

IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología
del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos
Aires, 2012.

Desempeño argumentativo de estudiantes que inician la universidad.

Raventos, Marta Elena.

Cita:

Raventos, Marta Elena (2012). *Desempeño argumentativo de estudiantes que inician la universidad. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-072/495>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/emcu/QuE>

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>.

DESEMPEÑO ARGUMENTATIVO DE ESTUDIANTES QUE INICIAN LA UNIVERSIDAD

Raventos, Marta Elena

UBACyT

Resumen

En el trabajo se analiza el desempeño de un grupo de estudiantes que recién inician la universidad (N=38) en la escritura de un texto argumentativo breve, acerca de cuál consideran la mejor opción como método de estudio, basándose en su propia experiencia como egresados del nivel medio. Del análisis de los textos surge que el 84 % puede fundamentar su elección con una o más razones, y referirse al mismo tiempo a las opciones alternativas (68 % contraargumentan explícitamente, neutralizando posibles objeciones). Sólo el 29 % escribe en primera persona, mientras el 71 % utiliza un discurso impersonal, de mayor nivel de generalidad y más peso retórico. El logro de estos aspectos (más complejo en la escritura que en la argumentación cara a cara) estaría ligado al hecho de pueden opinar desde un lugar de “expertos en el tema”. Por el contrario, los aspectos lógicos y lingüísticos de la argumentación muestran mayor cantidad de índices ligados a la oralidad que a la escritura, en comparación los aspectos antes mencionados. Se transcriben ejemplos de los textos de la muestra.

Palabras Clave

Psicolingüística escritura argumentación razonamiento

Abstract

ARGUMENTATIVE PERFORMANCE OF STUDENTS WHO ENTER UNIVERSITY

This paper analyzes the performance of a group of students who are just starting university (N = 38) in writing a short argumentative text about what is considered the best option as a method of study, based on their own experience as high school graduates. The analysis of the texts shows that 84% may base their choice with one or more reasons and both they can refer to alternative arguments (68% explicitly neutralize possible objections). Only 29% wrote in first person, while 71% use an impersonal discourse, which has at the same time, a higher level of generality and higher rhetorical weight. Achievement of these matters are more complex in writing than in oral argumentation and would be linked to the fact that they can give their opinions as “experts on the subject”. By contrast, logical and linguistic aspects of the argument have greater numbers of signals related to orality rather than writing, compared to the above mentioned aspects. Some texts from the sample are transcribed.

Key Words

Psicolinguistics writing argumentation reasoning

Introducción

Es inevitable para los estudiantes universitarios tratar con argumentaciones escritas a lo largo de su trayecto de formación profesional, tanto para comprender textos argumentativos como para escribirlos en forma de monografías, ponencias, artículos, tesis, etc. Sin embargo, numerosos trabajos señalan dificultades en ambas competencias encontradas en alumnos que ingresan a este nivel (1). Los déficits en la escritura se han relacionado, por ejemplo, con el hecho de que los alumnos escriben sobre temas en los cuales no son expertos ni pueden opinar con autoridad (2). En esos casos, la necesidad de ahondar sobre un tema, en principio poco conocido, aumenta la dificultad de la puesta en texto de la argumentación en sí misma. Pero, en su gran mayoría, las principales dificultades observadas se relacionan con los elementos lógicos y lingüísticos inherentes a la estructura del texto argumentativo. ¿Cuáles son los elementos de la argumentación escrita que hacen de ésta una actividad compleja?

Los elementos de una argumentación

—La estructura de base de toda argumentación es el razonamiento (3), formado por —al menos— dos proposiciones: una que expresa la opinión o tesis explícita que se quiere sostener (la conclusión) y otra u otras que actúan como fundamento o razón de apoyo de la anterior (premisa/s). Cada una de estas partes del razonamiento se relacionan entre sí con conectores lógico-lingüísticos específicos que se denominan en Lógica, respectivamente, indicadores de conclusión —por lo tanto, por consiguiente, de modo que, etc.— e indicadores de premisa —ya que, puesto que, pues, etc.— de los cuales uno al menos casi siempre está presente en cada razonamiento escrito (4).

—La situación de argumentación supone: un objeto de controversia (opiniones, conductas, decisiones, etc., es decir: de qué se habla), un argumentador (el que habla), quien intenta convencer de una determinada postura en la controversia a un destinatario de la argumentación (aquél a quien se habla). La situación incluye, además, el lugar social del argumentador (desde dónde se habla), dado que, por ejemplo, no es lo mismo opinar de un tema siendo un experto en la materia, que siendo un lego.

—El núcleo de una argumentación implica, idealmente, dos componentes:

a) el apoyo de la opinión sostenida, vehiculizada en las premisas; cuantas más premisas se brinden como soporte, más fuerza tendrá la conclusión, y por ende, la argumentación. Stephen Toulmin (2003), quien ha sido un pionero en analizar la estructura interna de las argumentaciones más allá del encuadre estrictamente lógico, considera que las premisas actúan como garantía de la conclusión,

y esta garantía será más eficaz si se agrega un respaldo a los datos ofrecidos (p.ej., la fuente).

b) la neutralización de las opiniones del oponente: es lo que se denomina contraargumentación. Implica anticipar las objeciones de quienes sostienen puntos de vista distintos, y refutarlas o negociar con ellas (“si bien es cierto que...”). La argumentación escrita, a diferencia de la oral –que es cara a cara–, obliga a su autor a descentrarse de sí mismo e imaginar a los posibles destinatarios, adecuando su discurso en función de ellos. Según Camps, “la contraargumentación es una de las características que hace más complejo el discurso escrito monologal” (Camps,1995:53) (5). Es “monologal”, pues el escritor está solo frente al texto; pero es intrínsecamente “dialógico”, dado que su función es convencer a un destinatario de las ventajas de adherir a la tesis sostenida e implica “referirse en el propio texto a opiniones contrarias a las que se defiende [...] para valorarlas y quitarles fuerza”. “Este es el juego dialógico fundamental de la argumentación, que se pone de manifiesto en la interrelación entre argumentos y contraargumentos” (op.cit.:51, 55). Dolz (1995) coincide en que la valoración de los contraargumentos es el aspecto que más dificulta la comprensión de los textos argumentativos cuando no se conocen las circunstancias de su origen o la polifonía (variedad de opiniones aludidas) que los constituye, y plantea la necesidad de saber escribir textos argumentativos para saber leer argumentaciones.

–Los recursos lingüísticos y retóricos: entre los primeros se destaca el uso de conectores léxicos muy ligados a la estructura argumentativa, como: a) los causales y concesivos –porque, aunque– (en este grupo se incluyen los indicadores lógicos de premisa y conclusión ya mencionados), b) los contrastativos –sin embargo, pero, a no ser que, por el contrario, a no ser que, etc. –, c) los distributivos –por un lado/por otro, por otra parte, además– y d) construcciones léxicas como los condicionales de todo tipo –si... entonces, sólo si...– (Josep Cuenca, 1995:27).

En la coherencia y la cohesión de los argumentos, el uso de los conectores está íntimamente ligado al uso de la puntuación, que marca y destaca las secuencias textuales, facilitando las inferencias del lector (Raventos, 2010).

En cuanto a los recursos retóricos, estos son de variados tipos y su uso se adecua a la orientación general de la argumentación y al destinatario; se trata de procedimientos que tienden a la persuasión, tales como las ejemplificaciones, citas de autoridad, ironía, preguntas retóricas (6), generalizaciones (no soy yo quien opina eso, sino todo el mundo o un colectivo), contrastes, énfasis, analogías, etc.

“Con frecuencia se utilizan las estructuras impersonales como recurso retórico: el uso de formas genéricas (ya sean construcciones impersonales –hay que... es obvio que...– o el uso de formas con interpretación genérica –todos sabemos...– produce una despersonalización del discurso, lo cual provoca un efecto generalizador que puede ser argumentativamente eficaz” (Josep Cuenca, op.cit.:30). Trabajando con alumnos de primaria y secundaria, Camps (op.cit.) encuentra que el manejo de las formas impersonales y la voz pasiva es un logro tardío en la escritura argumentativa.

En síntesis, la argumentación, sea escrita u oral, se vincula con la capacidad de relacionar entre sí una serie de proposiciones portadoras de verdad, estableciendo inferencias lógicas o razonamientos, pero

va bastante más allá que eso: “tiene que recurrir a muchos otros elementos semánticos, pragmáticos, retóricos y dialógicos” (Harada Olivares, op.cit.:131). Si la argumentación es escrita, se agregan las dificultades inherentes a la escritura, de las cuales las principales son: representarse al interlocutor ausente, manejar la sintaxis y los conectores lingüísticos propios del texto –diferentes en gran medida de los orales–, la puntuación –que establece la jerarquía y la identificación de las unidades lingüísticas–, la adecuación del léxico, la ortografía y la puesta en página.

Argumentar al comenzar la universidad

¿Qué elementos de la argumentación escrita, entre los señalados, aparecen más y menos logrados en los estudiantes que comienzan el nivel universitario? ¿Cuál es su competencia para escribir textos argumentativos no académicos, pero que reúnan los requisitos de una buena argumentación?

En un trabajo anterior (Raventos:2011) presentamos los resultados de una serie de tareas subsecuentes a la escritura de un texto argumentativo breve, de orden cotidiano, que implicaba elementos argumentativos antiorientados, de una cierta complejidad; las actividades se desarrollaron con universitarios de primer año después de las primeras clases sobre nociones de Lógica, y uno de sus objetivos era ver cómo escribían y reconocían este tipo de argumentos y cómo articulaban los conocimientos lógicos recién adquiridos en las tareas propuestas. En el marco del proyecto Ubacyt 2011-2014 (7), continuando con la misma línea de trabajo, nos preguntamos de qué manera los alumnos ingresantes a la universidad articularían los componentes lógicos de los razonamientos (premisas, conclusión, indicadores de premisa y conclusión), antes de recibir enseñanza lógica específica. Ello nos permitiría observar no sólo sus conocimientos previos de elementos lógico-lingüísticos (con el fin de facilitarles el aprendizaje de los mismos) sino, además, apreciar la competencia argumentativa de los alumnos en aquello que va más allá de lo estrictamente lógico. Es decir, cuando se los invita a opinar fundamentadamente sobre un tema en el que puedan basarse en su propia experiencia, sobre el cual tuvieran información suficiente como para poder apoyarse en ella. Pensamos en la escritura de un texto argumentativo breve, realizada en la primera clase del curso, referida a puntos de vista sobre formas de estudio.

Recolección y análisis de datos

En el primer día de clase, se pidió a un grupo de estudiantes (N=38) del primer año de la universidad, (8) (edad promedio 19 años), su opinión escrita sobre la mejor manera de estudiar solo, aclarándoseles que el objetivo era doble: por un lado, averiguar efectivamente qué método consideran mejor los estudiantes -y por qué-, y, por otro lado, apreciar su capacidad de volcar esta opinión por escrito. Se les comentó que la habilidad de fundamentar sus opiniones por escrito, les iba a ser necesaria desde su ingreso en la universidad, hasta su tesis de graduación y aún después, y por eso era necesario practicarla. También se aclaró que se les iba a orientar sobre errores que pudieran aparecer y que luego podrían reescribir el texto, en caso de ser necesario (9).

La consigna escrita del trabajo que fue la siguiente:

“En determinadas situaciones es necesario estudiar solo, pues no resulta posible, por distintas razones, hacerlo en grupo. Para cuando

se debe estudiar solo, hemos encontrado, al menos, dos posturas diferentes entre los estudiantes acerca de lo que consideran la mejor opción. Algunos opinan que lo mejor es hacerlo en la tranquilidad y el silencio, por ejemplo, en su propia habitación a puertas cerradas, o en una biblioteca silenciosa. Otros sostienen que lo mejor es estudiar en un lugar ruidoso, con movimiento de gente, como un bar o una confitería.

Para usted, ¿qué es lo más conveniente cuando se debe estudiar solo? ¿Por qué?

(Escriba a continuación. Justifique sus afirmaciones con las todas las razones que encuentre para sostenerlas. Revise la redacción, en especial la puntuación, para verificar que se entienda lo escrito).

Los alumnos dispusieron de 30 minutos para escribir el texto, en la misma hoja A4 en que se entregó la consigna. La actividad fue conducida por la autora de este trabajo.

La situación de argumentación delimitada en la consigna incluye los siguientes elementos:

—de qué se escribe: se pide elegir la que se considera “mejor opción para estudiar solo” para cualquier estudiante, entre “al menos” dos mencionadas.

—quién escribe: se le pide su opinión al estudiante.

—desde dónde escribe: desde su lugar de estudiante egresado del nivel secundario.

—a quién se dirige: a un auditorio formado por la profesora del curso y otros profesores que quieren conocer no sólo su opinión, sino también su habilidad para expresarla.

Realizamos el análisis de los textos desde diferentes perspectivas, de las cuales tomamos algunas para el presente trabajo.

—1)Desde el punto de vista del encuadre argumentativo, hubo un 16 % (6 sujetos) que establecieron opciones que caen fuera de la situación planteada, tales como “estudiar solo vs. estudiar en grupo” (ver ejemplo 3 más adelante).

—2)Tomando en cuenta la variable “presencia o no de contraargumentación”, agrupamos a los sujetos en tres categorías:

a-Fundamentan su opción y contraargumentan explícitamente: 68% (26 sujetos)

b-Fundamentan y contraargumentan tangencialmente: 16% (6 sujetos)

c-Fundamentan su opción y no contraargumentan: 16% (6 sujetos)

(total a + b = 84 %) Totales: 100 % (38 sujetos)

—3)Con relación al tipo de discurso empleado, quisimos ver si el discurso impersonal era más empleado o no que el discurso en primera persona:

I-Discurso impersonal (es la mejor opción para cualquier estudiante;

puede incluir el propio caso a modo de ejemplo: “es lo que me pasa a mí”): 71 % (27 sujetos)

II-Discurso en 1ª persona (es lo mejor para cuando yo estudio): 29 % (11 sujetos)

Totales: 100 % (38 sujetos)

—4)Agrupamos a los sujetos considerando a la vez estas dos variables: “presencia o no de contraargumentación” (ya sea explícita o tangencial) y “tipo de discurso”:

Grupo 1: contraargumentación con discurso impersonal: 60 % (23 sujetos)

Grupo 2: contraargumentación con discurso en 1ª persona: 24 % (9 sujetos)

Grupo 3: sin contraargumentación con discurso impersonal: 11 % (4 sujetos)

Grupo 4: sin contraargumentación con discurso en 1ª persona: 05 % (2 sujetos)

Totales: 100 % (38 sujetos)

—Ejemplos: Se transcriben los originales, agregando correcciones de puntuación o algún nexos indispensables para facilitar la lectura, entre corchetes. Los errores de ortografía literal –letras– o acentuales se señalan con asterisco previo:

Ejemplo 1, Grupo 1: “Según mi punto de vista, yo consideraría más apropiada la opción que sostiene que se debe estudiar en un lugar silencioso y tranquilo [...] ya que lo encuentro *mas propicio para la lectura y la comprensión del texto. Aunque también se debe considerar las características personales del individuo, ya que existen casos particulares en donde el silencio causa efectos contraproducentes en el aprendizaje. Consideraría indicado observar al individuo e interpretar *que factores son los que influyen tanto positivamente como negativamente en este caso en particular. Sin embargo, yo considero que el bullicio *causaría distracción [...] [P]or lo tanto, preferiría un lugar calmo o tal vez, con música en volumen bajo para no causar aburrimiento y para hacer la actividad *mas amena y didáctica para el estudiante” (Suj.10).

Ejemplo 2, Grupo 1 (contraargumentación tangencial): “Para *mi lo más conveniente cuando se debe estudiar solo es hacerlo en un lugar silencioso y tranquilo, sin la molestia de nadie y sin artefactos como la televisión, computadora o celular [...] ya que te distraen. Lo mejor es estudiar en una biblioteca, o [en] un lugar donde te sientas cómodo y no haya ruidos o distracciones de ningún tipo, ya sea la habitación propia, el comedor, cocina o algún otro lugar de la casa donde uno se sienta cómodo y sin molestias. A *mi en particular, me gusta estudiar en mi habitación o en el living, ya que nadie me interrumpe y me siento cómoda” (Suj.15).

Ejemplo 3, Grupo 1: (opciones entre “estudiar solo vs. estudiar en grupo”): “En [desde] mi punto de vista lo mejor es estudiar solo, ya que en compañía de otros es muy fácil encontrar razones para la distracción. Cuando uno estudia solo y en silencio, puede compenetrarse *mas con lo que está leyendo. En cambio [...] cuando

estudia con otros compañeros, siempre [...] por una razón o por otra, encuentra temas de *converzácion.

Aunque yo opine de esta manera [...] hay otras personas que sienten que estudiando con alguien pueden poner opiniones en común y así llegar a una *conclusión común. Pero en mi caso, como ya lo aclaré anteriormente, es una mala idea [...] ya que da lugar a la distracción. Prefiero estudiar sola [...] analizando y comprendiendo lo que leo [...] ayudándome con el diccionario en el caso que sea necesario” (Suj.37)

Ejemplo 4, Grupo 2: “En mi caso, lo *mas conveniente para estudiar sola es en la tranquilidad y el silencio que consigo en mi habitación, porque si hay ruido, me distraigo, si hay música, canto. Si lo hago mientras como algo, no rindo mi 100% [sic], ya que el masticar ocupa parte de mi concentración. En cambio, en mi habitación nadie hace cosas que puedan distraerme, no hay personas hablando y tampoco hay golosinas o comidas que saquen de foco mi meta, o sea [...] entender lo que leo” (Suj.18).

Ejemplo 5, Grupo 3: “Lo *mas conveniente que se puede dar para poder estudiar tranquilamente, *tendria que ser en una habitación donde uno pueda estar en silencio y pueda estar tranquilamente pensando. Lo mejor *seria en una biblioteca. *Ahi donde uno puede abrir su mente tranquilo. Sin ruidos o personas que lo hagan confundir con otras cosas distintas” (Suj.21).

Ejemplo 6, Grupo 4: “Cuando estudio sola necesito tranquilidad para poder *consentramme y enfocarme en lo que estoy estudiando. Necesito calmarme para poder leer lo que tengo que estudiar y *asi poder comprender lo que estoy leyendo y entender de *que se trata el tema [...] [S]i es necesario leerlo una y otra *ves para poder entenderlo, lo hago [...] [P]ara mí es mejor estudiar sola” (Suj.8).

—5)El 71 % de los sujetos siguió un esquema Conclusión-Premisas; 82% de los sujetos usó al menos un indicador de premisa (sólo ya que y porque) y el 18 %, un indicador de conclusión, congruente con el hecho de que son muchos más los que colocan la conclusión al principio de un razonamiento.

—6)La puesta en página de los textos fue muy buena y el 95% de los sujetos escribió con letra clara (63% con letra de imprenta). Hubo errores de ortografía literal, pero fueron más los de acentuación: omisión de acentos diacríticos en monosílabos (mí, más) y en pronombres interrogativos. La puntuación dificultó en muchos casos la delimitación clara de sintagmas y, por ende, la lectura fluida de los textos (10). El 66% utilizó algún otro conector léxico (concesivo, contrastativo o distributivo), además de los específicos de razonamiento. El léxico utilizado fue, en general, adecuado al tipo de texto y al contexto de escritura; hubo en varios casos, repeticiones de términos y sintagmas (cfr. ejemplo 5).

Conclusión

Más de 8 de cada 10 (84%) de los sujetos de la muestra pueden fundamentar su opinión y contraargumentarla (directa o tangencialmente) al escribir el texto solicitado, y 7 de cada 10 (71%) pueden expresar esas opiniones en forma de discurso impersonal, lo cual da más peso retórico a las razones esgrimidas para sostener su opinión. No encontramos contradicciones ni incoherencias en las razones aducidas, y sí aparecen afirmaciones de personas que se expresan con autoridad sobre un tema que conocen y parecen

haberlo discutido con otros que han atravesado situaciones similares. Es eso, casi seguramente, lo que permite anticipar las objeciones y neutralizarlas (cfr. Ejemplos.1 y 3). La consideración del aspecto dialógico de la argumentación aparece lograda para la mayoría (68 % que contraargumentan explícitamente), dado un texto de las características delineadas por la consigna.

El orden de los esquemas argumentativos elegidos coloca, en gran proporción (71%), la conclusión al principio, lo cual se ha señalado como más ligado al discurso oral que al escrito (Josep Cuenca, op.cit.). Del 29% restante, que coloca la conclusión al final, algunos omiten el indicador de conclusión (Ejs.3 y 6), y otros omiten la puntuación indispensable para señalar dicho indicador (Ejs.1y 6), necesario para la pausa que posibilita la recapitulación del lector. Este aspecto también remite a la oralidad, ámbito en el que se podrían suplir ambas carencias con entonación y gestualidad. El uso de sólo dos indicadores de premisa (“ya que” y “porque”, mencionados 41 veces), entre varios otros posibles, vuelve a revelar rasgos de oralidad, puesto que es en la escritura donde más se debe recurrir a ellos, y es en la lectura de textos en donde el léxico (no sólo referido a los indicadores) puede ampliarse.

Todas estas consideraciones nos llevan a apreciar un panorama de transición entre argumentación oral y escrita en los sujetos de la muestra, una transición con un gran camino recorrido y uno, mucho más exigente, para recorrer. Pero, como en toda situación de transición, el aumento de cualquier tipo en las dificultades que se deben afrontar para pasar a un nivel de mayor complejidad puede desequilibrar el desempeño. Es allí donde interviene, creemos, la variable de “ser o no experto en el tema a opinar”. En este caso, habría operado a favor de los estudiantes.

Notas:

(1)En Padilla, Douglas y López (2010) se puede encontrar un resumen de lo investigado durante las últimas décadas sobre lectura y escritura en la universidad.

(2)Cfr. al respecto Cordero (2004), Serrano y Villalobos (2008) y Sanséau (2006).

(3)Harada Olivares (2009:131) afirma que “comúnmente se dice que la lógica se ocupa (indistintamente) de las ‘inferencias’, los ‘razonamientos’ o ‘argumentos’, pues, supuestamente, estos tres términos se refieren exactamente a lo mismo [...] Sin embargo, aunque es verdad que un argumento debe incluir inferencias y razonamientos (en esto radica, justamente, la diferencia entre el discurso argumentativo y el meramente informativo, descriptivo o narrativo), es falso que se reduzca a ellos, pues para cumplir sus objetivos (no sólo justificar o probar, sino también persuadir, convencer, llegar a acuerdos o resolver diferencias de opinión) el argumento tiene que recurrir a muchos otros elementos semánticos, pragmáticos, retóricos y dialógicos”. Para este autor, “la lógica informal es la parte de la lógica que estudia los argumentos” (op.cit.:132).

(4) En la escritura, la presencia de los indicadores es una guía que el autor coloca para asegurarse la comprensión del lector; en el discurso oral, la entonación y la gestualidad permiten obviarlos. Cuenca (op.cit.:29) recuerda que J. M. Adam comenta en *Les texts, types y prototypes* (París, Natham, 1992) que el orden “conclusión-premisas” (con menos necesidad de indicadores) es típico del discurso oral, mientras que el orden “premisas-conclusión” (con presencia de indicadores) es más común en la argumentación escrita.

(5)“En el diálogo argumentativo [oral] los interlocutores que sustentan puntos de vista opuestos en algún aspecto, se responden uno a otro a partir de las intervenciones del oponente, cada uno con sus propios argumentos” (Camps, op.cit.:53). “Lo que dificulta el dominio de la argumentación escrita es la necesidad de que el locutor-escritor gestione autónomamente todos los elementos del discurso y del texto argumentativo sin la intervención del interlocutor” (p.51). Perelman y Olbrechts-Tyteca (1994:55) afirman que, si ya es difícil para un orador determinar cómo está constituido su auditorio, “esta dificultad es mucho mayor aún cuando se trata del auditorio del escritor, pues, en la mayoría de los casos, no se puede localizar con certeza a los lectores”.

(6) Preguntas que no se formulan para obtener respuesta, sino para afirmar algo.

(7) Proyecto Ubacyt 2011-2014: “Léxico y gramática: una perspectiva teórico-aplicada y su extensión a otras áreas”, Cód. 20020100100014, dirigido por Mabel Giammatteo y codirigido por Hilda Albano.

(8) Alumnos del CBC de la UBA, en la primera clase de Introducción al Pensamiento Científico, materia que incluye el aprendizaje de nociones de Lógica.

(9) Efectivamente, a cada uno de los alumnos se le devolvieron los trabajos con indicaciones de corrección, los corrigieron y entregaron a la semana siguiente, y algunos fueron rehechos tras nuevas indicaciones. El objetivo era, también, sostener la idea de que los textos siempre son mejorables.

(10) Ver en esta misma publicación: Raventos, M.: “Algunas consideraciones acerca de la puntuación de textos argumentativos de estudiantes universitarios”.

Bibliografía

Camps, A. (1995): “Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita”, en *Comunicación, Cultura y Lenguaje*, 25, 51-63.

Carlino, P. (2006): *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Bs.As., FCE.

Cordero, M. (2004): “El componente ‘tesis’ en los textos argumentativos escolares”, en *Signos*, (33) 48, 87-96.

Dolz, J. (1995): “Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión”, en *Comunicación, Cultura y Lenguaje*, 25, 65-77

Harada Olivares, E. (2009): “Argumentos, formalización y lógica informal”, en *Ciencia Ergo Sum*, 16 (2), 125-136.

Josep Cuenca, M. (1995): “Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación”, en *Comunicación, Cultura y Lenguaje*, 25, 23-40.

Padilla, C., Douglas, S., López, E. (2010): “Elaborar ponencias en el aula universitaria”, en *Lectura y vida*, 31 (2) 6-17.

Raventos, M. (2010): “Función de la puntuación en la demarcación sintáctica y el tratamiento inferencial de los datos”. En *Memorias del Segundo Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*. F.de Psicología, UBA, T. I, 442-444.

Raventos, M. (2011): “Saber hacer, comprender lo que se hace. Acerca de la producción de un texto argumentativo en estudiantes universitarios”. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. F. de Psicología, UBA, Sec. 3, 427-432

Sanséau, Ma.T. (2006): “Escribir en la universidad”, en *Newsletter*, Nº 6, Unicen.

Serrano, S., Villalobos, J. (2008): “Las estrategias argumentativas en textos escritos por estudiantes de formación docente”, en *Letras*, 50 (77), 76-102

Toulmin, S. (2003): *Los usos de la argumentación*, Madrid, Península.