

III Jornadas Nacionales y I Jornadas Latinoamericanas de Investigadores/as en formación en educación. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2012.

# Comunidades de práctica y comunidades argumentativas en el ingreso a la universidad.

Molina, María Elena.

Cita:

Molina, María Elena (Diciembre, 2012). *Comunidades de práctica y comunidades argumentativas en el ingreso a la universidad. III Jornadas Nacionales y I Jornadas Latinoamericanas de Investigadores/as en formación en educación. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/maria.elena.molina/18>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p8ad/6bT>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.  
Para ver una copia de esta licencia, visite  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

*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>.*

## COMUNIDADES DE PRÁCTICA Y COMUNIDADES ARGUMENTATIVAS EN EL INGRESO A LA UNIVERSIDAD

Molina, María Elena<sup>1</sup>

Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de Tucumán)

mariaelenamolina@me.com

### Introducción

Concebir escritura y argumentación como prácticas sociales implica, en primer lugar, acordar con la noción de que las personas utilizan el lenguaje situadamente, en innumerables formas y con distintos (e innumerables) propósitos. En efecto, lo usamos para conmover, para persuadir, para convencer (y convencernos); para intercambiar y comparar percepciones, informaciones o reacciones; para dirigir, felicitar, insultar, negociar, consensuar, expresar nuestros sentimientos e ideas, etc.

En la vida cotidiana, existen miles de ejemplos de transacciones -intercambiamos saludos cuando llegamos a un lugar, sostenemos conversaciones sobre el clima con nuestros vecinos o con el taxista, comentamos con nuestras parejas lo que nos ha ocurrido durante el día, recomendamos a un amigo la última película que hemos visto, etc.- que ponen escaso o casi nulo énfasis en el brindar y el evaluar razones. Y esa falta de atención a las “razones” y al “razonamiento” usualmente no nos extraña. De modo que, aunque consideramos prioritario el hecho de ser capaces de dar razones que apoyen nuestras afirmaciones, existen innumerables situaciones en las que dejamos de lado esta demanda. Si alguien se entera de que medito, por ejemplo, y me pregunta por qué lo hago, yo podría responder simplemente “me ayuda”. Pero esa no es una razón. Si esta persona insiste, podría responder “he encontrado un camino hacia la salud y el bienestar a través de la meditación”. Si, en este contexto, me piden que pruebe que la meditación efectivamente produce lo que afirmo, yo podría rechazar la

---

<sup>1</sup> Título del proyecto de investigación propio: Argumentar por escrito para aprender en dos áreas disciplinares de la universidad: alcance de las intervenciones docentes. Título del proyecto en el que se enmarca: 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, dirigido por la Dra. Paula Carlino. Directora de la beca: Dra. Paula Carlino.

### III JORNADAS NACIONALES Y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

---

propuesta de adentrarme en una discusión: “Para mí, es suficiente que yo lo crea y no me interesa si te sirve a vos o no”. En efecto, tratamos muchos temas sensibles de este modo. Típicamente no preguntamos a una pareja, por ejemplo, por qué se aman. Si ellos son felices, eso es lo que importa: su amor no debe apoyarse en más razones. Y existen formas familiares y aceptadas de dejar de lado estas demandas de razones en tales casos, con una respuesta poco comprometida del tipo “no lo podría decir”, “no lo sé” o “no hay una razón en especial”.

Para comenzar con esta ponencia, entonces, resulta fundamental distinguir los *usos instrumentales* y los *usos argumentativos* del lenguaje (Toulmin, Rieke y Janik, 1984). Por *usos instrumentales* entendemos aquellos enunciados que, se supone, logran su cometido directamente, por sí mismos, sin la necesidad de producir “razones” adicionales o argumentos de apoyo. Damos ordenes, gritamos de felicidad, saludamos a nuestros amigos, nos quejamos de un dolor de cabeza, pedimos un café, etc., y las cosas que decimos en estos casos funcionan o no, alcanzan sus propósitos o no, cumplen los efectos pretendidos o pasan desapercibidas, sin dar lugar a ningún debate. Por *usos argumentativos*, en cambio, conceptualizamos aquellos enunciados que tienen éxito o fallan solo en la medida en que pueden ser apoyados por argumentos, razones o evidencia y que son capaces de captar al oyente o al lector únicamente porque tienen una “base racional”. Ciertamente, este uso del lenguaje para los propósitos de razonar o argumentar juega un rol importante en nuestras vidas y es natural y adecuado que tratemos de entenderlo y de tomar conciencia sobre las artes de hablar y escribir, comunicar y expresarnos, presentar “afirmaciones” y apoyarlas con “argumentos”.

En este punto, es importante notar que la argumentación no constituye en sí misma un género, tampoco una modalidad de comunicación. Es más bien el resultado de una disposición hacia la racionalidad, hacia la exploración de la naturaleza de las diferencias y, en efecto, hacia la creación de esas diferencias (Andrews, 2009). La argumentación es una *empresa racional* (Toulmin, 2001) que varía según los foros de la actividad humana en los que se desarrolla. En esta visión situada de la argumentación, la misma se erige como una práctica social, como un proceso dialéctico y dialógico ineludible a la hora de construir y transformar conocimientos ya que permite, entre otras cosas, evaluar evidencias, integrar el saber propio y ajeno y reconocer distintos puntos de vista (Molina, Carlino y Padilla, 2012).

Nuestro proyecto se inserta en esta perspectiva puesto que consideramos esencial comprender

cómo se efectúan (enseñan y aprenden) estos usos argumentativos del lenguaje en las disciplinas, en general, y en la educación superior, en particular. Así, partimos de la idea de que estos usos argumentativos varían de acuerdo con los contextos de producción, circulación y recepción y que varían también de un campo de conocimiento a otro. En este punto, y avanzando con la idea del uso argumentativo del lenguaje y su vinculación con el ámbito de la educación, postulamos que cada disciplina tiene no sólo sus propias formas de usar el lenguaje argumentativamente sino también de plasmar esos usos por escrito (Toulmin, 1958; Andrews, 2009). De este modo, el presente trabajo intenta dar cuenta de las particularidades disciplinares del uso argumentativo del lenguaje en Letras y Biología. Las preguntas orientadoras son ¿cómo se argumenta en las disciplinas? ¿Cómo se enseña y aprende a razonar en un determinado campo de conocimiento? En esta ocasión, retomamos estas preguntas porque las mismas nos condujeron a plantear nuestro estudio, a investigar las prácticas de argumentación escrita en la universidad y las condiciones didácticas bajo las que se ejercen dichas prácticas. Esta ponencia constituye un intento incipiente de comenzar a responder, en base a las primeras observaciones de clase y al rastreo bibliográfico de antecedentes, estas preguntas fundamentales.

A continuación, exponemos brevemente los puntos centrales de nuestro proyecto. Luego, reflexionamos sobre los usos argumentativos del lenguaje en Letras y en Biología, y sobre los rasgos que caracterizan estas particularidades disciplinares de la argumentación, desde una perspectiva lógico-informal (Toulmin, 1958). Por último, hipotetizamos acerca de los modos en los que se enseña a argumentar en las disciplinas mencionadas y concluimos con algunas preguntas abiertas y recurrentes en nuestro estudio.

### **Presentación del tema de investigación y del enfoque metodológico**

Numerosas investigaciones reconocen el estrecho vínculo entre las prácticas argumentativas de los estudiantes universitarios y su capacidad para *hacer ciencias* tanto naturales y experimentales como sociales y humanas (Jiménez-Aleixandre, Rodríguez y Duschl, 2000; Erduran, Simon y Osborne, 2004; Padilla, 2008, 2009). Sin embargo, pese a este reconocimiento, existen escasas investigaciones centradas en las condiciones didácticas y en el alcance de las intervenciones docentes bajo las que se ejercen dichas prácticas. Por lo tanto, mediante un *estudio de casos múltiples* (Maxwell, 1996; Stake,

1998; Creswell, 2007), intentamos construir un marco teórico que permita identificar y caracterizar el alcance de las intervenciones docentes y las condiciones didácticas que favorecen el desarrollo y la mejora de las prácticas de argumentación escrita en dos áreas disciplinares del nivel superior (Letras y Biología). La pregunta general que orienta esta investigación es de qué maneras el trabajo docente puede contribuir a desarrollar y mejorar las prácticas de argumentación escrita en alumnos de distintas disciplinas en su ingreso a la universidad. Cuatro ejes conceptuales conforman el marco teórico de este estudio: (a) escritura y argumentación como prácticas sociales (Barton, Hamilton e Ivanic, 2005; Carlino, 2005); (b) teorías de la argumentación (Toulmin, 1958; Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1958; van Eemeren y Grootendorst, 1984; Tindale, 2007; Walton 2006, 2008); (c) teorías sobre el aprendizaje situado (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 1998); (d) movimientos *Writing to Learn*, *Writing Across the Curriculum* (WAC) y *Writing in the Disciplines* (WID) (Bazerman, 1988; Bazerman et al., 2005). Con el objetivo de generar datos ricos en detalles y situados en contexto, se seleccionan métodos cualitativos de recolección de datos (observaciones de clases, entrevistas semiestructuradas a docentes y alumnos, grupos focales con estudiantes, etc.). El análisis de los datos estará guiado por la *codificación* y la *contextualización* (Maxwell y Miller, 2008). Así, esperamos poder construir un marco teórico que dé cuenta de cómo se argumenta en dos aulas de Letras y Biología y cómo se enseña y aprende a hacerlo en esos ámbitos.

### **Algunos avances sobre el uso argumentativo del lenguaje en Letras y en Biología**

Tratando de dilucidar por qué estudiamos las prácticas de argumentación escrita en dos áreas disciplinares del nivel superior (Letras y Biología), siguiendo parcialmente algunos postulados de la lógica informal (Toulmin, 1958; Toulmin, Rieke y Janik, 1984; Toulmin, 2001) que concibe la argumentación como una *empresa racional* y, principalmente, basándonos en las incipientes observaciones de clase efectuadas, consideramos *a priori* cuatro rasgos que diferencian la argumentación propia de uno u otro campo disciplinar. El análisis y el alcance de estos rasgos están sujetos al trabajo de campo que está llevándose a cabo actualmente en Letras y en Biología.

#### **(1) Los grados de formalidad**

Para comenzar, existen diferencias en los grados de formalidad característicos de los procedimientos de razonamiento en los distintos campos del saber. Los tipos de razonamientos

empleados típicamente en una empresa racional particular son más formales y pautados que en otras. No es lo mismo argumentar en Letras que en Biología: los pasos inferenciales, los tipos de argumentos (y falacias) aceptadas y rechazadas por esas comunidades, los parámetros de citación y de ejemplificación, la apelación a la autoridad, etc. son distintos y, por ende, los productos escritos de ese razonamiento también son distintos.

**(2) *Los grados de precisión***

Hay más espacio para la precisión y la exactitud en algunas áreas disciplinares del razonamiento práctico que en otras. En la Biología, por ejemplo, muchos de nuestros argumentos pueden formularse con exactitud matemática y fórmulas químicas. Sin embargo, en muchas otras áreas, la habilidad para presentar y argumentar nuestras opiniones depende más bien de nuestra capacidad para reconocer patrones complejos o “constelaciones” de características y para ponerlos en consideración de otros. Este es el caso de la crítica literaria, por ejemplo, en la que el crítico debe dominar y evaluar las sutilezas de una trama compleja (en general, la trama de un libro y sus vinculaciones con otros textos, contextos, autores, etc., más o menos contemporáneos, más o menos similares). En este caso, una apreciación general y cualitativa de las relaciones entre todas las propiedades relevantes de esa obra de arte conlleva más peso que la medida precisa y cuantitativa de cualquier propiedad o rasgo aislado. La precisión, en el sentido de “exactitud cuantitativa”, tiene importancia genuina en muchas situaciones, siempre y cuando puedan observarse estos rasgos en un marco o contexto más amplio.

Sin embargo, pese a reconocer que esta precisión es más importante en algunos ámbitos que en otros, lo cierto es que este prurito de exactitud tiene orígenes muy antiguos. Fueron los filósofos griegos clásicos, alrededor del 400 A.C., quienes reconocieron por primera vez el poder intelectual de esta exactitud “matemática”. A ellos les parecía que esto marcaba ciertas empresas de razonamiento complejas o campos de argumentación como campos que requerían un tratamiento preeminentemente racional (la Geometría era el ejemplo preferido de Platón). Actualmente, sin embargo, es claro que en una etapa u otra, este tipo de exactitud puede encontrar lugar en cualquier área disciplinar. Incluso en una actividad aparentemente “informal”, como la crítica literaria, ciertos procedimientos de razonamiento pueden ponerse en términos formales. Por otra parte, ninguna empresa puede confiar únicamente en este tipo de argumentación estricta y exacta. Aún las Ciencias Exactas y Naturales, por ejemplo, involucran fases de interpretación no formalizable que dependen, en parte, del ejercicio del

juicio personal. Por ello, resulta errado asumir que la argumentación siempre es “formal” en algunas áreas disciplinares (e.g., Ciencias Naturales) y siempre “informal” en otras (e.g., la Crítica Literaria). Al contrario, cualquiera sea nuestra área disciplinar, nuestro campo de razonamiento, siempre puede formularse la pregunta de hasta qué punto los argumentos y procedimientos de gran exactitud son relevantes para nuestros propósitos a la hora de abordar diferentes tipos de problemas.

### **(3) *Los modos de resolución***

Dado que las diferentes empresas humanas cuentan con diferentes objetivos, sus procedimientos de argumentación conducen a diferentes tipos de resolución. Aunque todos los argumentos empleados en todas las áreas disciplinares son de algún modo similares en sus comienzos (por ejemplo, todos comienzan haciendo una afirmación o explicitando una postura), no existe tal uniformidad en relación con los modos en los que estos se concluyen. Mientras en Biología es necesario saldar las diferencias en torno a un concepto y establecer, por ejemplo, en qué consiste la fotosíntesis o la síntesis de proteínas, en Letras no es necesario (ni esencial) que se dé un completo acuerdo entre las partes para resolver una discusión o controversia. En tales casos, no necesitamos que todas las partes lleguen a una posición compartida o tomen una decisión definitiva sobre un significado preciso. Por el contrario, la función central de la argumentación puede estar confinada a la aclaración, a la explicación. Si le pedimos a un crítico literario que fundamente, apoye o justifique su opinión inicial sobre una novela, por ejemplo, este pedido sólo exige que el crítico detalle la relevancia de sus afirmaciones en relación con el contenido o la forma de la obra de arte en cuestión. Un crítico tendría que explicar el significado y la relevancia de sus afirmaciones, más que probar que ellas son correctas. Otros podrán discutir la interpretación de su trabajo preguntándole si sus comentarios realmente son precisos. Pero una vez que estas dudas preliminares se saldan, el crítico no se verá necesariamente obligado a continuar, ni a hacer una elección franca entre distintas lecturas alternativas. De hecho, insistir en que una lectura es exclusivamente correcta carece de propósito práctico. En las discusiones estéticas, generalmente se produce una terminación aceptable si los otros pueden reconocer nuestras lecturas como relevantes y bien fundamentadas, si ellos pueden responder finalmente “sí, concuerdo en que uno podría interpretar eso”. En tales contextos, podemos concluir nuestras discusiones racionalmente (y agradadamente) sin pretender haber saldado ninguna interpretación de la novela absoluta y finalmente “verdadera” o “falsa” en el proceso. En Biología, en cambio, existe una menor tolerancia respecto de los conflictos

irresolutos. Una proteína es una cosa y no otra, los conceptos no admiten ambigüedades ni medias tintas y la evidencia y sus usos, en general, resultan menos controversiales que en las ciencias humanas.

#### **(4) Las metas de la argumentación**

El tipo de procedimiento apropiado, en un área disciplinar particular, depende de lo que está en juego dentro de ese ámbito. De forma similar, los modos de razonamiento práctico que esperamos encontrar en un área particular –en las Ciencias Naturales o en las Humanidades- nuevamente reflejarán el propósito general y las demandas prácticas de la empresa en consideración. En nuestra investigación, miraremos dos áreas disciplinares, Letras y Biología, que proveen foros para el razonamiento práctico y nos preguntaremos qué tipos de razonamiento tienen lugar típicamente allí. Estos constituyen ejes centrales de nuestro proyecto.

#### **Algunos aportes sobre comunidades de práctica y comunidades argumentativas**

¿Cómo se aprende a argumentar por escrito en las disciplinas? Una primera respuesta tentativa y provisoria, incluso simplista, a esta pregunta sería: por participación. Tentativa, provisoria y simplista ya que nos enfrentamos a dos casos (Letras y Biología) en los que existen diferencias sustanciales en relación a cómo se aborda la argumentación en el aula.

En Letras, por ejemplo, la materia que constituye nuestro caso de estudio es *Taller* y uno de los ejes temáticos más importantes de la asignatura focaliza las teorías de la argumentación. Es decir, en este caso la argumentación se aborda formalmente, existe un trabajo no sólo sostenido, sino también consciente (y consistente) *sobre* y *con* la argumentación. En las clases se producen instancias de devolución e institucionalización (Brousseau, 2007) en las que la argumentación es a la vez práctica social y objeto de conocimiento y reflexión. En esta asignatura, los docentes intentan establecer una contigüidad entre las prácticas sociales del lenguaje (Bautier y Bucheton, 1997) y las prácticas del aula, proponen instancias de argumentación y las vinculan con temas sociales relevantes para el grupo, como el ingreso a la universidad, las adicciones, los problemas políticos provinciales y nacionales, etc. La argumentación aquí es, a la vez, una herramienta para aprender y un objetivo de aprendizaje consciente.

En Biología, en cambio, la argumentación no se aborda explícitamente. En esta clase existe un trabajo sostenido con la misma, pero el aprendizaje se da netamente por participación. La propuesta



### III JORNADAS NACIONALES Y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)

3 y 4 de diciembre de 2012

---

consiste en hacer que los alumnos argumenten sobre temas sociocientíficos (Cavagnetto, 2010) al mismo tiempo que desarrollan otras actividades (efectuar gráficos, dibujos, explicaciones, etc.) y redactan textos. En este caso, el aprendizaje por participación es claro dado que la argumentación se erige como un instrumento para aprender contenidos disciplinares. Aprender un concepto es aprender a usarlo.

Sin embargo, consideramos que, en ambos casos, la participación constituye un eje fundamental del proceso de aprendizaje. Tanto en Biología como en Letras los alumnos aprenden a usar el lenguaje argumentativamente de acuerdo con sus áreas disciplinares mediante la participación. Si bien en Letras hay una enseñanza explícita, lo cierto es que la carrera de Letras es tan amplia, que estos lineamientos no siempre resultan suficientes para mostrarles a los alumnos cómo argumentar en Lingüística, en Teoría Literaria, en Latín o en Semiótica. *Taller* es una asignatura introductoria, extremadamente abarcadora que busca, más bien, poner sobre el tapete problemáticas que luego serán centrales en la carrera y mostrar que la escritura y los modos de escribir están siempre ligados al contexto social de producción, circulación y recepción de los textos.

Así, más allá de que en Letras la argumentación se aborde explícitamente, entendemos que, para estudiar la argumentación en la universidad el concepto de *comunidades de práctica* (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 1998) se torna relevante. El punto de partida de esta idea es que la gente típicamente se agrupa para realizar actividades en su vida cotidiana, en sus lugares de trabajo y de educación. Estos grupos se caracterizan por tres aspectos: (1) los miembros interaccionan entre ellos de diversas formas (*compromiso mutuo*); (2) ellos tienen un esfuerzo común (*empresa conjunta*) y (3) ellos desarrollan un *repertorio compartido* de recursos de lenguaje, estilos y rutinas por medio de los cuales se expresan como miembros de ese grupo. *Aprendizaje situado* entonces significa comprometerse en una comunidad de práctica y esta *participación* se erige como el proceso fundamental de aprendizaje (Barton y Tusting, 2005). Ingresar a la universidad implica adentrarse en una determinada comunidad de práctica y ese ingreso, entendemos, no se limita sólo a un compromiso mutuo, a una empresa conjunta y a un repertorio compartido de recursos del lenguaje, sino que requiere también aprender a argumentar y a razonar de formas distintas en cada disciplina. Más aún, precisa el ingreso a una determinada *comunidad argumentativa*, en la que no sólo se comparten modos de decir sino también de razonar. Una *comunidad argumentativa*, entre otras cosas, implica una determinada

orientación hacia la racionalidad, una concepción de los quehaceres y lógicas propias de esa disciplina y de las metas por las que se efectúan esos razonamientos. Ingresar a una determinada *comunidad argumentativa* implica también participar y aprender participando.

En nuestra investigación, intentaremos sistematizar el concepto de *comunidad argumentativa*, una noción que, consideramos, va más allá de la idea de *comunidad de práctica* e involucra los modos de razonar propios de cada área disciplinar. Como afirma Toulmin (2001), la argumentación es una empresa racional y como tal, sostenemos, adquiere distintos matices de acuerdo con la disciplina en la que se lleva a cabo.

### **Conclusión**

Esta ponencia ha intentado abarcar tres puntos clave: (1) Los fundamentos y el objetivo central de nuestro proyecto; (2) Los rasgos que nos permiten afirmar que existen diferencias en el modo en el que se argumenta en un campo disciplinar y en otro; y (3) Los tipos de aprendizaje que se producen en un campo y en otro y el modo en el que la noción de *comunidad argumentativa* podría ponerse a jugar en estos ámbitos.

En esta ponencia ninguna afirmación tiene carácter conclusivo, todo lo que se dijo está abierto a sugerencias y críticas. Las preguntas que restan, en este punto, siguen siendo las mismas: ¿Cómo se argumenta en las disciplinas (Letras y Biología, particularmente)? ¿Cómo se aprende a hacerlo? ¿Es relevante la noción (incipiente) de comunidades argumentativas? ¿Cuál es su alcance y utilidad? ¿Qué otros rasgos además de los grados de formalidad, de precisión, de conclusión y las metas de la argumentación pueden servir para establecer las particularidades de los usos argumentativos del lenguaje en uno u otro ámbito? Nos encontramos en la instancia de recolección de datos e indagación bibliográfica, por lo que el trabajo de repensar constantemente cada una de nuestras presunciones, más que tratar de afirmar y fundamentar categorías o conceptos, constituye nuestra práctica cotidiana. Desde este horizonte, pedimos se interprete y aborde todo lo expuesto.

### **Referencias**

Andrews, R. (2009). *Argumentation in Higher Education. Improving Practice Through Theory and Research*. Londres: Routledge Francis & Taylor Group.

- Bautier, E. y Bucheton, D. (1997). Les pratiques socio-langagières dans la classe de français? Quels enjeux? Quelles démarches? Repères. Institut National de Recherche Pédagogique, 15(13), 11-25. Traducción: Dra. Flora Perelman.
- Barton, D; Hamilton, M. e Ivanic, R. (2005). *Situated Literacies: reading and writing in context*. New York: Routledge.
- Barton, D. y Tusting, K. (Eds.) (2005). *Beyond Communities of Practice: Language, Power and Social Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bazerman et al. (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. Indiana: Parlor Press and the WAC Clearinghouse.
- Bazerman, Ch. y Prior, P. (2004) *What writing does and how it does it. An introduction to analysing texts and textual practices*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bazerman, Ch. (1988). *Shaping Written Knowledge: The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*. Wisconsin: The University of Wisconsin Press.
- 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 e la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cavagnetto, A. R. (2010). Interventions in K -12 Science Contexts Argument to Foster Scientific Literacy: A Review of Argument. *Review of Educational Research*, (80): 336-57.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design. Choosing among five approaches* (Segunda edición). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Erduran, S., Simon, S., y Osborne, J. (2004). TAPping into argumentation: Developments in the application of Toulmin's argument pattern for studying science discourse, *Science Education*, 88, 915-933.
- Jiménez-Aleixandre, M. P., Rodríguez, A. B. y Duschl, R. A. (2000). 'Doing the lesson' or 'doing science': Argument in high school genetics, *Science Education*, 84, 757-792.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral* <http://books.google.com/?id=CAVIOrW3vYAC>

- <http://books.google.com/?id=CAVIOrW3vYAC> *Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leitão, S. (2000). The Potential of Argument in Knowledge Building, *Human Development*, Nro.6, pp. 332-360.
- Maxwell, J. y Miller, B. (2008) "Categorizing and connecting strategies in qualitative data analysis". En Leavy, P. y Hesse-Biber, S. (Eds.) *Handbook of emergent methods*. New York: Guilford Press.
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Molina, María Elena; Carlino, Paula; Padilla, Constanza (en prensa) Argumentación y potencialidad epistémica de la escritura. Aportes de la pragmadialéctica al modelo "transformar el conocimiento", *Memorias del IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XIX Jornadas de Investigación. VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Buenos Aires: 28 al 30 de noviembre de 2012.
- Padilla, C. (2009). Argumentación académica: La escritura de ponencias en el marco de una asignatura universitaria, *Actas del XI Congreso Nacional de Lingüística, ed. Héctor Manni*. Sociedad Argentina de Lingüística and Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe. CD-Rom.
- Padilla, C. (2008). ¿Enseñar a argumentar e la universidad? ¿Por qué y para qué?, *Primeras Jornadas Latinoamericanas de Lectura y Escritura Críticas de la cátedra UNESCO*. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán.
- Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca, L. (1958). *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*. Paris : PUF.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Tindale, Ch. W. (2007). *Fallacies and Argument Appraisal*. New York: Cambridge University Press.
- Toulmin, S. (2001). *Return to reason*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Toulmin, S.; Rieke, R.; Janik, A. (1984). *An introduction to reasoning* (Segunda Edición). New York: Macmillan Publishing Co., Inc.
- Toulmin, S. (1958). *The Uses of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press.

**III JORNADAS NACIONALES Y I LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN  
EDUCACIÓN**  
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (IICE)  
3 y 4 de diciembre de 2012

---

van Eemeren, F. y Grootendorst, R. (1984). *Speech Acts in Argumentative Discussions*. Dordrecht: Foris Publications.

Walton, D. (2006). *Fundamentals of Critical Argumentation*. New York: Cambridge University Press.

Walton, D. (2008 [1989]). *Informal Logic. A Pragmatic Approach*. New York: Cambridge University Press.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.  
<http://books.google.com/?id=heBZpgYUKdAC&dq=Communities+of+Practice:+Learning,+Meaning,+and+Identity&printsec=frontcover&q=of>  
<http://books.google.com/?id=heBZpgYUKdAC&dq=Communities+of+Practice:+Learning,+Meaning,+and+Identity&printsec=frontcover&q=Practice: Learning, Meaning, and>  
<http://books.google.com/?id=heBZpgYUKdAC&dq=Communities+of+Practice:+Learning,+Meaning,+and+Identity&printsec=frontcover&q=Identity>.

Zabala, V. (2009). “La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura”. En: Cassany, D. (comp.) (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós.