



Revista Internacional de Ciencias
Sociales y Humanidades, SOCIOTAM

ISSN: 1405-3543

hmcappello@yahoo.com

Universidad Autónoma de Tamaulipas
México

BAÑALES FAZ, Gerardo; VEGA LÓPEZ, Norma Alicia; REYNA VALLADARES, Antonio;
PÉREZ AMARO, Elsa Guadalupe; RODRÍGUEZ ZAMARRIPA, Brianda Saraí
LA ARGUMENTACIÓN ESCRITA EN LAS DISCIPLINAS: RETOS DE
ALFABETIZACIÓN DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM, vol. XXIV, núm.
2, julio-diciembre, 2014, pp. 29-52
Universidad Autónoma de Tamaulipas
Ciudad Victoria, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65452531002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

LA ARGUMENTACIÓN ESCRITA EN LAS DISCIPLINAS: RETOS DE ALFABETIZACIÓN DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

**Gerardo BAÑALES FAZ, Norma Alicia VEGA LÓPEZ,
Antonio REYNA VALLADARES, Elsa Guadalupe PÉREZ AMARO
y Brianda Saraí RODRÍGUEZ ZAMARRIPA**
Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

RESUMEN

En las últimas dos décadas la investigación en el campo de la escritura académica y la didáctica de la argumentación en la educación superior se han ocupado de identificar los retos a los que se enfrentan los estudiantes para escribir textos argumentativos en diversas disciplinas. El presente artículo tiene como objetivo presentar una revisión de los retos básicos.

El primero tiene que ver con las dificultades de los estudiantes para entender los tipos de tareas y preguntas relacionadas con la escritura argumentativa. El segundo se relaciona con las dificultades de los estudiantes para reconocer las características de los argumentos en los textos académicos. El tercero trata acerca de las problemáticas que muestran para regular de manera estratégica el proceso de composición de los textos argumentativos, en particular para la escritura de ensayos a partir de múltiples fuentes.

A partir de la revisión, se concluyó señalando algunas implicaciones que se derivan como desafíos para la enseñanza de la argumentación escrita en la educación superior.

Palabras clave: argumentación académica, alfabetización disciplinar, procesos de composición, estudiantes, educación superior.

WRITTEN ARGUMENTATION IN DISCIPLINES: LITERACY CHALLENGES OF COLLEGE STUDENTS

ABSTRACT

In the past two decades, research in the field of academic writing and the teaching of argumentation in higher education have dealt with identifying the challenges encounter by students to write argumentative texts in different disciplines. This article aims to present a review of the basic literacy challenges. The first one has to do with the difficulties of the students to understand the types of questions related to tasks in argumentative writing. The second explains the student's difficulties to recognize the characteristics of the arguments in academic texts. The third problem is about the strategic regulation of the writing processes in argumentative texts, particularly for writing essays from multiple sources. From this review, the conclusion points out some implications and challenges arising from the teaching of written argumentation in higher education.

Keywords: Academic argumentation, disciplinary literacy, writing processes, students, higher education.

INTRODUCCIÓN

Una parte de la finalidad social de la escritura universitaria es que los estudiantes sean capaces de argumentar apropiadamente dentro de las carreras que ellos eligen, trátese de leyes, administración, arquitectura o literatura.

(Dias *et al.*, 1999:45)

En los últimos años, el reconocimiento de la diversidad de prácticas de argumentación escrita en los ámbitos científico-profesionales por parte de investigadores y pedagogos, les ha llevado a señalar la importancia de favorecer en los estudiantes universitarios el dominio y uso de competencias de argumentación básicas y disciplinares como herramientas de razonamiento, aprendizaje y participación ciudadana (Andrews, 2009; Castelló *et al.*, 2012; Ramage *et al.*, 2012; Rosales y Vázquez, 2011; Sánchez, 2013; Schwarz, 2009; Wolfe, 2011).

No obstante esta demanda formativa expresada en la cita introductoria, investigaciones recientes coinciden en señalar que los estudiantes universitarios se enfrentan con diversos retos o dificultades para escribir textos argumentativos de manera efectiva y apropiada a las demandas de sus respectivas disciplinas (Andrews, 2009; Andrews *et al.*, 2006; Torgerson *et al.*, 2006). ¿Cuáles son estos retos y en qué consiste su dificultad para los estudiantes? ¿Qué podemos hacer los docentes para ayudarles a superarlos y a convertirse en mejores escritores académicos?

En el presente artículo exploramos los principales retos básicos que tienen los estudiantes universitarios para escribir textos argumentativos (especialmente textos tipo ensayo), a la luz de la literatura generada por los estudios de escritura académica, y la didáctica de la argumentación escrita en las disciplinas. Para cada uno de estos retos sugerimos de manera breve orientaciones didácticas que faciliten a los docentes la realización de esta importante alfabetización y socialización académica en las aulas de la educación superior.

RETO 1. ENTENDER LOS TIPOS DE TAREAS Y PREGUNTAS DE INDAGACIÓN DISCIPLINAR RELACIONADAS CON LA ESCRITURA ARGUMENTATIVA

En la actualidad, los estudiantes de educación superior se enfrentan con mayor o menor frecuencia a tareas de argumentación escrita, que de manera explícita o implícita les exigen responder y dar su opinión razonada ante temas, preguntas y problemas disciplinares controversiales (Wolfe, 2011). Cabe señalar que este tipo de exigencias son más comunes en los contextos anglosajones (Andrews, 2009; Wolfe, 2012) y menos frecuentes en los contextos iberoamericanos (Castello *et al.*, 2012), latinoamericanos (Rosales y Vázquez, 2011) y mexicanos de educación superior (Busseniers *et al.*, 2011; Monzón, 2011; Roux, 2008; Sánchez, 2013).

Por ejemplo, en un estudio reciente, Wolfe (2011) analizó un corpus de 265 tareas de escritura en distintas carreras de una universidad norteamericana e identificó siete tipos de tareas de escritura argumentativa a las que denominó:

argumento dirigido por una tesis explícita, argumentos basados en un texto, argumentos empíricos, argumentos para la toma de decisiones, argumentos de propuesta, argumentos de respuesta corta y argumentos compuestos.

De acuerdo con los resultados del estudio, el primer tipo de tarea requiere que el estudiante elabore un ensayo que contenga y desarrolle una tesis de manera explícita, señalando su posición, razones, evidencias y contrargumentos sobre un tema controversial. En el segundo caso, la tarea consiste en que el estudiante analice un argumento de un material dado (texto, película, imagen), interpretando y “respondiendo” desde una determinada posición (ej. marxista, feminista) que normalmente le es demandada o sugerida por el docente. En el tercer caso, la demanda de argumentos empíricos se basa en la recolección y análisis de datos cuantitativos para responder, la mayoría de las veces, a preguntas causales o de correlación, y aparece más frecuentemente en las carreras de ciencias naturales e ingenierías, a través de la elaboración de reportes de laboratorio, técnicos o de investigación.

En el cuarto caso, al estudiante se le plantea un problema práctico de tipo técnico o administrativo, como puede ser un plan de negocios o la compra de un *software*, para el cual se le demanda que ofrezca la mejor alternativa de solución, justificando las decisiones por las cuales debería ser aceptada. De manera similar a la demanda anterior, en los argumentos de propuesta, el estudiante elabora un proyecto, justificando con razones la necesidad y beneficios de su realización ante una audiencia, como por ejemplo, en los anteproyectos científicos o en las propuestas para la fabricación de prototipos.

En el caso de los argumentos de respuesta corta, los estudiantes ofrecen una respuesta breve a una pregunta, ofreciendo explicaciones o razones del porqué de la misma, y se demandan comúnmente en las carreras de humanidades. Finalmente, los argumentos compuestos consisten en tareas extensas que requieren que el estudiante utilice distintos tipos de argumentos en las distintas partes o géneros textuales que la componen, como por ejemplo, en la redacción de una tesis.

Si bien es difícil extrapolar los hallazgos de Wolfe (2011) respecto a la variedad de tareas de escritura argumentativa, dada su escasa exigencia en los contextos universitarios latinoamericanos y mexicanos (Castelló *et al.*, 2012; Rosales y Vázquez, 2012; Roux, 2008), cabe destacar que lo que tienen en común este tipo de tareas es que exigen a los estudiantes construir puntos de vista ante preguntas complejas y controversiales, situadas en conversaciones disciplinares y contextos discursivos específicos (Faigley y Selzer, 2010; Ramage *et al.*, 2012). Por ejemplo, actualmente en carreras como Ecología, a menudo los estudiantes discuten temas controversiales respecto a la conservación del medio ambiente y se les plantean tareas de escritura argumentativa alrededor de preguntas tales como: “Cuáles son –o deberían ser– las relaciones adecuadas entre la ciencia, la tecnología y el ambiente? ¿Cuál es la relación adecuada entre las personas y el medio ambiente?” (Faigley y Selzer, 2010:295).

De acuerdo con la investigación, el entendimiento de los tipos de tareas de argumentación escrita y de los tipos de preguntas controversiales que se plantean en el seno de las conversaciones y discursos disciplinares, constituyen un gran reto de alfabetización académica para la mayoría de los estudiantes, tanto en la licenciatura (Andrews, 2009; Andrews *et al.*, 2006; Sánchez, 2013; Wolfe, 2011) como en el posgrado (Carrasco y Kent, 2011).

Por tanto, para ayudarles a superar este reto, los docentes –como miembros inmersos en tales comunidades discursivas– podemos “ubicar en el territorio académico” a los estudiantes, exponiéndoles antes los temas y preguntas clave que dirigen los actuales debates y controversias en cada una de las disciplinas o subdisciplinas, haciéndoles notar las similitudes y diferencias entre los distintos posicionamientos teóricos, técnicos y/o metodológicos, además de facilitarles lecturas y materiales relevantes para resolver dichas tareas argumentativas.

Estos procesos de enculturación en las prácticas argumentativas de construcción de conocimientos son fundamentales para que los estudiantes tomen consciencia e identifiquen la manera en que los académicos en cada disciplina “varían tanto en los tipos de problemas que indagan como en las formas de argumentación que adop-

tan" (Hyland, 2012:31). En este sentido, las tareas de escritura argumentativa deben estar vinculadas y dirigidas de manera explícita por procesos de enseñanza y aprendizaje disciplinar (Kreber, 2009).

No obstante, la alfabetización señalada, es solo un primer paso en el largo camino que requiere el aprendizaje de la competencia argumentativa disciplinar, ya que para dominarla también es necesario que los estudiantes sean capaces de reconocer las características de los argumentos en los textos académicos y de regular los procesos de composición de textos argumentativos específicos. De ambos temas nos ocupamos en los siguientes apartados.

RETO 2. RECONOCER LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS ARGUMENTOS ESCRITOS EN LOS TEXTOS ACADÉMICOS

A partir de la literatura en el campo de la teoría de la argumentación (van Emmeren y Grootendorst, 2004), el procesamiento cognitivo del discurso argumentativo (Coirier *et al.*, 1999; Wolfe, 2012), la lingüística aplicada al estudio del discurso académico (Hyland, 2012) y la pedagogía de la argumentación disciplinar (Faigley y Selzer, 2010; Ramage *et al.*, 2012), podemos asumir que son cuatro las principales características de los argumentos en los textos académicos.

En primer lugar, los textos académicos argumentativos a menudo utilizan múltiples tipos de afirmaciones (*claims*) o enunciados de tesis (*thesis statements*) que son empleados por los escritores competentes con la intención de lograr ciertos objetivos epistémicos y retóricos (Coirier *et al.*, 1999; Hyland, 2012).

De acuerdo con varios autores, existen al menos cinco tipos de afirmaciones, que responden a determinados tipos de preguntas controversiales y se sustentan en razones y evidencias específicas o típicas de cada una de ellas (Ramage *et al.*, 2012).

Las primeras son las *afirmaciones de definición*, que se manifiestan cuando en el texto se afirma que una persona, cosa, acción o fenómeno debe ser asignado dentro de cierta categoría (Faigley y Selzer, 2010). Para ello, los escritores establecen criterios sobre lo que es

o no es algo, y después argumentan que esto cumple o no con dichos criterios.

Por ejemplo, en un estudio reciente, Alexander *et al.*, (2009), ante la pregunta ¿Qué es el aprendizaje?, establecen nueve principios y cuatro dimensiones que consideran criterios necesarios para poder disponer de una definición más comprensiva y multidimensional de dicho concepto en el campo de la psicología educativa.

A partir de los principios y dimensiones establecidos como criterios, los autores ofrecen la siguiente definición:

El aprendizaje es un proceso multidimensional que da como resultado un cambio relativamente permanente en una persona o personas y en consecuencia en la forma que esta persona o personas perciben el mundo y responde(n) recíprocamente de acuerdo a sus características físicas, psicológicas y sociales. El proceso de aprendizaje tiene su fundamento en la relación sistémica, dinámica e interactiva que hay entre la naturaleza del aprendiz y del objeto de aprendizaje situados ecológicamente en un tiempo y espacio determinados, pero también a lo largo del tiempo (Alexander et al., 2009:186).

El segundo tipo son las *afirmaciones de semejanza*, a través de las cuales los escritores sostienen que cierta persona, lugar, hechos o bien teorías, conceptos, métodos, etc., pertenecen a una cierta categoría, por medio de la comparación de semejanzas y diferencias.

En algunas ocasiones, las afirmaciones de semejanza simplemente comparan una cosa con otra, utilizando analogías y/o metáforas (Ramage *et al.*, 2012).

Un ejemplo de este tipo de afirmaciones lo podemos encontrar en el trabajo de Castelló *et al.* (2010), en el cual comparan los enfoques de investigación de los procesos de regulación de la escritura académica, respecto a sus premisas teóricas y aproximaciones metodológicas. A partir de una revisión de literatura, los autores afirman:

En resumen, los modelos sociocognitivos (...) ofrecen una explicación teórica de la regulación de la escritura que, a diferencia de los modelos cognitivos, enfatizan la importancia de varios factores cognitivos, conductuales, afectivo-motivacionales y ambientales que intervienen en toda actividad de escritura y que deben ser regulados a fin de lograr unos determinados objetivos de escritura (Castelló, et al., 2010:1265-1266).

El tercer tipo son las *afirmaciones causales*, que fundamentan los argumentos de causa-efecto. Estos pueden ser de tres tipos: una causa conduce a uno o más efectos, un efecto proviene de diferentes causas, o una serie de eventos forman una cadena, donde un evento causa otro, que a su vez causa un tercero y así sucesivamente (Faigley y Selzer, 2010). Muchos de los argumentos de tipo causal proporcionan una serie de hipótesis y evidencias que procuran sustentar las causas que producen un determinado fenómeno social o natural. Por ejemplo, Cyril *et al.*, (2011) se preguntan acerca de cuáles son las causas de la dislexia, y a partir de la literatura en la neuropsicología señalan que existen tres hipótesis sobre sus posibles causas: la hipótesis fonológica-auditiva, la hipótesis visual y la hipótesis de aprendizaje.

El cuarto tipo son las *afirmaciones de evaluación*, que establecen criterios y posteriormente juzgan algo, ya sea como bueno o como malo, de acuerdo con dichos criterios, basándose en juicios de valor y/o aspectos morales y éticos (Faigley y Selzer, 2010; Ramage *et al.*, 2012). A menudo, este tipo de afirmaciones se desarrollan en una escala valorativa de opuestos entre sí, como bueno o malo, eficiente o deficiente, importante o no importante.

Por ejemplo, Kirschner *et al.*, (2006:76) afirman, a partir de evidencias empíricas, que el andamiaje o guía mínima en que se basan la mayoría de los métodos de enseñanza constructivista (aprendizaje basado en problemas o aprendizaje por indagación) son “menos eficientes y efectivos, que los métodos que emplean una enseñanza guiada explícitamente diseñada para apoyar los procesos cognitivos necesarios para el aprendizaje”.

El quinto tipo son las *afirmaciones de propuesta*, que se componen de la descripción de un problema, la propuesta de solución y la justificación de dicha solución, y buscan convencer a los lectores de tomar acción sobre algo (Ramage et al., 2012). Por ejemplo, recientemente Robinson *et al.* (2013) propusieron que las editoriales de las revistas de investigación educativa no permitan que los artículos de investigación contengan recomendaciones para la práctica o política educativa, sino que únicamente se restrinjan a discutir y señalar las conclusiones derivadas de sus datos, sin ofrecer ni especular acerca de sus posibles implicaciones.

Cada una de estas afirmaciones responden a unas determinadas preguntas controversiales o debatibles que pueden tener dos o más respuestas posibles, y que a menudo son utilizadas de manera híbrida o combinada en dichos textos (Ramage et al., 2012). Por ejemplo, los autores pueden preguntarse en un mismo texto qué es la dislexia, y tratar de definir los criterios que debe tomar en cuenta la definición de dicho concepto (afirmación de definición) y, al mismo tiempo, cuestionarse y explicar las causas de la dislexia ofreciendo distintas hipótesis (afirmación causal) (Ver Cyril et al., 2011).

En segundo lugar, el reto de los estudiantes no solo consiste en poder identificar la afirmación o afirmaciones principales que contienen los textos académicos, sino también su respectivas razones, es decir, las afirmaciones secundarias que las sustentan mediante el uso de determinados conectores lingüísticos (ej. porque, por lo tanto, así, por consiguiente, sin embargo, no obstante, pese a que, si bien, en cambio, debido a, entre otros).

Cabe señalar que la adopción de unas determinadas razones a su vez se basan en supuestos subyacentes, es decir, en creencias, valores e ideologías más o menos compartidas por el escritor y la audiencia (Hyland, 2012; van Emmeren y Grootendorst, 2004). Por ejemplo, un escritor podría afirmar que “el gobierno no debe legalizar las drogas duras”, dando la razón: “porque al hacerlo conducirá al incremento de los consumidores y adictos”; dicha razón se basaría en el supuesto de que “es nocivo para la sociedad incrementar el número de adictos” (Ramage et al., 2012).

Por tanto, es importante que los estudiantes estén conscientes de que los argumentos académicos deben basarse principalmente en razones lógicas (*logos*) persuasivas y aceptables para la audiencia a la que se dirige el texto. No obstante, dichas razones también deben lograr una buena credibilidad (*ethos*) apoyándose en evidencias confiables, siendo justo con los puntos de vista alternativos, y deben ser expresadas de acuerdo con el momento histórico y discursivo de la situación retórica (*kairos*) (Ramage *et al.*, 2012).

Además de los tipos de argumentos y razones, una tercera característica que es difícil reconocer para los estudiantes universitarios tiene que ver con los tipos de evidencias que aparecen en los textos argumentativos. De acuerdo con diversos autores, en los textos académicos de las distintas disciplinas es común encontrar al menos siete tipos de evidencias (Faigley y Selzer, 2010; Ramage *et al.*, 2012). Por ejemplo, podemos encontrar desde “datos factuales”, experiencias personales, escenarios hipotéticos, resúmenes de artículos de investigaciones previas, estadísticas y opiniones o testimonios de expertos. Este tipo de evidencias a menudo provienen de fuentes académicas (ej. artículos de revistas científicas), fuentes de gobierno (ej. leyes) y fuentes de medios de comunicación (ej. periódicos).

Los escritores académicos varían en el uso de cada una de estas evidencias, de acuerdo con el tipo de afirmaciones, objetivos comunicativos y contexto retórico de la comunidad discursiva-disciplinar en la que se desarrolle el texto (Hyland, 2012). Éstos las utilizan de forma estratégica para sostener un argumento de la manera más razonable posible, sin que necesariamente sean “pruebas” de una verdad absoluta o completa, ya que dependerá del lector del texto valorar y aceptar su relevancia, precisión y confiabilidad (Hyland, 2012; Ramage *et al.*, 2012).

Al respecto, estudios recientes han señalado que los estudiantes universitarios tienen dificultades para identificar el tipo de evidencias y la confiabilidad de la información que proporcionan las fuentes cuando se enfrentan a tareas de evaluación de argumentos (Braten *et al.*, 2011). No obstante, es alentador saber que otros estudios han demostrado que es posible formar a los estudiantes para que reconozcan e integren los distintos tipos de fuentes y evidencias en

la producción efectiva de ensayos argumentativos (Britt y Aglinskas, 2002; Wolfe, 2012).

Finalmente, una cuarta característica que poseen los textos argumentativos es que deben incluir puntos de opuestos o alternativos a las afirmaciones defendidas, en forma de contrargumentos. Este aspecto es importante, ya que es la manera mediante la cual los escritores académicos anticipan, resumen y consideran posibles objeciones o puntos de vista diferentes, ya sea para omitirlos, refutarlos, concederles importancia o incorporarlos al propio discurso, alineándose o distanciándose de las ideas de otros autores (Hyland, 2012).

En general, existen tres formas en que los autores académicos desarrollan en mayor o menor medida los contrargumentos, dependiendo del grado de aceptación o resistencia que éstos perciban en la audiencia a la que va dirigido su texto (Ramage *et al.*, 2012). El primero se denomina *argumentos desde una sola perspectiva* y se caracteriza porque el texto contiene la afirmación o punto de vista del escritor, sin considerar ni responder a puntos de vista opuestos o alternativos, a diferencia de la segunda manera, denominada *argumento de múltiples lados*, que integra, resume y responde puntos de vista opuestos para defender su posición (Wolfe *et al.*, 2009). La tercera forma se denomina *argumento dialógico* y se caracteriza porque el escritor se presenta a sí mismo dentro de un proceso de diálogo con una determinada audiencia más o menos resistente, en la búsqueda de respuestas y soluciones consensadas, ante preguntas para las cuales no tiene una certeza o posición clara, integrando los puntos de vista de otros, reconociendo su validez, valor, fortalezas y limitaciones.

Tanto en los argumentos de múltiples lado como dialógicos, los escritores académicos utilizan comúnmente estrategias de contraargumentación, como *resumir* de manera precisa el punto de vista opuesto, señalando su fortaleza o aporte o *refutar* los argumentos, señalando que sus razones y evidencias tienen soportes inadecuados, irrelevantes o insuficientes.

No obstante, en ocasiones los escritores no son capaces de refutar un punto de vista y deben concederle cierto acuerdo o validez a una parte del argumento opuesto, a pesar de que no están de acuerdo

con otra parte de las razones o evidencias del mismo argumento, por ejemplo, al señalar las ventajas y desventajas de una ley.

Evidentemente, la adopción de dichas estrategias contra-argumentativas depende de los objetivos y del género textual del escrito argumentativo, así como del grado de confianza en la propia posición y de la resistencia percibida en la audiencia (considerando sus valores, creencias, supuestos) hacia la tesis defendida. En cualquier caso, lo que busca el escritor es aumentar las posibilidades de aceptación de la razonabilidad del contenido, estructura y tono de su texto por parte de los lectores.

Como sucede con los tipos de afirmaciones, las razones y evidencias, es común encontrar que los estudiantes de educación superior tienen escasa formación para considerar los contrargumentos en sus textos y, ante la demanda de tareas argumentativas tipo ensayo, tienden a escribir argumentos *desde una sola perspectiva*, a pesar de que se les solicita la escritura de textos en forma de argumentos de múltiples lados o dialógicos (Wolfe *et al.*, 2009).

De igual forma, la buena noticia es que mediante una formación, ellos pueden aprender a escribir textos argumentativos que defiendan una posición, integrando puntos de vista alternativos u opuestos en sus escritos (Nussbaum y Kardash, 2005; ver revisión en Wolfe *et al.*, 2009 y Wolfe, 2012).

RETO 3. REGULAR EL PROCESO DE COMPOSICIÓN DE LOS TEXTOS ACADÉMICOS ARGUMENTATIVOS: EL CASO DEL ENSAYO A PARTIR DE MÚLTIPLES FUENTES

Desde hace algunos años, diversos investigadores han tratado de comprender los complejos procesos cognitivos y metacognitivos mediante los cuales los escritores académicos expertos y los estudiantes universitarios llevan a cabo la producción de textos académicos argumentativos, especialmente en tareas que requieren leer múltiples documentos para escribir un ensayo (Coirier *et al.*, 1999; Rosales y Vázquez, 2011; Wolfe, 2012).

De acuerdo con Coirier *et al.* (1999), ante la demanda de escribir este tipo de textos, los escritores deben representarse y regular de manera estratégica las distintas condiciones y procesos implicados, como las instrucciones de la tarea y sus objetivos, la audiencia, la tesis principal y las secundarias, relacionadas con el tema del escrito, las razones y evidencias para sostenerlas, los puntos de vista alternativos o contrargumentos, la organización de la información del escrito mediante distintos tipos de afirmaciones y esquemas argumentativos, el uso de marcadores lingüísticos y retóricos asociados, entre otros aspectos. Dada la complejidad asociada a cada uno de estos procesos, es comprensible que la producción de textos argumentativos, incluyendo el ensayo, genere dificultades específicas para los escritores, relacionadas con el contenido, la estructura, la organización textual y la codificación lingüística (Coirier *et al.*, 1999; Wolfe *et al.*, 2009).

Ante el reconocimiento de estas dificultades entre los estudiantes universitarios, varios pedagogos de la argumentación disciplinar han generado diversas propuestas de intervención para facilitar el aprendizaje de los procesos de composición de ensayos argumentativos (Bañales *et al.*, 2013; Butler y Britt, 2011; Palmquist, 2010; Ramage *et al.*, 2012; Wolfe, 2012). A partir de estas propuestas podemos entender que el reto para los estudiantes tiene que ver con aprender a regular cuatro grandes procesos implicados en la escritura del ensayo argumentativo: encontrar una conversación, construir un argumento, elaborar un borrador y revisar el borrador.

El primer proceso requiere que el estudiante entienda las instrucciones para elaborar el ensayo en lo referente a las condiciones de producción (formato, extensión, fecha de entrega, materiales y criterios de evaluación, entre otros), y especialmente, en lo concerniente al tema y objetivo epistémico de la tarea, como puede ser definir, analizar causas, evaluar y proponer, entre otros (Ramage *et al.*, 2012).

En el caso de los ensayos argumentativos en el ámbito académico, esto último supone también ubicar las preguntas o temas debatibles que generan conversaciones académicas alrededor de un objeto de estudio dentro de una disciplina, es decir, entender los desacuerdos entre distintos autores respecto a teorías, métodos y conceptos, entre otros aspectos de interés para una determinada comunidad

académico-científica. Para ello, evidentemente el estudiante tiene que explorar y leer múltiples fuentes académicas acerca del tema asignado o elegido para el ensayo, adoptando una posición de acuerdo y/o desacuerdo hacia las fuentes para, finalmente, ser capaz de adoptar y expresar un punto de vista (Faigley y Selzer, 2012).

Evidentemente, lo anterior no es una tarea fácil, si consideramos la complejidad de los procesos de comprensión de argumentos que subyacen y se llevan a cabo de manera híbrida durante la producción de los ensayos a partir de múltiples documentos (Castelló *et al.*, 2011; Rosales y Vázquez, 2011; Vega *et al.*, 2013).

Al respecto, destaca la propuesta de Perales-Escudero y Reyes-Cruz (en prensa) para enseñar a los estudiantes universitarios estrategias de comprensión retórica de las motivaciones y valoraciones de los argumentos y contrargumentos que aparecen de manera intertextual en los textos académicos que abordan temáticas controversiales en las disciplinas.

El proceso anterior no solo debe ayudar al estudiante a delimitar y enfocar el tema y preguntas que orienten la elaboración de su ensayo, sino para también establecer los criterios para realizar el siguiente proceso, que tiene que ver con la construcción de un esquema argumentativo propio, mediante la realización de tres actividades: definir la afirmación o tesis principales, seleccionar las razones y evidencias más relevantes e incluir contrargumentos en el ensayo (Palmquist, 2010; Wolfe, 2012).

Para *definir la tesis del ensayo* es importante que el estudiante tenga en mente la posición o respuesta que va a tomar respecto con el debate o pregunta que guían el trabajo, los aspectos más importantes que le interesa desarrollar y el objetivo persuasivo que quiere lograr en sus lectores, como puede ser aceptar una nueva teoría, repensar las semejanzas entre dos autores, las ventajas de un nuevo instrumento, o considerar una evaluación crítica de los resultados de investigaciones previas o la explicación acerca de las causas de un fenómeno, entre otras. A partir de ello, el estudiante estaría en condiciones de enfocar y redactar un enunciado de tesis que guíe la redacción de su ensayo.

Evidentemente que para lograr su objetivo persuasivo, y a fin de sustentar la tesis adoptada en su ensayo argumentativo, el estudiante además requiere generar una *lista de razones y evidencias* acordes con el tipo de afirmación o conjunto de afirmaciones que quiera defender, considerando para ello su rol como escritor y la audiencia a la que dirige su texto (Ramage *et al.*, 2012). Para ello es importante que identifique y agrupe, mediante esquemas, tablas o mapas, los distintos tipos de razones y evidencias relevantes para cada uno de los puntos de apoyo que sustentan la tesis principal (Faigley y Selzer, 2012).

Adicionalmente, para darle más fuerza a cada una de las afirmaciones que apoyan la tesis principal del ensayo, es importante que el estudiante considere puntos de vista opuestos a sus afirmaciones, a modo de contrargumentos (Wolfe *et al.*, 2009). Aunque, como hemos señalado, es posible escribir textos académicos con argumentos que expresan una posición sin considerar puntos de vista alternativos (argumentos desde una sola perspectiva), el hecho de incluir contrargumentos y concederles o refutarles importancia de manera respetuosa a partir de razones y evidencias, permite a los estudiantes la expresión de un razonamiento dialógico, que integra múltiples ángulos en el análisis de un tema y considera de manera anticipada posibles cuestionamientos a las afirmaciones planteadas por parte de los lectores del texto, que fortalecen la tesis defendida en el propio trabajo (Palmquist, 2010; Wolfe, 2012). Para ello, es sumamente importante que los estudiantes identifiquen entre sus fuentes de información y elaboren una lista de posible contrargumentos para cada una de las razones de apoyo de la tesis, anotando los aspectos que reducen la fuerza de las razones asumidas y consideren la forma de hacer concesiones o refutarlos.

Estos procesos de planificación, generación de ideas, organización, búsqueda de información y toma de notas, permiten que el estudiante esté en mejores condiciones para realizar el tercer proceso relacionado con la redacción comunicativa y formal del argumento. Esta parte del proceso se basa en la realización de tres tareas: definir un esquema de redacción del ensayo y tomar decisiones respecto a las técnicas recomendables para escribir la introducción y su conclusión (Wolfe *et al.*, 2009; Wolfe, 2012).

En este momento del proceso, un aspecto clave del ensayo tiene que ver con la selección de un patrón de la organización de la información y la elaboración de un esquema de trabajo que ayuden al estudiante a redactar el ensayo argumentativo (Palmquist, 2010). Es decir, respecto al patrón de organización de información, el estudiante debe explorar y tomar decisiones respecto a la conveniencia de emplear un patrón de cronología, de proceso, de causa y efectos, de definición, comparación y contraste, problema-solución, entre otros posibles, incluyendo la posibilidad de utilizar una combinación de ellos, dependiendo de sus objetivos y de la tesis principal y puntos de apoyo que desee desarrollar.

Estas decisiones deben ayudarle a desarrollar un *esquema formal del argumento* (*argumentation schema*) en el que organice de manera jerárquica y ordenada de manera secuencial los grandes temas (subtemas) y una lista de ideas o puntos centrales a desarrollar en cada uno de ellos en forma de oraciones completas, incluyendo notas de las evidencias a favor o en contra de cada punto y sus respectivas fuentes (Faigley Selzer, 2010; Palmquist, 2010, Ramage *et al.*, 2012; Wolfe, 2012).

Dicho *esquema del argumento* (*argumentation schema*) es fundamental para facilitar el inicio de la redacción del borrador del escrito y para evaluar, durante el proceso, el progreso respecto a la pertinencia del patrón de organización de información elegido, la relevancia y necesidad de los puntos de apoyo asumidos, la suficiencia de las razones y evidencias, la confiabilidad de las fuentes empleadas, el orden de presentación de las ideas, entre otros aspectos que el estudiante debe ser capaz de regular (Butler y Britt, 2011; Coirier *et al.*, 1999; Wolfe *et al.*, 2009; Wolfe, 2012).

Además de la elaboración del esquema de trabajo, otro aspecto importante acerca del cual debe pensar el estudiante tiene que ver con la redacción de la introducción, la cual permite que los lectores cuenten con un marco de referencia desde el cual puedan entender e interpretar la tesis planteada en el ensayo. Para ello, el estudiante requiere adoptar una “estrategia de introducción”, utilizando técnicas como describir un contexto problemático, señalar una contradicción o paradoja, formular preguntas, describir un escenario, contar una

breve historia, iniciar con una cita y señalar la tesis asumida de manera concisa y un mapa de los puntos u objetivos a tratar en el ensayo (Faigley Selzer, 2010; Palmquist, 2010, Ramage *et al.*, 2012).

De igual forma, y para dar termino al escrito, el estudiante debe considerar el uso de ciertas técnicas para elaborar la conclusión del ensayo y reforzar las ideas desarrolladas. Entre ellas se encuentran: resumir las ideas expuestas, invitar a la acción, ofrecer la adopción de una solución, hacer recomendaciones, discutir las implicaciones, proyectar escenarios futuros, cerrar con una cita, historia o preguntas, vinculándolas a las empleadas en la introducción (Palmquist, 2010; Ramage *et al.*, 2012).

Finalmente, el cuarto proceso tiene que ver con la revisión consciente del ensayo que debe realizar el estudiante antes de darlo por terminado y enviarlo al docente o audiencia evaluadora (Butler y Britt, 2011; Palmquist, 2010).

Para ello, es recomendable facilitar al estudiante pautas de regulación que le permitan evaluar a nivel global y local los distintos elementos conceptuales, estructurales y lingüísticos del ensayo argumentativo, considerando preguntas como: ¿El ensayo se ajusta a las instrucciones y objetivos de aprendizaje establecidos para la tarea? ¿La introducción presenta un contexto adecuado, un problema, pregunta o tema debatible, la tesis principal y los objetivos del ensayo? ¿La tesis tiene suficientes razones o puntos de apoyo a lo largo del escrito? ¿Las razones son desarrolladas de manera lógica y con evidencias suficientes y relevantes? ¿El ensayo expresa el punto de vista y considera puntos de vista opuestos? ¿Es posible mejorar la redacción de alguna palabra, oración o párrafo?

Como sabemos, los cuatro procesos de composición se realizan de manera más o menos recursiva durante la producción del texto, y nuestra exposición, a modo de secuencia lineal, obedece a fines expositivos. Es por ello que no debemos olvidar que la realización de estos procesos en cada situación comunicativa con fines argumentativos tiene una naturaleza situada y estratégica, que confiere un carácter único a cada proceso de composición, cuya regulación efectiva requiere un largo proceso de aprendizaje y dominio (de fac-

tores cognitivos, motivacionales y sociales), para la mayoría de los estudiantes universitarios en particular y para los escritores académicos en general (Castelló *et al.*, 2010; Kellog y WhiteFord, 2009; Coirier *et al.*, 1999; Wolfe, 2012).

CONCLUSIÓN

En el presente trabajo hemos argumentado que el aprendizaje de la escritura argumentativa supone uno de los principales retos de alfabetización disciplinar al que se enfrentan los estudiantes en los actuales contextos de educación superior. Ellos requieren entender y aprender las prácticas discursivas, las características de los productos textuales y los procesos de composición asociados con cada una de las tareas de escritura argumentativa a la que se enfrentan durante su tránsito por la educación terciaria.

A la fecha, cada uno de estos retos requiere mayor investigación empírica para su mejor entendimiento, en especial en los contextos mexicanos y latinoamericanos (Castelló *et al.*, 2012; Monzón, 2011; Rosales y Vázquez, 2011; Roux, 2008) e, incluso, en los anglosajones (Andrews *et al.*, 2006; Torgerson *et al.*, 2006; Wolfe, 2012)

Los docentes, sin lugar a dudas, podemos llevar a cabo un gran papel en la socialización académica de los estudiantes para que adquieran las competencias para afrontar con éxito estos retos, lo que a su vez nos impone desafíos de actualización y formación para su enseñanza en las aulas.

Por ejemplo, es importante que en el futuro inmediato docentes e investigadores dediquemos mayores esfuerzos al diseño de modelos pedagógico-didácticos y propuestas de intervención innovadoras para la enseñanza explícita de la argumentación escrita a lo largo del currículo, vinculándolas al aprendizaje disciplinar y conceptual, considerando el aprendizaje colaborativo y el empleo de programas computacionales que apoyen el aprendizaje de dichas competencias (Bañales *et al.*, 2013; Butler y Britt, 2011; Wolfe, 2012).

Además, para avanzar en esa dirección, nos parece importante y necesario que nos preguntemos y trabajemos hacia el establecimiento de lo que podríamos considerar como una *taxonomía de competencias básicas, intermedias y avanzadas*, que deben ser aprendidas de manera más o menos progresiva en el largo camino hacia el desarrollo y dominio de la argumentación disciplinar en sus múltiples modalidades (Andrews, 2009), vinculadas con una posible taxonomía de tareas por carreras profesionales (Wolfe, 2011).

Finalmente, es importante reconocer que cada una de las asignaturas de licenciatura y posgrado son los espacios idóneos para socializar a los estudiantes en esta forma particular de razonamiento y discurso (Hyland, 2012; Scharwz, 2009) y, en ellas, podemos promover la formación de los estudiantes en la adquisición de la argumentación escrita (oral y multimodal) como herramienta indispensable para el logro de una mayor alfabetización científica y participación crítica en las actuales sociedades complejas (Andrews, 2009; Kellog y Whiteford, 2009).

Es fundamental que las instituciones de educación superior faciliten, a través de éstas y otras acciones pedagógicas, espacios y herramientas de pensamiento para que los estudiantes desarrollen su capacidad de argumentar apropiadamente dentro y fuera de la universidad, así como en los ámbitos personales, profesionales y cívicos.

BIBLIOGRAFÍA

- ALEXANDER, P.A., SCHALLERT, D.L. y REYNOLDS, R.E. (2009). "What Is Learning Anyway? A Topographical Perspective Considered", *Educational Psychologist*, 44, pp. 176-192.
- ANDREWS, R. (2009). *Argumentation in Higher Education: Improving Practice through Theory and Research*, N. York, Routledge.
- ANDREWS, R.; ROBINSON, A.; HUAT, B.; TORGENSON, C.; MICHELL, S.; PEAKE, K.; BILBRO, R. y PRIOR, P.

- (2006). *Argumentative Skills in First Year Undergraduates: A Pilot Study*, N. York, The Higher Education Academy.
- BAÑALES, G.; VEGA, N.; REYNA, A. y RODRÍGUEZ, B. (2013). *Enseñanza de la argumentación escrita en la universidad basada en el aprendizaje por indagación*, XII Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura, Puebla, México, 11 al 14 de septiembre.
- BUSSENIERS, P.; GILES, D.; NÚÑEZ, P. y SÁNCHEZ, V. (2011). "The Research Proposal at the B.A. in English of a Major Public University in East Mexico: A Genre And Register Analysis of Student Writing". En Perales-Escudero, M. (ed.), *Literacy in Mexican Higher Education: Texts and Contexts*, Puebla, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, pp. 74-117.
- BUTLER, J.A. y BRITT, M. A. (2011). "Investigating Instruction for Improving Revision of Argumentative Essays", *Written Communication*, 28, pp. 70-96.
- BRITT, M.A. y AGLINSKAS, C. (2002). "Improving Students' Ability to Identify and Use Source Information", *Cognition and Instruction*, 20, pp. 485-522.
- BRÅTEN, I.; STRØMSØ, H.I. y SALMERÓN, L. (2011). "Trust and Mistrust when Students Read Multiple Information Sources about Climate Change", *Learning and Instruction*, 21, pp. 180-192.
- CARRASCO, A. y ROLLING, K. (2011). "Leer y escribir en el doctorado o el reto de formarse como autor de ciencias", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16, pp. 1227-1251.
- CASTELLÓ, M.; BAÑALES, G. y VEGA, N. (2010). "Enfoques en la investigación de la regulación de escritura académica: Estado de la cuestión", *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8, pp. 1253-1282.
- (2011). "Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad: O cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas", *Pro-Posições*, 22, pp. 97-114.
- CASTELLÓ, M.; MATEOS, M.; CASTELLS, N. IÑESTA, A.; CUEVAS, I. y SOLÉ, I. (2012). "Academic Writing Practices in Spanish Universities", *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10, pp. 569-590.
- COIRIER, P.; ANDRIESEN, J.E.B. y CHANQUOY, L. (1999). "From planning to translating: The specificity of argu-

- mentative writing". En: Andriessen, J.E.B. y Coirier, P. (eds.), *Foundations of Argumentative Text Processing*, Amsterdam, Amsterdam University Press, pp. 1-28.
- CYRIL, R.P.; OLIVIER, D. y JEAN-FRANCOIS, D. (2011). "Re-Defining Dyslexia: Accounting for Variability/Redefiniendo la dislexia: explicando la variabilidad", *Escritos de Psicología*, 4, pp. 17-24.
- DIAS, P.; FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. y PARÉ, A. (1999). *Worlds Apart: Acting and Writing in Academic and Workplace Contexts*, N. York, Routledge.
- FAIGLEY, L. y SELZER, J. (2010). *Good Reasons with Contemporary Arguments*, Boston, Longman.
- HYLAND, K. (2012). *Disciplinary Identities: Individuality and Community in Academic Discourse*, Cambridge, Cambridge University Press.
- KELLOGG, R.T. y WHITEFORD, A.P. (2009). "Training Advanced Writing Skills: The Case for Deliberate Practice", *Educational Psychologist*, 44, pp. 250-266.
- KIRSCHNER, P.A.; SWELLER, J. y CLARK, R.E. (2006). "Why Minimal Guidance during Instruction does not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching", *Educational Psychologist*, 41, pp. 75-86.
- KREBER, C. (2009). *The University and its Disciplines: Teaching and Learning Within and Beyond Disciplinary Boundaries*, Londres, Routledge.
- MONZÓN, L. (2011). "Argumentación: objeto olvidado para la investigación en México", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13, pp. 41-54.
- NUSSBAUM, E.M. y KARDASH, C.M. (2005). "The Effects of Goal Instructions and Text on the Generation of Counterarguments During Writing", *Journal of Educational Psychology*, 97, pp. 157-169.
- PALMQUIST, M. (2010). *Joining the Conversation. Writing in College and Beyond*, Boston, Bedford/St. Martin's.
- ROBINSON, D.; LEVIN, J.; SCHRAW, G.; PATALL, E. y HUNT, E. (2013). "On Going (Way) Beyond One's Data: A Proposal to Restrict Recommendations for Practice in Primary Educational Research Journals", *Educational Psychology Review*, 25, pp. 291-302.
- ROSALES, P. y VÁZQUEZ, A. (2011). "Leer para escribir y escribir para aprender en la educación superior. El caso de

- la escritura académico-argumentativa a partir de fuentes", *Contextos de Educación*, 11.
- ROUX, R. (2008). "Prácticas de alfabetización académica: lo que los estudiantes dicen de la lectura y la escritura en la universidad". En Narváez, E. y Cadena, S. (eds.), *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior. Caminos posibles*, Cali, Universidad Autónoma de Occidente.
- SÁNCHEZ, M. (2013). "La argumentación en el contexto académico y disciplinar". En Azuara, M.C.C. (ed.), *Alfabetización académica y comunicación de saberes: la lectura y la escritura en la universidad*, México, Universidad Autónoma de Tlaxcala, pp. 65-92.
- SCHWARZ, B.B. (2009). "Argumentation and Learning". En Muller-Mirza, N. y Perret-Clermont, A.N. (eds.), *Argumentation and Education: Theoretical Foundations and Practices*, N. York, Springer, pp. 91-126.
- TORGERSON, C.J.; ANDREWS, R.J.; ROBINSON, A.M. y SEE, B.H. (2006). *A Systematic Review of Effective Methods and Strategies for Improving Argumentation Skills in Undergraduate Students in Higher Education*, N. York, The Higher Education Academy.
- RAMAGE, J.; BEAN, J. y JOHNSON, J. (2012). *Writing Arguments: A Rethoric with Readings*, N. Jersey, Pearson Education.
- VEGA, N.; BAÑALES, G. y VALLADARES, A. (2013). "La comprensión de múltiples documentos en la universidad: el reto de formar lectores competentes", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18, pp. 461-481.
- VAN EMEREN, F.H. y GROOTENDORST, R. (2004). *A Systematic Theory of Argumentation: The Pragmatic-Dialectical Approach*, Cambridge, Cambridge University Press.
- WOLFE, C.R. (2011). "Argumentation across the Curriculum", *Written Communication*, 28, pp. 193-219.
- (2012). "Individual Differences in the 'Myside Bias' in Reasoning and Written Argumentation", *Written Communication*, 29, pp. 477-501.
- WOLFE, C.R.; BRITT, M.A. y BUTLER, J.A. (2009). "Argumentation Schema and the Myside Bias in Written Argumentation", *Written Communication*, 26, pp. 183-209.

Gerardo BAÑALES FAZ

Doctor en Psicología de la Educación por la Universidad Ramon Llull de Barcelona, España. Profesor de tiempo completo de la UAM de Ciencias, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, en la cual es líder del Cuerpo Académico “Alfabetización Académica”. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Entre sus principales líneas de investigación se encuentran los procesos de regulación de la escritura académico-científica y la enseñanza de la argumentación escrita en la educación superior. Correo Elec.: gbanales@uat.edu.mx

Norma Alicia VEGA LÓPEZ

Doctora en Psicología de la Educación por la Universidad Ramon Llull de Barcelona, España. Profesora de tiempo completo de la UAM de Ciencias, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, en la cual es integrante del Cuerpo Académico “Alfabetización Académica”. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Entre sus principales líneas de investigación se encuentran los procesos de comprensión de múltiples textos académicos y la enseñanza de la comprensión lectora en la educación superior. Correo Elec.: navegalo@uat.edu.mx

Antonio REYNA VALLADARES

Profesor de tiempo completo y Maestro en Educación por la UAM de Ciencias, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, en la cual es integrante del Cuerpo Académico “Alfabetización Académica”. Entre sus principales líneas de investigación se encuentran las habilidades de aprendizaje en la educación superior. Correo Elec.: areyna@uat.edu.mx

Elsa Guadalupe PÉREZ AMARO

Maestra en Educación Superior por la Universidad Panamericana. Profesora en la carrera de Lingüística Aplicada de la UAM de Ciencias, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, en la cual es colaboradora del Cuerpo Académico “Alfabetización Académica”. Entre sus principales líneas de investigación se encuentran los procesos

de traducción de textos y la utilización de herramientas digitales para el aprendizaje de una segunda lengua.

Correo Elec.: egperez@uat.edu.mx

Brianda Saraí RODRÍGUEZ ZAMARRIPA

Licenciada en Ciencias de la Educación por la UAM de Ciencias, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Maestra en Psicología de la Educación en la Universidad de Barcelona, España. Interesada en temas de enseñanza y aprendizaje de la argumentación escrita en la educación superior.

Correo Elec.: bsrodriguez@uat.edu.mx