

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.

# **Argumentación y enseñanza dialógica en el ingreso a la universidad: una propuesta de análisis.**

Molina, María Elena.

Cita:

Molina, María Elena (2013). *Argumentación y enseñanza dialógica en el ingreso a la universidad: una propuesta de análisis*. 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/000-054/448>

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

*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>.*

# ARGUMENTACIÓN Y ENSEÑANZA DIALÓGICA EN EL INGRESO A LA UNIVERSIDAD: UNA PROPUESTA DE ANÁLISIS

Molina, María Elena

Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica. Argentina

---

## Resumen

La idea de que la argumentación y la enseñanza tienen algo que ver con el diálogo es tan antigua como la lógica y la didáctica mismas. Al respecto, el presente trabajo articula dos propuestas teóricas: la noción de tipos de diálogos de Walton y la noción de enseñanza dialógica de Dysthe. Particularmente, la propuesta de Dysthe puede articularse con uno de los principales tipos de diálogos delineados por Walton y Krabbe: el diálogo didáctico de búsqueda de información. Nuestros resultados se desprenden de un trabajo de campo que comprendió relevamiento bibliográfico, observaciones de clases y recolección de documentos áulicos en un aula universitaria de primer año. En la clase escogida, un curso de Estudios del Discurso, se trabaja con escritura y argumentación para aprender en el marco de una iniciativa didáctica dialógica. Así, partiendo del análisis de documentos áulicos, encontramos que los alumnos aprenden los contenidos curriculares y los modos de escribir académicos propios de su disciplina mediante el ejercicio de la escritura y la argumentación. En estas prácticas, el diálogo entre docentes y alumnos se torna una herramienta fundamental de aprendizaje. Estos intercambios contribuyen a caracterizar teórica y empíricamente la noción de enseñanza dialógica en el nivel superior.

## Palabras clave

Escritura académica, Diálogo didáctico, Enseñanza dialógica

## Abstract

ARGUMENTATION AND DIALOGIC TEACHING IN THE FIRST YEAR OF HIGHER EDUCATION: A PROPOSAL FOR ANALYSIS

The idea that argumentation and teaching have something to do with dialogue is as old as the disciplines of logic and didactics themselves. Bearing this in mind, the present paper seeks to articulate, by means of a case study, two theoretical proposals: the notion of types of dialogues and of dialogic teaching. In particular, we find that the proposal of Dysthe can be articulated with one of the main types of dialogues described by Walton and Krabbe: the didactic information-seeking dialogue. Methodologically, our results emerge from a fieldwork that included bibliographic survey, class observations and data gathering (exams and written assignments) in a first-year University classroom. In the chosen class, a Discourse Studies seminar, teachers work with writing and arguing to learn within the framework of a dialogic educational initiative. Taking into account the texts produced by students, we find that students learn the disciplinary contents and the ways of writing in their disciplines through the exercise of writing and arguing. In this exercise, the dialogue between teachers and students becomes a fundamental learning tool. We propose that understanding these exchanges will contribute to characterize theoretical and empirically the notion of dialogic teaching in higher education.

## Key words

Academic writing, Didactic dialogue, Dialogic teaching

## 1. Introducción

La idea de que la argumentación tiene algo que ver con el diálogo es tan antigua como la lógica misma. En efecto, entre los primeros libros sobre teoría lógica encontramos los *Tópicos* (2010) y *De Sophisticis Elenchis* (1990) de Aristóteles, textos que presuponen la existencia de determinados tipos de diálogos regulados y tratan de darnos instrucciones para un comportamiento eficiente en un contexto dialógico. Los tratados medievales sobre obligaciones, asimismo, nos proveen otra ilustración de las íntimas conexiones entre lógica, diálogo y argumento. Sin embargo, durante el siglo XX la "lógica formal" se volvió densa, virtualmente exclusiva y dominada por la deducción teórica y las preocupaciones semánticas. De este modo, según Walton y Krabbe (1995), la idea pragmática de estudiar sistemáticamente el contexto del diálogo en el que se usa un argumento cesó de considerarse un intento legítimo y serio de la disciplina lógica. En este ámbito hostil, hegemonizado por la lógica formal, Lorenzen (1960) y Hamblin (1993) revivieron la idea pragmática de estudiar sistemáticamente el diálogo. Más tarde, van Eemeren y Grootendorst (1984) y Walton y Krabbe (1995), entre otros, retomaron esta idea básica y centraron sus investigaciones en las diferentes aristas de este problema.

Por su parte, la idea de que la enseñanza posee una dimensión dialógica, de algún modo, también parece conducir a las raíces de la pedagogía y la didáctica. Así, varios autores señalan las potencialidades epistémicas del diálogo y la discusión en el aula (Bajtin, 2004; Brousseau, 2007; Carlino, 2005; Padilla, Douglas de Sirgo, & Lopez, 2011). En particular, muchos de ellos enfatizan los beneficios de imbricar lectura, escritura y argumentación y trabajarlas no sólo como herramientas epistémicas para aprender contenidos disciplinares sino también como objetos de enseñanza, sobre todo en la educación superior donde los alumnos deben aprender a insertarse progresivamente en determinadas culturas disciplinares (Carlino, 2005, 2012; De Micheli & Iglesia, 2012; Padilla, 2012).

Retomando estas nociones, en el presente trabajo articulamos estas propuestas que vinculan argumentación y diálogo, por un lado, y enseñanza y diálogo, por otro. De este modo, los dos objetivos principales de esta ponencia son: (a) relacionar críticamente las propuestas de Walton (2006, 2008) y Dysthe (1996) a fin de comprender cómo puede enseñarse dialógicamente en las aulas universitarias de primer año, teniendo en cuenta los tipos de diálogos que allí se despliegan; y (b) proveer un ejemplo concreto sobre las potencialidades epistémicas que conlleva la imbricación de argumentación y diálogo en escritos de alumnos universitarios. En este sentido, consideramos que, a fin de entender cabalmente cómo los

alumnos pueden aprender escribiendo y argumentando en el ingreso a la universidad, resulta necesario establecer cuáles son los tipos de diálogos que efectúan docentes y alumnos y cómo la comprensión de estos tipos de diálogos puede arrojar nuevas luces sobre la noción de enseñanza dialógica (Bajtin, 2004; Dysthe, 1996).

## 2. Tipos de diálogos y enseñanza dialógica

Walton (2008) define el término *diálogo* como una secuencia de intercambios de mensajes entre dos (o más) participantes. Típicamente, un diálogo es un intercambio de preguntas y respuestas entre dos partes. Cada diálogo tiene una meta y requiere cooperación entre los participantes a fin de alcanzarla. Pese a que otros autores ya habían reconocido la idea del diálogo como secuencias de actos de habla (e.g. van Eemeren & Grootendorst, 1984), Walton (2008) va un paso más allá y describe seis tipos básicos de diálogos: *persuasión*, *investigación*, *negociación*, *búsqueda de información*, *deliberación* y *erístico*. Estos tipos de intercambios difieren entre sí en base a su *situación inicial* (el punto de partida de la disputa), las *metas de los participantes* (qué es lo que ellos buscan cuando se comprometen en un diálogo) y la *meta del diálogo* en sí misma (el objetivo general de involucrarse en tal intercambio).

Walton (2008) enfatiza el hecho de que resulta crucial diferenciar los tipos de diálogos, ya que esto permite ayudar a evitar errores y malentendidos significativos que pueden ocurrir cuando se produce un cambio o salto dialéctico desde un tipo de diálogo a otro. Conocer los diferentes tipos de intercambios nos posibilita percibir estos cambios o saltos dialécticos; y esto se erige como un punto extremadamente importante puesto que, si tales saltos pasan desapercibidos, ellos pueden conducirnos a falsas interpretaciones, errores y falacias de argumentación.

En el marco de iniciativas didácticas dialógicas, y teniendo en cuenta los tipos de diálogos propuestos por Walton (2008) y luego retomados por Walton y Krabbe (1995), consideramos que los intercambios entre docentes y alumnos corresponden al tipo de diálogo de *búsqueda de información*. Este tipo de diálogo surge de una *situación inicial* en la que un participante posee un conocimiento, o está en una posición de saber algo, mientras que la otra parte carece y necesita información. Por lo tanto, la situación inicial del diálogo de búsqueda de información es asimétrica. La meta es algún tipo de propagación del conocimiento. Y esto, como afirman Walton y Krabbe (1995) no ocurre en la investigación, por ejemplo, donde ambas (o todas las) partes son igualmente ignorantes en relación con una materia o asunto.

Entre los subtipos de búsqueda de información, Walton y Krabbe (1995) distinguen la *consulta a expertos*, la *entrevista*, el *interrogatorio* y el *diálogo didáctico*. En este último subtipo, el *diálogo didáctico*, encuadran intercambios escritos entre docente y alumno que presentaremos en la sección de resultados y discusión. En el diálogo didáctico hay una parte que actúa como experto (el profesor) y otra que no lo es (el alumno). El propósito, no obstante, es convertir a este lego en una especie de experto o de novato experimentado. Por ello, en este tipo de diálogo, ambas partes formulan y responden preguntas.

Pero ¿cómo lo hacen? ¿Cómo logra el docente que sus alumnos, legos en un tema, logren cierto grado de experticia? Para responder esta pregunta, Dysthe (1996), retomando la perspectiva bajtiniana (Bajtin, 2004), propone la noción de *enseñanza dialógica*. Esta idea requiere concebir la sala de clases como un espacio que involucra múltiples voces que necesitan ponerse en diálogo a fin de generar nuevos significados. Enseñar dialógicamente implica integrar discurso y escritura, requiere que los docentes formulen preguntas auténticas

y ejercicios que permitan a los estudiantes conectar sus tareas de escritura con sus experiencias personales. La escritura se transforma así en una herramienta clave de aprendizaje. Los alumnos, cuyas voces se aprecian en el aula, logran pensarse como interlocutores válidos dentro de la comunidad a la que están ingresando.

Para enseñar dialógicamente, sostiene Dysthe (1996), los profesores deben (a) formular preguntas auténticas, (b) retomar las respuestas de sus alumnos e integrarlas en sus devoluciones orales y escritas y (c) poner las respuestas de los alumnos a consideración de sus compañeros, intentando que ellas constituyan piedras angulares para la construcción conjunta de conocimientos en el aula. Formular preguntas auténticas significa hacer preguntas abiertas sin respuestas específicas. Esencialmente, una pregunta auténtica transforma la respuesta de un alumno en un mecanismo de pensamiento más que en un mecanismo de transmisión. Retomar las respuestas de los alumnos y ponerlas a consideración de sus pares, de igual modo, marca los momentos en los que se produce más que una mera transmisión de información en la sala de clase. El hecho de que el docente retome las respuestas de sus alumnos y las integre a sus devoluciones implica dar relevancia a lo que dijo el alumno, considerarlo como un interlocutor legítimo. El poner las respuestas de un alumno a consideración de los otros, sus pares, promueve la interacción, la confrontación del saber propio con el ajeno y la construcción conjunta de saberes (Leitão, 2000).

En este sentido, consideramos que estas tres tareas que Dysthe (1996) reconoce como esenciales y exclusivas del docente que aboga por una enseñanza dialógica, resignifican el tipo de diálogo didáctico de búsqueda de información propuesto por Walton (2008). En primer lugar, la noción de enseñanza dialógica permite entender qué es lo que hace el docente (experto) para ayudar al alumno (lego) a conseguir la información que necesita. En segundo lugar, ayuda a entender qué espera ese lego (alumno) del intercambio con el experto (docente). El alumno no sólo busca obtener la información que necesita, sino también apropiarse de ella, (re)elaborarla, integrarla a sus saberes previos, entretejerla con sus propios objetivos de aprendizaje, etc. En otras palabras, la propuesta de Dysthe complejiza las metas de los participantes del diálogo didáctico de búsqueda de información bosquejado por Walton: el alumno busca más que sólo obtener una información que ignora por parte de quien, sabe, tiene la información que él necesita (el docente). El alumno persigue además el objetivo de que esa información le sea útil, que se articule con lo que ya conoce y espera conocer en un futuro inmediato. En tercer lugar, la enseñanza dialógica brinda nuevos horizontes al diálogo didáctico de búsqueda de información. No se trata de conseguir, recurriendo a un experto, una información que se ignora. El diálogo didáctico de búsqueda de información, en primer lugar, precisa que el docente acompañe al alumno y que lo ayude a ingresar a una nueva comunidad: la de los expertos en cierto tema o asunto. Así, entonces, consideramos que la noción de enseñanza dialógica amplía y resignifica la propuesta waltoniana.

## 3. Consideraciones metodológicas

Los resultados expuestos aquí se enmarcan en una investigación doctoral más amplia que indaga el trabajo que, desde 2005, se realiza en la asignatura *Taller de Comprensión y Producción Textual* (en adelante *Taller* o *Estudios del discurso*, indistintamente) perteneciente al primer año de la Carrera de Letras de la Universidad Nacional de Tucumán (Argentina). Padilla (2012) señala que este *Taller* se pensó como un espacio de alfabetización académica en el que se "(...) prioriza el desarrollo de habilidades argumentativas como base indispensable para el dominio de habilidades académicas

(...)” (Padilla, 2012, p. 34). En tal sentido, se plantea como requisito para acreditar la materia la elaboración escrita de una ponencia, entendida como comunicación de los resultados de una primera experiencia de investigación sobre géneros discursivos. Los alumnos, que desde el principio del cursado conocen los requisitos de aprobación de la materia, se ven puestos en la instancia de llevar a cabo, por primera vez, un proceso de investigación y de producir un texto en el que den cuenta de sus propios hallazgos. Este trabajo no lo realizan solos: cada alumno cuenta con un tutor que lo guía y ayuda durante todo el trayecto. El año concluye con la presentación de estos trabajos en unas Jornadas de Estudiantes de Letras, abiertas a toda la comunidad académica de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán. Los estudiantes, entonces, escriben con objetivos auténticos y concretos.

En el marco de la propuesta llevada a cabo en esta aula, el presente trabajo focaliza la ponencia efectuada por una alumna durante el semestre agosto-diciembre de 2012. Desde un punto de vista metodológico y práctico, escogimos la ponencia de esta alumna puesto que ella reescribió su texto seis veces y, en este proceso de planificación, escritura, revisión y reescritura, pudo alcanzar el objetivo de redactar una ponencia coherente y bien fundamentada. Además, consideramos relevante mostrar qué ocurre en esta aula puesto que sus docentes incorporan la argumentación y la escritura en sus actividades cotidianas de aula. De este modo, contamos con lo que Patton (2002) concibe como *purposeful sampling*, es decir, con un caso que ilustra algunos puntos que consideramos relevantes (y cruciales) para pensar la argumentación y la escritura para aprender en las aulas universitarias argentinas.

#### 4. Resultados

Como señalamos en la sección anterior, los alumnos de este curso introductorio de *Estudios del Discurso*, a modo de requisito para aprobar la asignatura, deben redactar y exponer un primer trabajo de investigación sobre un tema elegido libremente. Es decir, los alumnos deben familiarizarse con el género *ponencia* a través de su práctica y uso. Esa práctica y ese uso están mediados por las devoluciones constantes de sus profesores y se efectúan siempre con un propósito claro: que los alumnos pongan a consideración de sus pares, por primera vez, sus propias hipótesis, objetivos y resultados de investigación. En este sentido, consideramos que, como muestra del trabajo de corrección, revisión y enseñanza que realiza el docente de esta asignatura, tres versiones de un *abstract* o resumen de estas ponencias nos sirven de marco para repensar y articular prácticamente las propuestas de Walton (2008) y Dysthe (1996).

A continuación presentamos tres versiones de un *abstract* producido por una alumna de este curso. Cabe mencionar que el resumen se reescribió seis veces pero aquí, por limitaciones de espacio, focalizaremos sólo la primera, la tercera y la quinta versión. El trabajo que analizaremos, centrado en el humor gráfico de Liniers, se titula *Liniers: historietas para un público competente*.

**Primera versión.** Este trabajo forma parte del proyecto correspondiente a las Jornadas tituladas “El arte del discurso: El Universo de las Letras” y en referencia a las mismas [*docente: ¿corresponde esta información? Pensalo*], una investigación realizada sobre “Competencias comunicativas en las historietas de Liniers”. El análisis se basa en un corpus compuesto de historietas correspondientes a este autor. En este trabajo llevaremos a cabo una encuesta donde intentaremos comprobar la importancia de poseer ciertos conocimientos para decodificar y comprender de manera adecuada el humor gráfico planteado por el caricaturista. Para respaldarnos

recurriremos a autores como Rosseti y Goover [*docente: respetá convenciones de citado poniendo año de publicación*] para definir el concepto de historieta; De Sanctis y Bergson en el marco de comicidad y humor gráfico y en cuanto a competencias comunicativas, como pilar de la investigación citaremos a Dell Hymes. Por último, a lo que hace referencia a “intertextualidad” apuntaremos a Genette y Bajting [*docente: ¡Bajting!*]. A partir de lo mencionado, pretendemos comprobar la hipótesis propuesta, partiendo de la metodología pertinente [*docente: faltan resultados. Podrías poner qué resultados parciales te permiten afirmar la necesidad de contar con competencias en diferentes áreas para ser un autor competente de historietas de este autor*].

**Tercera versión.** Nuestro trabajo de investigación se enfoca en la hipótesis en que para que las historietas del historietista argentino Ricardo Siri Liniers sean comprendidas y causen humor es necesario contar con un público competente, ya que la mayoría de sus tiras juegan con la intertextualidad y con un amplio conocimiento del mundo en general. Para poder respaldar esta idea, hicimos un arduo análisis de un corpus comprendido por aproximadamente 15 [*docente: 15 puede sonar muy poco para hacer un análisis y que sea representativo. En realidad, deberías poner que aunque el corpus es mayor te centrás en 15 historietas que a tu juicio representan categorías. No me acuerdo cuántas categorías habías armado*] historietas del autor. A su vez, llevamos a cabo una encuesta a dos grupos de alumnos universitarios [*docente: ¿de qué año? Entre paréntesis deberías escribir de qué carreras se trata, eso es un dato importante*] donde intentamos comprobar la importancia de poseer competencias comunicativas a la hora de decodificar y de comprender de manera adecuada el humor gráfico planteado por el historietista, además de ver las diferencias marcadas por las carreras elegidas en sus respuestas. Por otro lado [*docente: agregar coma*] para llevar a cabo nuestra investigación [*docente: agregar coma*] es importante tomar aportes de autores como Goover (1994) y Rosseti (1980) para definir el concepto eje de historieta; Bergson (1899) y De Sanctis (1998) refiriéndose a la comicidad y al humor gráfico; y para hablar de las competencias comunicativas, que es en donde profundiza nuestra investigación, citamos a DellHymes (1992) [*docente: sólo apellido*]. Por último para poder abordar el tema de la “intertextualidad” haremos uso de [*docente: referencia a*] las teorías de Bajting (1986) y Genette (1989). Gracias a las encuestas realizadas previamente pudimos corroborar nuestra hipótesis de que Liniers apuntaba a un público con competencias comunicativas, ya que gran parte de los encuestados no les producía risa cuando no comprendían a que se referían las historietas y muchos casos desconocían a que personajes o hechos hacía referencia el autor, así se pudo afirmar que los lectores deben contar con un amplio repertorio de conocimientos generales para poder entender la ironía de las tiras [*docente: si das toda esta información, no hay suspenso para interesarse por la ponencia. Deberías decir algo menos explícito como “resultados parciales nos permiten afirmar que nuestra hipótesis podrá ser corroborada”*].

Historietas - competencia comunicativa - humor - liniers- intertextualidad [*docente: todo en minúscula excepto el nombre del historietista; debe anteceder a las palabras clave esta palabra*].

**Quinta versión.** Nuestro trabajo de investigación se enfoca de la hipótesis en [*docente: “se enfoca en la hipótesis de”*] que para que las historietas del argentino Ricardo Siri Liniers sean comprendidas y causen humor (Bergson 1989; De Sanctis 1998) [*docente: agregar coma entre apellido y año*] es necesario contar con un público

competente, ya que la mayoría de sus tiras están relacionadas a la intertextualidad (Bajtin 1986; Genette 1989) referidas a un amplio conocimiento del mundo en general. Para poder respaldar esta idea, hicimos un arduo análisis de un extenso corpus compuesto por diversas tiras del caricaturista (docente: "Para poder respaldar esta idea partimos de un corpus mayor compuesto por numerosas tiras del caricaturista pero para poder analizarlas..."), pero para poder analizarlas con más detenimiento tomamos aproximadamente 15 historietas que representaban 5 categorías de intertextualidad que definimos a partir de su lectura. A su vez, llevamos a cabo una encuesta a dos grupos de alumnos de entre 18 y 25 años (pertenecientes a primer año de las carreras de Matemáticas y Letras) donde intentamos comprobar la importancia de poseer competencias comunicativas [docente: *agregá "amplia" competencia comunicativa. Si no, queda como cortada la frase. Te decía que competencia comunicativa es un concepto genérico; va siempre en singular*] (Hymes, 1992) a la hora de decodificar y de comprender de manera adecuada el humor gráfico planteado por el historietista, además de ver las diferencias marcadas por las carreras elegidas en sus respuestas. A partir de [docente: *"a partir del análisis del corpus y de las encuestas..."*] las encuestas realizadas previamente pudimos corroborar que nuestra hipótesis de que Liniers apuntaba a un público con una competencia comunicativa (Hymes 1992) ampliamente desarrollada era acertada pero con algunas excepciones respecto a los conocimientos propios que deben tener [docente: *si hay excepciones, ¿se corrobora la hipótesis? ¿Hasta qué punto? Por ahí es mejor poner que la hipótesis se corrobora parcialmente, para no dar a entender lo que no se descubrió en el corpus. Habría que pensarlo*].

Palabras clave: Liniers - historietas - competencia comunicativa - humor - intertextualidad

Como puede observarse, el género "resumen" cuenta con algunos rasgos formales que los alumnos de este curso introductorio de *Estudios del Discurso* han estudiado desde el punto de vista teórico, pero aún no han llevado a la práctica. La *primera versión* es, en efecto, la primera confrontación con la realidad escrituraria de este género a la que acceden los alumnos.

Como señalamientos teóricos, Swales y Feak (2009) proponen organizar la estructura del *abstract* en los siguientes movimientos retóricos: (1) comenzar con una introducción general que permita contextualizar el tema y el problema de investigación dentro de una disciplina y a la luz de un determinado estado general del conocimiento; (2) establecer un nicho o un área de vacancia en ese estado del arte; (3) explicitar las hipótesis y los objetivos de investigación enmarcados en el nicho que se ha propiciado; (4) adelantar cómo se abordó metodológicamente el trabajo y (5) avanzar algunos resultados relevantes de la investigación efectuada.

Aunque estos cinco pasos no son obligatorios y pueden omitirse o alterarse, proveen un horizonte de acción a los alumnos de este curso introductorio a los *Estudios del Discurso*, puesto que ellos han estudiado este enfoque y esperan poder seguirlo y utilizarlo en sus propios trabajos. Por eso, en los resúmenes producidos por esta alumna observamos un esfuerzo progresivo por adaptar su texto a esta estructura que le enseñaron, sobre todo cuando el docente le marca explícitamente que efectúe una introducción más general o que adelante algunos resultados del trabajo. De acuerdo con nuestra perspectiva, este *abstract* y sus versiones y reescrituras constituyen un *ejemplo de diálogo didáctico de búsqueda de información* enmarcado en una iniciativa didáctica dialógica. A través de la escritura y las sucesivas revisiones de este texto, docente

y alumno intercambian información, dialogan y utilizan ese intercambio como un mecanismo de pensamiento más que de mera transmisión (Dysthe, 1996, p. 395).

## 5. Discusión

Los resúmenes de los alumnos y las devoluciones de los docentes constituyen un ejemplo concreto del tipo de diálogo de *búsqueda de información*. Dijimos que este tipo de diálogo surge de una *situación inicial* en la que un participante posee un conocimiento o está en una posición de saber algo, mientras que la otra parte carece y necesita información, por lo que la situación inicial resulta asimétrica. La meta es algún tipo de propagación del conocimiento. Y esto, como afirman Walton y Krabbe (1995) no ocurre en la investigación, donde ambas (o todas las) partes son igualmente ignorantes en relación con una materia o asunto. Entre los subtipos de búsqueda de información distinguidos por Walton y Krabbe (1995), los resúmenes y sus devoluciones se encuadran en el *diálogo didáctico*. En este tipo de intercambio hay una parte que actúa como experto (el profesor) y la otra que no lo es (el alumno). El propósito, no obstante, es convertir a este lego en una especie de experto o de novato experimentado. En este sentido, vimos también que el rol del docente como intermediario y promotor de la enseñanza dialógica es crucial para que este paso de lego a experto se produzca en el alumno.

Sin embargo, antes de avanzar con nuestro análisis, cabe mencionar que este diálogo de búsqueda de información entre alumno y docente se enmarca dentro de una tarea en la que se propone al alumno llevar a cabo un *diálogo de investigación*. La alumna, en este caso con la ayuda del profesor, en efecto está intentando adentrarse en un diálogo de investigación a través de su trabajo bibliográfico y de campo a fin de redactar la ponencia requerida para aprobar la asignatura. La situación inicial aquí es un estado general de ignorancia sobre un tema (la competencia comunicativa necesaria para interpretar el humor gráfico de Liniers), mientras la meta de los participantes es acrecentar el conocimiento y encontrar pruebas que permitan corroborar o refutar las hipótesis con las que se aborda ese estado general de ignorancia (probar que Liniers apunta a un público comunicativamente competente).

Dentro de este doble juego de diálogos presente en nuestro caso de estudio, entonces, nos concentraremos sólo en el *diálogo didáctico de búsqueda de información* entre docente y alumna que se desarrolla a lo largo de las tres versiones y reescrituras del resumen propuesto. En efecto, aunque reconocemos la importancia del diálogo de indagación que está ensayando la alumna, consideramos que, en este caso, el mismo se erige como objeto de enseñanza: efectivamente la alumna está intentando aprender a redactar una ponencia y a conducir una investigación. Por lo tanto, abordamos la enseñanza y el aprendizaje de este tipo de diálogo de investigación más bien como una de las metas de los participantes del diálogo didáctico de búsqueda de información en el que se encuadra dicha indagación.

Así, en el diálogo didáctico que se inicia en la *primera versión* y que tiene que ver con cómo abordar el género *abstract*, el intercambio entre alumna y docente es mínimo. El texto es tan escueto que las sugerencias del profesor se limitan a señalar que la primera oración del resumen debe omitirse o plantearse de modo más general y que los autores deben citarse con el año de edición entre paréntesis. Un punto importante en esta primera versión es el hecho de que el docente señala a la alumna la necesidad de introducir los resultados o, al menos, un avance de los mismos.

La *tercera versión*, en cambio, comienza a mostrar rasgos de diá-

logo más certeros. Por un lado, la alumna explicita la hipótesis y asegura “hicimos un arduo análisis de un corpus comprendido por aproximadamente 15 historietas” y el docente le sugiere que matice la afirmación o bien refiera que consultó más de 15 historietas, puesto que el análisis de sólo 15 textos gráficos no condice con la idea de “arduo análisis”. Otro punto crucial de esta tercera versión reside en el hecho de que la alumna finalmente adelanta los resultados de la investigación que propone. El problema, no obstante, según la perspectiva del profesor, es que explicita *demasiado* las conclusiones de la investigación.

Finalmente, en la *quinta versión*, el diálogo y los intercambios se hacen más intensos. Ahora el docente no sólo se concentra en pausas formales -como ocurre en la versión 4 que no se consiga aquí-, sino también en cuestiones de inconsistencias entre compromisos. La noción de *compromiso proposicional* (Walton & Krabbe, 1995) se refiere a que cuando uno afirma *X*, por ejemplo, se compromete con *X*, por lo que en el mismo diálogo uno no puede afirmar *no X* sin el riesgo de ser acusado de inconsistente. En uno de los últimos enunciados de esta versión del *abstract*, la alumna asegura haber corroborado su hipótesis de que Liniers apunta a un público competente aunque con ciertas excepciones. Aquí, el profesor/experto marca una inconsistencia entre los compromisos derivados de afirmar (1) que se ha comprobado que Liniers apunta a un público con una competencia comunicativa ampliamente desarrollada y (2) que existen excepciones en relación con los conocimientos propios y con la competencia comunicativa que esta audiencia debe tener para interpretar las historietas propuestas. En este punto, es necesario que la alumna retracte su compromiso de haber demostrado que Liniers, en efecto, apunta a un público competente o bien retracte su compromiso de haber hallado excepciones a esta hipótesis que, en teoría, ha sido corroborada mediante un trabajo de campo con encuestas.

Estos dos compromisos que chocan o generan inconsistencia (demostrar que Liniers apunta a un público competente vs. demostrar que este humorista no siempre hace tal cosa), pueden conciliarse, en primer lugar, si ambos se unen mediante una relación de *prioridad* (Walton y Krabbe, 1995). Este tipo de vínculos entre compromisos surge cuando se le da *prioridad* a un compromiso sobre otro. En términos de sanción: un compromiso se ubica en un conjunto de sanciones con una sanción más severa que los otros. Típicamente, esto ocurre cuando los compromisos tienden a entrar en conflicto, como en nuestro caso, en donde termina siendo más importante probar que Liniers, de hecho, apunta a un público comunicativamente competente. Más aún, puesto que esa hipótesis es la que se prioriza desde el título mismo del trabajo, se vuelve imperioso no dejar en segundo lugar el compromiso de probarla. En nuestro caso, entonces, la inconsistencia entre compromisos podría disuadirse si la alumna agregase que ha corroborado “parcialmente” su hipótesis de que Liniers, en sus historietas, apunta a lectores con amplia competencia comunicativa. Agregando el adverbio “parcialmente”, la introducción de *algunas excepciones* no mella el compromiso asumido al afirmar que Liniers, en líneas generales, destina sus historietas a gente competente.

En estos intercambios de escritura, devolución y reescritura, observamos cómo progresivamente el docente, mediante estrategias de enseñanza dialógica, va logrando que la alumna aprenda a escribir un *abstract*. Para ello, el profesor: (1) formula preguntas auténticas (*quinta versión*) cuando intenta que la alumna reflexione sobre la adición del adverbio “parcialmente”; (2) retoma las modificaciones de su alumna y las integra en sus siguientes devoluciones e (3) intenta, a través de sugerencias y comentarios, que el *abstract* quede

lo más claro y pertinente posible para que luego pueda comprenderse bien cuando el trabajo se exponga en las *Jornadas de Estudiantes de Letras*. El hecho de que el docente retome las respuestas de sus alumnos y las integre a sus devoluciones y de que valore los progresos de sus estudiantes implica considerarlos como interlocutores legítimos. Y los alumnos, que eligieron los temas sobre los que investigan, diseñaron sus investigaciones y pueden exponer sus resultados con plena libertad, comienzan a aprender y a ejercer las prácticas de escritura y argumentación propias de los ámbitos académicos en los que están insertándose. En nuestro caso, los estudiantes empiezan a aprender a conducir una investigación en Ciencias Humanas y Sociales y a exponer sus resultados e ideas en una ponencia ya desde su primer año como alumnos universitarios.

## 6. Consideraciones finales

En relación con los objetivos de esta ponencia, hemos (a) relacionado las propuestas de Walton (2006, 2008) y Dysthe (1996) a fin de comprender cómo puede enseñarse dialógicamente en las aulas universitarias de primer año y (b) brindado un ejemplo sobre las potencialidades epistémicas que conlleva la imbricación de argumentación y diálogo en escritos de alumnos universitarios.

Asimismo, hallamos que la idea de enseñanza dialógica (Bajtin, 2004; Dysthe, 1996) complementa el tipo de diálogo didáctico de búsqueda de información propuesto por Walton (2008). Esto se produce dado que (a) la noción de enseñanza dialógica permite entender qué es lo que hace el docente (experto) para ayudar al alumno (lego) a conseguir la información que necesita; (b) ayuda a comprender qué espera ese lego (alumno) del intercambio con el experto (docente), y (c) la enseñanza dialógica brinda nuevos horizontes al diálogo didáctico de búsqueda de información. El alumno no sólo busca obtener la información que necesita, sino también apropiarse de ella, reelaborarla, integrarla a sus saberes previos, encauzarla en sus objetivos de aprendizaje, etc. En otras palabras, la propuesta de Dysthe complejiza las metas de los participantes del *diálogo didáctico de búsqueda de información* descrito por Walton: el alumno busca más que sólo obtener una información que ignora por parte de quien, sabe, posee la información que él necesita (el docente). El alumno persigue además el objetivo de que esa información le sea útil, que se articule con lo que ya conoce y espera conocer en un futuro inmediato. No se trata de conseguir, recurriendo a un experto, una información desconocida. El diálogo didáctico de búsqueda de información precisa que el docente acompañe y ayude al alumno a construir sus propios conocimientos.

En suma, consideramos que la noción de enseñanza dialógica complementa, amplía y resignifica la perspectiva waltoniana. Leer las propuestas de Walton a la luz de las de Dysthe -y viceversa- ubica la idea de *diálogo didáctico de búsqueda de información* en el centro de una teoría didáctica dialógica.

## Filiaciones académicas

Trabajo realizado en el marco del proyecto PICT 2010-0893 “Escribir y leer para aprender en universidades e institutos de formación docente. Concepciones y prácticas en cátedras de diversas áreas disciplinares” y de GICEOLEM (Grupo para la Inclusión y la Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias), dirigidos por la Dra. Paula Carlino (CONICET-UBA). <https://sites.google.com/site/giceolem2010/>

## BIBLIOGRAFIA

- Aristóteles & Gonzalez Calderon, J.F. (2010) *Temas*, libro primero. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas.
- Aristotle & Poste, E. (1990) *Aristotle on fallacies, or, The Sophistici elenchi*. [S.I.]: Kessinger.
- Bajtin, M. (2004) Dialogic Origin and Dialogic Pedagogy of Grammar. Stylistics in Teaching Russian Language in Secondary School. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(6), 12-49.
- Brousseau, G. (2007) *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad?: una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2012) Who Takes Care of Writing in Latin America and Spanish Universities? En Christopher Thaiss et al (eds.), *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places* (pp. 485-498) Anderson, S.C: Parlor Press.
- De Micheli, A. & Iglesia, P. (2012) Writing To Learn Biology in the Framework of a Didactic Curricular Change in the First Year Program at an Argentine University. En Christopher Thaiss et al (eds.), *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places* (pp. 35-42) Anderson, S.C: Parlor Press.
- Dysthe, O. (1996) The multivoiced classroom: Interactions of writing and classroom discourse. *Written Communication*, 13(3), 385-425.
- Emmeren, F. H. van. & Grootendorst, R. (1984) *Speech acts in argumentative discussions: a theoretical model for the analysis of discussions directed towards solving conflicts of opinion*. Dordrecht: Foris Publications.
- Hamblin, C.L. (1993) *Fallacies*. Newport News, Va.: Vale Press.
- Leitão, S. (2000) The Potential of Argument in Knowledge Building. *Human Development*, 6, 332-360.
- Lorenzen, P. (1960) *Logik und Agon*. En *Atti del XII Congresso Internazionale di Filosofia* (Vol. IV, pp. 184-94) Venezia: Sansoni.
- Maxwell, J. A. (2013) *Qualitative research design: an interactive approach* (3rd ed.) Thousand Oaks, Calif: SAGE Publications.
- Padilla, C. (2012) *Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales*. *Magis*, 5(10), 31-57.
- Padilla, C., Douglas de Sirgo, S. & Lopez, E. (2011) *Yo argumento: taller de practicas de comprension y produccion de textos argumentativos*. Cordoba, Argentina: Comunic-Arte.
- Patton, M.Q. (2002) *Qualitative research and evaluation methods* (3 ed.) Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Swales, J.M. (2009) *Abstracts and the writing of abstracts*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Walton, D.N. (2006) *Fundamentals of critical argumentation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Walton, D.N. (2008) *Informal logic: a pragmatic approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Walton, D.N. & Krabbe, E.C.W. (1995) *Commitment in dialogue: basic concepts of interpersonal reasoning*. Albany: State University of New York Press.