

DIFICULTADES EN LA PRODUCCIÓN ARGUMENTATIVA ESCRITA EN INGRESANTES UNIVERSITARIOS

Curone, Gladys; Lombardo, Enrico; Martínez Frontera, Laura y Colombo, María Elena

Universidad de Buenos Aires

gcurone_psi_uba@hotmail.com


RESUMEN

Problema: el presente escrito forma parte del trabajo de investigación correspondiente al Proyecto UBACyT, 2011-2014: “Estudio de la habilidad argumentativa en la producción discursiva escrita académica” que tiene los siguientes objetivos: 1) evaluar el nivel de desarrollo actual (lo que son capaces los alumnos de hacer por sí solos en función de sus conocimientos interiorizados, Vigotsky, 1991, 1995) de las habilidades argumentativas para la producción discursiva escrita de los ingresantes universitarios del CBC de UBA; 2) evaluar las diferencias de habilidades argumentativas en el contexto informal y académico en la producción discursiva escrita. 3) Aplicar la enseñanza de estrategias instrumentales para favorecer el desempeño para la producción discursiva escrita argumentativa académica. La metodología que se implemente formará parte del curriculum de la asignatura y será un objetivo prioritario de la misma el desarrollo de competencias argumentativas académicas. 4) Evaluar la metodología instruccional aplicada por medio del análisis de las producciones discursivas escritas argumentativas académicas que realicen los sujetos al final del proceso instruccional.

En la actualidad hemos concluido con el cumplimiento de los dos primeros objetivos y estamos implementando el proyecto pedagógico-didáctico para el cumplimiento de los dos últimos objetivos.

Luego de haber analizado las producciones escritas de los alumnos de acuerdo con el plan de categorías organizado a tal efecto, nos propusimos identificar las dificultades que tuvieron los alumnos para poder argumentar. La inquietud planteada se originó a partir de los resultados que obtuvimos del análisis del nivel de desarrollo actual de habilidades argumentativas escritas de los ingresantes. En concreto se les había solicitado que expresaran su punto de vista respecto de las razones expresadas por un autor de un texto de opinión para una parte de la muestra y de un texto académico a la otra parte de la muestra. En ambos casos se solicitaban dos pedidos, el primero era que expresara su punto de vista respecto de la posición adoptada por el autor justificándola, el segundo pedido solicitaba que adoptara la posición contraria a la que había adoptado en el primer pedido, justificándola.

Los resultados fueron: sobre la producción argumentativa a partir del texto de opinión, el 53% (10) argumentó y 47% (9) no argumentó al primer pedido; y para el segundo pedido el 42% (8) argumentó y 58% (10 y 1 no dio respuesta) no argumentó. Respecto de la producción argumentativa a partir del texto



académico, sólo hubo un texto con argumentación (1/30) para el primer pedido, ninguno para el segundo pedido y 5 no dieron respuesta al mismo.


Frente a estos resultados quisimos indagar cuáles fueron las dificultades que presentaron las producciones textuales de los alumnos porque este conocimiento orientaría el diseño del dispositivo pedagógico-didáctico para cumplir con los objetivos 3 y 4 del citado Proyecto.

El enfoque con el que abordamos el estudio de las dificultades que presentan los ingresantes a la universidad se basa en la comprensión de que la habilidad argumentativa se desarrolla a lo largo de la vida en contextos que demandan su despliegue. En la adolescencia puede comenzar a manifestarse, pues esta habilidad se corresponde con la consolidación del pensamiento formal, pero hay que tener en cuenta que la misma no se alcanza de modo espontáneo, sino que debe ser trabajada 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 una variabilidad según el género discursivo involucrado, el contexto institucional, y la formalidad o informalidad de la situación (Silvestri, 2001). Las dificultades o “falacias del aprendizaje” de la argumentación razonada son caracterizadas por Silvestri (2001) por la presencia sistemática de algunas dificultades para realizar operaciones discursivas y cognitivas en la redacción de una argumentación adecuada; son textos pragmáticamente débiles por la presencia de falacias que pueden caracterizarse como *falacias de aprendizaje*, en tanto son típicas del acceso inicial al género y características del dominio todavía precario de las operaciones exigidas para una adecuada producción.

Palabras claves: dificultades de producción argumentativa- producciones discursivas escritas de opinión - producciones discursivas escritas académicas - ingresantes universitarios.

TRABAJO COMPLETO

Problema: el presente escrito forma parte del trabajo de investigación correspondiente al Proyecto UBACyT, 2011-2014: “Estudio de la habilidad argumentativa en la producción discursiva escrita académica” que tiene los siguientes objetivos: 1) evaluar el nivel de desarrollo actual (lo que son capaces los alumnos de hacer por sí solos en función de sus conocimientos interiorizados, Vigotsky, 1991, 1995) de las habilidades argumentativas para la producción discursiva escrita de los ingresantes universitarios del CBC de UBA; 2) evaluar las diferencias de habilidades argumentativas en el contexto informal y académico en la producción discursiva escrita. 3) Aplicar la enseñanza de estrategias instrumentales para favorecer el desempeño para la producción discursiva escrita argumentativa



académica. La metodología que se implemente formará parte del currículum de la asignatura y será un objetivo prioritario de la misma el desarrollo de competencias argumentativas académicas. 4) Evaluar la metodología instruccional aplicada por medio del análisis de las producciones discursivas escritas argumentativas académicas que realicen los sujetos al final del proceso instruccional.


En la actualidad hemos concluido con el cumplimiento de los dos primeros objetivos y estamos implementando el proyecto pedagógico-didáctico para el cumplimiento de los dos últimos objetivos.

Luego de haber analizado las producciones escritas de los alumnos de acuerdo con el plan de categorías organizado a tal efecto, nos propusimos identificar las dificultades que tuvieron los alumnos para poder argumentar. La inquietud planteada se originó a partir de los resultados que obtuvimos del análisis del nivel de desarrollo actual de habilidades argumentativas escritas de los ingresantes. En concreto se les había solicitado que expresaran su punto de vista respecto de las razones expresadas por un autor de un texto de opinión para una parte de la muestra y de un texto académico a la otra parte de la muestra. En ambos casos se solicitaban dos pedidos, el primero era que expresara su punto de vista respecto de la posición adoptada por el autor justificándola, el segundo pedido solicitaba que adoptara la posición contraria a la que había adoptado en el primer pedido, justificándola.

Los resultados fueron: sobre la producción argumentativa a partir del texto de opinión, el 53% (10) argumentó y 47% (9) no argumentó al primer pedido; y para el segundo pedido el 42% (8) argumentó y 58% (10 y 1 no dio respuesta) no argumentó. Respecto de la producción argumentativa a partir del texto académico, sólo hubo un texto con argumentación (1/30) para el primer pedido, ninguno para el segundo pedido y 5 no dieron respuesta al mismo.

Frente a estos resultados quisimos indagar cuáles fueron las dificultades que presentaron las producciones textuales de los alumnos porque este conocimiento orientaría el diseño del dispositivo pedagógico-didáctico para cumplir con los objetivos 3 y 4 del citado Proyecto.

El enfoque con el que abordamos el estudio de las dificultades que presentan los ingresantes a la universidad se basa en la comprensión de que la habilidad argumentativa se desarrolla a lo largo de la vida en contextos que demandan su despliegue. En la adolescencia puede comenzar a manifestarse, pues esta habilidad se corresponde con la consolidación del pensamiento formal, pero hay que tener en cuenta que la misma no se alcanza de modo espontáneo, sino que debe ser trabajada 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 una variabilidad según el género discursivo involucrado, el contexto institucional, y la formalidad o informalidad de la situación (Silvestri, 2001). Las dificultades o “falacias del aprendizaje” de la argumentación razonada son caracterizadas por Silvestri (2001) por la presencia sistemática de algunas dificultades para realizar




operaciones discursivas y cognitivas en la redacción de una argumentación adecuada; son textos pragmáticamente débiles por la presencia de falacias que pueden caracterizarse como *falacias de aprendizaje*, en tanto son típicas del acceso inicial al género y características del dominio todavía precario de las operaciones exigidas para una adecuada producción.

Metodología: se analizó un corpus de 74 textos en los cuales no pudo identificarse la presencia de producción argumentativa: 19 textos de opinión; y 55 textos académicos.

El análisis de las dificultades de la argumentación razonada se realizó a partir del plan de categorías organizado en tres dominios: 1) Evaluación general de la escritura (Sanchez, 2011; Halliday & Hassan, 1976; De Baugrande & Dressler, 1997) 2) Revisión analítica del proceso de discusión crítica y 3) Solidez de la argumentación (van Emmeren, Grootendorst & Snoeck Henkemans, 2006). En la medida que se fueron identificando otras problemáticas no contempladas en el plan se generaron nuevas categorías para completar el análisis. Con lo cual el método cualitativo utilizado se basó en la Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*, Glaser & Strauss, 1967) en sus dos variantes: botton-up y top-down.

Resultados: las dificultades identificadas en el análisis de los textos de opinión fueron:

- 1.- No se comprende el punto de vista del autor
- 2.- No se establece la confrontación. No se precisa cuál es la diferencia de opinión que debe resolverse, por lo cual no se presenta el punto de vista defendido y atacado. El interrogante que se nos plantea es si la dificultad en este punto se debe a problemas de escritura o de construcción de la idea de discusión argumentativa, o a ambas.
- 3.- Complejidad enunciativa: son muy frecuentes las argumentaciones iniciales en las que la función argumentativa del texto se lleva a cabo exclusivamente por medio de aserciones que exponen la opinión del enunciador. Se generan así las falacias que consisten en la “evasión de la carga de la prueba” (Silvestri, 2001) o violación a regla dos (van Emmeren et al, 2006); la misma consiste en que una parte que presenta un punto de vista está obligada a defenderlo si la otra parte se lo solicita. Así, al sólo dar opinión, los alumnos caen en una inconsistencia del argumento. Se realizan enunciados deónticos que corresponden a valores éticos en tanto opiniones, sugerencias o afirmaciones, pero no epistémicos, es decir aquellos que defienden y acrecientan la fortaleza del punto de vista.
- 4.- Repetición de razones del texto fuente.
- 5.- Apelación a la experiencia personal para constituirse en autoridad (Falacia del aprendizaje, Silvestri, 2001). Esta falacia se origina en la dificultad del tránsito del pensamiento concreto al pensamiento



abstracto y corresponde a la obtención de una conclusión general basándose en un caso singular, habitualmente extraído de la experiencia personal del sujeto.

6.- Violación de regla 4 (van Emmeren et al, 2006): relevancia de los argumentos: una parte sólo puede defender su punto de vista presentando una argumentación que esté relacionada con ese punto de vista. Esta dificultad se expresa en la elección de argumentos no pertinentes respecto del punto de vista defendido y la caída en digresiones argumentales (falacias de cuesta resbalosa, Silvestri, 2001).

7.- Violación de regla 10 (van Emmeren et al, 2006): regla de uso: las partes no deben usar formulaciones que resulten insuficientemente claras o confusamente ambiguas y deben interpretar las formulaciones de la parte contraria tan cuidadosa y tan exactamente como les sea posible.

8.- Violación a la regla 3 del punto de vista (van Emmeren et al, 2006): el ataque de una parte en contra de un punto de vista debe referirse al punto de vista que realmente ha sido presentado por la otra parte.

9.- Predicación (Vigotsky, 1991, 1995) Se omite el sujeto de la oración en el inicio del texto y se comienza con el pronombre relativo “que”.

Ejemplos de protocolos que muestran las dificultades en la producción argumentativa escrita a partir de los textos de opinión:

PROTOCOLO 13: Presencia de predicación; no asume una posición con respecto a la posición de Silvio; no explicita la confrontación ya que va directamente al tema y deja de lado la dimensión dialógica del texto. *“que más allá de sea él el rey no puede usar el poder del dinero para hacer y deshacer lo que el quiera. No me parece respetuoso para el resto de la sociedad ni de los países afectados”*.

PROTOCOLO 23: No da razones para defender su punto de vista, sólo emite una opinión no justificada: *“estoy completamente de acuerdo con la posición de Silvio frente a las actitudes y comportamientos que tiene el rey ya que creo que es una responsabilidad y no un juego como el lo toma.”*

PROTOCOLO 34: Presencia de predicación; no establece la confrontación, realiza una secuencia de opiniones; parafrasea el texto fuente; se manifiesta la falacia de cuesta resbalosa (Silvestri) o violación de la regla 4 (van Eemerem). *“Pues el lepto es o trata del rey de España el cual no le viene bien dicho título porq ha mostrado una conducta irresponsable, 1° matando con un disparo al hermano, lo más salvaje cazar elefantes, cuando está prohibido hacer lo ensima q’es presidente de la Fundación Mundial de la Naturaleza”*

PROTOCOLO 42: Utiliza una falacia muy habitual, que consiste en arribar a una conclusión general basándose en un caso singular, extraído de su experiencia personal, para constituirse en autoridad (Silvestri)

“...Para mí, siendo vegetariano me parece gravísimo lo que hace, más allá de utilizar sus beneficios como Rey al pagar tanto dinero en euros para poder matar animales sin ningún fin. Es una conducta horrible, desagradable y totalmente en contra de mis principios por lo que no me gustaría que fuera mi Rey, quien me representa.”

Las dificultades identificadas en el análisis de los textos académicos fueron:

- 1.- Dificultades en el dominio de conocimiento disciplinar
- 2.- Dificultades en el dominio del género discursivo académico
- 3.- Complejidad enunciativa: son muy frecuentes las argumentaciones iniciales en las que la función argumentativa del texto se lleva a cabo exclusivamente por medio de aserciones que exponen la opinión del enunciador. Se generan así las falacias que consisten en la evasión de la carga de la prueba o violación a regla 2.
- 4.- Complejidad representacional de la situación comunicativa. Sobre todo en los casos en los que se asumen puntos de vista divergentes al propio, o modalidad dialógica.
- 5.- Apelación a la experiencia personal para constituirse en autoridad (Silvestri, 2001)
- 6.- Repetición de razones del texto fuente.
- 7.- No se comprende el punto de vista del autor
- 8.- No se establece la confrontación. No se precisa cuál es la diferencia de opinión que debe resolverse, por lo cual no se presenta el punto de vista defendido y atacado. El interrogante que se nos plantea es si la dificultad en este punto se debe a problemas de escritura o de construcción de la idea de discusión argumentativa, o a ambas.

Ejemplos de protocolos que muestran las dificultades en la producción argumentativa escrita a partir de los textos de académicos:

Protocolo 5: No aparece la confrontación; ausencia de suficientes saberes previos acerca del tema. Utiliza la falacia, que consiste en arribar a una conclusión general basándose en un caso singular, extraído de su experiencia personal, para constituirse en autoridad (Silvestri)

“Yo no vi ningún electrón, dado que no tengo un contador Geiger, pero sin embargo sin tener una placa fotográfica puedo ver las estrellas con el solo hecho de mirar el cielo de noche. De todas maneras lo que enuncia Eddington me parece que esta muy bien justificado.”

Protocolo 4: Dificultad en la comprensión del texto fuente; saberes previos insuficientes con respecto al tema; opina, pero no argumenta. *“Mi punto de vista sobre el texto es que si bien éste dice ó cuestiona lo que se ve, en este caso una estrella o un electrón, a lo largo del texto se va plantando una duda sobre lo que se vio y si no fue lo mismo en los dos casos, por lo que dice sobre que “no se asemeja a lo más mínimo a lo que se supone que es.””*

Protocolo 11: No establece la confrontación, sino que se limita a repetir/sintetizar el planteo del autor del texto fuente.

“Él está expresando una comparación en cierto modo de una estrella y un electrón, que los dos pueden verse usando objetos especializados”.

Protocolo 29: No asume una posición; no establece la confrontación; no responde a la consigna ya que explica lo que él piensa es la metodología de las ciencias naturales.

“Lo enunciado en el apartado anterior, dentro de mi punto de vista, expresa, como la metodología de las ciencias naturales opera realizando hipótesis, las cuáles deben ser probadas en la realidad, y deben ser semejantes a lo planteado en la hipótesis. Por lo tanto, creo que todo lo planteado desde un punto de vista científico, es decir, con un método experimental determinado, establece una hipótesis sobre el objeto de estudio que se está abordando con esto quiero decir, que todo aquello que se va a estudiar desde una mirada científica, al comienzo debe ser planteado con una teoría, que luego será llevada a una comprobación, para establecer si esta es correcta o no, con respecto a la realidad”

Protocolo 21: Dificultad en la comprensión del texto fuente; saberes previos insuficientes con respecto al tema; opina, pero no establece una confrontación.

“Me parece que está hablando más sobre semántica que física, pareciera remontarse al porque se llama electrón al electrón y estrella a la estrella, comparándolos pero si nos remontamos a la física ambos cuerpos son cosas completamente diferentes. Aún así hay teorías acerca de cómo nuestro universo, vasto como lo es, se comporta como la porción más diminuta de materia que conserva las propiedades del elemento (el átomo)”.

Protocolo 22: Se evidencian dificultades en el acceso al género discursivo académico y dificultades de conocimiento disciplinar. No comprende el texto, expresa explícitamente su falta de conocimientos previos sobre el tema.

“En primer lugar no puedo dar mi punto de vista sobre este tema ya que no tengo el suficiente conocimiento sobre el mismo. En 2do lugar nunca me puse a pensar en cómo estaban compuestas las estrellas porque nunca me intereso, aunque si lo tuve que estudiar; cuando veo las estrellas sólo disfruto de las emociones que me generan en ese momento y pto.”

Discusión: el análisis de los resultados concuerda con otros estudios realizados (Silvestri, 2001; Carlino, 2005; Ferreira, 2007, 2010; Cassany, 2000) y pone en evidencia que es necesario trabajar no sólo en la dirección de la evaluación del nivel de desarrollo actual de las habilidades argumentativas de los alumnos, de esto ya hay mucho, sino principalmente orientar la investigación 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.

Conclusión: consideramos que la producción discursiva escrita, en especial la argumentativa, es una habilidad que crece y se desarrolla en contextos específicos, y formando parte activa de la comunidad letrada, literaria y científica. 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 (Carlino, 2005). 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 posibilitando procesos cognitivos de planificación del texto escrito, ya que esto no se desencadena espontáneamente en todos los alumnos. (Vazquez et al. 2005, 2008). De acuerdo con Silvestri (2001) el grado de competencia argumentativa que se alcance permitirá al sujeto no solo desempeñarse con mayor eficacia en tareas comunicativas de resolución de conflictos de opinión, sino también en tareas mentales de razonamiento cuando se encuentran en juego distintos puntos de vista o sistemas de creencias.

De acuerdo con estas ideas estamos empeñados en trabajar con un dispositivo pedagógico-didáctico que ponga en juego los procesos cognitivos y metacognitivos necesarios para la promoción de las habilidades argumentativas, tan necesarias para el desarrollo del pensamiento científico.

Bibliografía

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 Baugrande, R. & W. Dressler (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.

Ferreyra, P.; Martínez, Y.; Billi, M.; & Vivas, M. (2007) La escritura académica de los ingresantes a los profesorado. En Memorias de las Jornadas de investigación en Educación. Escuela de Graduados de UTN Facultad Regional de Avellaneda, Universidad Nacional de Córdoba Centro de Estudios Avanzados, RediPARC ISFD Nº 22 Y Asociados DES y DGCE y DES Dirección de Investigación y Prospectiva Educativa. Mar del Plata

Ferreyra, 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

- 
- Glaser, G. & Straus (1967). *The discovery of the grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.
- Halliday, M. & Hassan (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Sanchez, 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, pp. 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: pp. 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: pp. 412-414.
- Vygotski, L. (1991). *Obras Escogidas*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Vygotski, L. (1995). *Obras Escogidas*. Madrid: Aprendizaje Visor. Tomo III
-