

Estudio comparativo intragrupal del desarrollo de habilidades argumentativas académicas en contexto

Estudio comparativo intragrupal del desarrollo de habilidades argumentativas académicas en contexto

Colombo María Elena¹
Curone Gladys²
Pabago Gustavo³
Gutierrez Vargas Andrea⁴
Repetto Guido⁵
Rivera Xoana⁶
Lombardo Enrico⁷
Alcover Silvina⁸
Gestal Leandro⁹

Resumen

Se presentan resultados de estudio comparativo intragrupal (N=164, GE=86 y GC=78), con diseño cuasi-experimental de preprueba-posprueba con grupo control, realizado en el Ciclo Básico Común de Universidad de Buenos Aires en la asignatura Psicología durante 2019. El mismo corresponde al cumplimiento del cuarto objetivo del Proyecto UBACyT 2018-2020: poner a prueba el dispositivo pedagógico didáctico para evaluar el desarrollo de las habilidades argumentativas académicas escritas y el desarrollo de actitudes epistémicas del conocimiento disciplinar. La hipótesis de diferencia de grupos es: 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. De acuerdo con los resultados obtenidos en la comparación intragrupal realizada hubo desarrollo de las habilidades estudiadas sólo en el grupo experimental en el cual se aplicó el dispositivo pedagógico didáctico. El proyecto asume la relevancia de propiciar formas de enseñar y aprender, descentradas de modos tradicionales focalizados en la reproducción memorística de los textos.

Palabras clave: Dispositivo pedagógico didáctico – Habilidades de argumentación académica – Actitud epistémica del conocimiento – Docente moderador

Comparative intragroup study of the development of academic argumentative skills in context

Abstract This work presents results of a comparative intragroup research (N=164, GE=86 y GC=78), with quasi-experimental pre-test/post-test design was used with a control group, carried out in the Common Basic Cycle of the University of Buenos Aires in the subject Psychology during 2019. It corresponds to the fulfillment of the

¹ Universidad Abierta Interamericana. E-mail: maelecolombo@fibertel.com.ar

² UBA. E-mail: gladyscurone@gmail.com

³ UBA. E-mail: pabagogust@gmail.com

⁴ UBA. E-mail: andru.gutierrez.vargas@gmail.com

⁵ UBA. E-mail: guidorepetto@gmail.com

⁶ UBA. E-mail: xoanarivera@gmail.com

⁷ UBA. E-mail: enricolombardo87@gmail.com

⁸ UBA. E-mail: psilvinaalcover@hotmail.com

⁹ UBA. E-mail: nachoigneo@gmail.com

Estudio comparativo intragrupal del desarrollo de habilidades argumentativas académicas en contexto

fourth objective of the Project UBACyT 2018-2020: to test the didactic pedagogical device to evaluate the development of written academic argumentative skills and the development of epistemic attitudes of disciplinary knowledge. The hypothesis of group difference is: Students who participate in a pedagogical-didactic device such as ZDP present greater development of an epistemic attitude of disciplinary knowledge and greater development of skills of analysis, reflection and academic writing argumentation than students who do not participate in such device. According to the results obtained in the intragroup comparison carried out, there was development of the skills studied only in the experimental group in which the didactic pedagogical device was applied. The project assumes the relevance of promoting ways of teaching and learning, off-centered from the traditional ways focused on the memoristic reproduction of texts.

Keywords: Didactic pedagogical device– Academic argumentative writing skills – Epistemic attitude of disciplinary knowledge – Teacher moderator

Introducción

En este trabajo se presentan los resultados de un estudio comparativo intragrupal realizado en el Ciclo Básico Común (CBC) de Universidad de Buenos Aires (UBA) en la asignatura Psicología durante 2019. El mismo corresponde al cumplimiento del cuarto objetivo específico del Proyecto UBACyT 2018-2020 “Dispositivo de alfabetización dialógica para el desarrollo de habilidades de escritura académica dentro de un contexto disciplinar”; dicho objetivo es: poner a prueba el dispositivo pedagógico didáctico para evaluar el desarrollo de las habilidades argumentativas académicas escritas y el desarrollo de actitudes epistémicas del conocimiento disciplinar. El punto de partida del proyecto asume la relevancia de propiciar formas de enseñar y aprender en la universidad que se descentren de los modos tradicionales focalizados en la reproducción memorística de los textos.

La Psicología, en tanto ciencia social, opera con textos de código verbal, explicativos y argumentativos, con la particularidad de la enseñanza en contextos de masividad en CBC-UBA. Los estudiantes que cursan la asignatura no sólo cursan la carrera de Psicología, sino que otros lo hacen principalmente para la carrera de Comunicación Social y Trabajo Social. Ellos tienen una edad promedio de veinte años y provienen de diversas escuelas, tanto públicas como privadas y confesionales. Por lo que antecede puede apreciarse que la población es diversa y el contexto de enseñanza es complejo; sin embargo, el equipo de investigación ha venido asumiendo el desafío desde

proyectos UBACyT anteriores y el actual de forma continua.

El objetivo que se planteaba en las investigaciones era transformar las prácticas en los sistemas áulicos de manera conjunta dentro de la asignatura Psicología. En el transcurso del trabajo se fue evidenciando la necesidad de comprometer a todos los actores, por lo cual se trabajó con la metodología del Laboratorio de Cambios que está basada en el “experimento formativo de la doble estimulación” vigotskyana; este método posee una configuración experimental que se convierte en un contexto de investigación donde el experimentador puede manipular su estructura con el fin de desencadenar la construcción de nuevos fenómenos psicológicos (Engeström, 1987, 1992, 1994, 2001a, 2001b, 2007, 2008, 2011; Engeström y Sannino, 2012). Se buscaba realizar una transformación en la práctica docente. Para lograrlo se trabajaron, en primer término, las concepciones que docentes y estudiantes tienen acerca de la lectura y escritura académica, pues había que conocer lo que se debía transformar. El siguiente paso fue identificar las contradicciones dentro de la práctica docente para poder iniciar a continuación un trabajo conjunto de elaboración de un nuevo dispositivo pedagógico didáctico. De este modo se buscó promover el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura argumentativa académica y de una actitud epistémica del conocimiento disciplinar. El proyecto de investigación anterior concluyó con la evaluación del dispositivo por medio de una prueba piloto. Los

Estudio comparativo intragrupal del desarrollo de habilidades argumentativas académicas en contexto

resultados fueron positivos, aunque en esta prueba no se realizó comparación entre grupos.

El nuevo dispositivo es pensado como una Zona de Desarrollo Próximo -ZDP- (Vigotsky 1991, 1995) que corresponde a una práctica cultural académica específica, que establece expectativas normativas de las acciones de los sujetos que lo componen. Su dinámica opera en fases recurrentes de prácticas conversacionales y escritas entrelazadas. Se discriminan cuatro aspectos de la actividad del dispositivo: 1.- formal que corresponde a la particular dinámica que se pretende generar a través de la confrontación de las producciones realizadas por los estudiantes organizados grupalmente, debates con asignación de roles y otros. 2.- contenido que refiere a la temática específica que aborda la actividad. 3.- actividad cognitiva/metacognitiva que corresponde a la discriminación de la actividad que se espera que los estudiantes realicen, tales como, explicar, diferenciar, identificar razones, identificar tesis, entre otras. 4.- instrumentos mediadores utilizados para el cumplimiento de los objetivos de toda la dinámica como son la bibliografía obligatoria del programa, videos, sitios web, producciones discursivas escritas realizadas por los estudiantes grupalmente. El uso de estos instrumentos tiene el objetivo de convertirse en desencadenantes de situaciones controversiales, confrontación y discusión argumentativa, que favorezcan la explicitación de los conceptos y la toma de conciencia de una perspectiva personal de los saberes.

Un interrogante que se planteaba es cómo sostener el trabajo metacognitivo desde el comienzo de la cursada de la asignatura y no caer en un recitativo sin comprensión por parte de los estudiantes. En este punto cobró importancia el trabajo con los docentes para modificar roles tradicionales y comenzar a operar como docentes moderadores y guías de los procesos discursivos áulicos.

La incorporación de la escritura es un recurso fundamental del actual proyecto. La misma es un poderoso instrumento al servicio de nuevas formas de pensamiento permitiendo, por su intermedio, construir y reconstruir el conocimiento. Por este motivo la escritura es una herramienta epistémica de acceso

reflexivo y crítico al conocimiento disciplinar. El desafío que se planteó al querer introducir este instrumento en el particular contexto en el que se ubica el dispositivo pedagógico didáctico es cómo lograr que su instrumentación no se transforme en un fin en sí mismo, es decir, cómo utilizarla al servicio de un aprendizaje y una enseñanza reflexiva y metacognitiva. Nuevamente, el problema surge de la dificultad en descentralizar el rol del docente del “oficio de enseñante”, dado que para que la escritura se introduzca con éxito el docente debe asumir el rol de moderador, tutor y guía del proceso de enseñar y aprender, promoviendo la articulación de experiencias discursivas orales y escritas. Al mismo tiempo debe propiciar que los estudiantes se involucren en el trabajo de escritura, en forma grupal e individual, desde el comienzo de la cursada de la asignatura.

En cuanto a la implementación de la escritura la perspectiva que se asume es entenderla como un proceso psicosociolingüístico (Björk y Raisanen, 1997, 2003; Cassany 1996, 1999, 2003, 2006, 2011; Cassany y Morales, 2008; Ligni Molano y López, 2006; Sánchez Jiménez, 2010), por lo tanto, es específico de cada situación comunicativa con exigencias propias de la comunidad universitaria que restringe las formas de producción discursiva. En este sentido, la escritura resulta una práctica alrededor de un contenido disciplinar, con formas propias de esa disciplina. Entonces la didáctica debe centrarse en el asesoramiento, el diálogo y la socialización de los textos, en el descubrimiento conjunto de las formas de escribir textos en la universidad según sus propósitos.

Finalmente se sostiene que la alfabetización académica en la era de Internet debe aprovechar los recursos colaborativos que brindan las TIC. En acuerdo con Engeström y Sannino (2012) y Bereiter y Scardamalia (2016) se deben entender que las prácticas emergentes de Internet son nuevas formas dialógicas, tal es el caso del chat o del foro que se definen como conversaciones escritas *on-line* y *off-line*. El proyecto trabaja con recursos de plataforma Moodle con sesiones de foro y recursos interactivos.

El *objetivo general* del proyecto es transformar las prácticas de enseñar y aprender en los sistemas áulicos de la asignatura Psicología del CBC-UBA por medio del diseño de un dispositivo

Estudio comparativo intragrupal del desarrollo de habilidades argumentativas académicas en contexto

pedagógico didáctico como ZDP que promueva el desarrollo de habilidades argumentativas académicas escritas y una actitud epistémica del conocimiento disciplinar.

La *hipótesis de diferencia de grupos* que se sostiene es: 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.

En cuanto a la *definición de las dimensiones de estudio*, las mismas son:

1.- Dispositivo pedagógico-didáctico como ZDP: se organiza como ZDP (Vigotsky 1991, 1995) que corresponde a una práctica cultural académica específica que establece expectativas normativas de las acciones de los sujetos que lo componen. Su dinámica opera en fases recurrentes entrelazadas: a) prácticas conversacionales acerca de textos leídos y b) prácticas de producción discursiva escrita. Se utilizan textos académicos del programa de la asignatura y también producciones discursivas escritas en grupos por los estudiantes como desencadenantes de situaciones controversiales –confrontación y discusión argumentativa- que favorecen la explicitación de los conceptos y la toma de conciencia de una perspectiva personal de los saberes. La producción discursiva se realiza en forma presencial, con actividades diseñadas para el aula y virtual, con recursos colaborativos de la plataforma Moodle. En ambos espacios se utiliza la lectura y escritura argumentativa académica colaborativa que es una actividad en la que dos o más personas trabajan de manera conjunta en la interpretación de un texto leído como así también en la producción de un texto escrito (Cassany, 2011, 2014). El entrelazamiento de las dos modalidades de funcionamiento del dispositivo respetó los siguientes criterios: 1.- plantear problemas como situación disparadora del trabajo áulico en cada clase, 2.- orden de complejidad creciente para cada problemática que se quiere abordar, 3.- trabajo colaborativo en grupos, 4.- discusión entre grupos buscando la identificación de desacuerdos y su superación, 5.- puesta en común por medio de síntesis

plenarias, 6.- docente moderador que promueve la práctica conversacional y escrita hacia el descubrimiento de desacuerdos y la superación de los mismos con emergencia de enunciaciones metacognitivas orales y escritas (Colombo, 2010). 7.- variación de las actividades cognitivas y metacognitivas solicitadas a los grupos de estudiantes, 8.- diseño de actividades con variación de propuestas. Esta modalidad de trabajo buscó resolver el problema de cómo sostener el trabajo metacognitivo desde el comienzo de la cursada de la asignatura y no caer en un recitativo sin comprensión por parte de los estudiantes.

2.- Actitud epistémica del conocimiento disciplinar: actividad centrada en el descubrimiento y la creatividad de nuevas formas de pensamiento, es decir una actitud epistémica de los saberes; esto es una explicitación progresiva de las representaciones conceptuales que resulta del dominio de los artefactos culturales simbólicos y de las interrelaciones funcionales que implican toma de conciencia de la propia actividad cognitiva (Carlino, 2013; Cassany, 2011, 2014; Vigotsky, 1991, 1995).

3.- Habilidades argumentativas académicas escritas. Es un modo de organizar el discurso escrito que pretende conseguir la adhesión de un auditorio a la tesis u opinión que sostiene el autor (van Eemeren, Grootendorst y Henkemans; 2006). El aspecto dialógico y dialéctico de la argumentación se destaca, por cuanto prioriza la idea de que un objeto de discusión se instaura cuando se explicitan distintas posiciones acerca de un tema, y es la posible resolución de estas diferencias, a través de una discusión razonable, la que puede llevar al avance dialéctico. El proceso argumentativo en el contexto académico, se lleva a cabo en contextos formales diferenciándose de la argumentación cotidiana y requiere un uso riguroso del saber ajeno, una articulación entre este saber ajeno y el saber propio, y una articulación entre teoría y empiria como características básicas (Padilla, Douglas y López, 2010).

Método

El diseño cuasi-experimental que se utiliza es preprueba-posprueba con grupo control. Los grupos

Estudio comparativo intragrupal del desarrollo de habilidades argumentativas académicas en contexto

que se comparan son intactos; estos ya están formados y corresponden al conjunto de estudiantes que cursan la asignatura psicología del CBC-UBA, de la cohorte 2019 (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2006).

La muestra (N=164, GE=86 y GC=78) es no probabilística pues en su conformación no se utiliza la asignación al azar ni el emparejamiento dado que no busca una representatividad de elementos respecto de la población, sino que interesa la elección de sujetos que compartan las características de ser ingresantes a la UBA y que cursen la asignatura psicología; estos criterios homogenizan la muestra. El interés es centrarse justamente en esta población e investigar su desarrollo en una cohorte durante el segundo cuatrimestre 2019 que es la duración de la cursada de la asignatura (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2006)

La investigación es aplicada porque busca favorecer el desarrollo de habilidades argumentativas académicas escritas y una actitud epistémica del conocimiento disciplinar de los estudiantes por medio de un dispositivo pedagógico didáctico como ZDP.

Instrumentos

El instrumento para la evaluación de la dimensión “Habilidades argumentativas académicas escritas” consistió en la aplicación de un protocolo que presentaba un texto académico (hasta 250 palabras, diferente para pre y postest, aunque igualado en extensión y dificultad). Luego de la lectura del texto por parte del estudiante se formulaban tres preguntas de comprensión que debían responderse por escrito: 1) Identifique el tema del que trata el artículo, 2) Identifique los puntos de vista enfrentados acerca del tema, 3) Identifique las razones que utilizan para defender cada uno su punto de vista. A continuación, se formulaban dos preguntas para la evaluación de la dimensión “Habilidades argumentativas académicas escritas”: 4) Desde su punto de vista, ¿qué posición asumiría respecto de la discusión planteada?, 5) Desarrolle las razones por las cuales sostiene usted su posición. Estos protocolos se aplicaron en dos condiciones: pre-test en la segunda semana del cuatrimestre, y post-test en la semana previa al

segundo examen parcial antes de la finalización del cuatrimestre.

La evaluación de la dimensión “Actitud epistémica del conocimiento disciplinar” se realizó a partir de las producciones discursivas escritas por los alumnos en los dos exámenes parciales de la asignatura. El equipo de investigación diseñó la pregunta que se incluyeron en ambos exámenes (primero y segundo parcial); la estructura de la misma consistió en tomar un párrafo de un texto de determinado autor que formaba parte de la bibliografía obligatoria de la materia, y a partir de ese disparador se solicitaba al alumno que: “analice el fragmento como si Ud. (el estudiante) fuera un autor de la bibliografía determinado, y exprese las razones que daría para sostener o rechazar la concepción planteada”. La respuesta dada a esas preguntas no fue tomada en cuenta para la nota de cada examen y fue evaluada por el equipo de investigación a partir del plan de valores de las variables correspondientes.

Para la caracterización de la muestra se realizó un cuestionario sociodemográfico y un cuestionario ad hoc que evalúa datos educativos del sujeto; los mismos se administraron junto con el pretest y la nota de consentimiento informado.

Procedimiento

La administración del pretest se realizó en la segunda clase de la cursada en siete cursos de la asignatura (N=164). En cuatro de ellos no se aplica el dispositivo pedagógico didáctico (grupo control, n=78). La administración del postest se realiza en los mismos siete cursos en la clase anterior al segundo examen parcial de la cursada.

Las preguntas de evaluación de Actitud epistémica del conocimiento disciplinar se incluyen en el primero y segundo examen de cursada y no se comparan con grupo control debido a que estos cursos no pertenecen a la misma cátedra.

Dimensiones, variables y valores

Para el análisis de los protocolos de pretest y postest se utiliza el siguiente plan cuya fiabilidad se obtuvo por triangulación de un comité de expertos integrado por tres profesores titulares de la asignatura Introducción al Pensamiento Científico de CBC-

Estudio comparativo intragrupal del desarrollo de habilidades argumentativas académicas en contexto

UBA. Además, se realizaron análisis estadísticos de confiabilidad para el instrumento que mide Habilidad argumentativa escrita académica cuyo coeficiente evidencia un α 0.836 indicando que es moderadamente confiable; y para el instrumento que mide Actitud Epistémica del Conocimiento Disciplinar cuyo coeficiente evidencia un α 0.907 indicando que es altamente confiable.

Desarrollo de la habilidad argumentativa académica escrita se discrimina para su evaluación y procesamiento estadístico en SPSS dos dimensiones: Identificación de la problemática y Argumentación. Sus variables y valores son:

Identificación de la problemática

a) Identificación del tema: 1) ausencia de producción textual, 2) Producción textual que no identifica tema, 3) en desarrollo pues la producción realiza identificación parcial del tema, 4) la producción textual sí identifica el tema.

b) Identificación del punto de vista: 1) ausencia de producción textual, 2) producción textual no identifica punto de vista, 3) en desarrollo pues la producción realiza identificación parcial del punto de vista, 4) la producción textual sí identifica el punto de vista.

c) Identificación de las razones sostenidas: 1) ausencia de producción textual, 2) la producción textual no identifica razones, 3) en desarrollo pues la producción textual realiza identificación parcial de razones, 4) la producción textual sí identifica razones.

Argumentación

a) Confrontación: 1) ausencia de producción textual, 2) elemental, estar de acuerdo con una posición repitiendo palabras del autor, o bien dudando por cual tomar posición o no tomar ninguna, 3) mixta, realiza una elaboración personal en la que puede presentar uno o varios puntos de confrontación.

b) Estructura: 1) ausencia de producción textual o de estructura, 2) simple, estructura constituida por sólo dos premisas, 3) compleja, múltiple, coordinada o subordinada según como se presenten los argumentos.

c) Solidez: 1) ausencia de producción textual, 2) poco consistente o inconsistente, 3) consistente pues presenta un esquema argumentativo apropiado y correctamente aplicado.

Para evaluar Actitud Epistémica del Conocimiento Disciplinar, se discriminan para procesamiento estadístico en SPSS las siguientes variables: Contenido Conceptual y Perspectiva epistémica de los Saberes, cada una con cinco valores.

Actitud Epistémica del Conocimiento Disciplinar

a) Contenido conceptual: 1) ausencia o no pertinencia de producción textual, 2) producción textual con errores en el núcleo central de la respuesta, 3) producción textual que desarrolla el tema propuesto con omisión de algún concepto central o que sólo utiliza conceptos periféricos, 4) producción textual con presencia de errores sólo en conceptos periféricos, 5) producción textual sin errores en núcleo central ni en conceptos periféricos de la respuesta.

b) Perspectiva epistémica de los saberes: 1) ausencia o no pertinencia de producción textual, 2) reproducción memorística, 3) parcialmente constructiva, organización parcial de los conceptos con presencia de contenidos memorísticos, 4) construcción, organización de los conceptos dentro de una estructura de significados, 5) construcción epistémica, organización de los conceptos dentro de una estructura de significados con presencia de una perspectiva personal en la elaboración de la respuesta.

Los protocolos de pretest, postest, y la respuesta en primero y segundo examen fueron evaluados con el sistema doble ciego por los nueve investigadores, a partir de lo cual se discutieron las diferencias de evaluación entre todo el equipo para arribar a una decisión consensuada y sólida.

Resultados

Caracterización de la muestra (N=164): corresponde a género femenino 72% y masculino 28%. Las edades se clasificaron (Abarca y Nassar, 1983): Adulto joven (18-25) 75.5%, Adulto medio (26-45) 20.2%, y Adulto tardío (46-65) 4.3%. La nacionalidad es 92.1% argentinos, y el resto son de Bolivia, Colombia, Paraguay, Perú, Venezuela, Bélgica, Brasil y Costa Rica. El lugar de residencia corresponde a Ciudad de Buenos Aires 56.1%, La Matanza 10.4%, San Isidro 7.3%, y el resto se distribuye en otros partidos del conurbano

Estudio comparativo intragrupal del desarrollo de habilidades argumentativas académicas en contexto

bonaerense. En cuanto a la actividad laboral de los sujetos, no trabajan el 54.9% y la cantidad de horas diarias que trabajan los demás son: el 15.2% trabajan 8hs, 7.3% trabajan 9hs, 5.5% trabajan 6hs, 4.9% trabajan 4hs, y los restantes no trabajan todos los días.

La institución educativa de la cual provienen es: el 43.6% proviene de escuela estatal, el 30.7% de escuela privada confesional, el 20.9% de escuela privada no confesional, el 4.9% de escuela media de Universidad de Buenos Aires. El año de egreso de escuela media de los sujetos es: el 2.4% egresó en 2019, el 31.1% egresó en 2018, el 14.6% lo hizo en 2017, el 8.5% en 2016, 7.9% en 2015, los restantes se distribuyen entre 2014-1982. En cuanto al año de ingreso al CBC: el 72.46 lo hizo en 2019, el 8.6% en 2018, el 5.5% en 2017 y en otros años el 13.5%.

Respecto de las carreras que cursan los ingresantes, el 44.5% eligen Psicología, el 14% optan por Filosofía, el 13.4% cursan Ciencias de la Comunicación, el 12.2% cursan Trabajo Social, el 7.3% eligen Relaciones del Trabajo, el 4.3% cursan Ciencias de la Educación, y el 4.2% cursan otras carreras.

La cantidad de materias del CBC que cursaron y aprobaron al momento de la prueba los ingresantes son: el 26.2% no tiene, el 25% tiene 3 materias, el 20.7% tiene 2, el 14% tiene 1, el 6.1% tiene 4, el resto tiene entre 5 y 8 materias. Respecto de estudios anteriores de los sujetos, ya sean terciarios

y/o universitarios, el 85.9% no tiene estudios previos, y el 14.1% sí los tiene.

Se exploró el nivel educativo de los padres para caracterizar la familia de los ingresantes. Los resultados que corresponden a los padres muestran que el 21.3% tienen escuela media incompleta, el 20.1% tienen nivel universitario completo, el 17.7% tienen escuela media completa, el 12.2% tienen nivel universitario incompleto, el 10.4% tienen escuela primaria completa, el 7.3% tienen estudios terciarios completos, el 5.5% tienen escuela primaria incompleta, el 3.7% tienen estudios terciarios incompletos, y el 1.8% no saben el nivel educativo de su padre.

En cuanto al nivel educativo de las madres, los resultados son: el 28.7% tienen escuela media completa, el 22% tienen nivel universitario completo, el 15.2% tienen escuela media incompleta, el 11.6% tienen escuela primaria completa, el 9.8% tienen estudios terciarios completo, el 6.1% tienen nivel universitario incompleto, el 3.7% tienen estudios terciarios incompletos, y el 3% tienen escuela primaria incompleta.

Rendimiento de Grupo Experimental y Control en cada uno de los valores de las variables de estudio (procesamiento estadístico descriptivo SPSS)

Respecto de la dimensión Identificación de la Problemática, el rendimiento en los valores de las tres variables estudiadas son los siguientes:

Tabla 1

Habilidades argumentativas académicas escritas, Identificación de la problemática en GE

	Identificación del tema				Identificación punto de vista				Identificación de razones			
	ausencia de producción	no identifica	identificación parcial	identifica	ausencia de producción	no identifica	identificación parcial	identifica	ausencia de producción	no identifica	identificación parcial	identifica
pre	1.2	10.5	46.5	41.9	-	15.1	48.8	36	3.5	18.6	57	20.9
pos	-	25.6	34.9	39.5	1.2	9.3	45.3	44.2	1.2	8.1	36	54.7

Nota: Valores de las variables en GE

Estudio comparativo intragrupal del desarrollo de habilidades argumentativas académicas en contexto

Tabla 2

Habilidades argumentativas académicas escritas, Identificación de la problemática en GC

	Identificación del tema				Identificación punto de vista				Identificación de razones			
	ausencia de producción	no identifica	identificación parcial	identifica	ausencia de producción	no identifica	identificación parcial	identifica	ausencia de producción	no identifica	identificación parcial	identifica
pre	-	7.7	67.9	24.4	-	17.9	57.7	24.4	2.6	16.7	46.2	34.6
pos	2.6	33.6	56.4	7.7	2.6	26.9	56.4	14.1	6.4	17.9	60.3	15.4

Nota: Valores de las variables en GC

En Identificación del tema el GE, en la comparación pre-post, mantuvo los porcentajes de prevalencia. En el GC tendieron a disminuir los que identifican de manera parcial el tema y los que identifican el tema; asimismo aumentaron de manera notoria los que no logran identificar el tema.

En Identificación del punto de vista en el GE se incrementaron los sujetos que identifican el punto de vista, disminuyendo los sujetos que identifican de forma parcial y los que no lo identifican. En GC, si bien el valor con mayor prevalencia se mantuvo -Identificación parcial del punto de vista-, tendió a aumentar el porcentaje de sujetos que no identifican el punto de vista y ausencia de producción; asimismo tendió a disminuir los que logran realizar la identificación completa del punto de vista.

En Identificación de las razones en GE tendió a disminuir la cantidad de sujetos que no identifican las razones y a aumentar, siendo prevalentes, los que logran identificar de manera total las razones del autor. En GC se incrementaron notablemente la identificación parcial de razones, disminuyó más de la mitad los sujetos que identifican razones, se incrementó ampliamente los sujetos con ausencia de producción, y se mantuvo el porcentaje, aunque levemente incrementado de aquellos sujetos que no identifican razones.

Respecto de la dimensión Argumentación, el rendimiento en los valores de las tres variables estudiadas es el siguiente:

Tabla 3

Habilidades argumentativas académicas escritas, Argumentación en GE

	Confrontación			Estructura			Solidez		
	No responde	elemental	mixta	ausencia	simple	compleja	ausencia	Inc o poco	consistent e
pre	5.8	88.4	5.8	32.6	65.1	2.3	32.6	65.1	2.3
pos	2.3	93.0	4.7	18.6	67.4	14.0	29.1	38.4	32.6

Nota: Valores de las variables de Argumentación en GE

Estudio comparativo intragrupal del desarrollo de habilidades argumentativas académicas en contexto

Tabla 4

Habilidades argumentativas académicas escritas, Argumentación en GC

	Confrontación				Estructura			Solidez			
	No responde	elemental	mixta	--- ausencia	simple	compleja	----	ausencia	Inc o poco	consistente	----
pre	6.4	87.2	6.4	35.9	55.1	9.0		56.4	35.9	6.4	
pos	20.5	69.2	10.3	52.6	42.3	5.1		55.1	44.9	----	

Nota: Valores de las variables de Argumentación en GC

En Confrontación en el GE se incrementó la confrontación elemental, disminuyó levemente la confrontación mixta y los que no responden a la consigna. En GC disminuyó la confrontación elemental, aunque mantiene su prevalencia, se incrementaron notablemente los sujetos que no responden, y se incrementó levemente la confrontación mixta.

En Estructura en GE se incrementó la estructura simple, aumentó notablemente la estructura compleja y disminuyó a la mitad la ausencia de estructura. En GC se incrementó notablemente la ausencia de estructura siendo prevalente y disminuyó en gran medida la estructura simple y compleja.

En Solidez en GE se produjo incremento notable de consistencia, disminuyendo casi a la mitad la inconsistencia y levemente la ausencia de consistencia. En GC disminuye muy débilmente la ausencia de solidez que prevalece, también se incrementa la inconsistencia o poca consistencia; pero lo novedoso es que en el caso de la solidez consistente no se presentan casos a diferencia del pretest.

Respecto de la dimensión Actitud Epistémica del Conocimiento Disciplinar, el rendimiento en los valores de sus variables son los siguientes:

Tabla 5

Actitud Epistémica del Conocimiento Disciplinar, sólo en GE, en %

	Contenido Conceptual					Actitud Epistémica				
	no corresponde	incorrecto	correcto con omisiones en núcleo central	correcto con errores en periferia	correcto	no corresponde	reproducción	Construcción parcial	construcción	Construcción epistémica
pre	16.3	8.8	53.8	13.8	7.5	17.5	20.0	36.3	22.5	3.8
pos	6.8	9.6	23.3	30.1	30.1	6.8	11.0	32.9	35.6	13.7

Nota: Valores de las variables en GE

En Contenido conceptual en GE se puede observar un amplio aumento de los sujetos que logran desarrollar el contenido conceptual de manera correcta y sujetos que logran desarrollar el contenido

conceptual de manera correcta presentando error en la periferia. Simultáneamente disminuyen aquellos cuyo contenido es correcto presentando omisión en el

Estudio comparativo intragrupal del desarrollo de habilidades argumentativas académicas en contexto

núcleo, los que responden de manera incorrecta y los que no responden.

En Actitud epistémica en el GE se produce un aumento de construcción, y un aumento notable en construcción epistémica, disminuyendo el resto de valores: construcción parcial, reproducción y no corresponde.

Análisis inferencial intragrupal de grupo control y experimental

Se realizó comparación intragrupal de resultados entre pretest y postest a un nivel de significación establecido en 0.05, para las dimensiones Identificación de la Problemática con sus variables (Identificación del tema, Punto de Vista y Razones), Habilidad Argumentativa Escrita Académica con sus variables (Confrontación, Estructura y Solidez) y Actitud Epistémica del Conocimiento Disciplinar con sus variables (Contenido Conceptual y Actitud Epistémica). Para ello se aplicó la prueba no paramétrica Wilcoxon para muestras relacionadas. El tiempo entre la valoración pre y postest fue de aproximadamente tres meses, tiempo de duración del dictado de la cursada de la asignatura.

En el análisis intragrupal entre pre y postest del grupo experimental se encontró un cambio estadísticamente significativo en: Identificación de las razones ($p < .00$), Estructura ($p < .00$), Solidez ($p < .00$), Contenido Conceptual ($p < .00$) y Perspectiva epistémica de los saberes ($p < .00$). Los resultados obtenidos evidencian que el grupo experimental muestra un desarrollo en el postest con respecto al pretest en la Habilidad argumentativa escrita académica y en la Perspectiva epistémica del conocimiento disciplinar.

En el análisis intragrupal entre pre y postest del grupo control se encontró un cambio estadísticamente significativo en: Identificación del tema ($p < .00$), Identificación del punto de vista ($p < .01$), Identificación de las razones ($p < .00$) y Estructura ($p < .01$); este cambio evidencia que el grupo control no avanzó en el desarrollo de la Habilidad Argumentativa escrita académica.

A partir de la mejora que muestra el grupo experimental en las dimensiones estudiadas se puede

inferir que los estudiantes muestran una evolución en el trabajo de ser estudiante universitario y por lo tanto dejan de repetir lo que dice el autor tratando de elaborar la respuesta a partir de la comprensión. También se infiere que el dispositivo pedagógico y el nuevo rol docente como moderador favorecieron el desarrollo de las habilidades argumentativas académicas.

El análisis intragrupal del grupo experimental para la dimensión de Perspectiva epistémica del conocimiento disciplinar evidencia un aumento en el rendimiento del pretest al postest, en sus variables (Contenido Conceptual y Actitud Epistémica de los Saberes). Cabe resaltar que una diferencia de esta índole en la variable Contenido Conceptual podría sugerir que la apropiación de los contenidos de la asignatura se vio facilitada por la construcción colaborativa entre el docente moderador y los estudiantes. La progresiva disminución del contenido correcto con omisión del núcleo central y ascenso del contenido correcto en igual proporción que el contenido correcto con error en periferia revelaría que el trabajo argumentativo a partir de las actividades propuestas y las preguntas problema que organizaron su lectura dinamizaron la comprensión de las ideas centrales de los temas. La diferencia entre pre y postest en la variable Actitud epistémica de los saberes evidenciaría una creciente asunción del rol activo del estudiante como constructor de conocimiento, y ya no como reproductor de información. Dicho cambio significativo puede atribuirse a la trayectoria por el dispositivo pedagógico didáctico, donde el docente modifica su rol tradicional, posicionándose como moderador y favoreciendo tanto la construcción simple como epistémica de los saberes.

Discusión

De acuerdo con el análisis de los resultados obtenidos se puede sostener la hipótesis formulada en este estudio, rechazando la hipótesis nula, y considerar que en la comparación intragrupal realizada hubo desarrollo de las habilidades estudiadas sólo en el grupo experimental en el cual se aplicó el dispositivo pedagógico didáctico. Los resultados del grupo control evidencian un descenso

Estudio comparativo intragrupal del desarrollo de habilidades argumentativas académicas en contexto

del rendimiento del pretest al postest, en las variables de Identificación de la Problemática; asimismo no avanzan en la dimensión Argumentación. Es muy llamativo ese descenso que podría atribuirse a factores intervinientes no controlados. Sin embargo, es válido atribuir este hecho a la práctica pedagógica tradicional que, centrada en los textos como objetivo, no promueve la actividad de reflexión y argumentación sobre los mismos. Esto si lo logra el grupo experimental.

Las diferencias de rendimiento en ambos grupos permiten entender que las habilidades estudiadas no se desarrollan por sí solas, sino que deben ser enseñadas con un diseño pedagógico didáctico adecuado al contexto de instrucción específico. Asimismo, los resultados que ofrecen las pruebas administradas al comienzo de la cursada son preocupantes y 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 su desarrollo psicológico y el CBC-UBA debe implementar propuestas pedagógico-didácticas de acuerdo con esta realidad para buscar incluir a los jóvenes y no expulsarlos de la universidad. El dispositivo que hemos implementado busca superar la problemática planteada y desarrollar las habilidades necesarias para la formación universitaria.

Conclusión

Este artículo constituye una contribución al debate actual acerca del problema del diseño, la implementación y la evaluación de estrategias para la promoción de alfabetización académica (Carlino, 2013). El análisis de los resultados ofrecidos en el particular contexto en que fue realizado, ingresantes a la UBA, evidenció el nivel de desarrollo de competencias de comprensión textual, de habilidades argumentativas y de actitud epistémica al ingreso a la universidad al ingreso a UBA y también permitió confirmar la hipótesis de partida; quiere esto decir que este trabajo realizado favorece el dominio de las habilidades estudiadas. Por lo tanto, se invita a todos los actores de investigación, docencia y gestión a comprometerse en el trabajo de reformulación de las

propias prácticas; cómo enseñar y cómo aprender en los establecimientos educativos superiores.

Los jóvenes 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, 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, 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.

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

Estudio comparativo intragrupal del desarrollo de habilidades argumentativas académicas en contexto

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.

En futuras investigaciones se recomienda buscar la manera de constituir muestras probabilísticas para poder extender los resultados; este estudio no se propuso trabajar de este modo debido a la posición teórica que se ha asumido. La misma considera que las habilidades estudiadas se desarrollan en contextos concretos dentro de cada disciplina específica y los actores de la misma son los que deben co-construir las propias formas e instrumentos para el desarrollo de las mismas. Sin embargo, sería un desafío poder encontrar los

métodos adecuados para lograr extrapolar los resultados. Asimismo, se recomienda el aumento del número muestral. En este estudio longitudinal, si bien se partió de una muestra N=407, se presentó el problema de la disminución de la muestra en la comparación de los sujetos al comienzo y al final del cuatrimestre, quedando así en N=164 sujetos; por tal motivo es que se recomienda partir de una muestra mayor.

El interés del trabajo realizado estuvo centrado en evaluar la aplicación del dispositivo pedagógico didáctico en la asignatura Psicología de CBC-UBA; sin embargo, podrían realizarse otras comparaciones además de las ya realizadas. No se discriminaron los rendimientos según carreras ni sobre trayectoria educativa previa entre pre y postest en GE y GC. Este hecho podría ser considerado una limitación del estudio.

Referencias

- Abarca, S. y Nassar, H. (1983) *Psicología del adulto*. San José: EUNED
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (2016) "Good Moves" in knowledge-creating dialogue. En *QWERTY* 11, 2 (2016) 12-26 12. Bari. Italia.
- Björk, L. y Raisanen, Ch. (1997). *Academic Writing. A University Writing*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. The Netherlands.
- Björk, L. y Raisanen, Ch. (2003). *Teaching Academic Writing*. In European Higher Education.
- Carlino; P. (2013). Alfabetización académica diez años después. En México: *RMIE*, 2013, Vol. 18, N° 57, pp. 355-381. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>
- 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*. Recuperado de http://www.upf.edu/pdi/daniel_cassany/_pdf/txt/AprCoo04.pdf
- Cassany, D. (2011). *Taller de escritura. Propuestas y reflexiones*. Recuperado de <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. y 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. Recuperado de 20 julio 2013 de 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. Libro General de Grados N° 202, Folio 212, con el número 1425. UBA. Recuperado de <http://>

Estudio comparativo intragrupal del desarrollo de habilidades argumentativas académicas en contexto

www.biblioteca.psi.uba.ar/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=51530&query_desc=kw%2Cwrdl%3A%20tesis%20colombo

- 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.
- 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.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *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. *Lenguaje*, V. 35, T.1, pp. 119-146.
- Padilla, C., Douglas, S. y López, E. (2010). La comunicación académica como construcción argumentativa: perspectivas de lectura y de escritura de estudiantes universitarios. En *La renovación de la palabra*. Tucumán: Castel y Cubo.
- 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.
- Van Eemeren, F. H.; Grootendorst, R. y Snoeck Henkemans, F. (2006). *Argumentación: análisis, evaluación, presentación*. Buenos Aires: Biblos.
- Vygotski, L. (1991). *Obras Escogidas*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Vygotski, L. (1995). *Obras Escogidas*. Tomo III. Madrid: Aprendizaje Visor.

Fecha Recepción: 03-09-2020

Fecha Aceptación: 10-03-2021