

Argumentación y escritura en el ingreso a la universidad: relaciones entre las consignas de los docentes y el trabajo intelectual de los alumnos.

Molina, María Elena.

Cita:

Molina, María Elena (Septiembre, 2013). *Argumentación y escritura en el ingreso a la universidad: relaciones entre las consignas de los docentes y el trabajo intelectual de los alumnos. III Congreso de Psicología del Tucumán. Nacional e Internacional. Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán, San Miguel de Tucumán.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/maria.elena.molina/20>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p8ad/X7z>



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>.

Argumentación y escritura en el ingreso a la universidad: relaciones entre las consignas de los docentes y el trabajo intelectual de los alumnos

María Elena Molina

Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica

Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires

Instituto de Investigaciones sobre el Lenguaje y la Cultura (CONICET-UNT)

mariaelenamolina@me.com - Tel: (03865) 15445986

Modalidad de lectura: mesa individual - *Eje temático:* Psicología Educacional

Palabras clave: condiciones didácticas, acciones docentes, enseñanza y aprendizaje

1. Introducción

Este trabajo parte de una afirmación capital: argumentando y escribiendo se aprende en la universidad por lo que las actividades que implican escritura y argumentación ocupan un lugar central en la enseñanza de los contenidos curriculares de distintas asignaturas. En particular, sostenemos que escribir y argumentar favorecen el aprendizaje en dos áreas disciplinares: Letras y Biología. Sin embargo, reconocemos también que muchas veces los alumnos, pese a estar inmersos en situaciones didácticas en las que se trabaja sostenidamente con argumentación y escritura, no logran aprender lo que se les propone. Son múltiples y de diversa naturaleza los factores que cabría considerar para dar cuenta de esta situación e intentar modificarla. En este trabajo, nos limitamos a caracterizar el rol de las consignas que enmarcan el escribir y el argumentar en dos cursos universitarios de carácter introductorio (uno de Letras y otro de Biología), pertenecientes a dos de las principales universidades públicas argentinas. De este modo, analizamos en qué medida diferentes tipos de consignas promueven o no modalidades de escritura y argumentación compatibles con el aprendizaje. Por un lado, abordamos las razones por las que las consignas de uso más frecuente en general no posibilitan aprendizajes. Por otro parte, esbozamos una caracterización provisoria de consignas de escritura y argumentación que favorecerían en los alumnos el trabajo intelectual necesario para aprender Letras y Biología escribiendo y argumentando.

Así, como categorías teóricas para el análisis de las consignas propuestas en cada uno de los cursos mencionados, consideramos los aportes de Aisenberg (2005, 2010) quien distingue entre **consignas abiertas**, **globales** y **analíticas**. Estos tipos

de consignas promoverían aprendizajes de contenidos disciplinares tanto en Ciencias Naturales como en Ciencias Sociales y Humanas. En este sentido, entonces, la **consigna abierta** es una invitación general a leer un texto para conocer un tema o algún aspecto de la temática en estudio. Se propone leer y luego comentar el texto, sin restricciones (es decir, sin buscar algo en particular). La **consigna global**, por su parte, es una pregunta que tiene una vinculación directa con el contenido a enseñar. Marca una direccionalidad hacia el establecimiento de ciertas relaciones, la reconstrucción de una explicación o la aproximación a (o el reconocimiento *de*) una idea o problemática general. Es una pregunta amplia que no busca ni pide una información puntual de un texto. Ambos tipos de consignas se caracterizan por ubicar las actividades de lectura, escritura y argumentación como demandas centrales del docente y por otorgar a los alumnos un espacio de libertad en la lectura y la escritura, en tanto queda en sus manos el *qué* y el *cómo* interpretar el texto y el *qué* y el *cómo* escribir sobre él.

Las **consignas analíticas**, referidas, por ejemplo, a ideas o expresiones puntuales del texto, en cambio, exigen mayores precisiones. Estas pueden adoptar formulaciones similares a las **consignas de descomposición** (Aisenberg, 2005, 2010; Carlino, 2013; Lerner, 2001), pero el sentido que adquieren es totalmente diferente por el modo y el momento en el que se plantean: son especificaciones de una consigna o temática global y se formulan en el marco de una totalidad que se está analizando junto con los alumnos y en relación con sus logros y dificultades en la interpretación y en la reescritura del texto.

En lo que sigue, explicitamos algunas consideraciones metodológicas relevantes para entender las consignas analizadas en el apartado de *Resultados y discusión*. Finalmente, concluimos esta ponencia retomando y fundamentando los puntos centrales de nuestro trabajo.

2. Consideraciones metodológicas

Las consignas abordadas en esta ponencia corresponden a un análisis de documentos áulicos (cuadernillos de cátedra) de dos cursos universitarios introductorios en los que, por política de cátedra, se trabaja sostenidamente con escritura y argumentación para aprender (Carlino, 2012; De Micheli & Iglesia, 2012; Padilla, 2012). En otras palabras, trabajamos con cátedras que, en razón de sus iniciativas didácticas dialógicas (Bajtin, 2004; Dysthe, 1996) difieren de la enseñanza usual (Lerner, 2001) y constituyen lo que Patton (2002) denomina *muestra*

intencional: dos casos que, por sus particularidades, requieren estudiarse en profundidad.

Así, desde un enfoque interactivo (Maxwell, 2013) y a partir de una concepción constructivista de la enseñanza (Brousseau, 2007; Lerner, 1996), analizamos dos actividades (una por asignatura) en las que se formulan **consignas globales, abiertas y analíticas** y se propone a los alumnos escribir y argumentar para responderlas. Finalmente, cabe mencionar que estos análisis se enmarcan en una investigación didáctica en curso que estudia las condiciones de enseñanza bajo las que escritura y argumentación pueden transformarse, al mismo tiempo, en *objetos a enseñar* y en *herramientas epistémicas* para aprender contenidos y lógicas disciplinares en el ingreso a la universidad (Molina & Carlino, 2013; Molina & Padilla, 2013; Molina, 2013).

3. Resultados y discusión: ¿Qué piden los docentes a sus alumnos cuando *consignan* en Letras y en Biología?

La enseñanza usual concibe la escritura como un medio de certificar y reproducir saberes, no como una herramienta para apropiarse de ellos y aprender (Lerner, 2001). De este modo, en general, a los alumnos se les propone tareas de localización de información y de fragmentación de contenidos en las que, para contestar una pregunta, sólo precisan encontrar la respuesta en un texto y copiarla textualmente, o bien, hacerlo a través un parafraseo que no dista mucho de esa mera copia textual (Aisenberg, 2005, 2010). Sin embargo, los potenciales epistémicos de la escritura, concebida como una práctica social en la que se escribe *para alguien*, en determinada *situación comunicativa* y con ciertos *propósitos* (Bazerman, 1981; Carlino, 2013; Dysthe, 1996; Emig, 1977; Freedman & Medway, 1994; Young & Fulwiler, 1986), no pueden desplegarse como respuesta a estas consignas de fragmentación, predominantes en la enseñanza usual (Lerner, 2001).

En efecto, para que la escritura pueda erigirse como un modo de aprender (Emig, 1977), es necesario que las consignas propuestas por los docentes incentiven en los alumnos un trabajo intelectual de autoría. *Autoría* que implica, entre otras cosas, ejercer la prerrogativa y asumir la responsabilidad de elegir la meta, el estilo y la audiencia de un texto (Ivanic, 1998, pp. 26, 219, 341).

En los siguientes sub-apartados, mostramos cómo se propicia -mediante la formulación de **consignas abiertas, globales y analíticas**- este ejercicio de la autoría en dos asignaturas (una de Letras y otra de Biología). Esta autoría, que

exige escribir argumentativamente, es la que –bajo determinadas condiciones didácticas- permitiría aprender contenidos y lógicas disciplinares en el ingreso a la universidad.

3. a. Consignas abiertas, globales y analíticas en una actividad de Letras

En el seminario de Letras que constituye uno de nuestros casos de estudio, los docentes plantean actividades que buscan desafiar intelectualmente a los alumnos. De este modo, los profesores intentan que sus estudiantes aprendan argumentando y escribiendo a la vez que aprenden a escribir y a argumentar disciplinariamente. En el *Cuadro 1*, se esquematiza en detalle una tarea pedida por el docente de este curso de acuerdo con los tipos de consignas formuladas.

Actividad propuesta por el docente de Letras	Tipo de consigna formulada
Los textos que siguen proponen como tema las relaciones entre lectura, internet y aprendizaje. Por ello les planteamos realizar una lectura individual y luego una lectura comparativa de los textos.	<i>Consigna abierta</i>
(1) Reconstruir el contexto de producción de este texto, observando los índices que provee el texto (fecha, autor, pequeñas referencias sobre el autor, lugar de publicación, etc.)	<i>Consigna global</i>
(2) ¿Cuál es el tema del texto y qué posición tiene el autor frente a ese tema? (3) ¿Qué función cumplen las cursivas en este texto? (4) ¿Qué valor otorga el autor a la lectura? ¿A través de qué recurso polifónico refuerza su planteo? (5) ¿Puede reconocer voces polifónicas presentes en el texto?	<i>Consignas analíticas</i>
(6) Escriba un texto argumentativo que se titule “Libros e internet” o “Libros versus internet” que manifieste su postura en torno al tema.	<i>Consigna global</i>

Cuadro 1. Ejemplo de consignas abiertas, globales y analíticas en Letras

Como puede observarse, el planteo de la actividad comienza con una **consigna abierta**: el docente pide a los alumnos que lean los textos, que exploren sus sentidos y que se aproximen a ellos de forma preliminar y tentativa. Luego, en el punto (1), se propone una **consigna global**: los alumnos deben reconstruir el contexto de producción del texto leído. No hay mayores indicaciones; la consigna pauta así una segunda lectura que, esta vez, no es **abierta** (no se pide a los alumnos que lean tentativa y preliminarmente), sino que se los guía en una tarea muy **global**, a saber, demandar que se reconstruya el contexto de producción de un escrito. En los puntos (2) a (5), se despliegan varias **consignas analíticas**. Ahora se precisa con más claridad lo que se espera de los alumnos, siempre con preguntas abiertas, no de localización de información sino de construcción de significados:

“¿Qué función cumplen las cursivas en este texto?” o “¿Puede reconocer voces polifónicas presentes en el texto?”

La tarea de escritura, no obstante, se completa –luego de un trabajo de lectura de textos argumentativos- con la producción de un escrito de esas características. Se está brindando así a los alumnos la posibilidad de ejercer una *autoría* propia. Esta consigna de cierre es **global** –“Escriba un texto argumentativo que se titule ‘Libros e internet’ o ‘Libros versus internet’ que manifieste su postura en torno al tema”- puesto que el único lineamiento de escritura que reciben los alumnos es una alternativa de títulos y la indicación de que expliciten, construyan y defiendan su postura en relación con el tema en debate.

3. b. Consignas abiertas, globales y analíticas en una actividad de Biología

En el seminario de Biología que constituye nuestro segundo caso de estudio, la progresión es la misma: **consignas abiertas, globales y analíticas**. Sin embargo, a diferencia del caso Letras, en Biología no se propone a los alumnos cerrar la actividad con una **consigna abierta** (escribir un texto), sino que la tarea se clausura con una serie de **consignas analíticas** que aportan al entendimiento de lo que se exploró mediante la **consigna abierta** y la **consigna global** que inauguran la actividad planteada.

Actividad propuesta por el docente de Biología	Tipo de consigna formulada
Suponga que en la especie humana, el color de pelo castaño es dominante respecto al color rubio y el color de ojos marrones domina sobre el color celeste. Laura es rubia y de ojos marrones y Pedro tiene ojos celestes y pelo color castaño.	<i>Consigna abierta</i>
(a) En base al fenotipo indique los posibles genotipos de Laura y Pedro.	<i>Consigna global</i>
(b) Luis, rubio y de ojos celestes, es el primer hijo de esta pareja ¿Podría usted ahora afirmar cuál es el genotipo de los padres? (c) ¿Qué tipos de gametas pueden formar Laura y Pedro? (d) ¿Cuál es la probabilidad de que un segundo hijo sea rubio y de ojos marrones?	<i>Consignas analíticas</i>

Cuadro 2. Ejemplo de consignas abiertas, globales y analíticas en Biología

Como puede verse en el Cuadro 2, la actividad de escritura diseñada por los docentes de este seminario de Biología comienza con una invitación general a *suponer* determinadas condiciones para un caso de estudio. Se pide a los alumnos que *supongan* o *presuman* ciertas regularidades en el fenotipo de la población mundial y, después de bosquejar estas presunciones, se presentan los rasgos particulares de Laura y Pedro. La consigna aquí, por lo tanto, es **abierta**. En el punto

(a), en cambio, se avanza en el nivel de explicitación de lo que se demanda: los alumnos deben ahora, en base a los fenotipos bosquejados, indicar los posibles genotipos de Laura y Pedro. No hay más indicaciones que esta. De este modo, la consigna se configura como **global**: requiere pensar de forma general una única cuestión puntual y de ingreso al tema.

Por su parte, las consignas (b) a (d), incorporan una serie de preguntas que buscan que los alumnos ahonden en los detalles del tema estudiado. Estas son **consignas analíticas** que, aunque se asemejan a las de **descomposición**, no son iguales. Las **consignas analíticas** no se descomponen porque sí, sino que lo hacen en el marco de un pedido abierto y global más amplio: las **consignas analíticas** agregan profundidad y densidad conceptual al abordaje planteado por las **consignas abiertas y globales**.

En esta actividad de Biología observamos, entonces, que la progresión consiste en **consignas abiertas, globales y analíticas**. De este modo, se busca que los alumnos se adentren en el tema a estudiar y puedan ir (re)construyendo el saber disciplinar. Se intenta que los estudiantes saquen sus propias conclusiones a partir de los conceptos estudiados y aprendan los contenidos biológicos en base al ejercicio de la autoría propia (Molina, 2013).

4. Consideraciones finales: ¿Cómo y por qué las *consignas abiertas, globales y analíticas* ayudan a aprender?

Bajo determinadas condiciones didácticas, escribir y argumentar pueden transformarse en herramientas epistémicas para aprender contenidos y lógicas disciplinares en el nivel superior (Molina, 2013). Sin embargo, estas condiciones didácticas suelen estar ausentes de la enseñanza usual donde, por lo general, se escribe y se argumenta para demostrar que se estudió, no para reconstruir y apropiarse de los contenidos disciplinares (Aisenberg, 2005, 2010; Carlino, 2005, 2012, 2013; Lerner, 2001; Padilla & Carlino, 2012).

Por ello, mediante el análisis de consignas propuestas por docentes de dos seminarios universitarios en los que sí se garantizan las condiciones didácticas para aprender escribiendo y argumentando y en donde escritura y argumentación se entrelazan con contenidos curriculares, intentamos ofrecer ejemplos de actividades que promoverían el trabajo intelectual de los alumnos necesario para aprovechar los potenciales epistémicos de la escritura y la argumentación.

En efecto, sostenemos que estas **consignas abiertas, globales y analíticas** permiten a los alumnos acercarse progresivamente a un tema, comenzando con una aproximación no pautada (**consigna abierta**), para luego seguir con un acercamiento general (**consigna global**) y terminar con consignas que permitan focalizar cuestiones particulares de la temática estudiada (**consignas analíticas**). Si las actividades pedidas por los docentes no efectúan este acercamiento progresivo y sólo proponen **consignas analíticas**, éstas terminan transformándose en **consignas de descomposición**: preguntas que se responden fraccionando el texto que se lee y que se argumentan copiando fragmentos más o menos textuales de los escritos en estudio.

En suma, sostenemos que, a fin de que los alumnos aprendan escribiendo y argumentando en el ingreso a los estudios superiores, resulta necesario que las actividades propuestas por los docentes les ofrezcan posibilidades de apropiarse de los conceptos y de (re)construir los contenidos disciplinares. Los estudiantes precisan que sus profesores alienten e incentiven en ellos el trabajo intelectual necesario para aprender. Lógicamente, son diversas las acciones que los docentes podrían efectuar en pos de lograr este objetivo. Aquí, nosotros focalizamos sólo la descripción de las consignas que, de acuerdo con nuestra investigación en curso y con los estudios de Lerner, Aisenberg y equipo (Aisenberg, 2005, 2010; Lerner, 1996, 2001; entre otros), favorecerían aprendizajes disciplinares y permitirían que escribir y argumentar sirvan como herramientas epistémicas para aprender en la universidad.

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 del 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/>

Referencias

- Aisenberg, B. (2005). La lectura en la enseñanza de la historia: las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos. *Lectura y Vida*, 23(3), 22–21.
- Aisenberg, B. (2010). Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y el aprendizaje. En *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza* (pp. 63–98). Buenos Aires: Aique.

- 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.
- Bazerman, C. (1981). What written knowledge does: three examples of academic discourse. *Philosophy of the Social Sciences*, 11(3), 361–388.
- 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 *Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places* (pp. 485–498). Anderson, S.C: Parlor Press.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355–381.
- 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 *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.
- Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. *College Composition and Communication*, 28, 122–128.
- Freedman, A., & Medway, P. (1994). *Genre and the New Rhetoric*. New York: Francis and Taylor.
- Ivanic, R. (1998). *Writing and identity: The discursal construction of identity in academic writing*. Amsterdam: John Benjamins.
- Lerner, D. (1996). La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición. En *Nuevas contribuciones para el debate*. Buenos Aires: Paidós.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: an interactive approach* (3rd ed.). Thousand Oaks, Calif: SAGE Publications.
- Molina, M. E. (2013). Argumentar y escribir para aprender Biología en la universidad: revisión de antecedentes y perspectivas de alumnos. *Revista Polifonías*, 3(3).
- Molina, M. E., & Carlino, P. (2013). Escribir y argumentar para aprender: las potencialidades epistémicas de las prácticas de argumentación escrita. *Revista Texturas*, 13(1).
- Molina, M. E., & Padilla, C. (2013). Argumentar en dos disciplinas universitarias: una aproximación toulminiana a la argumentación académica en Letras y Biología. *Revista Logos*, 23(1), 65–82.
- Padilla, C. (2012). Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales. *Magis*, 5(10), 31–57.
- Padilla, C., & Carlino, P. (2012). Alfabetización académica e investigación acción: enseñara elaborar ponencias en la clase universitaria. En *Alfabetización académica y profesional en el Siglo XXI: Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 153–182). Santiago de Chile: Ariel.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3 ed.). Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Young, A., & Fulwiler, T. (1986). *Writing across the disciplines: research into practice*. New York: Boynton.