

EFFECTIVIDAD DE DISPOSITIVO PEDAGÓGICO DIDÁCTICO PARA DESARROLLO DE HABILIDADES ARGUMENTATIVAS ACADÉMICAS EN CBC DE UBA. COMPARACIÓN INTERGRUPAL

EFFECTIVENESS OF A DIDACTIC PEDAGOGIC DEVICE FOR THE DEVELOPMENT OF ACADEMIC ARGUMENTATIVE SKILLS IN CBC OF UBA. INTERGROUP COMPARISON

Colombo, M. Elena¹; Lombardo, Enrico²; Gestal, Leandro²; Alcover, Silvina²

RESUMEN

En este artículo se presentan los resultados correspondientes al cuarto objetivo de un estudio comparativo entre grupos que puso a prueba un dispositivo pedagógico didáctico ad hoc para la promoción de habilidades argumentativas académicas y una actitud epistémica del conocimiento disciplinar, en la asignatura Psicología del CBC-UBA. El dispositivo consta de fases recurrentes a lo largo de la cursada compuestas por prácticas conversacionales y escritas. De acuerdo con el estudio realizado para la comparación del grupo experimental y control, los resultados obtenidos evidencian que el primero presentó un desarrollo en el postest con respecto al pretest en la Habilidad Argumentativa escrita Académica -comparación intra e intergrupala- y en la Actitud Epistémica del Conocimiento Disciplinar -comparación intragrupal. El análisis de los resultados permitió confirmar la hipótesis de partida que sostiene que los integrantes del dispositivo presentan mayor desarrollo de las habilidades mencionadas anteriormente que los sujetos que no participan en él.

Palabras clave:

Docente moderador - Dispositivo pedagógico didáctico - Habilidades argumentativas académicas - Actitud epistémica del conocimiento disciplinar

ABSTRACT

This article presents results corresponding to the fourth objective of a comparative study between groups that tested a didactic pedagogic device for the promotion of academic argumentative skills and an epistemic attitude of disciplinary knowledge, in the subject Psychology of the CBC-UBA. The device consists of recurring phases along the course, composed by conversational and writing practices. In accordance with the study realized for the comparison of the experimental group and control, the obtained results demonstrate that the first one presented a development in the posttest with regard to the pretest in the Argumentative Academic writing skills- intra and intergroup comparison - and in the Epistemic Attitude of Disciplinary knowledge - intragroup comparison. The analysis of the results allowed to confirm the original hypothesis that supports that the members of the device present major development of the mentioned skills than the subjects that do not participate in it.

Keywords:

Moderating teacher - Didactic pedagogic device - Academic argumentative skills - Epistemic attitude of disciplinary knowledge

¹Universidad de Buenos Aires (UBA), Facultad de Psicología, Instituto de Investigaciones, Profesora Titular de Psicología General. Email: maelecolombo@gmail.com

²Universidad de Buenos Aires (UBA), Facultad de Psicología, Instituto de Investigaciones, Cátedra Psicología General.

Introducción

El presente trabajo presenta los resultados de un estudio comparativo que analizó el funcionamiento de un dispositivo pedagógico didáctico en un grupo en el que se lo implementó y en otro en el cual el dispositivo no fue aplicado. El mismo fue realizado en la asignatura Psicología del Ciclo Básico Común durante el segundo cuatrimestre de 2019. Este trabajo corresponde al cuarto objetivo del proyecto de Investigación "Dispositivo de alfabetización dialógica para el desarrollo de habilidades de escritura académica dentro de un contexto disciplinar", UBACyT, 2018-2020, Mod. I. Dicho objetivo es: poner a prueba el dispositivo pedagógico didáctico para evaluar el desarrollo de las habilidades argumentativas académicas escritas y el desarrollo de actitudes epistémicas del conocimiento disciplinar.

El propósito del estudio busca generar prácticas de enseñanza y aprendizaje que se descentren de las formas reproductivas tradicionales (centradas en la práctica expositiva por parte del docente, un estudiante pasivo y receptor de información y una evaluación de resultados) y propicien nuevas prácticas en los sistemas áulicos que favorezcan el desarrollo de habilidades argumentativas escritas académicas y de una actitud epistémica acerca del contenido disciplinar necesarias en la actividad académica. Para la producción de este cambio, es decir, transformar las prácticas, se consideró fundamental comenzar por trabajar con los docentes con la intención de modificar los roles tradicionales de enseñantes con predominio de prácticas expositivas y comunicaciones radiales con escasa participación del diálogo; así se propuso comenzar a operar como moderadores y guías de las actividades discursivas áulicas en las que se despliegan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De acuerdo con lo expresado anteriormente, se entiende que el docente debe operar como un tutor especialmente formado para que se haga cargo de enseñar las prácticas discursivas propias de su asignatura y de este modo ayude a sus alumnos a ingresar en su cultura académica, es decir, en sus modos de pensamiento y géneros textuales instituidos. El docente debe favorecer la generación activa de relaciones entre el conocimiento, las experiencias y el material escrito y debe convertirse en mediador de estrategias invitando al estudiante, lector-escritor, a reflexionar sobre lo leído o escrito, a buscar respuesta y explicación a sus preguntas, también a formularse hipótesis y anticipar el significado de un mensaje; es necesario que el docente sea facilitador y guía del aprendizaje. Se torna fundamental propiciar el viraje de un enseñar y aprender focalizados en los textos, cuyo resultado es una práctica docente enciclopedista y un aprendizaje memorístico centrado en la autoridad del autor, hacia una práctica dialógica, de pluralidad de voces, horizontal, cuyo resultado o producto de la actividad es una práctica docente que modera, guía, promueve polémicas, debates y confrontaciones, y un aprendizaje reflexivo, crítico y creativo. Se implementó la metodología del Laboratorio de Cambios (Engeström, 1987, 1992, 1994, 2001a, 2001b, 2007, 2008, 2011; Engeström y Sannino, 2012) que busca producir las formas propias del nuevo trabajo, y el no uso de metodologías estándar o "recetas enlatadas" (Engeström,

2008, 2011) , por medio de reuniones quincenales a lo largo del año; se considera que la realización de esta transformación es una experiencia propia del contexto específico, es decir, que debe ser realizada en el interior de la asignatura en la cual se quiere operar. Por medio de este trabajo se fue diseñando el dispositivo pedagógico didáctico con el aporte conjunto de todos los protagonistas de los sistemas áulicos, docentes, profesores e integrantes del equipo de investigación. El trabajo conjunto generó nuevas modalidades de enseñanza y aprendizaje en las que se introdujo el instrumento de la escritura como factor fundamental de este giro que se quiso realizar; en los párrafos siguientes se fundamenta la introducción de la escritura como artefacto.

La dinámica del dispositivo consta de dos fases recurrentes y entrelazadas a lo largo de la cursada: prácticas conversacionales y escritas, y un diseño de actividades que opera como disparador de problemáticas para cada una de las clases. Las actividades fueron pensadas y realizadas como desencadenantes de situaciones controversiales que favorezcan la explicitación de los contenidos disciplinares, la reflexión acerca de ellos, y la adopción de una perspectiva personal fundamentada con argumentos académicos (Colombo, Curone, Martínez Frontera, Pabago, Alcover, Mayol, Cirami, Lombardo y Gestal, 2018).

La importancia de la escritura como instrumento para favorecer el trabajo metacognitivo se basa en el entendimiento de que la misma es un poderoso recurso al servicio del acceso a un pensamiento reflexivo y crítico. Se planteó el interrogante acerca de cómo lograr que el trabajo con distintos géneros académicos no implique un fin en sí mismo sino un medio para el logro de un trabajo reflexivo y crítico. El problema del deslizamiento metadidáctico (Brousseau y D'Amore, 2018) se constituyó en un desafío para todos los participantes del dispositivo que generó la necesidad de tener una actitud vigilante sobre las propias prácticas pedagógico didácticas.

Así, la didáctica de la escritura fue entendida como un proceso psicosociolingüístico (Björk y Raisanen, 1997, 2003; Cassany 1996, 1999, 2003, 2006, 2011; Cassany y Morales, 2008; Grabe y Kaplan, 1998; Ligni Molano y López, 2006; Sánchez Jiménez, 2010), que es específico de cada situación comunicativa y por lo tanto con reglas propias para ella, en este caso es la comunidad universitaria y científica. En este sentido, la escritura resulta una práctica alrededor de un contenido disciplinar, con formas propias de esa disciplina. Entonces la enseñanza debe centrarse en el asesoramiento, el diálogo y la socialización de los textos, en el descubrimiento conjunto de las formas de escribir textos en la universidad según sus propósitos.

El objetivo general del proyecto, como se expresó anteriormente, es transformar las prácticas de enseñar y aprender en los sistemas áulicos de la asignatura Psicología del CBC-UBA por medio del diseño de un dispositivo pedagógico didáctico como ZDP que promueva el desarrollo de habilidades argumentativas académicas escritas y una actitud epistémica del conocimiento disciplinar.

La hipótesis de diferencia de grupos que se sostiene es: Los estudiantes que participan de un dispositivo pedagógico-didáctico como ZDP presentan mayor desarrollo de

una actitud epistémica del conocimiento disciplinar y mayor desarrollo de habilidades de análisis, reflexión y argumentación escritas académicas que los estudiantes que no participan de dicho dispositivo.

A continuación, se definen las dimensiones estudiadas:

1. Dispositivo pedagógico-didáctico como *ZDP*: se organiza como una Zona de Desarrollo Próximo (Vigotsky 1991, 1995) que corresponde a una práctica cultural académica específica que establece expectativas normativas de las acciones de los sujetos que lo componen. Su dinámica opera en fases recurrentes entrelazadas: a) prácticas conversacionales acerca de textos leídos y b) prácticas de producción discursiva escrita. El entrelazamiento de las dos modalidades de funcionamiento del dispositivo respetó los siguientes criterios: a.- plantear problemas como situación disparadora del trabajo áulico en cada clase, b.- orden de complejidad creciente para cada problemática que se quiere abordar, c.- trabajo colaborativo en grupos, d.- discusión entre grupos buscando la identificación de desacuerdos y su superación, e.- puesta en común por medio de síntesis plenarias, f.- docente moderador que promueve la práctica conversacional y escrita hacia el descubrimiento de desacuerdos y la superación de los mismos con emergencia de enunciaciones metacognitivas orales y escritas (Colombo, 2010). g.- variación de las actividades cognitivas y metacognitivas solicitadas a los grupos de estudiantes, h.- diseño de actividades con variación de propuestas y orden de complejidad creciente.
2. Actitud epistémica del conocimiento disciplinar: actividad centrada en el descubrimiento y la creatividad de nuevas formas de pensamiento, es decir una actitud epistémica de los saberes; esto es una explicitación progresiva de las representaciones conceptuales que resulta del dominio de los artefactos culturales simbólicos y de las interrelaciones funcionales que implican la toma de conciencia de la propia actividad cognitiva (Carlino, 2013; Cassany, 2011, 2014; Vigotsky, 1991, 1995).
3. Habilidades argumentativas académicas escritas: es un modo de organizar el discurso escrito que pretende conseguir la adhesión de un auditorio a la tesis u opinión que sostiene el autor (van Eemeren, Grootendorst y Henkemans; 2006). El proceso argumentativo en el contexto académico, se lleva a cabo en contextos formales diferenciándose de la argumentación cotidiana y requiere un uso riguroso del saber ajeno, una articulación entre este saber ajeno y el saber propio, y una articulación entre teoría y empiria como características básicas (Padilla, Douglas y López, 2010).

Metodología

El estudio tiene un diseño cuasi-experimental preprueba-posprueba con grupo control. Los grupos que se comparan son intactos y corresponden a estudiantes que cursan la asignatura Psicología del CBC de UBA, de la cohorte 2019 (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2006).

La muestra no probabilística esta integrada por sujetos que comparten las características de ser ingresantes al CBC-UBA y cursan la asignatura Psicología. Estos criterios que homogenizan la muestra posibilitan investigar el

desarrollo de las dimensiones de estudio en una cohorte durante el segundo cuatrimestre 2019 que es la duración del dictado de la asignatura (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2006).

El otro propósito de la investigación, en tanto aplicada, buscó producir el desarrollo de las habilidades estudiadas por medio del dispositivo pedagógico didáctico como *ZDP*.

Instrumentos

El instrumento para la evaluación de la dimensión Habilidades argumentativas académicas escritas tiene el siguiente diseño: presenta un texto académico (hasta 250 palabras, diferente para pre y postest, igualado en extensión y dificultad) y se formulan tres preguntas de comprensión: 1) Identifique el tema del que trata el artículo, 2) Identifique los puntos de vista enfrentados acerca del tema, 3) Identifique las razones que utilizan para defender cada uno su punto de vista. Seguidamente, se realizan dos preguntas para la evaluación de la dimensión Habilidades argumentativas académicas escritas: 4) Desde su punto de vista, ¿qué posición asumiría respecto de la discusión planteada?, 5) Desarrolle las razones por las cuales sostiene usted su posición.

El instrumento para evaluación de la dimensión Actitud epistémica del conocimiento disciplinar se incluye como pregunta en primero y segundo examen de la asignatura, sólo para grupo experimental pues el grupo control pertenece a otra cátedra. La pregunta que va acompañada de un párrafo de texto académico es: "analice el fragmento como si Ud. (el estudiante) fuera un autor de la bibliografía determinado, y exprese las razones que daría para sostener o rechazar la concepción planteada".

Para la caracterización de la muestra se realizó un cuestionario sociodemográfico y un cuestionario ad hoc que evalúa datos educativos del sujeto; los mismos se administraron junto con el pretest y la nota de consentimiento informado al comienzo de la cursada.

Procedimiento

Los protocolos que evalúan Habilidades argumentativas académicas escritas fueron administrados en siete cursos (N=164), tres para grupo experimental (n=86) y cuatro para grupo control (n=78), en la segunda clase de la cursada para el pretest y en la clase anterior al segundo examen se aplica el postest. Para la evaluación de la actitud Epistémica del conocimiento disciplinar se incluyó la pregunta en primero y segundo examen en grupo experimental.

Análisis de los datos

A continuación, se presenta el plan para el análisis de las dimensiones estudiadas cuya fiabilidad se obtuvo por triangulación de un comité de expertos integrado por tres profesores titulares de la asignatura Introducción al Pensamiento Científico de CBC-UBA. Además, se realizaron análisis estadísticos de confiabilidad para el instrumento que mide Habilidad argumentativa escrita académica cuyo coeficiente evidencia un α 0.836 indicando que es moderadamente confiable; y para el instrumento que mide Actitud Epistémica del Conocimiento Disciplinar cuyo coeficiente evidencia un α 0.907 indicando que es altamente confiable.

Para el análisis del Desarrollo de la habilidad argumentativa académica escrita se discriminan para su procesamiento estadístico en SPSS dos dimensiones: Identificación de la problemática y Argumentación con sus respectivas variables y valores:

1. Dimensión Identificación de la problemática:
 - a. Identificación del tema: 1) ausencia de producción textual, 2) Producción textual que no identifica tema, 3) en desarrollo pues la producción realiza identificación parcial del tema, la producción textual sí identifica el tema.
 - b. Identificación del punto de vista: 1) de producción textual, 2) producción textual no identifica el punto de vista, 3) en desarrollo pues la producción realiza identificación parcial del punto de vista, 4) la producción textual sí identifica el punto de vista.
 - c. Identificación de las razones de la controversia: 1) ausencia de producción textual, 2) la producción textual no identifica razones, 3) en desarrollo pues la producción textual realiza identificación parcial de las razones, 4) la producción textual sí identifica las razones de la controversia.
2. Dimensión Argumentación:
 - a. Confrontación (toma de posición respecto de la discusión planteada): 1) ausencia de producción textual, 2) elemental, estar de acuerdo con una posición repitiendo palabras del autor en su defensa o bien dudando y no decidiendo por cual tomar posición o no tomar ninguna, 3) mixta, realiza una elaboración personal en la que puede presentar uno o varios puntos de confrontación.
 - b. Estructura: 1) ausencia de producción textual o de estructura argumentativa, 2) simple, estructura constituida por sólo dos premisas, 3) compleja, múltiple, coordinada o subordinada según como se presenten los argumentos.
 - c. Solidez de la argumentación: 1) ausencia de producción textual, 2) poco consistente o inconsistente, 3) consistente pues presenta un esquema argumentativo apropiado y correctamente aplicado.

Para el análisis del desarrollo de la Actitud Epistémica del Conocimiento Disciplinar se discriminan para su procesamiento estadístico en SPSS las siguientes variables: Contenido Conceptual y Perspectiva epistémica de los Saberes, cada una con cinco valores:

- a. Contenido conceptual: 1) ausencia de producción textual o no refiere a lo solicitado, 2) producción textual con errores en el núcleo central de la respuesta, 3) producción textual incompleta que desarrolla el tema propuesto con omisión de algún concepto central o que sólo utiliza conceptos periféricos, 4) producción textual con presencia de errores en conceptos periféricos, pero no en el núcleo central de la respuesta, 5) producción textual sin errores en núcleo central ni en conceptos periféricos de la respuesta.
- b. Perspectiva epistémica de los saberes: 1) ausencia de producción textual o no refiere a lo solicitado, 2) reproducción, reproducción memorística que se aplica a responder la pregunta, 3) parcialmente constructiva,

organización parcial de los conceptos con presencia de contenidos memorísticos, 4) construcción, organización de los conceptos relacionándolos dentro de una estructura de significados, 5) construcción epistémica, organización de los conceptos relacionándolos dentro de una estructura de significados con presencia de una perspectiva personal en la elaboración de la respuesta.

Los protocolos de pretest, postest, y la respuesta en primero y segundo examen fueron evaluados con el sistema doble ciego por los nueve investigadores, a partir de lo cual se discutieron las diferencias de evaluación entre todo el equipo para arribar a una decisión consensuada y sólida.

Resultados

Características de la muestra

La misma está caracterizada por dos tercios de ingresantes femeninos (72%, n=118), lo que evidencia una feminización de la matrícula universitaria, hecho que no es nuevo, sino que viene manifestándose de manera sostenida según estudios de CBC-UBA. Los ingresantes son casi en su totalidad argentinos (92%, n=151) y la tres cuarta parte adultos jóvenes (75%, n=123), la mitad de ellos no trabaja (55%, n=90), y los que sí lo hacen en jornada completa corresponden a la quinta parte de la muestra (22%, n=37).

Los sujetos de la muestra provienen de establecimientos educativos públicos principalmente (43.6%, n=71), aunque también lo hacen de escuelas confesionales privadas significativamente (30.7%, n=50); sólo un quinto proviene de escuelas totalmente privadas (20.9%, n=34); el resto (4.9%, n=8) provienen de escuela medias de Universidad de Buenos Aires. Casi la tres cuarta parte de los estudiantes ingresan al CBC-UBA inmediatamente que finalizan la escuela media (72.4%, n=118), casi la décima parte deja pasar un año (8.6%, n=14), posiblemente porque adeuden la aprobación de materias o tengan dudas de orientación laboral o educacional; los restantes se distribuyen en una amplia gama a lo largo de los años.

En cuanto a las carreras que cursan los ingresantes, lo hacen mayoritariamente en Psicología (44,5%, n=73), seguido por Ciencias de la Comunicación y Filosofía en una cuarta parte (27%, n=45), y el resto, en muy bajos porcentajes, lo hacen en otras carreras. Casi dos tercios de los ingresantes poseen al momento de la prueba realizada entre una y tres materias aprobadas de CBC (60%, n=98) y una cuarta parte no tiene materias aprobadas (26%, n=43); asimismo en su gran mayoría no poseen estudios terciarios y/o universitarios previos (86%, n=140). Finalmente, con respecto al nivel educativo de los padres y las madres se advierte que las madres (22%, n=36) superan levemente a los padres (20%, n=33) en estudios universitarios completos; también las madres (29%, n=47) superan a los padres (18%, n=29) en escuela media completa.

Rendimiento de grupo experimental y control en las variables de estudio

Se presenta el rendimiento en pretest y postest con estadístico descriptivo en porcentajes (en Anexo: Tablas 1 a

8) para grupo experimental y control de acuerdo con los variables de estudio.

Comparación intragrupal y tamaño del efecto

Se realizó comparación intragrupal para cada grupo -experimental y control- entre pretest y postest utilizando la prueba no paramétrica para muestras relacionadas Wilcoxon. Los resultados obtenidos evidencian que el grupo experimental muestra una mejoría en el postest con respecto al pretest en: Identificación de las razones del autor ($p < .00$), Estructura ($p < .00$), Solidez ($p < .00$), Contenido Conceptual ($p < .00$) y Perspectiva epistémica de los saberes ($p < .00$). Con respecto al rendimiento del grupo control en el pre y postest, se evidencia una mejoría en el postest respecto del pretest en: Identificación del tema ($p < .00$), Identificación del punto de vista ($p < .01$), Identificación de las razones ($p < .00$) y Estructura ($p < .01$).

Se calculó el tamaño del efecto de las medidas pre y postest en la comparación intragrupal del grupo experimental con el estadístico Hedges' g . De acuerdo con la Interpretación de Cohen's (1988) los valores superiores a 0.8 tienen fuerza grande, los superiores a 0.5 tienen fuerza mediana y los superiores a 0.2 tienen fuerza pequeña. En Identificación de las razones ($g .50$) el tamaño del efecto es mediano. En Estructura ($g .35$) el tamaño del efecto es bajo. En Solidez ($g .36$) el tamaño del efecto es bajo. En Contenido conceptual ($g -.63$) y Actitud epistémica de los saberes ($g -.56$) el tamaño del efecto es mediano.

Comparación intergrupala y tamaño del efecto

Se realizó la comparación según las variables de estudio entre grupo experimental y control (Tabla 9) aplicándose un estadístico no paramétrico para muestras independientes, U de Mann-Whitney, arrojando un nivel significación menor a 0.05 en grupo experimental (Solidez pretest $p < .01$; Identificación tema postest $p < .00$; Identificación punto de vista postest $p < .00$; Identificación razones postest $p < .00$; Confrontación postest $p < .05$; Estructura postest $p < .00$; Solidez postest $p < .00$). A continuación, una vez obtenidos los niveles de significación se compararon los rangos. Presenta un mayor desempeño en la tarea el grupo experimental dado que presenta un rango mayor con un puntaje mayor por sobre el grupo control.

Seguidamente, se aplicó el estadístico Hedges' g para muestras independientes (diseño intergrupos) para estimar el tamaño del efecto (Tabla 9). La aplicación Hedges' g arrojó un valor entre mediano y grande para todas las variables comparadas menos Confrontación: Identificación de tema ($g .61$), Identificación de punto de vista ($g .72$) y Estructura ($g .73$) obtuvieron una fuerza mediana; Identificación de razones ($g .82$), y Solidez ($g .87$) obtuvieron una fuerza grande.

Comparación de variables de estudio según variables atributivas de la muestra

Se realizaron comparaciones de las variables de estudio según las variables atributivas de la muestra obteniéndose diferencias significativas en las siguientes variables atributivas:

En Trayectoria Educativa, conforme a las proporciones para cada grupo, se realizó una comparación utilizando la

prueba no paramétrica Kuskal-Wallis, obteniendo como dato que existen diferencias significativas dentro del grupo experimental, en el pretest, las dimensiones Estructura ($p < .04$) y Solidez ($p < .05$). En el caso del grupo control no se evidenciaron diferencias significativas en las dimensiones analizadas según trayectoria educativa. En el caso del postest no se hallaron ni para grupo experimental ni para control diferencias en las variables de estudio. Tanto en la performance de Estructura como en la de Solidez presentan prevalencia en el desempeño los sujetos que provienen de las escuelas de UBA dado que exhiben un rango promedio mayor que el resto de los sujetos. Se puede decir que los sujetos que provienen de las escuelas de UBA tienden a producir mejor rendimiento en la Estructura (rango promedio=56,00) y en la Solidez (rango promedio=56,00) que el resto de los sujetos. Luego los suceden los sujetos que provienen de colegio privado confesional en Estructura y Solidez (ambas con rango promedio= 49,85). Continúan los sujetos que provienen del privado no confesional con un rango promedio para estructura de 40,19 y para Solidez de 39,5, y para finalizar se encuentran los sujetos de la escuela estatal, Estructura (rango promedio=37,03) y Solidez (rango promedio=37,44).

En Cantidad de Materias Aprobadas se puede evidenciar que en el pretest sólo el grupo experimental obtuvo diferencias significativas: Identificación de punto de vista $p < .01$; Identificación de razones $p < .05$; Estructura $p < .00$; Solidez $p < .00$; Contenido conceptual $p < .03$; Perspectiva epistémica $p < .03$), evidenciando que los sujetos que tienen más materias aprobadas, 4 o más materias, presentan un rango mayor que los que tienen menos materias o ninguna (Identificación del punto de vista rango promedio=46,67; Identificación de razones rango promedio=49,58; Estructura rango promedio=49,50; Solidez rango promedio=49,50; Contenido conceptual rango promedio=55,50; Perspectiva epistémica rango promedio=54,75). Con respecto a las medidas postest tanto en el grupo experimental como en el grupo control se evidencian diferencias significativas en Solidez ($p < .03$) presentando un mayor rango promedio aquellos sujetos con más cantidad de materias aprobadas. Para el caso del grupo experimental se añade el hallazgo de diferencias significativas en la perspectiva epistémica en el postest ($p < .02$) presentando un rango promedio mayor los sujetos que tienen más materias aprobadas (con 4 o más materias aprobadas en grupo experimental, Solidez, rango promedio=67,42; Perspectiva epistémica rango promedio=48,17. En grupo control, Solidez rango promedio=42,65).

En Cantidad de Horas de Trabajo/No Trabaja existen diferencias significativas conforme a la cantidad de horas trabajadas en el grupo control con respecto a la variable Identificación del Tema en el pretest ($p < .03$) presentando un rango promedio mayor de 49 los sujetos que trabajan 8hs diarias. Luego en el postest para Identificación del Punto de Vista en el grupo control se hallan diferencias significativas ($p < .04$) predominando los sujetos que no trabajan con un rango promedio de 46,37. Es decir que con respecto a las horas de trabajo en el grupo control existen diferencias significativas mientras que en el experimental no. Parece que esta variable atributiva incide en el prime-

ro, presentando en el pretest mayor éxito en la identificación del Tema los sujetos que trabajan 8hs diarias; mientras que en el postest para Identificación del Punto de Vista los sujetos que no trabajan son los que presentan mayor rendimiento. La disminución del rendimiento puede atribuirse a un efecto fatiga, tal vez, dado que los sujetos que trabajan pueden estar más predispuestos al comienzo de la cursada pero luego el rendimiento baja.

En Nivel Educativo alcanzado por el padre sólo se hallan diferencias significativas para el grupo experimental. En el pretest Contenido Conceptual ($p < .04$) y Perspectiva Epistémica ($p < .05$) presentaron diferencias significativas a favor de los sujetos cuyos padres tienen estudios universitarios incompletos. Para el caso del postest también se hallan diferencias significativas en la variable Contenido Conceptual ($p < .01$) presentando un rango mayor los sujetos cuyos padres tienen estudios universitarios incompletos con un rango promedio 47,42 ($n=19$).

En Nivel Educativo Alcanzado por la Madre se presentan diferencias significativas sólo en el grupo experimental y en las medidas pretest. Las variables que presentan diferencias significativas son Identificación del Punto de Vista ($p < .00$), Estructura ($p < .03$) y Solidez ($p < .04$) evidenciando un rango promedio mayor para todos los sujetos cuyas madres tienen estudios terciarios (completo e incompleto). Las restantes variables atributivas no presentan diferencias significativas -Edad, Género, Nacionalidad y Estudios Terciarios y/o Universitarios Previos-.

Análisis de los resultados

De acuerdo con el estudio realizado para la comparación del grupo experimental y control, los resultados obtenidos evidencian que el grupo experimental presentó un desarrollo en el postest con respecto al pretest en la Habilidad Argumentativa escrita Académica -comparación intra e intergrupala- y en la Actitud Epistémica del Conocimiento Disciplinar -comparación intragrupal; en este grupo es dónde se aplicó el dispositivo pedagógico didáctico. Dicha afirmación permite rechazar la hipótesis nula y sostener la hipótesis formulada en esta investigación: "Los estudiantes que participan de un dispositivo pedagógico-didáctico como ZDP presentan mayor desarrollo de una actitud epistémica del conocimiento disciplinar y mayor desarrollo de habilidades de análisis, reflexión y argumentación escritas académicas que los estudiantes que no participan de dicho dispositivo".

El descenso del rendimiento en la comparación intragrupal en el grupo control en la dimensión Identificación de la problemática y Argumentación puede atribuirse a las modalidades de enseñanza que se investigan y que responden a modelos más tradicionales que no promueven la actitud crítica y reflexiva sobre los contenidos curriculares como sí lo hace la propuesta del dispositivo pedagógico didáctico como ZDP que se aplica en el grupo experimental; asimismo podría atribuirse a otros factores intervinientes de los considerados en la caracterización de la muestra. La comparación de las variables de estudio según las variables atributivas evidenció que Edad, Género, Nacionalidad y Estudios Terciarios y/o Universitarios Previos no tienen incidencia en el desarrollo de las dimensiones de estudio tanto para el grupo experimental como control.

Asimismo, se encontró que, en Trayectoria Educativa, los sujetos que provienen de escuelas media de UBA presentan la mejor performance y los que provienen de escuelas públicas la menor performance. La incidencia de la Cantidad de Materias Aprobadas al inicio de las pruebas parece predisponer mejor a los sujetos que poseen cuatro o más materias aprobadas y esto se sigue manteniendo en el rendimiento en las pruebas finales. Respecto de la Cantidad de Horas de Trabajo/No Trabaja evidencia que los que no trabajan presentan un mejor rendimiento en el proceso educativo y los que trabajan ocho horas o más lo manifiestan sólo al comienzo de la cursada y este rendimiento va decreciendo; estos resultados sólo se manifestaron significativamente en el grupo control no teniendo incidencia significativa en el grupo experimental. Por lo tanto, no puede considerarse totalmente un factor interviniente favorecedor del desarrollo que se investiga.

Finalmente, las variables atributivas del Nivel Educativo Alcanzado por Padre y Madre evidencian un nivel significativo sólo en el grupo experimental por lo cual cabe considerar lo mismo que para la anterior variable atributiva.

Conclusiones

En este artículo se presentaron los resultados de un estudio comparativo entre grupos en el cual se puso a prueba un dispositivo pedagógico didáctico ad hoc para la promoción de habilidades argumentativas académicas y una actitud epistémica del conocimiento disciplinar, en la asignatura Psicología del CBC-UBA. El análisis de los resultados permitió confirmar la hipótesis de partida que sostiene que los integrantes del dispositivo presentan mayor desarrollo de las habilidades mencionadas anteriormente que los sujetos que no participan en él.

El trabajo realizado permite visibilizar la necesidad de comprender que las habilidades que son objeto de este estudio no se desarrollan por sí solas, sino que son producto de un aprendizaje situado. Asimismo, dado que dichas competencias no se logran de modo obligatorio y su desarrollo es tardío, su variabilidad depende, entre otros factores, de la importancia que se les asigne en las instituciones educativas, como también, de la relevancia que las mismas tengan para la sociedad en su conjunto.

La convicción que marcó esta investigación fue presentar evidencias acerca de la necesidad de generar nuevas prácticas de enseñanza y de aprendizaje que se descentren de las formas reproductivas tradicionales y propicien nuevas dinámicas en los sistemas áulicos que favorezcan el desarrollo de habilidades argumentativas escritas académicas y de una actitud epistémica acerca del contenido disciplinar necesarias en la actividad académica.

También cabe destacar que esta investigación fue realizada por psicólogos interesados en la temática, que al mismo tiempo son docentes de Psicología; no son semiólogos, ni profesores de Letras o de Lengua. Se destaca este hecho pues los estudios en este campo no son realizados por psicólogos habitualmente sino por las otras disciplinas que aplican su trabajo con modalidades taller o dentro de asignaturas como Semiología o Lengua. Pero no aparece con la misma frecuencia el interés de psicólogos que quieran generar cambios dentro de diferentes asignaturas del plan de estudios de la carrera.

Finalmente, si bien es recomendable para futuras investigaciones trabajar con muestras probabilísticas para poder extrapolar los resultados, este estudio no buscó realizarlo de ese modo por razones teóricas referentes al entendimiento de que las habilidades estudiadas se deben desarrollar al interior de cada disciplina comprometiéndose a sus actores en la búsqueda de las formas propias requeridas para la promoción de dichas habilidades focalizadas en los contenidos curriculares. El desafío que se impone es encontrar los métodos que permitan la extrapolaración mencionada.

Así también se desprende del párrafo anterior la conveniencia de aumentar el número muestral. En este estudio se trabajó inicialmente con N=407 sujetos pero, como este trabajo es longitudinal, se presentó el problema de la disminución de la muestra (N=164) debido a la necesidad de comparar el rendimiento de los mismos sujetos al inicio y al final de la cursada. Este es también un desafío para futuras investigaciones.

REFERENCIAS

- Björk, L. y Raisanen, Ch. (1997). *Academic Writing*. A University Writing. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. The Netherlands.
- Björk, L. y Raisanen, Ch. (2003). Teaching Academic Writing En *European Higher Education*.
- Brousseau, G. y D'Amore, B. (2018). Los intentos de transformar análisis de carácter metacognitivo en actividad didáctica. De lo empírico a lo didáctico. En *Educación Matemática*, Vol. 30, N° 3, diciembre 2018.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. En México: *RMIE*, 2013, Vol. 18, N° 57, pp. 355-381. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>
- Cassany, D. (1996). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2003). *La cocina de la escritura*. Madrid: Anagrama.
- Cassany, D. (2006). *Aprendizaje cooperativo para ELE*. Difusión e International House Barcelona. Recuperado de http://www.upf.edu/pdi/daniel_cassany/_pdf/txt/AprCoo04.pdf
- Cassany, D. (2011). *Taller de escritura. Propuestas y reflexiones*. Recuperado de <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/2735/1/Lenguaje31.p.59-77,2003.pdf>
- Cassany, D. (2014). Cinco buenas prácticas de enseñanza con internet, Lenguaje y textos. *Revista de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 39: 39-47. mayo de 2014.
- Cassany, D. y Morales, O. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Revista Memorialia*, Universidad Nacional Experimental de los Llanos Ezequiel Zamora (Unellez), Cojedes, Venezuela. Recuperado de http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/16457/1/leer_universidad.pdf
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Second Edition. Hillsdale, NJ: LEA.
- Colombo, M. E. (2010) Tesis doctoral *La Interacción Humana Mediada por Computadoras. CMC y Pensamiento Crítico en la Educación Universitaria*. Doctorado en Psicología de la Facultad de Psicología de la U.B.A. Libro General de Grados N° 202, Folio 212, con el número 1425. UBA. Recuperado de http://www.biblioteca.psi.uba.ar/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=51530&query_desc=kw%2Cwrdl%3A%20tesis%20colombo
- Colombo, M. E., Curone, G., Martínez Frontera, L., Pabago, G., Alcover, S., Mayol, J., Ciramí, L., Lombardo, L. y Gestal, L. (2018) Dispositivo pedagógico-didáctico para desarrollar habilidades argumentativas escritas académicas y actitud académica en alumnos ingresantes a la universidad. En *Anuario de Investigaciones* V. XXIV, Tomo 1, pp. 69-77. Facultad de Psicología. U.B.A.
- Engeström, Y. (1987) *Learning by expanding; An activity theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (1992) Activity theory and individual and social transformation. En Engeström, Y., Miettinen, R. Y Punamäki, R. *Perspectives on Activity Theory* Cambridge, University press. (traducción libre de Paula Orentraij)
- Engeström, Y. (1994) *Training for change: new approach to instruction and learning in working life*, International Labour Office, Geneva, Switzerland.
- Engeström, Y. (2001a) Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: El caso de la práctica médica de la asistencia básica. En *Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto*. Chaiklin S. y Lave J. (comps.) Buenos Aires: Amorrortu.
- Engeström, Y. (2001b) El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad. en *Journal of Education and Work*, Vol. 14, No. 1, 2001
- Engeström, Y. (2007). Enriching the Theory of Expansive Learning: Lessons From Journeys Toward Coconfiguration. En *Mind, culture, and activity*, 14(1-2), 23-39
- Engeström, Y. (2008) From design experiments to formative interventions. En *ICLS'08. 8th International Conference for the learning sciences*, V 1, pp. 3-24.
- Engeström, Y. (2011). *From Design Experiments to Formative Interventions*. CRADLE, Helsinki, University of Helsinki.
- Engeström, Y. y Sannino, A. (2012) ¿Whatever happened to process theories of learning? En *Learning, Culture and Social Interaction*, 1, pp. 45-56. Finlandia: Elsevier.
- Grabe, W. y Kaplan, R. (1998). *Theory & Practice of writing*. Nueva York: Longman.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Ligni Molano, B. y López, G. S. (2006). Concepciones de profesores y estudiantes sobre la escritura académica en la Universidad Icesi. *Lenguaje*, V. 35, T.1, pp. 119-146.
- Padilla, C., Douglas, S. y López, E. (2010). La comunicación académica como construcción argumentativa: perspectivas de lectura y de escritura de estudiantes universitarios. En *La renovación de la palabra*. Tucumán: Castel y Cubo.
- Sánchez Jiménez, D. (2010) Planteamientos colaborativos en la didáctica de la composición desde modelos procesuales. En *Revista Electrónica de Estudios filológicos*, N° XX, diciembre 2010.
- Van Eemeren, F. H.; Grootendorst, R. y Snoeck Henkemans, F. (2006). *Argumentación: análisis, evaluación, presentación*. Buenos Aires: Biblos.
- Vygotski, L. (1991). *Obras Escogidas*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Vygotski, L. (1995). *Obras Escogidas*. Tomo III. Madrid: Aprendizaje Visor.

Fecha de recepción: 30 de marzo de 2020

Fecha de aceptación: 20 de octubre de 2020

Fecha de publicación: 30 de noviembre de 2020

ANEXO

TABLA 1: *Comparación pre y postest de Habilidades argumentativas académicas escritas - Identificación de la problemática: Identificación del Tema*

Grupo	Ausencia producción		No identifica		Identifica parcial		Identifica		p	Z
	Pre	Pos	Pre	Pos	Pre	Pos	Pre	Pos		
Experimental	1.2	-	10.5	25.6	46.5	34.9	41.9	39.5	.16	-1.42
Control	-	2.6	7.7	33.6	67.9	56.4	24.4	7.7	.00	-4.58

Nota: Prueba utilizada Wilcoxon

TABLA 2: *Comparación pre y postest de Habilidades argumentativas académicas escritas - Identificación de la problemática: Identificación del Punto de Vista*

Grupo	Ausencia producción		No identifica		Identifica parcial		Identifica		p	Z
	Pre	Pos	Pre	Pos	Pre	Pos	Pre	Pos		
Experimental	-	1.2	15.1	9.3	48.8	45.3	36	44.2	.23	-1.19
Control	-	2.6	17.9	26.9	57.7	56.4	24.4	14.1	.01	-2.52

Nota: Prueba utilizada Wilcoxon

TABLA 3: *Comparación pre y postest de Habilidades argumentativas académicas escritas - Identificación de la problemática: Identificación de razones*

Grupo	Ausencia producción		No identifica		Identifica parcial		Identifica		p	Z
	Pre	Pos	Pre	Pos	Pre	Pos	Pre	Pos		
Experimental	3.5	1.2	18.6	8.1	57	36	20.6	54.7	.00	-4.21
Control	2.6	6.4	16.7	17.9	46.2	60.3	34.6	15.4	.00	-2.92

Nota: Prueba utilizada Wilcoxon

TABLA 4: *Comparación pre y postest de Habilidades argumentativas académicas escritas - Argumentación: Confrontación*

Grupo	No responde		Elemental		Mixta		p	Z
	Pre	Pos	Pre	Pos	Pre	Pos		
Experimental	5.8	2.3	88.4	93	5.8	4.7	.59	-.53
Control	6.4	20.5	87.2	69.2	6.4	10.3	.10	-1.63

Nota: Prueba utilizada Wilcoxon

TABLA 5: *Comparación pre y postest de Habilidades argumentativas académicas escritas - Argumentación: Estructura*

Grupo	Ausencia		Simple		Compleja		p	Z
	Pre	Pos	Pre	Pos	Pre	Pos		
Experimental	32.6	18.6	65.1	67.4	2.3	14	.00	-3.12
Control	35.9	52.6	55.1	42.3	9	5.1	.01	-2.60

Nota: Prueba utilizada Wilcoxon

TABLA 6: Comparación pre y postest de Habilidades argumentativas académicas escritas - Argumentación: Solidez

Grupo	Ausencia		Inconsistente o Poco Consistente		Consistente		p	Z
	Pre	Pos	Pre	Pos	Pre	Pos		
Experimental	32.6	29.1	65.1	38.4	2.3	32.6	.00	-3.24
Control	56.4	55.1	35.9	44.9	6.4	-	.36	-.92

Nota: Prueba utilizada Wilcoxon

TABLA 7: Comparación pre y postest de Actitud Epistémica del Conocimiento disciplinar: Contenido Conceptual

Grupo	No corresponde		Incorrecto		Correcto con omisión núcleo central		Correcto con error en periferia		Correcto		p	Z
	Pre	Pos	Pre	Pos	Pre	Pos	Pre	Pos	Pre	Pos		
Experimental	16.3	6.8	8.8	9.6	53.8	23.3	13.8	30.1	7.5	30.1	.00	-4.45

Nota: Prueba utilizada Wilcoxon

TABLA 8: Comparación pre y postest de Actitud Epistémica del Conocimiento disciplinar: Actitud Epistémica

Grupo	No corresponde		Reproducción		Construcción Parcial		Construcción		Construcción Epistémica		p	Z
	Pre	Pos	Pre	Pos	Pre	Pos	Pre	Pos	Pre	Pos		
Experimental	17.5	6.8	20	11	36.3	32.9	22.5	35.6	3.8	13.7	.00	-4.25

Nota: Prueba utilizada Wilcoxon

Tabla 9: Comparación de rangos promedios según variables de estudio (U de Mann-Whitney) y estimación del efecto (Hedges' g) para GE y GC

		n	p	U Rango promedio	g
Identificación del tema	grupo experimental	86	.00	94.43	0.61
	grupo control	78		69.35	
	Total	164			
Identificación del punto de vista	grupo experimental	86	.00	97.12	0.72
	grupo control	78		66.38	
	Total	164			
Identificación de las razones	grupo experimental	86	.00	99.17	0.82
	grupo control	78		64.12	
	Total	164			
Estructura	grupo experimental	86	.00	96.70	0.73
	grupo control	78		66.85	
	Total	164			
Solidez	grupo experimental	86	.00	98.36	0.87
	grupo control	78		65.01	
	Total	164			

Nota: n = tamaño muestral; U = U de Mann-Whitney; p = p valor; g = Probabilidad de Superioridad con Hedges' g (tamaño del efecto)