

Escribir y argumentar para aprender: las potencialidades epistémicas de las prácticas de argumentación escrita.

Molina, María Elena y Carlino, Paula.

Cita:

Molina, María Elena y Carlino, Paula (2013). *Escribir y argumentar para aprender: las potencialidades epistémicas de las prácticas de argumentación escrita*. *Texturas*, 13 (1-13), 16-32.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/62>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p1s1/wah>



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>.

María Elena Molina

Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (ANPCYT) –
Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires –
Instituto de Investigaciones sobre el Lenguaje y la Cultura (UNT–CONICET)

Paula Carlino

CONICET – Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires

Escribir y argumentar para aprender. Las potencialidades epistémicas de las prácticas de argumentación escrita ^{{*}

Resumen

Numerosas investigaciones reconocen la función epistémica de las prácticas de escritura y de argumentación. Sin embargo, no se ha indagado suficientemente el potencial epistémico que dichas prácticas, actuando conjuntamente, pueden conllevar. En efecto, aún no se ha intentado articular teóricamente las relaciones entre potencialidades epistémicas de las prácticas de escritura y de argumentación. En este sentido, nuestro objetivo consiste en vincular los conceptos provenientes de la perspectiva pragmatológica de la argumentación (Van Eemeren, Grootendorst y Snoeck, 2002) con el modelo «Transformar el conocimiento» propuesto por Scardamalia y Bereiter (1992), en los que se plantean las dimensiones epistémicas de la argumentación y de la escritura, respectivamente. Así, en este artículo, nos preguntamos de qué maneras la noción pragmatológica de *discusión crítica* como negociación de puntos de vista y la idea de que la argumentación posee una dimensión epistémica (Leitão, 2007) ayudarían a entender con mayor detalle los procesos cognitivos de construcción de conocimiento a través de la escritura, según el modelo «Transformar el conocimiento». En consecuencia, exploramos qué rol puede jugar la argumentación en la vinculación de los *espacios–problemas de contenido y retórico*; es decir, en el proceso dialéctico entre conocimiento y estrategias retóricas para producir un texto, aspectos presentes pero no desarrollados en el modelo. Argumentar *exigiría* que quien escribe ponga en relación

65 {texturas 13

su conocimiento preexistente con el conocimiento preexistente de sus potenciales lectores. De este modo, relacionamos dos propuestas teóricas que, desde disciplinas distintas, poseen puntos de convergencia y nos permiten enfatizar las dimensiones dialécticas y dialógicas que atraviesan los procesos de composición escrita.

Palabras clave

{ práctica social, discusión crítica, espacio–problema de contenido y retórico }

Abstract

Several scholars recognize the epistemic functions of the practices of writing and arguing. However, the epistemic potential involved in the combination of those practices has not been broadly studied. In fact, no research has provided a theoretical articulation of the concepts from the pragmadialectical perspective of argumentation (van Eemeren, Grootendorst and Snoeck, 2002) and the model «Knowledge transforming» proposed by Scardamalia and Bereiter (1992), where the epistemic dimensions of arguing and writing are foregrounded. Therefore, in this paper, we propose that the pragmadialectical notions of critical discussion understood as negotiation of points of view as well as the idea that every argument entails an epistemic dimension (Leitão, 2007) can help us to understand in greater detail the cognitive processes of knowledge construction through writing, according to the «Knowledge transforming» model. Consequently, we explore the role the argument can play in linking the space–problem of content and rhetoric; i.e. in the dialectical process between knowledge and rhetorical strategies to produce a text, aspects present but not developed in the model. Arguing requires that the writers relate their pre–existing knowledge to the readers’ pre–existing knowledge. Thus, we combine two theoretical frameworks that, from different disciplines, have several points of convergence and enable us to emphasize the dialogical and dialectical dimensions involved in the processes of written composition.

Key words

{ social practice, critical discussion, space–problem of content and rhetorical }

Introducción

Desde distintas corrientes se sostiene que escribir es un proceso que posibilita pensar y repensar lo que uno quiere decir, planificar los contenidos, revisarlos, formularlos y reformularlos. La escritura, en tanto comunicación diferida, estimula el análisis crítico sobre el propio saber ya que permite sostener la concentración en ciertas ideas y tiene la potencialidad de ser una forma de estructuración del pensamiento que, al objetivarlo y destinarlo a un *otro*, lo devuelve modificado (Langer y Applebee, 1987; Carter, Miller y Penrose, 1998; Bangert–Drowns, Hurtley y Wilkinson, 2004; Carlino, 2004, 2005; entre otros). La argumentación, por su parte, entendida como un medio racional de conducir disputas (Van Eemeren, Grootendorst y Snoeck, 2002), precisa que el discurso no sólo se produzca a fin de definir y justificar una postura, sino también que quienes argumentan examinen sus afirmaciones a la luz de las afirmaciones de los otros, lo cual los compromete en un proceso social, ligado al contexto y orientado hacia metas específicas (Leitão, 2000). De este modo, postular que la escritura y la argumentación son procesos orientados *hacia* y modelados *a partir de* la interacción con un *otro*, implica pensar ambas prácticas como *prácticas sociales* (Bazerman y Prior, 2004; Barton, Hamilton e Ivanic, 2005).

Por otra parte, la visión de la argumentación como práctica social situada que involucra la negociación de divergencias permite enfocarla como un proceso que trae aparejado el pensamiento conjunto y favorece la (re)construcción de las perspectivas de los participantes. Esta visión de la argumentación como proceso social presupone siempre la presencia de una audiencia a la que se destina la argumentación y esto es válido tanto en contextos interactivos como no interactivos (Markovà, 1990). Incluso en estos últimos, v.g. en la escritura, el modelo del diálogo esculpe la forma de la argumentación. En estos casos, el diálogo se realiza con un *otro internalizado* en quien recae la tarea de proveer elementos de oposición que anticipen algunas de las reacciones que podrían provenir de una audiencia externa (Leitão, 2001). Esta aceptación de un *otro internalizado* como condición para el desarrollo del propio pensamiento concuerda con las visiones que reconocen la dimensión dialógica del pensamiento individual (Billig, 1987; Holquist, 2002; Wertsch, 1991).

En este trabajo, nuestro énfasis en concebir argumentación y escritura como prácticas sociales responde a la necesidad no sólo de tener en cuenta el contexto social y cultural en el que se desarrollan dichas prácticas, sino también a la necesidad de considerar al *otro* en la planificación de lo que se escribe. En virtud de que las publicaciones en castellano no han considerado suficientemente el rol que juega la argumentación en los procesos de escritura y en los modos de apropiación y transformación del conocimiento, este artículo intenta explorar esta relación. En conexión con esto, asumir escritura y argumentación como prácticas sociales destinadas *a* y modeladas *por* la interacción con *otros* nos lleva a recurrir a una perspectiva dialógica y dialéctica en relación con las mismas. Por lo tanto, tratamos de articular teóricamente dos líneas que, tanto desde la Psicología como desde la Lingüística, ofrecen postulados distintos pero, en gran medida, complementarios. Así, vinculamos los

conceptos provenientes de la perspectiva pragmatialéctica de la argumentación (Van Eemeren, Grootendorst y Snoeck, 2002) con el modelo «Transformar el conocimiento» propuesto por Scardamalia y Bereiter (1992), en los que se plantean las dimensiones epistémicas de la argumentación y de la escritura, respectivamente. A tal efecto, nos preguntamos de qué maneras la noción pragmatialéctica de discusión crítica como negociación de puntos de vista y la idea de que la argumentación posee una dimensión epistémica (Leitão, 2007) ayudarían a entender con mayor detalle los procesos cognitivos de construcción de conocimiento a través de la escritura, según el modelo «Transformar el conocimiento». En particular, exploramos qué rol puede jugar la argumentación en la vinculación de los espacios–problemas de contenido y retórico; es decir, en el proceso dialéctico entre conocimiento y estrategias retóricas para producir un texto, aspectos presentes pero no desarrollados en el modelo. Una primera idea al respecto consiste en afirmar que quien escribe necesita revisar, fundamentar, coherentizar e incrementar su conocimiento preexistente para ponerlo en relación y ajustarlo a los argumentos que precisa ofrecer a su lector. El autor, en el mundo académico, desarrolla su conocimiento de partida previendo hacer frente a las objeciones que, imagina, podrían hacerle.

A continuación, la exposición se organiza en cinco apartados. En primer lugar, efectuamos algunas consideraciones metodológicas que permiten enmarcar las presentes reflexiones en un programa de investigación doctoral más amplio. Luego, retomamos el modelo «transformar el conocimiento». En tercer lugar, ofrecemos un resumen de los aportes que, desde el enfoque pragmatialéctico, pueden servir para repensar y comprender los procesos de escritura propuestos por el modelo de Scardamalia y Bereiter (1992). En la cuarta parte de nuestra exposición vinculamos ambas aproximaciones teóricas. Finalmente, proponemos una recapitulación concisa de las cuestiones más importantes referidas a este intento de diálogo teórico y disciplinar.

1. Encuadre de este trabajo y consideraciones metodológicas

Las reflexiones teóricas puestas en este artículo forman parte de una investigación doctoral 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 éstas se transformen en herramientas epistémicas para aprender contenidos y lógicas disciplinares. La pregunta general que orienta esta investigación doctoral es bajo qué condiciones didácticas escritura y argumentación pueden ayudar a aprender contenidos y lógicas disciplinares en dos áreas (Letras y Biología) al inicio del nivel superior. Con dicho objetivo, hemos estudiado dos casos: un curso introductorio de *Estudios del Discurso* y un curso introductorio de *Biología* pertenecientes a dos de las principales universidades públicas argentinas (Universidad Nacional de Tucumán y Universidad Nacional de Buenos Aires, respectivamente). Estas asignaturas dedican tiempo de clase a trabajar los contenidos disciplinares con ayuda de la lectura y escritura, en contraste con muchas de las cátedras universitarias

argentinas, que desatienden cómo leen y escriben sus alumnos (Carlino, 2009). Los casos se eligieron, desde el punto de vista teórico, porque representan lo que Snow (1993) y Toulmin (2003) denominan como las *dos culturas* o las dos grandes esferas en las que puede agruparse todo razonamiento humano: las Ciencias Naturales y las Humanidades. Desde un punto de vista metodológico y práctico, estos casos se escogieron porque sus docentes incorporan la argumentación y la escritura en sus actividades cotidianas de aula. De este modo, contamos con lo que Patton (1991) denomina *purposeful sampling*, es decir, con un caso que ilustra algunos puntos que consideramos relevantes (y cruciales) para comenzar a pensar la argumentación y la escritura para aprender en las aulas universitarias argentinas.

Por otra parte, desde un enfoque cualitativo e interactivo (Maxwell, 1996), las técnicas de construcción del campo empleadas en la investigación doctoral que enmarca este trabajo, 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 el presente trabajo, dejamos en suspenso el análisis del material recogido y nos abocamos a poner en relación algunos conceptos teóricos —presentes en nuestra indagación bibliográfica— que enmarcarán dicho análisis en el futuro. Nuestro propósito aquí reside en empezar a pensar y a sistematizar cómo la argumentación se imbrica con los procesos de escritura y el modo en el que dicha imbricación caracteriza las prácticas de argumentación escrita, en general, y las prácticas de argumentación escrita en el ámbito académico y disciplinar, en particular.

69 { molina, carlino

2. Modelo «Transformar el conocimiento»:

interacción entre el espacio de contenido y el retórico

Desde la psicología cognitiva del procesamiento de la información, Scardamalia y Bereiter (1992) proponen dos modelos de los procesos de composición escrita con el objetivo de captar las diferencias esenciales entre escritores inexpertos y experimentados: «Decir el conocimiento» y «Transformar el conocimiento». La idea básica que subyace a la distinción de estos modelos es que la principal diferencia entre los procesos de composición de expertos e inexpertos radica en la manera en la que se introduce el conocimiento en dichos procesos y en lo que posteriormente le sucede a ese conocimiento.

El modelo «Decir el conocimiento» explica una manera de generar el contenido de un texto a partir de un tópico sobre el que se escribe y de un género conocido (exposición de los hechos, opinión personal, instrucciones, etc.). El texto se genera así: el escritor construye alguna representación de lo que ha de escribir, luego, localiza los identificadores del tópico y del género. Si se le ha pedido que escriba un texto sobre: «¿Deberían hombres y mujeres ganar el mismo sueldo por hacer el mismo trabajo?», los identificadores del tópico podrían ser: condiciones laborales, igualdad y diferencias de géneros. Estos identificadores funcionan como pistas para la bús-

queda en la memoria y esas pistas ponen en marcha, automáticamente, conceptos asociados. Así, gracias a un proceso de «activación propagadora» (Sacardamalia y Bereiter, 1992:46), el escritor utiliza la información que existe en su memoria a la hora de escribir. Además de los identificadores tópicos, la tarea asignada también prescribe o implica el género (en el ejemplo mencionado, el género de ensayo de opinión). Una vez que se ha producido algo de texto (ya sea mentalmente o por escrito) éste sirve como fuente adicional de identificadores de tópicos y de géneros. Estos identificadores adicionales no sólo ayudan a la recuperación de contenidos sino que aumentan la tendencia hacia la coherencia, ya que el próximo ítem que se recuperará se verá influenciado por los ítems previamente recuperados. Se advertirá que, en este modelo, la coherencia y la buena formación no dependen de la aplicación deliberada o consistente del conocimiento sobre el mundo o del conocimiento sobre los géneros discursivos, sino que éstas resultarían de procesos automáticos puestos en marcha gracias a esta actividad.

El modelo «Transformar el conocimiento» contiene al anterior como un subproceso, introduciéndolo dentro de un proceso más complejo de solución de problemas. Este proceso implica dos clases distintas de espacios–problemas: de contenido y retórico. En el primero, los estados de conocimiento pueden caracterizarse como creencias y las operaciones, como las deducciones o las hipótesis que conducen de un estado de creencia a otro. En el espacio retórico, los estados del conocimiento se corresponden con las múltiples representaciones que incluyen al texto y a sus objetivos. Según el modelo, el espacio retórico se ocupa tanto de llevar adelante los objetivos discursivos como de prestar atención a la relación entre el contenido y las posibles reacciones del lector. La transformación del contenido se produce dentro del espacio del contenido pero, para que ésta se realice, debe haber una interacción entre el espacio–problema de contenido y el espacio–problema retórico. La clave consiste en traducir problemas del espacio retórico en subobjetivos a conseguir dentro del espacio de contenido. En este punto, entonces, tener en cuenta al lector se convierte en un imperativo.

Por su parte, pero también considerando la idea de incluir al lector en el proceso de composición, Flower (1979) distingue la «prosa basada en el escritor» y la «prosa basada en el lector». La primera, propia de los escritores inexpertos, refleja el proceso de pensamiento de quien escribe, mientras que la segunda, característica de los escritores experimentados, refleja su propósito y considera el probable pensamiento del lector. Otros investigadores han llegado a formulaciones similares. Sommers (1980), por ejemplo, revela en un estudio que los escritores experimentados (periodistas, editores, académicos), al escribir imaginan un lector de sus textos, cuya existencia y expectativas anticipadas influyen en su proceso de revisión. Los escritores experimentados han abstraído los estándares de un lector y, precisamente, ese lector internalizado funciona como un colaborador crítico y productivo.

Según puede notarse, el modelo «Transformar el conocimiento», aunque destaca la importancia del componente retórico y aboga por la interacción entre los espacios–problemas de contenido y retórico, no ahonda en los procesos argumentativos involu-

crados en tal interacción. De allí la necesidad de comprender qué ocurre en el espacio retórico y qué rol desempeñan las prácticas de argumentación en la articulación entre este espacio–problema y el de contenido. Sin embargo, cabe preguntarse por qué resultaría necesario clarificar el rol de la argumentación dentro del proceso de composición escrita. A modo de primera respuesta, podemos decir que la argumentación se presenta como un componente clave para entender cómo los escritores experimentados configuran sus textos no sólo considerando a sus lectores sino también atendiendo a las especificidades situacionales, lo cual incluye pensar en los géneros apropiados dentro de una disciplina. Todo texto forma parte de un género y, como tal, emplea movimientos retóricos particulares que varían de comunidad en comunidad y de un tipo de discurso a otro (Toulmin, 2008). 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. 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). Estudiar el rol de la argumentación en los procesos de composición escrita, entonces, permite comprender que quienes escriben un texto no sólo están destinando ese texto a un otro (el lector) sino que también están inscribiendo ese texto dentro de un determinado género y, en el mundo académico, dentro de una determinada disciplina.

71 { molina, carlino

3. Perspectiva pragmatialéctica: la argumentación como discusión crítica

En el campo de la teoría de la argumentación, las perspectivas retóricas, históricamente preponderantes, han abordado la argumentación de forma monológica, poniendo énfasis únicamente en el orador. Efectivamente, para muchas aproximaciones retóricas, los oyentes o lectores constituyen una *audiencia universal*, compuesta de *receptores pasivos*, que no ofrecen ningún tipo de oposición frente a lo que están leyendo o escuchando (Perelman y Olbrechts–Tyteca, 1976). Las aproximaciones dialécticas a la argumentación, en cambio, conciben el monologismo como un obstáculo para entender el modo en el que los hablantes utilizan su lenguaje argumentativamente a la hora de comunicarse e interactuar con otros hablantes. Al mismo tiempo, enfatizan cuatro rasgos que caracterizan su enfoque: (1) *externalización* (la argumentación, a diferencia de lo que proponen los lógicos, no es una combinación de premisas y conclusiones formuladas con la ayuda de sistemas formales de signos, sino una constelación de enunciados producidos por los usuarios del lenguaje situados en contextos); (2) *funcionalización* (la argumentación es una actividad verbal con propósitos específicos); (3) *socialización* (la argumentación, como intento de convencer a otro acerca de la aceptabilidad de un punto de vista, es una actividad comunicativa e interactiva); y (4) *dialectificación* (quienes argumentan constantemente negocian puntos de vista e instancias de enunciación a fin de alcanzar una síntesis dialéctica enriquecedora para las partes involucradas).

De este modo, la *perspectiva pragmatialéctica* concibe la argumentación como una manera razonable de llevar una diferencia de opinión a su conclusión. El hablante se compromete en una discusión con aquellos con cuyo punto de vista no concuerda o lo hace sólo en parte. Así, la argumentación se define como una *actividad verbal* (oral o escrita), una *actividad social* (se dirige por definición hacia los otros) y una *actividad racional* (se orienta a defender un punto de vista de modo que éste se vuelva aceptable para los demás) que apunta a convencer a un crítico razonable de la aceptabilidad de un punto de vista adelantando una constelación de una o más proposiciones para justificarlo (Van Eemeren y Grootendorst, 1984; Van Eemeren, Grootendorst y Snoeck, 2002).

Entender argumentación como una *discusión crítica* implica pensar que toda discusión comienza con una diferencia de opinión que debe identificarse. Una *diferencia de opinión* se manifiesta cuando el punto de vista de una parte se encuentra con la objeción de la otra. Para resolver las diferencias de opinión se necesita debatir el tema y alcanzar algún tipo de acuerdo. Una discusión crítica se da entre una parte que defiende un determinado punto de vista (positivo o negativo), el *protagonista*, y otra parte que desafía el punto de vista, el *antagonista*. Si el antagonista se opone al protagonista con un punto de vista inverso entonces también se transforma en protagonista de su propio punto de vista y defensa. A lo largo del debate, los protagonistas tratan de convencer a los antagonistas acerca de la aceptabilidad de sus puntos de vista, mientras que los antagonistas por lo general mantienen sus dudas y objeciones. De este modo, entonces, la noción de discusión crítica introduce en el discurso la perspectiva de un *otro* hacia quien se destinan los argumentos. Un *otro* de quien se anticipa su contraargumentación, por lo que esto modela y pauta la propia argumentación.

Dentro de este *enfoque pragmatialéctico*, se torna relevante incluir la contribución de Leitão (2007) vinculada con el *potencial o la dimensión epistémica que posee la argumentación* como herramienta de construcción del conocimiento. En ese sentido, esta autora subraya que las relaciones entre argumentación y procesos de construcción de conocimiento deben abordarse a partir de un conjunto de supuestos relativos a la naturaleza misma de la argumentación. Estos supuestos pueden resumirse de la siguiente forma:

1 { La argumentación es, por definición, un *fenómeno dialógico*. En ella no sólo participan las voces de los interlocutores presentes en la situación inmediata sino que, en toda argumentación, coexisten distintos discursos sociales.

2 { La argumentación involucra un *proceso de negociación* entre diferentes instancias de enunciación, que asumen los papeles dialécticos de proponente y oponente en relación con los puntos de vista conflictivos en discusión.

3 { Este proceso particular de negociación discursiva moviliza operaciones específicas de raciocinio que se expresan en el discurso mediante la formulación de, al menos, una tesis y los argumentos que ayuden a defenderla (Van Eemeren y Grootendorst, 1984; Adam, 1992; Van Eemeren, Grootendorst y Snoeck, 2002; Toulmin, 2008; entre otros).

De esta forma, concebir la argumentación de un modo dialógico y dialéctico implica mirarla como un proceso que se lleva a cabo, principalmente, a partir de la interacción y del debate. Un proceso orientado hacia una audiencia, en el cual tanto *el otro* como el contexto social y disciplinar de producción, circulación y recepción no pueden obviarse. Por lo mismo, entender la argumentación desde una perspectiva pragmatológica implica realizar un análisis que permita capturar: a) el contexto dialógico en el que la argumentación se despliega, es decir, los papeles activos e interdependientes de proponente y oponente en la co-construcción de los argumentos; b) el proceso de revisión de puntos de vista y argumentos desencadenado por previsión de la reacción del antagonista y c) los diferentes resultados que pueden surgir de este proceso, teniendo en cuenta la noción de dialéctica tanto en el sentido de diálogo, como de despliegue de tesis-antítesis-síntesis.

Curiosamente, pese a reconocer el potencial epistémico de la argumentación, la perspectiva pragmatológica ha enfocado principalmente el discurso oral e interactivo con copresencia física de ambos interlocutores y, en menor medida, el discurso escrito. Esta falta de énfasis en el discurso escrito ha sido señalada, aunque no abordada, entre otros, por Markovà (1990) y Leitão (2000). Esto nos lleva a preguntarnos, entonces, cuál es o podría ser el rol que juega la argumentación en el proceso de composición escrita, en general, y en el modelo «Transformar el conocimiento», en particular.

4. El rol de la argumentación en el modelo «Transformar el conocimiento»

Hasta ahora hemos propuesto dos perspectivas teóricas que, tanto en la escritura como en la argumentación oral, reconocen el potencial epistémico de dichas prácticas. Hemos establecido también que tanto escritura como argumentación son prácticas sociales situadas, interdependientes del contexto social de producción, circulación y recepción; es decir, tanto las prácticas dependen del contexto, como el contexto depende de las prácticas. Resta aún vincular ambas teorías.

En efecto, teniendo en cuenta la perspectiva pragmatológica, consideramos que la interacción entre espacio de contenido y retórico sólo puede darse si se concibe el texto como una *discusión crítica*. Concebir el texto como discusión crítica obliga al escritor a tener en cuenta la perspectiva de su posible antagonista y a adaptar lo que intenta decir a aquello que el lector potencial necesita leer para ser persuadido. En otras palabras, la prosa basada en el escritor debe convertirse en la prosa basada en el lector (Flower, 1979).

El modelo «Transformar el conocimiento» y la perspectiva pragmatológica de la argumentación se vinculan en la medida en que la transformación del conocimiento resulta de un proceso dialógico y dialéctico. Cuando decimos *dialógico* aquí nos referimos a que la transformación del conocimiento en la escritura sólo se produce en el diálogo con un *otro internalizado*. A su vez, decimos *dialéctico* porque es ese mismo diálogo el que, en un proceso tesis-antítesis-síntesis, aporta novedad y devuelve un conocimiento transformado, nuevo, producto y co-constructo del diálogo entre el

conocimiento preexistente de un individuo, el escritor, y el posible conocimiento preexistente de otros, los lectores. La controversia es inherente aquí tanto a lo dialógico como a lo dialéctico.

Este proceso dialógico y dialéctico deja huellas no sólo en los procesos cognitivos de quien escribe, sino también en las características de los textos que este mismo escritor produce. La coherencia, la forma apropiada y la prosa basada en el lector (una prosa que se adapta al pensamiento de un probable lector en lugar de reflejar el curso del pensamiento del escritor), manifiestan que quien escribe es capaz de destinar lo que piensa, de revisarlo a la luz de las potenciales réplicas y objeciones de terceros. Más aun, estos rasgos textuales manifiestan que quien escribe es capaz de vincular lo que él sabe con lo que anticipa saben los otros, sus posibles lectores. Esto es lo que muchas veces provoca que, quienes argumentan o conciben el texto de una forma pragmadialéctica (como discusión crítica), se tomen el tiempo necesario durante la tarea de escritura para confeccionar borradores, planificar, revisar, etc. Y hacen esto precisamente porque reconocen que, por delante de esa comunicación diferida, existen lectores que tienen sus propias expectativas y conocimientos preexistentes, lectores que también esperan poder vincular eso que ellos saben y creen con lo que, a través de la escritura, el autor está comunicándoles. Por esta razón, los potenciales epistémicos de la escritura y la argumentación descansan en estos procesos de planificación, revisión, y reformulación, y más precisamente en la capacidad de anticipar y vincular lo que el autor sabe con lo que supone que su audiencia sepa.

5. Consideraciones finales

Comprender la argumentación como una actividad verbal, social y racional que apunta a convencer a un *otro*, y entenderla como un fenómeno dialógico en el que interactúan distintos discursos sociales, permite explicar por qué la transformación del conocimiento se produce al articular el espacio–problema de contenido y el retórico. Es en esta intersección donde el conocimiento preexistente del escritor se pone en relación con el conocimiento previsto de los lectores. Durante el proceso de composición, quien argumenta por escrito ha de dialogar con su oponente internalizado y, para resolver sus objeciones potenciales, debe vincular el propio conocimiento inicial con el conocimiento atribuido a éste. Esta vinculación es lo que favorece la creación de la novedad, la reformulación del conocimiento con que partía el escritor. Las dimensiones dialógica y dialéctica en los procesos de escritura que conllevan transformar el conocimiento hacen referencia al diálogo entre escritor y potenciales lectores (*otros internalizados*) y al intento de resolver controversias a través del despliegue de tesis–antítesis–síntesis, respectivamente. La reformulación de conocimientos preexistentes surge así de la confrontación entre las ideas del escritor y las ideas de su anticipada audiencia. Lo verdaderamente crucial radica en que esta vinculación entre conocimiento preexistente de escritor y de lectores potenciales se efectúa exclusivamente mediante la argumentación. En este trabajo, no obstante,

avizoramos que una argumentación que procure vincular tanto los espacios de contenido como retórico y permita transformar el conocimiento debe ser pragmadialéctica ya que sólo una argumentación de este tipo (pragmática y dialéctica a la vez) puede incluir al lector y a su posible conocimiento en el proceso de escritura y, al mismo tiempo, puede transformar el conocimiento a partir de la discusión crítica con ese mismo *otro internalizado*.

En conclusión, hemos mostrado que el modelo «Transformar el conocimiento» de Scardamalia y Bereiter (1992) se enriquece cuando se lo aborda desde las teorías de la argumentación ya que este entrecruzamiento teórico entre Psicología y Lingüística permite comprender las dimensiones dialécticas y dialógicas que atraviesan los procesos de composición escrita.

Bibliografía

Adam, J.M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. París: Nathan.

Bangert-Drowns, R.; Hurley, M. y Wilkinson, B. (2004). «The effects of school-based writing-to-learn interventions on academic achievement: A meta-analysis». *Review of Educational Research*, 74 (1), pp. 29–58.

Barton, D.; Hamilton, M. y Ivanic, R. (2005). *Situated Literacies. Reading and Writing in Context*. New York: Routledge.

Bazerman, C. y Prior, P. (2004). *What Writing Does and How It Does It. An Introduction to Analyzing Texts and Textual Practices*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Billig, M. (1987). *Arguing and Thinking: A Rhetorical Approach to Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Carlino, P. (2004). «El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria». *Educere*, Año 8, n° 26, pp. 321–327.

——— (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: FCE.

——— (2009). «Reading and writing in the Social Sciences in Argentine universities». en Ch. Bazerman, R. Krut, S. Null, P. Rogers, A. Stansell (eds.). *Traditions of Writing Research*. Oxford: Routledge/Taylor & Francis, pp. 283–296. [<https://sites.google.com/site/jornadasgiceolem/universidad>]. Disponible en español en *Contextos de Educación*, Vol. XI [<http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/articulos/2011/pdfs/01-carlino.pdf>].

Carter, M.; Miller, C. y Penrose, A. (1998). «Effective Composition Instruction: What Does the Research Show?». En *Center for Communication in Science, Technology and Management, Publication Series*, n° 3, April. North Carolina State University.

Flower, L. (1979). «Writer-Based Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing». *College English*, Vol. 41, n° 1, pp. 19–37.

Freedman, A. y Medway, P. (1994). *Genre and the New Rhetoric*. New York: Taylor & Francis.

75 { molina, carlino

- Holquist, M. (2002).** *Dialogism. Bakhtin and his World*. New York: Routledge.
- Langer, J. y Applebee, A. (1987).** *How Writing Shapes Thinking: A Study of Teaching and Learning*. Urbana (Illinois): National Council of Teachers of English.
- Leitão, S. (2000).** «The Potential of Argument in Knowledge Building». *Human Development*, nº 6, pp. 332–360.
- (2001). «La dimensión epistémica de la argumentación». En E. Kronmüller y C. Cornejo (eds.). *Ciencias de la mente: aproximaciones desde Latinoamérica*. Santiago de Chile: J.C. Sáez Editor. Disponible en <http://www.dialogicidad.cl/papers/leitao.doc>
- (2007). «Argumentação e Desenvolvimento do Pensamento Reflexivo». *SciELO (Brasil)*. Disponible en <http://www.scielo.br/pdf/prc/v20n3/a13v20n3.pdf>
- Marková (1990).** «A Three-step Process as a Unit of Analysis in Dialogue». En I. Marková y K. Foppa (eds.). *The dynamics of dialogue*. New York: Springer-Verlag, pp. 129–146.
- Maxwell, J. (1996).** *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Patton, M. (1991).** *Qualitative evaluation and research methods*. Beverly Hills (CA): Sage, pp. 169–186.
- Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca, L. (1976).** *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*. Bruxelles: Université de Bruxelles Edition.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992).** «Dos modelos explicativos de los procesos de producción escrita». *Infancia y aprendizaje*, nº 58, pp. 43–64.
- Snow, Ch. P. (1993).** *The Two Cultures*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sommers, N. (1980).** «Revision Strategies of Students Writers and Experienced Adult Writers». *College Composition and Communication*, Vol. 31, pp. 378–388.
- Toulmin, S. (2003).** *Return to Reason*. Cambridge (Massachusetts): Harvard University Press.
- (2008). *The Uses of Arguments*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Eemeren, F. y Grootendorst, R. (1984).** *Speech Acts in Argumentative Discussions*. Dordrecht: Foris Publications.
- Van Eemeren, F.; Grootendorst, R. y Snoeck, F. (2002).** *Argumentation: Analysis, Evaluation, Presentation*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.
- Wertsch, J.W. (1991).** *Voices of the Mind. A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge (Massachusetts): Harvard University Press.

Nota

^(*) Trabajo realizado en el marco del Proyecto PICT 2010–0893 titulado *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, como parte del programa de investigaciones desarrollado por GICEOLEM (Grupo para la Inclusión y Calidad Educativas a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias): <https://sites.google.com/site/giceolem2010/>