

VI Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso y de las III Jornadas Internacionales sobre Discurso e Interdisciplina. Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso, Quilmes, 2013.

Prácticas de argumentación escrita en dos disciplinas universitarias: dimensiones y potencialidades epistémicas.

Molina, María Elena y Padilla, Constanza.

Cita:

Molina, María Elena y Padilla, Constanza (Junio, 2013). *Prácticas de argumentación escrita en dos disciplinas universitarias: dimensiones y potencialidades epistémicas*. VI Coloquio de Investigadores en Estudios del Discurso y de las III Jornadas Internacionales sobre Discurso e Interdisciplina. Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso, Quilmes.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/maria.elena.molina/27>

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



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>.

PRÁCTICAS DE ARGUMENTACIÓN ESCRITA EN DOS DISCIPLINAS UNIVERSITARIAS: DIMENSIONES Y POTENCIALIDADES EPISTÉMICAS

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 (UNT-CONICET)

GICEOLEM mariaelenamolina@me.com

Constanza Padilla

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

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

GICEOLEM constanza_padilla@yahoo.com.ar

Ejercer las prácticas de lectura y escritura es condición necesaria para poder reflexionar sobre ellas. Es fundamental evitar que hacer y pensar sobre el hacer sean sustituidos por un simple “hablar de” aquello que sería necesario hacer o sobre lo cual sería necesario reflexionar

Delia Lerner (2001, p. 101)

RESUMEN

Este trabajo parte de dos afirmaciones fundamentales. En primer lugar, sostenemos que, bajo ciertas condiciones didácticas, escritura y argumentación pueden transformarse en objetos de enseñanza y en herramientas epistémicas para aprender contenidos y lógicas disciplinares en las aulas universitarias. En segundo lugar, consideramos que el potencial epistémico de las prácticas de argumentación escrita se desprende, en gran medida, de la imbricación de cuatro dimensiones. Tres de ellas son *constitutivas* (las dimensiones lógica, retórica y dialéctica) y una, *integradora* (la dimensión crítica). Así, entendemos que explorar la dimensión epistémica de las prácticas de argumentación escrita, íntimamente ligadas a los contextos disciplinares en los que se ejercen, requiere efectuar consideraciones de carácter lógico, retórico y dialéctico. Teniendo en cuenta estos dos postulados, entonces, nuestro objetivo consiste en caracterizar y ejemplificar cómo operan estas cuatro dimensiones distintas (lógica, retórica, dialéctica y crítica) en un corpus de textos producidos por alumnos de primer año de la universidad en dos disciplinas. Cabe precisar que los datos expuestos en esta ponencia forman parte de una investigación doctoral centrada en las prácticas de argumentación escrita de estudiantes universitarios de Letras y de Biología y en el modo en el que ciertas condiciones didácticas permiten que los alumnos aprendan contenidos y lógicas disciplinares escribiendo y argumentando. Mediante el análisis de textos producidos por alumnos a lo largo del cursado de dos asignaturas *-Introducción a los Estudios del Discurso e Introducción a la Biología-* pertenecientes a dos instituciones nacionales públicas, esperamos que el presente estudio contribuya a repensar y a replantear las especificidades disciplinares que adquieren las prácticas de escritura y de argumentación en las aulas universitarias.

PALABRAS CLAVE: escritura académica, prácticas de argumentación y de escritura, Letras y Biología.

1. INTRODUCCIÓN

¿Cuáles son las características de la escritura académica? ¿Qué rol juega la argumentación en este tipo de escritura? ¿Dónde descansan los potenciales epistémicos de la argumentación y de la escritura cuando se escribe *en y para* la academia? ¿Cuáles son los rasgos y los modos disciplinares de razonar y comunicar que repercuten en estas prácticas de escritura y argumentación?

Retomando estos interrogantes, en la presente ponencia nos abocamos a comprender en profundidad la idea de que la escritura académica es, preeminentemente, un constructo argumentativo (Padilla, Douglas de Sirgo, & Lopez, 2011; Padilla, 2009, 2012). En este sentido, entonces, nuestro trabajo parte de dos afirmaciones fundamentales. En primer lugar, respaldamos la idea de que, bajo ciertas condiciones didácticas, escritura y argumentación pueden transformarse en objetos de enseñanza y en herramientas epistémicas para aprender contenidos y lógicas disciplinares en las aulas universitarias. En segundo lugar, sostenemos que el potencial epistémico de las prácticas de argumentación escrita se desprende, en gran medida, de la imbricación de cuatro dimensiones. Tres de ellas son *constitutivas* (las dimensiones *lógica, retórica y dialéctica*) y una, *integradora* (la dimensión *crítica*). Así, el objetivo de nuestra ponencia consiste en caracterizar estas cuatro dimensiones (lógica, retórica, dialéctica y crítica) y en ejemplificar cómo éstas operan en textos producidos por alumnos universitarios de primer año en dos disciplinas (Letras y Biología). Cabe mencionar que los textos aquí consignados se desprenden, a su vez, de un corpus más amplio.¹

En lo que sigue, esta ponencia se organiza en tres apartados. En la sección 2, caracterizamos la escritura académica como construcción argumentativa y sistematizamos sus cuatro dimensiones. En el apartado 3, mostramos cómo estas últimas operan en dos textos producidos por alumnos universitarios ingresantes de Letras y Biología. En el apartado 4, retomamos las cuestiones clave de nuestro trabajo y especificamos sus alcances.

2. HACER, PENSAR Y EJERCER VS. “HABLAR DE”: LAS DIMENSIONES DE LAS PRÁCTICAS DE ARGUMENTACIÓN ESCRITA Y SUS POTENCIALES EPISTÉMICOS

Concebir escritura y argumentación como prácticas sociales, implica hacer, pensar y ejercer la escritura y la argumentación, no solo “hablar de” ellas (Lerner, 2001). Requiere que los docentes formulen preguntas auténticas (Dysthe, 1996) y planteen proyectos de escritura en los que los alumnos puedan escribir con propósitos claros y de forma sostenida y constante. En el nivel superior, la importancia de concebir escritura y argumentación como prácticas sociales reside en el hecho de que los alumnos no sólo están intentando aprender contenidos disciplinares sino también, paralelamente, modos de decir (Russell & Cortes, 2012) y pensar

propios de las disciplinas en las que están adentrándose (Carlino, 2013). En efecto, en el ingreso a la universidad, la necesidad de ejercer las prácticas de escritura y argumentación y de posibilitar que los alumnos se piensen como interlocutores legítimos de las comunidades en las que están aprendiendo a participar, otorga sentido al desafío de trabajar escritura y argumentación como prácticas sociales. Prácticas que, sin dudas, no pueden ejercerse mediante la realización de actividades de escritura fragmentarias, aisladas, inconexas, sino mediante proyectos sostenidos en el tiempo, orientados por metas concretas, guiados por intervenciones y seguimientos de los docentes.

De este modo, sostenemos que en el marco de la educación superior, se busca, de forma declarativa y con mayor o menor éxito en su implementación, enseñar a los alumnos a ejercer las prácticas discursivas y textuales propias de sus disciplinas. En efecto, se pretende que los estudiantes comprendan que la *escritura académica*, como modo privilegiado de comunicación del quehacer científico, es una construcción argumentativa (Padilla, 2009, 2012). En este sentido, entonces, sostenemos que esa *argumentación escrita* que impera en los ámbitos universitarios posee rasgos propios que varían de una disciplina a otra y que implican la integración de cuatro dimensiones, tres de ellas *constitutivas* y una *integradora*. Como dimensiones *constitutivas*, cabe enumerar:

-La dimensión *lógica* exige la articulación entre ideas, los conceptos y sus relaciones lógicas, es decir, atañe a la configuración y a la estructura lógicas del argumento (Toulmin, 2001, 2003; Toulmin, Rieke & Janik, 1984).

-La dimensión *retórica* busca el modo de comunicar estos resultados más eficazmente, atendiendo a los destinatarios virtuales, al contexto disciplinar y al tipo de diálogo en el que se lleva a cabo esa comunicación (van Eemeren, 2010; Toulmin, 2003; Walton & Krabbe, 1995; Walton, 2008).

-La dimensión *dialéctica* se abre a la consideración de otros puntos de vista, sustentada en una concepción del conocimiento científico como saber provisional y perfectibleⁱⁱ (van Eemeren & Grootendorst, 1984; Kelly & Bazerman, 2003; Kelly & Duschl, 2002; Kuhn, Iordanau, Pease, & Wirkala, 2008; Kuhn, 1991; Leitao, 2000).

A estas tres dimensiones, que señalamos como *constitutivas*, las atraviesa y engloba una cuarta dimensión *integradora*: la *crítica*. Esta *dimensión crítica* permite sacar provecho de las circunstancias de enunciación y focalizar las transformaciones cognitivas que promueve la argumentación como medio de aprendizaje. Ella es la que, en definitiva, posibilita reelaborar y construir el conocimiento con base en la situación comunicativa en la que se lleva a cabo la enunciación. La *dimensión crítica* permite, a la luz de una situación comunicativa específica,

evaluar los resultados de la articulación entre conceptos, ideas y sus relaciones lógicas (*dimensión lógica*), establecer los modos más eficaces de comunicar el conocimiento en relación con su contexto disciplinar y académico de producción y comunicación (*dimensión retórica*), y vincular y poner en diálogo ese conocimiento nuevo y (re)construido con los otros conocimientos producidos en una determinada área disciplinar (*dimensión dialéctica*). En pocas palabras, la *dimensión crítica* posibilita articular el enunciado con la esfera de uso del lenguaje en la que se produce (Bajtin, 2008) y evaluar y vigilar dicha articulación.

Estas cuatro dimensiones son, en distinto grado y nivel de necesidad, interdependientes. Las dimensiones *constitutivas* necesitan estar siempre presentes puesto que una argumentación que, en el ámbito académico, apunte a ser sólida (van Eemeren & Grootendorst, 1984) debe tener en cuenta la estructura lógica del argumento que se presenta, las circunstancias disciplinares y contextuales en las que éste se expone y sus vinculaciones teóricas y empíricas con el campo en el que se despliega. La *dimensión crítica*, en cambio, atañe a la revisión y a la evaluación de la propia argumentación (van Eemeren & Grootendorst, 1984; Leitao, 2000; Walton, 2008) y a la vinculación entre el enunciado (producto) y la enunciación (proceso) (Benveniste, 1980). Se vincula, en este sentido, con la noción de *prácticas epistémicas*. Siguiendo a Kelly y Duschl (2002), Jiménez Aleixandre y Díaz de Bustamante (2008) entienden las prácticas epistémicas como un conjunto de actividades asociadas con la producción, la comunicación y la evaluación del saber. Esta evaluación del saber, producto y resultado del intercambio argumentativo, vertebra la *dimensión crítica*, como dimensión encargada de regular, vigilar y establecer el modo en el que el contexto y la situación comunicativa influyen en la interpretación del significado producido mediante la articulación de las dimensiones lógica, retórica y dialéctica.

3. PRÁCTICAS DE ARGUMENTACIÓN ESCRITA EN LAS DISCIPLINAS: PROPUESTA DE ANÁLISIS

Este apartado busca ejemplificar cómo operan las dimensiones lógica, retórica, dialéctica y crítica en dos textos producidos por alumnos de Letras y de Biología, bajo condiciones didácticas que comparten el presupuesto de las potencialidades epistémicas de la escritura (Molina, 2012). Tanto los estudiantes de Letras como los de Biología escriben regularmente y reciben comentarios de sus profesores en relación con sus escritos. Estas escrituras están siempre insertas en consignas que exigen el establecimiento de relaciones, justificaciones y construcción de un punto de vista personal sobre los temas que se estudian.

3.1. Escribir y argumentar para aprender Humanidades

Escribir y argumentar en *Humanidades* posee algunos rasgos característicos. Se escribe y se argumenta confrontando fuentes, articulando el saber propio con el ajeno, haciendo gala de

erudición y elocuencia. En este *abstract*, producido por un alumno de una clase introductoria a los *Estudios del discurso*, estas características son muy marcadas.

La alegría y la tristeza en la geografía literaria de Alejandro Nicolau

En el presente trabajo nos proponemos realizar un análisis literario de los ocho cuentos que componen *El libro de la Alegría* (2011), ópera prima de Alejandro Nicolau, músico, historietista y escritor tucumano contemporáneo.

Desde la dualidad “tristeza/alegría” abordaremos el despliegue espacial como clave de lectura. Daremos cuenta de cómo se representa esta polaridad emocional mediante el uso de distintos lugares, hitos y territorios que van desde la cotidianeidad urbana de un banco de la plaza Urquiza, hasta la elevada frialdad de la superficie lunar, partiendo de Villa Mariano Moreno, para perderse en algún recóndito paraje del desierto del Sahara.

A través de un recuento de los distintos enfoques sobre el *espacio* en la literatura (Bajtín, 1920; Perec, 1974; Certeau, 1990; Bobes, 1993; Augé, 2000; Méndez, 2003; y Ryan, 2012) integraremos nuestra mirada sobre el simbolismo de la geografía literaria de *El libro de la alegría*, con la del propio autor. Un manifiesto literario que encabeza dicha obra y una entrevista a Alejandro Nicolau, nos servirán como brújula en nuestro recorrido.

Vale destacar que en el campo de los estudios sobre el espacio en distintas obras literarias, no hemos hallado propuestas que consideren al espacio físicamente delimitado como una representación simbólica de una dualidad netamente emocional. Se trata de un trabajo exploratorio que abre las puertas a futuras investigaciones.

Para concluir, una vez declarados y caracterizados, trazaremos un patrón cualitativo entre todos estos espacios. Deseamos que este mapa de la geografía literaria de A.N., permita enriquecer las posibles interpretaciones sobre los movimientos que los distintos personajes llevan a cabo en ese pequeño gran cosmos llamado *El libro de la alegría*.

Palabras clave: espacio - alegría - tristeza - cuentos - Alejandro Nicolau

Cuadro 1. Abstract producido por un alumno ingresante a la carrera de Letras como parte de la tarea de producir una ponencia

Como puede observarse a partir de la lectura de este texto, el alumno/autor postula una tesis (a saber, que los espacios delineados en la obra de Alejandro Nicolau pueden leerse a partir de la dualidad “tristeza/alegría”) y avanza una explicación de los argumentos a los que recurrirá para defenderla (análisis de la antología de cuentos *El libro de la alegría* y del manifiesto que la inaugura, distintos enfoques teóricos sobre la noción de espacio en la literatura y una entrevista al propio Alejandro Nicolau). En este sentido, entonces la *dimensión lógica* de este *abstract* se actualiza en la estructura del argumento que avanza el alumno/escritor. En términos toulminianos (Toulmin, 2003), tenemos:

-Una afirmación [*claim*]: los espacios delineados en la obra de Alejandro Nicolau pueden leerse a partir de la dualidad “tristeza/alegría”;

-Unos datos [*data*]: la antología de cuentos *El libro de la alegría*, el manifiesto que inaugura el libro y una entrevista al propio Alejandro Nicolau;

-Una garantía [*warrant*]: la obra de Alejandro Nicolau, al ser ficcional, puede analizarse de acuerdo con categorías construidas y manejadas por la crítica literaria, entre ellas, la categoría de *espacio*;

-Un respaldo [*backing*]: existen distintos enfoques teóricos sobre la noción de *espacio* en la literatura y diferentes autores que utilizan esta categoría como categoría de análisis;

-*Condiciones de refutación [rebutals]*: Se trata de un trabajo exploratorio que puede (o no) abrir puertas a futuras investigaciones;

-*Calificadores modales [modal qualifiers]*: abundante uso de metáforas y uso poético del lenguaje, lo que pone de relieve el carácter provisional de las afirmaciones que se efectúan en este estudio exploratorio. “*Un manifiesto literario que encabeza dicha obra y una entrevista a Alejandro Nicolau, nos servirán como brújula en nuestro recorrido*”.

El hecho de que este resumen pueda esquematizarse al modo toulminiano da cuenta de que el alumno/escritor ha construido un argumento sólido (van Eemeren & Grootendorst, 1984), lo que no quiere decir que el mismo sea persuasivo ni convincente para su audiencia. El análisis de la *eficacia* debe darse como parte de la segunda dimensión que hemos delineado: la *dimensión retórica*. En efecto, ¿qué puede decirse al respecto? En este *abstract* encontramos que el alumno/escritor construye su *ethos discursivo* como un conocedor del campo: conoce las investigaciones literarias que utilizan el *espacio* como categoría de análisis, intuye cómo articular esa categoría con la de *emoción* y cómo combinar el análisis textual, propiamente inmanentista, con el análisis de la perspectiva del propio Nicolau, a quien planea entrevistar. Asimismo, el alumno/escritor utiliza modalizadores verbales como “proponemos realizar” en lugar de “realizar” o reformulaciones sintácticamente innecesarias - aunque semánticamente significativas- como el caso de “vale destacar”. En relación con los subjetivemas, el alumno/escritor de este resumen no escatima en el uso de adjetivos y frases nominales cargados de valor positivo como “ópera prima” y “pequeño gran cosmos” para referirse a *El libro de la alegría*, por ejemplo. Estos subjetivemas, modalizadores y el posicionamiento del alumno/escritor del resumen como un experto en el tema expuesto, configuran la *dimensión retórica* de esta pieza de escritura académica. Además, cabe mencionar que se ostenta un conocimiento del género *abstract*, de sus rasgos y características formales. No es baladí que el alumno/escritor señale el área de vacancia y la relevancia que su investigación posee para el campo. Esas son convenciones genéricas que el estudiante, de algún modo, está pudiendo cumplir.

La *dimensión dialéctica*, por su parte, tiene lugar en la articulación entre el saber propio y el ajeno. El alumno/escritor propone una cita no integrada cuando, entre paréntesis, refiere los autores que conformarán su marco teórico. Esa es una forma de citar propia de los expertos, de quienes conocen el campo y el tema que trabajan. Finalmente, la *dimensión crítica*, que atraviesa la escritura y la argumentación desplegadas en el resumen, integra las otras cuatro dimensiones. Es la *dimensión crítica* la que exige al alumno/escritor seguir las pautas del género *abstract*, la que impone la necesidad de afirmar una tesis y avanzar los argumentos o

las fuentes con las que va a defenderlo, la que permite encontrar el área de vacancia articulando el saber propio con el ajeno y la que le posibilita construir su *ethos* académico como experto sobre el tema a exponer. En efecto, la *dimensión crítica* es la que permite al alumno/escritor evaluar y vigilar su proceso de enunciación, el desarrollo de su escritura argumentativa, en este caso. Es esta dimensión la que posibilita al alumno/escritor pensar la situación comunicativa y pensarse como interlocutor, participe y artífice de la misma. Escribir en *Humanidades*, entonces, implica escribir creativamente, hacerlo pensándose como un interlocutor legítimo dentro de la comunidad en la que se participa, escribir buscando un efecto estético, prestando particular atención al significante. Escribir y argumentar en *Humanidades* requiere desplegar erudición y construir un *ethos* acorde a la misma.

3.2. Escribir y argumentar para aprender Ciencias Naturales

Escribir y argumentar en Ciencias Naturales también cuenta con rasgos que le son propios. El papel de la evidencia y de los hechos (Toulmin, Rieke & Janik, 1984) es fundamental. Veamos, entonces, qué ocurre con las dimensiones de la escritura académica que esbozamos hasta aquí cuando una alumna universitaria de primer año escribe en Biología.

Consigna.

Los sauces producen una molécula de mal sabor como defensa contra insectos herbívoros. En las células de las hojas de los sauces se encuentra una enzima llamada “amargasa” encargada de producir dicha molécula.

(a) Escriba un texto referido a los sauces vinculando los siguientes conceptos: información genética, enzima amargasa, fenotipo, molécula de mal sabor.

(b) Escriba un texto referido a la enzima amargasa que actúa en las células de las hojas de los sauces vinculando los siguientes conceptos: secuencia de aminoácidos, estructura tridimensional, función de una proteína.

Respuestas

(a) Encontramos en los sauces un buen ejemplo para lograr entender cómo la información genética de un individuo condiciona su fenotipo. Su información genética contiene la receta para fabricar la enzima amargasa, que a su vez es la encargada de fabricar la molécula de mal sabor. Esta molécula es la responsable de actuar como defensa contra los insectos herbívoros, evitando así que sea atacado por los mismos, condicionando de esta manera su fenotipo.

(b) La enzima amargasa es una proteína y como toda proteína está formada por una secuencia de aminoácidos. Esta secuencia es la que determina su estructura tridimensional, quedando determinado así su sitio activo que es la zona de la enzima que reconoce al sustrato. Cuando la enzima “encaja” con su sustrato puede desempeñar su función, que en el caso de la enzima amargasa es la producción de la molécula de mal sabor. Con este ejemplo vemos cómo la función de una proteína queda determinada por su estructura tridimensional. Si la estructura tridimensional fuese otra, también sería otra la estructura de su sitio activo y, por lo tanto, estaríamos hablando de otra enzima.

Cuadro 2. Textos producidos por una alumna de Biología en respuesta a dos consignas

En relación con la *dimensión lógica* de la argumentación desplegada por esta alumna, para los dos micro-textos presentados podemos esbozar un esquema argumentativo de acuerdo con la propuesta de Toulmin (2003):

| Componentes del esquema de | Respuesta (a) | Respuesta (b) |
|----------------------------|---------------|---------------|
|----------------------------|---------------|---------------|

| | | |
|--|---|--|
| Toulmin (2003) | | |
| <i>Afirmación [claim]</i> | Los sauces un buen ejemplo para lograr entender cómo la información genética de un individuo condiciona su fenotipo. | La enzima amargasa es una proteína y está formada por una secuencia de aminoácidos. Esta secuencia es la que determina su estructura tridimensional, al quedar determinado así su sitio activo que es la zona de la enzima que reconoce al sustrato. |
| <i>Datos [data]</i> | La información genética de los sauces contiene la receta para fabricar la enzima amargasa. | La enzima amargasa es una proteína y tiene todas las características de una proteína. |
| <i>Garantía [warrant]</i> | La enzima amargasa encargada de fabricar la molécula de mal sabor. Esta molécula es la responsable de actuar como defensa contra los insectos herbívoros, lo que evita así que los sauces sean atacados por los insectos y condiciona de esta manera su fenotipo. | Todas las proteínas están formadas por secuencia de aminoácidos y esta secuencia es la que determina su estructura tridimensional lo que, a su vez, determina su función. |
| <i>Respaldo [backing]</i> | Evidencias científicas sobre la actividad enzimática y sobre genotipo y fenotipo. | |
| <i>Condiciones de refutación [Rebutals]</i> | Falibilidad del conocimiento científico. Nuevos hallazgos que contradigan estas garantías y estos respaldos. | |
| <i>Calificadores modales [modal qualifiers]</i> | “Encontramos en los sauces un buen ejemplo” | “Con este ejemplo vemos cómo la función de una proteína queda determinada por su estructura tridimensional. Si la estructura tridimensional fuese otra, también sería otra la estructura de su sitio activo y, por lo tanto, estaríamos hablando de otra enzima” |

Tabla 1. Dimensión lógica de los textos producidos por una alumna de Biología

Como puede observarse en la Tabla 1., la estructura lógica del argumento está garantizada en ambos textos. La alumna supo conectar en sus textos los conceptos propuestos por el docente, teniendo en cuenta el caso en cuestión, es decir, los sauces, la producción de enzima amargasa y la relación entre genotipo y fenotipo. La alumna supo relacionar las nociones teóricas que estaba aprendiendo con un caso concreto. Supo apropiarse de los conceptos dados y establecer relaciones lógicas de causalidad, implicación, consecuencia, etc., entre ellos.

La *dimensión retórica*, en este caso, se muestra en estos textos en el hecho de que la alumna haya podido responder las preguntas con la información necesaria y correcta. No puso de más ni de menos. Supo entender la consigna (“lo que se le pedía”) y pudo responder en consecuencia. Por su parte, la *dimensión dialéctica*, en estos textos, atañe a la posibilidad de vincular lo que se sabe teóricamente con un caso concreto, refiere a la capacidad de articular los conocimientos aprendidos con la realidad y los fenómenos naturales. La alumna pudo vincular lo que sabía de genotipo, fenotipo, proteínas, etc., con los sauces y sus enzimas que

producen moléculas de mal sabor. En otras palabras, pudo participar usando conceptos teóricos e interpretar la realidad a la luz de los mismos.

La *dimensión crítica*, finalmente, en estos textos tiene que ver con la posibilidad de integrar todas las otras dimensiones constitutivas. La alumna pudo adecuarse a la situación comunicativa (un trabajo práctico), reflexionar *durante* y *acerca de* ese proceso de enunciación y responder lo que se le pedía, pudo vincular sus conocimientos teóricos con la *praxis*, con un ejemplo real. Logró vigilar(se) a fin de consignar la información necesaria y relevante de acuerdo con la situación comunicativa en la que participó y llegó a (re)construir, con la ayuda dada por la consigna del docente, el conocimiento biológico requerido.

4. CONSIDERACIONES FINALES

Al inicio de esta ponencia, nos propusimos comprender en profundidad la naturaleza de la escritura académica como constructo argumentativo (Padilla et al., 2011; Padilla, 2009, 2012). Por lo tanto, planteamos como objetivo de nuestro trabajo caracterizar las cuatro dimensiones que configuraban este tipo de *escritura*: las dimensiones lógica, retórica y dialéctica – constitutivas- y la dimensión crítica –integradora-. Asimismo, hicimos hincapié en la necesidad de ejemplificar cómo dichas dimensiones operan en textos producidos por alumnos de primer año de la universidad en dos disciplinas (Letras y Biología).

En relación con el objetivo de caracterizar las dimensiones constitutivas e integradora de la escritura académica, hemos comenzado a bosquejar un modelo teórico y analítico. Ciertamente, este modelo incipiente y tentativo requiere muchas definiciones, revisiones, modificaciones, ajustes, escrituras y reescrituras. Por supuesto, necesitamos analizar mucho más que dos casos para poder probar su productividad y precisamos seguir pensando qué caracteriza a la escritura académica como constructo argumentativo en las distintas disciplinas. No obstante, por el momento, de acuerdo con nuestra perspectiva y nuestra investigación en curso, escribir académicamente implica argumentar y requiere hacerlo *cuatri-dimensionalmente*. Más aún, precisa construir un argumento lógicamente válido o susceptible de ser validado (*dimensión lógica*), formular un argumento engarzado en un texto según determinadas pautas retóricas (*dimensión retórica*), requiere escribir y argumentar vinculando el conocimiento propio con el ajeno y con la realidad cotidiana, poniendo en diálogo lo que uno sabe con lo que se espera saber (*dimensión dialéctica*). Si se combinan estas tres dimensiones y, a la vez, se tiene en cuenta la situación comunicativa y se evalúan las condiciones de enunciación en las que se produce un texto (*dimensión crítica*), las potencialidades epistémicas de la escritura y la argumentación académicas parecerían estar garantizadas.

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/>

BIBLIOGRAFÍA

- Bajtin, M. M. (2008). *Estética de la creación verbal: [actividad, discursos, pragmática, géneros, comunicación, literatura]*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Benveniste, É. (1980). *Problemas de lingüística general*. México: Siglo veintiuno.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), pp. 355-381.
- Dysthe, O. (2012). Multivoiced Classrooms in Higher Education Academic Writing. En
- Eemeren, F. H. van. (1984). *Speech acts in argumentative discussions: a theoretical model for the analysis of discussions directed towards solving conflicts of opinion*. Dordrecht: Foris Publications.
- Jimenez-Aleixandre, P., & Diaz de Bustamante, J. (2008). Construction, évaluation y justification des saviors scientifiques. Argumentation et pratiques épistémiques. En C. Buty y C. Plantin (eds.), *Argumenter en classe de sciences. Du débat à l'apprentissage*. Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique, pp. 43-74.
- Kelly, G., & Bazerman, C. (2003). How Students Argue Scientific Claims: A Rhetorical-Semantic Analysis. *Applied Linguistics*, 24(1), pp. 28–55.
- Kelly, G., & Duschl, R. (2002). Toward a Research Agenda for Epistemological Studies in Science Education. Ponencia presentada en la Annual NARST Conference, New Orleans.
- Kuhn, D. (1991). *The Skills of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kuhn, D., Iordanau, K., Pease, M., & Wirkala, C. (2008). Beyond control of variables: What needs to develop to achieve skilled scientific thinking. *Cognitive Development*, 23, pp. 435-451.
- Leitao, S. (2000). The Potential of Argument in Knowledge Building. *Human Development*, 6, pp. 332-360.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela : lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Padilla, C. (2012). Escritura y argumentación académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales. *Magis*, 5(10), pp. 31-57.
- Padilla, C., Douglas de Sirgo, S., & Lopez, E. (2011). *Yo argumento : taller de practicas de comprensión y producción de textos argumentativos*. Cordoba, Argentina: Comunic-Arte.

- Padilla, C. (2009). Argumentación académica: la escritura de ponencias en el marco de una asignatura universitaria. *Actas del XI Congreso de la Sociedad Argentina de Lengüística*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.
- Plantin, Ch. (2005). *L'argumentation - Histoire, théories, perspectives*. Paris: PUF.
- Toulmin, S. (1984). *An introduction to reasoning* (2da ed.). New York: Collier Macmillan Publishers.
- Toulmin, S. (2001). *Return to reason*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Toulmin, S. E. (2003). *The uses of argument*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Walton, D. N. (2008). *Informal logic: a pragmatic approach*. Cambridge; New York: 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.

ⁱ Los datos expuestos en esta ponencia forman parte de una investigación más amplia centrada en las prácticas de argumentación escrita de estudiantes universitarios de Letras y de Biología y en el modo en el que ciertas condiciones didácticas permiten que los alumnos aprendan contenidos y lógicas disciplinares escribiendo y argumentando. Los casos estudiados, una clase introductoria de Estudios del Discurso y una clase introductoria de Biología, pertenecientes a dos universidades públicas argentinas, se eligieron porque sus docentes, como política de cátedra, incorporan la argumentación y la escritura en sus actividades cotidianas de aula. Las técnicas de construcción del campo empleadas comprendieron, durante un semestre de 2012, recolección de documentos áulicos (parciales, trabajos prácticos, apuntes, etc.), entrevistas semiestructuradas a alumnos y docentes, cuestionarios y observación participante. En esta ocasión, recurrimos únicamente a los textos producidos por los alumnos a lo largo del cursado de ambas asignaturas.

ⁱⁱ Estas distinciones son realizadas a partir de una reinterpretación de la tríada clásica *logos, pathos y ethos*, y de los aportes de las perspectivas lógicas, retóricas y dialécticas de la argumentación. Para una revisión de estas nociones y líneas teóricas, cfr., entre otros, Christian Plantin (2005) y Padilla (2009).