

ANÁLISIS DEL PROCESO CONVERSACIONAL, EVALUACIÓN DE HABILIDADES ARGUMENTATIVAS Y SISTEMAS DE SIGNIFICADOS: UN ESTUDIO EN UN FORO VIRTUAL

CONVERSATIONAL PROCESSES ANALYSIS, ARGUMENTATIVE SKILLS EVALUATION AND MEANING SYSTEMS: A RESEARCH IN A VIRTUAL FORUM

Cirami, Lautaro¹; Colombo, M. Elena²

RESUMEN

El presente artículo presenta los resultados de la investigación realizada en el marco de las Beca Estímulo UBA-CyT (2014-2016). Objetivos: 1) Explorar y describir el proceso conversacional de las enunciaciones producidas por los participantes de un foro virtual, 2) explorar los sistemas de significados presentes en las enunciaciones, 3) evaluar las habilidades argumentativas en las enunciaciones, y 4) Explorar la presencia de relación entre los distintos sistemas de significados utilizados y la consistencia de los argumentos presentes en las enunciaciones. Hipótesis: Las enunciaciones presentan argumentos consistentes y utilizan sistemas de significados académicos. Metodología: Enfoque cualitativo y descriptivo en el cual se utilizó el análisis del discurso de las enunciaciones producidas por los alumnos. Muestra: Intencional no probabilística y estuvo compuesta por los participantes del foro mencionado. Los resultados ilustran el proceso conversacional que hubo en el foro y sostienen la hipótesis.

Palabras clave:

Habilidades Argumentativas - Sistemas de significados - Foros Virtuales - Proceso Conversacional

ABSTRACT

This article presents the results of research conducted in the framework of "Beca EstímuloUBACyT (2014-2016)". Objectives: 1) explore and describe conversational process enunciations produced by the members of a virtual forum, 2) explore systems meanings present in enunciations, 3) evaluate Argumentative Skills on enunciations and 4) explore the presence of relationship between different systems of meanings used and consistency of present Arguments in the enunciations. Hypothesis: The enunciations present arguments consistent meanings and academic meaning systems are used. Methodology: qualitative and descriptive approach in which discourse analysis of the utterances produced by students was used. Sample: probabilistic intentional and consisted of the forum participants. The results illustrate the conversational process that was in the forum and adheres to the hypothesis.

Key words:

Argumentative Skills - Meaning Systems - Virtual Forums - Conversational Processes

¹Lic. en Psicología, Facultad de Psicología UBA. Docente de Neurociencias, cátedra a cargo del Dr. Jorge Mario Andreau. Universidad del Salvador. Becario UBACyT y vinculación con Proyecto UBACyT a cargo de la Dra. María Elena Colombo. Ayudante de Primera, cátedra de Psicología General (cat.II). Facultad de Psicología, UBA. Vinculación como investigador en cátedra de Psicología ap. al Deporte. Facultad de Psicología, UBA. E-mail: lcirami@hotmail.com

²Profesora Regular Titular de Psicología General, Carrera de Psicología, UBA. Directora de Proyecto de Investigación UBACyT 2014 – 2017 "Lectura y escritura argumentativa académica colaborativa para la promoción de una actitud epistémica del conocimiento disciplinar en dispositivo pedagógico-didáctico que articula enseñanza presencial, no presencial y recursos colaborativos virtuales".

Introducción

El presente escrito presenta los resultados de la investigación realizada en el marco de las Beca Estímulo UBA-CyT (2014-2016): "Evaluación de Habilidades Argumentativas en Foros Virtuales: Relación entre la Consistencia de los Argumentos y los Sistemas de Significados" (Código SIGEVA 20320140100138BA; Dir. Dr. María Elena Colombo). El interés del proyecto es explorar las habilidades argumentativas y los sistemas de significados empleados por alumnos ingresantes a la facultad de psicología (UBA) en los foros virtuales que acompañan el curso presencial de la asignatura Psicología General (cát. II) de la Lic. en Psicología.

Marco teórico y Estado del Arte

Van Eemeren, Grootendosk & Henkemans (2006) definen a las habilidades argumentativas como un medio por el cual se intenta sostener un determinado punto de vista frente a otro. Por otro lado, ésta habilidad se puede caracterizar por un carácter dialógico (Van Eemeren et al., 2006; Bajtin, 2002 citado en Larraín y Freire, 2012) por el lugar central que ocupan las relaciones interpersonales en el proceso argumentativo. La argumentación es un recurso fundamental del pensamiento y característico de la actividad académica (Monzón, 2011) por lo que resulta indispensable promover el desarrollo de éstas habilidades. Sin embargo, Martínez Frontera, Colombo y Lombardo (2013) realizaron una investigación con alumnos ingresantes al CBC (Ciclo Básico Común) de la Lic. en Psicología (UBA) para indagar sobre las habilidades argumentativas. Los resultados sostienen que aproximadamente la mitad de los alumnos pudieron argumentar sobre textos de opinión, no obstante, solo uno de los alumnos evaluados logró un buen desempeño trabajando sobre textos académicos. En esta dirección, es necesaria la construcción de nuevos dispositivos que promuevan estas habilidades. En la actualidad, la formación académica no termina en el aula sino que las nuevas tecnologías dan la posibilidad de nuevos espacios de comunicación propicio para la formación profesional (Guzmán Cedillo, Flores Macías & Tirado Segura, 2013). Desde el presente trabajo se sostiene que no son las TICs en sí mismas las que permiten estos espacios, sino que es necesario su uso epistémico (Neri y Zalazar, 2011; Benvenaste, 2007). Colombo (2010) investigó la interacción humana mediada por TICs dejando en evidencia que los foros fueron facilitadores para la cooperación entre los participantes dando lugar a una construcción conjunta de conocimiento. Gonzales Alvarez (2010) implementó el uso de un foro virtual para el aprendizaje de lenguaje científico y obtuvo resultados positivos, en especial en las redacciones científicas de los alumnos. Lev Seminóvich Vigotsky (2009 y 1985) presenta una actividad mediada por los instrumentos de nuestra cultura, en éste caso los foros virtuales median en la interacción entre los alumnos. Arango (2003) clasifica tres tipos de foros: a) de diálogos sociales, b) de diálogos argumentativos, y c) de diálogos pragmáticos; siendo los dos últimos foros académicos. La diferencia entre los argumentativos y los pragmáticos se basa en que en el segundo el diálo-

go tiene un fin mayor al de la discusión misma.

Los foros pueden utilizarse para construir "un escenario de comunicación por internet, donde se propicia el debate, la concertación y el consenso de ideas" (Arango, 2003). Dentro de este escenario aparece una colaboración entre los participantes en donde se invita a la reflexión y el aprendizaje mediante la argumentación (Ahumada, 2006). La comunicación en los foros es asincrónica, la cual permite que los participantes estén liberados de la inmediatez y puedan reflexionar y organizar sus argumentos, mientras que por otro lado, puede leerse el historial de la discusión (Guzmán Cedillo et al., 2013). La dinámica característica de los foros invita a que sus participantes se interesen por volver a las discusiones en las que argumentan y, de ese modo, explotar este recurso tecnológico (Arango, 2003).

Por otro lado, Corson (2000) propone que las palabras de un lenguaje, utilizados dentro de ciertos sistemas de significado, modifican: a) nuestras formas de vida, b) nuestras condiciones materiales, y c) nuestras relaciones humanas. Estudios que están orientados en esta línea de investigación apoyan esta tesis. Luis Ahumada (2006) investigó el uso de marcadores discursivos argumentativos en foros de distintas asignaturas. El análisis discursivo indicó que la frecuencia del uso de ciertos tipos de marcadores varía dependiendo de cada asignatura (Ahumada, 2006).

A partir de la literatura científica consultada y el marco teórico expuesto, se presentan las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo se caracterizan los sistemas de significados utilizados por los estudiantes en los foros? ¿Están constituidos por conceptos académicos?
- ¿Son utilizados recursos argumentativos por los estudiantes en los foros?
- ¿Qué características presentan las habilidades argumentativas utilizadas en los foros? ¿Son argumentos consistentes?
- ¿Se ve favorecida la consistencia de los argumentos por el uso de conceptos académicos?

Para abordar las preguntas de investigación anteriormente expresadas, se propuso un plan de trabajo que tuvo para explorar la relación entre las habilidades argumentativas y los sistemas de significados en un foro virtual (Cirami, 2014a). El plan de trabajo fue expuesto en el VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología celebrado en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Este proyecto tuvo como objetivos específicos 1) identificar los sistemas de significados utilizados en el foro virtual, 2) evaluar las habilidades argumentativas en el foro virtual, y 3) explorar la presencia de correlaciones entre los sistemas de significados empleados y la solidez de los argumentos presentes en las enunciaciones del foro virtual.

A partir de la consulta con expertos, la revisión de literatura especializada y la puesta a discusión del plan de trabajo (Cirami, 2014a), se decidió realizar un análisis del proceso conversacional (Colombo, 2010; Rivano, 2001;

Luckman, 1990; Schiffrin, 1988) para enriquecer el análisis general de la información. En función a este nuevo análisis se replantearon los objetivos, el proceso de relevamiento de datos y el plan de categorías para el análisis cualitativo propuesto en el proyecto anterior (Cirami, 2014a).

Objetivos

Los objetivos del proyecto de investigación fueron los siguientes:

1. Explorar y describir el proceso conversacional de las enunciaciones producidas por los alumnos en las interacciones de los foros que acompañan la cursada de la materia Psicología General (cátedra II) de Licenciatura en Psicología de la UBA.
2. Explorar y describir los sistemas de significados que aparecen en las enunciaciones producidas por los alumnos en las interacciones de los foros que acompañan la cursada de la materia Psicología General (cátedra II) de Licenciatura en Psicología de la UBA.
3. Explorar y evaluar las habilidades argumentativas de los alumnos que participaron los foros que acompañan la cursada de la materia Psicología General (cátedra II) de Licenciatura en Psicología de la UBA.
4. Explorar la relación entre los distintos sistemas de significados utilizados y la consistencia de los argumentos presentes en las enunciaciones producidos por los alumnos en los foros que acompañan la cursada de la materia Psicología General (cátedra II) de Licenciatura en Psicología de la UBA.

Hipótesis de trabajo

Las enunciaciones de los alumnos que participan en los foros que acompañan la cursada de la materia Psicología General (cátedra II) de Licenciatura en Psicología de la UBA presentan argumentos consistentes y utilizan sistemas de significados académicos.

Definición de los factores:

1. Sistemas de significados: Son un conjunto de conceptos y reglas propias de determinadas prácticas de grupos sociales (Corson, 2000). A fines del presente proyecto se distinguirán tres tipos de sistemas: a) Académico b) Académico incorrecto y c) No académico, siendo el primero caracterizado fundamentalmente por el uso riguroso y la articulación de saberes ajenos (Padilla, Douglas & Lopez, 2010) y por el uso de conceptos propios del ámbito académico. Los sistemas de significados informales son aquellos que conforman lo que Padilla et al. (2010) definen como "argumentación cotidiana". Los mismos se dan en contextos informales sin la rigurosidad polifónica y conceptual que demanda un contexto académico. En el segundo se utilizan conceptos y saberes pero con algún error. El tercer tipo de sistema de significado se caracteriza por no articular saberes teóricos propios del ámbito académico.
2. Consistencia de argumentos individuales: La consistencia de un argumento se construye a partir de que el mismo sea aceptable, que el razonamiento subyacente

a éste sea válido y que el esquema argumentativo presente sea utilizado correctamente (Van Eemeren et al., 2006). Un argumento es aceptable en la medida que responda a un hecho fáctico o a valores y juicios comunes. En caso de que esta evaluación sea compleja, siempre se deberá recurrir a una argumentación adicional para probar la aceptabilidad. La validez de un argumento se da a partir de la validez del razonamiento subyacente a éste. Estos razonamientos tienen que pertenecer a las formas lógicas *modus ponens* y *modus tollens*. Por último, hay tres tipos de esquemas argumentativos según las relaciones utilizadas y pueden definirse brevemente del siguiente modo:

- a) Relación sintomática: Hay una marca distintiva inherente al punto de vista defendido que sirve para argumentar.
 - b) Relación de analogía: se basa en la semejanza de un argumento con el punto de vista para que éste sea sostenido.
 - c) Relación causal: hay una conexión de causa-efecto entre el punto de vista defendido y el argumento.
- En el caso de que una tesis se defienda con más de un argumento, se evaluará la consistencia global la cual presenta dos subcategorías: a) Lógica y b) Pragmática.

Metodología

Diseño

El estudio tuvo un enfoque cualitativo y descriptivo en el cual se utilizó el análisis del discurso (Hernandez-Sampieri, 2010; Banister, Burman, Parker, Taylor y Tindall, 2004) de las enunciaciones producidas por los alumnos en las interacciones de los foros que acompañan la cursada de la materia Psicología General (cátedra II) de Licenciatura en Psicología de la UBA.

Muestra

La muestra se caracterizó por ser intencional no probabilística (Sampieri et al., 2010) y estuvo compuesta por los participantes de los foros que acompañaron la enseñanza presencial de la materia Psicología General (cátedra II) en el segundo cuatrimestre del 2015.

Estos foros tienen lugar en la plataforma del campus virtual <http://www.campuscitep.rec.uba.ar/> utilizado por la cátedra como una herramienta más para la enseñanza de los contenidos curriculares de la materia.

Es preciso destacar que los alumnos que cursan la materia Psicología General, son alumnos que aún están en su segundo año de la carrera Licenciatura en Psicología. Muchos de ellos cursaron apenas 6 materias (las del CBC) y aún están conociendo los conceptos y los modos de construcción del conocimiento.

Proceso de relevamiento y análisis de datos

1. El estudio se realizó en una de las comisiones de la asignatura Psicología General (cátedra II) en el segundo cuatrimestre del 2015. Se trabajó en conjunto con el docente a cargo y se implementó la utilización de un foro virtual para acompañar la cursada presencial. Se reflexionó con el docente desde el rol de moderador que

propone Colombo (2010). Este consistió en iniciar los temas e intervenir; promover la cohesión grupal para la conformación de una comunidad de aprendizaje; promover desacuerdos y confrontación para la producción de argumentos; negociar y guiar a un consenso.

2. Se realizó una recopilación diaria de las enunciaciones producidas por los participantes del foro mencionado publicadas durante el desarrollo del segundo cuatrimestre del 2015.
3. Luego, se realizó un análisis cuantitativo de la información con el objetivo de describirla. Se analizaron las enunciaciones teniendo en cuenta las siguientes dimensiones:
 - a. Información recogida:
 - Cantidad de participantes (estudiantes).
 - Cantidad de moderadores (docente e investigador).
 - Cantidad de total de participantes de la comunidad virtual de aprendizaje.
 - b. Enunciaciones:
 - Cantidad de enunciaciones producidas por participantes.
 - Cantidad de enunciaciones producidas por moderadores.
 - Cantidad total de enunciaciones.
 - c. Temporización de las entradas.
4. Una vez que la información se ordenó, se realizó el análisis del proceso conversacional. Este consistió en el análisis de:
 - a. Flujo Topical: En esta dimensión se analizan los distintos temas que corresponden al acto dialógico (Rivano, 2001; Luckman, 1990; Schiffrin, 1988). Pueden advertirse tópicos centrales (propuesto por los moderadores), y subtópicos (que se desprenden del tópico principal a lo largo del proceso conversacional).
 - b. Flujo Dialogémico: Esta dimensión permite conocer la organización de las secuencias dialogales (Rivano, 2001; Luckman, 1990; Schiffrin, 1988). A partir de este análisis se pudo advertir en qué momentos hubo mayor volumen de dialogemas entre los participantes del foro. De este modo se puede ilustrar la dinámica del flujo conversacional en el foro.
5. A partir del análisis conversacional, se seleccionaron los momentos de mayor intercambio entre los participantes y se realizó el siguiente análisis:
 - a. Se identificaron los sistemas de significados utilizados en cada enunciación.
 - b. Se evaluó la consistencia de los argumentos (si es que hubo) presentes en las enunciaciones.
6. Por último, se categorizó según la presencia de una correspondencia entre la consistencia de argumentos y el sistema de significados utilizado en la enunciación.

Análisis de resultados

Análisis descriptivo

El foro tuvo actividad desde el 10/08/2015 al 14/11/2015. Se identificó en qué fecha se realizaron las entradas de cada enunciación y se organizaron según distribución semanal. Se indagó acerca de factores externos que podrían haber afectado el flujo conversacional a lo largo del cuatrimestre, por ejemplo: los exámenes parciales, o bien, propuesta de los moderadores en el ámbito presencial (figura 1). El foro contó con 15 participantes estudiantes y 2 moderadores (total de 17 usuarios). Se registraron 87 entradas en total de las cuales el 35,6% (n=31) fueron realizadas por los moderadores y el 64,4% (n=56) restante por los participantes estudiantes.

Análisis del flujo topical

El análisis del proceso conversacional, el flujo topical tuvo ocho tópicos principales. Cada tópico principal (TP) corresponde a cada una de las unidades (figura 2) del programa de la asignatura. No obstante, una de las categorías consiste en 1) el tópico de presentación (bienvenida a la materia y al foro virtual) y 2) distintos subtópicos (ST) que comprenden cuestiones ajenas al conocimiento disciplinar de la asignatura (cuestiones administrativas o externas al programa de la asignatura). Los tópicos principales que generaron mayores subtópicos fueron: a) El estudio de la actividad mental (TP2), n= 11; b) Percepción (TP4), n= 8; y c) Lenguaje (TP5), n= 6. No obstante, los tópicos principales que tuvieron mayor frecuencia en el corpus de enunciaciones: a) Introducción a la actividad mental (TP2), n= 8; b) Lenguaje (TP5), n= 8; y c) Pensamiento (TP6), n= 11.

Análisis del flujo dialogémico

El análisis del flujo dialogémico se desprende de los distintos pares dialogémicos. Estos implican que un acto dialógico se vincule con otro u otros en una interlocución. El análisis consistió en identificar los pares dialogémicos de los TPs2 y 5 (El estudio de la actividad mental y Lenguaje respectivamente), los cuales suponen ser los más ricos del flujo conversacional por su bifurcación numerosa de subtópicos y frecuencia en el corpus de entradas. Es importante señalar que una enunciación puede tener más de un dialogema (figura 3).

La secuencia dialógica comienza con una orientación y presentación del tópico por parte de uno de los moderadores del foro. No obstante, uno de los participantes, si bien corresponde a este acto dialógico (1), confronta con respecto al contenido teórico y argumenta mediante ejemplos para defender su crítica (1.1 – 1). Una de sus compañeras redefine algunos de los conceptos propuestos por el participante anterior y da argumentos para sostener esta reconceptualización (1.2 – 1.1). El moderador realiza una devolución a los participantes de esta discusión y ofrece una orientación para que continúe la confrontación hasta llegar a un acuerdo.

Es interesante la asincronía (Guzmán Cedillo et al., 2013) ya que el moderador ofrece preguntas a modo de activi-

dad para trabajar más conceptos de la unidad, y más allá de que haya respuestas a estas actividades, sigue el diálogo anteriormente descrito como una cadena de dialogemas. Se pueden señalar acuerdos (1.4 – 1.3 y 1.4 – 1.2), así como también se realiza una síntesis para que los conceptos que se discutieron a lo largo de la secuencia dialógica estén claros y sean útiles para el resto de la comunidad del foro.

Por último, se analizó la secuencia dialógica que corresponde al tópico principal “Lenguaje” (TP5) (figura 4). En este caso, a diferencia de la cadena de dialogemas anterior, los pares dialogémicos se corresponden (casi en su totalidad) con las preguntas ofrecidas para trabajar el TP5 (1 – 1.1). No obstante, aparecen dialogemas que introducen nuevas cadenas de dialogemas pero sin mayor continuidad (2 – 2.1; 3).

Argumentación y sistemas de significados

A partir del análisis del proceso conversacional, se seleccionaron las 16 entradas que corresponden a las cadenas de dialogemas ilustradas anteriormente. Se categorizó según la consistencia de los argumentos presentes (si es que los había) (figura 5):

1. Argumentos consistentes: consistencia global y de argumentos únicos.
2. Argumentos inconsistentes: aparece alguna inconsistencia de los componentes del argumento.
3. Tesis sin argumento: el autor de la enunciación tomó una posición pero no la defiende.
4. Reproducción de los saberes: no hay tesis ni argumento. Sólo se reproducen las definiciones de la bibliografía.
5. Enunciación del moderador: son las entradas de los moderadores que funcionan como promotoras de la participación.

En la figura 6 del anexo se ilustra la categorización según qué sistemas de significado se utiliza. La consistencia argumentativa se evidenció cuando se utilizó sistemas de significados académicos (ver figura 7). Por otro lado, en aquellas enunciaciones con inconsistencias argumentativas, el sistema de significado empleado es no académico, o bien académico incorrecto. La relación no se evidenció cuando los participantes reproducen los saberes, allí manejan la polifonía, no obstante no pueden tomar una posición crítica y reflexiva.

A continuación, se presentan algunos ejemplos que ilustran el proceso de categorización:

Ejemplo 1: sábado, 15 de agosto de 2015, 19:55 hs.

“Me gustaría saber qué opinan de esto, tiene que ver con lo que figura en la teoría de Vygotski acerca de cómo el humano se distingue por el paso de cultura entre generaciones, entendida como internalización de ciertos aprendizajes que requieren uso de herramientas (...)

Notaron distintas terminaciones en los trabajos de las ramitas que usan los cuervos para cazar. Pero lo más sorprendente es que estos investigadores (que estudiaron las tradiciones de los cuervos entre 15 y 20 años) notaron que en distintas poblaciones dentro de la isla se fueron perfeccionando los métodos y que estas mejoras se pa-

saban de generación en generación.

Si esto fuera correcto (cosa que incluso aclaran no haber corroborado aún) estaríamos conociendo un comportamiento único en especies animales. Ni siquiera se sabe de primates que hayan logrado algo así. Estos yankees estarían metiéndole un puñal en el corazón a la teoría de Vygotsky (...)”

El participante identifica un concepto académico y lo confronta, intenta refutarlo con otro material. El participante toma una posición crítica frente a la perspectiva vigotskiana y presenta la evidencia de los cuervos para sostener la crítica. En estos términos, hay argumentación pero es inconsistente ya que el argumento único no tiene aceptabilidad (no comparte las mismas valoraciones que sus pares respecto del concepto de internalización y de herramienta). Por otro lado, presenta un sistema de significados académico pero incorrecto.

Ejemplo 2: domingo, 16 de agosto de 2015, 00:23 hs.

“(…) Partiendo del supuesto que los cuervos de New Caledonia imparten un aprendizaje del uso de herramientas de generación en generación y el perfeccionamiento de las mismas me inclinaría a pensar que a pesar de su posible comprobación esto no significaría que estemos ante una “cultura” o un PPS (proceso psicológico superior).

(…) en tanto y en cuanto haya ausencia de significación. Es decir, posicionándome desde la perspectiva de Vigotsky, el dominio de medios instrumentales por sí solo hablaría de un cautiverio biológico. Deberíamos dar un paso más allá, entonces, y analizar y comprobar la presencia del desdoblamiento de la actividad que llevaría a una reobra de lo internalizado que generaría funciones nuevas en acción sobre el sujeto y de las propios trabajos conscientes del sujeto sobre sí como sobre los demás.

Esto no invalida que los animales tengan en mayor o en menor medida más allá del instinto una capacidad de raciocinio (a no confundir con razón!) que como se muestra en el capítulo podría deberse en parte a la cantidad de masa encefálica en proporción con el cuerpo del individuo.”

En este caso, se contraargumenta contra el ejemplo 1 y se dan dos argumentos para sostener esta posición. La posición es que el argumento de los cuervos respecto a la teoría vigotskiana no corresponde. El primero es desde el concepto del significado y su papel central en la internalización. El segundo tiene que ver con la cantidad de masa encefálica y ciertas habilidades de determinados animales. Hay consistencia global y a nivel de sus argumentos únicos. Por otro lado, se utiliza un sistema de significados académico. Es un ejemplo de cómo se relaciona positivamente el dominio del vocabulario (y sus reglas) académico y la consistencia argumentativa.

Conclusiones

A partir de la información recabada, fue posible realizar el análisis del proceso conversacional de las enunciaciones producidas en el foro, primer objetivo del proyecto de investigación. Se pudo identificar la producción de subtópicos a partir de un tópico principal propuesto por los moderadores y también los distintos pares de dialogemas

que conforman distintas dinámicas de diálogos. Por otro lado, se pudo realizar la categorización y evaluación de las enunciaciones correspondientes a los objetivos 2 y 3. Es posible señalar que en los momentos elegidos para el análisis, es decir, aquellos con mayor flujo topical y flujo dialogémico, hubo mayoría de enunciaciones argumentativas consistentes con sistemas de significados académicos. Por lo tanto, podría inferirse que cuando el foro funciona como un dispositivo que tracciona el diálogo, se promueve la argumentación y la utilización del dominio conceptual. Por último, en lo que respecta al objetivo 4 y a la hipótesis de trabajo, si bien es un estudio cualitativo y descriptivo, puede pensarse que el uso del sistema de vocabulario académico sugiere una mayor consistencia argumentativa. Se tiene en cuenta que el 31,25% de las enunciaciones analizadas presentan argumentos consistentes y sistemas de significados académicos simultáneamente. En la misma dirección, otro 31,25% no presenta argumentación o presenta argumentos inconsistentes y sistemas de significados académicos incorrectos o no académicos simultáneamente. Un 12,5% no presenta esta simultaneidad, no obstante tiene que ver con que hay un uso de vocabulario académico pero no es posible tomar posición y defenderla respecto de éste. El 25% restante consistió en enunciaciones producidas por los moderadores. El análisis de la actividad del foro sugiere retomar lo planteado por Monzón (2011) en relación a las habilidades argumentativas como indispensables dentro de la actividad académica. El discurso académico implica el desarrollo de determinadas prácticas propias de esta actividad (Corson, 2000). En este caso, las habilidades argumentativas y el dominio conceptual son inherentes a la vida

académica, por lo tanto, como se evidencia en el foro, se desarrollan en simultáneo y de un modo dialéctico. Por otro lado, el foro virtual resultó ser una herramienta útil para la discusión. En la medida que se proliferan los subtópicos, el flujo conversacional incrementa, propiciando y facilitando la discusión. En esta dirección, es fundamental el rol del moderador ya que debe favorecer este flujo argumental (Colombo, 2010). Es relevante tener en cuenta que el foro en sí mismo no plantea mayores ventajas, sino que es la coordinación por parte del moderador la que puede llevar a un uso epistémico del mismo (Cirami, 2014b). Es preciso retomar la pregunta de Neri y Zalazar (2011): ¿Son las TICs bienes de conocimiento o bienes de consumo? El uso epistémico, es decir, utilizar al foro como un bien de conocimiento, es el que hace la diferencia. Este uso permite la producción y no la simple reproducción conceptual. En esta línea, el moderador del foro debe plantear la diversificación de los subtópicos mediante preguntas a los participantes, o bien confrontar a los participantes para generar discusiones. Sin este abordaje del foro, no sería posible la argumentación. Finalmente, más allá de la validez ecológica que presentó este estudio, podría reproducirse en más cursos y contemplar diferentes factores (o variables) contaminadores. Llevar al campo el estudio tuvo dificultades inherentes al marco institucional: parciales, tiempos acotados para trabajar, simultaneidad con otras materias, exámenes. Por lo tanto, resulta interesante poder replicar el estudio y, teniendo en cuenta estos factores, poder indagar qué correlaciones hay entre las habilidades argumentativas, los sistemas de significados y la utilización del foro virtual como objeto epistémico.

Anexo con figuras

Figura 1. Temporización de las entradas.

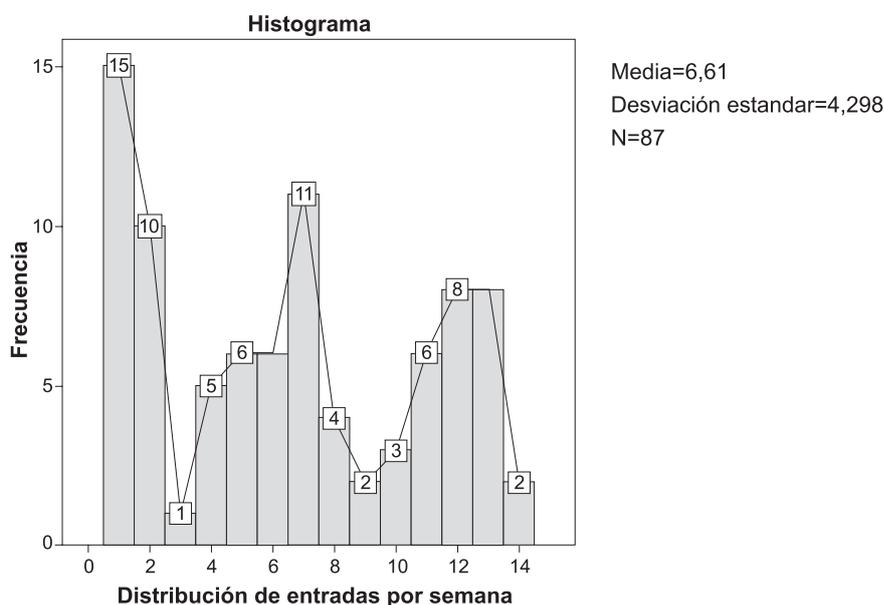


Figura 2. Distribución de tópicos principales y subtópicos.

TP1	Tópicos no académicas
ST1	Presentación y/o cuestiones administrativas
ST2	Invitación a la participación
ST3	ST ajenas a la asignatura
TP2	El estudio de la actividad mental
ST1	Cultura y aprendizaje
ST2	Concepto de herramienta y de artefacto
ST3	Cuervos caledonios y concepto de cultura
ST4	Relación masa encefálica y raciocinio
ST5	Corriente histórico-cultural y paradigmas
ST6	Concepto de conciencia
ST7	Los tres principios del funcionamiento del cerebro
ST8	La idea de doble respecto de la conciencia
ST9	Sistema psicológico
ST10	Procesos psicológicos elementales y superiores
ST11	Emociones y sentimientos
TP3	Emociones y ToM
ST1	Acerca de reflexionar sobre las teorías
ST2	Enfoque Histórico-monista
ST3	Concepto de emociones y sentimientos
ST4	Engaño y ToM
ST5	ToM y Autismo
TP4	Percepción
ST1	El espacio de discusión en el foro
ST2	Aclaraciones sobre su modo de escritura
ST3	Yoga, meditación y emociones
ST4	Percepción, una perspectiva vigotskiana
ST5	Percepción y Psicología cognitiva
ST6	Percepción ecológica
ST7	Percepción del New Look
ST8	Percepciónautopoietica
TP5	Lenguaje
ST1	Opina sobre el foro y da su perspectiva
ST2	Problema metodológico
ST3	Pensamiento, lenguaje, habla interna y habla externa
ST4	Escritura universitaria
ST5	Conceptos ajenos a la asignatura
ST6	Comentario sobre metodología

TP6	Pensamiento
ST1	Investigación, metodología y prácticas de escolarización
ST2	Cognición situada
ST3	Modalidades de pensamiento
ST4	Investigaciones transculturales
TP7	Memoria
ST1	Memoria colectiva
ST2	Prácticas sociales y sistemas de significados
TP8	Sistema externos de representación
ST1	Representación y cognición
ST2	Representación y comunicación visual
ST3	Sistemas externos de representación y educación

Figura 3. Pares de dialogemas para TP2.

1	Orienta, Presenta del TP2 e Invita a la participación (moderador)
1.1	Comparte e invita a los demás participantes. Define, confronta y argumenta
1.2	Redefine y contraargumenta al compañero.
1.3	Devuelve y orienta sobre discusión (moderador).
2	Ofrece preguntas para trabajar TP2 (moderador).
1.4	Acuerda con algunas cuestiones de la discusión
2.1	Responde las preguntas
1.5	Articula problemática de la unidad
1.6	Redefine y resume algunos conceptos trabajados en la discusión

Figura 4. Pares de dialogemas para TP5.

1	Ofrece preguntas para trabajar TP5
1.1	Responde a las actividades del TP5
1.1	Responde a las actividades del TP5
1.1	Responde a las actividades del TP5
2	Articula TP2, TP3 y TP5
2.1	Alienta la articulación pero con señalamientos conceptuales
1.1	Responde a las actividades del TP5
3	Ofrece punto de vista sobre la escritura universitaria y articula con TP5

Figura 5. Categorización según la evaluación de los argumentos.

Argumentos	N	%
Consistentes	5	31,25
Inconsistentes	2	12,5
Tesis sin argumento	3	18,75
Reproducción de los saberes	2	12,5
Enunciación del moderador	4	25
Total	16	100

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ahumada, L. (2006). El discurso académico argumentativo de los estudiantes universitarios en los foros de discusión de un campus virtual: Análisis del uso de marcadores discursivos. *Revista de la escuela de psicología facultad de filosofía y educación pontificia universidad católica de Valparaíso* vol. V (1) 2006 [pp. 7 - 22].

Arango, M. L. (2003). Foros virtuales como estrategia de aprendizaje. *Anexo 1. Bogotá: Universidad de los Andes. Departamento de Ingeniería de Sistemas y Computación. LIDIE. Laboratorio de Investigación y Desarrollo sobre Informática en Educación.*

Banister, P., Burman, E., Parker, I., Taylor, M. and Tindall, C. (2004). Métodos Cualitativos en Psicología: Una Guía Para la Investigación. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Cirami, L. (2014a). Relación entre habilidades argumentativas y sistemas de significados en foros virtuales. *VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR.* Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Cirami, Lautaro (2014b). La zona de desarrollo próximo y el modelo educacional de Sugata Mitra: Hacia un uso epistémico de las tics en el sistema de educación. *VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR.* Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

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.* Defensa de tesis doctoral: 30-09-2010. Calificación: Sobresaliente con recomendación de publicación. Libro General de Grados N° 202, Folio 212, con el número 1425. UBA.

Corson, D. (2000). *Vocabulario y memoria colectiva.* En: Rosa, A., Bellelli, G., Bakhurst, D. (Eds.) *Memoria colectiva e Identidad Nacional.* Madrid: Biblioteca Nueva.

Gonzales Alvarez, L. M. de G. (2010). El aprendizaje del lenguaje científico en un foro virtual. *Científica, Vol. 14 Núm. 1, enero-marzo 2010, pp. 3-8, ISSN 1665-0654. Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica, Instituto Politécnico Nacional, México.*

Guzmán-Cedillo, Y. I., Flores Macías, R., Tirado Segura, F. (2013). Desarrollo de la competencia argumentativa en foros de discusión en línea: una propuesta constructivista. *Anales de psicología, 2013, vol. 29, nº 3 (octubre), 907-916*

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación.* México: McGraw-Hill.

Figura 6. Categorización según el sistema de significado empleado.

Sistema de significado	N	%
Académico	7	43,75
Académico Incorrecto	2	12,5
No académico	3	18,75
Enunciación del moderador	4	25
Total	16	100

Larraín, Antonia, Freire, Paulina. (2012). El uso de discurso argumentativo en la enseñanza de ciencias: Un estudio exploratorio. *Estudios Pedagógicos, XXXVIII Diciembre-Sin mes, 133-155.*

Luckman, T. (1990). Social communication, dialogue and conversation. En I. Markova & K. Floppa (Eds.), *The Dynamics of Dialogue.* HarvesterWheatseaf.

Monzón, L. A. (2011). Argumentación: objeto olvidado para la investigación en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 13(2), 41-54.*

Martínez Frontera, L. C., Colombo, M. El., & Lombardo, E. (2013). Evaluación de las producciones argumentativas escritas de los alumnos ingresantes a la universidad. *Memorias del V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología y XX Jornadas de Investigación: "El Cuerpo y la Psicología. Su dimensión virtual, biológica, como lazo social. Prácticas Contemporáneas"*, Buenos Aires, Argentina.

Neri, C., Fernández Zalazar, D. (2011). Bienes de conocimientos, bienes de consumo. En *Memorias III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVIII Jornadas de Investigación, Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR.* p. 252-255. Buenos Aires, Facultad de Psicología (UBA)

Rivano, E. (2001). Tres dimensiones en análisis de diálogos. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada.* 01, junio. Extraído 13 de marzo, 2008, de http://www.accessmylibrary.com/coms2/summary_0286-2607952_ITM

Padilla, C.; Douglas, S. & Lopez, 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. Extraído, 18-8-2013, de: http://mendoza-conicet.gov.ar/institutos/incihusa/ull/csal12/Padilla_y_otros_139_CSAL12.pdf

Schiffrin, D. (1988). El análisis de la conversación. En F. Newmeyer, *Panorama de la Lingüística Moderna.* Madrid: Visor.

Van Eemeren, F., Grootendorst, R., & SnoeckHenkemans, F. (2006). *Argumentación: análisis, evaluación, presentación.* Buenos Aires: Biblos.

Vigotsky, L. S. (1995). *Obras Escogidas* Tomo III: Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Comisión editorial para la edición en lengua rusa Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS.

Vigotsky, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* 1ª ed. – Buenos Aires: Crítica, 2009.

Fecha de recepción: 31 de mayo de 2016
 Fecha de aceptación: 23 de septiembre de 2016