



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

ARGUMENTAR PARA APRENDER: LA GESTIÓN POLIFÓNICA EN EL DISCURSO ARGUMENTATIVO

- **Cano Ortiz, Maribel**

Universitat Ramon LLull

Departamento de Psicología del desarrollo y de la educación.

Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna.

C/Císter, 34 08022 Barcelona. España.

MaribelCO@blanquerna.url.edu

- **Castelló Badia, Montserrat**

Universitat Ramon LLull

Departamento de Psicología del desarrollo y de la educación.

Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna.

C/Císter, 34 08022 Barcelona. España.

MontserratCB@blanquerna.url.edu

1. RESUMEN

En esta comunicación se presentan los resultados de un estudio realizado en el marco de un proyecto de investigación más amplio sobre la argumentación y la construcción del conocimiento con estudiantes universitarios de primer curso de Magisterio de Educación

SECRETARIA TÉCNICA
VII CIDUI



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

Especial y Logopedia en la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna (Universitat Ramon Llull).

Nos centraremos especialmente en explicar cómo dichos estudiantes incorporan las voces de otros textos y de sus compañeros cuando participan en dos tipos de debates; uno, cuya finalidad es persuadir y otro cuya finalidad es llegar a acuerdos, a partir de la dramatización de una reunión profesional para la resolución de un caso práctico. Así pues, queremos saber hasta qué punto los estudiantes adaptan sus argumentos a la demanda y cómo incorporan diferentes voces o argumentos en defensa de sus tesis en función de esos dos escenarios de aprendizaje.

Los participantes fueron estudiantes de primer curso de magisterio educación especial y logopedia (n=77) que participaron en dos escenarios argumentativos diferentes.

Antes de participar en los debates, los estudiantes leyeron diversos textos sobre el tema a discutir y escribieron un texto en el que argumentaban su posición inicial. Después se desarrollaron los debates en grupos formados por 15 alumnos y un profesor-tutor que cumplía el rol de moderador. Al finalizar la discusión oral, los estudiantes escribían individualmente un nuevo texto final en el que daban cuenta de su punto de vista de forma argumentada al final de todo el proceso.

Dado que en ambos debates analizamos la incorporación polifónica (de otras voces) tanto en los textos iniciales, el debate oral y los textos finales, pudimos preguntarnos si existen

SECRETARIA TÈCNICA
VII CIDUI



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

diferencias en cuanto a la incorporación de voces en función del registro -oral o escrito- o bien en función del tipo de debate -D1 o D2, o en función del contenido sobre lo que se estaba discutiendo.

Los resultados indican que los estudiantes universitarios de primer curso que participaron en esta investigación se ajustaron a la demanda en función del contexto y la intencionalidad comunicativa. Hemos comprobado que han utilizado estrategias y recursos diferenciados en función de si el registro es oral o es escrito; y si la situación de enseñanza y aprendizaje requiere una finalidad de persuadir (debate D1) o una finalidad de llegar a unos acuerdos (debate D2). También hemos podido comprobar diferencias respecto a la gestión polifónica en función del contenido sobre lo que se estaba discutiendo.

Así, en el contexto oral, se utilizaron más las citaciones a los ejemplos personales o hipotéticos mientras que en el contexto escrito se citaron más a los autores de las lecturas recomendadas. En cambio, cuando el contexto y la finalidad de la demanda requerían persuadir (D1), los alumnos utilizaron preferentemente en su argumentación la citación de ejemplos personales o hipotéticos; mientras que, cuando el contexto y la finalidad de la demanda requería llegar a unos acuerdos de manera consensuada, los alumnos recurrieron a la citación de otros autores incluyendo las ideas o argumentos de las lecturas.

2. ABSTRACT

In this paper we present the results of a study conducted as part of a larger research project on argumentation and knowledge construction of university students in their first year of

SECRETARIA TÈCNICA
VII CIDUI



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

Teaching Special Education and Speech Therapy in the Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna (Univesitat Ramon Llull).

We focus particularly on explaining how students incorporate these voices of other texts and/those of their partners when they participate in two types of debates, one whose purpose is to persuade and another whose purpose is to reach an agreement, based on a role play of a professional meeting for the resolution of a case. Therefore, we want to know to what extent students are able to accept and adapt to the requests and demands that have been previously discussed. In terms of two learning scenarios, students show different ways of incorporating different point of view and arguments in favor of their thesis.

Participants were students in their first year of Teaching Special Education and Speech Therapy (n = 77) who participated in two different argumentative scenarios.

Before participating in the discussions, the students read several texts on the subject to discuss and write a text in which they argued their position. After discussions took place in groups composed of 15 students and a tutor who fulfilled the role of moderator. At the conclusion of the discussion, students individually wrote a new argumentative final text which expressed their point of view of the arguments posed at the end of the process.

Given the fact that in both debates we analyzed the polyphonic incorporation (other voices) in both the original texts, oral discussion and final texts, we asked whether there were differences in the incorporation of voices based on the type of material -oral or written-, or

SECRETARIA TÈCNICA
VII CIDUI



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

according to the kind of the debates -D1 or D2-, or depending on the content of what was being discussed.

The results indicate that university students in first grade who participated in this study were adjusted to demand in terms of context and communicative purpose. We have found that they have used different strategies and resources based on whether the record is oral or is written, and if the situation of teaching and learning requires a purpose to persuade (debate D1) or a purpose of reaching some agreements (debate D2). Also we have found differences in polyphonic management based on the content of what was being discussed.

Thus, in the oral context, were used more citations to the personal examples or scenarios, while in the writing context were cited authors from suggested readings. However, when the context and purpose of the demand needed to persuade (D1), students used preferably in his argumentation the citation of personal or hypothetical examples, whereas when the context and purpose of the application required reaching some agreements by consensus, the students resorted to the citation of other authors including the ideas or arguments of the readings.

3. PALABRAS CLAVE: Polifonía, Estrategias argumentativas, Educación Superior
KEYWORDS: Polyphony, Argumentative strategies, Higher education.

4. ÀREA DE CONOCIMIENTO:

- Ciencias Sociales y Jurídicas

SECRETARIA TÉCNICA
VII CIDUI



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

5. ÁMBITO TEMÁTICO DEL CONGRESO:

- La cooperación en y por el conocimiento
- Innovación en el enseñamiento superior

6. MODALIDAD DE PRESENTACIÓN:

- Comunicación oral

7. DESARROLLO:

a) Objetivos:

1. Saber si existen diferencias respecto a la incorporación de voces¹ según si el registro es oral o es escrito.
2. Saber si existen diferencias en la incorporación de voces en función del contenido sobre el que se está debatiendo.
3. Analizar la incorporación de voces en función del tipo de debate.

b) Descripción del trabajo

El estudio que presentamos se enmarca en un proyecto de investigación más amplio sobre la argumentación y la construcción del conocimiento con estudiantes universitarios de

¹ Cuando hablamos de voces nos referimos a las ideas incorporadas en nuestro discurso a través de las citas o referencias a otros autores, como recurso discursivo retórico, ya que con ello pretendemos dar fuerza a nuestra argumentación y así persuadir al interlocutor. La coexistencia de diversas voces en un mensaje forma parte de la polifonía del discurso.

SECRETARIA TÉCNICA
VII CIDUI



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

primer curso de Magisterio de Educación Especial y Logopedia de la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna (Universitat Ramon Llull).

Los participantes fueron 77 estudiantes de primer curso universitario, de los cuales el 95% eran mujeres y el 5% restante eran hombres. El 82% pertenecían a los estudios de Magisterio de Educación Especial y el 18% restante a los estudios de Logopedia. La edad de los participantes se sitúa entre un intervalo de 18 a 41 años, siendo la edad media de 21 años.

Para llevar a cabo los objetivos anteriores, se diseñaron dos tipos de debates: Un primer debate de rol clásico (debate D1) en el que varios participantes adoptaban la posición a favor de uno de los componentes del dilema expuesto (las bases de la inteligencia, herencia o medio) y otros defendían la posición contraria. Y un segundo debate de role-playing (debate D2) en el que los participantes adoptaban un determinado rol profesional y actitudinal (maestra de educación especial, logopeda, directora, psicóloga, etc.) en la dramatización de una reunión profesional con el fin de llegar a unos acuerdos para la resolución de un caso práctico. En este tipo de debate se les pedía a los estudiantes llegar a unos acuerdos para determinar si el niño del caso práctico debía cambiar de escuela, es decir, efectuar un cambio de escolaridad, pasar de la escuela ordinaria a una escuela de educación especial, debido a sus dificultades de aprendizaje descritas en un informe realizado por la psicóloga del EAP (equipo de orientación y asesoramiento psicopedagógico).

Con anterioridad a los debates, los estudiantes leyeron diversos textos sobre el tema a discutir y escribieron un texto en el que argumentaban su posición inicial. Después se

SECRETARIA TÈCNICA
VII CIDUI



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

desarrollaron los debates en seis grupos o seminarios formados por 15 alumnos y un profesor-tutor que cumplía el rol de moderador. Al finalizar la discusión oral, los estudiantes escribían individualmente un nuevo texto final en el que daban cuenta de su punto de vista de forma argumentada al final de todo el proceso.

Así pues, los datos analizados han sido los 77 textos iniciales y los 77 textos finales; y las transcripciones de los dos debates de los 6 seminarios que participaron en la investigación. La finalidad era comparar los textos iniciales y finales después de participar en los debates, para analizar la evolución y los cambios producidos en sus opiniones y argumentación a partir de la interacción grupal.

Además de recoger sus opiniones y argumentaciones sobre los temas de debate (correspondientes a contenidos vinculados a la materia de estudio de dicho curso académico) se pasó un cuestionario sobre los conocimientos previos de los temas de debate, un cuestionario sobre el conocimiento declarativo sobre que significaba para ellos un debate y un cuestionario final para que valorasen la intervención de dicho estudio.

c) Resultados y/o conclusiones

Respecto al primer objetivo, si existen diferencias en la incorporación de voces según si el registro es oral o es escrito, en la tabla n.1 podemos observar en porcentajes el número de referencias a otras voces incorporadas en los textos iniciales, debates orales y textos finales. Las categorías contempladas hacen referencia a la incorporación de ejemplos

SECRETARIA TÉCNICA
VII CIDUI



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

personales o hipotéticos, las referencias a autores de las lecturas obligatorias, a la incorporación de los argumentos de los compañeros de los debates, así como las referencias a otras actividades de enseñanza-aprendizaje anteriores a los debates.

Tabla 1. Porcentaje de referencias a otras voces en los textos iniciales, los debates y los textos finales.

	Ejemplos	Lecturas	Ref. Compañeros	Actividades anteriores
Texto Inicial	16,9%	80%	0%	3,1%
Debate Oral	41,1%	39,8%	12,5%	6,6%
Texto Final	18,9%	77,5%	1,8%	1,8%

En cuanto a la descripción de la evolución entre los textos iniciales, los debates orales y los textos finales respecto de la incorporación de otras voces como estrategia argumentativa, los resultados indican que la incorporación de citas o referencias a las lecturas fueron más frecuentes en los textos iniciales (80%) que en los textos finales (77,5%). Sin embargo, las citas o referencias a las lecturas aparecieron en menor frecuencia en los debates orales (39,8%) que en los textos argumentativos. Respecto a la argumentación basada en ejemplos personales o hipotéticos, ésta resultó más frecuente en los debates orales (41,1%) que en los textos argumentativos (Textos Iniciales= 16,9% y Textos Finales= 18,9%).

Asimismo observamos que la estrategia de argumentar a partir de las actividades anteriores a los debates y la referencia a los argumentos aportados por los compañeros se dio con un porcentaje muy inferior en los textos iniciales y en los debates orales, aunque este recurso aumentó ligeramente en los textos finales respecto a los debates orales, a partir de la incorporación de los argumentos aportados por los compañeros en los debates

SECRETARIA TÉCNICA
VII CIDUI



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

orales (en el estudio de Cano y Castelló, 2011 se pueden consultar algunos ejemplos que ilustran estos resultados).

Así pues, podemos concluir que en los textos argumentativos se citaron más las lecturas, es decir las voces autorizadas de autores que constituyeron las fuentes leídas, mientras que en los debates la argumentación se fundamentó a través de la citación de ejemplos o experiencias personales que representaban las voces de los compañeros o de otros iguales. Probablemente, esto se debe al hecho de que en un discurso argumentativo oral, como el debate, con intervenciones sincrónicas, rápidas y fluidas entre el proponente y el oponente, implica una dinámica más espontánea, sin momentos para la reflexión en el que podría resultar más fácil recurrir a experiencias personales como estrategia de persuasión. En este caso, los ejemplos ilustrarían unas estrategias de argumentación, unas veces por autoridad y otras por analogía o, más concretamente, según van Eemeren et al. (2004), como una falacia por *falsa analogía*, ya que los estudiantes no utilizaron correctamente el esquema argumentativo propio de la analogía al no cumplirse las condiciones requeridas para una comparación correcta. En los debates orales de nuestra investigación, la estrategia de argumentar a partir de un ejemplo o experiencia personal fue significativamente más frecuente y, además, resultó relevante como estrategia persuasiva.

En cambio, cuando el discurso es escrito los alumnos adoptaron en mayor medida la estrategia de incorporar las voces de otros autores que, en general provienen de las lecturas obligatorias del curso. En este caso los estudiantes, cuando incorporaron otras voces en la argumentación escrita, lo hicieron siguiendo lo que Walton (2006) considera

SECRETARIA TÈCNICA
VII CIDUI



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

una argumentación por autoridad o apelación a una persona experta. Esta manera de proceder también se puede relacionar, siguiendo a van Eemeren et al. (2004), con lo que estos autores llaman falacia de *argumentum ad verecundiam 1*, que consiste en utilizar un esquema argumentativo inadecuado presentando el punto de vista como correcto porque una autoridad dice que es correcto.

Respecto al segundo objetivo, saber si existen diferencias en la incorporación de voces en función del contenido sobre el que se está debatiendo, los resultados indican que de la misma manera que hemos encontrados diferencias entre el escenario o registro oral y escrito en referencia a la incorporación de voces, también hemos observado diferencias respecto al contenido argumentativo en función de las diferentes unidades temáticas.

El análisis a un nivel semántico, respecto a cómo fueron evolucionando los textos iniciales, los debates orales y los textos finales en función del contenido argumentativo, indica que mientras que en los textos iniciales se argumentó más sobre una subunidad temática determinada, en los debates orales se focalizó la atención en otra subunidad temática diferente y, finalmente, en los textos finales se volvió a argumentar mayoritariamente sobre la misma subunidad temática que en los textos iniciales (hay que recordar que los textos finales se hacían inmediatamente después de terminar el debate oral, en la misma aula).

Este hecho parece indicar que los participantes diferenciaron entre los dos escenarios, el escrito y el oral, de manera que las unidades temáticas que aparecieron en los textos fueron diferentes de las que se registraron en el debate oral. Sólo esporádicamente se observó que en los textos finales la subunidad temática más utilizada coincidió con el

SECRETARIA TÉCNICA
VII CIDUI



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

mayor porcentaje de intervenciones sobre este tema en los debates orales, es decir, que hubo una coincidencia en la temática que más apareció en los debates orales y en cómo los argumentos relativos a esta temática se recogieron en los textos finales.

Esto sucedió cuando se argumentó sobre la temática de *la redistribución de recursos materiales y personales*, en el tema de *medidas de atención a la diversidad*, y en la *resolución del caso*. Es decir, en el texto final los estudiantes elaboraron una argumentación en la que se recogía preferentemente los argumentos de la unidad temática que más frecuente había surgido en el debate oral. Este hecho se ha manifestado, cuando ya en el discurso oral los alumnos interactuaban con patrones de interacción basados en un discurso integrador caracterizados por secuencias argumentativas que implicaban una contraargumentación basada en de acuerdos locales y una refutación integrativa, ya que se aceptaban las tesis del oponente y las integraban en la propia argumentación para así llegar a una conclusión compartida. Estos patrones de interacción se han dado cuando las concepciones o creencias entre los participantes son más compartidas (para más detalles sobre las secuencias argumentativas y patrones de interacción, se pueden consultar el estudio de Cano, 2010).

Al igual que en el estudio de Schwarz et al. (2003), parece que nuestros participantes sólo interiorizaron una parte de los argumentos elaborados colectivamente a través del debate oral. En nuestro estudio hemos evidenciado que se interiorizaron aquellos argumentos más próximos a las concepciones o creencias inicialmente compartidas por los participantes.

SECRETARIA TÉCNICA
VII CIDUI



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

En referencia al tercer objetivo, si existen diferencias respecto a la incorporación de voces en función del tipo de debate, los resultados los podemos observar en la tabla n. 2. En ésta mostramos en porcentajes el número de referencias a otras voces en los textos iniciales, debates orales y textos finales.

Tabla n.2. Porcentaje de referencias a otras voces en los textos iniciales, los debates y los textos finales en función del tipo de debate.

		Ejemplos	Lecturas	Ref. Compañeros	Actividades anteriores
Textos iniciales	Debate 1	19,3%	74,7%	0%	6%
	Debate 2	14,6%	85,4%	0%	0%
Debates	Debate 1	56,2%	24%	10,8%	9%
	Debate 2	26,2%	55,3%	14,3%	4,2%
Textos finales	Debate 1	25,4%	67,4%	3,6%	3,6%
	Debate 2	12,5%	87,5%	0%	0%

Comparando los dos tipos de debates, observamos que tanto en el debate D1 como en el debate D2 se observa que las lecturas, en primer lugar, y los ejemplos, en segundo lugar, fueron los recursos más utilizados en la fundamentación de los argumentos.

Así mismo, la incorporación de citas de las lecturas se produjo con mayor frecuencia en el debate D2 (TI = 85,4% y TF = 87,5%), cuya finalidad era llegar a acuerdos, que en el debate D1, cuya finalidad era persuadir (TI = 74,7% y TF = 67,4%). También podemos concluir que hubo una menor incorporación de lecturas en los textos finales (67,4%) del debate D1, cuya finalidad era persuadir, en comparación con los textos iniciales (74,7%).

SECRETARIA TÉCNICA
VII CIDUI



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

La segunda estrategia más utilizada implica la referencia a ejemplos, ya sean éstos personales o hipotéticos. Este recurso se utilizó más en el debate D1 (persuadir) que en el debate D2 (llegar a acuerdos). También observamos una mayor incorporación de ejemplos personales en los textos finales (25,4%) respecto a los textos iniciales (19,3%) en el debate D1 (persuadir). Curiosamente, en el debate D2 en el que partíamos de un caso práctico para llegar a acuerdos, observamos como en los textos finales se citan menos ejemplos (12,5%) que en los textos iniciales (14,6%).

Las estrategias menos utilizadas en cuanto a la incorporación de otras voces para fundamentar los argumentos fueron las referencias a actividades anteriores y argumentos explicitados por los compañeros. La referencia a los compañeros fue más frecuente en los debates orales como producto de un proceso de interacción, y concretamente en el debate D2 (llegar a acuerdos).

La incorporación de argumentos que provienen de actividades de enseñanza-aprendizaje anteriores a estos debates se observó con un mayor porcentaje en los debates orales y en los textos iniciales que en los textos finales, y siempre en un porcentaje mayor en el debate D1 (persuadir).

En definitiva, podemos concluir que la argumentación basada en la autoridad y/o a través de la analogía es la que ha sido más significativa entre los textos iniciales, los debates orales y los textos finales. Más concretamente, la argumentación por analogía fue más

SECRETARIA TÉCNICA
VII CIDUI



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

utilizada en los debates orales mientras que la argumentación por autoridad estuvo más presente en los textos.

Asimismo, cuando el tipo de debate requería una demanda más persuasiva (D1), los estudiantes utilizaron en mayor medida la analogía para argumentar su postura; además, en la evolución de los textos aumentaron las referencias a ejemplos personales mientras que disminuyeron las citas o referencias a autores en los textos finales, es decir las voces que se incorporaron fueron las de compañeros e iguales más que las de los textos fuente.

Cuando el debate o discusión requería llegar a acuerdos (D2), los estudiantes adoptaron más frecuentemente la estrategia de argumentar basándose en la autoridad, a través de la citación de autores de referencia, de tal manera que la evolución que presentan los textos a partir de la interacción grupal pone en evidencia que los textos finales incluyeron más voces o citas de autores que de ejemplos personales. Parece ser que invocar a una autoridad ayuda a consensuar unos acuerdos, es decir, no se cuestionan los argumentos ya son considerados como válidos y casi irrevocables.

También podemos concluir que el contenido sobre el que se debate también influye en la utilización de unas determinadas estrategias. De este modo, cuando los participantes tienen unas concepciones o creencias compartidas sobre el tema que se discute, los argumentos son interiorizados por parte de los estudiantes de tal manera que después, en los textos finales, incorporan los argumentos desarrollados en los debates orales. Por el contrario, cuando no existe una aproximación de concepciones o de creencias sobre el contenido que se discute, los argumentos expuestos no se recogen en los textos finales, y

SECRETARIA TÉCNICA
VII CIDUI



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

en éstos vuelven a aparecer los mismos argumentos que en los textos iniciales. Así mismo, cuando esto ocurría, en los debates se observaba una mayor presencia de patrones de interacción de discurso alternativo o disruptivo (en los que se cambia el tema de la discusión o se niegan los argumentos del oponente) dificultando la incorporación de nuevas perspectivas sobre el tema que se estaba debatiendo.

Así pues, los resultados de este estudio evidencian que el contexto situacional y la finalidad de la tarea determinan unos recursos diferenciados que los alumnos, con mayor o menor acierto, intentaron manejar. Los resultados también refuerzan la consideración de que el pensamiento o la acción están situadas, manifestándose en función de las particularidades del contexto y su intencionalidad comunicativa. Aún así, es preciso reconocer que aunque los estudiantes universitarios se adapten a la demanda, es decir manifiesten un cierto conocimiento condicional y estratégico, esto no es garantía de que las estrategias que utilicen sean siempre pertinentes y la argumentación resultante de calidad (Monereo y Castelló, 1997).

En cualquier discurso argumentativo debemos tener en cuenta *qué* decimos y *cómo* lo decimos: *dictum* (contenido) y *modus* (modo de presentar el contenido). Cuando escribimos o hablamos, no nos limitamos a "decir cosas", sino que las decimos de una forma determinada en función del contexto. En este sentido, el dominio de la modalización y la polifonía resultan imprescindibles para mejorar el estilo comunicativo, de tal manera que el proponente debe mantener una actitud cooperativa, no agresiva con el oponente, debe saber modalizar la propia opinión frente a la del otro, manteniendo una estructura discursiva, de modo que se siga una línea argumentativa y contraargumentativa

SECRETARIA TÉCNICA
VII CIDUI



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

eficaz que lleve a la coherencia de la propia conclusión, así como a la adhesión a la audiencia, ya que todo acto argumentativo en sí mismo es persuasivo.

En esta investigación no solo hemos observado dificultades en los aspectos pragmáticos-lingüísticos, sino que los estudiantes también presentan algunas distorsiones cognitivas como *la inferencia arbitraria*, llegando a conclusiones que no se apoyan en evidencias; *la abstracción selectiva*, es decir la información se descontextualiza, seleccionando ciertos detalles mientras que se ignora la información importante, o bien, presentan un *pensamiento dicotómico*, utilizando argumentos iniciales desde posiciones absolutistas o radicales (o es blanco o es negro), aunque acaben incorporando, a partir de la interacción grupal, argumentos de *doble cara*, en los que contemplan los pros y los contras de las tesis que defienden.

De los comentarios anteriores se desprende la necesidad de que los alumnos reciban una formación específica para el desarrollo de competencias argumentativas en contextos de enseñanza-aprendizaje en educación superior, con la finalidad de construir un conocimiento que les permita incorporar las voces o los argumentos necesarios para hacer avanzar sus conocimientos previos e ir redescubriendo sus representaciones mentales a partir de la incorporación de múltiples perspectivas sobre los temas que deben aprender.

SECRETARIA TÉCNICA
VII CIDUI



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CANO, M. *Argumentació i construcció del coneixement: Estratègies argumentatives dels estudiants universitaris en situació de debat*. 2010. Tesis (doctorado en psicología). Universitat Ramon Llull, Barcelona. Disponible en: [http://www.tesisenred.net/handle/10803/9280\(2010\)](http://www.tesisenred.net/handle/10803/9280(2010)). Acceso el 1 Mayo del 2011.

CANO, M. & CASTELLÓ, M. (2011). Polifonia e dialogismo nas práticas argumentativas dos estudantes universitários em resposta a diferentes demandas. Em Selma Leitão y Maria Cristina Damianovic (Orgs.). *Argumentação na escola: o conhecimento em construção*. Campinas: Pontes.

CASTELLÓ, M. & MONEREO, C. (1996). Un estudio empírico sobre la enseñanza y el aprendizaje de estrategias para la composición escrita de textos argumentativos. *Infancia y Aprendizaje*, Madrid, v.74, p.39-55.

CASTELLÓ, M. et al. (2011 a.). La voz del autor en los textos académicos: construyendo la identidad como escritor. En C. MONEREO y J.I. POZO (Org.). *La identidad en psicología de la educación. Necesidad, utilidad y límites*. Madrid: Narcea Ediciones, p. 153-168.

CASTELLÓ, M. et al. (2011b.). La voz del autor en la escritura académica: una propuesta para su análisis. *Signos*, Valparaíso, Chile, v. 44, n. 76.

SECRETARIA TÉCNICA
VII CIDUI



LA UNIVERSIDAD: UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD

EEMEREN, F. H. Van & GROOTENDORST, R. (2004). *A systematic theory of argumentation. The pragma-dialectical approach*. Cambridge: Cambridge university press,

MONEREO, C. & CASTELLÓ, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.

WALTON, D. (2006). *Fundamentals of Critical Argumentation*. New York: Cambridge university press.

SECRETARIA TÉCNICA
VII CIDUI