

# IMPLEMENTACIÓN DE DISPOSITIVO DE ALFABETIZACIÓN DIALÓGICA PARA DESARROLLO DE ARGUMENTACIÓN ACADÉMICA: UNA PERSPECTIVA VIGOTSKYANA

EJE TEMÁTICO: INNOVACIONES

Modalidad de trabajo: Relato de experiencia pedagógica

**Colombo, María Elena**  
**Gutiérrez Vargas, Andrea**

**Lombardo Enrico**

*maelecolombo@gmail.com*

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

## RESUMEN

Se presenta la experiencia pedagógica de diseño e implementación de un dispositivo innovador de alfabetización dialógica para la promoción de habilidades de escritura argumentativa académica y actitud epistémica del conocimiento disciplinar en estudiantes de Psicología desde una perspectiva vigotskyana. Este trabajo corresponde a un Proyecto UBACyT 2018-2021 que culmina veinte años de desarrollo con el objetivo general de transformar las prácticas de enseñar y aprender en los sistemas áulicos de la asignatura Psicología del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires. Este dispositivo es innovador porque busca el descentramiento de los modos tradicionales de actividad áulica enfocados en la reproducción memorística de los textos, y funciona como Zona de Desarrollo Próximo donde el docente es moderador de la actividad dialógica, los textos son instrumentos para la actividad y no un fin en sí mismo. Además, el modo en que fue diseñado y continúa siendo repensado responde a una metodología de trabajo horizontal y colectiva denominada Laboratorio de Cambios. De esta manera, la transformación no es solamente áulica, sino que trasciende este ámbito y genera un aprendizaje cultural

colaborativo y en expansión en el ámbito de educación superior. En este trabajo se presenta el dispositivo implementado en el segundo cuatrimestre de 2019, mientras que en otra presentación en este evento que nos convoca, se resume el proceso de diseño, implementación, revisión y ajuste del diseño y sucesiva nueva implementación del dispositivo. La evaluación del dispositivo se realiza a partir del análisis de los protocolos que se soliciten a los estudiantes, que permite correlacionar su desempeño en materia de las variables definidas. Un análisis de la situación actual permitiría sostener la hipótesis del proyecto marco, que anticipa la diferencia en la calidad de las producciones textuales de los estudiantes según su participación o no en el dispositivo, y mostraría un efecto de inclusión universitaria en el Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires en términos de desarrollo básico de habilidades de escritura argumentativa académica y actitud epistémica del conocimiento disciplinar. De este modo, se espera contribuir al debate actual acerca del problema del diseño, la implementación y la evaluación de estrategias para la promoción de alfabetización académica.

**PALABRAS CLAVE:** Dispositivo-pedagógico-didáctico-ZDP – Habilidades-de-argumentación-académica-escrita – Actitud-epistémica-del-conocimiento-disciplinar

## 1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años<sup>1</sup> hemos venido perfeccionando un dispositivo áulico de alfabetización dialógica para el desarrollo de habilidades de escritura argumentativa académica y de una actitud epistémica del conocimiento disciplinar en estudiantes que cursan Psicología del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires (CBC-UBA).

El trabajo que realizamos está fundamentado en la perspectiva histórico-cultural de Vigosky (1991, 1995) y en la línea de la Teoría de Actividad de I. Engeström (1987, 1992, 1994, 2001a, 2001b, 2007, 2008, 2011; Engeström y Sannino, 2012); el primero considera que los buenos aprendizajes se producen en la interacción con otro humano que guía y sostiene el posible desarrollo de las competencias del sujeto, entendiendo que lo que ahora comprendo “a través” del otro luego podré hacerlo de forma autónoma. En ese espacio o zona de desarrollo próximo (ZDP) la interacción está mediada por instrumentos culturales como libros, tablas, sistemas simbólicos y otros que posibilitan la interacción mediada por ellos para propiciar una actividad psicológica autónoma, consciente y voluntaria. Un instrumento poderoso es la escritura, que según cómo se la trabaje puede estar al servicio de nuevas formas de pensamiento permitiendo, por su intermedio, construir y reconstruir el conocimiento; si a la escritura se la entiende como un proceso psicosociolingüístico entonces la misma se constituye en una herramienta epistémica de acceso reflexivo y crítico al conocimiento disciplinar (Björk y Raisanen, 1997, 2003; Cassany 1996, 1999, 2003, 2006, 2011, 2014; Cassany y Morales, 2008; Grabe y Kaplan, 1998; Ligni Molano y López, 2006; Sánchez Jiménez, 2010).

La segunda perspectiva en que nos fundamentamos, la Teoría de la Actividad que continua la línea vigotskyana, entiende esa interacción mediada como un sistema de actividad en el cual se distribuye la actividad en su aspecto productivo -orientado al objeto de la actividad- que es la construcción del conocimiento, y en su aspecto comunicativo -orientado a las personas-, destacando la función de los docentes que favorecen el desarrollo de una ZDP y la organización conjunta que adoptan las actuaciones entre todos los componentes del sistema. Estos componentes son los estudiantes, los docentes, la comunidad educativa en la que están insertos, los instrumentos mediadores como textos, videos y otros, y las reglas o división del trabajo que regula sus interacciones. Conceptualizamos el trabajo áulico como un sistema de actividad en el cual, a partir del análisis, la discusión y la reflexión pueden reestructurarse las prácticas de enseñanza y aprendizaje para el

---

<sup>1</sup> Alcover, Curone, Martínez Frontera, Pabago, y Colombo, 2004, 2009; Bender, Bigio, Bur, Colombo, Curone, Defago, Machado, Martínez Frontera, Mayol, Pabago, Pesino, Stasiejko y Sulle, 2005; Cirami, y Colombo, 2016; Colombo 2004, 2009, 2010; Colombo y Mayol 2006, 2007; Colombo, Curone, Mayol, Alcover, Martínez Frontera, Pabago, Lombardo, Gestal, y Cirami, 2016; Colombo, Curone, Martínez Frontera, Pabago, Alcover, Mayol, Cirami, Lombardo, y Gestal, 2018; Colombo, Sulle, y Curone, 2008; Colombo, Alcover, Martínez Frontera, Pabago, Curone, y Mayol, 2010; Colombo, Bender, Bur, Sulle, Curone, Pabago, Defago, Stasiejko, Mayol, 2004; Colombo, Bur, y Stasiejko, 2006; Colombo, Bur, Sulle, Curone, Bender, y Pabago, 2004; Colombo, Curone, y Pabago, 2009; Colombo, Curone, Asti Vera, Pabago, Mayol, Martínez Frontera, Alcover, Lombardo, Gestal, y Gareca, 2011; Colombo, Curone, Mayol, Martínez Frontera, Pabago, Alcover, y Machado, 2010; Colombo, Curone, Mayol, Pabago, Alcover, Gestal, Lombardo, Rivera, Repetto, y Gutiérrez Vargas, 2019; Colombo, Curone, Mayol, Pabago, Sulle, Martínez Frontera, Alcover, Machado y Domínguez, 2009; Colombo, Sulle, Pabago, Machado y Curone, 2007; Colombo, Sulle, Pabago y Machado, 2007; Colombo y Martínez Frontera, 2012; Colombo, Curone, Pabago, Stasiejko, Sulle, 2007; Colombo, Curone, Pabago, y Sulle, 2008; Curone, Alcover, Martínez Frontera, Gestal, Lombardo y Colombo, 2014; Curone, Alcover, Pabago, Martínez Frontera, Mayol y Colombo, 2011; Curone, Mayol, Alcover, Martínez Frontera, Pabago, Lombardo, Gestal, Cirami, y Colombo, 2017; Gareca y Colombo, 2013; Gareca, Gestal, Lombardo, Curone y Colombo, 2012; Gestal, Lombardo, Rivera, Colombo, 2018; Lombardo y Colombo, 2014; Lombardo y Colombo, 2015; Mayol, Martínez Frontera, Alcover, Curone, Pabago y Colombo, 2009; Sulle y Colombo, 2005.

desarrollo de habilidades de pensamiento más poderosas necesarias en la académica y la ciencia, como es el pensamiento crítico, argumentativo y epistémico.

Por otra parte, nuestra propuesta de promoción de habilidades de escritura argumentativa académica y actitud epistémica del conocimiento disciplinar es interior a la asignatura Psicología, siguiendo el segundo de los caminos que propone Carlino (2002). Es decir, nuestro propósito es transversalizar las prácticas de oralidad y escritura específicas de dominio en la enseñanza del cuerpo conceptual programático, en la asignatura Psicología del CBC-UBA. En otro trabajo para estas Jornadas<sup>2</sup>, se presentó el proceso de diseño del dispositivo, con la emergencia de contradicciones y de innovaciones que permitieron superarlas. Una de las dificultades centrales tenía que ver con el rol del docente en relación con el uso de la lectura de textos y la solicitud de escritura: algunos cuatrimestres de trabajo de concientización y nuevas innovaciones permitieron fortalecer el rol docente como moderador y guía que plantea problemas e invita al debate, en una ZDP que utiliza los textos como instrumentos para pensar y resolver el problema planteado en cada clase y la escritura como una herramienta al servicio de la comprensión y la reflexión y no de la mera reproducción memorística.

## **2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA Y SU EVALUACIÓN**

El dispositivo pedagógico-didáctico que finalmente pusimos a prueba<sup>3</sup> en el segundo cuatrimestre de 2019 en nueve cursos de Psicología del CBC-UBA, 407 sujetos, se organizó con un plan de trabajo-guía que planteaba como eje fundamental de cada clase el planteo de un problema como situación disparadora del trabajo áulico; estos problemas se desprendían de los contenidos curriculares del programa de la asignatura; los procesos conversacionales coordinados por el docente tendían a responder dicho problema con la ayuda de instrumentos como los textos, videos, actividades y otros. Para organizar la dinámica áulica nos propusimos realizar un contrato didáctico desde el comienzo de la cursada con los estudiantes para que se organicen en grupos estables. Esta organización es muy importante porque trabajamos en condiciones de masividad, entre sesenta y ochenta personas por curso y queremos propiciar un trabajo colaborativo al interior de estos grupos. En la dinámica de las clases nos proponemos favorecer la discusión entre los grupos, para esto hicimos actividades que primero se analizan al interior de los grupos y en un segundo momento de cada clase los grupos presentan lo que hicieron; en este momento de la clase el docente busca la identificación de desacuerdos entre los grupos. Lo más importante de este momento es no quedarse con las primeras respuestas sino explotar las diferencias entre los grupos, reflexionar sobre los desacuerdos hasta superarlos y finalmente realizar una síntesis plenaria que busque dar alguna respuesta posible al problema planteado al inicio de la clase (Colombo, 2010). Como puede apreciarse, consideramos que los docentes deben concientizar su rol descentralizado del oficio de enseñante, convertirse en un moderador de los procesos conversacionales y escritos que se vayan planteando. La descripción que hemos realizado de la dinámica áulica la entendemos como dos modalidades de funcionamiento del dispositivo, que operan en fases recurrentes a lo largo del dictado de la asignatura (Colombo, Curone, Martínez Frontera, Pabago, Alcover, Mayol, Cirami, Lombardo y Gestal, 2018); éstas son la modalidad conversacional en clase y la modalidad de producción discursiva escrita en clase, ambas entrelazadas a lo largo de la cursada.

<sup>2</sup> Colombo, Gutiérrez Vargas y Lombardo (2020). Proceso de construcción de dispositivo de alfabetización dialógica para desarrollo de argumentación académica: una perspectiva vigotskyana.

<sup>3</sup> Estudio correlacional entre variables con diseño cuasi-experimental pre y posprueba con grupo control.

Anteriormente nos referimos a la utilización de actividades; las mismas son propuestas para incentivar el trabajo áulico y no son un fin en sí mismas, no son tareas. Las construimos y reconstruimos muchas veces buscando mejores diseños en los cuales discriminamos cuatro aspectos: la estructura o forma que adopta la actividad para generar de alguna manera posible la confrontación de las producciones -orales o escritas- de los grupos de estudiantes; el contenido sobre el cual se realiza la actividad que corresponde a la temática específica que aborda basada en el programa de la asignatura. Otro aspecto muy destacado es la actividad cognitiva y/o metacognitiva que se quiere solicitar a los grupos que cobra importancia tanto para los estudiantes como para los docentes: qué se está pidiendo que hagan. El último aspecto que discriminamos al co-construir las actividades entre todo el cuerpo docente y de investigación fue el de los instrumentos mediadores para lograr el objetivo de nuestra práctica docente, aquí consideramos los textos que no son un fin en sí mismos para su reproducción sino para la comprensión y reflexión metacognitiva, también videos, sitios web, y otros.

En la construcción de las actividades advertimos la importancia de respetar un orden de complejidad creciente adecuado a nuestros ingresantes al CBC-UBA, de lo simple a lo complejo sería nuestro lema. Consideramos que, en el desarrollo de las diferentes temáticas de la asignatura, cada vez que se cambia el tema hay que volver nuevamente a un nivel de simplicidad (Colombo, 2010); el nivel de avance en el desarrollo de las habilidades argumentativas académicas se realiza en contexto, vinculado con los significados, y cuando estos cambian hay que volver a empezar a trabajar. Otro aspecto importante de las actividades es su variación; fuimos advirtiendo que tendíamos a utilizar en demasía el código verbal y no utilizábamos otros recursos como dramatizaciones, juegos, debates; cuando comprendimos qué estaba pasando buscamos nuevas formas o estructuras que favorecieran el interés por seguir en la actividad y que no descuidara la dimensión lúdica.

La modalidad de trabajo del dispositivo se realiza en forma presencial en el aula, como hemos descrito, y también de modo virtual pues disponemos de una plataforma Moodle provista por CITEP-UBA, en la cual los estudiantes disponen de todos los instrumentos que se usarán en la cursada; también disponemos de foros para realizar algunas actividades off-line.

Para una mejor comprensión de la dinámica del dispositivo ejemplificaremos la misma tomando básicamente tres momentos o periodos de la cursada: al comienzo, en la mitad y hacia el final de ésta. Al comienzo de la cursada, algunas de las prácticas conversacionales en grupos consisten en dialogar en clase a partir de preguntas disparadoras sobre contenidos iniciales, explicar cómo un autor entiende un subtópico de un texto leído previamente, analizar el significado de una cita, diferenciar dos conceptos o enfoques, identificar posiciones, puntos de vista enfrentados entre autores y sus razones, elaborar razones que justifiquen establecer vínculos entre autores. Todas las propuestas apuntan a promover el trabajo metacognitivo desde un inicio, considerando siempre las particularidades de la población con la que trabajamos. Así también, algunas de las prácticas discursivas escritas en grupo consisten en que, a partir de la lectura previa de un texto, se elabore un glosario. Para ello se brindan los conceptos con los que deben trabajar. Como síntesis plenaria de la actividad de clase se propone hacer una red conceptual en el pizarrón entre todos los estudiantes, para dar respuesta al problema planteado como actividad de clase, entre otras. El trabajo del docente moderador promueve las discusiones grupales para identificar posibles desacuerdos entre los grupos, incentiva la clarificación de estos y genera la elaboración de síntesis. También promueve la explicitación de puntos de vista y razones que los justifican. Asimismo, es importante considerar que,

con la introducción de nuevos temas del programa de la asignatura, el estudiante vuelve a enfrentarse a una situación desconocida por lo cual es necesario que el trabajo vuelva a este tipo básico de actividades; por este motivo las fases de la dinámica de trabajo son recurrentes. Hacia la mitad de la cursada se continúa con la solicitud de actividades cognitivas y metacognitivas similares a las actividades de comienzo de cursada; además se incluyen actividades nuevas variando la estructura de las actividades y evitando caer en una baja de la motivación de trabajo por parte de docentes y estudiantes. Algunas de las prácticas conversacionales en grupos correspondientes a este momento proponen actuar el rol de dos científicos con posiciones enfrentadas en una mesa de debate. El docente propone a los estudiantes un tema de discusión y se actúa en un juicio los roles de acusado, fiscal, abogado defensor, jurado, juez; el docente ofrece la acusación. Al finalizar el juicio entre todos podrán discutir, rechazar o agregar razones, para acordar con el jurado o no en su dictamen. Como ejemplo de las prácticas discursivas escritas en grupo en este momento se plantea una situación imaginaria en la que cada grupo elabora un escrito en forma conjunta de no más de una carilla para ser publicado en una Revista de Psicología de UBA. El docente plantea el interrogante para el texto. Los textos se discuten luego en síntesis plenaria. Se ofrecen instrucciones mínimas del género informe. Como explicitamos anteriormente, en el proceso de trabajo se siguen utilizando actividades cognitivas y metacognitivas pero ahora se busca que los estudiantes puedan avanzar en la identificación de puntos de vistas y razones que los fundamentan y también que ellos mismos puedan deducir algunas razones que no están explicitadas en los textos, así queremos promover una actividad inferencial mayor. En las prácticas de escritura buscamos promover el conocimiento de algunos géneros académicos y sus modalidades de escritura como la monografía y el informe. Hacia el final de la cursada las prácticas conversacionales proponen que los grupos busquen razones para establecer vinculaciones entre dos temáticas. También en grupos se solicita que analicen citas o ejemplos con el fin de comprender diferencias de conceptos según teorías y se les solicita que luego justifiquen dicha diferencia. Para ejemplificar las prácticas discursivas escritas en grupo, cabe mencionar que cada grupo elabora un escrito en forma conjunta de no más de dos carillas, pero en este caso se crea la situación imaginaria de presentación de trabajo en una mesa de ponencias en un congreso; para ello se dan las instrucciones de presentación del congreso. El docente ofrece el interrogante del trabajo y también avanza sobre los subprocesos de escritura: planificación del texto, producción escrita, revisión y edición (Cassany, 2011, 2014).

Ya mencionamos la importancia del rol del docente como moderador y guía de los intercambios discursivos; queremos insistir en este tema fundamental destacando sus funciones en este nuevo rol. Un aspecto que hay que destacar es la dimensión social del rol para que el docente logre constituir una comunidad de aprendizaje superando la suma de individualidades; para ello un aspecto de su trabajo es buscar la cohesión de los estudiantes, la grupalidad, identificándose con un nombre para cada grupo. Otro aspecto importante en su nuevo rol docente es promover la socialización de los textos y dinamizar los procesos de discusión, tanto a nivel intragrupal -a partir de las consignas brindadas- como a nivel intergrupual -a partir de la discusión plenaria-, proponer que se exploren los desacuerdos, que se formulen y se respondan preguntas para clarificar las fuentes de las contradicciones por medio de justificaciones consistentes con la intención de alcanzar consensos a partir de la negociación. En este proceso conversacional de discusión el docente utiliza diferentes estrategias para que dicho proceso avance como introducir interrogantes que favorecen la explicitación de la estructura argumentativa de los textos: ¿Cuál es la tesis que se debate en el texto?, ¿Existe algún problema que se plantea y sobre el cual el autor discute?, ¿Se muestra el autor de acuerdo o en desacuerdo con la situación planteada?, ¿La defiende o la refuta?, ¿Cuáles son los

argumentos del autor para defender o refutar dicha situación? Cuando logramos ejercer este nuevo rol docente se produce una descentración del rol tradicional de enseñante.

### ¿Cómo fuimos evaluando la efectividad del dispositivo?

Nuestro trabajo de evaluación lo fuimos haciendo a la par del avance del rediseño del mismo, primero lo hicimos con una prueba piloto en dos cursos con grupo control y finalmente con un estudio más riguroso en nueve cursos, como mencionamos anteriormente, con grupo experimental y control.

La primera experiencia nos alentó dado que pudimos advertir la efectividad del dispositivo. Instrumentamos en 2016 dos pruebas para evaluar el desarrollo de las habilidades de argumentación escrita académica, que administramos al comienzo y al final de la cursada de la asignatura, y una pregunta incluida en primero y segundo examen para evaluar la actitud epistémica del conocimiento disciplinar; incluimos también un cuestionario socioeducativo para caracterizar la muestra. El análisis de los resultados mostró que los estudiantes que puntuaban muy bajo/bajo en la primera prueba, luego lo hacían con puntajes mayores. Consideramos que el trabajo realizado en el dispositivo pudo traccionar las habilidades que evaluábamos (Colombo et al. 2018). Este hecho nos entusiasmó para avanzar en un nuevo estudio en 2019.

En este nuevo estudio nos pusimos más rigurosos y diseñamos un estudio correlacional como ya mencionamos. Trabajamos como los mismos instrumentos, aunque los mejoramos en función de lo que habíamos advertido que era conveniente rediseñar. El análisis de los resultados de los protocolos administrados al comienzo de la cursada mostró que la gran mayoría de los estudiantes presentan serias dificultades de comprensión lectora (identificación del tema de un texto ofrecido, identificación de los puntos de vista que se presentan y de las razones que sostienen dichos puntos de vista); sólo algo menos de la cuarta parte de los ingresantes logra identificar la problemática planteada. Respecto de la habilidad argumentativa la situación es mucho más dramática porque son muy pocos los que logran realizar una argumentación consistente (entre 1.3 y 3% del total de la muestra). En cuanto a la evaluación de las habilidades de actitud epistémica del conocimiento disciplinar también mostró resultados extremadamente bajos (entre 4.3 y 1.6%). Estos datos visibilizan cómo llegan los estudiantes a la universidad; los mismos muestran la necesidad de generar nuevas formas de enseñar y aprender. No alcanza con excusarse con la crisis educativa de la enseñanza media. Los estudiantes llegan a la universidad con diferentes competencias según su trayectoria educativa y el CBC-UBA debe implementar las propuestas pedagógicas-didácticas de acuerdo con esta realidad para buscar incluir a los jóvenes y no expulsarlos de la universidad.

El análisis de los resultados de la comparación del grupo experimental y control al comienzo y al final del cuatrimestre, como también las preguntas realizadas en primero y segundo examen mostró que nuestro grupo experimental mejora respecto del grupo control según las variables estudiadas lo que nos permite comprobar nuestra hipótesis que sostiene que los estudiantes que participan de un dispositivo pedagógico-didáctico como ZDP presentan mayor desarrollo de una actitud epistémica del conocimiento disciplinar y mayor desarrollo de habilidades de análisis, reflexión y argumentación escritas académicas que los estudiantes que no participan de dicho dispositivo. Respecto de los resultados del grupo control debemos señalar algo interesante, los estudiantes mejoran en comprensión lectora pero no avanzan en habilidades argumentativas ni epistémicas. Este grupo llega hasta ahí; consideramos que esto es coherente con la práctica pedagógica tradicional que, centrada

en los textos como objetivo, avanza en la comprensión textual pero no lo hace en la actividad de reflexión y argumentación sobre los textos. Esto si lo logra el grupo experimental.

### 3. CONCLUSIONES

En este artículo quisimos compartir la experiencia de aplicación y evaluación de un dispositivo pedagógico-didáctico para el desarrollo de habilidades de argumentación escrita académica y una actitud epistémica del conocimiento disciplinar en un particular contexto que es CBC-UBA.

Nosotros sabemos por estudios anteriores que hemos realizado que los ingresantes a la universidad presentan diversas habilidades para la comprensión de textos, y para la escritura y lectura académica que se encuentran en diferentes niveles de desarrollo; esta realidad es debida a diferentes factores que integran todos ellos una compleja matriz que constituye el contexto en el cual ellos se desarrollan. Las diferentes trayectorias educativas que han tenido, de acuerdo con las escuelas en que se han formado, las inquietudes familiares que pueden promover modelos a seguir, las problemáticas de inserción laboral para los jóvenes que cada vez se cierran más al ingreso al mercado laboral, las prácticas tradicionales de enseñanza reproductiva son los factores más relevantes, aunque también hay otros y todos ellos son coproductores de los resultados que aquí se presentan. También hay que considerar los factores del desarrollo psicológico co-construidos en contexto, en particular los procesos de comprensión y producción del lenguaje en los cuales uno de sus procesos corresponde al aprendizaje discursivo-textual cuyo desarrollo no puede separarse de las situaciones concretas de interacción en que las personas se encuentran dentro de una determinada esfera. Justamente por su dependencia de las actividades y formas comunicativas, las habilidades a las que se está haciendo referencia presentan una alta variabilidad según los factores culturales, sociales, e institucionales.

El dominio progresivo de habilidades de comprensión y producción textual favorece el desarrollo de habilidades argumentativas que permite a los sujetos tomar una actitud crítica, epistémica, respecto de los discursos sociales y en el caso de esta investigación: académicos y científicos. La competencia argumentativa no se alcanza de modo obligatorio, ya que es producto de un aprendizaje que depende tanto de la importancia que se le asigne en los ámbitos educativos como del lugar que ocupan en una sociedad las prácticas de argumentar, de persuadir y convencer por medios verbales.

Consideramos que este dispositivo es un aporte para entusiasmar a otros colegas, docentes y profesores, como también a las instituciones educativas. Entendemos que el desarrollo del pensamiento formal habilita a los jóvenes a realizar operaciones discursivas argumentativas, pero esto sólo es una posibilidad virtual. Que pueda o no suceder depende de un contexto de enseñanza institucional del género en el interior de cada una de las asignaturas y como un proyecto institucional transversal al plan de estudios de la carrera, dicho proyecto debe plantearse, como un objetivo fundamental, el rediseño del dispositivo pedagógico didáctico tradicional para la enseñanza de las diferentes disciplinas como así también el rol del docente responsable de la enseñanza.

### BIBLIOGRAFÍA

Björk, L. & Raisanen, Ch. (1997). *Academic Writing*. A University Writing. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. The Netherlands.

- Björk, L. & Raisanen, Ch. (2003). *Teaching Academic Writing In European Higher Education*.
- Carlino, P. (2002). Leer, escribir y aprender en la universidad: cómo lo hacen en Australia y por qué. En *Investigaciones en Psicología*, Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, vol. 7, núm. 2, 2002, pp. 43-61.
- Cassany, D. (1996) *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*, Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2003). *La cocina de la escritura*. Madrid: Anagrama.
- Cassany, D. (2006). *Aprendizaje cooperativo para ELE*. Difusión e International House Barcelona. Extraído 12 julio 2013 de [http://www.upf.edu/pdi/daniel\\_cassany/\\_pdf/txt/AprCoo04.pdf](http://www.upf.edu/pdi/daniel_cassany/_pdf/txt/AprCoo04.pdf)
- Cassany, D. (2011). *Taller de escritura. Propuestas y reflexiones*. Extraído 15 junio 2013 <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/2735/1/Lenguaje31,p.59-77,2003.pdf>
- Cassany, D. (2014). Cinco buenas prácticas de enseñanza con internet, Lenguaje y textos. *Revista de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 39: 39-47. mayo de 2014.
- Cassany, D. & Morales, O. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memorialia*, Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora (Unellez), Cojedes, Venezuela. Extraído 20-07-2013 de [http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/16457/1/leer\\_universidad.pdf](http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/16457/1/leer_universidad.pdf)
- Colombo, M. E. (2010) Tesis doctoral *La Interacción Humana Mediada por Computadoras. CMC y Pensamiento Crítico en la Educación Universitaria*. Doctorado en Psicología de la Facultad de Psicología de la U.B.A. Defensa de tesis doctoral: 30-09-2010. Calificación: Sobresaliente con recomendación de publicación. Libro General de Grados N° 202, Folio 212, con el número 1425. UBA.
- Colombo, M. E., Curone, G., Martínez Frontera, L., Pabago, G., Alcover, S., Mayol, J., Ciramí, L., Lombardo, L. y Gestal, L. (2018) Dispositivo pedagógico-didáctico para desarrollar habilidades argumentativas escritas académicas y actitud académica en alumnos ingresantes a la universidad. En *Anuario de Investigaciones V. XXIV*, Tomo 1, pp. 69-77. Facultad de Psicología. U.B.A.
- Engeström, Y. (1987) *Learning by expanding; An activity theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (1992) Activity theory and individual and social transformation. En Engeström, Y., Miettinen, R. Y Punamäki, R. *Perspectives on Activity Theory* Cambridge, University press. (traducción libre de Paula Orentraj)
- Engeström, Y. (1994) *Training for change: new approach to instruction and learning in working life*, International Labour Office, Geneva, Switzerland.
- Engeström, Y. (2001a) Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: El caso de la práctica médica de la asistencia básica. En *Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto*. Chaiklin S. y Lave J. (comps.) Buenos Aires: Amorrortu.
- Engeström, Y. (2001b) El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad. en *Journal of Education and Work*, Vol. 14, No. 1, 2001
- Engeström, Y. (2007). Enriching the Theory of Expansive Learning: Lessons From Journeys Toward Coconfiguration. En *Mind, culture, and activity*, 14(1-2), 23–39
- Engeström, Y. (2008) From design experiments to formative interventions. En *ICLS'08. 8th International Conference for the learning sciences*, V 1, pp. 3-24.
- Engeström, Y. (2011). *From Design Experiments to Formative Interventions*. CRADLE, Helsinki, University of Helsinki.
- Engeström, Y. y Sannino, A. (2012) ¿Whatever happened to process theories of learning? En *Learning, Culture and Social Interaction*, 1, pp. 45-56. Finlandia: Elsevier.
- Grabe, W. y Kaplan, R. (1998). *Theory & Practice of writing*. Nueva York: Longman.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (1996). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Ligni Molano, B. y López, G. S. (2006). Concepciones de profesores y estudiantes sobre la escritura académica en la Universidad Icesi. En *Lenguaje*, V. 35, T.1, pp. 119-146.
- Sánchez Jiménez, D. (2010) Planteamientos colaborativos en la didáctica de la composición desde modelos procesuales. En *Revista Electrónica de Estudios filológicos*, N° XX, diciembre 2010.
- Vygotski, L. (1991). *Obras Escogidas*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Vygotski, L. (1995). *Obras Escogidas*. Tomo III. Madrid: Aprendizaje Visor.