

Memorias

IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología

XIX Jornadas de Investigación

VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR

27 al 30 de noviembre de 2012

PSICOLOGÍA EDUCACIONAL Y ORIENTACIÓN VOCACIONAL

TOMO 1



ISSN 1667-6750



ARGUMENTACIÓN Y POTENCIALIDAD EPISTÉMICA DE LA ESCRITURA. APORTES DE LA PRAGMADIALÉCTICA AL MODELO “TRANSFORMAR EL CONOCIMIENTO”

Molina, María Elena - Carlino, Paula

Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica

Resumen

Numerosas investigaciones reconocen la función epistémica de la escritura. Sin embargo, aún no se ha intentado articular conceptos provenientes de la perspectiva pragmadialéctica de la argumentación (van Eemeren, Grootendorst y Snoeck, 2002) con el modelo “transformar el conocimiento” propuesto por Scardamalia y Bereiter (1992), que plantea la potencialidad epistémica de la escritura. En esta ponencia, nos preguntamos de qué maneras la noción pragmadialéctica de discusión crítica como negociación de puntos de vista y la idea de que la argumentación conlleva una dimensión epistémica (Leitão, 2007) ayudarían a entender con mayor detalle los procesos cognitivos de construcción de conocimiento a través de la escritura, según este modelo. Exploramos teóricamente qué rol puede jugar la argumentación en la vinculación de los espacios-problemas de contenido y retórico; es decir, en el proceso dialéctico entre conocimiento y estrategias retóricas para producir un texto, aspectos presentes pero no desarrollados en el modelo. Argumentar exigiría que quien escribe ponga en relación su conocimiento preexistente con el conocimiento atribuido a sus potenciales lectores. Así, vinculamos dos propuestas teóricas que, desde disciplinas distintas, convergen al subrayar las dimensiones dialécticas y dialógicas que atraviesan los procesos de composición escrita.

Palabras Clave

prácticas sociales discusión crítica

Abstract

ARGUMENTATION AND EPISTEMIC POTENTIAL OF WRITING CONTRIBUTIONS FROM THE PRAGMADIALECTICS TO THE “KNOWLEDGE TRANSFORMING” MODEL

The epistemic function of writing is recognized by several scholars. However, research has not tried to articulate theoretically concepts from the pragmadialectical perspective of argumentation (van Eemeren, Grootendorst and Snoeck, 2002) with the model “knowledge transforming” proposed by Scardamalia and Bereiter (1992), where the epistemic dimension of writing clearly arises. Therefore, in this paper, we highlight that the pragmadialectical notions of critical discussion understood as negotiation of points of view as well as the idea that every argument entails an epistemic dimension (Leitão, 2007) can help us to understand in greater detail the cognitive processes of knowledge construction through writing, according to

this model. We explore the role the argument can play in linking the space-problem of content and rhetoric; i.e. in the dialectical process between knowledge and rhetorical strategies to produce a text, aspects present but not developed in the model. Arguing requires that the writer relates his/her pre-existing knowledge to the pre-existing knowledge attributed to the potential readers. Thus, we combine two theoretical frameworks that, from different disciplines, agree on emphasizing the dialogical and dialectical dimensions involved in the processes of written composition.

Key Words

social practices critical discussion

Introducción

Desde distintas corrientes se sostiene que escribir es un proceso que posibilita pensar y repensar lo que uno quiere decir, planificar los contenidos, revisarlos, formularlos y reformularlos. La escritura, en tanto comunicación diferida, estimula el análisis crítico sobre el propio saber ya que permite sostener la concentración en ciertas ideas y tiene la potencialidad de ser una forma de estructuración del pensamiento que, al objetivarlo y destinarlo a un otro, lo devuelve modificado (Langer y Applebee, 1987; Carter, Miller y Penrose, 1998; Bangert-Drowns, Hurlley y Wilkinson, 2004; Carlino, 2004, 2005; entre otros). La argumentación, por su parte, entendida como un medio racional de conducir disputas (van Eemeren, Grootendorst y Snoeck, 2002), precisa que el discurso no sólo se produzca a fin de definir y justificar una postura, sino también que quienes argumentan examinen sus afirmaciones a la luz de las afirmaciones de los otros, lo cual los compromete en un proceso social, ligado al contexto y orientado hacia metas retóricas (Leitão, 2000). De este modo, postular que la escritura y la argumentación son procesos orientados hacia y modelados a partir de la interacción con un otro, implica pensar ambas prácticas como prácticas sociales (Bazerman y Prior, 2004; Barton, Hamilton e Ivanic, 2005).

Por otra parte, la visión de la argumentación como práctica social situada que involucra la negociación de divergencias permite enfocarla como un proceso que trae aparejado el pensamiento conjunto y favorece la (re)construcción de las perspectivas de los participantes. Esta visión de la argumentación como proceso social presupone siempre la presencia de una audiencia a la que se destina la argumentación y esto es válido tanto en contextos interactivos como no interactivos (Marková, 1990). Incluso en estos últimos, v.g. en la

escritura, el modelo del diálogo esculpe la forma de la argumentación. En estos casos, el diálogo se realiza con un otro internalizado en quien recae la tarea de proveer elementos de oposición que anticipen algunas de las reacciones que podrían provenir de una audiencia externa (Leitão, 2001). Esta aceptación de un otro internalizado como condición para el desarrollo del propio pensamiento concuerda con las visiones que reconocen la dimensión dialógica del pensamiento individual (Billig, 1987; Holquist, 2002; Wertsch, 1991).

En este trabajo, nuestro énfasis en concebir argumentación y escritura como prácticas sociales responde a la necesidad no sólo de tener en cuenta el contexto social y cultural en el que se desarrollan dichas prácticas, sino también a la necesidad de considerar al otro en la planificación de lo que se escribe. En virtud de que no se ha indagado suficientemente acerca del rol que juega la argumentación en los procesos de escritura y en los modos de apropiación y transformación del conocimiento, esta ponencia intenta comenzar a explorar esta relación. De estos modos, asumir lectura y escritura como prácticas sociales destinadas a y modeladas por la interacción con otros nos lleva a recurrir a una perspectiva dialógica y dialéctica de los procesos de escritura y argumentación. Por lo tanto, tratamos de articular teóricamente dos líneas que, tanto desde la Psicología como desde la Lingüística, ofrecen postulados distintos pero, en gran medida, complementarios. Así, vinculamos los conceptos provenientes de la perspectiva pragmatialéctica de la argumentación (van Eemeren, Grootendorst y Snoeck, 2002) con el modelo “transformar el conocimiento” propuesto por Scardamalia y Bereiter (1985, 1992), en el que se plantea la potencialidad epistémica de la escritura, en línea con las aportaciones de Flower (1979) y Sommers (1980). Nos preguntamos de qué maneras la noción pragmatialéctica de discusión crítica como negociación de puntos de vista y la idea de que la argumentación posee una dimensión epistémica (Leitão, 2007) ayudarían a entender con mayor detalle los procesos cognitivos de construcción de conocimiento a través de la escritura planteados por el modelo referido más arriba. En particular, exploramos qué rol puede jugar la argumentación en la vinculación de los espacios-problemas de contenido y retórico; es decir, en el proceso dialéctico entre conocimiento y estrategias retóricas para producir un texto, aspectos presentes pero no desarrollados en el modelo de Bereiter y Scardamalia. Una primera idea al respecto consiste en afirmar que quien escribe necesita revisar, fundamentar, coherentizar e incrementar su conocimiento preexistente para ponerlo en relación y ajustarlo a los argumentos que precisa ofrecer a su lector. El autor, en el mundo académico, desarrolla su conocimiento de partida previendo hacer frente a las objeciones que, anticipa, podrían hacerle.

En lo que sigue, la exposición se organiza en cuatro apartados. En primer lugar retomamos el modelo “transformar el conocimiento”. Luego ofrecemos un resumen de los aportes que, desde el enfoque pragmatialéctico, pueden servir para repensar y comprender los procesos de escritura propuestos por el modelo de Scardamalia y Bereiter (1992). En la tercera parte de nuestra exposición vinculamos ambas aproximaciones teóricas. Finalmente, proponemos una recapitulación concisa de las cuestiones más importantes referidas a este intento de diálogo teórico y disciplinar.

Modelo “transformar el conocimiento”: interacción entre el espacio de contenido y el retórico

Desde la psicología cognitiva del procesamiento de la información,

Scardamalia y Bereiter (1992) proponen dos modelos de los procesos de composición escrita con el objetivo de captar las diferencias esenciales entre escritores inexpertos y experimentados: “decir el conocimiento” y “transformar el conocimiento”. La idea básica que subyace a la distinción de estos modelos es que la principal diferencia entre los procesos de composición de expertos e inexpertos radica en la manera en la que se introduce el conocimiento en el proceso de composición y en lo que posteriormente le sucede a ese conocimiento.

El modelo “decir el conocimiento” explica una manera de generar el contenido de un texto a partir de un tópico sobre el que se escribe y a partir de un género conocido (exposición de los hechos, opinión personal, instrucciones, etc.). El texto se genera así: el escritor construye alguna representación de lo que ha de escribir, luego, localiza los identificadores del tópico y del género. Si se le ha pedido que escriba un texto sobre: “¿Deberían hombres y mujeres ganar el mismo sueldo por hacer el mismo trabajo?”, los identificadores del tópico podrían ser: condiciones laborales, igualdad y diferencias de géneros. Estos identificadores funcionan como pistas para la búsqueda en la memoria y esas pistas ponen en marcha, automáticamente, conceptos asociados. Así, gracias a un proceso de “activación propagadora” (Scardamalia y Bereiter, 1992:46), el escritor utiliza la información que tiene almacenada en su memoria a la hora de escribir. Además de los identificadores tópicos, la tarea asignada también prescribe o implica el género (en el ejemplo mencionado, el género de ensayo de opinión). Una vez que se ha producido algo de texto (ya sea mentalmente o por escrito) éste sirve como fuente adicional de identificadores de tópicos. Estos identificadores adicionales no sólo ayudan a la recuperación de contenidos sino que aumentan la tendencia hacia la coherencia, ya que el próximo ítem que se recuperará se verá influenciado por los ítems previamente recuperados. Se advertirá que, en este modelo, la coherencia y la buena formación no dependen de la aplicación deliberada o consistente del conocimiento sobre el mundo o del conocimiento sobre los géneros, sino que éstas resultarían de procesos automáticos puestos en marcha gracias a esta actividad.

El modelo “transformar el conocimiento”, por el contrario, no representa un funcionamiento automatizado. Este modelo contiene al anterior como un subproceso, introduciéndolo dentro de un proceso más complejo de solución de problemas. Este proceso implica dos clases distintas de “espacios-problemas”: de contenido y retórico. En el primero, los estados de conocimiento pueden caracterizarse como creencias, y las operaciones, como las deducciones o las hipótesis que conducen de un estado de creencia a otro. El espacio retórico, a su vez, se ocupa tanto de cumplir los objetivos discursivos como de prestar atención a la relación entre el contenido y las posibles reacciones del lector. La transformación del contenido se produce dentro del espacio del contenido pero, para que ésta se realice, debe haber una interacción entre el espacio-problema de contenido y el espacio-problema retórico. La clave consiste en traducir problemas del espacio retórico en sub-objetivos a conseguir dentro del espacio de contenido. En este punto, entonces, tener en cuenta al lector es la condición para repensar el conocimiento inicial.

Los modelos contrastantes desarrollados más arriba, “decir” y “transformar el conocimiento”, se corresponden en buena medida con el aporte realizado por Flower (1979), quien distingue la “prosa basada en el autor” y la “prosa basada en el lector”. La primera, propia de los escritores inexpertos, refleja el proceso de pensamiento de quien escribe, mientras que la segunda, característica de los

escritores experimentados, refleja su propósito y, por tanto, anticipa el pensamiento del lector. La prosa del autor muestra “el camino asociativo de la confrontación del sujeto con su tema”. En ella, las ideas se presentan en el orden en que fueron descubiertas. En oposición, la prosa destinada a una audiencia es “un intento deliberado para comunicar algo al lector”, lo cual lleva a “crear un lenguaje y un contexto compartidos” entre ambos (Flower, 1979: 269, en Carlino, 2006). Sommers (1980) ha llegado a una formulación afín, mostrando cómo escribir permite descubrir ideas, a condición de que quien lo hace revise lo escrito comparando el texto producido hasta el momento con el texto que podría requerir el lector potencial. En su estudio, los escritores experimentados (periodistas, editores, académicos) imaginan un lector de sus textos, cuyas expectativas influyen en su proceso de revisión. La representación interna de su lector funciona como un colaborador crítico y productivo: “La anticipación del juicio de un lector produce un sentimiento de disonancia cuando el escritor reconoce incongruencias entre intención y ejecución, y le exige hacer revisiones en todos los niveles” (Sommers, 1980: 385, en Carlino, 2005). (Para un desarrollo de estas cuestiones, véase Carlino, 2005: 26-29 y Carlino, 2006).

En suma, el modelo Scardamalia y Bereiter, junto con los aportes de Flower y Sommers, señalan que la condición para que escribir modifique el conocimiento de partida es que el autor prevea la perspectiva del lector y que no se conforme con la primera versión de su escrito, sino que destine el tiempo necesario para la revisión de sucesivos borradores, en la cual precisamente reformulará el contenido de su texto en función de las potenciales objeciones del lector que tiene internalizado.

Según puede notarse, el modelo “transformar el conocimiento”, postula la interacción entre los espacios-problemas de contenido y retórico, y resalta que anticipar el punto de vista del lector es lo que lleva a repensar el conocimiento preexistente en el autor. Sin embargo, aunque los insinúa, el modelo no ahonda en los procesos argumentativos involucrados en tal interacción.

De allí la necesidad de comprender qué ocurre en el espacio retórico y qué rol desempeñan las prácticas argumentativas en la articulación entre este espacio-problema y el de contenido. Al respecto, conviene explicitar que todo texto pertenece a un género y, como tal, emplea movimientos retóricos particulares que varían de comunidad en comunidad y de un tipo de discurso a otro. Más aún, el uso aceptable de estos movimientos generalmente está gobernado por convenciones específicas de dichas comunidades (Freedman y Medway, 1994). Estudiar el rol de la argumentación en los procesos de composición escrita, entonces, permite comprender que quienes escriben un texto no sólo están destinando ese texto a un otro (el lector) sino que también están inscribiendo ese texto dentro de un determinado género y dentro de una determinada disciplina.

Perspectiva pragmadialética: la argumentación como discusión crítica

En el campo de la Lingüística y de las teorías de la argumentación, las perspectivas retóricas, históricamente preponderantes, han abordado la argumentación de forma monológica, poniendo énfasis únicamente en el orador. Efectivamente, para muchas aproximaciones retóricas, los oyentes o lectores constituyen una audiencia universal, compuesta de receptores pasivos, que no ofrecen ningún tipo de oposición frente a lo que están leyendo o escuchando (Perelman

y Olbrechts-Tyteca, 1958). Las aproximaciones dialécticas a la argumentación provenientes de la Lingüística, en cambio, conciben el monologismo como un obstáculo para entender el modo en el que los hablantes utilizan su lenguaje argumentativamente a la hora de comunicarse e interactuar con otros hablantes (van Eemeren y Grootendorst, 1984). Al mismo tiempo, enfatizan cuatro rasgos que caracterizan su enfoque: (1) Externalización (la argumentación, a diferencia de lo que proponen los lógicos, no es una combinación de premisas y conclusiones formuladas con la ayuda de sistemas formales de signos, sino un objeto de estudio concreto, una constelación de enunciados producidos por los usuarios del lenguaje situados en contextos); (2) Funcionalización (la argumentación es una actividad verbal con propósitos, funciones y fines específicos); (3) Socialización (la argumentación, como intento de convencer a otro acerca de la aceptabilidad de un punto de vista, es una actividad comunicativa e interactiva, destinada y producida con otros); y (4) Dialectificación (quienes argumentan negocian puntos de vistas e instancias de enunciación a fin de alcanzar una síntesis dialéctica enriquecedora para las partes involucradas).

De este modo, la perspectiva pragmadialética concibe la argumentación como una manera razonable de llevar una diferencia de opinión a su conclusión. El hablante se compromete en una discusión con aquellos con cuyo punto de vista no concuerda o lo hace sólo en parte. La argumentación, entonces, se define como una actividad verbal (oral o escrita), una actividad social (se dirige por definición hacia los otros) y una actividad racional (se orienta a defender un punto de vista de modo que éste se vuelva aceptable para los demás) que apunta a convencer a un crítico razonable de la aceptabilidad de un punto de vista adelantando una constelación de una o más proposiciones para justificarlo (van Eemeren, Grootendorst y Snoeck, 2002).

Según esta perspectiva, entender la argumentación como una discusión crítica implica pensar que toda discusión comienza con una diferencia de opinión que debe identificarse. Una diferencia de opinión se manifiesta cuando el punto de vista de una parte se encuentra con la objeción de la otra. Para resolver las diferencias de opinión se necesita debatir el tema y alcanzar algún tipo de acuerdo. Una discusión crítica se da entre una parte que defiende un determinado punto de vista (positivo o negativo), el protagonista, y otra parte que desafía el punto de vista, el antagonista. Si el antagonista se opone al protagonista con un punto de vista inverso entonces también se transforma en protagonista de su propio punto de vista y defensa. A lo largo del debate, los protagonistas tratan de convencer a los antagonistas acerca de la aceptabilidad de sus puntos de vista, mientras que los antagonistas por lo general mantienen sus dudas y objeciones. Así, la noción de discusión crítica introduce en el discurso la perspectiva de un otro hacia quien se destinan los argumentos. Un otro que, con su contra-argumentación, modela y pauta la propia argumentación.

Dentro de este enfoque pragmadialéctico, resulta relevante incluir la contribución de Leitão (2007) vinculada con el potencial o la dimensión epistémica que posee la argumentación como herramienta de construcción de conocimiento. La autora, que se inscribe dentro del enfoque pragmadialéctico, subraya que las relaciones entre argumentación y procesos de construcción de conocimiento deben abordarse a partir de un conjunto de supuestos relativos a la naturaleza misma de la argumentación. Estos supuestos pueden resumirse de la siguiente forma:

I. La argumentación es, por definición, un fenómeno dialógico. En ella no sólo participan las voces de los interlocutores presentes en la situación inmediata sino que, en toda argumentación, coexisten distintos discursos sociales.

II. La argumentación involucra un proceso de negociación entre diferentes instancias de enunciación que asumen los papeles dialécticos de proponente y oponente en relación con los puntos de vista discutidos.

III. Este proceso particular de negociación discursiva moviliza operaciones específicas de raciocinio que se expresan en el discurso mediante la formulación de, al menos, una tesis y los argumentos que ayuden a defenderla (Adam, 1992; Toulmin, 1958; van Eemeren, Grootendorst y Snoeck, 2002; entre otros).

De esta forma, concebir la argumentación de un modo dialógico y dialéctico implica mirarla como un proceso que se lleva a cabo, principalmente, a partir de la interacción y del debate. Un proceso orientado hacia una audiencia, en la cual tanto el otro como el contexto social y disciplinar de producción, circulación y recepción, no pueden obviarse. Por lo mismo, entender la argumentación desde una perspectiva pragmatialéctica implica realizar un análisis que permita capturar: a) el contexto dialógico en el que la argumentación se despliega, es decir, los papeles activos e interdependientes de proponente y oponente en la co-construcción de los argumentos; b) el proceso de revisión de puntos de vista y argumentos desencadenado por previsión de la reacción del antagonista y c) los diferentes resultados que pueden surgir de este proceso, teniendo en cuenta las nociones de tesis-síntesis-antítesis de la dialéctica hegeliana.

Curiosamente, pese a reconocer el potencial epistémico de la argumentación, la perspectiva pragmatialéctica ha enfocado principalmente el discurso oral e interactivo con copresencia física de ambos interlocutores y, en menor medida, el discurso escrito. Esta falta de énfasis en el discurso escrito ha sido señalada, aunque no abordada, entre otros, por Leitão (2000) y Makovà (1990). Esto nos lleva a preguntarnos, entonces, cuál es o podría ser el rol que juega la argumentación en el proceso de composición escrita, en general, y en el modelo “transformar el conocimiento”, en particular.

El rol de la argumentación en el modelo “transformar el conocimiento”

Hasta ahora hemos reseñado dos perspectivas teóricas que, tanto en la escritura como en la argumentación oral, reconocen el potencial epistémico de ambas actividades. Hemos establecido también que tanto escritura como argumentación son prácticas sociales situadas, interdependientes del contexto social de producción, circulación y recepción; es decir, tanto las prácticas dependen del contexto, como el contexto depende de las prácticas. Resta aún vincular ambas teorías.

En efecto, teniendo en cuenta la perspectiva pragmatialéctica, consideramos que la interacción entre espacio de contenido y retórico sólo puede darse si se concibe el texto como una discusión crítica. Concebir todo texto como una discusión crítica obliga al escritor a tener en cuenta la perspectiva de su posible antagonista y a adaptar eso que está deseando o intentado decir a aquello que el lector potencial está necesitando leer para ser persuadido. En otras palabras, la prosa basada en el autor debe dar lugar a la prosa

basada en el lector (Flower, 1979).

El modelo “transformar el conocimiento” y la perspectiva pragmatialéctica de la argumentación se vinculan en la medida en que la transformación del conocimiento resulta de un proceso dialógico y dialéctico. Cuando decimos dialógico aquí nos referimos a que la transformación del conocimiento en la escritura sólo se produce en el diálogo con un otro internalizado. A su vez, decimos dialéctico porque es ese mismo diálogo el que, en un proceso tesis-antítesis-síntesis, aporta la novedad y devuelve un conocimiento transformado, nuevo, producto y co-constructo del diálogo entre el conocimiento preexistente del autor y el conocimiento que éste supone en sus lectores.

Este proceso dialógico y dialéctico deja huellas no sólo en los procesos cognitivos de quien escribe, sino también en las características de los textos que este mismo escritor produce. La prosa basada en el lector (una prosa que se adapta al curso del pensamiento del lector en lugar de reflejar el curso del pensamiento del escritor) manifiesta que quien escribe es capaz de destinar lo que piensa, de revisarlo a la luz de las posibles réplicas y objeciones de terceros. Más aún, estos rasgos textuales manifiestan que quien escribe es capaz de vincular eso que él sabe con lo que, anticipa, saben los otros, sus posibles lectores. Esto es lo que muchas veces provoca que, quienes argumentan o conciben el texto de una forma pragmatialéctica (como discusión crítica), se tomen el tiempo necesario durante la tarea de escritura para confeccionar borradores, planificar, revisar, etc. Y hacen esto precisamente porque reconocen que, detrás de esa escritura, comunicación diferida, existen lectores que tienen sus propias expectativas y conocimientos pre-existentes, lectores que también esperan poder vincular eso que ellos saben con lo que, a través de la escritura, está comunicándoseles. Por esta razón, en estos procesos de revisión, anticipación, reformulación, etc., pero más precisamente en la capacidad de anticipar y articular lo que uno sabe con lo que, anticipa/supone, los otros piensan/conocen/saben, descansan los potenciales epistémicos de la escritura y la argumentación.

Conclusiones

Comprender la argumentación como una actividad verbal, social y racional que apunta a convencer a un otro y entenderla como un fenómeno dialógico en el que coexisten distintos discursos sociales, permite explicar por qué la transformación del conocimiento sólo puede darse en la articulación entre el espacio-problema de contenido y el retórico. Únicamente en este punto, el conocimiento preexistente de un individuo, el escritor, se pone en relación con el posible conocimiento preexistente de otros individuos, los lectores. Durante el proceso de composición escrita, esta puesta en relación entre ambos conocimientos preexistentes, mediante el diálogo entre un escritor y un otro internalizado, permite la creación de la novedad, la transformación del conocimiento que no estaba contenido previamente ni en el autor ni el lector. He aquí, entonces, las dimensiones dialógica y dialéctica que atraviesan los procesos de composición escrita y que conllevan la transformación del conocimiento: dimensión dialógica porque el proceso refiere al diálogo interno entre escritor y potenciales lectores (otros internalizados) y dimensión dialéctica porque sólo este diálogo posibilita el proceso hegeliano de tesis-antítesis-síntesis, la transformación de un conocimiento inicial en virtud de su contraposición con otro conocimiento y el intento de superar la tensión entre ambos. En este proceso dialógico y dialéctico de vinculación entre conocimientos preexistentes de

escritor y lectores potenciales, la argumentación cuenta con un papel preponderante. En este trabajo, no obstante, avizoramos que una argumentación que permita transformar el conocimiento debe ser pragmatodialéctica ya que sólo una argumentación de este tipo (pragmática, es decir, ligada al contexto, y dialéctica, en el sentido de que se produce en interacción) puede incluir al lector y a su posible conocimiento pre-existente en el proceso de composición escrita, por una parte, y puede transformar el conocimiento a partir de la discusión crítica con ese mismo otro internalizado, por otra.

En definitiva, hemos intentado mostrar que el modelo “transformar el conocimiento” de Scardamalia y Bereiter, junto con los aportes de Flower y Sommers sobre los procesos de composición escrita, se enriquecen con las teorías de la argumentación, dado que esta vinculación teórica y disciplinar permite comprender mejor las dimensiones dialécticas y dialógicas que atraviesan los procesos de composición escrita.

Filiación académica

Trabajo realizado en el marco del Proyecto PICT 2010-0893 titulado Escribir y leer para aprender en universidades e institutos de formación docente. Concepciones y prácticas en cátedras de diversas áreas disciplinares, dirigido por la Dra. Paula Carlino y dentro de GICEOLEM (Grupo para la Inclusión y la Calidad Educativa a través de Ocuparnos de la Lectura y la Escritura en todas las Materias) <https://sites.google.com/site/jornadasgiceolem/>

Bibliografía

Adam, J. M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. París: Nathan.

Bangert-Drowns, R.; Hurley, M. y Wilkinson, B. (2004). The effects of school-based writing-to-learn interventions on academic achievement: A meta-analysis, *Review of Educational Research*, 74(1), 29-58.

Barton, D.; Hamilton, M. y Ivanic, R. (2005). *Situated Literacies. Reading and Writing in Contexts*. New York: Routledge.

Bazerman, C. y Prior, P. (2004). *What Writing Does and How It Does It. An Introduction to Analyzing Texts and Textual Practices*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Billig, M. (1987). *Arguing and Thinking: A Rhetorical Approach to Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria, *Educere*, Año 8, Nro. 26, 321-327.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2006). La escritura en la investigación. En Catalina Wainerman, directora de la Serie Documentos de Trabajo n° 19, ISBN 987-98824-0-7, Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. Disponible en Internet: <https://sites.google.com/site/jornadasgiceolem/posgrado> o en <http://www.udes.edu.ar/files/EscEdu/DT/DT19-CARLINO.PDF>

Carter, M.; Miller, C. y Penrose, A. (1998). *Effective Composition Instruction: What Does the Research Show?* Center for Communication in Science, Technology and Management, Publication Series, N°3, April, North Carolina State University.

Eemeren van, F. y Grootendorst, R. (1984). *Speech Acts in Argumentative Discussions*. Dordrecht: Foris Publications.

Eemeren van, F., Grootendorst, R. y Snoeck, F. (2002). *Argumentation: Analysis, Evaluation, Presentation*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Flower, L. (1979). *Writer-Based Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing*, *College English*, Vol.41, Nro. 1, pp. 19-37.

Freedman, A. y Medway, P. (1994). *Genre and the New Rhetoric*. USA: Francis

& Taylor Inc.

Holquist, M. (2002). *Dialogism. Bakhtin and his World*. New York: Routledge.

Langer, J. y Applebee, A. (1987). *How Writing Shapes Thinking: A Study of Teaching and Learning*. Urbana, Illinois, National Council of Teachers of English.

Leitão, S. (2000). The Potential of Argument in Knowledge Building, *Human Development*, Nro. 6, pp. 332-360.

Leitão, S. (2001). La dimensión epistémica de la argumentación. En Kronmüller, E. y Cornejo, C. (eds.) *Ciencias de la mente: aproximaciones desde Latinoamérica*. Santiago de Chile: JCSáez Editor.

Leitão, S. (2007). *Argumentação e Desenvolvimento do Pensamento Reflexivo*, Scielo (Brasil) [<http://www.scielo.br/pdf/prc/v20n3/a13v20n3.pdf>]

Marková (1990) “A Three-step Process as a Unit of Analysis in Dialogue”. En Marková, I. y Foppa, K. (eds.) *The dynamics of dialogue* (pp. 129-146). New York: Springer-Verlag.

Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca, L. (1958) *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*. Paris : PUF.

Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de producción escrita, *Infancia y aprendizaje*, nro. 58, 43-64.

Sommers, N. (1980). *Revision Strategies of Students Writers and Experienced Adult Writers*. *College Composition and Communication*, Vol. 31:378-388.

Wertsch, J. W. (1991). *Voices of the Mind. A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.