

Complejidad argumentativa escrita en estudiantes universitarios en tareas académicas y sociocientíficas

Adriel Maroni²⁰, Nadia Peralta²¹ y Mariano Castellaro²²

Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Rosario, Rosario, Argentina

Resumen

El estudio de la argumentación en la universidad constituye un campo de creciente interés, en tanto elemento clave del aprendizaje. Se comparó la complejidad argumentativa escrita en ingresantes de Psicología en dos tareas: sociocientífica y académica. Participaron 60 estudiantes: 30 realizaron la tarea sociocientífica (cierre de una central nuclear) y 30 la tarea académica (uso de terapia conductista en autismo infantil). En ambos casos se brindaban argumentos a favor y en contra, y el sujeto debía elaborar una posición escrita. La producción total de textos argumentativos fue similar a la de textos no argumentativos. En la tarea académica predominó la diferencia de opinión principal no mixta (única y múltiple) y las estructuras argumentales simple y compleja múltiple. La tarea sociocientífica se caracterizó por la diferencia de opinión múltiple. Se concluye sobre la relevancia teórica del aspecto contextual de la tarea (interés, conocimiento y especificidad para el sujeto) en la argumentación.

²⁰ adrielmaroni1@gmail.com Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Rosario, Rosario, Argentina

²¹ nperalta@irice-conicet.gov.ar Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Rosario, Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación, IRICE-CONICET. Rosario, Argentina

²² castellaro@irice-conicet.gov.ar Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Rosario, Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación, IRICE-CONICET. Rosario, Argentina

Palabras clave. Argumentación. Complejidad Argumentativa. Tipo de Tarea. Diferencia de Opinión.

Written argumentative complexity of undergraduate students in academic and socio-scientific tasks

Abstract

The study of argumentation at university is a growing field since it is a learning key. The written argumentative complexity in undergraduate Psychology students was compared between socio-scientific and academic tasks. Participants were 60 students: 30 performed the socio-scientific task (closure of a nuclear power plant) and 30 performed the academic task (use of behavioral therapy in child autism). In both tasks, it was given arguments in favor and against the situation, and the subject had to elaborate a written position. The global frequency of argumentative texts was like the global frequency of non-argumentative texts. In the academic task prevailed the non-mixed (single and multiple) opinion difference and single-multiple complex argumentative structures. The socio-scientific task was characterized by multiple opinion difference. It was concluded about the conceptual relevance of contextual dimension of task related to argumentation (interest, knowledge, and specificity for the subject).

Keywords. Argumentation. Argumentative Complexity. Type of Task. Opinion Difference.

Introducción

En la actualidad es conocido el problema que supone para los estudiantes la elaboración de textos argumentativos escritos. Los docentes universitarios declaran las dificultades registradas al

evaluar las producciones escritas de los estudiantes que requieren una estructura argumentativa simple, es decir, elaborar una posición con respecto a una problemática y sostenerla mediante una razón. Más preocupante aún resulta el hecho de que esta problemática se ve acentuada cuando

se trata de estudiantes que son ingresantes a la universidad. Lo mencionado con antelación pone en tela de juicio no solo la necesidad de la inclusión de dichas competencias argumentativas en el ámbito educativo sino también en que las mismas sean enseñadas en contextos de uso en los que resulten funcionales y significativas, contribuyendo en la construcción de conocimiento (Cano, Castelló y Leitão, 2019).

La complejidad argumentativa se enmarca en los aportes y distinciones realizados por la pragmática dialéctica (Van Eemeren, Grootendorst y Snoeck Henkemans, 2002; Van Eemeren & Houtlosser, 2004), según la cual, la argumentación es un proceso expresable, social y dialéctico. El propósito de la argumentación está dirigido a la resolución crítica de una *diferencia de opinión* a través de medios verbales. Para estos autores, la argumentación está presente toda vez que dos o más personas sostienen puntos de vista opuestos que intentan llegar a un acuerdo.

En tal sentido, la competencia argumentativa puede definirse como la capacidad para formular, justificar, refutar e integrar puntos de vista diversos articulados entre sí (García-Milá et al, 2015). Argumentar tal como lo refiere Leitão (2008) es un ejercicio dialógico profundamente vinculado con

la reflexión acerca de los límites de determinadas afirmaciones y la puesta en evidencia del uso que hacemos del conocimiento (Cano, Castelló y Leitão, 2019).

En función de lo anterior, argumentar implica un cierto grado de conocimiento metacognitivo, dado que requiere revisar los conocimientos previos y las creencias sobre el propio conocimiento (Cano, Castelló y Leitão, 2019) e inferir características mentales propias de quienes están participando (Gutiérrez y Correa, 2008). Pero fundamentalmente, es una forma racional de enfrentar un conflicto, que requiere que el sujeto elabore un discurso en el que pueda definir y fundamentar una posición, al mismo tiempo que examina dicha posición teniendo en cuenta las posturas de los otros. De esta forma, los sujetos se involucran en un proceso social con una finalidad específica y en contextos determinados (Castellaro y Peralta, 2020).

Existen numerosas investigaciones que destacan el importante rol que cumple la competencia argumentativa en relación con la formación del pensamiento reflexivo y crítico (Villarreal, García-Milá, Felton y Miralda, 2019) y en la construcción de conocimientos nuevos mediante la recopilación de argumentos articulados con la evidencia

disponible sobre el tema (Erduran, Simon y Osborne, 2004; García-Milá, Gilabert, Erduran, y Felton, 2013).

En una investigación con estudiantes universitarios, Cano, Castelló y Leitão (2019) analizaron las estrategias argumentativas de los estudiantes que se enfrentaban a la necesidad de desarrollar debates con finalidades diferentes (un debate para defender el punto de vista y el otro para llegar a un consenso). Los resultados sugieren que los estudiantes utilizan un tipo de argumentación alejada de lo que podría denominarse académica o experta y más próxima a sus contextos cotidianos, caracterizada por cadenas de argumentos aislados, basados en un único punto de vista, sobrevalorando los ejemplos, y repitiendo numerosas veces el mismo argumento.

En un estudio anterior (Tuzinkievicz, Peralta, Castellano y Santibáñez, 2018) se comparó la complejidad argumentativa de estudiantes universitarios en función del momento de cursado (ingresante o avanzado) y en relación con la presencia (o no) de un sistema de representación externa adicional (gráficos), en una tarea sociocientífica. Los resultados revelaron que los estudiantes avanzados pueden producir textos argumentativos con una estructura argumentativa combinada, manifestar

diferencia de opinión múltiple mixta e integrar en sus escritos información disponible, ofreciendo menor cantidad de argumentos cuando hay menor cantidad de información. En cambio, los estudiantes ingresantes generalmente producen una baja cantidad de textos argumentativos (independientemente de la información disponible), con argumentaciones simples y fundamentalmente con una diferencia de opinión única.

Gutiérrez y Correa (2009) llevaron a cabo una investigación en la cual se analizó el discurso argumentativo en estudiantes de quinto grado de primaria frente a la tarea de brindar argumentos y contraargumentos sobre un fenómeno físico específico (rebotar). Se demostró que las contraposiciones crearon un reconocimiento de los aspectos que tenían que ser explicados de manera más amplia y suficiente, reforzando la naturaleza epistémica de la argumentación. En ese sentido, el discurso compartido generó transformaciones en la comprensión que tenían los sujetos sobre el fenómeno discutido, al incluir nuevas variables que no fueron consideradas desde un principio.

En otro estudio, López y Padilla (2011) analizaron el grado de complejidad argumentativa en estudiantes universitarios ingresantes bajo la consigna

de escribir un artículo de opinión, el cual estuvo precedido por la lectura de dos textos-fuente genéricamente diferentes. Los resultados dan cuenta, en primer lugar, que un porcentaje importante de escritos no alcanzaron el requisito mínimo de argumentatividad. Así mismo, del total de escritos considerados como argumentativos la mayoría presenta una diferencia de opinión única no mixta, con argumentaciones múltiples.

García-Milá, Pérez-Echeverría, Postigo, Martí, Villaroel y Gabucio (2015) realizaron una investigación con estudiantes secundarios en el que se les ofreció información a favor y en contra sobre una problemática ambiental, con dos formatos diferentes de presentación de la información (tablas y representaciones gráficas). Se analizaron las estructuras de las argumentaciones y se demostró que una buena competencia argumentativa no está influida por el nivel educativo ni por el formato en que se presenta la información sino por la complejidad de la información que representan.

En un estudio reciente, Santibáñez y Gascón (2020) analizaron comparadamente la calidad argumentativa de adultos mayores y jóvenes universitarios frente a la consigna de brindar su opinión sobre un dilema social. Los autores analizaron la noción y tipos de esquemas argu-

mentativos, arrojando como resultado que los adultos mayores argumentan con un nivel de complejidad equivalente al de los jóvenes universitarios. Por otro lado, se comprobó que los adultos mayores hacen un mayor uso de los argumentos de fines a medios, mientras que los jóvenes se apoyan en mayor medida en argumentos basados en reglas y normas.

En función de dichos antecedentes, en este trabajo nos preguntamos si el tipo de tarea condiciona el grado de complejidad argumentativa escrita, puntualmente en el caso de estudiantes universitarios ingresantes. La comparación entre tareas que proponemos parte de la idea de Muller Mirza (2017) quien reflexiona sobre las dificultades de los estudiantes al momento de argumentar y se pregunta si ello radica en una falta de interés por la tarea o por falta de conocimiento sobre la temática.

El objetivo es comparar la complejidad argumentativa escrita en estudiantes universitarios ingresantes de la Carrera de Psicología, en dos tipos de tarea: una tarea sociocientífica y una tarea académica. Se consideran tareas sociocientíficas a los eventos o problemáticas relacionados con la tecnología y la ciencia, caracterizados principalmente por ser controvertidos, actuales y de interés

social, y por presentar una gran variedad de posibilidades y perspectivas para su resolución (Carrión & Castro, 2012). Mientras que las tareas académicas son aquellas que enfocan una temática de la propia disciplina de los sujetos participantes y demandan a los estudiantes construir puntos de vista ante preguntas complejas y controversiales, ubicadas en contextos discursivos específicos (Bañales Faz et al 2014).

Esto va en línea con lo planteado por Greco, Mehmeti y Perret-Clermont (2017) quienes sostienen que las investigaciones cuyo interés recaigan sobre la argumentación deberían considerar en sus investigaciones las actividades presentes en el ámbito educativo, considerando la disciplina que está en juego, el texto que se utiliza, los recursos cognitivos disponibles y la flexibilidad de la tarea para ser adaptada a las oportunidades de aprendizaje imprevistas que se dan en el aula.

En este sentido, desde un abordaje psicopedagógico, las tareas argumentativas resultan sumamente beneficiosas para el aprendizaje, fomentando la incorporación, interacción y confrontación de múltiples perspectivas acerca del tema que se discute, considerando puntos de

vista diferentes y promoviendo un análisis crítico de la evidencia (Villarroel, García-Milá, Felton y Miralda, 2019).

Método

Se utilizó un diseño cuasiexperimental de sólo post-test, con una variable independiente: el tipo de tarea, diferenciada en tarea sociocientífica (referida a la problemática de la apertura o cierre de una central nuclear) o tarea académica (uso de terapia conductista para casos de niños con trastorno del espectro autista). La variable dependiente principal fue el grado de complejidad argumentativa escrita, analizado a partir de diferentes indicadores específicos que se detallan en la sección Análisis de datos.

Participantes

Se constituyó una muestra no probabilística por disponibilidad. Los participantes fueron contactados en clases de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), con previo permiso de los docentes a cargo. Se contó con la colaboración de 60 estudiantes de primer año, en su mayoría mujeres y con un promedio de edad de 23.82 años ($SD = 5.72$). A su vez, la muestra fue

dividida por azar en dos condiciones: 30 estudiantes realizaron la tarea sociocientífica y los 30 restantes realizaron la tarea académica.

Materiales

La tarea sociocientífica consistió en un texto que incluía una breve descripción de un asunto sociocientífico y argumentos a favor y en contra de tal situación, presentados de una manera neutral. La situación sociocientífica planteada fue la apertura o cierre de una central nuclear, donde se les brindaba a los sujetos argumentos a favor y en contra del cierre de esta. Luego se les solicitaba a los participantes que dieran su opinión por escrito de la siguiente manera: «*Ante el hecho del posible cierre permanente de la Central Nuclear de Garoña, el Ministerio de Industria creará una comisión conformada por ciudadanos expertos y no expertos para evaluar la situación. Usted es un ciudadano vasco y le interesa participar de dicho comité, por lo cual debe redactar un texto dando a saber su posición respecto del cierre o no de la Central*». Esta tarea fue utilizada en un trabajo previo realizado por Tuzinkievicz, Peralta, Castellaro y Santibáñez (2018).

La tarea académica consistió en un texto de similar estructura que el anterior, con una breve descripción de una problemática del ámbito de la

Psicología y argumentos a favor y en contra de tal situación, presentados de una manera neutral. La situación planteada fue el uso de terapia conductista para casos de niños con trastorno del espectro autista. Se solicitaba a los participantes que dieran su opinión por escrito, a través de la siguiente consigna: «*Ante el hecho de que una maestra detectó que un niño de su clase presenta signos de autismo, el consejo de la escuela convocó a una comisión de diferentes profesionales para evaluar la situación. Usted es el/la psicólogo/a de la institución y le interesa participar de dicha comisión, por lo cual debe redactar un texto dando a saber su posición respecto del uso de terapia conductista o no para casos de niños con trastornos del espectro autista*».

Con el fin de asegurar que ambas tareas contaran con la misma estructura, se procuró que tengan la misma cantidad de palabras, argumentos a favor y en contra e idénticas formalidades del escrito (forma de presentación de la tarea). Por otro lado, si bien la tarea sociocientífica puede considerarse como académica en ciertos ámbitos (por ejemplo, la tarea de la central nuclear podría considerarse académica para un estudiante de Física), en este trabajo se circunscribe lo académico a la especificidad disciplinar de la misma, entendiendo que cuando los estudiantes realizan una tarea pertain-

neciente a su área específica de estudio se sienten más involucrados y motivados para su realización, dado que es una temática que les compete. En este caso se trata de una tarea con una temática vinculada al área de la psicología dado que se trabajó con estudiantes de esa área.

Procedimiento

Se convocó a los estudiantes para realizar la actividad en un aula de la Facultad, durante 45 minutos, al finalizar el horario de clases. Se dejó expresa constancia de la participación voluntaria de los mismos y el tratamiento anónimo de los datos. En un primer encuentro se trabajó con los estudiantes ingresantes que realizaron la tarea sociocientífica y en el siguiente encuentro con los estudiantes que hicieron la tarea académica. Ambos grupos estaban constituidos por participantes diferentes constituyendo, de esta manera, dos muestras independientes. Se les brindó el material y se les solicitó que lean la consigna y la información brindada en la tarea, y luego realizaran un escrito dando a conocer su opinión sobre la situación.

Análisis de datos

La unidad de análisis fue la producción escrita total de cada estudiante. Las categorías utilizadas

para evaluar la complejidad argumentativa de dichas producciones se basaron en los trabajos de García-Milá et al (2015), von Eemeren et al (2002) y Tuzinkievicz et al (2018) y fueron las siguientes:

- 1) Texto argumentativo/no argumentativo:
 - a) Se consideraron textos argumentativos a aquellos que manifestaron uno o más puntos de vista con su respectiva defensa, sostenido/s por uno o más argumentos. Se entiende por argumento a la expresión de una razón para atacar o defender un posicionamiento sobre un hecho o una idea ante una situación dilemática o una controversia (Raynaudo, Migdalek y Santibáñez, 2018);
 - b) Se consideraron textos no argumentativos a los escritos con ausencia de argumentos que sustenten un punto de vista.

Para los textos argumentativos:

2. *Número de argumentos.* Se contabilizaron la cantidad de argumentos presentes en el texto argumentativo.

3. *Diferencia de opinión principal:* a. Diferencia de opinión única no mixta: cuando el protagonista expresa su punto de vista sin hacer referencia al del antagonista. b. Diferencia de opinión múltiple no mixta: implica una posición que contenga varios argumentos vinculados entre sí, sin hacer referencia al del antagonista. c. Diferencia de opinión única mixta: respecto de una misma posición se adoptan dos puntos de vista diferentes. d. Diferencia de opinión múltiple mixta: implica una producción que contenga varios argumentos propios y contrarios.
4. *Estructura argumentativa:* a. Argumentación simple: presencia de un único argumento.
- b) Argumentación compleja: presencia de más de un argumento: b1.) Múltiple: la defensa del punto de vista consiste en múltiples argumentos alternativos presentados uno luego del otro, de manera independiente y todos con el mismo peso.
- c) Coordinada: constituyen un único intento de defensa de la posición, con-

sistente en la combinación de argumentos que por separado no tienen suficiente fuerza defensiva.

- d) Subordinada: quien argumenta realiza una defensa paso a paso, se presenta un argumento y si este no es suficiente se apoya con otro, así sucesivamente hasta lograr una defensa concluyente, es por esto por lo que quien argumenta anticipa que algunas partes requerirán más defensa posteriormente.
- e) Combinada: combinación de alguna de las opciones anteriores.

Luego de la categorización de los escritos se procedió al análisis cuantitativo de los datos. Cada una de las dimensiones de la complejidad argumentativa fue analizada en función de la variable Tipo de tarea (sociocientífica y académica).

Resultados

Para analizar la complejidad argumentativa de las producciones escritas, en primer lugar, se evaluó la cantidad de textos argumentativos producidos por el total de los estudiantes. Se pudo observar que aproximadamente la mitad de la muestra

total elaboró textos argumentativos (51,7%) y la otra mitad produjo textos no argumentativos (48,3%).

Por otro lado, cuando se analizaron las producciones escritas con respecto al tipo de tarea, se pudo constatar que los resultados antes encontrados

en la muestra general se mantienen, con una leve tendencia a favor de la tarea académica. Mientras que en la tarea sociocientífica, el 48.4% de las producciones son argumentativas, en la tarea académica, el 51.6% presenta este tipo de producción escrita argumentativa (Tabla 1).

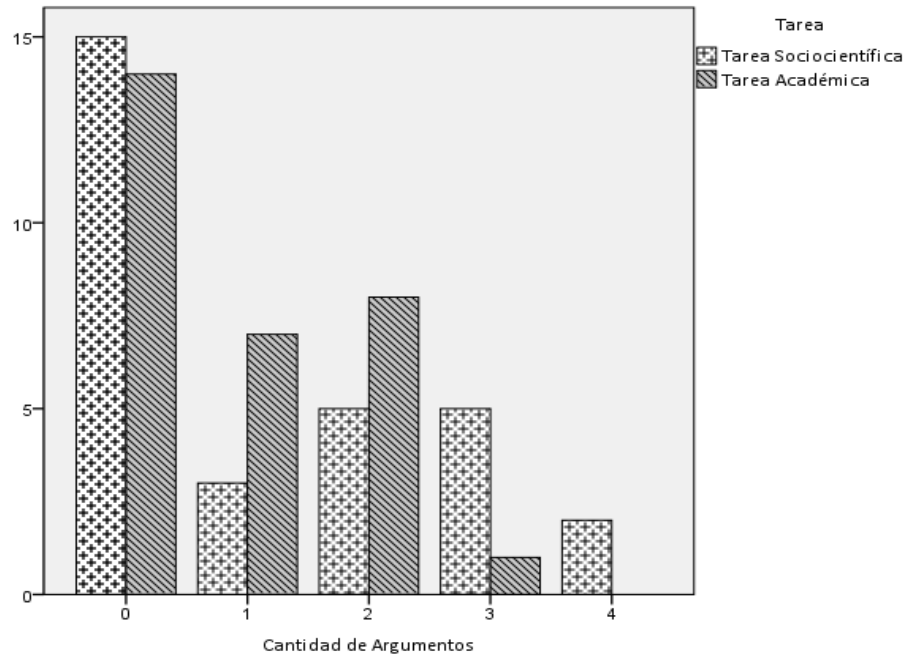
Tabla 1. Textos argumentativos y no argumentativos en función del tipo de tarea

Texto Argumentativo	Tarea		Total
	Sociocientífica	Académica	
Argumentativo	15 (48,4%)	16 (51,6%)	31
No Argumentativo	15 (51,7%)	14 (48,3%)	29
Total	30	30	60

En relación con la cantidad de argumentos presentados en los textos argumentativos, como se observa en la Figura 1, la cantidad de argumentos en la tarea sociocientífica es variada, mientras que en la tarea académica hay una mayor concentra-

ción de escritos con cero, uno y dos argumentos. Mientras que en la tarea sociocientífica la $X= 1.20$ ($SD 1.4$), en la tarea académica la X fue de 0.87 ($SD 0.93$). Estas diferencias no alcanzaron niveles de significatividad estadística.

Figura 1. Cantidad de argumentos en función del tipo de tarea



En relación con la diferencia de opinión principal (Tabla 2), los resultados indican que en la tarea académica predominan la diferencia de opinión única no mixta y múltiple no mixta, mientras que

en la tarea sociocientífica prevalece la opinión múltiple mixta. La diferencia en función del tipo de tarea es significativa ($\chi^2= 6.297, gl=3; p<.05$).

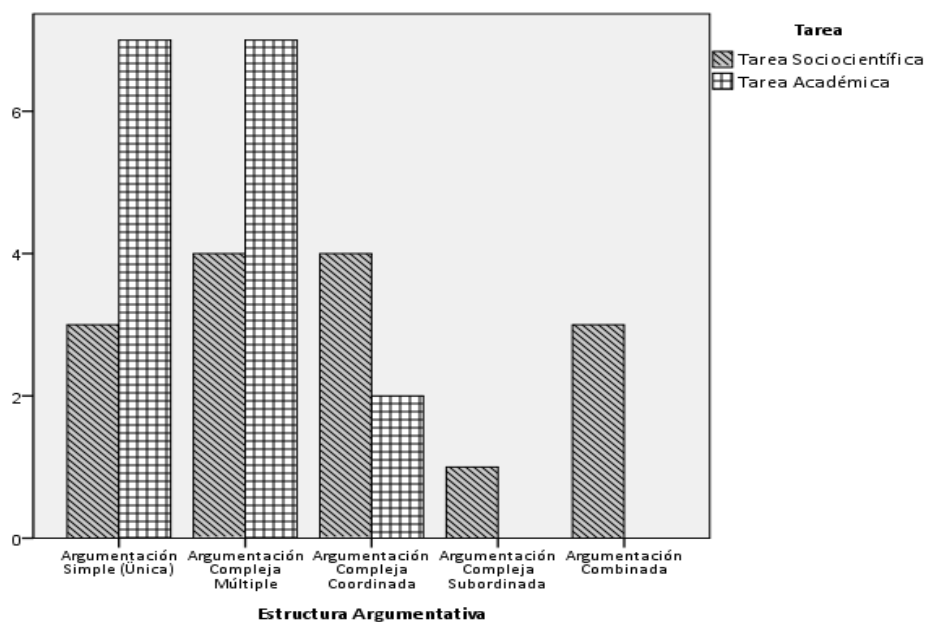
Tabla 2. Diferencia de opinión principal en función del tipo de tarea

Texto Argumentativo	Tarea		Total
	Sociocientífica	Académica	
Única No Mixta	4 (36,4%)	7 (63,6%)	11
Múltiple No Mixta	3 (30%)	7 (70%)	10
Única Mixta	2 (66,7%)	1(33,3%)	3
Múltiple Mixta	6 (85,7%)	1(14,3%)	7
Total	15	16	31

Finalmente, con relación a la estructura argumentativa, las diferencias encontradas entre ambos tipos de tarea son significativas ($\chi^2= 7.060$, $gl=4$; $p<.05$; Figura 2). Mientras que en la tarea académica predomina la argumentación simple y com-

pleja múltiple, en la tarea sociocientífica los escritos se distribuyen de manera relativamente equitativa entre los distintos tipos de estructuras argumentativas.

Figura 2. Estructura argumentativa en función del tipo de tarea



Discusión y conclusiones

El objetivo del presente estudio fue comparar la complejidad argumentativa escrita en estudiantes universitarios ingresantes (de Psicología), en dos tipos de tarea: una tarea sociocientífica y una tarea académica.

La importancia de comparar la actividad argumentativa de los sujetos en dos tipos diferentes de tareas recae en la hipótesis que sostiene que dicha actividad se vería beneficiada no solo en tareas que implican controversias (como es el caso de las tareas sociocientíficas) sino en aquellas que se encuentran contextualizadas, es decir, referidas a temáticas de interés para el sujeto y que remitan a una disciplina específica, como sucede con las tareas académicas. En este sentido, Greco, Mehmeti y Perret-Clermont (2017) sostienen que las investigaciones que aborden la argumentación deberían tener en cuenta la disciplina que está en juego, el texto que se utiliza y la maleabilidad de la tarea para adaptarse a las situaciones de aprendizaje en el aula.

Por otro lado, la complejidad argumentativa fue analizada a partir de una serie de indicadores, en función de los cuales se estructurará este apartado.

En relación con el *tipo de textos* producidos por los estudiantes ingresantes, es decir, argumentativos o no argumentativos, se observa una similar proporción de ambos. Esta distribución equitativa ocurre tanto de manera general (sin considerar el tipo de tarea), como al interior de cada tarea (académica y sociocientífica). Esto significa que la mitad (aproximadamente) de los estudiantes ingresantes produce textos argumentativos, lo cual corrobora una tendencia observada anteriormente (López y Padilla 2011; Tuzinkievicz et al, 2018) y constituye un elemento fundamental para tener en cuenta en la formación universitaria, incluso, en la formación curricular previa (por ejemplo, nivel secundario). Abrevando este planteo y desde un análisis del discurso argumentativo, Cano et al (2019) pusieron de manifiesto las limitaciones del discurso de los estudiantes universitarios, caracterizado por repeticiones y elaboraciones simples. En este sentido, las autoras enfatizaron en la necesidad de contar con la enseñanza de competencias argumentativas en las currículas universitarias.

Según Bañales Faz et al (2014) es fundamental que los docentes universitarios empiecen a realizar propuestas didácticas concretas para la enseñanza explícita de la argumentación escrita, vinculadas específicamente con los contenidos

disciplinares de cada área de incumbencia. Así, una forma de promover dichas competencias podría consistir en incorporar esta cuestión como parte de los contenidos procedimentales y/o actitudinales del programa de estudio. Otra forma de incentivación de la argumentación, muy pertinente a las ciencias sociales (en general) y a la Psicología (en particular), podría basarse en la diversidad de puntos de vista conceptuales y metodológicos presentes e inherentes a estos campos de conocimiento. De esta manera, la formación no solo debería apuntar a un conocimiento conceptual profundo de cada modelo o perspectiva, sino también a la confrontación y revisión fundamentada entre las mismas. El mismo criterio aplica a la formación en los diversos abordajes metodológicos de la investigación en estas áreas (Leal Carretero, 2017).

Por otra parte, ya en relación con los textos argumentativos, los hallazgos sugieren que el tipo de tarea (sociocientífica y académica) influye sobre los demás indicadores de competencia argumentativa analizados. En el caso de la diferencia de opinión principal, la tarea académica se caracteriza por una posición que excluye la posición antagonista (o no mixta); en cambio, en la tarea sociocientífica sí se incluye la posición contraria (o mixta) e, incluso, el sostenimiento de la propia

posición se apoya en más de un argumento (múltiple). Una posible explicación de esta diferencia refiere al grado de involucramiento o familiaridad del sujeto con la situación en cuestión y, por consiguiente, con el hecho de contar con una posición más o menos definida de antemano, en contraposición con lo planteado por Greco, Mehmeti y Perret-Clermont (2017) sobre la importancia y el impacto que la familiaridad con la tarea tiene para la capacidad argumentativa de los sujetos.

En la misma línea, se puede hipotetizar que la tarea académica, plantea una situación frente a la cual el sujeto estudiante de Psicología probablemente tenga una posición teórica/ideológica definida (o la esté construyendo), de manera que es probable que excluya puntos de vista antagónicos. En cambio, la tarea sociocientífica remite a una situación ajena o poco habitual para el sujeto, lo cual implicaría construir una posición frente a un hecho relativamente nuevo para él. Esta situación probablemente habilite a la inclusión o consideración de otros puntos de vista, incluso antagonistas con el propio, puesto que el sujeto no cuenta con una posición previa consolidada.

A su vez, el tipo de tarea también puede afectar la propia estructura argumentativa, en tanto la tarea académica se asocia especialmente con una

estructura principal caracterizada por argumentos alternativos presentados uno luego del otro, de manera independiente y con el mismo peso, mientras que en la tarea sociocientífica la ausencia de una posición certera (motivada por el hecho de referir a una situación poco cotidiana) predispone a una diversidad de tipos y pesos de estructuras dentro de la secuencia argumental, no asociándose con un tipo particular de estructura argumentativa. Siguiendo con la línea de interpretación del párrafo anterior, posiblemente este hallazgo también se vincule con la familiaridad del sujeto con la situación analizada y el contar con una posición personal más o menos consolidada de antemano. A propósito, Tuzinkiewicz et al (2018) dieron cuenta de que los estudiantes avanzados son capaces de producir textos argumentativos complejos cuando se trata de tareas sociocientíficas, integrando en la producción argumentativa la información disponible.

En síntesis, los hallazgos corroboran el supuesto central de la investigación, relativo a la influencia del tipo de tarea sobre la complejidad argumentativa. A pesar de esto, siguiendo el trabajo de Tuzinkiewicz et al. (2018), se podría pensar que el hecho de que los estudiantes universitarios sean ingresante constituye un elemento de gran peso (incluso mayor que la tarea), debido a las dificulta-

des que plantea el proceso de argumentación a este grupo y que fueron mencionadas más arriba. A propósito, López y Padilla (2011) sostienen que la brecha existente entre las prácticas de lectura y escritura del nivel secundario y las prácticas académicas propias del nivel universitario, generan problemas de acceso al conocimiento disciplinar debido a las dificultades de comprensión y producción de los textos académicos cuya dimensión argumentativa es fundamental.

En tal sentido, sería interesante proponer estudios futuros que analicen el efecto combinado del tipo de tarea y del momento de la carrera (por ejemplo, ingresantes, intermedios y/o avanzados). De esta manera, se podría analizar la influencia de cada aspecto por separado y de manera combinada sobre diferentes indicadores de complejidad argumentativa.

Referencias

- Bañales Faz, G., Vega López, N, Reyna Valladares, A., Pérez Amaro, E., Rodríguez, B. (2014). La argumentación escrita en las disciplinas: retos de la alfabetización de los estudiantes universitarios. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, XXIV (2), 29-52.

- Cano, M., Castelló, M., & Leitão, S. (2019). El impacto de los objetivos de aprendizaje en el discurso argumentativo: estrategias, secuencias y patrones de interacción. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 17*(2), 383-410.
- Carrión, D., & Castro, P. (2012). Tú, ¿Qué tipo de carne prefieres en tu hamburguesa? Una cuestión sociocientífica que promueve la argumentación. *Memorias de la Maestría en Docencia de la Química, 2*, 56-68.
- Castellaro, M., y Peralta, N. (2020). Pensar el conocimiento escolar desde el socioconstructivismo: interacción, construcción y contexto. *Perfiles Educativos, 42*(168), 140-156.
- Erduran, S., Simon, S., y Osborne, J. (2004). Tapping into argumentation: developments in the application of Toulmin's argument pattern for studying science discourse. *Wiley Interscience, 88*, 915-933.
- Eemeren, F.H. van; Grootendorst, R. y Snoeck Henkemans, F. (2002). *Argumentation: Analysis, Evaluation, Presentation*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eemeren, F. Van, & Grootendorst, R. (2004). *A Systematic Theory of Argumentation: The Pragma-Dialectical Approach*. New York: Cambridge University Press.
- García-Milá, M., Gilabert, S., Erduran, S., y Felton, M. (2013). The effect of argumentative task goal on the quality of argumentative discourse. *Science Education, 97*(4), 497-523.
- García-Milá, M., Pérez-Echeverría, M. P., Postigo, Y., Martí, E., Villarroel, C., & Gabucio, F. (2015). ¿Centrales nucleares? ¿Si o no? ¡Gracias! El uso argumentativo de tablas y gráficas. *Infancia y Aprendizaje, 39*, 187-218.
- Greco, S., Mehmeti, T. y Perret-Clermont, A-N. (2017). Do adult-children dialogical interactions leave space for a full development of argumentation? *Journal of Argumentation in Context, 6*(2), 193-219.
- Gutiérrez, M. F. y Correa, M. (2008). Argumentación y concepciones implícitas sobre Física: un análisis pragmatológico. *Acta Colombiana de Psicología, 11*(1), 55-63.
- Hoyo-Morales, J. I. (2019). Enseñanza de habilidades argumentativas básicas a través de un juego serio on line. *Revista Iberoamericana de Argumentación, 18*, 38-67.
- Leal-Carretero, F. (2017). ¿Qué función cumple la argumentación en la metodología de la investigación en ciencias sociales? *Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad, 24*(70), 9-49.

- Leitão, S. (2008). La dimensión epistémica de la argumentación. En E. Kronmiller & C. Cornejo (Eds.), *Ciencias de la mente: aproximaciones desde Latinoamérica* (pp.89-119). Santiago, Chile: J. C. Sáez Editor.
- López, E., & Padilla, C. (2011). Grados de complejidad argumentativa en escritos de estudiantes universitarios de Humanidades. *Praxis: Revista de Psicología*, 20, 61-89.
- Muller Mirza, N. (2017). Apprendre par le conflit et l'argumentation? Quand les conflits sociocognitifs sont traversés par des enjeux identitaires et de société. En F. Butera y C. Staerklé (Eds.). *Conflits constructifs, conflits destructifs. Regards psychosociaux*. Lausanne: Antipodes.
- Raynaudo, G., Migdalek, M. y Santibáñez, C. Argumentos, justificaciones y explicaciones: un análisis de los actos de dar razones desde la perspectiva del discurso infantil. *Lengua y Habla*, 22, 226-241.
- Santibáñez, C., & Gascón, J. (2020). ¿Quién argumenta mejor?: Esquemas y calidad argumentativa en adultos mayores y jóvenes chilenos. *Círculo De Lingüística Aplicada a La Comunicación*, 81, 249-278.
- Tuzinkievicz, M. A., Peralta, N., Castellaro, M. y Santibáñez, C. (2018). Complejidad argumentativa individual escrita en estudiantes universitarios ingresantes y avanzados. *Liberabit. Revista Peruana de Psicología*, 24(2), 231-247.
- Villarroel, C., Garcia-Milá, M., Felton, M., & Miralda, A. (2019). Efecto de la consigna argumentativa en la calidad del diálogo argumentativo y de la argumentación escrita. *Infancia y aprendizaje*, 42(1), 37-86.