

Congreso Iberoamericano de Educación

METAS 2021

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

DOCENTES

Procesos de selección en la vinculación con una trama argumentativa en estudiantes del Profesorado en Educación Inicial

María Luisa García Martel¹

¹ UNNE- Humanidades- Instituto de Ciencias de la Educación. garciamartel@hotmail.com

1. PRESENTACIÓN

Esta presentación corresponde al proyecto "Habilidades de Razonamiento y Creencias Epistemológicas de Estudiantes Universitarios Avanzados en Contextos Académicos-Disciplinarios" (PICTO). Uno de los objetivos específicos del proyecto, que se concreta en esta tarea, entre otras, es estimar las habilidades de razonamiento para evaluar y generar argumentos, identificando estructuras y valorando la relevancia de las razones y la solidez de la argumentación en textos y temáticas conocidos por los estudiantes. El universo de análisis del proyecto está conformado por los discursos de los estudiantes de carreras diferenciadas por pertenecer a campos disciplinares monoparadigmáticos (Biología) y multiparadigmáticos (Educación), de acuerdo a la categorización de las disciplinas paradigmáticas (Biglan: 1973). En este caso el análisis se realizó sobre información correspondiente a la primera tarea solicitada a los estudiantes del Profesorado en Educación Inicial, en la cual se presentó un texto argumentativo a partir del cual debían identificar la conclusión, entendida ésta como la tesis, el planteamiento, o el punto de vista que se defiende, y examinar las razones que se aducen para sostenerla estimando su relevancia y el apoyo que dan a la conclusión. En esta ponencia se enfatiza la posibilidad de caracterizar las habilidades de razonamiento de los estudiantes cuando se vinculan con textos argumentativos mediante los procesos de selección que realizan en los intentos de identificación de la trama argumentativa y en la valoración de los indicios de un saber que admite el debate.

2. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA TAREA: EL TEXTO ARGUMENTATIVO

El texto argumentativo consiste en desarrollar unos argumentos a partir de una (s) premisa (s), y orientados hacia una conclusión. Los argumentos, según Carrillo Guerrero (2007) "son unas razones o unas significaciones que toman forma, a través de la lengua, en una situación discursiva, y que realizan movimientos de apoyo, de progresión, y de inferencia en un discurso (macro-argumentos). Y todo ello se realiza a través de unas estructuras textuales explícitas e implícitas, que conformarán los microargumentos textuales"².

Según Romero, Francisco (2000) la argumentación en general tiene dos finalidades: convencer y persuadir. Para el autor "la argumentación lógica se dirige a un auditorio ideal y universal al que intenta persuadir. La argumentación retórica se dirige a un auditorio concreto y particular al que pretende persuadir. La persuasión se encamina a lograr un resultado práctico, a lograr una determinada actitud y llevarla a la acción, mientras que "el convencimiento suele mantenerse en un ámbito intelectual"³.

En la tarea objeto de presentación la argumentación se presenta como una toma de posición sobre un tema próximo a los conocimientos y expectativas de los estudiantes, sin pretender generar debates.

La argumentación sólo tiene lugar cuando existen otros que se interesan por oír o leer lo que se está diciendo sobre un tema y después analizar seriamente sus propuestas siguiendo las reglas que conducen a una adecuada discusión. En la trama argumentativa es central el proceso inferencial que tiene por objetivo poner en relación los elementos básicos de la argumentación, la conclusión y las premisas, estableciendo entre ellos una conexión lógica, que intenta persuadir, convencer. En

² CARRILLO GUERRERO, L. *Argumentación y argumento*. En: Revista Signa 16 UNED 2007.p 289

³ ROMERO, F. *Cuaderno de capacitación: explicar y argumentar en la escuela*. Inédito. Resistencia. 2000. p13

este sentido, la operación inferencial básica es la que conecta los dos componentes del texto argumentativo, vinculando la tesis, que opera como la conclusión del razonamiento, con las razones que permiten sostenerla, que operan como las premisas del razonamiento. Pero también, las argumentaciones normalmente apelan a numerosas razones que suelen ser de variada índole, las que se presentan no como proposiciones aisladas, sino relacionadas entre sí por operaciones inferenciales diversas.

Retomando la idea de los macro-argumentos discursivos y de los micro-argumentos textuales, cabe señalar que entre ambos argumentos hay “una relación de interdependencia y correspondencia, en consonancia con el carácter explícito e implícito de sus premisas, y de acuerdo con la situación retórica en que se ubican”, según Carrillo Guerrero (2007). El mismo autor sostiene que con esos términos, macro y micro argumento, pretende “diferenciar e identificar la argumentación en el discurso (proceso de la situación comunicativa) y, esa misma argumentación, en el texto (producto, con sus estructuras lingüísticas), con el matiz diferenciador de que las premisas explícitas se plasman en el producto (texto), y las premisas implícitas están situadas en el marco del discurso”.

El texto construido para esta tarea incluye un entramado de inferencias, entre las que destacan la organización jerárquica en distintos niveles de generalidad o abstracción y la explicación de condiciones antecedentes acompañadas con predicciones acerca de consecuencias o efectos esperados. La organización jerárquica de la información, en el caso de nuestro texto, opera como el elemento estructurante en el desarrollo de la argumentación. En su nivel más general refiere a la transformación educativa a través de la formación y la capacitación del maestro, las que deberían asegurar la “apropiación” del conocimiento- y no el “llenado” de contenidos- en relación con las materias que forman el currículo para posibilitar que sus alumnos alcancen los propósitos y objetivos que la educación sistemática tiene para ellos. Puede advertirse el uso de un lazo causal y la correspondiente justificación por las consecuencias positivas que arrojaría. En este nivel, el texto presenta y argumenta una tesis aplicable a la transformación educativa en general. En el siguiente nivel, aplica esta tesis al Nivel Inicial adaptando las razones aducidas a sus particularidades. Por último, en el nivel de menor generalidad, ejemplifica con la formación y capacitación en el área artística.

Por su parte, la explicación de condiciones antecedentes y la predicción de consecuencias o efectos esperables si se adopta una determinada opción, asimilable en sentido laxo a un vínculo causal que identifica el origen de un suceso y su influencia sobre otro, refiere en el texto a distintos tipos de relaciones condiciones antecedente- consecuente. Una de ellas fue planteada como condición necesaria: “La eficacia de las innovaciones en la elaboración de currículos no conseguirán ser efectivas en ausencia de un cuadro de educadores que “incorporen” en ellos mismos el conocimiento que se espera que impartan”. Condición y consecuencia que se enfatizaron reiterándolas en otros términos: “A menos que los educadores estén familiarizados y tengan cierta sensación de propiedad en relación con las materias que forman el currículo, todo esfuerzo educativo está llamado a fracasar”. Obsérvese que esta última incluye un marcador lingüístico (a menos que) que señala claramente la condición antecedente.

En otro momento del texto se asocian razones para dar cuenta de la necesidad de formar en el área artística al docente de Nivel Inicial, sosteniendo que es “un único docente quien estará a cargo de todas las áreas y sus contenidos, esto debido a que para la mejor experiencia formativa del niño se propone un abordaje pedagógico integrado. Nuevamente, adviértase que el texto incluye un marcador lingüístico (esto debido a) que señala una determinada relación. Seguidamente se reitera la relación condicional antecedente y consecuente que se planteaba en la tesis, señalando lo que *debería* hacerse si se quiere conseguir el fin perseguido en el nivel Inicial y en el caso

del área artística. Esta búsqueda de consecuencias positivas o búsqueda de una finalidad da cuentas de un tipo de argumentación por la consecuencia o efecto que se espera, a partir de una condición necesaria. Un ejemplo concreto es el siguiente: `En lo concerniente al Área Artística por ejemplo, es imprescindible considerar una formación eficaz del futuro docente en las disciplinas que la conforman si se quiere hacer realidad su fundamento y finalidad: la toma de conciencia acerca del derecho que a todos nos asiste de disfrutar y producir arte´.

Cabe señalar que en los procesos de identificación de conclusiones y razones, propias de un texto argumentativo, resulta apropiado mantener criterios flexibles para el análisis, y evitar modos estandarizados de organización y valoración de los argumentos. Desde esta perspectiva se generó el análisis en un marco de ductilidad de criterios, atendiendo a: la relación de coherencia y relevancia entre lo que se reconoce como conclusión y lo que se identifica como las razones que le dan apoyo, considerando la posibilidad de que se optara por señalar otra afirmación como tesis del argumento; la exhaustividad en la recuperación de los componentes; la diferenciación entre razones independientes y razones asociadas; la consideración de la totalidad de los elementos para la valoración de la solidez del argumento. Atendiendo específicamente al componente pragmático, los análisis tuvieron en cuenta la presencia de tendencias en la selección/omisión de razones basadas en la relevancia/ irrelevancia atribuidas.

3. DISEÑO DE LA TAREA Y MUESTRA

Para las tres carreras incluidas en el proyecto, pertenecientes a dos áreas disciplinares, se diseñaron tareas equivalentes en cuanto a sus características generales, aunque en cada caso los contenidos fueron específicos al campo de formación. Para los estudiantes del profesorado en Educación Inicial, para esta tarea se preparó un cuadernillo cuyas características generales y específicas se mencionan a continuación: presentó un texto sobre un tópico polémico próximo a la formación e intereses de los estudiantes futuros profesores, aunque sin formar parte del currículum explícito. La tesis que se defiende se ubicó al inicio conformada por dos enunciados complementarios: “Es apropiado suponer que cualquier propuesta de transformación educativa, debe darse en la formación y la capacitación del maestro. Éstas deberían ocuparse, más que de `llenarlo´ de contenidos disciplinares, de instrumentarlo a fin de que pueda posibilitar en sus alumnos el alcance de los propósitos y objetivos que la educación sistemática tiene para ellos”. Las razones que se presentaban fueron todas consistentes con la tesis propuesta, atendiendo tanto a la formación y capacitación del maestro como a las características que estas deberían tener. Algunas entre ellas constituían razones independientes, esto es, cada una por sí misma da apoyo a la conclusión, y otras conformaban razones asociadas entre sí, que sólo lo hacen como agrupación de ideas. Unas y otras conjuntamente conformando una trama, entre cuyos enlaces inferenciales destacan las relaciones que ya fueron mencionadas en la introducción.

En la tarea se solicitó primero la identificación de la conclusión (mediante subrayado) y de las razones (utilizando barras o corchetes). A continuación se solicitó la reconstrucción escrita de la argumentación con las razones identificadas en un espacio reservado para este fin. Finalmente se pidió valorar la fuerza y relevancia de las razones así como la solidez del argumento como totalidad. Para cada uno de estos momentos, se incorporaron sucesivas aclaraciones e indicaciones, con el propósito de ubicar al estudiante en el carácter de la tarea y sus demandas, intentando mantener presente que se estaba trabajando con una argumentación.

La muestra fue de veinte estudiantes que se encontraban cursando el cuarto o el quinto nivel del Profesorado en Educación Inicial que se dicta en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste.

4. MODOS DE AFRONTAR EL TEXTO Y LA TAREA

Los resultados que emergen de los análisis están indicando que la mayoría de los estudiantes realiza procesos de selección de la información sumamente variados, indicando determinados “sesgos” al elegir los datos del texto, realizando recortes situados oblicuamente, efectuando torcimiento de la selección hacia un lado, en función de procesos de atención/desatención de la información dada, indicando una disposición notable a no considerar el punto de vista del autor, una falta de distanciamiento que merece ser señalada por la fuerza y claridad con que se manifiesta.

Los sesgos se refieren a “considerar principalmente (o sólo) los argumentos de un lado del caso”⁴. Para el caso concreto de este análisis se retoma el concepto de Corral y Piñeyro, (2009) quienes consideran a los sesgos como desviaciones no aleatorias respecto a lo esperado que están relacionadas con alguna característica no lógica de la tarea. En este sentido se pueden visualizar tres tipos de sesgos: epistemológico, de relevancia y de confirmación.

El primero de estos sesgos, epistemológico, indica un posicionamiento que va más allá de las teorías, denotando adhesión de carácter epistemológico que sobrevalora uno sobre otros niveles, en este caso referidos a la estructura jerárquica del texto dado: abstracto y universal o concreto y particular.

En cuanto al sesgo de relevancia, se hace referencia a la importancia o significación dada a los textos para motivar su selección. Desde este proyecto de investigación y con los aportes de otras investigadoras intervinientes se define la relevancia como un criterio necesario para la evaluación del soporte que proporcionan las premisas a la conclusión en un argumento, aunque se trata de un aspecto relativo porque su apreciación puede estar influida por los valores y el conocimiento del mundo como sistema de creencias y actitudes, que pueden intervenir para que la atención se centre en determinada información, aun cuando sea secundaria, al tiempo que desatiende o ignora otra, que puede ser importante.

Finalmente el sesgo de confirmación se refiere a la selección de información “consistente con sus hipótesis”⁵, lo que indica que al leer e interpretar un texto argumentativo, se busca en realidad comprobar los propios supuestos sobre el tema. Desde esta mirada, se emiten mensajes acerca de sus propias convicciones, confirmando sus creencias y rechazando lo distinto. Se expresa como una preferencia por construir y mantener esquemas simples y unilaterales. Los sesgos por confirmación, según Perkins, citado en Garnham y Oakhill (1996), surgen por dos razones: por “defensa del ego”, dado que la gente no quiere examinar demasiado detenidamente sus creencias profundamente arraigadas y por una “tendencia natural a minimizar la carga cognitiva. Sopesar argumentos conflictivos y llegar a una conclusión simple requiere un esfuerzo cognitivo substancial”⁶.

Cabe señalar que estos sesgos no son excluyentes sino complementarios entre sí, se presentan imbricados a lo largo de todo el análisis, y en ocasiones se superponen.

En el caso particular del texto que nos ocupa estos sesgos se traducen en dificultades para afrontar una trama argumentativa. Estas dificultades abarcan toda la gama de operaciones demandadas en la tarea, considerando el macro y el micro argumento y se concretan en: la identificación de la tesis principal del texto, la selección de razones consistentes con lo que se ha identificado como tesis, la conservación de las relaciones jerárquicas que organizan la exposición, incluidos el advertir la postulación de relaciones entre condiciones antecedentes y sus efectos o consecuencias y la valoración de las razones.

⁴ GARNHAM, A. Y OAKHILL, J; *Manual de psicología de pensamiento*. Paidós. Bs As. 1996, p281

⁵ GARNHAM, A. Y OAKHILL, J; ob cit .p285

⁶ GARNHAM, A. Y OAKHILL, J; ob cit .p288

5. RESULTADOS.

5.1.

Para la tarea de identificar tesis y razones, cuando el análisis se posiciona en la macro estructura del texto, se observa que muy pocos entre los estudiantes de nuestra muestra visualizan la trama argumentativa y se vinculan con ella de modo coherente con la demanda de la tarea, y que, en cambio, la mayoría se relaciona con el texto como si no se tratase de una argumentación, sino de un texto expositivo-informativo, o un texto instructivo-prescriptivo.

En cuanto a la mayoría, que transforma la trama argumentativa en algún otro tipo de estructura textual, se observan modos bien diferenciados de actuación.

Están quienes interpretan y tratan el texto como si se tratase de una estructura expositiva-informativa, cuya finalidad sería proporcionar definiciones e información sobre ciertas cuestiones. El modo típico de proceder se caracteriza por el señalamiento de varias conclusiones, generalmente una por párrafo, en la que se ha considerado que se expresa lo esencial o bien la idea síntesis. Estas conclusiones incluyen la tesis central, pero no jerarquizada como tal, sino como una idea principal más. Cada una de las `conclusiones`, que ya no son tales porque no se está tratando con una argumentación, se acompaña del reconocimiento de razones, que tampoco son tales por la misma razón. Al mismo tiempo se marcan `razones`, que serían las ideas ampliatorias para las distintas `conclusiones`, que en general se muestran consistentes entre sí.

Se señala que se ponen en juego habilidades inferenciales para mantener la consistencia en la secuencia de ideas que se recuperan, reconociendo los tres niveles en que se organiza la información, y sin perder los nexos entre condiciones antecedentes y sus consecuencias. No obstante, realizan omisiones en el tercer nivel del texto, al recortar aspectos centrales como el nombre del área acerca de la cual se está discutiendo, artística, y que posteriormente retoman seleccionando la expresión "las disciplinas que la conforman". Es probable que el sesgo de relevancia esté operando con más fuerza dirigiendo la atención al Nivel Inicial y no al Área Artística.

Parece ser que, en estos casos, se afronta el texto recurriendo a una práctica discursiva destinada a reducir el volumen de información para volverlo manejable, tal como se practica habitualmente en la toma de apuntes y en las técnicas de estudio subrayando los contenidos más relevantes como insumo para la producción de resúmenes. En esa reducción de volumen los estudiantes desatienden algunas referencias importantes, como ya se dijo, en este caso, el área artística como ejemplo del cual se habla.

Un ejemplo claro de ello es el siguiente texto:

"cualquier propuesta de transformación educativa, debe darse en la formación y la capacitación del maestro. ...las innovaciones más brillantes en elaboración de currículos no conseguirán ser efectivas en ausencia de un cuadro de educadores que "incorporen" en ellos mismos el conocimiento que se espera que impartan.

En relación con el Nivel Inicial (...), es imprescindible considerar una formación eficaz del futuro docente en las disciplinas que la conforman si se quiere hacer realidad su fundamento y finalidad.

Es preciso que la formación contemple la promoción de un cierto desarrollo de la capacidad expresiva del maestro.

Sería necesario que el futuro docente transite una formación que atienda a la ampliación de las oportunidades para enfrentar el desafío de explorar sus propias posibilidades expresivas como modo de instrumentarse en la posibilidad de generarlo en sus alumnos."

Otro grupo lo conforman quienes interpretan que se encuentran frente a un texto instructivo-prescriptivo, como si se tratase de expresar mandatos para dirigir la acción. El modo típico de proceder en estos casos consiste en la selección de fragmentos que se prestan para darle un carácter de mandato o de necesidad, mediante el recurso de aislarlo del contexto en que aparece, incluso recortando palabras en las oraciones para acentuar la índole normativa de lo dicho. En estos casos, y a modo de tesis, se señala una afirmación parcial de la conclusión, centrada en un criterio de necesidad de la formación, localizada en el nivel de menor generalidad del texto, afirmación que aparece desvinculada del contexto de discusión que se presenta. Un ejemplo de ello es la siguiente selección:

“Es imprescindible considerar una formación eficaz del futuro docente en las disciplinas que la conforman si se quiere hacer realidad su fundamento y finalidad: la toma de conciencia acerca del derecho que a todos nos asiste de disfrutar y producir arte”

Paradójicamente el texto ofrecido presenta matices conjeturales que dan cuenta acerca de discusiones respecto de los conocimientos sobre la transformación educativa, por lo que a lo largo del mismo no se sugieren verdades absolutas acerca de la formación y la capacitación. El recorte seleccionado intenta comunicar una prescripción como conclusión de la trama argumentativa, aparentemente revelando un sesgo de confirmación de las propias creencias.

5.2

En relación con la estructuración del texto por niveles jerárquicos y la identificación de tesis o razones que se presentan allí, referidas a la formación y la capacitación docente y los modos de apropiación de los contenidos, cabe señalar que unos pocos estudiantes mantienen una relación de equilibrio entre lo general y lo particular, recuperando razones que atienden a ambos; la mayoría opta decididamente por uno u otro polo, efectuando recortes selectivos para omitir los aspectos generales o para eliminar la especificidad.

5.2.1

Al respecto y en relación con la postura de quienes optan por el nivel particular/específico y en su defecto omiten el nivel jerárquico que trata sobre la transformación educativa desde un panorama global se percibe que:

Algunos sujetos de la muestra obvian absolutamente este panorama global, centrando toda su atención en el segundo tramo referido a Nivel Inicial y/o al Área Artística en el Nivel Inicial. Podría decirse que estos estudiantes ignoran absolutamente los dos primeros párrafos que presentan la tesis y posteriormente justifican las modalidades de transformación educativa en general apelando a la autoridad de especialistas del conocimiento. Un caso paradigmático de omisión de lo general es el de la estudiante que selecciona, de manera completa, el párrafo referido al Nivel Inicial y su relación con el área Artística como conclusión, y allí mismo destaca las razones (señaladas entre barras):

En relación con el Nivel Inicial, es necesario considerar que es un único docente quien está a cargo del tratamiento de todas las áreas y sus contenidos, esto debido a que para la /mejor experiencia formativa del niño/ se propone un /abordaje pedagógico integrado/. Por lo que en lo concerniente al Área Artística por ejemplo,/es imprescindible considerar una formación eficaz del futuro docente en las disciplinas que la conforman si se quiere hacer realidad su fundamento y finalidad:/la toma de conciencia acerca del derecho que a todos nos asiste de disfrutar y producir arte./.

Puede advertirse que se resuelve la tensión general/abstracta – particular/concreto privilegiando cabalmente la elección del último polo, ámbito específico, resolviendo esa tensión hacia un solo lado.

Este tipo de omisión total que no registra ninguna marca no ocurre, sin embargo, en el ámbito del texto que se refiere a lo específico del Nivel Inicial y al Área Artística. Todos los sujetos de la muestra, de un modo u otro, tomaron información del nivel jerárquico menor. Es probable que el sesgo que se da se vincule con la relevancia dada al contenido, justamente por el perfil de formación, docentes de nivel inicial, y por una orientación epistemológica propia de no asignar mayor valor a los conocimientos generales, priorizando lo específico.

Otra nota distintiva de omisión en el nivel general del texto, que da sustento a los sesgos mencionados, es la que se refiere justamente a los argumentos dados por “investigadores especialistas en el desarrollo del conocimiento”. Más de la mitad de la muestra descarta estos argumentos que sin duda son “apelaciones a la autoridad”, propias de la trama argumentativa, cuya finalidad es “informar al público que personas muy destacadas están a favor de la postura...”⁷.

5.2. 2

En cuanto a la opción por lo general únicamente, omitiendo lo particular, no se presenta ningún caso. No hay sujetos de la muestra que decidan seleccionar únicamente información del nivel jerárquico del texto que se refiere a la transformación educativa en general.

Sin embargo, se dan interesantes procesos selectivos a lo largo de todo el texto, en el caso de tres estudiantes, que denotan cierta evitación de lo particular, aunque tomen información de esos niveles jerárquicos.

Un caso representativo es el de la estudiante que marca la tesis en la expresión que hace referencia a la formación y la capacitación del maestro y subraya:

“éstas deberían ocuparse, más que de llenarlo de contenidos disciplinares, de instrumentarlo a fin de que pueda posibilitar en sus alumnos el alcance de los propósitos y objetivos que la educación sistemática tiene para ellos”

Para identificar razones que sustentan esa tesis la estudiante señala fragmentos que, literalmente, dejan de lado la nominación del Nivel Inicial y del Área Artística, paradójicamente en los tramos textuales que se refieren a dichas nominaciones. Seguidamente se transcribe el texto seleccionado:

“A menos que los educadores estén familiarizados y tengan cierta sensación de propiedad en relación con las materias que forman el currículo, todo esfuerzo educativo está llamado a fracasar.

(...) es imprescindible considerar una formación eficaz del futuro docente en las disciplinas que la conforman si se quiere hacer realidad su fundamento y finalidad: la toma de conciencia acerca del derecho que a todos nos asiste de disfrutar y producir arte.

(...) es preciso que la formación contemple la promoción de un cierto desarrollo de la capacidad expresiva del maestro.

⁷ CAPALDI, N. *Cómo ganar una discusión. El arte de la argumentación*. Gedisa. Barcelona. 2005. p 56

(...) que el futuro docente transite una formación que atienda a la ampliación de las oportunidades para enfrentar el desafío de explorar sus propias posibilidades expresivas como modo de instrumentarse en la posibilidad de generarlo en sus alumnos”.

Pueden notarse los modos singulares de discriminar la información de manera que no se mencione el Nivel y el Área, en tanto elementos que constituyen el polo específico o particular para nuestro caso, desdibujándose entonces la relación dada en la argumentación.

5.3.

En relación con los procesos inferenciales que conectan los elementos básicos de la trama argumentativa, la conclusión y las premisas, se observa que la mitad de los estudiantes dejan de lado estos nexos generando una ruptura en la ilación lógica del texto.

Si se considera que la tesis se presenta en un modo general, aludiendo a las modalidades de apropiación de los contenidos, que posteriormente se aplica a la Formación en el Área Artística, y expresamente a la formación de docentes de Nivel Inicial, puede advertirse que la referencia al Nivel Inicial cumple en el texto la función de una premisa informativa asociada a otras referidas a la enseñanza artística, en tanto que expresa que en este Nivel es un solo docente el que forma integralmente a los niños y por tanto él mismo debe ser formado en el Área Artística. Puede sostenerse que esta proposición que cita al nivel Inicial es un “argumento de hecho”, que no debe dissociarse de los nexos inferenciales que estructuran la idea con los aspectos centrales de la tesis. Según Sanz de Acedo (2001) las premisas de hechos, son “las más comunes y fáciles de entender, parten de descripciones de sucesos y de datos estadísticos que se presentan en condiciones objetivas y verificables”⁸. Tal es el caso de este fragmento, que presenta un dato real acerca del Nivel inicial -que hay un único docente que está a cargo de todas las áreas- dato que posteriormente, en otra proposición, se combina con la formación docente y el tipo de formación requerida para producir una transformación, apoyándose en el nexo **“Por lo que en lo concerniente a la formación...”**. Esta combinación de razones es la que aparentemente no perciben los estudiantes, adjudicando al hecho mismo la categoría de razón que sustenta a una tesis referida al modo de instrumentación de la formación y la capacitación docente. Por ello cabe la pregunta: ¿qué relación directa guarda el hecho de que haya un solo docente en el Nivel con la idea de una transformación educativa centrada en los modos de formar docentes? La proposición más elegida como razón independiente por los estudiantes, paradójicamente no expone lo relativo a las modalidades de apropiación del contenido en la formación, ni se vincula directamente con la tesis de la transformación educativa. Nuevamente se presenta una decisión que aparece sesgada por la relevancia, perdiéndose el criterio de “completud”⁹.

No obstante esta irrupción de la lógica argumentativa, puede verse que al momento de señalar tesis o razones, en general, las ideas se seccionan a partir de los conectores que indican relaciones de causa/consecuencia. Los nexos **“por esto...; esto debido a que...; por lo que...”** quedan expresamente fuera de todo subrayado o marca en la mayoría de los casos, y se selecciona con precisión y exhaustivamente la

⁸ SANZ DE ACEDO, M. L. (2001). La argumentación: una forma de razonamiento informal, en: Revista de Psicología General y Aplicada, 54 p 366.

⁹ GARNHAM, A. Y OAKHILL, J; *Manual de psicología de pensamiento* . Paidós. Bs As. 1996, p281

idea inmediata subsiguiente, lo que indica que los estudiantes están haciendo un reconocimiento del conector y le están adjudicando un valor de articulación o enlace. Si los estudiantes perciben los conectores, entonces el problema se presenta al identificar las funciones que cumplen y determinar qué tipo de información es la siguiente, precisando la identificación de razones o conclusiones.

5.4

El texto ofrecido contiene señales de posicionamientos conjeturales respecto del tema tratado. Así se usan expresiones tales como: “**es apropiado suponer que...**”; “**Por esto, coincidimos...**”; “**cuando investigadores especialistas en el desarrollo del conocimiento nos dicen que...**”. Al tomar decisiones sobre estas marcas, que “describen un tipo de actividad psíquica”¹⁰ (suponer, coincidir, sostener que, pensar, dudar, creer, etc) sistemáticamente ocurre otra selección significativa, que es la omisión de toda expresión indicativa de dicha actividad, lo que trae aparejado una concepción que no reconoce el carácter histórico y relativo del conocimiento. Cabe recuperar aquí la idea de “lenguaje del pensamiento” acuñada por Perkins, para referirse a “todas las palabras y modos de comunicación que posee una lengua natural para referirse a los procesos y productos del pensamiento”¹¹. En este sentido, se puede afirmar que los estudiantes obvian el lenguaje del pensamiento, lo descartan y nuevamente marcan o subrayan las expresiones inmediatas subsiguientes, como si éstas fueran portadoras de una verdad que no está en discusión, que es absoluta. Esta omisión de los posicionamientos conjeturales ocurre a lo largo de todo el texto, ya sea a nivel general o particular, y la realizan la mayor parte de los integrantes de la muestra. Finalmente, se presenta una transcripción de las selecciones realizadas - en negrita y subrayada- y de lo descartado u omitido- en cursiva normal- para ilustrar la problemática:

*Es apropiado suponer que cualquier **propuesta de transformación educativa, debe darse en la formación y la capacitación del maestro.***

*Por esto, coincidimos con quienes dicen que **[es preciso que la formación contemple la promoción de un cierto desarrollo de la capacidad expresiva del maestro.]***

5.5-

En cuanto a la actividad solicitada al finalizar la presente tarea respecto de valorar las razones identificadas, se puede percibir cierto equilibrio entre la asignación del valor “Claramente sólida” y “Moderada”, con una leve inclinación a Moderada. La categoría “Débil” se presenta en contadas ocasiones.

Sin embargo, al momento de valorar globalmente la argumentación, la elección del valor Moderado duplica exactamente al valor Claramente Sólido, y se mantiene el valor Débil. Esta definición hacia un término intermedio habiendo elegido antes también el polo positivo de Claramente sólido, remite a pensar en una hipótesis de

¹⁰ TISHMAN, S.; PERKINS, D. y JAY, E.: Un aula para pensar. Aique. Bs. As. 1998.p 23

¹¹ TISHMAN, S.; PERKINS, D. y JAY, E.: Ob cit.p.22-23

“minimizar la carga cognitiva”¹² en el final de la tarea. Esto indica una tendencia natural a evitar un esfuerzo cognitivo y una preferencia a mantener esquemas simples.

6. CONCLUSIONES.

Los resultados que hasta el momento se están obteniendo remiten necesariamente a pensar en los procesos cognitivos que se les solicitan a los estudiantes a lo largo de su trayecto de formación, a los tipos de demanda que se realizan desde las asignaturas universitarias. Cabe recordar que la muestra de este proyecto de investigación está constituida por alumnos avanzados, pertenecientes al último año de la carrera, que por ende ya cierran su ciclo de formación y, no obstante, presentan dificultades para afrontar un texto argumentativo.

La importancia de capacidades relacionadas con la argumentación es indiscutible en la formación de estudiantes universitarios. Coincidimos con Moshman (1995) cuando afirma que importantes cambios a nivel cognitivo pueden ser generados por la ampliación de la argumentación, la cual no solamente es un contexto que anima la reflexión sino que habilita la construcción de una racionalidad que sirve como un objeto de reflexión particularmente útil.

Generalizando podemos afirmar que pocos estudiantes evidencian construir una representación de significado coherente, en el nivel de la macro estructura y en la micro estructura que conforman el texto. Suponemos que las dificultades para advertir el carácter de la argumentación y responder coherentemente a la demanda de la tarea, estarían relacionadas con un tipo de práctica textual que homologa tareas distintas como son la argumentación y el resumen informativo introduciendo una alteración en la interpretación de la tarea.

Asimismo se puede sostener que los procesos selectivos realizados por los estudiantes sugieren posicionamientos personales que afectan la capacidad de distanciamiento para apreciar la argumentación de un autor. Los sesgos de relevancia, de confirmación y de concepciones epistemológicas se ponen en evidencia al resolver la tarea y dan un cauce diferente a la trama argumentativa. Podemos afirmar, como dicen Perkins y otros, citados en Granhan y Oakhill, que “una epistemología del “tiene sentido” mantiene a la gente muy feliz con sus creencias y les permite funcionar adecuadamente la mayor parte del tiempo”¹³.

En la tarea solicitada puede verse una tendencia a simplificar los textos por parte de los estudiantes, a hacerlos más manejables y a reducir su volumen, como así también se advierte una tendencia a entender el conocimiento como cuerpo inerte, que no admite discusión. Al respecto Tishman, Perkins y Jay (1997) sostienen que este tipo de déficit puede vincularse a “un bienintencionado, pero mal encaminado, deseo de simplificar el aprendizaje. Los educadores y los autores de libros de texto tienden a simplificar el lenguaje para hacer que la presentación del material difícil resulte más atractiva y accesible”¹⁴. Es probable que en este afán de simplificar y hacer accesible el conocimiento, se desdibuje su misma condición: ser relativo, ser histórico, ser inacabado.

Creemos que las estrategias cognitivas que requiere la argumentación no pueden enseñarse por afuera de las instituciones educativas. Es ése el ámbito dónde deben tener cabida, y ése es el desafío. Al respecto Litwin (2008) expresa: “la enseñanza para la reflexión y el desarrollo del pensamiento crítico es la que crea en los contextos de práctica las condiciones para este tipo de pensamiento. No es posible pensar que se

¹² GARNHAM, A. Y OAKHILL, J; ob cit .p288

¹³ GARNHAM, A. Y OAKHILL, J; ob cit .p288

¹⁴ TISHMAN, S, PERKINS, D y JAY, E Ob cit. p 27

pueden favorecer estas formas de pensamiento sin contar con un docente que genere para sus propias comprensiones esta manera de pensar”¹⁵

BIBLIOGRAFÍA

- BIGLAN, A. “Relations ships between subjet matter characteristic and the estructure and output of University Department”, en: *Journal of Applied Psychology*, 57. 1973
- CAPALDI, N. *Cómo ganar una discusión. El arte de la argumentación*. Gedisa. Barcelona. 2005.
- 2002).
- GARNHAM, A. Y OAKHILL, J ; *Manual de psicología de pensamiento*. Paidós. Bs As. 1996.
- LIMÓN LUQUE, M.: “Aportaciones del razonamiento informal a la psicología del pensamiento”, en: *Actas I Jornadas de Psicología del pensamiento*. Universidad de Compostela. 1998
- LIPMAN, M: *Pensamiento complejo y educación*. Madrid. Ediciones de la Torres. 1997
- LITWIN, E. *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Bs. As. Paidós. 2008.
- MOSHMAN, D. “Reasoning as self-constrained thinking”, en: *Human Development*, 38, 53-64 1.995
- SANZ DE ACEDO, M. L.: “La argumentación: una forma de razonamiento informal”, en: *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54 (3). 2001
- TISHMAN, S.; PERKINS,D. y JAY, E.: *Un aula para pensar*. Bs. As. Aique. 1998
- WESTON, ANTHONY: *Las claves para una argumentación*. Ed. Ariel, 7º ed. Barcelona. 2002.

¹⁵ LITWIN, E. *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós. Bs. As 2008.p 86