

V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología  
XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en  
Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos  
Aires, Buenos Aires, 2013.

## **Nivel de desarrollo actual de habilidades argumentativas en ingresantes universitarios.**

Colombo, María Elena, Curone, Gladys, Pabago, Gustavo, Alcover,  
Silvina Mariela, Martínez Frontera, Laura Celia, Gareca, Daniel, Gestal,  
Leandro y Lombardo, Enrico.

Cita:

Colombo, María Elena, Curone, Gladys, Pabago, Gustavo, Alcover,  
Silvina Mariela, Martínez Frontera, Laura Celia, Gareca, Daniel, Gestal,  
Leandro y Lombardo, Enrico (2013). *Nivel de desarrollo actual de  
habilidades argumentativas en ingresantes universitarios. V Congreso  
Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX  
Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en  
Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de  
Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-054/417>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/edbf/chT>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso  
abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su  
producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite:  
<https://www.aacademica.org>.*

# NIVEL DE DESARROLLO ACTUAL DE HABILIDADES ARGUMENTATIVAS EN INGRESANTES UNIVERSITARIOS

Colombo, María Elena; Curone, Gladys; Pabago, Gustavo; Alcover, Silvina Mariela; Martínez Frontera, Laura Celia; Gareca, Daniel; Gestal, Leandro; Lombardo, Enrico  
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

---

## Resumen

Se investiga la habilidad argumentativa en la producción discursiva escrita académica de ingresantes universitarios, CBC de UBA, asignatura Psicología. Hipótesis: 1) Los ingresantes a la universidad presentan habilidades para utilizar la argumentación en la producción discursiva escrita informal, mientras que la experticia para utilizar la argumentación disminuye o bien no aparece en la producción discursiva escrita académica. 2) Los ingresantes a la universidad, que realizan producciones discursivas escritas argumentativas académicas, presentan habilidades para dar cuenta de las razones y evidencias en las cuales sustentan los puntos de vistas propios, mientras que la experticia disminuye o bien no aparece cuando tienen que dar cuenta de puntos de vistas divergentes. Se administró una prueba en la que se solicitó a los alumnos producir textos donde expresaran puntos de vistas a favor y en contra de un artículo de opinión y otro académico. Los resultados permitieron mantener la primera hipótesis. La segunda hipótesis no pudo contrastarse porque no hubo producciones textuales. Los textos que no tuvieron o no lograron argumentaciones están siendo analizados por el equipo de investigación con el objetivo de diseñar un dispositivo pedagógico-didáctico a implementarse en el segundo cuatrimestre de 2013 en la asignatura Psicología del CBC de UBA.

## Palabras clave

Habilidad argumentativa, Producción discursiva escrita informal, Producción discursiva, Escrita, Acadé

## Abstract

ACTUAL DEVELOPMENT LEVEL OF ARGUMENTATIVE SKILLS IN ACADEMIC STUDENTS

We investigate the academic argumentative writing skills from discursive productions of university entrants, CBC UBA, course: Psychology. Hypothesis: 1) University entrants reveal skills to use argumentation in informal writing discursive productions, however the expertise to use argumentation decreases or does not appear in academic writing discursive productions. 2) University entrants who perform academic writing discursive productions, have skills to provide reasons and evidence which support their viewpoints, however the expertise decreases or does not appear when they have to acknowledge divergent viewpoints. We administrated a test in which students were asked to produce texts that express viewpoints in favor of an opinion piece and an academic article, and texts against them. Results allowed us to keep the first hypothesis. The second hypothesis could not be contrasted because there were not textual productions. The texts that did not have or achieve argumentations are being analyzed by the research team in order to design a pedagogical-didactic device, which is going to be implemented in Psychology courses from CBC-UBA, in the second semester of 2013.

## Key words

Argumentative skills, Informal written discourse production, Academic, Writing, Discursive production

## INTRODUCCIÓN

En el proyecto de investigación UBACyT 2011-2014, Estudio de la habilidad argumentativa en la producción discursiva escrita académica, se considera que la competencia textual para la comprensión y producción escrita argumentativa es una de las competencias de orden superior necesaria para el desarrollo efectivo de un pensamiento autónomo, crítico y reflexivo como el que exige el pensamiento científico. Esta habilidad, que se consolida en la adolescencia tardía, no emerge espontáneamente sino que necesita de su práctica y uso en contextos de instrucción específicos como los que corresponden al ámbito académico. Algunos investigadores (Carlino, 2005; Silvestri, 2001; Vazquez, Rosales, Jacob, Pelizza, & Astudillo, 2004, 2005, 2008) señalan que la escritura académica que se exige a los alumnos en la universidad, por lo general, no se enseña porque probablemente se supone que es una habilidad general que se ha aprendido en niveles educativos anteriores y que es transferible a nuevas situaciones. Asimismo, señalan la creencia dominante respecto de que con la comprensión de los textos fuente debería ser suficiente para estar en condiciones de escribir acerca de su contenido, no tomándose en cuenta que, además del dominio del conocimiento disciplinar, se requiere un trabajo didáctico especial que actúe posibilitando procesos cognitivos de planificación del texto escrito, ya que esto no se desencadena espontáneamente en los alumnos.

En el proyecto de investigación señalado nos hemos propuesto, en primer término, realizar una evaluación diagnóstica del "nivel de desarrollo actual" (Vigotsky, 1991, 1995) de las habilidades argumentativas en la producción discursiva escrita y en segundo término, a partir del estudio de los resultados de la evaluación diagnóstica, elaborar un diseño pedagógico-didáctico específico para la promoción de habilidades argumentativas académicas como parte del trabajo dentro del currículum de la asignatura Psicología del CBC de UBA.

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

Las hipótesis que se ponen a prueba son:

1) Los ingresantes a la universidad presentan habilidades para utilizar la argumentación en la producción discursiva escrita informal, mientras que la experticia para utilizar la argumentación disminuye o bien no aparece en la producción discursiva escrita académica.

2) Los ingresantes a la universidad, que realizan producciones discursivas escritas argumentativas académicas, presentan habilidades para dar cuenta de las razones y evidencias en las cuales sustentan los puntos de vistas propios -dimensión sustantiva-, mientras que la experticia disminuye o bien no aparece cuando tienen que dar cuenta de puntos de vistas divergentes o en contraposición con sus propios puntos de vista -dimensión dialógica-.  
Definición de las variables:

Habilidad argumentativa: es un medio para resolver diferencias de opinión (van Eemeren, Grootendorst & Snoeck Henkemans, 2006). Esta variable se estudiará en términos procesuales (van Eemeren, Grootendorst & Snoeck Henkemans, 2006). Se discriminan dos dimensiones: las formas del razonamiento para defender el punto de vista propio y las formas para sustentar por medio del razonamiento puntos de vista divergentes o en contraposición con el punto de vista propio.

Producción discursiva escrita argumentativa: 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 (adaptación de la definición de van Eemeren et al, 2006, para la producción escrita). Se discriminan dos condiciones: informal: texto de opinión, y académico: texto académico.

## METODOLOGÍA

Se trabajó con una muestra intencional de alumnos ingresantes al CBC de UBA que cursaban la asignatura Psicología en el segundo cuatrimestre 2012. Se realizó un estudio correlacional entre 1) habilidad argumentativa y tipo textual escrito argumentativo informal/académico (Hipótesis 1); 2) habilidad argumentativa sustantiva/dialógica y tipo textual escrito argumentativo académico (Hipótesis 2).  
Procedimiento: en la segunda semana del segundo cuatrimestre 2012 se administró una prueba en la que se solicitó a los alumnos que construyeran un texto en el cual expresaran su punto de vista respecto de la opinión del autor. Se solicitó la firma del consentimiento para la realización de la misma.

Material utilizado: el protocolo diseñado consta de una primera parte en la cual se solicitan las variables nominales: edad, año de finalización de la escuela secundaria, mes y año de ingreso al CBC de UBA, carrera elegida, materias que cursa en el segundo cuatrimestre 2012. A continuación aparece un texto escrito, de opinión, para una parte de la muestra y académico de ciencias naturales para la otra parte de la muestra (los protocolos son diferentes en función del tipo de texto utilizado). Los textos fueron igualados en cantidad de palabras (204 y 210 palabras respectivamente). Seguidamente se realiza una pregunta de control de comprensión del punto de vista del autor que debe marcar con una X. Posteriormente se pide: "Expresá tu posición respecto a lo enunciado por Silvio acerca de la conducta del Rey, dando las razones que consideres pertinentes para defender tu punto de vista" para el texto de opinión y "Expresá tu posición respecto a lo enunciado por Eddington, dando las razones que consideres pertinentes para defender tu punto de vista" para el texto académico. Aparece a continuación un espacio libre para que el alumno responda. Finalmente se solicita que adopte un punto de vista opuesto al que tomó anteriormente: "Si las razones que diste fueron a favor, ahora te pido que escribas las razones en contra. Si las razones fueron en contra, ahora te pido que des las

razones a favor".

Análisis de la información: los textos producidos por los alumnos fueron analizados con un plan de categorías que se organizó en tres dominios: 1) Evaluación general de la escritura (subcategorías: adecuación, coherencia y cohesión). 2) Revisión analítica del proceso de discusión crítica (subcategorías: confrontación, discusión argumentativa). 3) Solidez de la argumentación (subcategorías: consistencia global lógica y pragmática, consistencia de los argumentos individuales -aceptabilidad, validez y esquema argumentativo-, reglas de discusión argumentativa). El plan de categorías para analizar las argumentaciones se elaboró a partir del enfoque propuesto por van Emmeren, Grootendorst & Snoeck Henkemans (2006) y para el análisis general de la escritura se consultó a Sanchez (2011), Halliday & Hassan (1976) y De Baugrande & Dressler (1997).

La fiabilidad de las categorías utilizadas se basa en triangulación de fuentes para el dominio de escritura y en la evaluación realizada por un comité de expertos externo compuesto por tres profesores de la asignatura Introducción al Pensamiento Científico del CBC de UBA para las categorías sobre argumentación.

## DESARROLLO

De acuerdo con el análisis realizado a partir de la información recogida se caracterizó a la muestra: N=49, entre 18 y 21 años, M=18,85. El año de finalización de la escuela secundaria: 57% en 2011, 25% en 2010, 5% en 2009, y 4% en 2012, M=2010,63. Mes y año de ingreso al CBC: 6% (3) marzo 2012 y 94% (46) agosto 2012. La carrera elegida: 59% (29) Psicología, 17% (8) Relaciones del Trabajo, 10% (5) Ciencias de la Comunicación, 6% (3) Musicoterapia, 4% (2) Ciencias de la Educación, 2% (1) Terapia Ocupacional, y 2% (1) Filosofía. De los 49 miembros de la muestra sólo un alumno cursa la asignatura Semiología. Se obtuvieron 19 protocolos sobre texto de opinión y 30 protocolos sobre texto académico.

En el presente trabajo se analizan los dominios dos y tres del plan de categorías, presentándose el análisis del dominio uno en otro trabajo en este congreso.

Respecto de la pregunta de control introducida para evaluar la comprensión del punto de vista adoptado por el autor del texto, para el caso del texto de opinión (19/49), todos los alumnos marcaron la opción correcta que identificaba la postura del autor. Una particularidad de la escritura que hemos observado en los textos producidos por los alumnos que argumentan (10/19) el 30% (3) hacen referencia explícita en el primer párrafo a la posición de ellos respecto de la postura del autor del texto; el resto (70%) lo dejan implícito sin hacer mención al acuerdo/ desacuerdo con respecto a la posición del autor. El segundo pedido que se realizó, en protocolos con texto informal, fue comprendido por el 63% (12/19) protocolos de textos de opinión de los alumnos entre los cuales estaban los que argumentaron (8 alumnos), mientras que el resto no comprendió lo pedido salvo uno que no produjo ningún escrito.

Para el caso del texto académico (30/49), la pregunta de control introducida para evaluar la comprensión del punto de vista del autor a partir del cual se toma posición en la confrontación, en el primer pedido, fue comprendida (según marca correspondiente en el protocolo) por el 43% (13/30), entre los cuales sólo uno realiza una argumentación aceptable y consistente, mientras que el 53% (16/30) no comprende el punto de vista y el 4% (1/30) no realiza ninguna marca. En el segundo pedido que se realizó, el 57% (17/30) comprendieron la consigna, el 43% (13/30) no la comprendieron.

Sobre la producción argumentativa a partir del texto informal, el 53% (10) argumenta y 47% (9) no argumenta al primer pedido del protocolo que solicita que exprese su opinión respecto del punto de

vista adoptado por el autor. El 42% (8) argumenta y 58% (10 y 1 no da respuesta) no argumenta al segundo pedido del protocolo en el cual se solicita que expresen una posición contraria a la adoptada en el pedido anterior.

Respecto de la estructura argumentativa y la relación establecida entre las razones, para el primer pedido, el 70% (7/10) realiza una estructura compleja múltiple con relación sintomática, 10% (1/10) realiza una estructura compleja coordinada con relación sintomática, 10% (1/10) realiza una estructura única con relación sintomática, y 10% (1/10) realizan una estructura única con relación causal. Para el segundo pedido el 63% (5/8) realiza una estructura compleja múltiple con relación sintomática, el 25% (2/8) realiza una estructura única con relación causal, y el 12% (1/8) realiza una estructura única con relación sintomática.

Sobre la producción argumentativa a partir del texto académico, sólo se pudo aceptar una argumentación (1/30) para el primer pedido. Se consignaron dos argumentaciones más que quedaron descartadas porque no se comprendió el punto de vista del autor por lo cual no puede establecerse una auténtica confrontación de puntos de vista. Esa argumentación tuvo una estructura única con relación causal.

## CONCLUSIÓN

De acuerdo con el análisis realizado respecto del proceso de discusión crítica y la solidez de la argumentación pudo evidenciarse que para el caso de la confrontación, discusión y conclusión de las argumentaciones en los protocolos que trabajaron con texto de opinión, los alumnos pudieron dar razones y justificarlas en un 53% en el primer pedido y 42% en el segundo pedido. Sin embargo, es muy llamativo que para el caso de argumentaciones a partir de un texto académico prácticamente ninguno pudo lograrlo, salvo uno para el primer pedido. Uno de los motivos que puede mencionarse para explicar tan llamativa diferencia es que, como considera Silvestri (2001), en el ámbito de algunas argumentaciones sea necesario, para alcanzar consistencia argumentativa, una cantidad y calidad de información sobre el tema específico que los jóvenes ingresantes a la universidad aun no poseen; se trataría entonces de dificultades en el dominio del conocimiento específico lo que estaría actuando como principal impedimento aunque no es el único, en el caso de argumentaciones a partir de texto académico. En función de la gran distancia que resultó respecto de la productividad argumentativa entre las que se realizaron a partir del texto de opinión y del texto académico cabe entonces mantener la primera hipótesis que afirma que la experticia disminuye o bien no aparece para el caso de la producción argumentativa a partir del texto académico. Como se mencionó en el comienzo del trabajo la habilidad argumentativa no se alcanza de modo obligatorio sino que debe ser aprendida en contextos específicos en los cuales se demande dicha habilidad. Esta es una competencia de génesis tardía que exige el dominio pleno del razonamiento formal e hipotético; además presenta una variabilidad según el género involucrado, el contexto institucional, y la formalidad o informalidad de la situación.

La segunda hipótesis no pudo ser puesta a prueba porque no hubo producciones textuales para realizar la correlación entre el punto de vista propio y el punto de vista divergente con el propio. Una de las razones que encontramos puede ser debida a la especial dificultad del texto elegido para la prueba, si bien el mismo fue evaluado por el comité de expertos como viable.

Los textos que no tuvieron o no lograron argumentaciones están siendo analizados por el equipo de investigación con el objetivo de identificar las particularidades de las dificultades que presen-

taron los alumnos para desplegar competencias argumentativas en el contexto académico. La comprensión de las mismas será de mucha utilidad para el diseño del dispositivo pedagógico-didáctico que implementaremos en el segundo cuatrimestre de este año en la asignatura Psicología del CBC de UBA.

## BIBLIOGRAFIA

Alvarez, G. (1996) Textos y discursos. Introducción a la lingüística del texto, Concepción: Universidad de Concepción.

Arrieta, B., Batista Ojeda, J., Meza Cepeda, R. & Meza Corona, D. (2006) La comprensión lectora y la redacción académica como centro del currículum. (pp. 86-94) Laurus, año/vol, 12, número 021. UPEL, Caracas. Venezuela.

Asti Vera, C. (2008) Escenarios Argumentativos. Iniciación a la evaluación de argumentos. Buenos Aires: Educando.

Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987) The psychology of written composition, London: Lawrence, Erlbaum Associates.

Briones, G. (1995) Métodos y Técnicas de Investigación para las Ciencias Sociales. México: Trillas.

Bruner, J. (1991) Actos de Significado. Madrid: Alianza.

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.

Carlino, P. (2004) El proceso de escritura académica. Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. Educere. Artículos arbitrados. Año 8. n.º 26: pp:321-327 extraído 19/08/2010 de <http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/educere/vol8num26/articulo4.pdf>

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. (1996) Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito, Barcelona: Graó.

Cassany, D. (2000) Construir la escritura. Barcelona: Paidós.

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

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. & Punamäki, R., Perspectives on Activity Theory. Cambridge: Cambridge University Press.

Engeström, Y. (1994) Training for change. Geneva: ILO.

Engeström, Y. (2001) 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 Chaiklin S. & Lave J. (Comps.), Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto. Buenos Aires: Amorrortu.

Flower, L. & Hayes, J. (1996) La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En Textos en contexto I. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.

Goodman, K. (1996) La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística. En Textos en contexto 2. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.

Halliday, M. & Hassan (1976) Cohesion in English. London: Longman.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (1996) Metodología de la Investigación. México: McGraw-Hill.

León, O. & Montero, I. (2003) Métodos de investigación en psicología y

- educación. Madrid: Mcgraw Hill.
- Miettinen, R. (1999) *Transcending traditional school learning: teachers work and the networks of learning*. En Engeström, Y., Miettinen, R. & Punamäki, R. L. (Eds.), *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Monereo, C. (Comp.) (1991) *Enseñar a pensar a través del curriculum escolar*. Barcelona: Casals.
- Nickerson, R., Perkins, D. y Smith, E.: *Enseñar a pensar: Aspectos de la aptitud intelectual*. Barcelona: Paidós. 1987.
- Nisbet, J.: *Investigación reciente sobre estrategias de aprendizaje y pensamiento en la enseñanza*. En Monereo, C. (Comp.) *Enseñar a pensar a través del curriculum escolar*. Barcelona, Casals. 1991.
- Olson, D.R. (1997) *Talking about text and the culture of literacy*. En B. Davies & D. Corsosn (Eds) *Oral Discourse and Education*, Dordrecht Kluwer Academic.
- Padilla, C. (2003) *Metadiscurso y producción escrita en estudiantes universitarios*. En *Educación, Lenguaje y Sociedad*. Vol. I, Número I. Diciembre 2003: pp. 221-236.
- Padilla de Zerdán, C. (2003) *Metacognición y Procesos de escritura en estudiantes universitarios*. En *Memorias de la Facultad de Psicología*. UBA. Tomo I: pp. 283- 285.
- Parodi Sweis, G. (2010) *La evaluación de la producción de textos escritos argumentativos: una alternativa cognitivo/discursiva*. *Revista Signos* 2000, 33 (47), 151-166.
- Paul, R., Binker, A.J.A., Martin, D. & Vetrano, C.: *Critical Thinking Handbook 6th - 9th Grades: A guide for remodeling lesson plans in Language Arts, Social Studies & Science*. Santa Rosa, C. A.: Foundation for Critical Thinking. 1995.
- Piacente, T. & Tittarelli, A. (2003) *¿Alfabetización Universitaria?* En *Memorias de las Jornadas de Psicología*. Tomo I: p.290-292.
- Pozo, I. & Pérez Echeverría, M. (2009) *Psicología del Aprendizaje Universitario: La formación en Competencias*. Madrid: Morata.
- Rivière, A. (1994) *Objetos con Mente*. Madrid: Alianza.
- Santiuste Bermejo, V. (coord.) (2001) Ayala, C., Barrigüete, C., García, E., González, J., Rossignoli, J., y Toledo, E.: *El pensamiento crítico en la práctica educativa*. Madrid: Fugaz Ediciones.
- Santiuste Bermejo, V., Garcia, G., Ayala, C. y Briquette, C. (1996) *Procesos y estrategias de comprensión lectora, aplicación a la enseñanza de la Filosofía a través de textos*. Madrid: Fugaz Ediciones.
- Sautu, R. (2003) *Todo es Teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere.
- Scribner, S. & Cole, M. (1981) *The Psychology of Literacy*. Cambridge, MA, Cambridge University Press.
- Sanchez, S. (Coord.) (2011) *Volver a pensar los textos*. Buenos Aires: Publicación CBC UBA.
- Serrano de Moreno, S. (2008) *Composición de textos argumentativos. Una aproximación didáctica*. En *Revista de Ciencias Sociales*, vol. 14, número 1. Abril, 2008. Maracaibo.
- 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 Dijk, T. (1983) *La ciencia del texto*. Buenos Aires: Paidós.
- 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