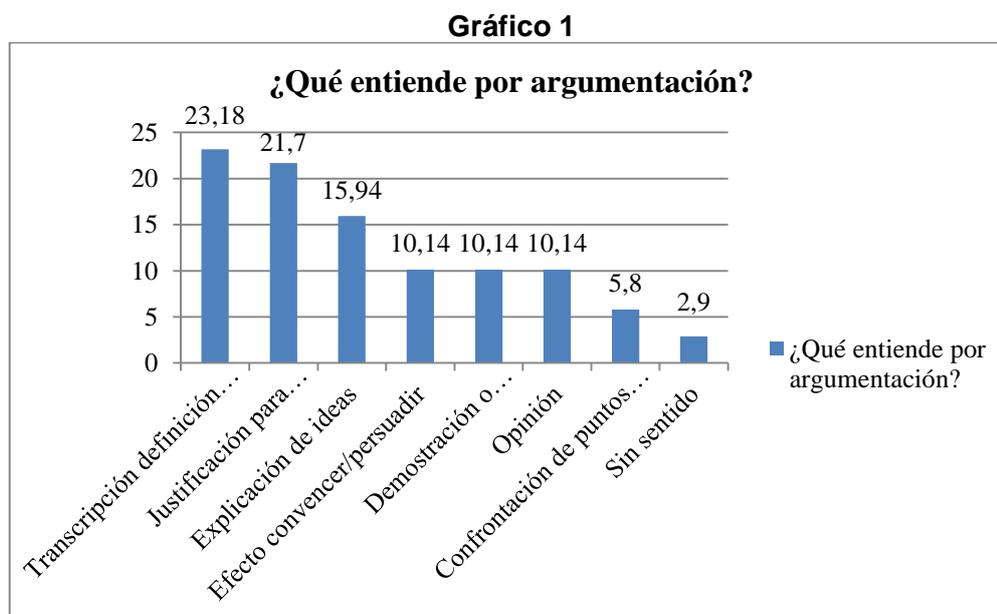
² Lengua y Comunicación es una materia que se ubica en los primeros años de las carreras dictadas en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán: Letras, Inglés, Francés, Historia, Geografía, Filosofía, Ciencias de la Comunicación, Ciencias de la Educación, Trabajo Social, y los profesorado de Química y Matemática. Su objetivo central es el enriquecimiento de la competencia comunicativa de los estudiantes, esto es, de sus capacidades para desempeñarse exitosamente en diversas situaciones comunicativas.

4. RESULTADOS³

La pregunta que inicia el cuestionario indaga acerca de la representación que los estudiantes construyen de la práctica de argumentar. A partir de sus respuestas, hemos sistematizado las siguientes categorías que servirán para obtener una primera aproximación al análisis. Así distinguimos entre respuestas que:

1. se limitan a transcribir la definición del manual de la cátedra;
2. hacen hincapié en el efecto que se busca con la argumentación (convencer/persuadir);
3. ponen el foco en la intención del emisor cuya finalidad es demostrar o justificar su punto de vista;
4. integran las dos anteriores: plantean la intención del emisor de justificar un punto de vista para convencer al destinatario de su razonabilidad;
5. asimilan la argumentación a una explicación o exposición de ideas, hechos o “situaciones”;
6. relacionan argumentación con opinión;
7. tienen en cuenta la confrontación de puntos de vista;
8. son vagas o sin sentido.

El gráfico 1 muestra los porcentajes obtenidos:



³ Organizamos el desarrollo de este apartado de acuerdo al orden de aparición de las preguntas del cuestionario.

Como se observa, la mayoría de los estudiantes se limitó a “copiar” la definición del manual de la cátedra (23,18%). Luego el 21,7% la define de acuerdo a los criterios de intención y efecto. El 15,9 % la relaciona con explicación y exposición de hechos, ideas, etc. El 10 % sólo hace hincapié en la intención y otro 10 % solo en el efecto. El mismo porcentaje (10%) no distingue entre una opinión y la práctica de argumentar. Sólo el 5,8% mencionan en sus respuestas que la argumentación tiene que ver con confrontación de puntos de vista. Estos resultados nos permiten inferir algunas cuestiones:

Al parecer una de las tareas que presenta mayor dificultad para los alumnos es elaborar definiciones claras que reflejen una comprensión del concepto y que no se limiten a la mera repetición o memorización. Gran parte de los estudiantes subrayan la noción de justificar una idea para convencer al destinatario, pero no logran pensar la argumentación como confrontación o diálogo de puntos de vista. Asimismo, se destacan aquellas respuestas que no distinguen entre una simple exposición y una argumentación.

La pregunta que sigue indaga acerca de las creencias que tienen los estudiantes respecto a la necesidad (o no) de aprender a argumentar. Se formuló de la siguiente manera: “¿Cree que todos los sujetos saben argumentar por el solo hecho de interactuar con otros en la sociedad, o más bien es una práctica que necesita de una enseñanza sistemática para ser aprendida y/o mejorada?”

Un 16 % de los estudiantes respondió que no se necesita de una enseñanza sistemática para poder argumentar porque, según estas posturas, “lo hacemos permanentemente desde que nacemos”. Algunos ejemplos se transcriben a continuación:

Desde mi punto de vista, considero que todos los sujetos hacen uso de esta práctica, sin antes haber tenido un aprendizaje sistemático, ya que desde el sentido común, la vida cotidiana y demás, es usado para expresar un punto de vista determinado y convencer al otro de este. (Ciencias de la Educación)⁴.

Considero que todos los sujetos sabemos argumentar, aún sin darnos cuenta, cuando exponemos el por qué de una decisión o una posición frente a un debate, ya estamos argumentando. (CE)

Creo que estamos rodeados de argumentaciones de todo tipo en la vida cotidiana. No creo que sea necesario e indispensable el aprendizaje sistemático para manejar la práctica de la argumentación sino que con el transitar la vida social simple y corriente se puede comprender la argumentación. (H)

⁴ En adelante utilizaremos las siguientes abreviaturas según las carreras: Ciencias de la Educación (CE), Ciencias de la Comunicación (CC), Trabajo Social (TS), Historia (H), Química (Q), Inglés (I), Geografía (G).

Los demás estudiantes (84% del total de respuestas) se muestran a favor de la necesidad de aprender a argumentar o de “perfeccionar” o “mejorar la práctica”. Si bien muchos no justifican esta necesidad (46,55%) y se limitan a responder parafraseando los enunciados de la pregunta, el 53,45 % sí lo hace. Entre esas justificaciones se infiere que los alumnos sí comprenden la argumentación como una práctica compleja que involucra el dominio de diversos factores. Entre ellos mencionan algunos que se relacionan directamente con las características internas del texto y otros con características del contexto, con la imagen del sujeto que argumenta, con sus conocimientos previos, etc. Los ejemplos que siguen así lo demuestran:

Para el desarrollo de un texto argumentativo es fundamental aplicar recursos lingüísticos para persuadir y tener como referencia textos anteriores sobre un mismo tema para producir así una contraposición y lograr cambiar la manera de pensar de las personas a las cuales está destinado. (I)

Pienso que es una práctica que puede ser aprendida o mejorada por el simple hecho de ser una práctica discursiva en la cual intervienen factores como conocimiento sobre el tema y recursos lingüísticos varios. Esto conlleva a que no cualquier persona pueda argumentar sobre cualquier tema. (I)

No creo que todos los sujetos sepan argumentar; de hecho, creo que solo se exponen algunas posturas ya establecidas por los medios de comunicación. Se necesita un aprendizaje sistemático que debe ser enriquecido a través de una mirada crítica, buena y variada información sobre el tema, diálogo con otras personas con distintas posturas y un desapego de respuestas fáciles, como el caso de los panelistas de televisión. (CE)

Creo que argumentar es una capacidad que se adquiere mediante el aprendizaje sistemático del mismo, ya que con cualquier discurso argumentativo uno pone en juego su imagen frente al receptor; si estuviésemos frente a un discurso que esté compuesto de manera organizada, por recursos que enriquecen el habla usados correctamente y demás, tendríamos una buena imagen del mismo porque nos transmitiría sensatez. (H)

De esta manera, podemos señalar que muchos estudiantes, sin hacer explícita la relación, pueden distinguir entre argumentación cotidiana y académica; establecen diferencias entre las prácticas argumentativas que realizan “naturalmente día a día” y la elaboración que exigen los textos argumentativos que circulan en la universidad:

La argumentación es una práctica que todos utilizamos cotidianamente, pero que puede perfeccionarse por medio de métodos y técnicas para utilizarlas en un ámbito profesional (H)

Considero que todas las personas saben argumentar en la vida cotidiana, ya que, durante la vida diaria los sujetos están expuestos a situaciones en donde deben brindar explicaciones o razones para justificar su modo de actuar. Sin embargo, en situaciones académicas o de cualquier práctica profesional la argumentación requiere de una preparación más específica (CC)

En relación con esto se encuentra presente también la idea de argumentadores novatos o en formación y argumentadores expertos:

Creo que todos argumentamos desde pequeños para convencer a nuestros padres de comprarnos un juguete, de dejarnos salir hasta tarde. Pero también creo que hay personas en cuyas carreras y profesiones deben ser expertos, como por ejemplo los abogados, pedagogos y otros. (Q)

Algunos subrayan la importancia del factor contextual que consideran fundamental para guiar la práctica de argumentar y definir sus características, mostrándose conscientes de los requisitos y límites que impone el contexto. En este caso nos referimos al contexto académico que “requiere modos de pensar específicos y de argumentaciones construidas en función de esas formas de conocimiento también específicas” (Castro y Sánchez, 2013: 502).

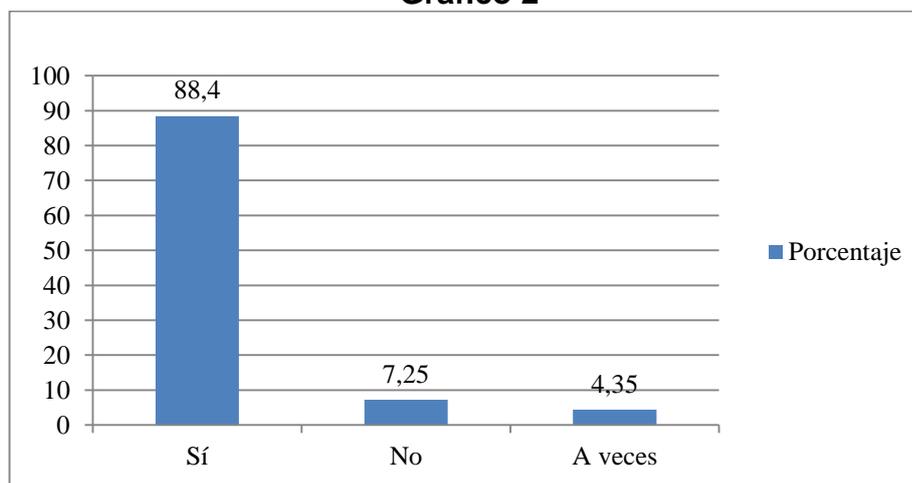
Creo que la capacidad de argumentar se desarrolla progresivamente y puede ser mejorada y perfeccionada, argumentamos naturalmente día a día pero depende del contexto que dicha argumentación sea más o menos elaborada. (I)

Como se observa, para muchos de los encuestados, argumentar en la vida cotidiana es algo “natural” que no exige demasiada preparación. Sin embargo, cuando piensan en sus respectivas carreras o profesiones futuras la consideran una práctica que implica desplegar estrategias pertinentes para que pueda ser desarrollada con mayor especificidad.

La tercera pregunta de la encuesta buscaba conocer si se llevaban a cabo prácticas argumentativas en las distintas disciplinas: “¿Se argumenta en sus disciplinas?”.

El gráfico 2 refleja los resultados en cuanto a los porcentajes obtenidos:

Gráfico 2



Un elevado porcentaje, el 88,4 %, respondió afirmativamente. Solo el 7,25 % contestó en forma negativa y el 4,35% optó por la opción “A veces”.

A partir de estas respuestas les pedimos, a quienes contestaron de manera afirmativa, que mencionaran ejemplos. En este caso hemos podido distinguir algunas diferencias por carreras. Los estudiantes de Inglés relatan prácticas argumentativas donde predomina el debate o la discusión sobre un tema polémico a partir de la lectura de textos mediáticos de opinión:

En una clase de lengua inglesa vimos un texto sobre la apariencia de la mujer, cada uno dio su opinión sobre el mismo y tratamos de convencer y persuadir al otro de lo que pensábamos.

Se debaten tópicos en lengua inglesa para ejercitar el idioma.

Se argumenta debatiendo para aumentar el vocabulario.

Según estas respuestas, el fin último, al parecer, no sería generar conocimiento o estimular la criticidad sino más bien afianzar el dominio del idioma y enriquecer el vocabulario.

Los estudiantes de Geografía e Historia señalan que en sus disciplinas sí se argumenta porque son ciencias humanas y “subjetivas”. Puede inferirse a partir de sus enunciados que existirían otras ciencias “objetivas” que no necesitarían de la argumentación porque no hay posiciones para discutir; tratan hechos que no se cuestionan, en todo caso, solo se explican:

Se argumenta pero solo en la parte humana de la carrera. (G)

Se argumenta constantemente porque es una ciencia subjetiva donde todo se encuentra dicho sin certeza con refutaciones y críticas. (H)

Otras respuestas subrayan la cuestión de confrontación de puntos de vista, sin embargo, su rol como estudiantes se limitaría a aprender criterios de selección para defender cuál es la postura “más acertada”, tal como lo expresa uno de los encuestados:

Sí se argumenta, en mi disciplina aprendemos hechos históricos y leemos distintas versiones de autores que postulan su visión acerca de lo sucedido, por esto es necesario tener la capacidad de poder argumentar para defender cuál es la postura sobre los hechos que nos parece más acertada en comparación a otra. (H)

Haciendo foco en la idea de un aprendizaje meramente reproductivo, que se limita a la transmisión e incorporación de conocimientos, un estudiante de Ciencias de la Educación expresa:

Sí argumentamos, la base de nuestros argumentos son los conocimientos dados por el profesor. (CE)

En el caso de la carrera de Química los ejemplos se acercan más a argumentaciones que se respaldan con pruebas objetivas que son comprobadas en las prácticas de laboratorio. Recordemos que los argumentos disciplinares utilizan distintos tipos de evidencias para sustentar las afirmaciones de acuerdo con una situación retórica determinada, que pueden ser experimentos, observaciones, entrevistas, encuestas, testimonios, casos, entre otros (Ramage *et al.*, 2012; Bañales *et al.*, 2015).

En mi disciplina sí se argumenta al ser una carrera científica y de investigación se puede llegar a obtener conclusiones a partir de algún estudio o experimento de laboratorio. En estos casos la forma de argumentar es demostrando los hechos y resultados.

Con respecto a los estudiantes que directamente dicen que en su campo disciplinar no se argumenta (la mayoría de los que responden negativamente pertenecen a las carreras de Inglés y Educación) sigue apareciendo la idea de que argumentar se vincula al ámbito de lo subjetivo. Así una estudiante de inglés expresa:

En nuestra carrera no es común argumentar ya que el estudio de una lengua es más exacto.

En una estudiante de Ciencias de la Educación está presente la oposición entre clases teóricas magistrales donde el docente solo transmite conocimiento y aquellas clases prácticas con mayor participación por parte de los alumnos:

No argumentamos en nuestra disciplina debido al hecho de tener muchas clases teóricas en las que nos enseñan contenidos ya establecidos. (CE)

Según su perspectiva, estos contenidos están “ya establecidos” por expertos con quienes no se puede debatir. O bien, como lo expresa otra estudiante, se interpreta que en el primer año de la carrera se imparten los conocimientos que serán necesarios luego para cuestionar “la realidad de la educación”, pero este cuestionamiento sólo puede realizarse una vez que esos conocimientos hayan sido transmitidos e incorporados, es decir, en años avanzados respecto del cursado de la carrera:

Me parece que en educación (soy alumna de 1 año) por ahora se busca una buena formación de base sobre los conocimientos que nos ayudarán a tomar las mejores decisiones en nuestra tarea futura. Creo que la práctica a partir del próximo año, nos ayudará a cuestionar la realidad de la educación a partir de conocimientos que ya hemos adquirido y se irá enriqueciendo nuestra postura ante las distintas circunstancias con la que nos encontremos. (CE)

Finalmente, en algunos se observa la distinción entre argumentación y opinión:

No argumentamos, solo intercambio de opiniones sobre algún texto que se está leyendo. (I)

Para indagar acerca del rol que le asignan a esta práctica en su vida académica les preguntamos si les parecía importante argumentar dentro de su campo de conocimiento:

“¿Es importante argumentar en su disciplina? ¿Por qué?”

El 88 % contestó afirmativamente, y muchos respondieron utilizando un modalizador (“extremadamente”, “fundamental”) para acentuar esta importancia. Solo el 10 % de quienes contestaron afirmativamente lo hicieron sin justificar.

En este punto podemos distinguir algunas categorías en cuanto a la función que le atribuyen a la argumentación en el ámbito universitario. La Tabla 1 muestra estas distinciones de acuerdo con los porcentajes en los que aparecen y presenta ejemplos de cada caso:

Tabla 1

Función- Porcentaje	Ejemplo
Para poder diferenciar y poner en diálogo diversas posturas y seleccionar la mejor o la más acertada 26,5%	“Sí es fundamental ya que nuestra intervención está atravesada por distintas problemáticas sociales que generan distintos posicionamientos y de esa manera cada uno tiene que estar preparado para poder defender la posición del autor que le parezca más adecuada”. (TS)
Para poder formar una opinión sobre tema polémico 30,4 %	Sí especialmente cuando seamos comunicadores y tengamos que dar nuestra opinión sobre alguna noticia (CC)
Para fijar el conocimiento 14,3 %	Es muy importante porque es una forma de demostrar lo que uno estudió (H) Sí porque es por este medio que el conocimiento puede ser transmitido e incorporado de un modo más efectivo. (Q)
Para develar posicionamientos ideológicos 13,4 %	Sí, realmente es muy importante saber argumentar en mi disciplina, la falta de argumentación en la historia es algo casi inimaginable; sin ella no se podrían defender ideales que se han postulado a lo largo de los años y sólo existiría una sola versión de los hechos sin que nadie la contradiga con otra versión de lo sucedido. Por ejemplo: no sería lo mismo la historia de la revolución francesa contada desde el punto de vista de un Girondino, que la visión de un jacobino (H)
Para explicar determinado hecho 12,1%	Es necesaria y fundamental para poder explicar los complejos procesos biológicos y científicos y así poder demostrar en qué consiste esa situación o tema. (Q)
Para comprender y construir una postura propia	Sí es importante porque podemos tener otra mirada acerca de un tema gracias a las posturas o razones de distintos autores que tratan de persuadir al destinatario para que piense de una

3,2%

determinada manera. Además gracias al aporte de diversas ideas podemos construir nuestra propia postura. (G)

“Sí se trata de racionalizar una idea para tomar una postura al respecto y darla a conocer” (C)

Según los datos de la tabla anterior, las funciones que predominan tienen que ver con la comprensión de la argumentación como una práctica que sirve para elaborar opiniones respecto a temas polémicos. Es decir, gran parte de los encuestados no alude a cuestiones propias de una discusión crítica. Cuando mencionan esta característica, la de intercambios de puntos de vista, su rol se limita a la selección: su función es optar por la mejor o más adecuada postura. También se hallan presentes, con porcentajes menores, aquellos para quienes la argumentación es una herramienta clave para incorporar conocimientos transmitidos por el profesor sin lograr aprehender su función epistémica, y quienes la comprenden como un medio para explicar, sin poder diferenciar los conceptos de explicar o “hacer saber” y argumentar o “dialogar críticamente”. En un porcentaje poco significativo (3,2%) puede observarse una noción de argumentación desde el punto de vista epistémico como una práctica discursiva que, si bien posibilita transmitir, comunicar, fundamentalmente permite aprender y construir conocimientos.

Un 11,6 % de los encuestados contestó negativamente. La mayoría pertenece a la carrera de Inglés. Sus justificaciones se relacionan con la falta de espacios para debatir ideas sobre temas socialmente relevantes ya que señalan que lo fundamental en su carrera es enseñar recursos gramaticales que les permita dominar el idioma:

No. Porque nos enfocamos en comprender, razonar y relacionar con nuestro idioma los nuevos conocimientos. No se debate.

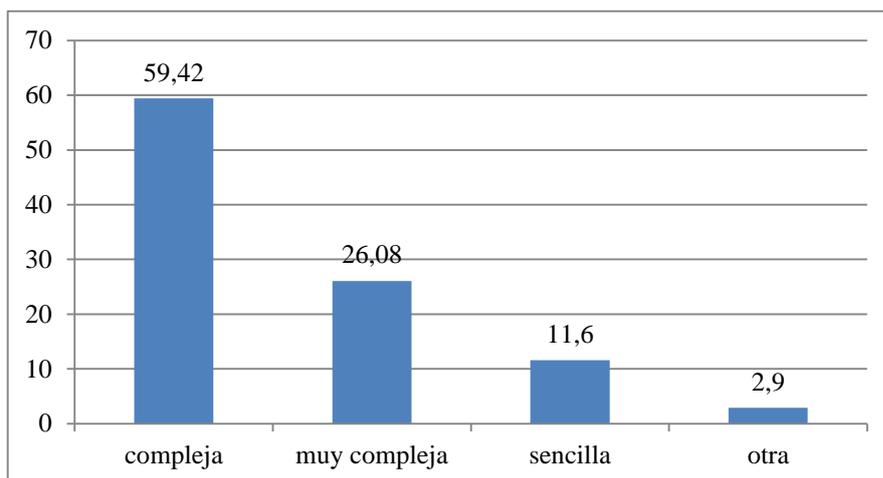
No es importante y si se lo hace es con el fin de que hablemos y podamos expandir nuestro léxico y mejorar la pronunciación.

El docente no se centra en la argumentación en sí sino en el uso correcto de la lengua.

No porque no se tocan temas que sean controversiales o que tengan distintos puntos de vista.

La siguiente pregunta indagaba acerca de su concepción sobre la complejidad de la tarea. El gráfico 3 ilustra los resultados obtenidos según las categorías:

Gráfico 3



Los porcentajes reflejados en el gráfico 3 muestran claramente que los estudiantes son conscientes de la complejidad que encierra la tarea de argumentar. Para el 59,42 % es una tarea “compleja” mientras que el 26,08 % la califica como “muy compleja”.

Indagamos en la siguiente pregunta cuáles eran las causas de esa complejidad: “Si le parece una tarea compleja o muy compleja, ¿podría mencionar algunas causas de esa complejidad?”

La tabla 2 resume los principales factores encontrados y sus porcentajes:

Tabla 2

Causas	Porcentaje
Dificultad para usar los recursos lingüísticos y/o gramaticales	15,9
Falta de conocimientos previos	14,5
Escasez de vocabulario	11,6
Problemas para dominar estrategias argumentativas	8,7
Dificultad para utilizar lenguaje disciplinar	8,7
Dificultad para utilizar recursos lingüísticos y estrategias argumentativas	7,24
Dificultad para comprender conceptos	5,8
Complejidad propia de la disciplina	5,8
Dificultad para construir argumentos	5,8
No responde	4,34
Problemas para lograr claridad	2,9
Dificultad para articular teoría y práctica	2,9
Falta de familiaridad con la escritura	2,9

Bibliografía excesiva para leer	1,5
Dificultad para tener en cuenta a los receptores	1,5

Como se observa, las causas que predominan se relacionan con la dificultad para usar recursos gramaticales. Asimismo, muchos se muestran preocupados por la falta de conocimientos previos a la hora de escribir. También se refieren a la escasez de vocabulario. Es importante destacar que, en muchas de las respuestas, se infiere una distinción que venimos señalando a lo largo de la exposición, la dicotomía objetividad/subjetividad. En este sentido, la adaptación o el cambio desde un registro informal o familiar a un registro formal con términos específicos de la disciplina se vuelve un obstáculo difícil de superar:

Compleja debido a las dificultades para comprender determinados conceptos y a la objetividad que se pide para encarar el tema que se plantea. (Q)

Muy compleja porque en la construcción del conocimiento hay un proceso de elección entre modelos que compiten en dar la explicación más convincente a determinados fenómenos o hechos, generando ideas que deben ser aceptadas por el resto de la comunidad. Así elaborar un discurso argumentativo en temas físicos o químicos resulta muy complejo ya que las pruebas razones y argumentos deben estar fundamentados en el conocimiento científico, el cual no tiene una función dogmática sino que evoluciona, es decir, está sujeto a cambios a partir de evidencias experimentales. (Q)

Es muy compleja porque se necesita dominar un lenguaje propio del trabajador social que no siempre es subjetivo. (TS)

Una de las causas que la vuelve compleja tiene que ver con los términos teóricos que se debe implementar en la redacción de informe, investigación, proyecto, etc. Esto se torna complicado ya que, además hay que articular lo conceptual y lo práctico. (TS)

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como dijimos en la introducción de este trabajo, nuestro interés por indagar qué piensan los estudiantes acerca de la práctica de argumentar en la universidad y en sus respectivas disciplinas se sostiene en el rol fundamental que asignamos a las representaciones que los sujetos construyen acerca de un objeto como guías de comportamientos y prácticas de los miembros de un grupo en determinado contexto social (Abric, 2001). Desde esta perspectiva, mencionamos a continuación algunas de las conclusiones a las que arribamos luego del análisis de los resultados.

Las representaciones predominantes se relacionan con la comprensión de la argumentación académica en oposición a la argumentación cotidiana. Esta es una práctica que puede realizarse de manera natural o espontánea en contextos familiares, fácil de dominar y cuyo objeto de discusión tiene que ver con temas que socialmente

son relevantes o polémicos. En este caso lo importante es utilizar recursos y estrategias adecuadas para lograr convencer al destinatario para que piense o actúe de determinada manera. Sin embargo, como estudiantes que, en su mayoría, ya transitaban por el primer año de cursado de las asignaturas correspondientes a sus distintas carreras, son conscientes de la complejidad que implica argumentar en sus disciplinas y de la importancia de aprender a hacerlo de manera eficaz. El contexto académico “requiere modos de pensar específicos y de argumentaciones construidas en función de esas formas de conocimiento también específicas” (Castro y Sánchez, 2013: 502). Por lo tanto, la simplicidad con que comprendían y producían textos argumentativos, tanto en contextos informales como seguramente durante su trayecto por la escuela secundaria, se vuelve complejidad y superar esta complejidad se convierte en un verdadero desafío. En este punto coincidimos con aquellas investigaciones que subrayan la distancia entre las prácticas de lectura y escritura internalizadas por los estudiantes en sus recorridos previos por la educación formal y las necesarias o requeridas en el ámbito universitario y disciplinar (Carlino, 2005; Bañales et al., 2015). Las primeras caracterizadas por el predominio de una lectura expositiva donde sólo importa recuperar qué dice el texto sin considerar factores contextuales y marcos ideológicos; en las segundas, en cambio, prevalece la lectura y escritura argumentativa necesaria para posibilitar un aprendizaje que no sea reproductivo sino crítico y transformador (Padilla 2004, 2012).

Los estudiantes comprenden la argumentación como objeto de enseñanza y subrayan la importancia de aprender a argumentar. Cuando la entienden como una práctica social y discursiva prevalecen las representaciones relacionadas con la defensa de puntos de vista, con el logro del efecto de convencer a otros, con la capacidad para seleccionar la postura más acertada, acentuando la dimensión demostrativa o retórica sin considerar la dimensión dialógica y dialéctica ni su potencial epistémico.

Observamos entonces que un reto que se plantea es brindar herramientas para que los estudiantes puedan transitar la distancia que existe entre “argumentar para opinar” y “argumentar para aprender”. En el primer caso los alumnos llegan a diferenciar entre la mera opinión que, a veces, se reduce a un simple comentario muy poco razonado y que, quizás, se relacione con la gran influencia que tienen los nuevos géneros mediáticos, los cuales nos exigen generar puntos de vista en forma permanente pero no necesariamente defender esas posturas con argumentos o razones sólidos o sostenidos en fuentes autorizadas. En el segundo caso, se argumenta para aprender, para interpretar y producir géneros insertos en contextos académicos específicos donde se transmite y se produce conocimiento científico. Los estudiantes deben apropiarse

significativamente de textos con alta densidad conceptual y especificidad y deben comprender el por qué, para qué y a quién se dirigen teniendo en cuenta los criterios y convenciones propios de su área de conocimiento. Entonces, creemos que el punto de partida de la enseñanza de la argumentación deben ser aquellos géneros con los que ellos están familiarizados -como los mediáticos-, para que puedan comprender las diferencias y transitar, en forma gradual, el complejo recorrido desde la argumentación cotidiana a la argumentación académica (Padilla, 2009) o disciplinar (Hyland, 2012), esto es, convertirse en sujetos que argumentan de manera experta según ámbitos académicos y profesionales.

En este mismo sentido, podemos señalar otra representación que existe entre los estudiantes acerca de la argumentación. Por un lado, la comprenden como una práctica cercana a la subjetividad que posibilita la expresión emocional; y por otro, la vinculan con el plano de la pura racionalidad, de la rigurosidad y objetividad. En este punto los estudiantes defienden la existencia de carreras que proporcionan espacios más acordes con la práctica de argumentar porque, según su perspectiva, son ciencias “subjetivas” en las cuales es común el contrapunto de opiniones o el diálogo entre diferentes versiones de un hecho y que se diferencian de otras carreras más objetivas, más apegadas a datos empíricos o bien a la exactitud propia del aprendizaje de la gramática de una lengua. Esto ocurre, especialmente, en los casos de Inglés o de Química. En inglés se explicaría por la importancia que adquieren los conocimientos gramaticales o estilísticos para el aprendizaje de la lengua. En Química, debido al rol fundamental que tienen las pruebas de laboratorio para fundamentar determinada teoría. Los estudiantes de Química consideran la dimensión demostrativa de la argumentación y subrayan la complejidad que implica poder establecer relaciones pertinentes entre datos provenientes de pruebas empíricas y modelos teóricos. Esto se corresponde claramente con los resultados de algunas investigaciones en el ámbito de la biología que muestran las dificultades para relacionar datos y conclusiones y evaluar enunciados teóricos según datos empíricos o procedentes de otras fuentes. (Jiménez Aleixandre y Díaz de Bustamante, 2003; Bravo y Jiménez- Aleixandre, 2010).

Si bien algunos estudiantes mencionan que participan de espacios didácticos que les permiten defender un punto de vista para convencer a otro de su pertinencia o relevancia, no logran aprehender la dimensión dialéctica de la argumentación a partir de estas prácticas pedagógicas. Esta dimensión adquiere relevancia en la argumentación disciplinar debido a la importancia que se le otorga a la lectura crítica de múltiples fuentes y a su reorganización en nuevos textos para fundamentar la voz propia. Sin embargo, podemos señalar que los estudiantes se representan a sí mismos en tanto

sujetos que argumentan pero lo hacen como testigos de la discusión crítica sin asumir su rol como protagonistas. La capacidad para valorar, confrontar y ampliar información consultando fuentes es una tarea que exige un importante desafío intelectual (Camps, 2007; Rosales y Vázquez, 2011), necesaria pero no suficiente para poner en funcionamiento las habilidades de pensamiento crítico (Paul, 1984) y, más aún, del pensamiento experto (Chi, 2006 citado por Castro y Sánchez, 2013) que implica modos de pensar específicos y argumentaciones construidas en función de formas de conocimiento también específicas.

Concluimos que la reflexión conjunta entre estudiantes y docentes acerca de “para qué” y “cómo argumentar” en la universidad y en los campos disciplinares específicos puede contribuir a que los estudiantes no solo se muestren conscientes de la necesidad de aprender a argumentar y de la complejidad de este proceso, sino que puedan comprender esta práctica como un medio de aprendizaje. Se argumenta para aprender, esto no significa aprender a incorporar conocimientos transmitidos o a ser fieles reproductores de argumentos esgrimidos por expertos, sino aprender a ser constructores y comunicadores eficaces de conocimiento fundado a partir de argumentos propios según determinadas convenciones disciplinares.

REFERENCIAS

- Abric, J. C. (2001). “Las representaciones sociales: aspectos teóricos”. En: J.C. Abric (Dir.) *Prácticas sociales y representaciones* (pp.11-32), México: Ediciones Coyoacán.
- Andrews, R. (2007). “Argumentation, Critical Thinking and the Postgraduate Dissertation”. *Educational Review*, 59/1, 1-18.
- Andrews, R. (2009). “A case Study of Argumentation at Undergraduate Level in History”. *Argumentation*, 23, 547-558.
- Arnoux, E. y Alvarado, M. (1997). “La escritura en la lectura: apuntes y subrayado como huellas de representaciones de textos”. En: M. C. Martínez (coord.). *Los procesos de la lectura y la escritura* (pp. 57-77), Santiago de Cali: Editorial Universidad del Valle.
- Bañales, G.; Vega, A.; Reyna, A.; Pérez, E. y Rodríguez, B. (2014). “La argumentación escrita en las disciplinas: retos de alfabetización de los estudiantes universitarios”. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, XXIV, 2, 29-52.
- Bañales, G.; Vega, A.; Araujo, N.; Reyna, A. y Rodríguez, B. (2015). “La enseñanza de la argumentación escrita en la Universidad”. *RMIE*, 20, 66, 879-910.
- Barton, D. and Hamilton, M. (1998). *Local literacies. Reading and Writing in one Community*. London: Routledge.
- Barton, D., Hamilton, M. and Ivanic, R. (2000). *Situated Literacies: reading and writing in context*. New York: Routledge.
- Bazerman, C.; Little, J.; Bethel, L.; Chavkin, T.; Fouquette, D. and Garufis, J. (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. West Lafayette, Indiana: Parlor Press. Disponible en http://wac.colostate.edu/books/bazerman_wac/wac.pdf
- Bravo, B. y Jiménez-Aleixandre, P. (2010). “¿Salmones o sardinas? Una unidad para favorecer el uso de pruebas y la argumentación en ecología”. *Alambique, Revista de Didáctica de las ciencias experimentales. Argumentar en ciencias*, 15/63, 19-25.

- Camps, A. (2007). "Prólogo: Comunicar en contextos científicos y académicos". En: M. Castelló (Coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos* (pp. 9-12), Barcelona: GRAÓ.
- Carlino, P. (2002). "Leer, escribir y aprender en la universidad: cómo lo hacen en Australia y por qué". *Investigaciones en Psicología*, 7/2, 43-61.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). "Alfabetización académica diez años después". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18/ 57, 355-381.
- Carlino, P. (2017) "Leer y escribir en las Ciencias Sociales en universidades argentinas". *Enunciación*, 22/1, 110-124.
- Castro, M. y Sánchez, M. (2013). "La expresión de opinión en textos académicos escritos por estudiantes universitarios". *RMIE*, 18/57, 483-506.
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette.
- Colás, M. y Buendía, L. (1998). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- Córdova, A.; Velásquez, M. y Arenas, L. (2016). "El rol de la argumentación en el pensamiento crítico y en la escritura epistémica en biología e historia: aproximación a partir de las representaciones sociales de los docentes". *ALPHA*, 43, 39-55.
- Eemeren, F.H. van, Grootendorst, R., and Snoeck Henkemans, F. (2002). *Argumentation: Analysis, Evaluation, Presentation*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Faigley, L. and Selzer, J. (2010). *Good Reasons with contemporary Arguments*. Boston: Longman.
- Hyland, K. (2012). *Disciplinary Identities: Individuality and Community in Academic Discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jiménez-Aleixandre, P. y Díaz de Bustamante, J. (2003). "Discurso de aula y argumentación en la clase de ciencias: cuestiones teóricas y metodológicas". *Enseñanza de las Ciencias*, 21/3, 359-370. Disponible en: <http://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v21n3p359.pdf>
- Jiménez Aleixandre, P. et Díaz de Bustamante, J. (2008). *Construction, évaluation et justification des savoirs scientifiques. Argumentation et pratiques épistémiques*. En: Christian Buty & Christian Plantin (Eds.). *Argumenter en classe de sciences. Du débat à l'apprentissage* (pp. 43- 74), Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique, INRP.
- Jodelet, D. (1989) "Représentations sociales: un domaine en expansion". En D. Jodelet (Dir.) *Les Représentations sociales* (pp.31-60), France: PUF.
- Larrain, A. (2009). "El rol de la argumentación en la Alfabetización Científica". *Estudios públicos*, 116, 167-193.
- Lea, M. and Street, B. (1998). "Student Writing in Higher Education: An Academic Literacies Approach". *Studies in Higher Education*, 23/2, 157-172.
- Leitão, S. (2007). "La dimensión epistémica de la argumentación". En: E. Kronmüller & C. Cornejo (Eds.). *Ciencias de la Mente: Aproximaciones desde Latinoamérica* (pp. 5-32). Santiago de Chile: Juan Carlos Sáez.
- Marinkovich J. y Salazar J. (2011). "Representaciones sociales acerca del proceso de Escritura Académica: el caso de la tesis en una Licenciatura en Historia". *Estudios Pedagógicos*, XXXVII,1, 85-104.
- Mateos, M., Martín Ortega, E; Pecharromán,A.; Luna, M. y Cuevas, I. (2008). "Estudio sobre la percepción de los estudiantes de Psicología de las tareas de lectura y escritura que realizan para aprender". *Revista de Educación*, 347, 255-274.
- Molina, M. (2017). "Escritura académica, argumentación y prácticas de enseñanza en el primer año universitario". *Enunciación*, 22/2, 138-153.
- Monroe, J. (2003). "Writing and the Disciplines". *PeerReview*, 6/4, 4-7.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Olson, R.D. (1998) *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del pensamiento*. Barcelona: Gedisa.
- 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*, 2, 45-66.
- Padilla, C. (2008) ¿Enseñar a argumentar en la universidad? ¿Por qué y para qué?, Primeras Jornadas Latinoamericanas de Lectura y Escritura Críticas de la cátedra UNESCO. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán.

- Padilla, C. (2009). *Argumentación académica: La escritura de ponencias en el marco de una asignatura universitaria*. En: H.M. Manni (Ed.). Actas del XI Congreso Nacional de Lingüística, Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional de Santa Fe.
- Padilla, C. (2012). "Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales". *Magis*, 5/10, 3-57.
- Padilla, C.; Douglas, S. y Lopez, E. (2011). "Competencias argumentativas en la alfabetización académica". *Contextos de Educación*, 11/11, 1-17.
- Parodi, G. (2010) (ed.). *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas*. Santiago de Chile: Academia Chilena de la Lengua/Ariel.
- Paul, R. (1984). "Critical thinking: Fundamental to education for a free society". *Educational Leadership*, (42).
- Pereira, C. y Di Stefano, M. (2003). "La enseñanza de la argumentación en el nivel Superior. Propuestas y experiencias de trabajo en los niveles de grado y posgrado". En: M. García Negroni (Ed.), *Actas del Congreso Internacional de Argumentación*, Buenos Aires: UBA.
- Pereira, C. y Valente, E. (2014). "De la revisión a la reescritura: recorridos de las producciones escritas de estudiantes universitarios". *Enunciación*, 19/2, 199-214.
- Perelman Ch. y Olbrechts-Tyteca (1994 [1958]). *Tratado de la argumentación. La nueva Retórica*. Madrid: Gredos.
- Ramage, J., Bean, J. y Johnson, J. (2012). *Writing Arguments: A Rethoric with readings*. New Jersey: Pearson Education.
- Romano, M.B. (2017). La escritura y sus representaciones en ingresantes a la universidad, *Contextos de Educación*. 22, 64-71.
- Rosales, P. y Vázquez, A. (2006). "Análisis de textos académicos de los estudiantes y de su relación con el cambio cognitivo". *Signo & Señal*, 16, 47-69.
- Rosales, P. y Vázquez, A. (2011). "Leer para escribir y escribir para aprender en la educación superior. El caso de la escritura académico argumentativa a partir de fuentes". *Contextos de Educación*, 11/11, 1-13.
- Russell, D. (1990). "Writing Across the Curriculum in Historical Perspective: Toward a Social Interpretation". *College English*, 52, 52-73.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). "Dos modelos explicativos de los procesos de producción escrita". *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Serrano, S. (2008). "Composición de textos argumentativos. Una aproximación didáctica". *Revista de Ciencias Sociales*, 14/1, 149-161.
- Swales, J. (1993). "Genre and engagement". *Revue Belge de Philologie et d'Histoire*, 71, 687-98.
- Teberosky, A. (2007). "El texto académico". En M. Castelló (Coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos* (pp. 17-46), Barcelona: Graó
- Toulmin, S. (1958). *The Uses of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vázquez, A. y Miras, M. (2004). "Cómo se representan estudiantes universitarios las tareas de escritura". En *Actas Electrónicas de la Reunión Internacional "Mente y Cultura: Cambios representacionales en el aprendizaje"*. Bariloche: Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue y Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid.

MARÍA BELÉN ROMANO es Doctora en Letras por la Universidad Nacional de Tucumán (UNT, Argentina). Docente de Lengua y Comunicación e Introducción a la Investigación Lingüística (UNT) e investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras y del Instituto de Investigaciones sobre el Lenguaje y la Cultura, INVELEC, CONICET. Integrante del Proyecto del PIUNT (2018-2022): Potencialidades epistémicas de la lectura, escritura y oralidad en contextos educativos: Perspectivas y prácticas de estudiantes y docentes (SCAIT, UNT). Línea de investigación: análisis del discurso, lectura, escritura y argumentación en los diferentes niveles educativos.

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