

Argumentación escrita en estudiantes universitarios ingresantes de psicología

Written argumentation in psychology first year college students

Argumentação escrita em estudantes universitários do primeiro ano do psicologia

Juan Manuel Curcio

ORCID ID: 0000-0001-8871-5315

Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (IRICE-CONICET)
Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina

Nadia Soledad Peralta

ORCID ID: 0000-0001-9950-6949

Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (IRICE-CONICET)
Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina

Mariano Castellaro

ORCID ID: 0000-0001-5470-9662

Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (IRICE-CONICET)
Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina

Autor referente: juanmanuelcurcio@gmail.com

Historia editorial

Recibido: 14/07/2021

Aceptado: 14/10/2022

RESUMEN

La argumentación es una competencia cultural desarrollada a lo largo de la vida que involucra procesos cognitivos complejos y es necesaria para el desarrollo académico del estudiante y sobre todo del estudiante universitario. Debido a que la argumentación escrita es una actividad común en el ciclo universitario, el objetivo de esta investigación es analizar la

competencia argumental escrita de los estudiantes universitarios ingresantes pertenecientes a una carrera de grado de la Universidad Nacional de Rosario. Se propone la utilización de un modelo de evaluación inspirado en Garcia-Milá et al. (2016), el cual está basado en la integración de justificaciones, objeciones y contra-argumentaciones para analizar la competencia

argumental escrita de estudiantes universitarios de primer año. La muestra estuvo compuesta por 187 estudiantes universitarios ingresantes pertenecientes a la carrera de

psicología. Se halló que la mitad de los estudiantes presentan una competencia argumental básica. Aun así, es una buena base a partir de la cual mejorar.

Palabras clave: Argumentación; argumentación-escrita; competencia-argumental; estudiantes-universitarios.

ABSTRACT

The argumentation it's a cultural competence developed throughout life that involves complex cognitive processes and is necessary for the student academic development and especially of the college student. Due to the fact that written argumentation is a common activity in the college career, the objective of this research is to analyze the written argumentative competence of first year college students belonging to a career at the National University of Rosario (UNR in

Spanish). We suggest the use of an evaluation model inspired by Garcia-Milá et al. (2016) which is based on the integration of justifications, objections, and counter-arguments to analyze the written argumentative competence of first year college students. The sample was made up of 187 college students from the first year of psychology career. We found that half of the students present a basic argumentative competence. Even so, it's a good start from which to improve.

Keywords: Argumentation; written-argumentation; argumentation-competence; college-students.

RESUMO

A argumentação é uma competência cultural desenvolvida ao longo da vida que envolve processos cognitivos complexos e é necessária para o desenvolvimento acadêmico do aluno e principalmente do universitário. Por ser a argumentação escrita uma atividade comum no ciclo universitário, o objetivo desta pesquisa é analisar a competência argumentativa escrita dos ingressantes universitários pertencentes a um curso de graduação da Universidade Nacional de Rosário. O modelo de avaliação utilizado foi

baseado em Garcia-Milá et al. (2016), que se baseia na integração de justificativas, objeções e contra-argumentos para analisar a competência argumentativa escrita dos estudantes universitários do primeiro ano. A amostra foi composta por 187 estudantes universitários do primeiro ano da carreira de psicologia. Constatou-se que metade dos alunos apresenta competência argumentativa básica. Ainda assim, é uma boa base para melhorar.

Palavras-chave: Argumentação; argumentação escrita; competência argumentativa; estudantes universitários.

Argumentación y psicología

Actualmente hay diferentes maneras de entender a la argumentación puesto que es estudiada desde varias disciplinas, entre ellas la psicología, la filosofía, la sociología, la matemática y hasta la cibernética. En psicología, son relativamente nuevos los estudios sobre la argumentación. Según Hornikx y Hahn (2012) es extraño que la psicología cognitiva no la haya tomado como objeto de estudio ya que la argumentación es parte de la vida cotidiana de las personas; las creencias, por ejemplo, pueden ser modificadas mediante argumentos a partir de la interacción con otra persona.

En una interacción argumental, si la persona es capaz de utilizar argumentos, es porque realizó procesos cognitivos que le permitieron seleccionarlos, además de entender cómo funciona la actividad argumentativa, la cual es producto de un aprendizaje cultural (Wolfe y Britt, 2009).

Mercier (2011) propone la hipótesis de que en la evolución de la especie humana la argumentación pudo ser esencial ya que los humanos se basaron en la comunicación para extender el orden primate. Debido a su importancia para la organización, la especie desarrolló estrategias cognitivas adaptativas para poder asegurar que el mensaje emitido sea captado por el receptor y que esté pueda evaluarlo en base a su veracidad y su importancia para la supervivencia. Esto además mantuvo a la comunicación como conducta propia de la especie a lo largo del tiempo ya que de no poder asegurar la veracidad de los mensajes no habría una necesidad para sostenerla. Con el tiempo la argumentación pudo pasar a constituir la base del razonamiento cognitivo propio compartido por la especie. De este modo la argumentación es importante en tanto es un proceso interactivo vinculado con el contexto que fomenta la actividad meta-cognitiva donde se elabora un discurso para fundamentar la posición reconociendo y teniendo en cuenta las perspectivas de los demás y utilizándolas para analizar la propia (Castellaro et al., 2020), en otras

palabras, fomenta el pensamiento crítico, ya que permite evaluar las ideas de una manera reflexiva y crítica (Cano y Castelló 2016) gracias al contraste de perspectivas entre las personas.

Argumentación y competencia argumental

Según Baker (1998) la argumentación es una forma de interacción en la cual mínimamente los hablantes proponen fundamentos (proposiciones, declaraciones, elocuciones, afirmaciones, entre otras), a favor y/o en contra de sus posturas. Mediante la argumentación los hablantes ponen en cuestión la verdad o falsedad de sus argumentos o dan razones para creer o no creer en sus tesis. La interacción se lleva a cabo dentro de una situación de conflicto ya que los participantes buscan transformar esa situación en una donde ya no lo haya.

Rapanta, Merce Garcia-Milá, & Gilabert (2013) proponen que los distintos investigadores pueden tener diferencias en cuanto al enfoque de su estudio y entender a la argumentación de distintas maneras:

1. Como producto: lo cual es la base de la perspectiva lógica e implica que el argumento es la unidad de razonamiento, en que una o más proposiciones y sus premisas son combinadas para dar sustento a otra proposición.
2. Como procedimiento: lo cual corresponde con un enfoque dialéctico de la argumentación donde se llama la atención sobre los aspectos dialógicos del argumento, como ser el razonamiento y el contexto donde es dada.
3. Como proceso: lo cual involucra a la persona y a su contexto, tomando especial importancia en qué circunstancias el argumento es utilizado.
4. Como meta: lo cual se enfoca en la argumentación dependiente de su objetivo que generalmente recae en la persuasión.
5. Como estrategia: donde lo importante es la capacidad de integrar argumentos, objeciones y contra-argumentos.

6. Como forma: donde la calidad de la argumentación se basa en una estructura determinada según el campo educativo científico.

García-Milá et al. (2016) entienden la competencia argumental como la habilidad para integrar argumentos en un marco de informaciones alternativas mediante la justificación, la objeción y la refutación. Donde justificación refiere al argumento coincidente con la posición tomada por la persona, la objeción como argumento que limita la validez de la justificación anterior en función de la posición tomada y finalmente la contra-argumentación (basado en la idea de la refutación) como el argumento que permite sortear la objeción realizada y por lo tanto devolverle la validez inicial a la justificación.

Argumentación y educación

Según Andriessen y Schwarz (2009), como el objetivo de la educación es el aprendizaje, y este se da en un medio social, para lo cual es necesario una argumentación productiva, la cual implica que varios argumentos surjan y/o sean puestos a prueba durante una discusión, ya que los participantes capitalizarán esos argumentos y harán referencia a los argumentos de sus pares de una manera activa. Para Cano y Castelló (2016), en el marco de la psicología educativa, los procesos argumentales han tomado importancia por su papel en la construcción de conocimiento, especialmente por su relación con las creencias que los sostienen y la creación de representaciones múltiples en base a los distintos contextos.

De este modo, es de suma importancia en el contexto educativo generar justificaciones respaldadas con datos, al mismo tiempo que incluir refutaciones para poner a prueba la solidez del argumento construido (Erduran, Simon, & Osborne, 2004). Para Mc Neill y Pimentel (2009), la argumentación es fundamental en la educación debido a que permite a los estudiantes participar y entender como el

conocimiento científico es construido, ya que les posibilita entender el sentido de los datos y evaluar las posturas no propias.

Para Von Aufschnaiter, Erduran, Osborne, & Simon (2007) habría dos perspectivas para entender la influencia de la argumentación en la educación. La primera apunta a la argumentación y su uso académico, donde se necesita una instrucción específica por el hecho de que la cotidianeidad no es suficiente para que los estudiantes aprendan a argumentar. La segunda, basada en el principio socio-constructivista de que el conocimiento es una construcción social, denota a la argumentación como central en todo proceso de aprendizaje.

Debido a que la argumentación involucra procesos sociales y cognitivos (Peralta y Roselli, 2016), es posible que esté directamente relacionada con el aprendizaje conceptual. Asterhan y Schwarz (2007) proponen que esto se debe gracias a dos procesos: *la auto-explicación*, donde el razonar sobre las bases que implica determinada teoría puede llevar a mejorar la comprensión y construcción de conocimiento, por el hecho de que permite considerar sus bases y porque facilita contrastar con posibles objeciones y posibles contra-objeciones que derivarían en una mejor organización del conocimiento; y *la explicación*, donde la presencia de otro compañero de diálogo puede llevar a reflexionar sobre las propias creencias y reduce la carga cognitiva en tanto que el estudiante puede representar posiciones alternativas. Dichas investigaciones encuentran que, en estudiantes universitarios, aquellos que trabajaron en díadas y fueron orientados hacia una argumentación dialógica con su compañero para resolver la tarea, fueron los que demostraron un mayor nivel de aprendizaje conceptual.

En esta misma línea, Webb (1991) encuentra que, en tareas matemáticas, el explicar el contenido proporciona una reestructuración cognitiva que permite al estudiante mejorar su conocimiento sobre el tema, comparado con la recepción de explicaciones. Castellaro y Roselli (2018) encuentran un incremento cognitivo en individuos que

participaron de una interacción en diadas donde había una alta cantidad de volumen argumental independientemente de su nivel cognitivo. Por otro lado, el entendimiento conceptual sobre un tema no es independiente de la capacidad de argumentar; así concluyen Von Aufschnaiter et al. (2007), quienes encontraron que estudiantes de 12 y 13 años son más proclives a iniciar una interacción argumentativa cuando son capaces de entender el tema que se está tratando y de entender el nivel de abstracción en cuestión.

Argumentación escrita

La argumentación es una competencia que constituye un foco de atención en la educación científica, en la investigación y en la práctica (García-Milá, Gilaber, Erduran, & Felton, 2013). Poder argumentar de forma escrita es una competencia crucial para el desarrollo académico ya que es utilizada en gran parte de la actividad universitaria. Según Wolfe y Britt (2009), comprender y construir argumentos escritos es una habilidad importante propia de la universidad, pero también buscada en ámbitos fuera del educativo. Dicha competencia es requerida, no solo para poder razonar de modo argumental, sino también para desarrollar una actitud crítica, ya que la forma en que el conocimiento avanza es mediante argumentos (Wolfe, 2011). Además, como se mencionó antes, es importante que el estudiante pueda articular sus argumentos con hechos o conocimiento para poder sustentar su postura (Erduran et al., 2004); por lo cual se espera que también lo pueda realizar de manera escrita.

Según Castelló y Monereo (1995), la argumentación escrita implica procesos cognitivos complejos ya que requiere del desarrollo de estrategias cognitivas para poder llevar adelante una tarea, por lo cual se supone que dichas estrategias ya han sido interiorizadas antes de poder ponerlas en práctica. Así encuentran que los estudiantes de secundaria que pueden generar estrategias cognitivas y meta-cognitivas elaboradas realizan textos de mejor calidad. En estudiantes de secundaria y

universitarios, García-Milá et al. (2016) encontraron, en general, niveles satisfactorios de competencia argumentativa escrita, ya que los participantes fueron capaces de integrar argumentos justificando y objetando, y en menor medida contra-argumentando.

González-Lamas, Cuevas & Mateos (2016) reportan que las intervenciones del docente, expresadas en un lenguaje claro y accesible, e independientemente del estilo de clase, producen una mejora en la calidad escrita argumental de los estudiantes. Concluyen además que debería ser de suma importancia enfocarse tanto en el resultado de la escritura como así también en el proceso que realiza el estudiante cuando argumenta por escrito. En esta misma línea Rapanta y Macagno (2019) encuentran, en estudiantes de doctorado, que un enfoque argumentativo de la escritura en conjunto con la instrucción sobre estrategias argumentales, produce mejoras en la escritura académica incluso en periodos cortos de tiempo.

Cano y Castelló (2016) encuentran que los argumentos escritos de estudiantes universitarios, en el marco de una tarea cuyo objetivo es el convencimiento, resultaron ser de mayor complejidad y presentaron una mayor cantidad de razones que respaldaban su postura, a diferencia de una actividad donde el objetivo era el consenso. Por otro lado, Wolfe y Britt (2009) y García-Milá et al. (2013) encuentran que aquellos argumentos escritos que contenían refutaciones, eran más propensos a llevar al consenso por lo que la mayor calidad argumentativa estaría relacionada con las refutaciones. Tuzinkiewicz, Peralta, & Castellaro (2018) hallaron diferencias en la calidad argumentativa escrita dependiendo del grado de cursado de la carrera. Los estudiantes de grado avanzado presentan una tendencia a una calidad argumental más alta que los de grado inicial; pero con una tendencia general argumentativa baja. Debido a la importancia de la argumentación en el desarrollo académico del estudiante universitario que se mencionó anteriormente, la presente investigación tiene como objetivo analizar la competencia argumental escrita en estudiantes universitarios

ingresantes. Específicamente se pretende analizar: a) el nivel de competencia argumental escrita de los estudiantes universitarios ingresantes de la carrera de grado de la Facultad de Psicología en la Universidad Nacional de Rosario; b) la relación entre la posición tomada y el nivel de competencia argumental escrita alcanzado; c) y finalmente la relación entre el origen del argumento construido y la posición tomada.

Método

Participantes

La muestra estuvo compuesta por un total de 187 estudiantes ingresantes universitarios integrantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina (71,1% integrada por mujeres). La edad promedio de los participantes fue de 23,18 años (DS = 9,37). La gran mayoría de los estudiantes provienen de la educación secundaria siendo esta su primera experiencia con la universidad. La técnica de muestreo fue no probabilística por disponibilidad.

Materiales y procedimientos

La actividad se realizó durante el año 2019, en un aula de la Facultad de Psicología perteneciente a la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Se utilizó como tarea un dilema social sobre la apertura o no de una planta nuclear inspirado en la utilizada por Garcia-Milá et al. (2016), con la diferencia de que ellos utilizaron tablas y gráficos, y en la presente investigación se utilizó un texto escrito. El instrumento se entregó en forma física a los estudiantes. Luego de leer el texto completo, los participantes debían escribir qué posición adoptaban y por qué, apelando a argumentos propios y/o propuestos en el propio escrito con el cual trabajaron. Las categorías de análisis fueron sometidas a discusión entre los investigadores autores del presente estudio. Luego de obtener el consentimiento informado por parte de los estudiantes se procedió a la realización de la tarea con una duración aproximada de 30 minutos. La

investigación se llevó adelante con todos los resguardos éticos, se informó a los participantes de las características del estudio, y participaron del mismo de forma libre y voluntaria. Los autores declaran estar en posesión del consentimiento libre e informado.

Análisis de los datos

La unidad de análisis fue la producción escrita completa de cada estudiante. En cada escrito se consideró un conjunto de variables y sus correspondientes categorías basadas en el trabajo de Garcia-Milá et al. (2016), pero se utilizó una estrategia de análisis de los datos diferente a la de los autores mencionados como se verá a continuación. Las categorías se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1

Variables y categorías de análisis de las producciones escritas

Variable	Categoría o valor
Competencia argumental	Justificación
	Objeción
	Contra-argumentación
Posición	En contra del cierre
	A favor del cierre
Fuente del argumento construido	Nuevos Datos Mixtos

Competencia argumental: se refiere al nivel argumental alcanzado, basado en la complejidad de la estructura total del escrito. Sus valores fueron: “no argumental”, cuando el estudiante no proponía argumentos, “justificación”, cuando el estudiante

escribía su postura y a continuación escribía justificaciones para sustentarla; ejemplo: “Pienso que se no se debería abrir la planta (posición) ya que de otra forma se perderían cientos de puestos de trabajo (justificación)”; “objeción”, cuando además de justificar su posición, escribía objeciones posibles a sus propios argumentos presentando así excepciones donde su argumento no sería válido, ejemplo:

Creo que se debería cerrar la planta nuclear (posición) ya que puede poner en peligro a la ciudad con una posible explosión (justificación) aunque también es cierto que la planta aseguro que puede cumplir con las pautas de seguridad necesarias para que la población no corra peligro (objeción);

“contra-argumentación”, cuando el escrito del estudiante contenía una justificación y una objeción pero además lograba escribir un argumento que era contrario a la objeción presentada, permitiendo así superar dicha objeción, validando así su propia posición; ejemplo:

creo que se debería cerrar la planta nuclear (posición) ya que no deberíamos correr el riesgo de lo que sucedió en Fukushima con su planta (justificación) aunque está el problema de que de cerrarse se perderían muchos puestos de trabajo (objeción) pero esto podría solucionarse con un programa de reinserción laboral para esos empleados (contra-argumentación).

Fuente del argumento construido: refiere la fuente de la información utilizada por el estudiante en sus argumentos escritos, los cuales pueden ser, “dados”, cuando únicamente utilizaba información propuesta por el instrumento, “nuevos”, cuando solo utilizaba información no presentada en el instrumento, y “mixtos” cuando utilizaba argumentos basados en el instrumento y también proporcionaba algunos propios con información no presentada por el participante mismo.

Posición: los valores son “a favor del cierre”, cuando el estudiante declaraba en su escrito posicionarse a favor del cierre de la planta nuclear, “en contra del cierre”, cuando se posicionaba en contra del cierre de la planta nuclear, y “neutra”. Ésta última

consistía en que el estudiante declaraba no posicionarse a favor o en contra del cierre presentando otras alternativas o evaluando ambas posibilidades por igual; ejemplo: “creo que los ciudadanos deberían elegir democráticamente que se debería hacer, se podría cerrar la planta si (...) y en caso de que elija abrir la planta podría ser por...”

Resultados

La tabla 2 muestra los resultados del análisis del nivel de competencia argumental escrita de los estudiantes.

Tabla 2

Niveles de competencia argumental alcanzados por los estudiantes.

Competencia argumental	
No Argumental	10 (5,3%)
Justificación	97(51,9%)
Objeción	28(15,0%)
Contra-argumento	52(27,8%)
Total	187 (100%)

Del total de la muestra casi en su totalidad produjeron un texto argumentativo ya que la mayoría de los estudiantes alcanzaron la justificación, mientras que una muy pequeña parte la objeción, y finalmente casi la tercera parte de la muestra la contra-argumentación.

La tabla 3 muestra los resultados referentes al análisis de la relación entre la posición tomada frente a la situación dilemática y el nivel de competencia argumental escrita alcanzada.

Tabla 3

Relación entre la posición tomada y la competencia argumental alcanzada.

Posición	Competencia argumental			Total
	Justificación	Objeción	Contra-argumento	
A favor del cierre	41(42%)	21(21,5%)	36(36,5%)	98(100%)
En contra del cierre	39(64%)	6(9,8%)	16(26,2%)	61(100%)
Neutra	17(94,5%)	1(5,5%)	0(0%)	18(100%)

De los estudiantes que produjeron un texto argumentativo, la mayoría estuvo “a favor del cierre” y un poco más de la tercera parte “en contra del cierre”, mientras que una pequeña parte fueron “neutros”. En cuanto a la relación entre la posición y el nivel de competencia argumental máxima alcanzada se encontró que la contra-argumentación predominó en aquellos que se posicionaron “a favor del cierre” seguidos por una pequeña diferencia con los que se posicionaron “en contra del cierre” y mientras que ninguno de los “neutros” logró contra-argumentar. Por otro lado, aquellos que alcanzaron la objeción, pero sin lograr contra-argumentar fueron muy pocos. Finalmente se muestra una tendencia general de los estudiantes a plantear solamente justificaciones para sus posiciones en ambas posturas siendo aún de mayor consideración en aquellos que se posicionaron en “contra del cierre”. Esta asociación entre competencia argumental y posición frente a la situación mostró carácter significativo ($\chi^2 = 20,93$; $p < .01$).

La tabla 4 muestra el análisis de la fuente del argumento construido basado en la información propuesta por el texto en relación a la posición tomada:

Tabla 4

Relación entre posición tomada y fuente del argumento construido.

Posición	Fuente del argumento construido			
	Nuevos	Dados	Mixtos	Total
A favor del cierre	15(15,3%)	20(20,4%)	63(64,3%)	98(100%)
En contra del cierre	6(9,8%)	28(45,9%)	27(44,3%)	61(100%)
Neutra	2(11,1%)	5(27,8%)	11(61,1%)	18(100%)

Aquellos “a favor del cierre” construyeron en su mayoría argumentos basados en información del texto y argumentos ajenos, es decir, “mixtos”, y muy pocos solo “dados” y “nuevos”. Mientras que los que se posicionaron “en contra del cierre”, por el contrario, utilizaron en gran cantidad y en una proporción muy similar más “dados” y “mixtos”, y al igual que el anterior muy pocos solo con argumentos “nuevos”. Los “neutros” utilizaron en su gran mayoría “mixtos” seguido de “dados”, y muy pocos “nuevos”. La asociación entre posición frente a la situación y fuente del argumento mostró carácter significativo ($\chi^2 = 11,82$; $p < .05$).

Discusión

El objetivo general de la investigación fue analizar la competencia argumental escrita de estudiantes universitarios ingresantes.

En relación al objetivo específico 1 los resultados muestran que la gran mayoría de los estudiantes se limitaron a dar justificaciones y además se encontró una pequeña proporción de los cuales no argumentaron en lo absoluto, por lo tanto, encontraríamos una cantidad considerable de estudiantes que presentarían algunas dificultades para argumentar a un nivel universitario. Por otro lado, también se halló una cantidad considerable que lograron argumentar a un nivel esperable ya que alcanzaron a plantear objeciones y/o contra-argumentaciones. En este sentido coincide con

Tuzinkievicz et al. (2018) donde los estudiantes ingresantes tienden a tener niveles de competencia argumental baja. Por otro lado, difiere con los de Garcia-Milá et al. (2016) ya que ellos encuentran en general una mejor competencia argumental. Por lo cual podríamos pensar en que la diferencia tal vez se de en cuestiones culturales y/o educativas propias de los distintos contextos.

Una causa posible de este desempeño puede radicar en los procesos de formación de esta competencia durante el desarrollo escolar durante el secundario, ya que se la considera como producto del aprendizaje socio-cultural (Wolfe y Britt, 2009; Mercier, 2011). En tal sentido, una investigación relativa a como se desarrolla esta competencia en los años de educación secundaria y también en los primeros años de universidad podría ser de gran relevancia. Además, sería de interés poder evaluar si a pesar de la ausencia de formación específica en la competencia argumentativa, el trayecto por el nivel académico produciría el entrenamiento suficiente como para alcanzar una competencia argumental óptima. Para esto se podría evaluar el nivel argumentativo de estudiantes universitarios avanzados o de profesionales ya recibidos. En este sentido tal vez la práctica misma del desarrollo académico pueda hacer mejorar la competencia, tal como demuestran Tuzinkievicz et al. (2018), aunque la mejora no parecería ser considerable. En concordancia con esto, varios investigadores encuentran que la participación del docente tiene un rol crucial en el desarrollo de dicha competencia en todos los ciclos educativos (Mc Neill y Pimentel, 2009; Wang y Buck, 2016). Por tanto, es posible que se requiera algún tipo entrenamiento específico para estimular la competencia argumental en estudiantes.

Un dato interesante para discutir es el de aquellos estudiantes que presentaron objeciones a sus propios argumentos, pero no pudieron superarlos a través de la contra-argumentación. En el contexto universitario es positivo, ya que lo que se busca es la construcción crítica del mismo (Wolfe, 2011) donde el estudiante debería ser capaz de entender las limitaciones del conocimiento que construye.

En cuanto al objetivo específico 2, enfocado en la relación entre posición tomada y nivel de argumentación, vemos que en general hay una mejor competencia argumental del lado de los que se posicionaron “a favor del cierre” ya que son los que más alcanzaron a plantear objeciones y contra-argumentaciones. En el caso de los “en contra del cierre” se destaca que la gran mayoría alcanzaron a plantear justificaciones (Tabla 3). Que los “neutros” se limiten a dar justificaciones es esperable debido a que, al no tomar posición alguna, solo recopilaban argumentos a favor de cada una de las posiciones y no realizaron una argumentación articulada del tipo compleja (Tabla 3). Estos resultados difieren con los obtenidos por Garcia-Milá et al. (2016), ya que ellos encontraron que los “pro nucleares”, los cuales estarían más relacionados con los llamados “en contra del cierre” en esta investigación, son los que mayores objeciones y contra-argumentaciones producen.

Esta diferencia puede deberse a las características propias del texto escrito en el cual está basado el instrumento de la presente investigación. Si evaluamos su estructura es posible notar que el último argumento que podría limitar las justificaciones de la posición “a favor del cierre” es el de “la pérdida de puestos de trabajos”. Puede que esto haya obligado a los estudiantes que tomaron esa posición a contra-argumentar ese último argumento, en este sentido, un análisis posterior reveló que en la gran mayoría de los casos “a favor del cierre” presentaron la objeción de la “pérdida de los puestos de trabajo” mientras que los que se posicionaron “en contra del cierre” utilizaron la objeción de “el desastre de Fukushima” en una cantidad considerable de los casos, el cual es el ante penúltimo argumento presentado por el escrito. Por lo tanto, el formato sobre el cual el estudiante extrae información para argumentar puede influir en la posición tomada como así también en la calidad de la argumentación ya que Garcia-Milá et al. (2016) utiliza gráficos y tablas mientras que en la presente investigación se utilizó un texto escrito.

Por último, en cuanto al objetivo específico 3, la articulación entre los argumentos propios y la información propuesta por el texto escrito para sustentar sus posturas, no pareció presentar grandes dificultades para los estudiantes ya que aquellos que se posicionaron “a favor del cierre” realizaron en su mayoría una argumentación del tipo “mixta” como así también los “neutros”. Mientras que los “en contra del cierre” tuvieron una predilección por argumentos ya “dados”, es decir, argumentos basados solo en información proporcionada por el texto. Por otro lado, una muy pequeña parte de los estudiantes presentaron dificultades para esto ya que solo presentaron argumentos “nuevos” pudiendo indicar dificultades para articular su posición con la información propuesta por el escrito. Por lo tanto, solo una pequeña parte de la muestra presentaría dificultades para generar argumentos articulados con datos como se espera en la actividad académica y profesional.

Conclusión

Los resultados obtenidos ofrecen un panorama sobre la competencia argumental de los estudiantes universitarios en el momento en que ingresan. En base a esto es que se pueden implementar estrategias futuras para facilitar el desarrollo de la argumentación, ya que la misma es una competencia exigida cada vez más en el ámbito universitario y profesional. A pesar de que hay aspectos a mejorar solo una pequeña parte de la muestra no logró argumentar en absoluto. Si bien predominó la forma básica de argumentación, la cual es la “justificación”, es una buena base a partir de la cual mejorar. Debido a la diferencia con los antecedentes encontramos que el texto escrito podría tener sus propias cualidades, por lo que el tipo de la tarea podría tener algún tipo de influencia en los resultados. Aun así, este estudio se vio limitado por el hecho de que solo se contaba con estudiantes pertenecientes a la carrera de psicología por lo cual no permitiría extrapolar estos resultados a otras carreras.

Referencias

- Andriessen, J. E. B., & Schwarz, B. B. (2009). Argumentative Design in N. Muller Mirza and A.-N. Perret-Clermont (Ed.). *Argumentation and Education: Theoretical Foundations and Practices* (1a ed., Vol. 1, pp. 145-174).
- Asterhan, C. S. C., & Schwarz, B. B. (2007). The effects of monological and dialogical argumentation on concept learning in evolutionary theory. *Journal of Educational Psychology, 99*(3), 626-639.
- Baker, M. J. (1998). Interacciones argumentativas y aprendizaje cooperativo. *Escritos, revista del centro de ciencias del lenguaje, 1*(17-18), 133-167.
- Cano, M., & Castelló, M. (2016). Evolución del discurso argumentativo en función de la demanda de aprendizaje. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje, 39*(1), 84-118.
- Castellaro, M., & Roselli, N. (2018). Interacción sociocognitiva entre pares en situaciones simétricas y asimétricas de competencia epistémica. *Revista de Psicología, 36*(1), 333-365.
- Castellaro, M., Peralta, N., Tuzinkiewicz, M. A., & Curcio, J. M. (2020). La argumentación dialógica durante la resolución colaborativa de problemas lógicos, en diadas de quinto y sexto grado. *Traslaciones, 7*(14), 104-124.
- Castelló, M., & Monereo, C. (1995). Un estudio empírico sobre la enseñanza y el aprendizaje de estrategias para la composición escrita de textos argumentativos. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje, 19*(74), 39-55.
- Erduran, S., Simon, S., & Osborne, J. (2004). TAPping into Argumentation: Developments in the Application of Toulmin's Argument Pattern for Studying Science Discourse. *Science Education, 88*(6), 915-933.

- Garcia-Milá, M., Gilaber, S., Erduran, S., & Felton, M. (2013). The Effect of Argumentative Task Goal on the Quality of Argumentative Discourse. *Science Education, 97*(4), 497-523.
- Garcia-Milá, M., Pérez-Echeverría, M., Postigo, Y., Martí, E., Villarroel, C., & Gabucio F. (2016). ¿Centrales nucleares? ¿Sí o no? ¡Gracias! El uso argumentativo de tablas y gráficas. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje, 39*(1), 187-218.
- González-Lamas, J., Cuevas, I., & Mateos, M. (2016). Argumentar a partir de fuentes: diseño y evaluación de un programa para mejorar la argumentación escrita y su impacto en función de las creencias acerca de la escritura académica que mantienen los estudiantes. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje, 39*(1), 49-83.
- Hornikx, J., & Hahn, U. (2012). Reasoning and argumentation: Towards an integrated psychology of argumentation. *Thinking & Reasoning, 18*(3), 225-243.
- Mc Neill, K. L., & Pimentel, D. S. (2009). Scientific Discourse in Three Urban Classrooms: The Role of the Teacher in Engaging High School Students in Argumentation. *Science Education, 94*, 203-229.
- Mercier, H. (2011). Reasoning serves argumentation in children. *Cognitive development, 26*(3), 177-191.
- Peralta, N. S., & Roselli, N. (2016). Conflicto sociocognitivo e intersubjetividad: análisis de las interacciones verbales en situaciones de aprendizaje colaborativo. *Psicología, Conocimiento y Sociedad, 6*(1), 90-113.
- Rapanta, C., & Macagno, F. (2019). Evaluation and promotion of argumentative reasoning among university students: The case of academic writing. *Revista Lusofona de Educacao, 45*(45), 125-142.
- Rapanta, C., Merce Garcia-Milá, M., & Gilabert, S. (2013). Methods of Analysis and Assessment in Education What Is Meant by Argumentative Competence?

- An Integrative Review of Methods of Analysis and Assessment in Education. *Review of Educational Research*, 83(4), 483-520.
- Tuzinkievicz, M. A., Peralta, N. S., & Castellaro, M. (2018). Complejidad argumentativa individual escrita en estudiantes universitarios ingresantes y avanzados. *Liberabit*, 24(2), 231-24.
- Von Aufschnaiter, C., Erduran, S., Osborne, J., & Simon, S. (2007). Arguing to learn and learning to argue: Case studies of how students' argumentation relates to their scientific knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 45(1), 101-131.
- Wang, J., & Buck, G. A. (2016). Understanding a High School Physics Teacher's Pedagogical Content Knowledge of Argumentation. *Journal of Science Teacher Education*, 27(5), 577-604.
- Webb, N. M., (1991). Task-related verbal interaction and mathematics learning in small groups. *Journal for Research in Mathematics Education*, 22(5), 366-389.
- Wolfe, C. R., & Britt, M. A. (2009). Argumentation Schema and the My side Bias in Written Argumentation. *SAGE Publications*, 26(2), 183-209.
- Wolfe, C. R. (2011). Argumentation Across the Curriculum. *Written Communication*, 28(2), 193-119.

Declaración de contribución de los/as autores/as

CJ, PN, y CM contribuyeron al diseño e implementación de la investigación, CJ, PN, y CM al análisis de los resultados y a la escritura del manuscrito con el apoyo del resto de los autores. Todos los autores discutieron los resultados y contribuyeron a la versión final del manuscrito.

Editor/a de sección

La editora de sección de este artículo fue Karina Curione.

ORCID ID: 0000-0002-4069-5615

Formato de citación

Curcio, J.M., Peralta, N. y Castellaro, M. (2022). Argumentación escrita en estudiantes universitarios ingresantes de psicología. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 12(3), 5-25. doi: <http://dx.doi.org/10.26864/PCS.v12.n3.1>
