

Argumentar por escrito para aprender en el ingreso a la universidad: un estudio de casos múltiples.

Molina, María Elena, Padilla, Constanza y Carlino, Paula.

Cita:

Molina, María Elena, Padilla, Constanza y Carlino, Paula (Agosto, 2012). *Argumentar por escrito para aprender en el ingreso a la universidad: un estudio de casos múltiples. VIII Jornadas de Material Didáctico y Experiencias Innovadoras en Educación Superior. CBC UBA Centro de Estudios Paternal, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/maria.elena.molina/5>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p8ad/vr4>



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>.

ARGUMENTAR POR ESCRITO PARA APRENDER EN EL INGRESO A LA UNIVERSIDAD: UN ESTUDIO DE CASOS MÚLTIPLES

MOLINA, María Elena (ANPCyT/UBA-UNT)

PADILLA, Constanza (CONICET-UNT)

CARLINO, Paula (CONICET-UBA)

Instituto de Lingüística (UBA) - INVELEC (UNT)

mariaelenamolina@hotmail.com.ar

Palabras clave: argumentación - escritura académica - condiciones didácticas.

Resumen. Numerosas investigaciones reconocen el estrecho vínculo entre las prácticas argumentativas de los estudiantes universitarios y su capacidad para *hacer ciencias* tanto experimentales y naturales como sociales y humanas. Sin embargo, pese a este reconocimiento, existen escasos trabajos centrados en las condiciones didácticas y en el alcance de las intervenciones docentes bajo las que se ejercen dichas prácticas. Así, el proyecto de investigación doctoral *Argumentar por escrito para aprender en dos áreas disciplinares de la universidad: alcance de las intervenciones docentes*, conducido por la Lic. María Elena Molina, intenta ocupar esta área de vacancia. El mismo, mediante un *estudio de casos múltiples*, busca 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 un trabajo docente sostenido que no sólo se limite a transmitir y a evaluar contenidos sino que guíe al estudiante con pautas y sugerencias claras, puede contribuir a desarrollar y mejorar las prácticas de argumentación escrita en alumnos de Letras y Biología en su ingreso a la universidad. En este sentido, la presente ponencia resume los fundamentos de este proyecto de investigación y reflexiona sobre la naturaleza y el alcance del enfoque metodológico elegido: el *estudio de casos múltiples*. Asimismo, cabe mencionar que este texto, y la investigación doctoral de la que el mismo da cuenta, se inscriben dentro 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*, dirigido por la Dra. Paula Carlino y forman parte del proyecto de investigación-acción que, desde 2005, dirige la Dra. Constanza Padilla en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán.

Introducción

Estudiar la argumentación académica o la argumentación en la universidad (Padilla, 2008, 2009) implica la adopción de una perspectiva sociocultural que conciba escritura y argumentación como actividades situadas en contextos, con ciertos propósitos, regidas por relaciones de poder (no neutrales) que involucran identidades, valores, actitudes, sentimientos y relaciones sociales (Cassany y Aliagas Marín, 2009; Zabala, 2009). En otras palabras, esta primera afirmación presupone pensar escritura y argumentación como *prácticas sociales* (Barton, Hamilton e Ivanic, 2005) y requiere “(...) explorar las prácticas en las que la gente se compromete a la hora de producir textos así como también los modos en los que las prácticas escritas obtienen sus significados y funciones como elementos dinámicos de contextos culturales específicos” (Bazerman y Prior, 2004:2, la traducción es nuestra). De este modo, 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 incorporarse a una determinada comunidad de práctica y ese ingreso, entendemos, debe estar mediado por un docente que ayude a los estudiantes a desarrollar las prácticas de escritura y argumentación propias de las disciplinas en las que están adentrándose.

En relación con esto, si bien en los últimos años se ha instalado la preocupación por el estudio de la argumentación académica (Padilla, 2009), no ha cobrado suficiente visibilidad el interés por estudiar las condiciones didácticas y las intervenciones docentes que favorecen las prácticas de argumentación escrita de los alumnos. De este modo, el proyecto de investigación doctoral *Argumentar por escrito para aprender en dos áreas disciplinares de la universidad: alcance de las intervenciones docentes* busca identificar y caracterizar, en dos áreas disciplinares del nivel superior (Letras y Biología), estas condiciones didácticas y el alcance de las intervenciones docentes. Considerando esto, el objetivo particular de esta ponencia, entonces, reside en delinear y explicar los fundamentos de ese proyecto de investigación y en reflexionar sobre el alcance de su enfoque metodológico: el estudio de casos múltiples. Como punto de partida, avizoramos la importancia de enseñar a argumentar disciplinariamente al inicio de la carrera de grado y el modo en el que esta enseñanza incide en las trayectorias futuras de los alumnos.

De este modo, a continuación, se argumenta a favor de incluir prácticas argumentativas en la educación superior, para luego delinear el lugar de las mismas en universidad. En la tercera sección, avanzamos una explicación concisa de la metodología de trabajo y la defensa del estudio de casos múltiples. Finalmente, esbozamos los resultados esperados y los alcances previstos para este estudio.

¿Por qué argumentar en la universidad?

Una primera pregunta válida en el contexto de este estudio podría sintetizarse del siguiente modo: ¿por qué es importante argumentar en la universidad? En muchos sentidos, las respuestas a esta pregunta parecen obvias. Numerosas investigaciones reconocen la importancia de ser capaces de argumentar racionalmente en una sociedad civilizada y, por ende, de esperar que los estudiantes universitarios así lo hagan tanto dentro de sus cursos y seminarios, como dentro de la realidad social en la que se desempeñen, en sentido amplio. En segundo lugar, el avance del conocimiento generalmente se alcanza mediante la argumentación: un caso se prueba, una disputa se abre y luego se concluye, una nueva hipótesis se postula, académicos y estudiantes constantemente deben observar viejos problemas con nuevos ojos, etc. En tercer lugar, la argumentación se relaciona tanto con la explicación o clarificación como con la persuasión.

Discursos bien fundamentados, ensayos, artículos de opinión, artículos científicos, etc. conllevan una concepción determinada del significado, la importancia y la relevancia de un tema. En cuarto lugar, argumentar puede ser una actividad necesaria en muchos ámbitos sociales y, por ello, las universidades e institutos de formación docente son espacios donde la argumentación debe alentarse y alimentarse. Sin embargo, aunque existen innumerables razones a favor de esto, las mismas generalmente se dan por sentadas o se ignoran.

Por eso, en primer lugar, vale la pena mencionar que los buenos argumentos que se dan en la oralidad, en conversaciones, discusiones o debates no siempre se traducen en buenos argumentos escritos y viceversa, por lo que resulta necesario ejercitar tanto las prácticas argumentativas orales como escritas.

En segundo lugar, cabe destacar que los argumentos y la argumentación están tan profundamente ligados a las asignaturas y disciplinas, de distintas formas, que resulta esencial para docentes y estudiantes saber y reconocer cómo operan estos procesos a fin de entender la lógica de esa asignatura o disciplina particular. Una tercera cuestión vinculada con esto consiste en afirmar que muchas veces resulta difícil enseñar a argumentar: algunos cursos proveen lineamientos básicos sobre cómo encarar trabajos escritos como monografías o ponencias, por ejemplo, pero eso no basta. Otros cursos conciben la argumentación como algo ajeno a sus propios campos disciplinares, algo que es responsabilidad de los docentes de lengua y literatura. Entonces, lo que ocurre es que, para estos profesores, la argumentación se torna un elemento transparente, indistinto de sus propias prácticas docentes en tal o cual asignatura o disciplina. Así, a pesar de haberse prestado bastante atención a las prácticas argumentativas generales, no ha habido suficiente reflexión sobre las prácticas argumentativas específicas de las distintas disciplinas. Más aún, se ha prestado escasa atención a los argumentos propios de cada campo disciplinar: mientras existen algunas prácticas argumentativas genéricas que pueden utilizarse a través del currículum, cada disciplina tiene sus propios modos distintivos de construir y validar argumentos. Con respecto a la escritura, en efecto, todo texto pertenece a un género y, como tal, emplea movimientos retóricos particulares que varían de comunidad en comunidad y de un tipo de discurso a otro. La provisión de evidencia, la apelación a la autoridad, las prácticas de citación, los patrones de causalidad

y comparación, la ejemplificación, la definición y demás movimientos retóricos, ocurren con cierta regularidad (Toulmin, 1958). Además, el uso aceptable de estos movimientos generalmente está gobernado por convenciones particulares de dichas comunidades. Así, por ejemplo, algunos tipos de evidencias o afirmaciones causales son aceptables mientras otras no lo son (Freedman y Medway, 1994).

Por último, la argumentación ayuda a unir la teoría y los modelos de aprendizaje en un campo disciplinario particular, por un lado, y la evidencia, los datos y la experiencia del mundo real, por otro. Argumentar, entonces, se erige no sólo como un mecanismo esencial sino también como una práctica social ineludible a la hora de construir conocimientos. Por eso, la argumentación académica, entendida como “una secuencia lógica o cuasi-lógica de ideas apoyada por evidencias” (Andrews, 2009: 3), se convierte en uno de los pilares de todo proceso de aprendizaje situado.

En suma, la argumentación promueve el pensamiento crítico, entendido como la competencia para desarrollar tanto opiniones independientes como habilidades para reflexionar sobre el mundo que nos rodea y para participar en él. Este pensamiento crítico se relaciona con la evaluación de la evidencia científica (una característica central de la argumentación), el análisis de la confiabilidad de los expertos, la identificación de los prejuicios (propios y ajenos), etc. Pensar críticamente no significa cuestionar todos los datos, evidencias u opiniones de expertos, sino más bien desarrollar los criterios para evaluarlos. Podría implicar desafiar intereses personales o colectivos y superar valores egocéntricos (Jiménez Aleixandre y Puig, 2012:1012). Todas estas razones nos permiten afirmar que, dentro de la educación superior, en general, y dentro de los distintos campos disciplinares, en particular, las prácticas argumentativas escritas deben alentarse y estimularse.

El lugar de la argumentación en la universidad

En el contexto de las investigaciones sobre argumentación, la *argumentación académica* o la *argumentación en la universidad* no es una cuestión de importancia menor. Incluso muchos investigadores han señalado el estrecho vínculo entre las prácticas argumentativas de los estudiantes y su capacidad para *hacer ciencias* tanto naturales y experimentales (Jiménez-Aleixandre, Rodríguez y Duschl, 2000; Erduran, Simon y

Osborne, 2004; Iglesia y De Micheli, 2008; Orange, Lhoste y Orange-Ravachol, 2008; Jiménez Aleixandre y Puig, 2010) como sociales y humanas (Padilla, 2008, 2009; Larrain, 2009). Kuhn y su equipo, por ejemplo, argumentan que coordinar múltiples influencias causales, entender posturas epistemológicas y desarrollar la capacidad de comprometerse argumentativamente son esenciales a la hora de desarrollar el pensamiento científico en los estudiantes (Kuhn, Jordanou, Pease y Wirkala, 2008). Otros investigadores (Wolfe, 2011) han enfocado, por otra parte, los tipos de argumentos que se pide a los estudiantes que desarrollen en distintos contextos académicos y la forma en la que se exige la escritura argumentativa de modo sostenido a lo largo de toda la carrera de grado. De este modo, estos investigadores encuentran una relación directa entre el aprender a hacer ciencias y el aprender a argumentar en la universidad.

Es importante notar aquí que la argumentación se rige como un meta-modo (Andrews, 2009), es decir, se ubica sobre la representación de la expresión en los varios modos de comunicación. 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 (Kress, 1989).

En un marco más amplio, estas líneas sobre argumentación en la universidad y argumentación en las disciplinas se conectan con el concepto de *alfabetización académica*. Proveniente de los estudios anglosajones (Lea y Street, 1998) y difundido en el contexto latinoamericano y argentino, en particular, por Carlino (2005), este concepto intenta abarcar las diferentes acciones formativas desarrolladas por las universidades para enseñar escritura académica, según las características propias de cada disciplina. En este sentido, es importante señalar las líneas de investigación *Writing across the Curriculum (WAC)* y *Writing in the Disciplines (WID)* y sus propuestas didácticas en las que las personas escriben para aprender un tema y aprenden a escribir según los géneros apropiados de cada campo de conocimiento (Bazerman et al., 2005).

Sin embargo, pese a la importancia que numerosas investigaciones atribuyen al *potencial epistémico* de la escritura y de la argumentación escrita dentro del aula universitaria, no existen trabajos que focalicen las condiciones didácticas necesarias para este aprendizaje ni el alcance de las intervenciones docentes en tal proceso de enseñanza

en el nivel universitario. Además, abordar esta problemática en el inicio de los estudios superiores nos ubica frente a la necesidad de pensar cómo inciden las prácticas e intervenciones docentes en la trayectoria académica de los alumnos. Al respecto, cabe notar que desde los inicios de la década de 1990, diversos trabajos coinciden en una hipótesis central: que los *docentes en el aula* ejercen un rol crítico. Más aún, ellos conforman un *factor institucional dominante* mayor que cualquier otro en materia de logros estudiantiles (Evenbeck y Jackson, 2005; Umbach y Wawrzynski, 2005; Astin, 1993).

Dentro de esta tarea docente, una dimensión clave, muy destacada en la literatura, es la de *retroalimentación (feedback)* (Ezcurra, 2011). En efecto, el monitoreo y la retroalimentación de los docentes a los alumnos respecto de su desempeño, tempranos (antes de los exámenes) y frecuentes, se conceptualizan como críticos. En especial, sobre todo, en población de primer ingreso, estas “buenas prácticas” se consideran esenciales ya que permiten a los estudiantes determinar lo que saben y lo que no saben y, por eso, contribuyen a mejorar el aprendizaje y la persistencia. (Tinto, 2009; Kuh et al., 2006; Chickering y Gamson, 1987). En conclusión, se trata de dar a los estudiantes información a tiempo acerca de su desempeño y también de proporcionar orientaciones sobre cómo mejorarlo (Cols, 2008).

Metodología: estudio de casos múltiples

Nuestra propuesta de investigación doctoral intenta establecer, mediante un *estudio de casos múltiples*, (Maxwell, 1996; Stake, 1998; Creswell, 2007), las condiciones didácticas y el alcance de las intervenciones docentes en el desarrollo y la mejora de las prácticas de argumentación escrita de estudiantes universitarios de dos disciplinas (Letras y Biología) en su ingreso al nivel superior. La noción de casos múltiples refiere a un estudio en el que se exploran y ponen relación dos o más casos cuyas particularidades, se espera, puedan mostrar puntos de convergencias y divergencias esclarecedores.

Dentro de un marco general de investigación-acción en el que se inserta nuestro trabajo, la construcción del campo se efectúa en clases de profesores seleccionados precisamente porque trabajan dentro de nuestro equipo y porque llevan a cabo prácticas de enseñanza en las que incorporan la argumentación escrita a sus materias. Las asignaturas elegidas corresponden a las Ciencias Naturales (Biología) y a las

Humanidades (Letras) y se dictan en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Nacional de Tucumán, respectivamente. La elección de nuestra muestra está guiada por lo que Patton (1990) denomina *purposeful sampling* (*muestra intencional*) puesto que los dos casos que constituyen este estudio de casos múltiples resultan paradigmáticos de determinadas prácticas de escritura y argumentación que, consideramos, merecen ser estudiadas y sistematizadas a fin de dilucidar condiciones didácticas. De este modo, adoptamos la lógica y el poder de la *purposeful sampling* que residen “en seleccionar casos ricos en información para un estudio en profundidad. Los casos ricos en información son aquellos de los que uno puede aprender una gran cantidad de cuestiones de importancia central para el propósito u objetivo de la investigación” (Patton, 1990:169, la traducción es nuestra).

De este modo, con el objetivo de generar datos ricos en detalles y situados en contexto, utilizamos instrumentos cualitativos como observaciones de clases, entrevistas a docentes y a alumnos y grupos focales con estudiantes. Además, recogemos y tratamos como datos documentos aúlicos (parciales, trabajos prácticos, resúmenes, etc.). En este sentido, aunque nuestra investigación tenga un claro corte naturalista (Walvoord y McCarthy, 1990) y etnográfico, la necesidad de registrar la trayectoria de los alumnos y de observar si hubo o no mejoras en sus prácticas de argumentación escrita, nos obliga a realizar un pretest y un postest que, no obstante, planteamos más bien como una actividad inicial y una actividad final, similares a las tareas habituales del aula.

En cuanto al análisis de los datos, este *estudio de casos múltiples* comprende dos instancias. En primer lugar, analizaremos separadamente cada uno de los casos para luego efectuar un análisis comparativo de los mismos. Así, las transcripciones de las clases y de las entrevistas se codificarán (Maxwell y Miller, 2008). Los códigos emergerán a partir de los documentos aúlicos, las opiniones de los participantes sobre sus propias prácticas, las observaciones de clase y las líneas teóricas relevantes. Periódicamente a lo largo del estudio, se revisarán los datos, se construirán sumarios y se formularán preguntas a fin de cotejar las perspectivas de los docentes y de los estudiantes en relación con el mismo fenómeno y, de este modo, efectuar comparaciones y contrastes entre perspectivas que permitan determinar si lo que el profesor intenta, efectivamente, es lo que los alumnos valoran. El entrecruzamiento de los datos se alcanzará mediante la

triangulación (Maxwell, 1996), comparando los documentos aúlicos con las perspectivas de los estudiantes, de los docentes y del observador participante. La validación teórica de los resultados se logrará, por su parte, mediante la presentación y discusión regular de las conclusiones emergentes con los docentes de las clases observadas y con colegas del grupo de investigación GICEOLEM (*Grupo para la Inclusión y la Calidad Educativa a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias*), dirigido por la Dra. Paula Carlino. Por último, después de haber analizado los dos casos (Letras y Biología) por separado, se realizará un análisis comparativo de los mismos. El primer paso consistirá en la construcción de un marco teórico (Milles y Huberman, 1994) que contenga los temas dominantes de cómo estos docentes ayudan a sus alumnos a mejorar sus prácticas de argumentación escrita. El objetivo es construir una teoría conceptualmente coherente considerando tanto similitudes y diferencias entre los casos, como explicaciones en conflicto y evidencia negativa.

Resultados esperados y alcances del estudio

En el estudio exhaustivo de estos casos, esperamos encontrar cuáles son las condiciones didácticas que favorecen la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación escrita en la universidad dentro de aulas reales, con problemas reales tales como masividad, deserción, recursado, pocas horas de clases y programas extensos, etc. (Ezcurra, 2011). Consideramos también que, pese a poder encontrar puntos en común, nos enfrentamos a diferencias disciplinares en lo que atañe a las formas de argumentar y a los modos en los que se alienta o enseña cómo hacerlo. Por último, avizoramos que las intervenciones docentes serán cruciales en este proceso de *aprendizaje situado* (Lave y Wenger, 1991). A su vez, también esperamos que nuestros resultados puedan servir para plantear nuevas propuestas pedagógicas y para formular materiales didácticos innovadores.

Sin embargo, en este punto, nos preguntamos, ¿qué alcance tendrán las conclusiones de este estudio de casos múltiples? Al respecto, consideramos que sí habrá conclusiones que, puestas en relación con otras investigaciones del equipo y en el marco general de la investigación-acción en la que nos insertamos, podrán permitir el

planteamiento de propuestas didácticas innovadoras y la formulación de nuevos interrogantes de investigación.

En este sentido, concordamos con Flyvbjerg (2006) en que el estudio de caso es ideal para llevar a cabo el tipo de prueba que Popper (1959) denomina “falsación” y que, en las ciencias sociales, forma parte de la reflexividad crítica. La falsación es una de las pruebas más rigurosas a las que puede someterse una proposición científica: si sólo una observación no concuerda con la proposición, se considera que ésta no es válida ni generalizable y debe, por lo tanto, ser revisada o rechazada. El mismo Popper utiliza el actualmente famoso ejemplo “todos los cisnes son blancos” y propone que la única observación de un sólo cisne negro falsaría esta proposición, lo que en este sentido tiene gran importancia y estimula posteriores investigaciones y construcciones de teorías. Los estudios de caso son excelentes para identificar “cisnes negros” debido a su enfoque en profundidad: lo que parece ser “blanco” a menudo se torna más oscuro cuando se lo examina más de cerca. Ante la idea dominante de que en las universidades públicas argentinas, sobre todo en los primeros años, resulta imposible comprometer a los alumnos y trabajar con escritura y argumentación, queremos descubrir el “cisne negro” que nos permita poner en cuestión esta noción.

Finalmente, debe mencionarse que la generalización formal en base a amplias muestras está considerablemente sobrevalorada como la principal fuente de progreso científico. Thomas Kuhn (1987) ha demostrado que la precondition más importante para la ciencia reside en que los investigadores posean una amplia gama de habilidades prácticas para realizar el trabajo científico. La generalización no es más que *una* de esas habilidades. En alemán, el término *ciencia (Wissenschaft)* literalmente significa “ganar conocimiento” y la generalización formal es sólo uno de los diversos modos de los que disponemos para ganar y acumular conocimiento. Que el conocimiento no pueda generalizarse formalmente no significa que no pueda ingresar al proceso colectivo de acumulación de conocimiento en un determinado campo o en una determinada sociedad. Un estudio de casos múltiples puramente descriptivo-explicativo como el que proponemos, sin ningún intento de generalización formal, puede ciertamente ser valioso en este proceso y puede ayudar a delinear un camino hacia la innovación educativa en lo que a la argumentación académica se refiere. No pretendemos criticar aquí los intentos de

generalización formal, ya que ellos son medios esenciales y efectivos de desarrollo científico; más bien, tratamos de enfatizar las fortalezas, las limitaciones y los alcances de los estudios de casos como el que proponemos, dado que éstos suelen ser aspectos que tienden a perderse de vista cuando la generalización formal se transforma en el único método legítimo de investigación científica.

Conclusiones

Esta ponencia da cuenta brevemente de los fundamentos y la metodología de una investigación doctoral que, si bien aún se encuentra en un estado incipiente, pretende abordar, en la escritura, un problema complejo: las prácticas argumentativas de estudiantes universitarios de diferentes disciplinas y el modo en el que ciertas condiciones didácticas inciden sobre las mismas. El núcleo de esta propuesta descansa en la concepción de que el ejercicio y la reflexión sobre las prácticas argumentativas no sólo promueven el desarrollo del pensamiento crítico sino que también conllevan una función epistémica.

Referencias

- ANDREWS, R. (2009) *Argumentation in Higher Education. Improving Practice through Theory and Research*. Londres: Routledge.
- ASTIN, A. (1993) *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 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, C.; LITTLE, J.; BETHEL, L.; CHAVKIN, T.; FOUQUETTE, D. y GARUFIS, J. (2005). *Reference Guide to Writing across the Curriculum*. Indiana: Parlor Press and the WAC Clearinghouse.
- BAZERMAN, C. 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.
- CARLINO, P. (2005) *Escribir, leer y aprender e la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CASSANY, D., y ALIAGAS MARÍN, C. (2009). Miradas y propuestas sobre la lectura. En: CASSANY, D. (comp.) (2009). Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura. Barcelona: Paidós
- CHICKERING, A. y GAMSON, Z. (1987) *Seven principles for good practice in undergraduate education*. EEUU: American Association of Higher Education.
- COLS, E. (2008) *Saber aprender y estudiar en la universidad: una indagación desde la perspectiva de los estudiantes*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- CRESWELL, J. W. (2007) *Qualitative inquiry & research design. Choosing among five approaches* (2da 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.
- EZCURRA, A. M. (2011) *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

- EVENBECK, s. y JACKSON, B. (2005) "Faculty development and the first year". En UPCRAFT, L.; GARDNER, J. y BAREFOOT, B. (eds.) *Challenging and Supporting the First-Year Student. A Handbook for Improving the First Year of College*. San Francisc: Jossey-Bass.
- FLYVBJERG, B. (2006) Five Misunderstandings about Case-Study Research, *Qualitative Inquiry*, Vol. 12, Nro. 2, 219-245.
- FREEDMAN, A. y MEDWAY, P. (1994). *Genre and the New Rhetoric*. USA: Francis & Taylor Inc.
- JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, M.P. y PUIG, B. (2010) Argumentation, Evidence Evaluation and Critical Thinking. En Fraser, B.; Tobin, K. Mcrobbie, C. (eds.) *Second International Handbook for Science Education*. Dordrecht: Springer.
- JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, M. P. y PUIG, B. (2010) Argumentación y evaluación de explicaciones causales en ciencia: el caso de la inteligencia, *Revista Alambique. Didáctica de las ciencias experimentales*, N° 63, 11-18.
- 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.
- KRESS, G. (1989). Texture and meaning. En ANDREWS, R. (ed.) *Narrative and argument*. Milton Keynes: Open University Press.
- KUH, G.; KINZIE, J.; BUCLEY, J.; BRIDGES, B. y HAYEC, J. (2006) *What matters to student success: a review of the literature*. National Postsecondary Education Cooperative (s/l).
- KUHN, T. S. (1987). "What are scientific revolutions?". En KRUGER, L.; DASTON, L. y HEIDELBERGER, M. (Eds.) *The probabilistic revolution, Vol. 1: Ideas in history* (pp. 7-22). Cambridge, MA: MIT Press.
- KUHN, D., IORDANOU, K., PEASE, M. y WIRKALA, C. (2008) Beyond control of variables: What needs to develop to achieve skilled scientific thinking, *Cognitive Development*, 23, 435-451.
- LARRAIN, A. (2009) El rol de la argumentación en la alfabetización científica, *Estudios Públicos*, 116: 167-193. (primavera 2009). [www.cepchile.cl]
- LAVE, J. y WENGER, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LEA, M. y STREET, B. (1998) Student writing in Higher Education: an academic literacies approach, *Studies in Higher Education*, 23(2), pp. 157-172.
- 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.
- MILLES, M. B. y HUBERMAN, A. M. (1994) *Qualitative Data Analysis: An expanded sourcebook* (2da edición). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- ORANGE, C.; LHOSTE, Y. y ORANGE-RAVACHOL, D. (2008) "Argumentation, problématisation et construction de concepts en classe de sciences". En BUTY, C. y PLANTIN, C. (2008) *Argumenter en classe de sciences. Du débat à l'apprentissage*. Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique.
- 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.
- PATTON, M. (1990) Qualitative evaluation and research methods (pp. 169-186). Beverly Hills, CA: Sage.
- POPPER, K. (1959) *The logic of scientific discovery*. New York: Basic Books.
- STAKE, R. E. (1998) *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- TINTO, V. (2009) "Taking student retention seriously: rethinking the first year of university". En *First Year Experience Curriculum Design Symposium*. Brisbane: Queensland University of Technology.
- TOULMIN, S. (1990 [1958]) *The uses of Arguments*. Cambridge: Cambridge University Press.
- UMBACH, P. y WAZEZYNSKI, M. (2005) Faculty do matter: the role of college faculty in student learning and engagement, *Research in Higher Education*, 46 (2).
- WENGER, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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.