

UNIVERSIDAD DE GRANADA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN



TESIS DOCTORAL

**ANÁLISIS DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LAS COMPETENCIAS
ARGUMENTATIVAS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE QUITO. 2017**

Presentada por

Raisa Araminta Torres

Directora de Tesis

Dra. Ana Belén García Berbén

Granada. 2017

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autora: Raisa Araminta Torres
ISBN: 978-84-9163-496-6
URI: <http://hdl.handle.net/10481/48301>

Resumen

La investigación de las competencias argumentativas ha puesto al descubierto la carencia de acciones, desde el sistema educativo, para su estimulación, es por ello que se hace necesario analizar las características de las competencias argumentativas en estudiantes universitarios de Quito. El estudio se realizó desde un paradigma mixto, de tipo exploratorio secuencial (DEXPLOS) derivativo, no experimental y transeccional. Multietápico que en su primera fase involucró cuatro universidades de la ciudad de Quito, para el análisis de las variables curriculares y 13 profesores universitarios, en su segunda etapa dos universidades, 12 facultades y 654 alumnos y en su tercera fase se elaboró la propuesta didáctico-metodológica sobre la base del diagnóstico de las variables, que fueron el nivel de las competencias argumentativas y los marcos argumentativos entre otros. Como resultado se obtuvo un bajo nivel de representatividad del tema en los documentos que rigen la docencia en las universidades seleccionadas, niveles bajos de las competencias argumentativas que sobrepasa el 70%, predominio de los marcos argumentativos de cooperación en el 64% y una correlación positiva entre las variables citadas. Se elaboran las bases didáctico-metodológicas para la propuesta y se concluye con la necesidad de mejorar los resultados obtenidos a partir de medidas didáctico-metodológicas como la propuesta.

Abstract

The studies on the improvement of argumentative competences have exposed the lack of actions from the school for their stimulation, which is why the present research aims to propose, to analyze the characteristics of the argumentative competences in university students of Quito. The study was carried out from a mixed, non - experimental and transectional sequential exploratory (DEXPLOS) paradigm. Multistage study that involved four universities in the city of Quito, for the analysis of teaching variables and 13 university

professors, in its second stage two universities, 12 faculties and 654 students, and in its third phase, the didactic- Methodological based on the diagnosis of the variables, which were the level of argumentative competencies and the argumentative frameworks among others. As a result, there was a low level of representativeness of the subject in the documents that govern teaching in the selected universities, low levels of argumentative competences that exceed 70%, predominance of the argumentative cooperation frameworks in 64% and a positive correlation Among the cited variables. The didactic-methodological bases for the proposal are elaborated and it concludes with the need to improve the results obtained from didactic-methodological measures like the proposal.

Índice de contenido

Índice de contenido	I
Índice de tablas	IV
Índice de gráficos	IV
Índice de anexos	VI
Introducción.....	1
PRIMERA PARTE.....	5
1 Capítulo I.....	6
La educación superior en Ecuador, formación por competencias	6
1.1 Introducción.....	6
1.2 Educación superior en Ecuador y Latinoamérica. Nuevas perspectivas.	9
2 Capítulo II.....	19
Formación de competencias en la universidad.....	19
2.1 Introducción.....	19
2.2 Orígenes y presupuestos fundamentales en la formación de competencias.	19
2.3 Visión triangulada de las competencias.....	24
3 Capítulo III	28
Competencia argumentativa en la formación universitaria	28
3.1 Introducción.....	28
3.2 Aproximación conceptual al tema de las competencias argumentativas.....	28
3.3 Modelos de argumentación de Toulmin y Perelman	31
3.4 Aspectos básicos de la habilidad argumentativa	34
3.5 Dimensiones en el desarrollo de la argumentación	37
4 Capítulo IV	43
Funcionalidad y Marcos argumentativos.....	43
4.1 Introducción.....	43
4.2 Funcionalidad y normatividad de la argumentación.....	43
4.3 Nociones acerca de marco argumentativo	50
4.4 Finalidad de la argumentación según estudios empíricos	53
4.5 Enfoque cognitivo sobre la argumentación	62
4.6 Pragma-dialéctica y evaluación de escritos argumentativos	71
5 Capítulo V	80
Estrategias de enseñanza y evaluación de la argumentación en el ámbito universitario.....	80
5.1 Introducción.....	80
5.2 Argumentación académica	80
5.3 La lectura y la comprensión lectora como elementos básicos del proceso de enseñanza- aprendizaje.....	88
5.4 Elementos conceptuales para la evaluación de textos argumentativos.....	95

SEGUNDA PARTE	101
6 Capítulo VI.....	102
Problema, justificación y objetivos de la investigación.....	102
6.1 Introducción.....	102
6.2 Problema.....	102
6.3 Formulación del problema.....	104
6.4 Objetivos de la Investigación	105
6.5 Formulación de la Hipótesis.....	105
6.6 Justificación.....	105
7 Capítulo VII.....	108
Metodología.....	108
7.1 Introducción.....	108
7.2 Participantes.....	108
7.2.1 Criterios de selección de la muestra de estudiantes.....	110
7.2.2 Criterios de exclusión de la muestra de estudiantes	110
7.2.3 Criterios de selección de la muestra de profesores.....	111
7.3 Caracterización del contexto de investigación	111
7.4 Variables.....	113
7.4.1 Conceptualización y Operacionalización.....	113
7.5 Instrumentos de medición y recogida de datos.....	116
Revisión de Documentos oficiales.....	116
Entrevista semiestructurada.....	118
Cuestionario de respuestas abiertas sobre alcoholismo.....	118
Cuestionario sobre marcos argumentativos según Hample.....	119
7.6 Diseño de la investigación.....	123
Diseño Mixto.....	123
Tipo de estudio.....	123
7.7 Justificación del diseño.....	124
7.8 Procedimiento de la investigación.....	125
1ra Etapa: De tipo cualitativo. Estudio fenomenológico y constructivista.....	125
2da Etapa: De tipo cuantitativo no experimental. Observacional descriptivo y transeccional.....	126
7.9 Técnicas de análisis estadístico	127
7.10 Consideraciones éticas.....	127
8 Capítulo VIII	128
Resultados	128
8.1 Relación de las competencias argumentativas con variables sociodemográficas y curriculares en los estudiantes universitarios.....	128
8.1.1 Análisis de las variables curriculares.....	128
8.1.2 Relaciones entre el nivel de competencias argumentativas y las variables curriculares.....	

8.1.3	Relación del nivel de las competencias argumentativas con variables sociodemográficas.	141
8.2	Relaciones del nivel las competencias argumentativas de los estudiantes con la disposición para argumentar.....	145
8.2.1	Análisis interpretativo sobre la preferencia de marcos argumentativos.....	149
8.3	Análisis diagnóstico para la propuesta didáctico-metodológica.....	151
9	Discusión y Conclusiones.....	153
	Propuesta didáctico-metodológica para favorecer la capacidad argumentativa.....	163
	Referencias.....	171
	Anexos.....	187

Índice de Tablas

Tabla 1. Estructura Lógica de la Argumentación.....	64
Tabla 2. Distribución de la muestra en Facultades y Universidades.....	11010
Tabla 3. Distribución de la muestra por género y edad.....	11111
Tabla 4. Distribución de la muestra en Facultades según año que cursa.....	1111
Tabla 5. Resumen de respuestas al cuestionario sobre alcoholismo. Competencias argumentativas en estudiantes universitarios. UISEK y UCE, Quito.....	1333
Tabla 6. Consistencia interna. Constructo global entrevista semiestructurada	201
Tabla 7. Estadísticos descriptivos de ítems de entrevista semiestructurada.....	201
Tabla 8. Consistencia interna. Constructo global Cuestionario sobre Alcoholismo	201
Tabla 9. Estadísticos descriptivos de ítems del Cuestionario sobre Alcoholismo.....	202

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Elementos agrupados en recursos de la competencia argumentativa.....	98
Gráfico 2. Distribución de carreras técnicas y humanidades por Universidades seleccionadas en la muestra. Quito, 2017.....	1299
Gráfico 3. Distribución de asignaturas de corte humanista y lingüísticas según tipo de carrera y universidades. Quito, 2017.....	13030
Gráfico 4. Distribución de asignaturas de corte humanista en educación superior. Quito, 2017.	13030
Gráfico 5. Distribución de asignaturas de corte humanista en educación superior, según especialidades. Quito, 2017.....	1311
Gráfico 6. Distribución de respuestas a la entrevista, según profesores de educación superior. Quito, 2017.....	13333
Gráfico 7. Distribución de los niveles de las competencias argumentativas de estudiantes universitarios según tipo de universidad. Quito, 2017.....	1377

Gráfico 8. Distribución de los niveles de las competencias argumentativas de estudiantes universitarios según Perfil de la carrera. UISEK, Quito, 2017	1388
Gráfico 9. Distribución de los niveles de las competencias argumentativas de estudiantes universitarios según Perfil de la carrera. UCE, Quito, 2017	1399
Gráfico 10. Distribución de los niveles de las competencias argumentativas de los estudiantes universitarios, según año de cohorte. UISEK. Quito, 2017.....	14040
Gráfico 11. Distribución de los niveles de las competencias argumentativas de los estudiantes universitarios, según año de cohorte. UCE. Quito, 2017	1411
Gráfico 12. Distribución de los niveles de las competencias argumentativas de los estudiantes universitarios, según género. UISEK. Quito, 2017	1422
Gráfico 13. Distribución de los niveles de las competencias argumentativas de los estudiantes universitarios, según género. UCE. Quito, 2017.....	1422
Gráfico 14. Distribución de los niveles de las competencias argumentativas de los estudiantes universitarios, según edad. UISEK. Quito, 2017.....	1433
Gráfico 15. Distribución de los niveles de las competencias argumentativas de los estudiantes universitarios, según edad. UCE. Quito, 2017	1444
Gráfico 16. Correlación de los niveles de las competencias argumentativas de los estudiantes universitarios, con los marcos argumentativos. UISEK. Quito, 2017	1477
Gráfico 17. Correlación de los niveles de las competencias argumentativas de los estudiantes universitarios, con los marcos argumentativos. UCE. Quito, 2017.....	1488
Gráfico 18. Distribución general de los marcos argumentativos en estudiantes universitarios. UISEK y UCE. Quito, 2017.....	1499
Gráfico 19. Propuesta para fomentar el aprendizaje y práctica de las competencias argumentativas en estudiantes universitarios. Quito, 2017	17070

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Autorización y consentimiento informado de las Autoridades de la Universidad.....	1888
Anexo 2. Autorización y consentimiento informado del estudiante.	1899
Anexo 3. Análisis de documentos oficiales.....	19090
Anexo 4. Entrevista Semiestructurada sobre argumentación, conocimiento y aplicación en las Universidades.	19191
Anexo 5. Cuestionario abierto sobre alcoholismo.....	19292
Anexo 6. Cuestionario sobre marcos argumentativos	1944
Anexo 7. Análisis de validez y confiabilidad.....	201

Introducción

La Educación superior en Ecuador atraviesa un proceso de cambio permanente en que el nivel académico debe estar a la par con las nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Frente al nuevo milenio confronta con mayor intensidad, diversos retos, como la nueva organización de la economía, así como también factores de la lógica del poder instituido, históricamente y políticas que conllevan explícitamente a desarrollar procesos de modernización de las especificidades de las naciones latinoamericanas, lo que provoca movimientos en el contexto socioeconómico general e institucional en particular (Jaén, 2016).

Las instituciones del Sistema Nacional de Educación Superior Ecuatoriano son esencialmente pluralistas, están abiertas a todas las corrientes y formas del pensamiento universal expuestas de manera científica. Dirigen su actividad a la formación integral del ser humano para contribuir al desarrollo del país y al logro de la justicia social, al fortalecimiento de la identidad nacional en el contexto pluricultural del país, a la afirmación de la democracia, la paz, los derechos humanos, la integración latinoamericana y la defensa y protección del medio ambiente (Hurtado, 2016). De acuerdo a este autor, las exigencias del mundo actual, implican un redireccionamiento de la educación a la producción de propuestas y planteamientos para buscar la solución de los problemas del país; propiciar el diálogo entre las culturas nacionales y de éstas con la cultura universal, la difusión y el fortalecimiento de sus valores en la sociedad ecuatoriana, la formación profesional, técnica y científica y la contribución para lograr una sociedad más justa, equitativa y solidaria, en colaboración con los organismos del estado y la sociedad.

Los cambios sociales, científicos y tecnológicos ocurridos a nivel mundial derivados de las transformaciones impuestas por la globalización, requieren que las políticas

educativas confronten y gestionen el conocimiento y el aprendizaje a través del diseño de propuestas dirigidas a actualizar los modelos curriculares vigentes (Araminta, Carmona, & La Rosa, 2017).

Dentro de esta perspectiva surge el enfoque basado en competencias en diversos niveles educativos. Así, los objetivos de enseñanza se convierten en resultados de aprendizaje que se expresan en competencias relacionadas con los perfiles profesionales. Así, la universidad ecuatoriana, no debe limitarse a responder a las necesidades laborales o profesionales, desde una visión económica y productiva, sino que debe potenciar dichas necesidades desde la perspectiva de las necesidades del país y debe considerar, primordialmente, el desarrollo de competencias académicas, culturales y cívicas, en función del mejoramiento permanente de la propia persona, de la propia universidad y de nuestra democracia, para el beneficio del país y de su gente (Baquero, 2011).

A través del enfoque de educación basado en competencias se pretende, entre otras, la formación de personas con pensamiento crítico y reflexivo a fin de dar respuesta a diversas situaciones problemáticas que se le presenten a lo largo de la vida (Carmona & Cruz, 2015). Así, el término competencia en el ámbito docente universitario significa un saber hacer en un contexto. El enfoque de competencias implica, por tanto, cambios y transformaciones curriculares, sin embargo estos no aseguran por sí solos un cambio de enfoque en el profesorado, en realidad las iniciativas para integrar estas capacidades en las actividades de aprendizaje y lograr evaluarlas, fueron escasas. La práctica docente se ha centrado más en la adquisición de contenidos que en la consolidación de competencias (Via & Izquierdo, 2016).

La estimulación del pensamiento crítico, que persiguen las nuevas técnicas de enseñanza lleva al estudio de las competencias argumentativas. Las cuales se consideran una habilidad compleja del pensamiento, de orden superior, que consiste en saber diferir del

juicio de otras personas, calificar la información que se recibe y analizarla, tomar y fundamentar una decisión, comprender y ofrecer alternativas al conflicto planteado, cambiar la propia perspectiva o la de los demás. La intención formativa de esta competencia requiere centralizar parte del ámbito educativo y constituirse como un objetivo didáctico esencial. Además, su utilidad excede con creces lo académico, por resultar básica para una adecuada convivencia en sociedad (García, 2015).

Dentro de este marco se plantea entonces el problema de la presente investigación:

¿Cuáles son las características del desarrollo de competencias argumentativas en estudiantes universitarios de Quito?

La tesis se encuentra constituida por dos partes: una de ellas comprende los fundamentos teóricos y la segunda parte integra el estudio empírico.

La sección de Fundamentos teóricos incluye del capítulo I al capítulo V. En el capítulo I se presenta la sustentación legal y características fundamentales de la educación superior en la sociedad ecuatoriana con énfasis en la formación de competencias. De igual forma se hace mención al proceso de reformas de la educación superior en Latinoamérica y el mundo.

El capítulo II, está centrado en el proceso docente universitario basado en competencias, los orígenes y presupuestos fundamentales del proceso y se ofrece una aproximación conceptual desde una visión triangulada de las competencias. Continúa en el capítulo III el abordaje de las competencias argumentativa en la formación universitaria, se reconocen los precursores de estos estudios en los Modelos de argumentación de Toulmin y Perelman, continúa con el desarrollo de los aspectos básicos de la habilidad argumentativa y las dimensiones en su desarrollo.

En el capítulo IV se desarrolla el tema de la funcionalidad y normatividad de la argumentación, se introducen las nociones acerca de marco argumentativo y la finalidad de

la argumentación según estudios empíricos. Son descritos algunos enfoques sobre la argumentación, como el enfoque cognitivo, el desarrollo de la Pragma-dialéctica y la evaluación de escritos argumentativos.

El capítulo V se dedica a exponer el tema de las estrategias de enseñanza de la argumentación, partiendo de la escritura en el ámbito universitario, la lectura y la comprensión lectora y los elementos conceptuales para la evaluación de textos argumentativos como elementos básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje de esta competencia.

La segunda parte de la investigación se refiere al Estudio Empírico que se extiende a partir del capítulo VI, en este se plantea delimitación, ubicación y planteamiento del problema de investigación, exponiendo la justificación que sustenta el estudio. Se concluye este capítulo con la descripción del objetivo general y los objetivos específicos. La metodología del trabajo se contempla en el capítulo VII, en el cual se presentan el procedimiento y las actividades realizadas.

El capítulo VIII contiene los resultados obtenidos derivados del análisis de datos realizado con ayuda del paquete estadístico SPSS versión 23. En el capítulo IX se describen las conclusiones obtenidas del estudio.

Por último, se reservó un espacio para la bibliografía citada y los anexos.

PRIMERA PARTE

1 Capítulo I

La educación superior en Ecuador, formación por competencias

1.1 Introducción.

En el capítulo se resume el posicionamiento de la educación superior en el contexto social ecuatoriano, los fines que le adjudica el estado a fin de formar las nuevas generaciones a partir de los cambios científicos y tecnológicos que impone la modernización de la sociedad y del conocimiento. Se refrenda el marco legal que sustenta las funciones del Sistema de Educación y de la Educación Superior en Ecuador. Al mismo tiempo resalta su importancia como formadora de ciudadanos participativos, críticos y responsables con su entorno y la responsabilidad que tienen ante esto las instituciones de educación superior.

Se plantea el panorama de la educación superior en Ecuador dentro del contexto mundial y latinoamericano y la preocupación de los docentes por encaminar la educación superior a constituir un aporte para la sociedad del conocimiento, reconociendo la importancia de incorporar métodos de aprendizaje para estimular que el alumnado logre aprender a aprender. Entre los retos que se presentan se encuentran entre otros, superar la inactividad en este sentido y rebasar la pobreza, la desigualdad social, la fragmentación sociocultural y la violencia que impiden el normal desarrollo de la juventud.

De igual manera, se enfatiza en la educación universitaria ecuatoriana, ubicando el lugar que ocupa en el contexto latinoamericano y el marco jurídico que la sustenta.

La educación superior en Ecuador. Marco legal.

La Constitución de la República del Ecuador “artículo 1”, determina que el país es un Estado constitucional de derechos y justicia, social, democrático, soberano, independiente, unitario, intercultural, pluricultural y laico. Se organiza en forma de república y se gobierna de manera descentralizada (Presidencia de la República, 2010).

Este instrumento establece como deber del Estado garantizar sin discriminación alguna el efectivo goce de los derechos establecidos en la Constitución y en los instrumentos internacionales, en particular la educación, la salud, la alimentación, la seguridad social y el agua para sus habitantes, lo que se refrenda en el artículo 3, numeral I, de la Constitución de la República del Ecuador (Presidencia de la República, 2010).

Así mismo en el artículo 26 de la Constitución de la República del Ecuador establece que la educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado y constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo. Agregando en el artículo 27, que la educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia (Constitución de la Republica del Ecuador, 2008).

Según este informe oficial, la educación en Ecuador será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz: estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar, así mismo, responderá al interés público y no estará al servicio de intereses individuales y corporativos, garantizando la

libertad de cátedra en la educación superior y el derecho de las personas de aprender en su propia lengua y ámbito cultural.

En el artículo 350 de la Constitución de la República del Ecuador de 2008, señala que el sistema de educación superior tiene como finalidad la formación académica y profesional con visión científica y humanista, la investigación científica y tecnológica; promover la innovación, promoción, desarrollo y difusión de los saberes y las culturas y la construcción de soluciones para los problemas del país, en relación con los objetivos del régimen de desarrollo.

La Constitución de la República del Ecuador, de igual modo, establece sobre el sistema de educación superior, que el mismo, estará articulado al sistema nacional de educación y al Plan Nacional de Desarrollo; la ley establecerá los mecanismos de coordinación del Sistema de Educación Superior con la Función Ejecutiva. Este sistema se regirá por los principios de autonomía responsable, cogobierno, igualdad de oportunidades, calidad, pertinencia, integralidad, autodeterminación para la producción del pensamiento y conocimiento, en el mareo del diálogo de saberes, pensamiento universal y producción científica tecnológica global.

El estado promulga que la educación superior es de carácter humanista, cultural y científica; constituye un derecho de las personas y un bien público social que, de conformidad con la Constitución de la República, responderá al interés público y no estará al servicio de intereses individuales y corporativos. Y asegura en su artículo 4, que el derecho a la educación superior consiste en el ejercicio efectivo de la igualdad de oportunidades, en función de los méritos respectivos, a fin de acceder a una formación académica y profesional con producción de conocimiento pertinente y de excelencia (Constitución de la Republica del Ecuador, 2008).

Serán fines de la Educación Superior en Ecuador: a) Aportar al desarrollo del

pensamiento universal, al despliegue de la producción científica y a la promoción de las transferencias e innovaciones tecnológicas: b) Fortalecer en las y los estudiantes un espíritu reflexivo orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico; c) Contribuir al conocimiento, preservación y enriquecimiento de los saberes ancestrales y de la cultura nacional; d) Formar académicos y profesionales responsables, con conciencia ética y solidaria, capaces de contribuir al desarrollo de las instituciones de la República, a la vigencia del orden democrático y a estimular la participación social.

1.2 Educación superior en Ecuador y Latinoamérica. Nuevas perspectivas.

La mejora de la educación en Ecuador comienza en el tiempo colonial, entonces los programas de enseñanza eran impuestos y copiados de los esquemas europeos de carácter enciclopedista, elitista y orientado a la cristianización de los indios. Los padres franciscanos aportaron mucho a la educación de este periodo, fueron los creadores de la primera escuela en Quito, en 1553 llamada San Andrés; también fomentaron la educación superior, fundando en esta ciudad la primera Universidad llamada San Fulgencio en 1596. Los padres jesuitas fundaron en Quito el Colegio de San Luis en 1568 y la Universidad de San Gregorio en el año 1622, destinados a la formación de los criollos (García, 2003).

En 1830, cuando el Ecuador se organiza como República soberana e independiente, libre de España y de la Gran Colombia, las Constituciones han consagrado la obligación de “promover” y “fomentar” la educación pública. La Universidad Central siguió su marcha y se crearon nuevas cátedras, que al igual que otros niveles educativos importaron sus modelos desde Europa, pero con un claro interés en la superación de las masas populares. En el siglo XX se sucedieron reformas

de mejoramiento, ampliación y democratización de la educación superior y las universidades y escuelas politécnicas son reconocidas cada vez más como un instrumento de desarrollo social y consideradas un factor clave para incrementar la competitividad y calidad de vida.

A partir de 2007 la educación se constituyó en Ecuador, un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, facilitando la ejecución de metas que la posicionaron paulatinamente, hasta llegar a ser uno de los derechos sociales más reconocidos y fortalecidos a nivel interno y externo, pero sobre todo, valorado y apropiado por la comunidad educativa, actores directos en la educación. Para estos fines el estado ecuatoriano ha venido asignando cuantiosos recursos financieros al Ministerio de Educación, que en el año 2015 específicamente, ascendió a la cifra de 2.935,75 millones de dólares (Ministerio de Educación de Ecuador, 2016).

Con la implementación y fortalecimiento de las políticas educativas, se ha venido persiguiendo la recuperación de la confianza de la sociedad en el Sistema educativo, lo que ha permitido acercar los servicios al territorio, cerrar y disminuir brechas de acceso y de equidad; adicionalmente revalorizar la profesión docente y fortalecer la calidad educativa intercultural e intercultural bilingüe; por otra parte ha estimulado la innovación tecnológica para la gestión educativa, entre otras acciones que destacan la cobertura, calidad y gestión educativa (Ministerio de Educación de Ecuador, 2016).

La preocupación del estado por mejorar la calidad del personal docente, llevó a la revalorización en su formación, lo que constituye una de las prioridades de la gestión del Ministerio de Educación; es así que en 2015 se benefició a 1.880 docentes con maestrías internacionales, esto significa que para 2015 el país ya cuenta con 4.202 docentes beneficiados con estudios de postgrado que son dictados por universidades de

reconocido prestigio; según este informe. Esto contribuirá significativamente a la calidad de la educación, ya que permite fortalecer los conocimientos, destrezas y capacidades de los docentes, lo que se transmitirá en mejores prácticas dentro del aula.

Dentro de los importantes logros alcanzados por la educación superior, se encuentra, por una parte, la creación de las cuatro universidades emblemáticas del país (Ciudad del Conocimiento Yachay, Universidad Amazónica Ikiam, Universidad de las Artes y Universidad Nacional de Educación) aprobadas por la Asamblea Nacional aprueba y por otra parte, el cierre de 44 extensiones por falta de calidad universitaria, acreditación y recategorización del sistema universitario (Agencia de Noticias Andes, 2016).

Los pilares de la educación superior y capacitación son: calidad del sistema de educación; calidad de las ciencias y matemáticas en la educación; calidad en la gestión de la academia; acceso a internet en las escuelas; disponibilidad de servicios de investigación; y capacitación. Como fruto de esta intención gubernamental, el Índice de Competitividad Global 2013- 2014, que elabora el Foro Económico Mundial, ascendió a Ecuador a 38 lugares en el índice de innovación y 20 posiciones en lo que se refiere a calidad de la educación superior y capacitación. Esta calificación muestra, asimismo, el reconocimiento internacional a la transformación de la educación superior que ha emprendido el Gobierno (Presidencia de la República del Ecuador, 2013).

Entre otros desafíos referentes a la educación superior, planteados para la gestión del Ministerio de Educación a partir de 2016, se encuentran los siguientes: fortalecer la implementación del currículo y los estándares educativos sobre la base de los resultados del aprendizaje; continuar la gestión con universidades internacionales de alto prestigio, para otorgar maestrías internacionales a docentes del magisterio fiscal. Continuar con cursos de formación continua disciplinar y transversal para docentes del magisterio

fiscal y fortalecer los procesos de recategorización y ascensos y los mecanismos de incorporación de docentes al magisterio a través de concursos transparentes de méritos y oposición (Ministerio de Educación de Ecuador, 2016).

En la reunión “Reformas a la Educación Superior en América Latina”, en la que participaron Ecuador, Chile, México, Perú y Colombia, que fue realizada el 23 de octubre de 2013 en Bogotá (Colombia), se reconoció el esfuerzo de esta política de reconstrucción y consolidación de la educación superior. En la misma se informó que, a partir de las nuevas transformaciones, la conformación del Sistema de Educación superior en Ecuador, ofrece una estructura con 57 universidades y escuelas politécnicas de las cuales 29 son públicas, 8 particulares co-financiadas y 20 particulares autofinanciadas. Adicional a esto, hay 282 institutos superiores técnicos y tecnológicos, además de conservatorios y escuelas de artes (Ministerio de Educación Colombia, 2013).

En todos ellos se ha implementado la reforma educativa que tiene una base que parte de la Constitución Nacional: El Plan Nacional del Buen Vivir y la Ley Orgánica de Educación Superior (Ministerio de Educación Colombia, 2013).

Acorde a lo informado en dicha reunión, los ejes de esta transformación son: pertinencia, calidad y democratización, que responden a expectativas y necesidades de la sociedad e implica que haya planificación regional y co-responsabilidad sobre los mecanismos de formación del talento humano, pensados para el cambio de matriz productiva.

Dichos cambios implican convertir la educación superior y el desarrollo de la ciencia y la tecnología en un puente hacia una sociedad de conocimiento y transferencia global de conocimiento mediante el desarrollo de talento humano. Con énfasis en la búsqueda constante de la excelencia, la pertinencia, la inclusión y el desarrollo del

pensamiento mediante la autocrítica (Ministerio de Educación Colombia, 2013).

Otro pilar importante que sustenta la mejoría del sistema de educación superior en Ecuador, lo constituye el Sistema de acreditación de la calidad de la docencia, (CONEA), entidad que publica en el registro oficial N° 218 del 25 de Noviembre del 2003, las políticas, estrategias, procesos y proyecciones en el tema del mejoramiento de la calidad de la educación universitaria y la rendición social de las cuentas de las instituciones de educación superior, a través de la implementación de procesos de acreditación, medidas estas que vienen suscitando cada vez mayor interés en el mundo (CEAACES. Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la educación Superior, 2010).

El mejoramiento de la calidad institucional ha sido motivo de preocupación desde 1995, cuando el Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas (CONUEP) decidió dar el primer paso encaminado a organizar el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación como concreción de la recomendación surgida del proyecto “Misión de la Universidad Ecuatoriana para el siglo XXI” (Castro, 2013).

Como antecedentes al sistema de acreditación, se tiene una percepción de la realidad universitaria constituida en 1994, cuya problemática fundamental refirió la obsolescencia de los mecanismos de relación entre la Universidad y la Sociedad Ecuatoriana en la parte externa y un estancamiento en el desarrollo de las funciones cardinales de la Universidad en lo interno, de donde devenía la imperiosa necesidad de superarlos (UNESCO, 2003).

Se constituye el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) cuya misión se declaró como Ejercer la rectoría de la política pública para el aseguramiento de la calidad de la educación superior de Ecuador a través de procesos de evaluación, acreditación y categorización en las Instituciones de la Educación Superior (CEAACES, 2014). Este organismo se encarga de investigar las instituciones de educación superior en diversas temáticas

relacionadas con la calidad de la educación y las condiciones para su consecución. En las publicaciones realizadas se sistematizan los procesos que han contribuido a la evaluación y acreditación de las instituciones de educación superior del país, como también se exponen discusiones nacionales e internacionales que contribuyen al aseguramiento de la calidad.

En este mismo orden de ideas acerca de la calidad de la educación universitaria, el Director General de Educación Superior de México ha señalado que América Latina está atrasada con respecto a otros países del mundo en materia educativa. Al respecto, México hace 30 años contaba con un 11% de su población participando de la educación superior; después de mucho esfuerzo se ha llegado a tan solo un 20% del total de la población del país. Otros países preparan mejor a sus estudiantes a una velocidad mucho más rápida. En cifras de la UNESCO, también puede observarse que América Latina tiene muy pocos investigadores por millón de habitantes, aunque ha crecido mucho con respecto a años anteriores; entre el 2002 y 2007 creció en un 48% en este aspecto.

Las nuevas visiones de la educación en Latinoamérica han considerado muchas teorías y comprensiones de la educación y además, el cómo darle operatividad a estas concepciones en la práctica de los sistemas de educación actuales, (Moreno, 2012; UNESCO, 2003; Tello & Grostiaga, 2011; Bolívar, 2016); al respecto, pueden agruparse por lo menos dos perspectivas ‘extremas’ y contrapuestas:

- Educación para el espíritu: ilustrarse, avanzar en el conocimiento.
- Educación para “salir adelante”: ganarse la vida, emplearse, “ser alguien”.

Son perspectivas contrapuestas, una anclada en el crecimiento del espíritu y el intelecto y que tiene como atributo el acceso a cualquier tipo de persona; otro concentrado en la completa operatividad, en concebir la educación para unos cuantos. Existe la creencia que la educación académica, científica y superior es más ‘noble’, más

pura, que la técnica, la práctica, la vocacional y la aplicada. El saber asociado con la inteligencia, es más valorado que el saber asociado con otras habilidades.

En la actualidad se ha pasado de paradigmas monoculturales y lineales a multiculturales en contextos reales que tienen características de diversidad, complejidad y trabajo en equipo. Antes la educación enfatizaba en el pasado, ahora lo hace en el futuro.

Hay dos grandes tendencias en torno a la educación, siguiendo este paradigma multicultural en contextos reales, que no son mutuamente excluyentes, orientadas a poner como un elemento de primer orden el tema de los aprendizajes:

- Uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) para la facilitación y para lograr sus propósitos o desarrollo y de entornos educativos alternativos como las Massive open online course (Moocs) en la práctica educativa, que consiste en facilitar cursos en línea, masivos y abiertos, esta experiencia consiste en que efectivamente se da el curso, no sólo los materiales o recursos didácticos (Bolívar, 2016).

La revisión de la literatura revela que dicho modelo representa una opción real de democratización del conocimiento, ya que brinda acceso libre a todo usuario que lo desee, sin otra limitación que tener un dispositivo con conexión a internet, el deseo de aprender y la motivación genuina para hacerlo. Sin embargo, como toda innovación, este modelo educativo tiene partidarios y detractores. Los Moocs, aun cuando han sido impulsados por prestigiosas universidades internacionales, no han sido creados para sustituir el modelo universitario clásico; no obstante, se espera que como modelos educativos abiertos tendrán un impacto importante tanto en la educación a distancia actual como en el modelo educativo universitario tradicional, incluyendo el cambio de roles de sus actores principales (profesores y estudiantes) en el proceso educativo

(Valverde, 2014).

- Competencias y resultados de aprendizaje: es algo que pareciera del mundo laboral y por eso ha sido un poco rechazado entre las universidades. Sin embargo, esta noción de competencia es importante pensarla en relación con contextos específicos. Hay tres dominios de competencias: cognitivo, intrapersonal e interpersonal. Un individuo será capaz de aprender con cualquiera de los tres dominios, pero en proporciones distintas.

Según este enfoque, se requiere garantizar la relación de la universidad con el ámbito del trabajo, mediante la adaptación de planes y programas de estudio que respondan a las demandas laborales, con un currículo innovador. Para la formación a lo largo de toda la vida es necesario que los perfiles universitarios proporcionen una formación especializada y general, que permita que los egresados sean más útiles a la sociedad (Aguar, 2016).

La Educación Superior Latinoamericana está inmersa en profundas transformaciones pese a la heterogeneidad de sus regiones en busca de la creación de espacios de debate, intercambio académico y movilidad para profesores y estudiantes. La formación en competencias constituye una de las líneas en las que se orientan sus investigaciones.

El informe presentado por la UNESCO (1998) plantea como visión de la educación superior un nuevo modelo de enseñanza universitario enfocado en el estudiante, nuevas reformas y políticas de acceso, renovación de contenidos, métodos, prácticas y medios de transmisión del saber.

Se requiere de una educación pertinente y competitiva, pero al mismo tiempo de una educación que sea consciente y respetuosa de la diversidad, de los valores humanos y además, que sea inclusiva.

Dentro de las principales tendencias educativas en el ámbito internacional se encuentran la expansión cuantitativa, la privatización, la diversificación institucional y el aumento de restricciones en cuanto al financiamiento público (Manzanilla, Dorantes, & Cordero, 2016).

Bajo el marco de una economía y de una sociedad basadas en el conocimiento, el aprendizaje de toda la vida constituye un apartado fundamental para el Área de Educación Superior Europea, a fin de afrontar la competitividad, el uso de las nuevas tecnologías, el mejoramiento de la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida (UNESCO, 2015).

Por su parte, otros autores destacan que en este nuevo contexto de la sociedad del conocimiento, la universidad requiere un cambio de enfoque educativo (Benavides, León, Haag, & Cueva, 2015). Con individuos que sepan adaptarse a un contexto laboral en continua transformación, que cuenten con habilidades de adaptación, creatividad e innovación. Ante esto, los estudiantes tendrán que ser responsables de su propio aprendizaje.

Dentro de las principales tendencias en el mundo se encuentra la demanda estudiantil, es decir, la universalización de la educación superior (Brunner, 2012). Durante los últimos años, la demanda de formación profesional universitaria se ha expandido de manera significativa. La masificación de la educación superior que se produjo a partir de la década de 1980 colocó a la universidad pública en una nueva situación, caracterizada por la emergencia de diversas demandas: a) ampliar la capacidad instalada (infraestructura, equipos, laboratorios); b) actualizar, diversificar y ampliar la oferta académica; c) fortalecer los sistemas de estudios de posgrado; d) mejorar los servicios a la población estudiantil y los sistemas de becas; e) fortalecer la política salarial; f) desarrollar estrategias para el relevo de la planta docente; g) instituir

programas de capacitación a la planta docente para su actualización pedagógica y didáctica; h) desarrollar plataformas de mediación virtual para optimizar la labor docente y favorecer mejores condiciones de estudio para la población estudiantil (Varela, 2013).

Otra de las tendencias es un nuevo esquema de financiación, lo cual se considera como factor de mayor consecuencia en el futuro, al respecto los Gobiernos, las organizaciones no gubernamentales, las comunidades y las empresas privadas construyeron más establecimientos educacionales y aulas y contrataron una cantidad de maestros sin precedentes. La situación en la que está inscrita la universidad pública no es sencilla y configura la necesidad de dar respuesta a otras diversas cuestiones no resueltas, como autonomía, financiación pública, gestión democrática, relación con la sociedad, desarrollo humano sostenible, inclusión social, educación a lo largo de la vida, calidad, etc. Estos viejos temas adquieren hoy nuevas significaciones y en algunos casos, se podría decir que sufren un “secuestro semántico”, en el seno de los fenómenos mundiales acogidos por la palabra “globalización”. Los sistemas de evaluación, acreditación y rendición de cuentas, relacionados a la financiación se encuentran dentro de estas tendencias. (Banco Mundial, 2015).

Por último destaca la reforma de contenidos para que los egresados tengan mejores oportunidades en su ingreso al mercado laboral, mediante el respeto a los conocimientos esenciales y las materias necesarias que se deben impartir de acuerdo al perfil del egresado, sobre todo basado en los actuales procesos de masificación, es decir, el tránsito de sistemas de élite a sistemas masivos y actualmente, a sistemas universales en la educación universitaria, (Brunner, 2012).

2 Capítulo II

Formación de competencias en la universidad

2.1 Introducción

El siguiente capítulo incluye un recorrido por la tecnología educativa centrada en la formación de competencias, sus orígenes y presupuestos fundamentales. Hace una disección del proceso formativo de las mismas desde la teoría cognitiva.

En el mismo se realiza una aproximación conceptual al tema de las competencias mostrando la toma de posicionamiento teórico de la autora, conforme a los presupuestos epistemológicos más actuales.

Por último se realiza una revisión de las dificultades que se articulan a la formación de las mismas y su derivación al plano de las competencias argumentativas.

Se establecen las exigencias a la formación docente que devienen desde lo laboral y profesional, comprendiendo que la competencia de una persona es lo que ella es capaz de lograr sobre la base de un conjunto de características de su accionar efectivo, vinculadas a sus conocimientos, actitudes, habilidades y valores, características a las que se les ha denominado competencias, entendidas como factores que determinan su idoneidad para hacer algo.

2.2 Orígenes y presupuestos fundamentales en la formación de competencias.

A partir del proceso de las reformas de la educación superior en las universidades europeas iniciado en Bolonia, 1999, el contexto se muestra propicio para comenzar a establecer puntos de referencia comunes a las instituciones en la conformación de sus currículos, teniendo por eje el desarrollo por competencias por parte de los académicos, que a la postre resultó en la normalización y la promoción de

un entendimiento comunes y dio lugar al Proyecto Tuning, que rápidamente se extendió por Europa. Poco después, universidades de América Latina expresaron su acuerdo sobre el modelo europeo, a través de una propuesta de los ideales reformistas de alineación bajo la dirección de la Universidad de Deusto, España. Desde este proyecto se define que las competencias representan una combinación dinámica de conocimiento, comprensión, capacidades, habilidades (Ferreira & Gomes, 2013).

En consecuencia, la educación superior en América Latina apoyada en convergencias curriculares similares al modelo europeo, desarrollaron puntos comunes de referencia para los diseños de sus currículos en la región, que se basa en competencias generales y específicas, subdivididas en diferentes áreas, entre ellas el área de educación. Caracterizando estas competencias en generales cuando se refieren a: interpersonales, instrumentales y sistémicas (aprender a hacer, aprender a conocer, aprender a vivir juntos, aprender a ser, según (Delors, 1996) asimismo se consideran competencias específicas: las destrezas y conocimientos por áreas específicas (Ríos, 2013).

En América Latina, las investigaciones en torno a los enfoques de estrategias de aprendizaje, con énfasis en las competencias, aunque aún no han alcanzado los niveles de Europa, Australia, Hong Kong, China y otros países, cabe resaltar en este sentido los estudios de Salim (2006) en Argentina, Salzoza, (2007) en Chile, Recio (2005) en México, en Cuba Hernández y Morales (2005); Carballosa (2007), Rodríguez (2008), Fernández (2010) entre otros (Hernández, 2010).

Las referencias sobre el tema de competencias en el ámbito de la educación se encuentran desde mediados de la década de los noventa en expresiones tales como formación por competencias, planes de estudio basados en el enfoque por competencias, propuestas educativas por competencias, presentándose como una opción alternativa

para mejorar los procesos de formación académica tanto en el nivel de educación básica como en la formación del técnico medio y la formación de profesionales con estudios de educación superior (Ríos, 2013).

El concepto de competencia en educación se presenta como una red conceptual amplia, que hace referencia a una formación integral del ciudadano, por medio de nuevos enfoques, como el aprendizaje significativo, en diversas áreas: cognoscitiva (saber), psicomotora (saber hacer, aptitudes), afectiva (saber ser, actitudes y valores).

En este sentido, la competencia no se puede reducir al simple desempeño laboral, tampoco a la sola apropiación de conocimientos para saber hacer, sino que abarca todo un conjunto de capacidades, que se desarrollan a través de procesos que conducen a la persona responsable a ser competente para realizar múltiples acciones sociales, cognoscitivas, culturales, afectivas, laborales, productivas, por las cuales proyecta y evidencia su capacidad de resolverlo, dentro de un contexto específico y cambiante (Hernández, 2010).

La universidad ecuatoriana ha considerado que no debe limitarse a responder a las necesidades laborales o profesionales, desde una visión económica y productiva, sino que debe potenciar dichas necesidades desde la perspectiva de las necesidades del país y debe considerar, primordialmente, el desarrollo de competencias académicas, culturales y cívicas, en función del mejoramiento permanente de la propia persona, de la propia universidad y de nuestra democracia, para el beneficio del país y de su gente (Baquero, 2011).

El régimen académico está sustentado en una formación por competencias, en convenio con la Comunidad Europea en el proyecto de estandarización académica que se inició en Europa para permitir que la educación superior tenga el mismo estándar y una misma forma de trabajo (Araminta, Carmona, & La Rosa, 2017).

Las universidades ecuatorianas han coincidido en sus análisis y en sus esfuerzos de cambio y han considerado oportuno y conveniente conciliar sus propios estudios con las experiencias europeas más avanzadas, adaptando a nuestra realidad la metodología probada y aplicada por el Proyecto Tuning, al cual se han adherido, constituyendo el CONESUP el Centro Nacional de este Proyecto para la República del Ecuador, en el marco de una coordinación regional sobre la materia, con universidades de 18 países de América Latina. Con esto la Universidad Ecuatoriana ya se encuentra enfrentando el reto de la Educación por Competencias, a fin de formar el nuevo tipo de ciudadanos, académicos y profesionales que requiere el país (Baquero, 2011).

Se trata, de formar un nuevo tipo de profesionales polivalentes, ya que se difuminaron los límites y ámbitos de las profesiones tradicionales y se ha considerado inviable crear nuevas profesiones para cada nueva necesidad que surge y cambia día a día. En suma, no interesa que el estudiante aprenda, sino que adquiera competencias, habilidades, destrezas y sepa qué puede hacer en su vida profesional (Universidad Internacional SEK, 2011).

El Proyecto Tuning de las universidades de la Comunidad Europea ha desarrollado un sistema de educación por competencias, centrado en los efectivos resultados del aprendizaje, el cual brinda a la sociedad en general y a los empleadores en particular, entre otros aspectos, información confiable sobre lo que significa y aporta -en la práctica- cada formación y titulación, además establece claras regulaciones sobre los créditos, para ser utilizados como una “especie de moneda común”, tendiente a facilitar la movilidad estudiantil y profesional y el reconocimiento académico en materia de estudios y titulaciones (Arenas, 2014).

El conjunto dinámico de atributos que califican a una persona como “competente”, se define en las competencias científico-técnicas, competencias

psicológicas, competencias de gestión y competencias éticas, las cuales en su fase de desarrollo, se las engloba bajo el nombre genérico de competencias académicas; cuando se las requiere o evalúa en el mundo del trabajo se las conoce como competencias laborales o competencias profesionales (Baquero, 2011).

Por tanto, un profesional para ser tal no sólo debe saber cómo actuar, lo que supone la adquisición, comprensión y aplicación de conocimientos, que configuran sus competencias científico-técnicas; sino que también debe necesariamente y gracias a su formación, querer actuar, para lo cual debe poseer actitudes conocidas como competencias psicológicas; poder actuar, lo que implica que ha desarrollado habilidades denominadas competencias de gestión y saber ser, es decir que ha aprendido casuísticamente y se ha impuesto actuar según una serie de valores conocidos como competencias éticas (Baquero, 2011; Araminta, Carmona, & La Rosa, 2017).

Frente a esta nueva comprensión de la realidad, el sector empresarial ha ido desarrollando distintas metodologías de administración, especialmente de personal, que configuraron los modelos de gestión por competencias, los cuales, entre sus diversos componentes, han definido estándares de competencias y han otorgado por su logro, certificados de competencias que han llegado a ser tan valorados como los títulos profesionales (Carmona & Cruz, 2015).

En este contexto, universidades importantes a nivel mundial, fruto de sus propias investigaciones, pero también a fin de enfrentar las opciones de capacitación de las empresas más modernas, comenzaron a replantear sus sistemas académicos, a reconocer y acreditar conocimientos adquiridos mediante la experiencia, a propiciar formaciones basadas en currículos flexibles, centrados en habilidades críticas y en el manejo de información cambiante, pues como afirman Rojas y Rock, (2004), en la sociedad del conocimiento se refiere que hay más información fuera del cerebro del profesor que

dentro.

2.3 Visión triangulada de las competencias.

La definición de competencias se articula desde varias ciencias y ha sido definida más bien a tenor de su encargo, sin embargo cualquiera de ellas tiene implícitas tres consecuencias que se expresan en una triada: primera, la competencia supone un saber hacer y un saber cómo hacer (tanto para el caso del enunciador como para el caso del enunciatario); la segunda supone una condición de posibilidad de actuar, que implica la capacidad cognitiva de realizar una acción (modalidad cognitiva), pero es distinta de la acción misma y la tercera es el saber cómo y el saber qué, las que no garantizan el poder hacer (modalidad potestiva), tampoco el querer hacer, ni el deber hacer (Ríos, 2013).

Desde la reflexión anterior, se observa que la competencia se articula a la triada didáctica (Santacruz & Benítez de Chávez, 2014), al evidenciar procesos cognitivos apropiación de conocimiento disciplinar, técnico o doxológico; procesos de traducción de esos conocimientos a diferentes contextos laborales o de solución de problemas virtuales o reales siempre en el marco de protocolos disciplinares o profesionales o técnicos y la proyección de este espacio intersubjetivo, que se interioriza y deviene en la intersubjetivación, la que supone un dominio semántico de los protocolos que legitiman la acción.

La autora se adscribe a esta visión triangular de las competencias, con lo cual los contextos culturales, normativos o institucionales adquieren la capacidad de participar en su conformación, de lo que se deriva además, que la competencia no puede predicarse como condición de la actuación de individuos en abstracto ni aislados, sino que debe predicarse de individuos en escenarios concretos, esto es de individuos en una determinada situación. En el caso la presente investigación se trata de su

contextualización en las aulas universitarias.

Así, el término competencia en el ámbito docente universitario significa un saber hacer en un contexto. El enfoque de competencias implica, por tanto, cambios y transformaciones curriculares, sin embargo estos no aseguran por sí solos un cambio de enfoque en el profesorado, en realidad las iniciativas para integrar estas capacidades en las actividades de aprendizaje y lograr evaluarlas, fueron escasas. La práctica docente se ha centrado más en la adquisición de contenidos que en la consolidación de competencias (Via & Izquierdo, 2016).

De lo anterior se desprende que la formación de competencias es aún un campo controversial, del cual tomamos de acuerdo a las autoras (Santacruz & Benítez de Chávez, 2014) el supuesto de que su formación puede expresarse en las dimensiones didácticas siguientes:

Dimensión científica: Lo científico, estimula los procesos cognitivos y se caracteriza por ser una actividad dirigida a la descripción o explicación de un fenómeno determinado desde una teoría. Para poder enseñar se deben manejar los contenidos propios de la asignatura con claridad y precisión.

Dimensión pedagógico- didáctica: Lo pedagógico integra un conjunto de saberes (provenientes o no de lo científico) con una dirección y objetivo a priori evidentemente práctico-realizativo, encaminado a la solución de problemas. El camino hacia la concreción de objetivos está siempre marcado por el componente práctico de lo pedagógico, pero no afecta ni se deriva de las formulaciones científicas que incorpora.

Refieren las autoras que si hay un saber pedagógico, este es siempre un “conjunto de saberes aplicados” y la aplicación es la clave para determinar la organización de los saberes que lo integran (Santacruz & Benítez de Chávez, 2014).

El docente debe ser capaz de estimular la acción “componente práctico” para la

transposición de saberes, para ello debe ser capaz de disponer u orientar hacia los medios para la acción, habida cuenta que el principal medio en educación es el discurso o diálogo pedagógico. Su lenguaje debe hacer posible la comunicación y tiene que llegar al alumno haciéndose extensivo al dominio del lenguaje escrito.

Como parte de esta dimensión se encuentra el desarrollo de los procesos de aprendizaje teórico-prácticos, estimulando la autonomía del alumno mediante estrategias didácticas para facilitar la apropiación del objeto.

Para Santacruz y Benítez de Chávez, (2014) es importante proporcionar al estudiante un instrumental de herramientas preparadas para ser aplicadas. Pero además, ponerlo en situación de hacer uso de ellas: propiciar procesos de pensamiento y comportamiento tales que les permitan acceder tanto a los conceptos como a los esquemas de acción.

Dimensión actitudinal: estimula lo intersubjetivo y su modalidad potestiva pues el camino hacia los objetivos se intercepta con una muy amplia y variada serie de fenómenos actitudinales. En lo actitudinal se manifiestan las individualidades y hace explícita la postura personal.

La dimensión actitudinal incluye fundamentalmente lo afectivo y lo reaccional, además de lo cognitivo, por lo que es entonces un canal de expresión (muchas veces inconsciente) donde docente y alumno muestran y demuestran sus posiciones personales.

La autora adopta la definición anterior pues se adapta a la enunciación de perfiles que ha adoptado el enfoque de competencias en la educación superior y que surge como respuesta al cambio social y tecnológico, a la concatenación de saberes no sólo programáticos y orientados a la producción, sino también de aquellos que incorporan globalmente una concepción del saber, del saber hacer, del saber convivir.

La formación basada en competencias implica grandes desafíos para la educación superior ya que requiere un estrecho contacto con el mundo laboral, incluyendo aspectos tan relevantes como el análisis proyectivo de la demanda del sector productivo de bienes y servicios en las áreas en las cuales se desempeñará el futuro profesional al momento de su egreso, para lo cual la participación de empleadores y egresados en el proceso de diseño curricular es fundamental (Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA), 2008).

Las universidades han estado tradicionalmente refugiadas en currículos centrados en contenidos, objetivos y formas de enseñanza obsoletas. La formación basada en competencias podría constituirse en el puente entre el paradigma tradicional que depende de los créditos expresados en horas que miden el logro de retención de contenidos en los estudiantes y la revolución en el aprendizaje para toda la vida como hermosamente proclamaba Delors.

Asumida la triple configuración de la competencia, es menester mostrar la argumentación como una competencia y sus implicaciones teóricas y prácticas en el campo de la docencia. Asimismo, además de proponer desarrollos conceptuales relacionados con la teoría de la argumentación, sus fundamentos y su justificación disciplinar, se intentará presentar la tesis según la cual la competencia argumentativa es una condición necesaria al lenguaje escrito y oral del estudiante universitario, específicamente cuando se aborda desde una perspectiva comprensiva y hermenéutica.

3 Capítulo III

Competencia argumentativa en la formación universitaria

3.1 Introducción

En el capítulo se analizan las diferentes aristas del concepto de competencia argumentativa, vista como una habilidad social de gran importancia en el desempeño laboral, social y personal y como parte del pensamiento conceptual.

Para lograr una visión holística de este concepto, se decantan las debilidades en su consecución dentro de la enseñanza universitaria actual, retomando los primeros estudios al respecto y reconociendo las primeras investigaciones, postulados y precursores.

Así mismo el capítulo incluye una revisión de las investigaciones y definiciones prácticas que actualmente se manejan sobre el tema.

3.2 Aproximación conceptual al tema de las competencias argumentativas.

La competencia argumentativa es concebida como una habilidad a adquirir, tiene una importancia crucial como herramienta de pensamiento y por su alto valor académico y social en todo proceso de enseñanza-aprendizaje (Crowell & Kuhn, 2014). El desarrollo y estimulación de las competencias muestran un camino hacia la humanización del aula de clase, empodera al alumno hacia la actitud participativa, propositiva y exploratoria a partir del establecimiento de nuevas relaciones que desarrollan la inteligencia del sujeto al envolver aspectos tan importantes como los procesos mentales superiores (Arenas, 2014).

Es una habilidad compleja y pertenece al denominado pensamiento de orden superior, que va más allá de mantener y defender una posición o una idea concreta.

Consiste en saber diferir de la opinión que muestra otra persona, juzgar la información que se recibe y ponerla en entredicho, posicionarse de forma motivada ante un desacuerdo, comprender los diferentes puntos de vista en un conflicto, encontrar y ofrecer alternativas a las razones dadas, cambiar la propia perspectiva o la de los demás, se requiere al formar parte del ámbito educativo y debe constituirse como un objetivo didáctico esencial. Además, que resulta básica para una adecuada convivencia en sociedad (García, 2015).

A juicio de la autora, las dificultades que exhiben los estudiantes de nivel universitario en esta área del pensamiento, se hacen patentes en las evaluaciones y vienen preocupando a la comunidad educativa desde hace tiempo. En principio, es posible considerar que a partir de la transformación de las comunicaciones, el uso de la cultura letrada que los jóvenes realizan en la actualidad se diferencia notablemente de las anteriores generaciones y parece estar relacionado con los cambios en el aprendizaje y el entrenamiento de la lectoescritura.

Lo anterior se hace manifiesto en la escritura epistolar, los trabajos monográficos y de investigación escolar que tradicionalmente se utilizaron como adiestramiento en las habilidades de escritura, y que han dado paso a la utilización de todo tipo de escritura abreviada. Se observan textos escolares donde predomina lo hipertextual, mensajes de textos que por su síntesis se podrían considerar como pseudo-encriptados, que dan cuenta de un mayor consumo de textos publicitarios y menos consumo de literatura (Garay, 2014).

De acuerdo a las observaciones de la autora, muchos alumnos tienen dificultades de comprensión lectora, lo que de alguna manera condiciona la competencia de producir textos y mucho más de argumentar. Estas dificultades pueden llegar a obstaculizar o condicionar la inserción laboral de los jóvenes. En todo caso, uno de los factores claves

que deben tenerse en cuenta, a la hora de abordar esta problemática, es la importancia de la lectura y de la práctica argumentativa para poder mejorar las competencias inherentes a poder sostener un argumento, afrontar una discusión o un diálogo desde diferentes perspectivas y tomando en cuenta las principales dimensiones de la práctica argumentativa (metacognitiva, epistemológica y social).

El presente estudio reviste una importancia práctica, pues en distintos campos de conocimiento también se vienen dando, a juicio de la autora, nuevos desarrollos teóricos fundamentados por los avances científicos y prácticas comunicativas, que demandan particularmente habilidades argumentativas por parte de los futuros profesionales.

Desde un enfoque pedagógico y lingüístico, teniendo en cuenta el contacto y la comunicación que debe establecerse entre los docentes y la sociedad, resulta indispensable que los estudiantes mejoren sus competencias y habilidades argumentativas, así como su disposición a argumentar y todo lo que concierne a la ejercitación de la lectura y la elaboración de escritos –herramientas fundamentales en la era de la globalización–, para propiciar una buena inserción laboral (García, Condat, Occelli, & Valeiras, 2016).

De acuerdo con Means y Voss (1996), la capacidad de argumentar se constituye como una habilidad intelectual del más elevado orden, fundamental para la participación social. Considerada un aspecto del pensamiento crítico extremadamente difícil de enseñar (Romero, 2012).

Para poder diseñar y ajustar acciones pedagógicas orientadas al desarrollo de la argumentación es necesario, en primera instancia, conocer el nivel de desarrollo actual de argumentación de los estudiantes y la medida en que estas habilidades se van desarrollando, así como sus disposiciones hacia el trabajo intelectual que demanda argumentar, lo que se intentará hacer en la presente investigación. Lamentablemente,

son escasos los estudios que se han realizado en esta área del conocimiento. La literatura en desarrollo sobre argumentación no es clara acerca de lo que los estudiantes son capaces de hacer y con qué nivel de logro en los distintos niveles educativos.

Si bien se destaca que la argumentación es una habilidad de importancia crítica en la vida social del siglo XXI y en la cual los educadores han comenzado a focalizar su atención, poco se sabe sobre cómo los estudiantes desarrollan sus competencias argumentativas y por consiguiente, cómo es posible enseñarlas o estimularlas. De todos modos, el desarrollo de las competencias argumentativas se perfila como una cuestión crítica en el campo de la enseñanza universitaria, tanto en el plano teórico como en el práctico (García, 2015).

En Latinoamérica la investigación sobre la actividad argumentativa se han estado centrando en el problema de la complejidad argumentativa, se reconocen investigaciones para establecer los esquemas argumentativos más frecuentes en textos escritos producidos por un grupo de estudiantes de tercer año de enseñanza media en Chile, sobre la base de que el estudio del uso de esquemas argumentativos puede proyectar el tipo de razonabilidad de fondo de los hablantes; así como acerca de los aspectos dialécticos y retóricos que se destacan en las interacciones argumentativas de estudiantes de dos establecimientos educacionales. Son varios los estudios además que revelan bajos niveles de “argumentatividad”. (Aguiar, 2016; Araminta, Carmona, & La Rosa, 2017; López & Padilla, 2011)

3.3 Modelos de argumentación de Toulmin y Perelman

Lo que hoy conocemos como teoría de la argumentación tiene una historia reciente. En la segunda mitad del pasado siglo Perelman, Toulmin llamaron la atención sobre la idiosincrasia de la argumentación en el lenguaje natural y la necesidad de proponer modelos normativos adecuados para ella. Sus enfoques inauguraron lo que se

ha caracterizado como el devenir de la retórica, la lógica y la dialéctica en el ámbito de la teoría de la argumentación (Forsberg, 2015).

En 1958 aparece en Inglaterra el libro *The uses of argument* de Stephen Toulmin, cuyo objetivo era posicionar una crítica epistemológica que trataba de cuestionar tanto el modo tradicional de concebir la producción del conocimiento, como el hábito científico de considerar como fundamento del razonar, incluso para la vida cotidiana, el proceso silogístico aristotélico (Murillo, 2013).

A partir del tercer capítulo de su libro, se ha difundido su propuesta bajo el nombre de: *lógica factual*. Como así lo indica su nombre, el interés de la propuesta está en analizar el modo en que el razonamiento se desenvuelve en contextos específicos. Para el efecto se ocupa del proceso general en el que la jurisprudencia se despliega, esto es, sopesando la fuerza de las leyes de acuerdo a los casos y criterios de aplicación, para el autor, fuerza y criterio, son los dos términos matrices a balancear para obtener una descripción genuina de la exposición de argumentos (Toulmin, 1958).

Este balance lo logra Toulmin construyendo un modelo con seis entradas, según un Marmolejo (2016) y supera así la lógica aristotélica de tres aspectos (premisa mayor, premisa menor y conclusión).

Las entradas del modelo, que deviene en método para la confección y análisis de argumentos, son:

1. Apoyo: cuerpo de contenidos desde donde emanan las garantías y que nos remite al mundo sustancial en el que encontramos investigaciones, textos, códigos, supuestos sociales que nos permiten afirmar una garantía.

2. Garantía: principio general, norma tácita, supuesto o enunciados generales de naturaleza formal, que permiten el paso de los datos a las conclusiones.

3. Datos: son de orden empírico o factual y permiten la emergencia de una

pretensión o conclusión.

4. Conclusión: son las pretensiones, demandas o alegatos que buscan, entre muchos de sus posibles propósitos, posicionar una acción o una perspectiva.

5. Cualificadores modales: son construcciones lingüísticas que permiten cambiar la fuerza pragmática de una pretensión.

6. Condiciones de refutación: son excepciones que debilitan a la garantía, son parte de la información contenida en los apoyos y socavan la fuerza final de la conclusión.

El modelo es perfectamente aplicable en la enseñanza y práctica de esta habilidad por su progresivo manejo de las categorías argumentativas y se interpreta de la siguiente forma: Dada nuestra experiencia general del campo en cuestión (apoyo) y de acuerdo con las reglas o principios resultantes de tal experiencia (garantía), utilizando los siguientes hechos específicos (datos), de una forma cualificada (cualificador modal), se permite concluir lo siguiente (conclusión o pretensión), a menos que exista una específica condición de refutación (excepciones).

Como se desprende, el nombre de ‘lógica factual’ proviene del hecho de que el modelo está siempre en relación con los acontecimientos, tanto a través de los ‘apoyos’, como de los datos y las excepciones, siendo el caso que la ‘conclusión’ y los ‘cualificadores modales’ también nos vinculan a las estrategias que los hablantes tienen para instalar sus posiciones en debates y controversias.

A fines de los años cincuenta del siglo XX se produce el renacimiento de la retórica, con los trabajos de la Nueva Retórica de Chaïm Perelman y Lucie Olbrechts-Tytec, Perelman en estos, rechazará la condena al irracionalismo o al voluntarismo de las cuestiones sobre los valores, a la que llegó en su momento la filosofía del positivismo lógico (Sanchez, 2015) y creará las bases de una lógica interdisciplinar,

aglutinando diversas aportaciones entre las cuales encontramos, los estudios de psicología experimental de las audiencias y de la sociología del conocimiento. En su base están cuatro principios de la dialéctica de Gonseth:

- Principio de integridad: todo nuestro saber es interdependiente.
- Principio de dualismo: es ficticia toda dicotomía entre método racional y método empírico; ambos deben reconciliarse.
- Principio de revisión: toda afirmación, todo principio debe permanecer abierto a nuevos argumentos, que podrán anularlo, debilitarlo o reforzarlo.
- Principio de responsabilidad: el investigador compromete su personalidad en sus afirmaciones y teorías, no debe imponerse su justificación de forma automática, sino racional y estar sujeto a cambios.

Naturalmente, el objeto de esta teoría es el estudio de las técnicas discursivas que permiten provocar o aumentar la adhesión de las persona a las tesis presentadas para su asentimiento (Perelman, 1989).

Desde los desarrollos conceptuales de estos precursores se ha intensificado la atención sobre el tema de la argumentación y su carácter de habilidad o competencia al servicio del aprendizaje significativo y autónomo, preocupación de carácter internacional que ha apostado por la reforma de los sistemas educativos, por la búsqueda de nuevas formas de concebir el currículo y en definitiva, por nuevos modos de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje.

3.4 Aspectos básicos de la habilidad argumentativa

En un libro publicado acerca de los estudios realizados por Van Eemeren y Grootendorst (1992), quienes reformularon la teoría del análisis crítico, se asegura que de principio, la noción de argumentación que postulan requiere de una controversia y de la discusión crítica de puntos de vista opuestos, constituyendo estos elementos centrales

del proceso argumentativo (Carretero, 2015).

Para estos autores, la argumentación surge toda vez que dos o más personas sostienen puntos de vista opuestos, que de alguna manera, intentan llegar a un acuerdo y como necesidades de segundo y tercer orden plantean la condición emocional de los interlocutores y las condiciones en que la discusión se desarrolla. Considerando estos tres elementos un marco bastante completo para el análisis y comprensión del proceso argumentativo.

De acuerdo con (Leitão, 2006), en un libro publicado sobre Psicología Cognitiva: cultura, desenvolvimiento y aprendizaje; la argumentación no está presente únicamente cuando las posiciones opuestas que se intentan resolver se encuentran explícitamente formuladas, sino que basta una justificación para que una posición alternativa aparezca en forma implícita. La necesidad de justificación aparece sólo cuando hay una noción de la debilidad de una opinión, la que siempre es relativa a la solidez de opiniones alternativas. Desde esta perspectiva, la justificación transformaría un discurso en argumentativo (Larraín, Freire, & Olivos, 2014).

En todo caso, se parte de una concepción de la argumentación que tiene en cuenta su carácter socio-discursivo, dialógico y dialéctico, que promueve la negociación de puntos de vista a partir de diferencias de opinión. Estas diferencias provienen no sólo de los interlocutores presentes en una interacción comunicativa, situación inmediata en que la argumentación es producida, sino también en una multiplicidad de dispositivos disponibles en la cultura (libros, grabaciones, entre otros.) así como en el llamado discurso interior (Van Eemeren, Grootendorst , & Snoeck , 1996).

Según Leitão (2006) la unidad argumentativa es el conjunto de una posición justificada, otra posición opuesta justificada (que sería el contra-argumento) y una tercera posición o respuesta. Si bien cada uno de estos mecanismos semióticos favorece

la revisión y examinación de las posiciones epistémicas del hablante y se erige como un recurso invaluable para la construcción de conocimiento, es el contra-argumento el mecanismo semiótico clave para el proceso de construcción de conocimiento, pues el hablante al analizarlo se ve forzado a evaluar los fundamentos de su opinión, en lo cual coincide con otros autores (Toulmin, 1958; Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1989).

Dicho esto, evidentemente no es lo mismo una interacción sólo con justificación, que una interacción con justificación y posiciones opuestas formuladas explícitamente. En una mirada más profunda de este proceso, se partiría de un primer momento, cuando no hay ningún mecanismo semiótico de los descritos por Leitão (2000), el discurso no es argumentativo. Cuando hay una justificación o una demanda por ésta, se provoca la aparición de al menos dos posiciones: la que se sostiene y debe ser fundamentada y aquella que virtualmente podría competir con la primera.

Es decir, la justificación abre el discurso a la presencia de posiciones alternativas, aunque éstas no estén explícitamente formuladas. Luego, en un segundo momento y con la presencia del contra-argumento, aparece una oposición explícita dirigida al argumento (posición más justificación) anteriormente esgrimido. Este movimiento, según (Leitão, 2006), fuerza a la consideración y revisión de la posición sostenida y sus fundamentos. Por último, la presencia de un tercer movimiento, la respuesta, es el mecanismo semiótico que permite la evaluación de ambas posiciones y la formulación de un tercer movimiento.

En otro orden, los estudios sobre el razonamiento infantil plantean que existen tres estructuras argumentativas: 1) simple: una conclusión y una razón; 2) fortalecida: una conclusión y una razón y uno o más modalizadores; 3) elaborada: argumento y contra-argumento. Las estructuras fortalecidas incrementan su frecuencia según el nivel educativo de la persona, aunque en las estructuras elaboradas no se garantiza este

incremento. Por ejemplo, niños de quinto grado de alto nivel cognitivo pueden tener mejor desempeño en argumentación que niños de 11° grado con bajo nivel cognitivo (Means & Voss, 1996).

Esta situación sugiere dos cuestiones relevantes. Por un lado, las habilidades de contra-argumentación no se encuentran desarrolladas en la mayoría de los niños de 11° grado, o como proponen (Glassner & Schwarz, 2005), sería en este período donde la habilidad de “anti-logos” estaría en pleno desarrollo bajo condiciones apropiadas. Por otro lado, las habilidades argumentativas avanzan no sólo por con la edad, sino por la posibilidad de estar expuesto sistemáticamente a ciertas experiencias de participación en debates o instancias que demandan de estas habilidades.

3.5 Dimensiones en el desarrollo de la argumentación

De acuerdo a Larraín et al. (2014) el debate en torno a la adquisición y puesta en juego de habilidades argumentativas, debería sustentarse en la consideración y distinción de tres dimensiones: la estructura argumentativa, dimensión comprensiva-productiva y la dimensión social.

1. Estructura argumentativa: a lo largo del desarrollo ontogenético es posible detectar un claro avance en el fortalecimiento de la estructura argumentativa que va desde una estructura justificativa a una dialéctica, es decir de la capacidad para sostener un punto de vista a la capacidad de elaborar y justificar posturas o posicionamientos que lo contradicen. El conjunto de la evidencia expuesta describe que los niños a temprana edad son capaces de plantear una posición, luego de dar progresivamente más razones para sustentarla y por último ser capaces de elaborar contra-argumentos. El aspecto dialéctico de la producción argumentativa sería, según la literatura disponible, lo más difícil de lograr (Glassner & Schwarz, 2005).

2. Dimensión comprensiva-productiva: en una lectura metódica de las investigaciones al respecto, destaca que los niños son capaces de argumentar muy tempranamente, permite dar cuenta de que se centran más bien en capacidades comprensivas: los niños y niñas serían capaces de conocer e identificar todas las partes de un argumento a una tempranísima edad. Sin embargo, en cuanto a habilidades productivas, se sugiere que los niños y niñas pequeño/as serían sólo capaces de producir justificaciones a sus propios puntos de vista (Leitão, 2006). Los niños pequeños ofrecerán al menos el doble de razones para apoyar sus propios puntos de vista, que para apoyar los de sus oponentes en una discusión (Stein & Albro, 2001).

Esto estaría acompañado del desarrollo progresivo y paulatino de habilidades de comprensión de las debilidades de un argumento. De hecho, según estos autores no es cierto que los niños comprendan un contra-argumento a una postura ajena o propia desde muy temprano. Otros autores confirman esta deducción y concluyen que los niños y niñas de cinco años muestran limitaciones en la identificación de debilidades en el argumento de un oponente (Larraín, Freire, & Olivos, 2014).

En efecto, la posibilidad de comprender las debilidades de un argumento ajeno aparece más tardíamente, en la edad escolar. De todos modos, parece no haber avance en este respecto entre los niños mayores y los adultos, quienes no necesariamente muestran aumento en el conocimiento de las fortalezas del oponente y las propias debilidades a la hora de poner en juego sus habilidades argumentativas (Migdalek, Santibáñez, & Rosemberg, 2014).

En términos temporales, Glassner y Schwarz (2005) postulan que las habilidades de contra-argumentación estarían en pleno desarrollo al comienzo de la adolescencia, pero no se desarrollarían completamente sino hasta la adultez. Se podría hipotetizar que lo que respalda las capacidades productivas son habilidades comprensivas. En este

sentido, es importante discriminar el nivel taxonómico (comprender versus elaborar) involucrado en los distintos aspectos de la habilidad argumentativa (justificación y oposición).

3. Dimensión social: es relevante distinguir claramente el contexto social en el que se ponen en juego las habilidades argumentativas. En contextos interpersonales se comparte gran parte de la responsabilidad en la producción argumental y carga cognitiva, lo que haría posible que los estudiantes mostraran más y mejores habilidades argumentativas que cuando sólo una persona propone y opone una determinada posición. En un diálogo, la argumentación es co-producida por roles alternados, mediante la contribución de sucesivos argumentos y contra-argumentos presentados por los hablantes (Ríos, 2013).

Al contrario, en la construcción individual de un texto escrito coherente, la persona tiene que estructurar toda la información por sí misma, debe generar y coordinar las afirmaciones que apoyan y están en contra del punto de vista defendido o que se pretende exponer. Esto requiere la capacidad de presentar ideas que forman parte del punto de vista opuesto (Piolat , Roussey, & Gombert, 1999).

Desde esta perspectiva, siguiendo a estos autores, tiene sentido pensar que un individuo se desempeña mejor cuando debe argumentar con otros a cuando debe hacerse cargo de la proposición y oposición de un mismo punto de vista. No es lo mismo, desde el punto de vista del desarrollo, contra-argumentar una idea que ha sido expuesta por otro a una que uno mismo sostiene. Esto último requiere no sólo ser capaz esporádicamente de contra-argumentar una postura ajena, sino de haber “internalizado” la estructura (o dinámica) dialéctica propia de las prácticas argumentativas, de modo de llevarlas a cabo sin colaboración real. Lo que se requiere es la capacidad de descentramiento para tomar conjuntamente la perspectiva propia y la de otro.

En una síntesis de estos aportes, la evidencia indica que no sólo elaborar contra-argumentos es una ganancia posterior en el desarrollo, sino que identificar las debilidades de la propia posición, reconocer y/o elaborar contra-argumentos dirigidos hacia la propia posición y responderlos, es una ganancia propia que se da en la adultez, en presencia de una situación social favorecedora del desarrollo argumentativo.

Para comprender el desarrollo de la argumentación con el propósito de aprovecharlo desde una perspectiva pedagógica, es importante discriminar el grado en que las habilidades argumentativas avanzan según las tres dimensiones descritas. No es lo mismo pensar que los niños presentan dificultades en elaborar contra-argumentos a que tienen dificultades en identificarlos. Tampoco es lo mismo sostener que los estudiantes a cierta edad pueden identificar debilidades y fortalezas de un oponente a ser capaces de hacer lo mismo con debilidades de posturas propias (García, 2015).

En cuanto al desarrollo de la argumentación escrita, si bien existen importantes motivos para pensar que las habilidades de argumentación escrita se diferencian de las orales, la literatura en el tema da cuenta de que ambas formas de argumentación siguen patrones similares de desarrollo. En relación a las habilidades argumentativas escritas, algunos autores sugieren que el dominio de la argumentación involucra un movimiento de desarrollo desde un nivel pre-argumentativo (donde si se toma posición se hace sin fundamentación), pasando por un nivel mínimo argumentativo (una posición y una razón), a un nivel argumentativo elaborado en el cual se presentan múltiples elementos articulados que sirven como sustento o razones (Ramos, Sánchez, & Huapaya, 2014).

La argumentación escrita requiere una gran autonomía por parte del hablante, quien debe ser capaz de negociar con una audiencia virtual y/o anticipada. Es predominantemente un tipo de discurso en el que una misma persona se hace cargo tanto de la propuesta como de la discusión de un planteamiento u opinión. Esta razón,

sumada a las dificultades propias del dominio del lenguaje escrito en los diferentes niveles educativos, parece ser relevante a la hora de entender las dificultades que involucra la argumentación escrita, particularmente el tardío dominio de la contraargumentación (Larraín, Freire, & Olivos, 2014).

La argumentación puede verse favorecida por condiciones contextuales como la polemicidad del tema, la familiaridad de la audiencia, el objetivo de la enunciación, la naturaleza de las instrucciones, conocimientos, creencias y compromiso de la persona con respecto al tema, relaciones simétricas, entre otros aspectos y variables a considerar (Kuhn & Udell, 2003).

En todo caso, para la autora es claro que la educación superior y los docentes encargados de la formación de estudiantes universitarios, deben tener presente que el proceso de adquisición de esta habilidad será progresivo, incluso a este nivel de enseñanza y logrará exteriorizar los procesos de pensamiento y del razonamiento, contrastar las hipótesis y juicios emitidos con sus pares y profesores, en la medida que sea objeto de entrenamiento durante el proceso de construcción y regulación del proceso de formación y apropiación del conocimiento.

La argumentación tiene relación con los objetivos que persiguen la formación de individuos responsables, que participen en decisiones sociales a través del pensamiento crítico (Jiménez, 2012). Propiciar la argumentación en las aulas para contribuir a un mejor aprendizaje en los estudiantes sería una buena estrategia a utilizar por parte de los profesores, que no puede quedarse solo en un discurso de buenas intenciones plasmado en los documentos oficiales de las instituciones educativas (Cruz, 2015).

La competencia argumentativa es la habilidad del razonamiento que permite explicar y entender el orden de las partes de un proceso, así como relación que existe

entre estas partes para llegar a una conclusión. De tal manera que al argumentar se presenta una explicación acerca del porqué de las cosas, justificando a través de razones, para llegar a criterios propios (Crowell & Kuhn, 2014; Cruz, 2015).

4 Capítulo IV

Funcionalidad y Marcos argumentativos

4.1 Introducción

El capítulo parte del supuesto que argumentar constituye una función originaria, propia de cada ser humano, que la implementa de acuerdo al respaldo referencial y contextual en que se formó, a partir de tal noción, se genera la necesidad de conceptualizar su normatividad y funcionalidad.

Partiendo de la perspectiva anterior, se develan diversos enfoques y posturas teóricas y operacionales en este ámbito de estudio, que han cuestionado este aserto, planteando controversias y problemáticas en el campo de investigación de la funcionalidad y normatividad de la argumentación.

Se describen varias teorías sobre la argumentación, entre ellas la Pragmática dialéctica, la cual según Obando (2013), asume que las diferencias de opinión se resuelven siempre y cuando se despejen los escollos y sostenga una buena discusión crítica, por lo que el tratamiento de las falacias es abordado como una serie de obstáculos a la resolución de una disputa, como problemas de comunicación y no simplemente como errores de razonamiento.

4.2 Funcionalidad y normatividad de la argumentación

Las diferentes teorías de la argumentación parten de la idea de que argüir deviene una función natural del ser humano, a partir de la cual surge cierto tipo de normatividad. Sin embargo, diversos enfoques y posturas han cuestionado esta aseveración, desplegando dos problemáticas en el campo de investigación de la funcionalidad y normatividad de la argumentación (Santibáñez, 2014).

La primera de ellas es la validez de los supuestos que la teoría de la argumentación utiliza, entre ellos: a) que habría un acuerdo tácito entre los

interlocutores de llevar a cabo un diálogo argumentativo, es decir, operaría una dimensión dialéctica por defecto y b) que argumentar tendría por objetivo la resolución de un problema, es decir que operaría aquí un fenómeno pragmático en tanto co-sustancial a la actividad argumentativa y que a partir de tales supuestos –el acuerdo intersubjetivo implícito de desarrollar dialécticamente un diálogo argumentativo y que éste genere un bien social como la resolución del conflicto–, se obtenga los márgenes normativos de la actividad argumentativa.

La segunda, el problema de la normatividad de la argumentación, que es inherente a la actividad de argumentar, se trata de distinguir bajo qué parámetros se lleva a cabo una buena argumentación. Aparentemente al argumentar, el sujeto considera explícita o implícitamente, qué argumento es el mejor, más fuerte o adecuado según lo determine el contexto, para evitar algún grado de inadecuación lógica y pragmática. La teoría de la argumentación ha reflejado este hecho básico, en consecuencia pioneros de los estudios sobre la funcionalidad de la argumentación, como Van Eemeren & Grootendorst , (1992) han realizado un desarrollo sistemático, en base al supuesto de que la argumentación es un procedimiento de resolución de diferencias de opinión, que se despliega a partir de criterios esenciales para la producción de buenos argumentos, llegando incluso a la explicación de la normatividad local, dependiente de los tipos de diálogos y el uso de preguntas críticas (Walton, Reed, & Macagno, 2008; Van Eemeren & Grootendorst, 1992).

Otros autores, focalizando el problema desde un punto de vista opuesto de las propuestas cognitivas como pragmática, postulan que la frecuente reticencia a argumentar en la praxis, tiene una función estratégica, ya que las personas desisten de participar en una discusión cuando es alta la probabilidad de terminar derrotado. Los autores parten de la idea de que argumentar es una actividad demandante y no se

emprende sin un propósito bien determinado y una debida consideración de las consecuencias, donde se suele evaluar los costos, beneficios y peligros de la discusión en que se dispone a intervenir (Paglieri & Castelfranchi, 2010).

Desde tal perspectiva, las teorías de la argumentación suelen hacer dos suposiciones cruciales: que fallar en la actividad argumentativa deja a los argumentadores en la misma situación en la que estaban al comenzar la discusión, por lo que no habría mayores problemas en fallar y que las metas dialógicas son las principales preocupaciones de los argumentadores cuando toman la decisión de involucrarse en una argumentación. La toma de decisiones estratégicas en el proceso de argumentar interactúa con el filtro de las expectativas del argumentador.

De este modo se asume que las características estándares que la argumentación intenta mejorar son: credibilidad de una conclusión, el nivel de acuerdo entre las partes, el estado emocional y las relaciones sociales de los argumentadores, la ventaja estratégica de cada argumentador en el contexto de una disputa y la reputación social del argumentador como una fuente válida de información. En base a estos postulados, las teorías de la argumentación aseveran que esta sólo puede conducir a situaciones mejores, en lo que Paglieri y Castelfranchi (2010) denominan: optimismo argumentativo.

Sin embargo, según estos autores la argumentación puede -y muchas veces suele- producir resultados negativos. Hay diversas formas en que la situación puede empeorar, tal es el caso, cuando se utilizan argumentos que resultan contraproducentes, hasta afectar la credibilidad final de la conclusión. Una determinante que particularmente puede incrementar el desacuerdo, ocurre cuando son argumentos sobre temas emocionales que generan sentimientos negativos, estos acaban por provocar pérdidas emocionales sin que se obtenga beneficio alguno.

Otra situación negativa se da cuando un argumento imprudente lleva la atención de la contraparte a temas que incrementan la fuerza de su oposición y disminuyen la propia. En síntesis, el optimismo argumentativo se sostiene en cierta ingenuidad e impide el análisis de los costos y beneficios de realizar el esfuerzo de argumentar, que viene a ser la función instrumental básica de la práctica argumentativa (Paglieri & Castelfranchi, 2010).

En este sentido, el instrumentalismo argumentativo postula que las metas dialógicas suelen ser de carácter instrumental a la meta extra-dialógica. Esto implica que la decisión de argumentar y las decisiones respecto de los movimientos específicos del proceso mismo de la argumentación, son afectadas por las metas extra-dialógicas del argumentador y presenta tres características: las sub-metas dialógicas son instrumentales al fin del diálogo, que a la vez es instrumental a la meta extra-dialógica la cual prevalece sobre el diálogo inmediato; algunos movimientos pueden ser instrumentales a otras metas extra-dialógicas del argumentador, diferentes de aquellas que motivaron al argumentador en la primera instancia.

De lo cual se deriva que la forma más directa de definir los beneficios, costos y peligros de argumentar es en términos de utilidad. Los beneficios se obtienen con el cumplimiento de las metas -ya sean dialógicas como extra-dialógicas- de las personas a través del acto argumentativo: convencer respecto de una creencia, lograr que el oyente realice determinada acción u otro propósito que responde a los intereses del argumentador.

Por otra parte, se pueden dar efectos colaterales positivos en la reputación, mayor confiabilidad y credibilidad. En cambio, la utilidad negativa presenta dos aristas: los costos y los peligros. Los costos refieren a la utilidad negativa producida en el proceso de argumentar en virtud del balance entre el costo energético de las personas y

las metas, sin tomar en cuenta el producto. Esto incluye el costo directo y el costo de oportunidad, es decir, aquellas opciones no elegidas. Por su parte, el peligro refiere a la utilidad negativa producida por efectos colaterales o como consecuencia de haber argumentado (Santibáñez, 2014).

A partir de este enfoque surge la tercera probabilidad, la que realmente le importa al argumentador: la probabilidad de satisfacer la meta extra-dialógica que motiva toda la empresa argumentativa. Un elemento clave en este abordaje es la calidad de las alternativas, es decir, la evaluación de otros argumentos a través de los cuales se puede lograr la meta extra-dialógica. La presencia o ausencia de alternativas, además de su calidad, son elementos que se sopesan y se comparan en el proceso de la argumentación.

En cuanto a los costos de argumentar, Paglieri y Castelfranchi (2010) mencionan la energía individual, los recursos cognitivos y exposición social, los cuales pueden incrementarse en la medida que se prolongue la argumentación. Esto no ocurre con los beneficios de argumentar, pues éstos varían en función del tipo de argumentación utilizado, como la persuasión o la negociación. Para estos autores, si se proyecta la intersección de las curvas de beneficios y costos, los costos siempre terminan excediendo a los beneficios, por lo cual la función de utilidad del argumentador disminuye con el transcurso del tiempo.

Desde la perspectiva de estos autores, cuando los argumentadores toman la decisión de participar en una discusión evalúan los siguientes factores: las expectativas de cuán trabajoso será concluir exitosamente un compromiso argumentativo; el tiempo estimado que llevará el debate o discusión y la intuición de las funciones de costo y beneficio.

Los autores, además concluyen, que es preciso tener en cuenta que los costos de

argumentar ocupan casi siempre un lugar más preponderante que los beneficios y peligros, ya que son inmediatos y certeros y por el contrario, los beneficios y peligros son inciertos y diferidos. En consecuencia la argumentación puede ser contemplada como una estrategia óptima, cuando el momento de llevarla a cabo está en el futuro, pero si se realiza en un tiempo cercano los costos se convertirán en la variable más relevante.

Aun cuando los peligros asociados a una discusión dependen de las metas específicas del argumentador, hay riesgos que atraviesan la mayoría de las discusiones. El primero es que el argumento utilizado fracase, un segundo peligro es la posibilidad de que la discusión conduzca a un nuevo desacuerdo entre los participantes, en vez de resolver sus discrepancias. Paglieri y Castelfranchi (2010) sostienen que hay cuatro factores que pueden contribuir al aumento del desacuerdo:

- Tiempo que perdure el desacuerdo luego de la discusión, a más tiempo será menos tolerado.
- Prolongación de la discusión, a más tiempo mayores posibilidades de no convencer a la contraparte.
- El motivo del desacuerdo inicial puede ampliarse, surgiendo otros motivos de desacuerdo.
- El contexto social distingue argumentar como práctica indeseada, si no aporta soluciones a la problemática tratada.

Respecto al bienestar emocional, los autores plantean que también está asociado a los peligros de la argumentación, entre ellos el grado de vínculo afectivo entre las partes y el contenido del tópico a tratar (Paglieri & Castelfranchi, 2010).

La función de la argumentación ha sido considerada además, en la teoría de los bloques semánticos en la obra, La semántica argumentativa de Ducrot y Carel en 2006;

donde se la concibe como un proceso polifónico de enunciación que pone en juego las marcas lingüísticas y semánticas de los topoi (lugares comunes) que una sociedad o grupo comparte. En esta teoría la funcionalidad de la argumentación está ligada al hecho de que la actividad argumentativa diaria refleja la coordinación entre los procesos sociales que dirimen y distribuyen los lugares de lo aceptable y lo prohibido en el funcionamiento de las lenguas naturales.

Al referirse a las palabras, como elemento imprescindible del lenguaje, Ducrot (1988) sostiene que en sí mismas tienen un valor fundamentalmente argumentativo, pues no sólo describen el mundo sino que contribuyen a elaborar una forma lógica de éste, de tal modo que, a través de la enunciación, "... el lenguaje ordinario describe la realidad y hace de ella un debate entre los individuos" (p. 83). Desde su punto de vista, en el diálogo natural o disertaciones cotidianas, los sujetos plantean argumentos y esto ocurre desde edades tempranas. Por eso, los docentes deberían reconocer que diariamente los estudiantes argumentan y que esta actividad lingüística constituye un insumo a ser aprovechado en los dispositivos y recursos didácticos para hacer más significativo el aprendizaje de esta habilidad fundamental (Ducrot, 1988).

Un abordaje aún más claro de las funciones de la actividad argumentativa es el desarrollado por la lógica informal de Walton (2007), que es entendida como una rama de la lógica cuya función, tarea y objetivo es desarrollar estándares no-formales, criterios y procedimientos para el análisis, interpretación, evaluación, crítica y construcción de la argumentación en el discurso cotidiano. Uno de los elementos teóricos centrales de esta corriente es que el modelo informal se erige como una alternativa a la noción de validez deductiva al poner el énfasis en tres criterios a la hora de evaluar la relación entre determinadas premisas y una conclusión, estos son: la relevancia, suficiencia y aceptabilidad.

El primer criterio evalúa si existe o no una relación sustantiva y pertinente entre las premisas y la conclusión; el segundo apunta a verificar si las premisas proveen de suficiente evidencia para arribar a la conclusión y el tercero se vincula con la evaluación del carácter de las premisas, si son verdaderas, probables o engañosas.

En pos de comprender el análisis funcional argumentativo, es necesario mencionar los autores Hample, Warner y Young (2009), quienes afirman que en el proceso argumentativo convergen varios los factores que influyen en la forma en que se lleva a cabo y en cómo los participantes se desenvuelven en ella. Proponen un análisis funcional que incluye los factores comunicativos y las funciones que cada uno de ellos cumple en el acto comunicativo de la argumentación, para lo cual se deberá observar las predisposiciones, preconcepciones, expectativas y significados vinculados a la actividad argumentativa que tiene cada participante.

4.3 Nociones acerca de marco argumentativo

Una de las elaboraciones fundamentales en el abordaje de las competencias argumentativas es la de marco argumentativo. Este concepto fue propuesto por Hample en 2005, quien postula que toda situación tiene una secuencia de acciones que a través de ciertas claves puede ser enmarcada o re-enmarcada de otra forma, donde cada re-encuadre que se realiza conduce a una nueva “laminación” (situación). De esta manera, en una situación de argumentación interpersonal el intercambio de razones cara a cara sería la secuencia de acciones, la cual puede ser enmarcada en contextos como el de juego, dominancia, o proyección de identidad. Es decir, es el sujeto hablante quien elige funcionalmente el objetivo que persigue y qué marco seleccionará en una situación comunicativa determinada (Hample, 2005).

El autor distingue tres categorías de marcos argumentativos utilizados por las personas. La primera contiene a los marcos primarios, mediante los cuales las personas

se centran a sí mismas en sus metas y deseos. En esta categoría incluye cuatro sub-marcos: utilidad, dominancia, identidad y juego. La segunda categoría se vincula con el reconocimiento y la conexión con el otro argumentador y en ella se debe tener en cuenta las metas y planes del otro. Este reconocimiento puede ser realizado en forma competitiva o cooperativa. La tercera categoría es el contraste profesional y se relaciona con el entendimiento reflexivo de la argumentación.

Otro elemento teórico sensible de la visión del autor, es la noción de edición de los argumentos, de acuerdo con esta teoría los individuos “editan” (revisan, sopesan, filtran) los argumentos que procesan en función del escenario, el tema, la audiencia, los objetivos, el tiempo, la energía, entre otros y esta edición puede estar influenciada por muchos factores, tales como las reacciones emocionales hacia la actividad argumentativa y los propios marcos argumentativo puestos en juego (Hample , Warner, & Young, 2009).

La edición se realiza entre la producción privada inicial de un mensaje y la producción pública final del mismo. De este modo, los sujetos difieren en el grado y en los estándares con los cuales editan sus argumentos. En este orden, hay quienes no editan en absoluto y en consecuencia se guían por los marcos primarios. Por su parte quienes sí editan sus argumentos, tomarían en cuenta el daño que pueden provocar a otros con lo que enuncian (Hample, 2005).

A su vez, los estándares editoriales pueden ser de tres clases. La primera se relaciona con la efectividad, en la que el foco está puesto en si los argumentos pueden ser rechazados debido a que no funcionarían o porque son muy negativos para ser utilizados. La segunda está centrada en la persona; en ella la principal preocupación es el posible daño que se puede ocasionar a sí mismo o a la otra persona con la enunciación de un argumento en particular. Por último, la tercera clase es la

competencia del discurso, donde las personas ponen atención a los argumentos en cuanto a su relevancia o certeza (Santibáñez, 2014).

Cabe aclarar que tanto los marcos argumentativos, como el comportamiento editorial señalan diferencias en la forma en cómo las personas se presentan y desenvuelven en la actividad argumentativa. Estas diferencias individuales se acompañan de otras anexas como la agresividad verbal y argumentativa. La primera agrede la identidad y sentimientos de la otra persona y la segunda apunta a los esfuerzos por desarticular la posición que sostiene el oponente. Ambas se relacionan con ciertas creencias y comportamiento básicos como la dominancia y la hostilidad, que podrían respaldar la tesis de que hay una conexión entre los marcos argumentativos y los estilos de edición (Hample, 2005; Rapanta, 2013).

A la hora de elaborar argumentos, el género y la reactancia psicológica, entendida como el impulso de una persona a resistir bajo presión, también dan cuenta de diferencias individuales en el uso de ciertos marcos argumentativos y estándares editoriales. Respecto del género, se ha planteado que hombres y mujeres difieren en la agresividad verbal y argumentativa y en reactancia psicológica. Se ha propuesto que lo masculino se vincula con la perspectiva de que la meta principal en una discusión es ganar, por lo que se lo asocia a los marcos primarios. En cambio, la femineidad se liga con la cooperación y por consiguiente, con el segundo y tercer marco argumentativo (Santibáñez, 2014). No obstante el género, no es una de las variables que más se ha estudiado en función de definir esta habilidad (Aguiar, 2016).

Hample (2005) plantea además, que dentro de la argumentatividad hay dos sub-escalas: una de aproximación a la argumentación y otra de evitación de la misma. Las personas que tienen un alto puntaje en la primera editan menos, en cambio los que tienen alto puntaje en la segunda prestan bastante más atención al daño que pueden

provocar al otro hacer uso de un argumento.

Desde esta perspectiva, los marcos primarios se relacionan con la orientación hacia la efectividad en la elaboración de un argumento; en tanto el tercer marco y la cooperación se vinculan con la edición centrada en la persona. Asimismo, la agresividad verbal se asocia con tendencias hacia la dominación y competitividad y sobre el tema concluye, que las personas que puntúan alto en argumentatividad editan menos y no se preocupan por no herir a los otros con sus argumentos (Hample, 2005).

4.4 Finalidad de la argumentación según estudios empíricos

Los estudios empíricos abocados a determinar la finalidad de la argumentación, han distinguido que los diferentes referentes socioculturales de diversas comunidades de habla, determinan un valor y función diferente que se le asigna a la argumentación (Crowell & Kuhn, 2014; Kuhn & Udell, 2003; Van Eemeren, Garssen, & Meuffels, 2009).

En este campo de investigación se han definido diferentes líneas, entre ellas la utilidad, observando que los hablantes argumentan en busca de alcanzar beneficios individuales, conducta que se relaciona con la cultura competitiva e individualista, que prevalece por ejemplo entre los estudiantes universitarios estadounidenses. En efecto, entre estos sujetos se advierte una visión utilitarista de la actividad de argumentar, que se contrapone a otro valor y función que se le puede conferir, como es el caso de los profesionales de clase media de la misma nacionalidad, que valoran la argumentación como una actividad que facilita el entendimiento y la negociación (Santibáñez, 2014).

En el ámbito de la Escuela de Ámsterdam, se han desarrollado estudios empíricos que buscaron evaluar la validez convencional de las reglas de discusión de la Pragma-dialéctica, donde se midieron la aceptabilidad intersubjetiva de las reglas para una discusión crítica entre hablantes comunes –holandeses, alemanes, ingleses,

españoles, indonesios- que no tuvieran ningún entrenamiento formal en la argumentación o en el reconocimiento de falacias, confrontados a fragmentos de discusiones en los que había movimientos no falaces (válidos, aceptables) y falaces (Van Eemeren, Garssen, & Meuffels, 2009).

El estudio incluyó un amplio espectro de falacias informales -de los ataques ad hominem en sus tres variantes –abusiva, circunstancial, tu quoque- hasta falacias como la falsa analogía-. Los autores van pasando una a una las etapas de una discusión crítica (confrontación, apertura, argumentación y conclusión) con las respectivas falacias identificadas como vinculadas a cada etapa y confirman lo que la teoría predice, en cuanto a que las reglas de la Pragma-dialéctica tienden a respetarse.

Desde una perspectiva que asume la argumentación como una habilidad de importancia crítica en la vida contemporánea, (Crowell & Kuhn, 2014), desarrollaron un estudio que comprendió la implementación de un currículum de 3 años, diseñado para promover y estimular las habilidades argumentativas de estudiantes de nivel secundario en los Estados Unidos.

Si bien se registraban antecedentes de intervenciones similares, este estudio se propuso tres propósitos que representan un abordaje innovador en este tipo de investigaciones. Primero, se indagó si el currículum puede ser efectivo no sólo con participantes de clase media sino que se incluyó a jóvenes académicos y socialmente desfavorecidos, lo cual resulta significativo en torno a los debates sobre las oportunidades que se les brindan a estos estudiantes para que puedan practicar habilidades de pensamiento de orden superior.

En segundo lugar, se trata de una intervención de largo plazo, que focalizó la evolución de los estudiantes desfavorecidos y donde se analiza si el involucramiento en las actividades argumentativas de los estudiantes se va incrementando a lo largo del

currículum –cuestión que también es relevante si se considera el bajo nivel de inicio que presentan los alumnos desfavorecidos, comparados con los de clase media-. Por último, en el currículum se incrementan las medidas de la habilidad de argumentación dialógica, difiriendo en forma y contenido de la medida del resultado principal, a fin de evaluar con mayor precisión los avances y progresos en esta habilidad.

En principio, los autores reportaron que los efectos de la intervención fueron positivos en las habilidades argumentativas escritas de los alumnos, constituyendo las intervenciones dialógicas una alternativa didáctica promisoría para el desarrollo de las habilidades argumentativas en la población objeto de estudio (jóvenes estadounidenses de 14 a 16 años). Si bien la habilidad para construir argumentos en forma escrita es crucial para el éxito académico, desarrollar habilidades de argumentación dialógica es igualmente trascendente.

En este sentido, algunos estudios sostienen que el futuro de la economía estadounidense y por consiguiente de su educación, dependen en buena medida de la capacidad que tengan los jóvenes de los sectores populares de comprometerse a trabajar en forma colaborativa y que efectivamente puedan plantear y negociar las diferencias en el debate por el bien común (Thomas & Brown, 2011).

El enfoque adoptado por Crowell y Kuhn (2014) se basa en la tradición sociocultural de las propuestas de Vigotsky (1983) y Michaels et al. (2008), al tomar la argumentación dialógica en sus raíces, desde la práctica social de la conversación cotidiana, como punto de partida y vía para el desarrollo del razonamiento argumentativo individual. Los autores parten de la premisa de que el medio más eficaz para desarrollar la habilidad de argumentación dialógica es una práctica intensa y sostenida en los ambientes ricos que requiere esta habilidad (Michaels, O'Connor, & Resnick, 2008; Vigotsky, 1983).

Esta propuesta considera que una práctica consistente y extensa de la argumentación dialógica puede ser una opción curricular muy costosa (en tiempo y recursos), pero sus resultados pueden ser muy positivos para los estudiantes.

Asimismo, otros estudiosos postulan que la capacidad y disposición a comprometerse con un discurso razonado se desarrolla a través de la socialización, es decir, a través de una participación sostenida en actividades y ambientes que esperan ese comportamiento, lo sostienen y recompensan en formas abiertas y sutiles. Sólo de este modo la mente estará dispuesta a privilegiar el discurso razonado, por sobre otros medios menos efectivos de comunicación (Resnick, Michaels, & O'Connor, 2010).

Otro hallazgo destacable de la intervención es que el desarrollo de la habilidad argumentativa no sólo se da en forma gradual sino que es multifacético. Este desarrollo multifacético va más allá de las habilidades cognitivas asociadas a la producción y evaluación de un argumento para abordar dimensiones metacognitivas, epistemológicas y sociales. Más aún, estas dimensiones implican disposiciones más que una simple competencia e involucran valores y normas. El sostener la práctica argumentativa crea un clima social afín con dicha actividad y el clima contribuye, por su parte, al desarrollo de la competencia individual (Kuhn, Zillmer, Crowell, & Zavala, 2013).

Cualquiera sea el abordaje teórico que se utilice, el contexto social cumple un rol central en el desarrollo de la competencia argumentativa. Por lo general, el entorno social comprende normas y valores cuyas manifestaciones deben ser identificadas para ser competente a nivel argumentativo. En consecuencia, es preciso distinguir las habilidades argumentativas relacionadas con factores cognitivos de aquellas vinculadas a aspectos sociales o contextuales (Marciales, 2003).

Estas normas tienen un aspecto epistémico y un aspecto comportamental. El aspecto epistémico es menos observable directamente e involucra las creencias y

valores individuales que sustentan el comportamiento. El aspecto comportamental refiere a la conformidad a las normas en las interacciones personales (Mercer, 2004). Más allá del énfasis que se ponga en uno u otro aspecto, ambos confieren central importancia a los procesos sociales como medio de transmisión de las habilidades argumentativas.

El estudio de la argumentación como una práctica social que abarca no sólo habilidades individuales sino las normas que gobiernan el intercambio de puntos de vista y las interacciones verbales en general en un grupo social, se nutre de la argumentación dialógica, la cual puede revelar los criterios que utilizan los sujetos para exponer sus creencias en el discurso argumentativo.

La intervención de acuerdo a otros autores se introduce en la “práctica densa” de la argumentación dialógica y el componente central de su currículum se conforma de diálogos canalizado por un software de mensajes instantáneos. Si bien los estudiantes disfrutaban de este medio de comunicación, se lo consideró por reflejar la cotidianeidad. La transcripción de diálogos provista por el software brinda a los estudiantes la oportunidad de revisar y reflexionar sobre los argumentos que generan. Este rasgo contrasta con la interacción dialógica cara a cara, donde la palabra desaparece tan pronto es pronunciada, desafiando por consiguiente la capacidad de memoria (Crowell & Kuhn, 2014).

En el experimento conducido por estos autores, los estudiantes trabajaron en parejas, sobre un diálogo online con eventuales contrincantes, debiendo ponerse de acuerdo en lo que han de comunicar a la pareja oponente. Esto esencialmente duplica la participación en el discurso razonado (en forma verbal con el compañero/a y en forma electrónica con la pareja oponente) y provee una ocasión para la reflexión y planificación metacognitiva (dado que cada pareja debe reflexionar sobre los

argumentos utilizados por los oponentes y debatir qué responderles).

La promoción del aspecto metacognitivo de la competencia de la argumentación es un elemento fundamental de la intervención que contribuye a su éxito. Más aún, la evidencia indica que las habilidades ganadas en la comunicación electrónica dentro este tipo de intervención, se transfieren satisfactoriamente al contexto y la interacción verbal cara a cara (Iordanou, 2010).

Otra característica notable de la intervención de Crowell y Kuhn (2014) es su estructura basada en metas. De hecho, la meta de la actividad evoluciona con el tiempo. Inicialmente, se presenta como la preparación para triunfar en un eventual debate con la pareja que sostiene una postura o posición opuesta sobre el tema propuesto. Esta meta es altamente motivadora al comienzo, pero luego el foco disminuye y los estudiantes se muestran más interesados en la calidad de la argumentación en sí misma y en construir fuertes contraargumentos y refutaciones como la finalidad principal (Crowell & Kuhn, 2014).

La estructura en metas es un factor importante, pues ha demostrado que afecta a la argumentación (Berland & Hammer, 2012).

El haber escogido un énfasis inicial en un esquema oposicional –en vez de, por ejemplo, colaborativo-, se sustenta en trabajos previos que mostraron que estos esquemas resultaban más efectivos para animar a los estudiantes a cambiar la atención de una exposición conformada exclusivamente por sus propios argumentos, a las ideas y perspectivas alternativas de los oponentes, lo que constituye un primer paso crítico en el desarrollo de la habilidad argumentativa. El segundo paso básico es la búsqueda de la crítica a estas ideas y argumentos alternativos con contraargumentos. El trabajo de Crowell y Kuhn (2014), en este sentido, toma al contraargumento como el producto clave a medir en la evaluación de los efectos de las intervenciones dirigidas al desarrollo

de las habilidades argumentativas de los jóvenes.

Las implicaciones teóricas de este trabajo son consistentes con las de estudios previos, en cuanto a que el método del involucramiento denso empleado es suficiente para permitir el desarrollo de las habilidades buscadas, en ausencia de una instrucción directa, si bien el estudio no fue diseñado para comparar los beneficios del método respecto a los que emplean la instrucción directa en pruebas argumentativas. En este sentido, se han desarrollado varios estudios que combinan ambos métodos en la búsqueda del desarrollo de la habilidad argumentativa, con distintos tipos de software y gráficos organizadores diseñados para ayudar a los estudiantes a identificar y seguir una estructura argumental.

Un seguimiento cercano del trabajo de los estudiantes con la utilización estas herramientas, le proporcionará al docente una óptima evaluación del proceso de desarrollo de la habilidad argumentativa. De todos modos, aún es preciso identificar con mayor precisión cómo se desarrolla la función del compromiso personal (en el debate exponiendo argumentos y contraargumentos), para determinar cómo se propiciará este desarrollo (Crowell & Kuhn, 2014).

Las implicaciones educativas de su intervención se sustentan en la notable extensión, densidad y consistencia de la propuesta curricular. Entre sus hallazgos se establece que las habilidades de argumentación dialógica pueden ser identificadas y medidas. Por otro lado, si los jóvenes se encuentran comprometidos en forma densa consistente, podrán desarrollarla a lo largo del currículum. Esto es particularmente cierto en aquellos estudiantes que parten de una habilidad inicial menor y que al finalizar los tres años del currículum muestran habilidades tan buenas como las que presentan aquellos que inicialmente eran más competentes.

Como se planteó con anterioridad, la intervención que proponen Crowell y Kuhn

(2014) es costosa. Como justificación, se puede apelar a la centralidad de la argumentación como nuevo núcleo de aprendizaje de la lengua inglesa en las artes y las ciencias. Desde una perspectiva más amplia es posible plantear, que es necesario reactivar los valores y la práctica de la argumentación que han sido declinados.

La preocupación de la autora se aviene, a que la norma cultural prevaleciente entre los estudiantes universitarios es el intercambio de ideas a través de bytes de sonido y evitación de la confrontación. A pesar de ello, el uso de argumentos razonados continúa siendo esencial para el éxito de una democracia y en ese sentido, las escuelas son las instituciones encargadas de preparar a los ciudadanos para que contribuyan a una democracia, así como capacitarlos para su inserción laboral. La identificación de la argumentación como un objetivo educacional que se puede desarrollar con la práctica, es un paso adelante, siendo necesarias más investigaciones sobre los procesos involucrados en su mejoramiento.

Un factor que se destaca en la puesta en juego de la habilidad argumentativa es el clima intelectual y los valores que prevalecen en la cultura occidental. La posición epistemológica evaluativa de esta cultura asume como premisa básica que el argumento razonado es valioso por sí mismo, además de ser la vía más productiva hacia la adquisición de conocimiento.

Los valores sociales ampliamente extendidos de tolerancia y aceptación, cristalizados en los adagios “a cada uno lo suyo” y “vive y deja vivir”, confrontan de algún modo con esta postura. En efecto, hay demasiados indicios en la sociedad moderna que sugieren que estos últimos valores se imponen sobre los anteriores, dando como resultado una inhibición del desarrollo intelectual sustentado con argumentos razonados (Kuhn, Cheney, & Weinstock, 2000).

En Latinoamérica los estudios empíricos de la actividad argumentativa han

estado más focalizados en el problema de la complejidad argumentativa, que al problema de la razonabilidad y en consecuencia, de la normatividad. De todos modos, se registran investigaciones como la de Jélvez, (2008), quien procuró establecer los esquemas argumentativos más frecuentes en textos escritos producidos por un grupo de estudiantes de tercer año de enseñanza media en Chile, sobre la base de que el estudio del uso de esquemas argumentativos puede proyectar el tipo de razonabilidad de fondo de los hablantes. En una línea convergente, (Meza, 2009) estudió los aspectos dialécticos y retóricos que se destacan en las interacciones argumentativas de estudiantes de dos establecimientos educacionales. Cabe destacar también el estudio de (López & Padilla, 2011), quienes de un corpus de 200 textos escritos por estudiantes universitarios argentinos, revelan que el 40% de los mismos ni siquiera alcanza el grado mínimo de “argumentatividad”, medida en función de si el hablante esgrime argumentos que respaldan el punto de vista vertido.

Así mismo un estudio previo realizado por la autora, documentó la baja presencia de objetivos, actividades prácticas o teóricas, dirigidas a mejorar las capacidades argumentativas en estudiantes universitarios, para lo cual diseñó un análisis documental en las mallas curriculares, los programas y planes de clase e incluso en el modelo formativo de cuatro universidades en Ecuador (Araminta, Carmona, & La Rosa, 2017).

Un estudio realizado en México con estudiantes universitarios concluyó, que aún falta mucho por hacer en cuanto a la competencia argumentativa de los estudiantes tanto por la institución universitaria como por los investigadores. De tal manera, concluyen que se requiere establecer un proceso dialógico, encaminado a que la argumentación forme parte de la comunicación y el intercambio de opiniones, posibilitando una distinta manera de relacionarse (Cruz, 2015).

Prosigue la autora en su tesis, con la reflexión acerca de la importancia del entorno universitario, como un espacio privilegiado para el dominio de las más altas competencias para el desarrollo profesional y vital, lo que se contrapone a sus resultados donde la muestra no llega a altos niveles de dominio que serían deseables en el campo de la competencia argumentativa.

4.5 Enfoque cognitivo sobre la argumentación

La cuestión sobre cómo las personas construyen y modifican sus opiniones ha sido históricamente abordada desde una variedad de perspectivas y teorías (Yubero, 2005). Algunas se sustentan en principios retóricos, otras focalizan los sistemas afectivos o exploran los efectos de diversas actitudes o rasgos de la personalidad. También se la ha relacionado con los procesos de formación de grupos en la sociedad y se han desarrollado teorías cognitivas que han sido productivas y ricas para el análisis (Santana dos Santos & Krug, 2014).

Los enfoques cognitivos parten de la idea y el concepto de creencia, la cual se asume como una proposición o pensamiento al cual la persona adhiere en cierto grado. Esta adhesión siempre se ha teorizado como el resultado de un procesamiento cognitivo, en el cual el individuo se desplaza desde elementos cognitivos establecidos a un elemento nuevo, o bien modifica su opinión sobre algún tópico en particular (Pozo, 2014). Los procesos cognitivos relevantes también se han abordado en la teoría desde diversas perspectivas: como simples asociaciones entre elementos, como procesos de atribución o evaluación, o como cadenas de razonamiento. En esta concepción, se trata el razonamiento que lleva a una persona a construir una nueva creencia en base a un argumento intrapersonal. Esta perspectiva teórica se nutre de razonamientos provenientes de la lógica formal, la teoría de la probabilidad y los estudios de la argumentación (Hample & Richards, 2014).

Ya sea estudiada desde el punto de vista de la lógica formal o informal, la argumentación es concebida en el enfoque cognitivo como un movimiento que parte de información relativamente no controversial (la evidencia) a un pensamiento inicialmente más incierto (la conclusión). La relación entre la evidencia y la conclusión no se da por garantizada teóricamente. La idea (proposición, enunciado, pensamiento) que conecta la evidencia a la conclusión ha sido llamada como “la garantía” o la premisa vinculante (Guzmán , Flores, & Tirado, 2012).

Las estructuras del argumento pueden ser profundizadas con otros componentes como el apoyo, los calificadores o reservas, pero los tres componentes centrales de un argumento son los datos, la garantía y la exposición (sistema D-W-C, por sus siglas en inglés). Desde la lógica formal se postula que estos tres elementos deben ser proposiciones explícitas, pero los lógicos informales o en los estudios de la argumentación se sostiene que los argumentos de la vida real son entimemáticos, con parte del material argumentativo suministrado por el hablante y otra parte por el oyente (Aristóteles, 1953).

La retórica aristotélica combina una teoría de la argumentación -la parte que alude al intelecto- y una sicagogía -o psicología aplicada al convencimiento, que se relaciona con la voluntad a través del movimiento de las pasiones y emociones-, que en sus propios términos es la capacidad de teorizar lo que es adecuado en cada caso para persuadir. Aristóteles contempló cinco partes que configuran un texto argumentativo según Plantín, (2001, p. 17): “la etapa argumentativa (inventio); la textual (dispositio); la lingüística (elocutio); la memorización del discurso (memoria) y el momento retórico, el de la acción (pronunciatio)”.

Los teóricos de la argumentación y los lógicos informales también tienden a concebir a los componentes no como “proposiciones” en el sentido lógico estricto. Esto

evita el problema de la necesidad de traducir argumentos ordinarios en notaciones simbólicas previas al análisis. En efecto, desde su punto de vista, la secuencia D-W-C proyecta las principales posibilidades para la falla del argumento: la evidencia puede ser inaceptable en algún grado, la garantía que conecta los datos a la exposición puede ser objetable o bien, la exposición puede ser discreta, exagerada o inexacta.

Suponiendo que un mensaje persuasivo ofrece una secuencia D-W-C en apoyo de determinada creencia u opinión C. El receptor podría adherir a C por los argumentos del mensaje o por razones ajenas a las implícitas en el mensaje. Esto implica que la probabilidad subjetiva de la exposición de un argumento puede verse afectada por dos sistemas de creencias: “D es verdadero y si D es verdadero C es verdadero” y “D es falso y si D es falso C es verdadero (de cualquier modo)”. Cualquiera de los sistemas de creencias conduce deductivamente a “C es verdadero”.

El modelo de Hample contempla estas dos posibilidades como dos silogismos que se representan en la Tabla 1. Allí, la segunda y la tercera columnas representan el silogismo del mensaje, su resumen verbal y su representación como probabilidades subjetivos. Las últimas dos columnas, por su parte, representan todas las razones no especificadas en el mensaje que llevan a la aprobación de C. Los dos silogismos se combinan para generar la conclusión $p\textcircled{C}$ (Hample & Richards, 2014).

Tabla 1 .Estructura Lógica de la Argumentación

Componente	Silogismo del mensaje	Silogismo externo al mensaje
Datos	$p(D)$: D es verdadero	$p(\sim D)$: D es falso
Garantía	$p(C D)$: Si D entonces C	$p(C \sim D)$: Si $\sim D$ entonces C (de cualquier modo)
Exposición	$p\textcircled{C}$: Si C es verdadero	Entonces C es verdadero

Fuente. Hample & Richards, 2014

Uno de los propósitos del estudio de Hample y Richards (2014) fue el de probar el modelo cognitivo de la argumentación en circunstancias teóricamente desafiantes, que invitan a la formación de premisas erróneas y tal vez, al razonamiento erróneo. La falacia basada en porcentajes es un fenómeno establecido que describe un tipo particular de cognición sesgada.

El contexto argumentativo es aquel en el cual la mejor información disponible de algún tópico se basa en porcentajes y estadísticas, pero en donde las personas se ven tentadas a subestimar o soslayar dicha información para valorar evidencia más atractiva o fácil de manejar, usualmente a través de ejemplos o narrativas (Kahneman, 2011). En base a estos desarrollos Allen et al. (2006) reportaron una medida de efecto promedio de la falacia basada en porcentajes de $r = -.13$. Los autores postulan que el fenómeno de la argumentación basada en “porcentajes” es una manipulación, más que una prueba formal de su existencia (Allen, Preiss, & Gayle, 2006).

Los autores han dado cuenta de dos posibles falacias basadas en porcentajes. Las estimaciones que hacen las personas de esta argumentación pueden ser muy altas o muy bajas, dependiendo del contexto argumentativo. Suponiendo que se plantea que algo ocurre en el 80% de los casos, si se da un ejemplo interesante que involucra una narrativa en la cual lo que se espera que ocurre no sucede, entonces se estimará que la premisa varía y lo que se supone que debería haber ocurrido acontece en menos del 80% de los casos.

Este tipo de falacia puede ocurrir en diferentes modos. Aquel típicamente asumido y probado en estudios previos es la situación en que directamente se la desestima. En este contexto ello implica que una de las premisas del argumento –más precisamente p (D)-, ha sido erróneamente conformada. El otro modo en que ocurre la falacia es el caso en que el argumenta invita o se asocia a un procesamiento erróneo. En

estudios previos, aunque este aspecto no se ha enfatizado, las estimaciones basadas en porcentajes se asumen como conclusiones de argumentos cognitivos (Allen, Preiss, & Gayle, 2006).

Tal vez las estimaciones erróneas obedecen a premisas erróneas, o bien simplemente las personas pueden razonar en forma equivocada respecto de la evidencia del mensaje. Otra posibilidad es que ocurran ambas cosas –se formaron premisas erróneas y se hizo un mal procesamiento de dichas premisas-. Este podría ser el caso si fuera verdadero que las personas que cometen errores basados en estimaciones lo hacen porque no razonan bien (Hample & Richards, 2014).

Otras investigaciones sostienen que la argumentación y la inteligencia corren por módulos paralelos y no siempre funcionan de manera coordinada, por lo que los resultados de un proceso argumentativo no están determinados por una evaluación estrictamente crítica basada en una depuración racional. Asimismo, postulan que las personas argumentan siempre con un sesgo de confirmación y que la evidencia en psicología cognitiva de los últimos 50 años indica, que debido a este sesgo se tiende a argumentar aquello que puede justificarse y no lo que sería una mejor opinión o argumento. Desde su punto de vista, la argumentación no brinda ninguno de los beneficios y funciones positivas que se le suele otorgar (Sperber & Mercier, 2012).

Una de las conclusiones que más llama la atención de su postura es que las personas son en principio crédulas de aquellos en los que confían y sólo cuando desconfían en grado suficiente, resuelven cotejar más atentamente el contenido de sus argumentos, poniendo en práctica un escaneo de la coherencia y relevancia de lo que comunican, en una operación que denominan vigilancia epistémica.

La psicología del razonamiento ha tenido un amplio desarrollo desde sus orígenes, habiendo abordado los problemas del razonamiento hipotético, actualmente se

destaca la teoría dual de Stanovich y Toplak (2012), que plantea que la mente se encuentra dividida por dos sistemas, donde la actividad de razonar y exponer argumentos se supedita a esta distribución cognitiva. La teoría postula que habría un razonamiento intuitivo que produce un razonamiento rápido, heurístico, sin mediación de reflexión y un razonamiento propiamente reflexivo, lento, muy costoso en el consumo de energía cognitiva (Stanovich & Toplak, 2012).

Desde esta perspectiva, la argumentación sería parte o manifestación del segundo sistema que se caracteriza, desde la óptica evolutiva, como un logro reciente de trabajo consciente para la persona, del razonamiento o pensamiento crítico, que dispone de conocimiento explícito, controlado, lento, secuencial, abstracto, basado en determinadas reglas y vinculado en general a la inteligencia.

El primer sistema por su parte, es opuesto y de este modo, la mente estaría desde un punto de vista funcional, predispuesta a las dos variantes de procesamiento de razonamiento (Stanovich & Toplak, 2012).

Otro abordaje posible del modelo cognitivo de la argumentación es la indagación sobre cómo prefieren las personas procesar información, si racional o intuitivamente. Epstein (2003), desarrolló un instrumento de autoevaluación para determinar esta cuestión. La teoría cognitiva-experiencial de Epstein plantea que el sistema racional requiere el procesamiento de evidencias, inferencias lógicas y cierto esfuerzo analítico. En contraste, el sistema experiencial es preconsciente, automático, holístico y no requiere demasiado esfuerzo.

Berger ha realizado varios estudios donde explora, de qué manera los procesos, racional y experiencial pueden amenazar a información cuantitativa o narrativa. El autor reporta que se pueden distinguir distintos tipos de pensamiento. Las personas que son altamente racionales trabajan más duro y son más productivos con información de

riesgo estadístico, en tanto las personas altamente experienciales se sienten mejor con las anécdotas (Berger, 2007). Al replicar este patrón de resultados se observó que los dos sistemas no son alternativos: pueden operar en paralelo si resulta necesario (Dunlop, Wakefield, & Kashima, 2010).

En resumen puede ser una cuestión de preferencia o hábito, no de capacidades. Esto deja en claro de que no necesariamente se debe clasificar a las personas según el tipo de pensamiento asumido –racional o experiencial-, sino que es posible distinguir diferentes preferencias en el procesamiento. No obstante, los resultados de Berger sugieren que los altamente racionales deberían ser menos influidos por los contraejemplos que los altamente experienciales. Si esto es así, nuevamente se confronta con la posibilidad de dos explicaciones principales: o hay una errónea formación de premisas o se da un procesamiento erróneo de las mismas.

En síntesis, se trata de determinar si la modalidad de procesamiento preferida es una condición limitante para el modelo cognitivo de la argumentación. Si los altamente racionales tienen resultados mayores que los experienciales, esto puede asumirse como una evidencia de que el modelo cognitivo se aplica mejor cuando las personas procesan la información racionalmente. Y si los resultados son básicamente los mismos para los altamente racionales y los altamente experienciales, entonces, ello sugeriría que aún el procesamiento inconsciente o intuitivo tiene una base racional y que no habría limitaciones en relación al modo en que las personas procesan información.

En el estudio de Hample y Richards (2014) los datos fueron obtenidos online. Los participantes fueron 601 estudiantes de la Universidad de Maryland, College Park (Estados Unidos). El diseño comprendió seis condiciones del mensaje. La condición básica presenta el argumento central sin ninguna contra-evidencia. El argumento esencial era que el alcoholismo era un problema sustancial en el campus, que un

programa de intervención había sido exitoso en otra universidad y que debía implementarse un programa intervención en la universidad donde se realizó el estudio, aun cuando ello implique un incremento en las cuotas mensuales de los estudiantes.

Los contra-ejemplos consistían en material anexo que citaba a estudiantes ficticios planteando que la intervención no iba a funcionar. Las citas fueron estructuradas y divididas, de modo que en una conducción todas eran atribuidas a un estudiante anónimo, en otra condición a tres estudiantes, en otra a cinco estudiantes y una última donde se citaba a siete estudiantes. Estas condiciones fueron elegidas en base a un estudio del autor, donde se reporta que ante otro tópico, cuando a las personas se las expone a varios ejemplos pareciera que comienzan a tratar las instancias como acumulativas, en una inducción que se da a partir del tercer ejemplo (Hample, 2011).

En el estudio de Hample y Richards (2014) se implementó el modelo cognitivo del argumento a pruebas más desafiantes que las planteadas en el pasado. La instrumentación del modelo se optimizó con la utilización de pruebas con escalas multi-ítem que proveen buenas predicción sobre la adhesión a creencias, superando a las pruebas de ítem simple de los estudios previos. El modelo también fue expuesto a dos condiciones en las cuales puede plausiblemente fallar. La primera era el diseño experimental que estimulaba la formación de premisas erróneas en los informantes.

Los resultados indican que dadas estas premisas, las personas continúan razonando hacia conclusiones en la forma en que el modelo lo predice. Por la segunda condición, la prueba se aplicó a personas que naturalmente varían en sus preferencias de procesamiento de información –racional o experiencial-, indicando los resultados que aún para las personas que prefieren el pensamiento intuitivo el modelo produce precisas estimaciones sobre su adhesión a conclusiones (Hample & Richards, 2014).

Los autores concluyen que la mejora en la metodología de medición demostró,

que el modelo cognitivo del argumento es preciso y altamente predictivo y puede absorber sin dificultad los errores debidos al fenómeno de la falacia basada en porcentajes. El pensamiento pobre pareciera restringirse más a la mala formación de premisas que a un mal razonamiento de las mismas. Esta conclusión podría generalizarse a otros sesgos cognitivos que pueden ser explorados, estimándose que el modelo podría funcionar razonablemente bien para las personas más allá de sus preferencias en el procesamiento de la información.

En sintonía con estos aportes, se han desarrollado investigaciones en el ámbito de la psicología y de la pedagogía que destacan el potencial epistémico de la argumentación. En tal sentido se considera, que si se concibe la argumentación desde una perspectiva dialógica y dialéctica, es posible postular su dimensión epistémica, ya que esta perspectiva confiere a esta actividad discursiva un mecanismo de aprendizaje inherente, que la convierte en un recurso privilegiado de mediación en los procesos de construcción de conocimiento (López & Padilla, 2011).

Este papel mediador puede ser observado en dos niveles: por un lado, en el desencadenamiento de los procesos de revisión de las propias perspectivas que permiten transformaciones cognitivas y por otro, en el surgimiento de formas autorreguladoras del pensamiento que posibilitan al individuo reflexionar sobre los límites del conocimiento que genera acerca del mundo, reflexión que se constituye en un componente crucial de los procesos que posibilitan la construcción cognitiva.

Recientemente en estudios realizados con sujetos estudiantes universitarios, se ha observado que a menor nivel de complejidad argumentativa, se corresponde un menor nivel de complejidad epistemológica, demostrando la importancia de intervenciones formativas en esta última (Carmona & Cruz, 2015).

Ahora bien, con respecto a las teorías de la argumentación sobre las que se han

sustentado la mayoría de las investigaciones aplicadas a la educación, el enfoque más utilizado hasta el presente ha sido el modelo de Toulmin, sobre todo en el ámbito de la educación científica (Toulmin, 1958).

En otro orden, con una óptica mucho más moderna y tomando la línea de la funcionalidad de la argumentación, se encuentran los estudios sobre la pragma-dialéctica para la evaluación de las competencias argumentativas de los estudiantes. El único trabajo que se ha hallado sobre el estudio de esta dimensión en el nivel universitario es el de Errázuriz y Fuentes (2010), donde los autores analizan dichos presupuestos conceptuales y su articulación en los resultados de las pruebas de admisión, aplicadas en varias universidades, públicas y privadas (Errázuriz & Fuentes, 2010).

4.6 Pragma-dialéctica y evaluación de escritos argumentativos

Desde sus primeras formulaciones –en la década de los '90- hasta la actualidad, la Pragma-dialéctica es una disciplina que considera al discurso argumentativo como una discusión crítica que tiene lugar cuando surge una diferencia de opinión en relación con un determinado tema y lo que se pretende es llegar a un acuerdo razonable a partir de la negociación de los puntos de vista contrapuestos generados a partir de estas diferencias. Esta teoría busca encontrar un equilibrio entre una perspectiva normativa y una descriptiva. Parte del supuesto de que la argumentación cotidiana adolece de todo tipo de falencias, siendo su principal propósito “... desarrollar las herramientas para determinar en qué grado una argumentación está de acuerdo con las normas de una discusión razonable” (p. 18) (Van Eemeren, Grootendorst, & Snoeck, 2006).

De acuerdo con Obando (2013), hacer uso de la argumentación implica aprender a utilizar adecuadamente el lenguaje, no sólo para lograr una comunicación eficaz, sino para tomar partido en las decisiones que pueden afectar a las personas en su

contexto social, tener la capacidad para trabajar en equipo, escuchar y ser escuchado, valorar la opinión ajena para llegar a acuerdos.

Según la autora, se piensa en el lenguaje en acción y se reconoce a la argumentación como un fenómeno del uso del lenguaje cotidiano, pues no es factible razonar con argumentos alejados de la vida diaria y soslayar el contexto que tiene cada acto comunicativo.

La Pragma-dialéctica puede considerarse una reformulación de la teoría de los actos de habla (Searle, 1976), sin dejar de lado el criterio de consistencia lógica, lo complementa con el de consistencia pragmática, lo cual permite refinar el análisis de las argumentaciones reales. La idea que sirve de base a la teoría de Searle de los actos de habla es el supuesto de que hablar una lengua es asumir una forma de conducta regida por reglas. Aprender y dominar una lengua es haber adquirido estas reglas que rigen las conductas o intencionalidades.

Esta teoría del lenguaje se encuentra incluida en una teoría más general de la acción comunicativa. A la hora de presentar su hipótesis, Searle distingue aquellos actos de habla directos de actos de habla indirectos. Siempre, de manera abstracta, al hablar se realizan actos tales como referir y predicar. Se dice algo acerca de alguien, lo cual serían actos directos, contrario a cuando el hablante quiere decir algo ligeramente distinto de lo que realmente expresa: estos usos reciben el nombre de actos de habla indirectos.

A través del lenguaje se puede dar órdenes, plantear preguntas y hacer promesas de manera profunda, de acuerdo con su teoría el acto de habla "... es la unidad mínima de la comunicación lingüística" (Searle, 1979, p. 69). Ahora bien, el uso del lenguaje en la comunicación está sometido a una serie de reglas que gobiernan cualquier emisión lingüística. Para analizar cualquier tipo de habla propone un modelo que recoge las

características formales de la oración analizada, como las condiciones que deben darse en las circunstancias de emisión para poder realizar con éxito un determinado tipo de acto de habla.

Esta concepción del uso del lenguaje como un juego en el cual se deben cumplir determinadas reglas para lograr diversos efectos o hacer cosas dentro de las limitaciones del medio es propia de la pragmática. Según Escandel (1993, p. 82), "... hay un número más bien limitado de cosas que se hacen con el lenguaje: decimos a la gente cómo son las cosas (actos asertivos); tratamos de conseguir que hagan cosas (directivos); nos comprometemos a hacer cosas (compromisivos) y producimos cambios a través de nuestras emisiones (declaraciones). A menudo hacemos más de una de estas cosas a la vez".

El modelo de Searle (1979) se sustenta en la consistencia lógica de los actos de habla y distingue además cuatro tipos de condiciones que rigen la adecuación de los enunciados:

Condiciones de contenido proposicional: se refieren a las características significativas de la proposición empleada para llevar a cabo el acto de habla. Si se trata de advertir a alguien, el contenido proposicional debe basarse en un acontecimiento o estado futuro; para dar las gracias, en cambio, el contenido proposicional debe referirse a un acto pasado hecho por el oyente.

Condiciones preparatorias: todas aquellas condiciones que deben darse para que tenga sentido el realizar el acto ilocutivo y lo ejemplifica como sigue: al ordenar a alguien que preste atención, es preciso tener sobre esa persona algún tipo de autoridad y además, es necesario que no estuviera prestando atención antes. Su cumplimiento se presupone por el hecho de llevar a cabo ese acto.

Condiciones de sinceridad: estas condiciones se centran en el estado psicológico

del hablante y expresan lo que el hablante siente, o debe sentir, al realizar el acto ilocutivo. Como efectivamente es imposible introducirse en la mente de todas las personas que participan de un debate donde se argumenta y contra-argumenta, estas condiciones van más allá de determinar efectivamente cuál es el grado de sinceridad que tiene un emisor a la hora de producir un mensaje.

Condiciones esenciales: son aquellas que caracterizan tipológicamente el acto realizado. En otras palabras, la emisión de cierto contenido proposicional en las condiciones adecuadas, tal y como aparecen expresadas por los otros tipos de reglas, como la realización del acto de habla que se ha pretendido llevar a cabo.

Al hacer uso del lenguaje en contextos significativos de comunicación, las personas van desarrollando procesos de pensamiento cada vez más complejos, para reconocer los mensajes implícitos o aquello que un determinado interlocutor pretende decir al escribir un texto o pronunciar. En este sentido, no alcanza con la simple codificación y decodificación de un texto, puesto que la comunicación verbal se constituye de una parte codificada y de otra que es producto de inferencias que llevan a determinadas conclusiones (Proyecto Illinois Early Learning, 2013).

En efecto, las intenciones comunicativas del hablante, la adecuación de las mismas a los interlocutores y al contexto de interacción, han sido y son una preocupación permanente en el campo de la lingüística y el análisis de textos escritos, particularmente cuando lo que se pretende es influir sobre el comportamiento del otro, como sucede en muchos tipos de discursos. En lo que concierne particularmente a la expresión escrita, entendida como práctica social, es fundamental la comprensión de los contextos comunicativos para que los mensajes sean interpretados y apropiados por los interlocutores (Zayas, 2012).

Van Dijk (1992), en un planteamiento afín, postuló que "... los sujetos no sólo

hablan para expresar sus conocimientos, deseos y sentimientos, no sólo registran pasivamente aquello que otros dicen; sino que, sobre todo, hacen que la comunicación tenga lugar en una interacción social donde el oyente, mediante la enunciación, pretende ser influido de alguna manera por el hablante” (p. 149).

Teniendo en cuenta la importancia que tienen las variables vinculadas al contexto comunicativo en toda interacción verbal, es responsabilidad de las instituciones educativas desarrollar las competencias comunicativas de los estudiantes y entre ellas especialmente las de argumentar. Sólo de este modo podrá desarrollarse la Pragma-dialéctica y disponer de un amplio campo de textos a analizar desde una perspectiva argumentativa. Mientras existan déficits en las áreas de comprensión escrita y producción de textos en general, estará lejos de consolidarse como una disciplina de relieve para los investigadores en el campo de la educación.

En el caso de la Pragma-dialéctica, la integración de las consistencias lógica y pragmática, constituye una reinterpretación de las falacias tradicionales a la luz de parámetros lógicos, pragmáticos y éticos, junto con las violaciones más frecuentes a las mismas, en lo que (Van Eemeren, Grootendorst, & Snoeck, 2006), denominan “las diez reglas para el desarrollo de una discusión crítica” (p. 18).

Desde la perspectiva de la Pragma-dialéctica, de estos estudiosos, para el análisis de las interacciones argumentativas es indispensable identificar la diferencia de opinión principal y a partir de ello, determinar de qué tipo de diferencia de opinión se trata. En una diferencia de opinión elemental -única y no mixta- un punto de vista se encuentra con la duda de la contraparte. En el caso de que “el oponente” no sólo dude sino también adopte un punto de vista opuesto al sostenido, se está en presencia de una diferencia de opinión mixta.

Asimismo, si se incluye más de una proposición la diferencia de opinión es

múltiple, es decir, se da cuando el enunciador trata dos o más cuestiones al mismo tiempo, ya sea sobre un total de asuntos, sobre una teoría compleja o sobre un plan con numerosos componentes (Van Eemeren, Grootendorst, & Snoeck, 2006).

El modelo de la Pragma-dialéctica contempla también que las diferencias de opinión mixtas y múltiples pueden combinarse entre sí para dar lugar a diferencias de opinión múltiples mixtas. De este modo, se distinguen cuatro tipos de diferencias de opinión (Leal, 2007):

- Única no mixta (un punto de vista y una proposición).
- Única mixta (dos puntos de vista opuestos y una proposición para cada uno).
- Múltiple no mixta (un punto de vista y varias proposiciones).
- Múltiple mixta (dos puntos de vistas y varias proposiciones).

Además de identificar el tipo de diferencia de opinión, para llevar a cabo el análisis de una interacción argumentativa es necesario observar las características de los argumentos empleados o bien qué estructura de argumentación se utiliza para defender el punto de vista que se sostiene. En tal sentido, los autores postulan que una argumentación puede ser de mayor o menor complejidad, según el número de argumentos y las relaciones que se establezcan entre estos. De allí la distinción entre una argumentación basada en un argumento único y una argumentación compleja, que puede ser múltiple, coordinada o subordinada, de acuerdo con las siguientes definiciones (Van Eemeren, Grootendorst, & Snoeck, 2006):

La clasificación de estos autores, se define en que la argumentación múltiple consiste en defensas alternativas del mismo punto de vista. Estas defensas no dependen una de otra para sostener el punto de vista en cuestión y son, en principio, de un peso equivalente, ya que podrían mantenerse solas en el plano teórico.

La argumentación coordinada es un único intento de defender un punto de vista, por medio de la combinación de argumentos que son considerados conjuntamente para constituir una defensa concluyente. Estos argumentos son dependientes entre sí por lo menos en dos sentidos: porque cada argumento por sí mismo es demasiado débil para sostener de modo concluyente el punto de vista, o porque un segundo argumento deriva de posibles objeciones al primero, de modo tal que lo refuerza.

La argumentación subordinada consiste en que gradualmente se introducen nuevos argumentos cuando se observa que cada uno individualmente no puede mantenerse para la defensa del punto de vista. De este modo la defensa del punto de vista se hace paso a paso: si el primer argumento no puede sostenerse, entonces es apoyado por otro argumento y si éste requiere de otro soporte, entonces se añade un nuevo argumento y así sucesivamente, hasta lograr que la defensa sea concluyente.

En general, la defensa de un punto de vista se nutre de más de un argumento único. Éstos pueden combinarse y organizarse de diferentes formas para apoyar un punto de vista determinado. De todos modos, en las situaciones más informales de interacción es frecuente el recurso a un solo argumento constituido por dos premisas, estando una de ellas implícita en el enunciado.

En el ámbito latinoamericano son escasos los estudios que aplicaron los principios de la Pragma-dialéctica. Carrillo (2010) brinda algunos resultados de escritura argumentativa de estudiantes basado en este enfoque, trabajó con un grupo de estudiantes universitarios de segundo año de la carrera de Inglés de la Universidad Nacional de San Juan (Argentina) e informa que el 30% de los textos que analizó carecían de argumentos, en otros términos, no se observaba en ellos competencia argumentativa alguna por parte de los estudiantes. En cuanto a los tipos de argumentos, se destaca el predominio de argumentos únicos, frente a los múltiples y coordinados, en

tanto no registró argumentos subordinados.

Si bien esta propuesta no plantea explícitamente la relación entre los tipos de complejidad argumentativa y los diversos grados de elaboración cognitiva, resultan útiles estas distinciones, pues constituyen instrumentos de análisis que podrían permitir la evaluación y determinación de grados de elaboración discursiva en relación con la complejidad estructural de una argumentación (Carrillo, 2010).

En tal sentido, a pesar de que en las interacciones orales el grado de complejidad depende en buena medida, de las intervenciones de los interlocutores involucrados en la interacción a través del feedback al desplegar una argumentación subordinada o coordinada, en la escritura este despliegue puede dar cuenta de una mayor habilidad argumentativa, puesto que implica que el escritor está atendiendo e integrando mayores aspectos de la situación argumentativa (López & Padilla, 2011).

En efecto, el hecho de encontrar una argumentación subordinada en un texto escrito manifiesta que el enunciador recurre a una diferencia de opinión mixta, en la que incorpora otros puntos de vista en su propio discurso a través de distintos recursos polifónicos -citas directas, indirectas, referencias, alusiones, entre otras.

López y Padilla (2011) concluyen que si se relaciona la cualidad esencialmente polifónica de los textos científico-académicos con la práctica y evaluación de las habilidades argumentativas, es posible conjeturar que quien logra producir un texto de argumentación cotidiana (por ejemplo, un artículo de opinión) con un grado de complejidad considerable, tendrá menos problemas a la hora de abordar los textos disciplinares, tanto en lo concerniente a la comprensión como a la elaboración de nuevos textos.

A modo de resumen sobre este particular han escrito diversos investigadores, en referencia a los marcos argumentativos, su estudio y evaluación en estudiantes

universitarios, aunque la literatura al respecto no es realmente muy prolífica, de particular interés resultan los estudios más actuales de (Larraín, Freire, & Olivos, 2014; Rapanta, 2013; Ricco & Sierra, 2011) pero en esta parte de la investigación se retoma a Hample (2005: 2008), por cuanto hace un análisis más detallado de dichos constructos, en lo referente a los marcos primarios.

El autor ha demostrado que la teoría del argumento ingenuo sostenido por muchos autores, representa argumentos fundamentalmente irracionales. Desde esta visión, se centran en los resultados emocionales negativos de la discusión, infiriendo que los argumentos son empresas competitivas en que ganar es la meta primordial y las motivaciones de los defensores son generalmente egoístas; según este enfoque, no existen reglas o normas obligadas que deban asumir los defensores y argumentistas. Esta es una visión de la argumentación como insalubre, negativa y generadoras de conflicto.

Una teoría alternativa promueven otros autores que se suscriben a la argumentación como sana, la que conduce a ideas mejoradas y al crecimiento personal, basada en la razón, colaboración organizada alrededor de la meta, dirigida a llegar a la verdad y propensa a terminar en el acuerdo de las partes involucradas en el dialogo argumentativo (Hample, 2005; Hample, Han, & Payne, 2010).

5 Capítulo V

Estrategias de enseñanza y evaluación de la argumentación en el ámbito universitario

5.1 Introducción

Los planteamientos en el presente capítulo se refieren a estudios sobre experiencias formativas que involucran las competencias argumentativas y que servirán de base a la construcción de una propuesta para su desarrollo en el ámbito universitario, haciendo énfasis en las evaluaciones de expresión escrita y oral de los estudiantes que asisten a la universidad, en los cuales se muestran déficits en diversos aspectos.

Al respecto se describen resultados sobre los estudiantes que termina la secundaria y la capacidad de escribir textos con unidad de contenido para transmitir un mensaje; además se refieren detalles de las mismas, como nexos y marcadores simples, no respeto del registro lingüístico del tipo de texto que intenta escribir (descriptivo, narrativo o argumentativo); faltas de ortografía, de segmentación y puntuación.

Por otro lado se discuten las diferencias de la argumentación académica con la argumentación cotidiana, la que ha sido estudiada desde diversas perspectivas teóricas que abordan el hecho argumentativo, particularmente en contextos informales.

Concluye el capítulo con una aproximación al mejoramiento de las capacidades argumentativas desde la lectura, la que se constituye en un proceso de construcción y producción de conocimiento, puesto que es el lector quien activa el proceso semiótico interpretativo y adicionalmente, de evaluación y comprensión del texto argumentativo.

5.2 Argumentación académica

Los resultados al respecto, dan cuenta de que la mayoría de los estudiantes que ingresan a la universidad no reúnen las competencias de expresión escrita u oral que

permiten llevar adelante la capacidad argumentativa en el ejercicio de sus deberes en una carrera universitaria (Backhoff Escudero, Velasco Ariza, & Peón Zapata, 2013).

Sin embargo se sabe que la argumentación cumple un rol fundamental en el proceso de enseñanza y guía la acción educativa, generando la comunicación entre pares y con el educador, propicia el diálogo y accede a un trabajo colaborativo que facilita la tarea del profesor en cuanto a la mediación e interacción en el proceso docente educativo. No obstante, dadas las características actuales del ejercicio pedagógico, los saberes se adquieren habitualmente bajo un paradigma de tipo unidireccional y reproduccionista, donde poco se privilegia la interacción en la clase en forma de un proceso heurístico que ponga en diálogo, las tres dimensiones del triángulo didáctico, el educando, el educador y el saber (Aldana, 2014).

Dado que deben existir reglas o acuerdos que se apliquen en la situación didáctica para la construcción de saberes significativos, entonces la argumentación se constituye en un estilo de enseñanza y aprendizaje, práctico que garantiza el pensamiento racional, consciente y duradero del estudiante, porque todo lo que construye lo hace desde la acción, el proceso hasta llegar a la construcción misma del conocimiento abstracto implica mejorar las condiciones académicas de los estudiantes y ayudar a disminuir la deserción escolar (Ruiz, Tamayo, & Marquéz, 2015).

El interés por las competencias argumentativas parte del reconocimiento de una brecha existente entre las prácticas de lectura y escritura del nivel secundario y las prácticas académicas propias del nivel universitario. Al respecto, se han destacado los problemas de acceso de los estudiantes al conocimiento disciplinar, debido a las dificultades de comprensión y producción de textos académicos, cuya dimensión argumentativa es crucial (López & Padilla, 2011).

Asimismo, los saberes discursivos necesarios para transitar con éxito una carrera

universitaria deben ser objeto de reflexión y de enseñanza en el nivel superior, ya que implican el dominio de modos de leer y escribir específicos de cada cultura disciplinar. De allí, la importancia que ha adquirido recientemente el concepto de alfabetizaciones académicas, entendidas como alternativas para hacerse cargo de la lectura y escritura de los estudiantes en las aulas universitarias (Carlino, 2013).

Desde esta perspectiva, la problemática exige establecer una distinción entre lo que los estudiantes traen o debieran traer, en materia de competencias de lectoescritura desde el nivel secundario y lo que debe ser aprendido y por consiguiente, enseñado en las aulas universitarias. Entre las múltiples y complejas cuestiones involucradas en la evaluación de la comprensión y producción escrita de los estudiantes universitarios, se destacan las similitudes y diferencias que pueden establecerse entre la argumentación cotidiana y la argumentación académica, lo que permite plantear un tránsito que los estudiantes deberían realizar para adquirir la competencia de expresión escrita requerida en los ámbitos académicos (Padilla, 2009).

Un estudio interesante como propuesta formativa de las argumentaciones fue presentado por los autores Ruiz, Tamayo y Marquéz (2015), al proponer un modelo apoyado en las relaciones entre los aspectos: epistemológico, conceptual y didáctico; los aspectos que consideran son: en relación con el aspecto epistemológico exige, entre otras cosas, situarse en una perspectiva epistemológica que dé valor a la crítica y a la argumentación, como acciones indispensables para la construcción tanto del conocimiento científico como de la ciencia escolar.

En relación con lo conceptual, desarrollar procesos argumentativos en el aula requiere entre otras cosas aceptar la argumentación como: a) proceso dialógico, donde toma relevancia el debate, la crítica, la toma de decisiones, la escucha y el respeto por el saber, propio y del otro; b) proceso que promueve en los estudiantes la capacidad para

justificar, de manera comprensible, la relación entre datos y afirmaciones y c) proceso que promueve la capacidad para proponer criterios que ayuden a evaluar las explicaciones y puntos de vista de los sujetos implicados en los debates. Es esta conceptualización la que invita a que en el aula se trabaje, desde la conformación de grupos de discusión que sirvan de pretexto para exteriorizar el razonamiento argumentativo (Osborne, 2012).

En cuanto al aspecto didáctico, se debe reconocer que la construcción de la ciencia escolar, demanda hablar sobre ella y aquí, el lenguaje es el vehículo que permite intercambiar significados, consensuar, explicar o aclarar inquietudes (Osborne, 2012; Ruiz, Tamayo, & Marquéz, 2015).

Con respecto a la argumentación cotidiana, ha sido estudiada desde diversas perspectivas teóricas que abordan el hecho argumentativo, particularmente en contextos informales. Por su parte, el concepto de argumentación académica implica prestar atención a las características que asume la argumentación en los discursos científico-académicos, configurados a partir de tradiciones disciplinarias diversas, algunas investigaciones sobre escritos argumentativos, tanto superestructurales como microestructurales –modos de organización, polifonía, uso del metadiscurso, entre otros aspectos–, han permitido establecer una relación entre los niveles de competencia de los estudiantes en la argumentación cotidiana y los posteriores niveles de dominio de la argumentación académica (López & Padilla, 2011).

Las autoras plantean la relación entre niveles de dominio en argumentación cotidiana y argumentación académica, en relación a algunos aspectos microestructurales como el uso del metadiscurso y de marcadores de reformulación. Desde su perspectiva, es necesario optimizar los instrumentos que permitan analizar los grados de elaboración argumentativa de los escritos de estudiantes, que dan cuenta del uso de la

argumentación en contextos más informales, a fin de predecir sus posteriores desempeños en la argumentación académica, lo cual podría permitir la gestión de intervenciones didácticas más efectivas que posibiliten el dominio gradual de competencias argumentativas.

Teniendo en cuenta lo hasta aquí expuesto, se torna evidente la necesidad de evaluar el grado de competencia que poseen los estudiantes al iniciar sus carreras universitarias con respecto a la argumentación cotidiana, a fin de determinar las herramientas con las que cuentan y arbitrar las intervenciones didácticas más adecuadas, que favorezcan el dominio gradual de la argumentación académica. En cuanto a los criterios de evaluación de los escritos argumentativos en particular, los mismos pueden dar cuenta de diferentes grados de complejidad argumentativa, que a su vez podrían favorecer la indagación de los desafíos cognitivos que afrontan los estudiantes a la hora de poner en juego sus competencias argumentativas. En tal sentido se han emprendido varias aproximaciones (Brizuela, 2016; González, Prascedes, & Espinoza, 2013; Nigro, 2006).

Wolf en 2011 desarrolló una investigación en carreras de grado de distintas disciplinas de una universidad estadounidense (escuelas de negocio, educación, ingeniería, bellas artes, humanidades, ciencias naturales y ciencias sociales), en la cual ha puesto de manifiesto que la argumentación es valorada en las tareas escritas asignadas a los estudiantes, pero difiere en la cantidad y calidad de argumentos requeridos en las diferentes disciplinas. En este sentido, el autor postula que la comprensión, tanto de las similitudes como de las diferencias disciplinarias es un elemento clave para desarrollar propuestas curriculares más eficientes (Wolf, 2011).

En Argentina los estudiantes que egresan del nivel secundario están habituados a leer los textos con una estrategia de lectura expositiva; es decir buscan recuperar qué

dice el texto pero no quién lo dice ni desde qué marcos conceptuales, ideológicos e históricos lo dice, tampoco qué evidencias proporciona para decirlo ni con qué postura disiente o qué punto de vista apoya, todo lo cual implica una estrategia de lectura argumentativa, que a juicio del autor resulta necesaria para abordar los textos académicos del nivel universitario, cuya dimensión polifónica y argumentativa es fundamental (Padilla, 2009).

Por ello, en las instancias de comprensión de estos textos los estudiantes tienden a conceptualizarlos como monológicos, portadores de una verdad universal, lo que los lleva a neutralizar la diversidad de puntos de vista en una sola postura enunciativa. Esto se transfiere luego a los procesos de producción escrita, en donde se advierte también una tendencia a la escritura de textos sin polifonía explícita, ya que en realidad varios de estos escritos son extractos de otros textos con omisión de las fuentes, como resultado de la conocida estrategia “copio y pego” , aunque aparentemente se dominen las características del código escrito, el poder comunicar correctamente el pensamiento parece que es un reto que todavía mueve a toda la estructura educativa (Padilla, 2009).

La autora considera que la expresión escrita, concebida como una habilidad a adquirir, tiene una importancia crucial como herramienta de pensamiento y por su alto valor académico y social en todo proceso de enseñanza-aprendizaje. Dentro de las preocupaciones de base práctica, se acentúa aún más la preocupación por la redacción propia, es decir la competencia de saber leer y escribir produciendo textos significativos.

El escaso trabajo con textos argumentativos es una falencia en todos los niveles educativos. En este sentido, no sólo se carece de estrategias para enseñar habilidades argumentativas o de pensamiento crítico, sino que tampoco se promueven contextos institucionales propicios para la discusión crítica, los estudiantes carecen de espacios

donde puedan hacer uso de la palabra propia o exponer sus puntos de vista (Araminta, Carmona, & La Rosa, 2017; López & Padilla, 2011).

Zamudio Ascione y Rolando en 2006 indagaron las relaciones entre argumentación, pensamiento crítico y polifonía, en torno a cinco núcleos problemáticos: qué se entiende por argumentación de calidad en los estudiantes de los niveles universitarios iniciales; cuáles son los criterios más adecuados para evaluarla; cuál es el papel de la autorreflexión en el aprendizaje de habilidades argumentativas; qué teorías de la argumentación son más adecuadas para realizar estos abordajes y qué didácticas de la argumentación están vigentes en la escuela media por su incidencia en las competencias de los ingresantes a la universidad (Zamudio, Rolando, & Ascione, 2006).

Los autores postulan que el pensamiento crítico no implica meramente la habilidad para buscar razones, sino que exige un compromiso hacia ellas. Y el compromiso se sostiene mediante una actitud filosófica ante el conocimiento que involucra no sólo aspectos cognitivos sino también, cómo se viene planteando en los abordajes teóricos de las competencias argumentativas, actitudinales y emocionales. Estos aspectos no tienen una dimensión individual sino social, ya que en tanto elementos constitutivos de la subjetividad, son producidos socialmente, en contextos históricos determinados y se construyen discursivamente. Por lo general se cristalizan en estereotipos que pueden formar parte de los procesos de construcción argumentativa (Ascione & Rolando, 2000).

Según Martínez (2005), en el momento de argumentar se considera a la enunciación desde la dimensión dialógica del discurso, ya que concibe a la argumentación desde una perspectiva crítica, como una forma de oposición y de acción social que permite a las personas plantear alternativas para alcanzar la equidad social y describir las relaciones y condiciones de dominación a través de los discursos -ya sean

políticos, religiosos, económicos, culturales, o de otra índole-, con el fin de echar luz sobre las palabras dirigidas a incidir en el comportamiento de las personas.

En efecto, "... un estudio crítico del discurso indica las diferentes relaciones sociales de poder, de desigualdad, de discriminación que aparecen en el uso de ciertas clases de discurso en un contexto social" (p. 27). Se asume que esta visión crítica del análisis del discurso encuentra su radio de acción en el ámbito universitario, cuando los estudiantes ya han adquirido autonomía y conocimientos suficientes para comprender el abordaje (Van Dijk T. , 1992).

La teoría de la acción comunicativa se basa en la idea de que el lenguaje está enmarcado en la vida social y en consecuencia su uso conlleva que las personas argumenten con la intención de lograr la emancipación de los sujetos. Desde esta perspectiva, a la teoría de la argumentación le compete la tarea de reconstruir las presuposiciones y condiciones pragmático-formales del comportamiento explícitamente racional. A su vez, se reconoce que la comunicación y en ella la argumentación, dan cuenta de la comprensión de la realidad para criticar aquellas posturas ideológicas que generan inequidad social (Habermas, 2001).

Esta teoría propone que la racionalidad comunicativa permite llegar a los consensos, en tanto los diversos participantes de una discusión superan la subjetividad inicial de sus respectivos puntos de vista para lograr acuerdos enmarcados dentro de la cultura y la sociedad. Un hablante racional es aquel que se hace entender cuando entabla un diálogo al menos con otro interlocutor, por lo que apela a una ética de la comunicación, a través de la cual se intenta fundamentar la rectitud de las palabras y del valor significativo de las mismas, haciendo un uso adecuado de la razón.

En esta teoría la argumentación no se concibe como un hecho mecánico, sino como un acontecimiento dinámico y adaptable, donde las personas miden su

racionalidad mediante el buen uso de los procesos de entendimiento, lo que implica utilizar responsablemente la palabra para lograr autonomía y criticar los planteamientos sociales que se establecen como dogmas a través de la memoria colectiva (Habermas, 2001).

Plantin enfatiza la necesidad de caracterizar la inteligencia crítica como aquella que tiene en cuenta todos los aspectos de una situación argumentativa, considerando otras posiciones –esto es, pensando dialógicamente–, y distinguiendo de manera analítica las partes de una materia compleja. De este modo, una de las manifestaciones del pensamiento crítico es la utilización de formas polifónicas que establezcan algún tipo de referencia explícita a otros textos, ideas o discursos, particularmente de los que refutan o cuestionan ideas ya existentes en los discursos hegemónicos (Plantin, 2001).

5.3 La lectura y la comprensión lectora como elementos básicos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el siglo XXI se han emprendido esfuerzos sistemáticos en todo el mundo para estudiar e incorporar en los objetivos curriculares de las diferentes carreras las principales competencias que necesitan los estudiantes universitarios para un mejor desempeño en la vida académica y en su carrera profesional (Backhoff Escudero, Velasco Ariza, & Peón Zapata, 2013). Estos esfuerzos se han implementado a la par de una creciente proliferación del conocimiento científico a raíz del tecnológico, lo que a su vez ha provocado como consecuencia que la formación profesional universitaria pueda realizarse en un periodo relativamente corto.

Las universidades se han propuesto como objetivo prioritario enseñar a sus alumnos competencias con las cuales puedan aprender por sí mismos. Una de estas competencias es la comprensión lectora, considerada genérica por ser indispensable en el aprendizaje de las diversas materias curriculares (Guerra & Guevara, 2013).

La importancia de la lectura es considerada como un aspecto central en distintas disciplinas (lingüística, psicolingüística, didáctica, entre otras), dado el papel fundamental que cumple tanto en el desarrollo individual como social. De este modo, la lectura ha dejado de concebirse como el mero reconocimiento de signos gráficos, o la simple transcripción de lo gráfico a lo verbal, o la decodificación de unos símbolos alfabéticos, para constituirse en un proceso dinámico, un trabajo de carácter cognitivo mediante el cual un individuo adelanta una serie de operaciones mentales dirigidas a reconstruir el significado de un texto. En otros términos, el proceso lector completo consiste en la construcción del significado global del texto (De Vega, 1990).

En efecto, la lectura no se centra exclusivamente en la apropiación del contenido sino que, a su vez, se constituye en un proceso de construcción y producción de aquél, puesto que es el lector quien activa el proceso semiótico interpretativo. Desde su perspectiva, la lectura se entiende como una actividad de comprensión y producción de sentido; no es un simple trabajo de decodificación sino un proceso de interrogación, participación y actualización por parte de un receptor activo que la reconoce y asume como un proceso de cooperación textual (Santiago, Castillo, & Ruiz, 2005).

La búsqueda y construcción de significado implica que el lector debe realizar una serie de operaciones cognitivas (abstracción, análisis, síntesis, inferencia, predicción, comparación) en las que pone en juego sus conocimientos, intereses y estrategias, con los aspectos que proporciona el texto, en circunstancias determinadas. De esta manera, la lectura se torna en una interacción entre el lector, el texto y el contexto (Santiago, Castillo, & Ruiz, 2005).

Estos autores proponen un modelo interactivo de la lectura, en el cual el lector ubicado en un contexto particular, activa sus conocimientos e intereses y los relaciona con los contenidos y propósito(s) que el texto posee, los cuales se manifiestan a través

de indicios lingüísticos, semióticos y retóricos. Se establece pues un diálogo mediado por los procesos cognitivos que el lector pone en funcionamiento. Esta concepción interactiva surge como alternativa a los modelos ascendente y descendente, que se explicitan a continuación.

El modelo de procesamiento ascendente (bottom up) postula que la lectura implica ir de la identificación e integración de los niveles inferiores (grafías, palabras, frases) hasta llegar a las unidades lingüísticas superiores (oraciones, texto). En este modelo, la comprensión se entiende como el reconocimiento jerárquico de unidades lingüísticas, esto es, un proceso de decodificación. Por su parte, el modelo descendente (top down) plantea que el proceso lector va de la mente del individuo al texto, de tal modo que el lector se erige como el protagonista del proceso, dado que los conocimientos que posea sobre el mundo en general y sobre el tema del texto en particular, le permitirán entenderlo en forma más fácil (Castelló, 1997).

La interacción texto-lector está mediada por los conocimientos de éste, que se pueden clasificar en conocimientos declarativos, procedimentales y condicionales. Los conocimientos declarativos (el qué) están asociados a conocimientos sobre el mundo en general, la lengua y por supuesto, la escritura. Los conocimientos procedimentales se relacionan con cómo adelantar el proceso lector por medio de los procesos y estrategias de orden cognitivo y metacognitivo que le permiten desarrollar una tarea determinada. Es a través de las estrategias cognitivas que un lector puede poner en relación diferentes informaciones provenientes de distintos niveles. De este modo puede establecer un vínculo entre sus conocimientos anteriores y las informaciones que brinda el texto para su comprensión (Santiago, Castillo, & Ruiz, 2005).

De los procesos mentales que se activan en la lectura es posible destacar acciones como abstraer, analizar, comparar, clasificar, organizar, identificar, inferir,

recordar, elaborar, que se constituyen en aspectos susceptibles de mejorar y de abordar como contenidos didácticos, con el fin de potenciar el desempeño lector de los estudiantes universitarios y a la postre fomentar competencias del pensamiento crítico y argumentativo (Bolívar & Montenegro, 2012).

De acuerdo con lo señalado en el apartado precedente, en la enseñanza de la comprensión desde hace años se asumen como contenidos relevantes las estrategias cognitivas y metacognitivas que se ponen en juego en el proceso de lectura. Esto implica conocer los aspectos relacionados con los procesos mentales que conlleva el aprender –dimensión cognitiva– y cómo controlarlos –dimensión metacognitiva–. Gaskins y Thorne proponen que estos procesos mentales dan lugar a dos categorías de estrategias: las cognitivas y las metacognitivas. Las cognitivas ayudan a los alumnos a lograr las metas que se van proponiendo en el proceso de aprendizaje, las estrategias metacognitivas ofrecen información sobre el avance hacia dichas metas (Gaskins & Thorne, 2005).

Entre las estrategias cognitivas asociadas directamente al proceso de producción de sentido, en el cual se ubica la lectura se destacan las siguientes: explorar, acceder al conocimiento previo, predecir, formular hipótesis y/o plantear objetivos, comparar, hacer inferencias, generar preguntas y pedir aclaraciones, seleccionar ideas importantes, parafrasear o resumir, delinear ideas clave, entre otras. Estos autores postulan que en el ejercicio de lectura se despliegan cuatro procesos mentales básicos, a los cuales se asocian estrategias cognitivas y metacognitivas. Estos procesos mentales son centrar la atención, analizar, organizar y elaborar (Gaskins & Thorne, 2005).

Saber leer se asume como una actividad compleja que supone la utilización de diversos tipos de conocimientos, a través de los cuales se realiza la comprensión e interpretación de un texto. Desde esta perspectiva, la enseñanza de la lectura implica

abordar, además de contenidos conceptuales y procedimentales, conocimientos de orden metacognitivo, esto es, que posibilitan a los lectores la adopción y desarrollo de estrategias que les permiten controlar y evaluar el proceso de lectura.

De acuerdo con Rincón y otros, el rol del docente en el proceso de enseñanza de la comprensión textual debería apuntar a ofrecer al estudiante el andamiaje necesario para que pueda ser un lector competente y autónomo. Con tal propósito, se distinguen dos tendencias respecto a los contenidos de la enseñanza de la comprensión: la enseñanza de estrategias de comprensión y la enseñanza de los usos sociales de la lectura (Rincón, 2003).

La primera tendencia, que comprende las estrategias de comprensión, involucra tanto lo cognitivo como lo metacognitivo. Estas estrategias se asocian a las tres fases que atraviesa el proceso lector según Solé: la prelectura o fase de anticipación, en la que se despliegan estrategias tales como definir objetivos, indagar sobre conocimientos previos, formular predicciones, plantear interrogantes con respecto al texto. Luego viene la fase de construcción, que se da durante la lectura (Solé, 1998).

Esta fase requiere estrategias que permitan focalizar el contenido principal, controlar la comprensión, identificar afirmaciones, formular hipótesis y evaluarlas, formular preguntas y responderlas, buscar ayuda en caso de tener dificultades de comprensión. En tercer lugar se presta la fase de evaluación, posterior a la lectura, donde se pueden utilizar recursos tales como resúmenes, mapas conceptuales, mapas mentales, cuadros sinópticos, entre otras estrategias sintéticas y analíticas.

Este abordaje de enseñanza de la comprensión postula que mediante la creación de situaciones significativas y globales de lectura, en un proceso que se va dando por etapas, es posible lograr que el alumno logre una autonomía completa en lo que respecta a la interpretación del texto. En efecto, sus propuestas didácticas contemplan la

transferencia gradual del proceso de aprendizaje del docente al estudiante, de modo que en los primeros momentos el docente es el responsable del control de la actividad de aprendizaje, asumiendo el rol de guía y modelo de la actividad cognitiva y metacognitiva, para luego estimular al alumno para que éste asuma por su cuenta el control del proceso de lectura (Solé, 1998).

Los métodos que permiten adelantar esta transferencia del proceso de aprendizaje son: la instrucción explícita, la práctica guiada, la práctica cooperativa y la práctica individual. Estos métodos posibilitan que la enseñanza transcurra a lo largo de un continuo de responsabilidad en la realización de la tarea que se va desplazando progresivamente del profesor hacia el alumno (Mateos, 2001).

La segunda tendencia de enseñanza de la comprensión, centrada en los usos sociales de la lectura se sustenta en la idea de formar a los alumnos como ciudadanos de la cultura escrita. Desde esta perspectiva didáctica, el objeto de enseñanza debe definirse tomando como referencia fundamental las prácticas sociales de lectura y escritura. Esto significa tener en cuenta los propósitos de la lectura según la situación, las maneras de leer, las relaciones del lector con otros lectores y con los textos; supone concebir como contenidos básicos de la enseñanza los quehaceres del lector, así como los quehaceres del escritor. En otros términos, se asumen como contenidos escolares todas las acciones que realizan los lectores y escritores cuando enfrentan las tareas lectora y escritora (Gaiser, 2011).

Entre las cosas que hace un lector y que suponen interacción con otros lectores, se encuentran comentar o recomendar lo que se ha leído, compartir la lectura, confrontar con otros lectores las interpretaciones suscitadas por un libro o una noticia, discutir sobre las intenciones implícitas en los titulares de los diarios, etc. Otros quehaceres son de índole individual, por ejemplo anticipar, releer un fragmento, dejar de lado aspectos

que no interesan, valorar el texto, definir objetivos, entre otros (Lerner, 2001).

Desde esta concepción de la enseñanza, un uso de la lectura apunta a obtener información o aprender, para lo cual los lectores emplean una serie de recursos cognitivos (identificar, seleccionar, abstraer, generalizar, comparar, inferir, predecir, entre otros) y metacognitivos (definir un objetivo, determinar estrategias para adelantar tareas, supervisar, autorregular y evaluar). Estos recursos se hacen evidentes en actividades tan simples y cotidianas como formular preguntas, establecer predicciones, subrayar, tomar notas, identificar afirmaciones, elaborar resúmenes, entre otras habilidades.

Todos estos recursos proporcionan indicios que permiten dar cuenta tanto del proceso como del resultado del ejercicio lector y se constituyen en parte de los contenidos que se deben abordar en la enseñanza-aprendizaje. De todos modos, las tendencias descritas, si bien se basan en contenidos diferentes –estrategias y usos sociales– no son excluyentes sino complementarias en el propósito de formar lectores competentes, ciudadanos de la cultura escrita.

Los tipos de problemas de comprensión lectora que manifiestan los estudiantes universitarios a partir de la lectura de un texto expositivo-argumentativo, son la selección y jerarquización de las ideas principales y el uso apropiado de la información para hacer inferencias y realizar un análisis crítico en base a lo leído (Guerra & Guevara, 2013).

Los hallazgos descritos por estos autores tienen gran importancia académica, psicológica y social, si se tiene en cuenta que la educación superior se basa en la capacidad de los alumnos para leer, dado que la mayor parte de las actividades curriculares requieren la lectura de textos científicos. También se destaca como déficits de los sistemas educativos la carencia de instrumentos válidos y confiables para medir

con exactitud el nivel de comprensión lectora de los estudiantes.

5.4 Elementos conceptuales para la evaluación de textos argumentativos

De acuerdo con Leal-Carretero, la producción de textos argumentativos requiere que la persona sea capaz de seleccionar y sintetizar información central sobre el tema, las ideas principales del autor, así como sus puntos de vista o tesis que sustenta. Este autor plantea que la forma más sencilla de saber si un estudiante es capaz de obtener dicha información es pidiéndole que elabore el resumen de un texto. Esta actividad sencilla, la de elaborar un resumen, es un paso básico para comenzar a desarrollar las competencias argumentativas (Leal, 2007).

Van Dijk y Kintsch, siguiendo una misma línea de pensamiento, sostienen que la capacidad para resumir es fundamental para utilizar la información leída, ya que los resúmenes sirven para reducir la extensión de diversos tipos de textos, rescatando su información más relevante. Como cualquier producción escrita, el resumen debe presentar cohesión, coherencia, adecuación y respetar las reglas sintácticas y ortográficas del lenguaje (Van Dijk & Kintsch, 1983).

En sus estudios Peón coincide con los autores anteriormente mencionados, al postular que resumir textos es una habilidad cognoscitiva compleja que involucra procesos tanto de comprensión lectora como de producción escrita. La fase de comprensión consiste en la aplicación de estrategias de reducción de la información para reconocer los esquemas lógico-semánticos del texto original, así como identificar los elementos principales y secundarios de cada texto. Los lectores utilizan al menos tres tipos de operaciones cognitivas de reducción de información para obtener las estructuras semánticas del texto base: supresión, generalización y construcción (Peón, 2008).

La fase de producción consiste en dos subprocesos según este autor, ellos son:

transformaciones léxicas y sintácticas para expresar la construcción y generalización de las oraciones de partida y adaptación de las ideas principales seleccionadas por supresión y selección de los elementos pragmáticos y lingüísticos que contribuyan a dar cohesión a la información (por ejemplo: modalizadores discursivos, conectores, relaciones anafóricas, entre otros).

Al elaborar un resumen integrador de dos o más textos es necesario construir, además, una superestructura que integre toda la información. A través de esta superestructura se recompone la jerarquía de ideas principales de cada fuente y se genera un esquema lógico emergente con el significado de las ideas centrales. En la medida que los lectores presentan problemas para identificar y/o construir las oraciones temáticas y para distinguir la jerarquía de ideas principales de los textos, se puede esperar que el nivel de integración se reduzca al enlace de ideas en el orden de presentación del texto base, sin relacionar para articular el significado del texto global o con base en marcadores del discurso irrelevantes o incoherentes (Carretero, 2015).

Más allá de la capacidad de realizar resúmenes, o de elaborar un artículo de opinión y a pesar de la importancia que tiene el tema, son escasos los estudios de gran escala que han investigado las competencias argumentativas de los estudiantes universitarios. Esto, de acuerdo con (Backhoff Escudero, Velasco Ariza, & Peón Zapata, 2013), se debe a por lo menos tres razones:

- La dificultad que representa estudiar la competencia para comunicarse por escrito de manera válida y confiable.
- La falta de pruebas de gran escala estandarizadas que evalúen la escritura, las que se califican con la ayuda de rúbricas y jueces expertos.
- El alto costo que implica realizar evaluaciones nacionales (o estatales) con muestras de alumnos que sean representativas de la población objeto de

estudio.

En el nivel universitario se suele dar la posibilidad de participar en actividades que implican la toma de decisiones, la emisión de juicios o la adopción de una postura con respecto a una situación profesional o problemática, circunstancias ideales para evaluar las competencias argumentativas de los estudiantes. De ahí que es sumamente relevante desarrollar herramientas e instrumentos que permitan valorarla y analizarla, especialmente considerando que el aprendizaje colaborativo, donde se pone en juego también la habilidad de argumentar, es una de las tendencias más fuertes de la educación en la contemporaneidad.

La argumentación como competencia, se considera una actividad compleja en la que se manifiestan diferentes procesos mentales (reflexión, cuestionamiento, evaluación, habilidades de pensamiento) y de socialización (negociación) y muchos investigadores reconocen las dificultades para evaluarla en contextos de formación académica (Kuhn, Iordanou, Pease, & Wirkala, 2008).

En todo caso, en la evaluación de esta competencia es menester caracterizar las cualidades de las argumentaciones de los estudiantes, por ejemplo, si emplean evidencias para justificar sus afirmaciones. Por ello, del contenido del argumento se evalúa la incorporación de conceptos o hechos específicos relevantes y adecuados que dan soporte a la postura defendida. En consecuencia, la calidad de un argumento se analiza a partir de su contenido, incluyendo en el análisis la estructura y la justificación (Sampson & Clarck, 2008).

En el mismo sentido, Weigand destacó como indicadores de un buen argumento la coordinación de capacidades en una situación social para evaluar la información disponible, la disipación de contradicciones y la reflexión acerca de las afirmaciones sustentadas en evidencia. Asimismo, se debe considerar los procedimientos y actitudes

propios de un discurso con características éticas, básicamente, que respete la opinión de los contrincantes en una discusión (Weigand, 2006).

La argumentación se entiende como una competencia y es importante valorar la movilización de habilidades, conocimientos y actitudes pertinentes en situaciones que requieren el despliegue de estos recursos de manera clara en la elaboración de un argumento. De este modo, se identifica la pericia de una persona –en nuestro caso, de los estudiantes- en términos del manejo de esos recursos ante ciertas situaciones que constituyen la competencia argumentativa. En la siguiente tabla se representan los recursos principales que configuran la competencia argumentativa y los elementos que los componen (Guzmán Cedillo, 2012).

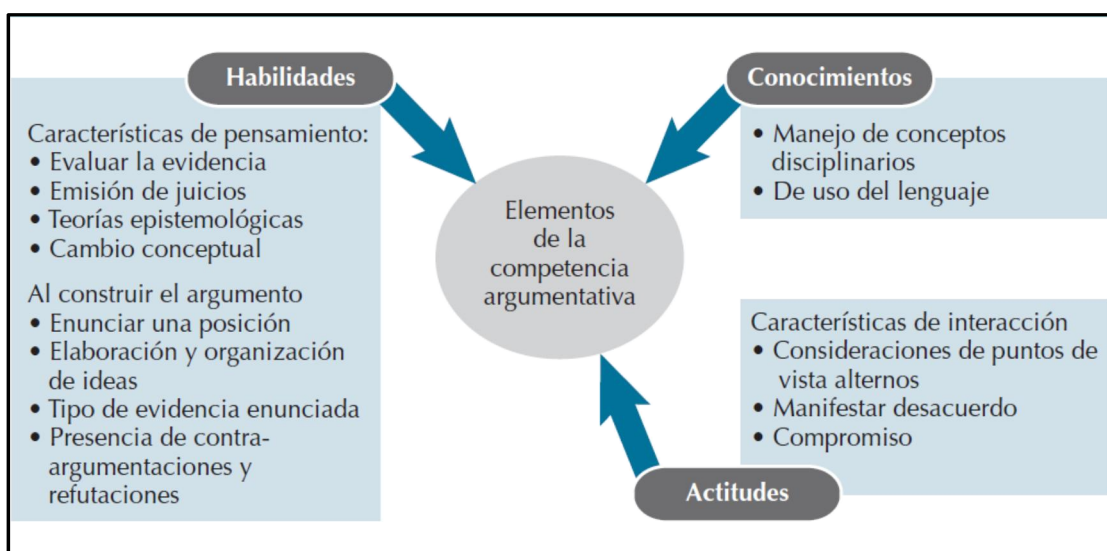


Gráfico 1. Elementos agrupados en recursos de la competencia argumentativa

Fuente.(Guzmán Cedillo, 2012)

En síntesis, si se pretende evaluar y analizar la manifestación y el desarrollo de la competencia argumentativa, se necesita establecer bajo qué situaciones ocurre y en función de ello elegir los indicadores para cada elemento constitutivo de la competencia argumentativa. Un espacio que privilegia la capacidad para argumentar en la enseñanza universitaria es el de las plataformas online y los campus virtuales, dado que suelen brindar acceso al diálogo constructivo (argumento dialógico), estructurado alrededor de

la comunicación y el debate de ideas (Guzmán , Flores, & Tirado, 2012).

La evaluación se hace necesaria y se justifica, si está condicionado por la escasa capacidad de la escuela para cultivar estas habilidades desde las edades más tempranas y que el desarrollo de estas habilidades estaría a merced de factores individuales y familiares, sujetos a dinámicas propias de la estructura social. La invisibilización en la escuela de la importancia que tienen las habilidades argumentativas en el aprendizaje puede tener como consecuencia una profundización de la inequidad en los logros del aprendizaje asociados a factores socioeconómicos; en la medida que en la escuela más que aprender a argumentar y pensar para aprender, cada estudiante debe recurrir a sus recursos individuales para aprender (Larraín, Freire, & Olivos, 2014).

En este sentido, el interés del mundo educativo en la promoción de las habilidades de argumentación no sólo debería residir en que éstas sean un fin u objetivo de desarrollo, sino un medio para lograr más y mejores.

Sin embargo, una condición fundamental para poder diseñar y ajustar acciones pedagógicas orientadas al desarrollo de la argumentación en la escuela es conocer el nivel de desarrollo actual de argumentación de los estudiantes y la medida en que estas habilidades se van desarrollando.

Lamentablemente, poco sabemos acerca del nivel de habilidad que manejan los estudiantes en el nivel universitario. La literatura en desarrollo sobre el tema de la argumentación, no es clara acerca de lo que los estudiantes son capaces de hacer y con qué disposiciones lo hacen. Adicionalmente, la mayoría de esta literatura se ha originado en Europa y Estados Unidos y es difícil contextualizarla a Latinoamérica. Dado que el desempeño en argumentación es muy sensible a variables contextuales parece necesario y pertinente avanzar en la medición de habilidades argumentativas en estos escenarios de economías en desarrollo (Larraín, Freire, & Olivos, 2014).

Finalmente, se asume que el enfoque por competencias en el ámbito educativo, debe implementarse desde una visión holística, sustentada en una concepción que prioriza el elemento social de la argumentación, en términos de una actuación responsable, basada en valores como compartir y ser solidario, tolerante con las opiniones ajenas y dispuesto a convivir con ellas (Marcaccio, 2015; Meza, 2009). Este abordaje implica combatir conceptos que conciben la competencia como un saber mecánico, vilipendioso, producto de una atomización de aprendizajes limitados, cuya evaluación se considera una simple diligencia asociada a ciertos métodos educativos de la pedagogía activa (Guzmán , Flores, & Tirado, 2012).

SEGUNDA PARTE
ESTUDIO EMPÍRICO

6 Capítulo VI.

Problema, justificación y objetivos de la investigación.

6.1 Introducción

Luego de describir en los capítulos correspondientes al fundamento teórico el estado del arte respecto al tema de la argumentación y su formación como competencia en el ámbito universitario, se pudo observar que son múltiples y variados los problemas que describen los estudios sobre argumentación se han llevado a cabo con estudiantes de diversos niveles educativos y entre los resultados obtenidos se observa el interés por propiciar el razonamiento, la construcción de conocimientos, la convivencia y la comunicación entre los individuos.

Esto provee de un marco referencia para encarar el estudio empírico y lograr delimitar el problema de estudio, los objetivos y variables de la investigación y dar fundamento a la justificación para su concreción.

A partir de la revisión de los aspectos y referencias teóricas sobre el tema de la investigación, en el presente capítulo se determinó el paradigma de investigación, el tipo de método para seleccionar los participantes y se escogieron los instrumentos a utilizar para recabar el dato primario que permita obtener el logro deseado. Describiendo por último las técnicas escogidas para el procesamiento de los datos y las consideraciones éticas que condujeron todo el estudio.

6.2 Problema

La problemática radica en las escasas oportunidades que se presentan en los programas, que integran la malla curricular de algunas carreras para desarrollar esquemas formativos que contribuyan a poner en práctica las competencias argumentativas. Definiendo esta malla curricular como un componente del plan de estudios e instrumento

que contiene la estructura del diseño en la cual los docentes, maestros, catedráticos abordan el conocimiento de un determinado curso, de forma articulada e integrada, permitiendo una visión de conjunto sobre la estructura general de un área incluyendo: asignaturas, contenidos, núcleos de aprendizajes prioritarios, metodologías, procedimientos y criterios de evaluación con los que se manejarán en el aula de clase. Se denomina "malla" ya que se tejen tanto vertical, como horizontalmente, incorporando idealmente a la transversalidad. Esta realidad antes descrita, puede predisponer a una baja disposición a la argumentación (Araminta, Carmona, & La Rosa, 2017).

Con respecto a este último punto, en todas las carreras que imparte la Universidad Internacional SEK y la UCE, los estudiantes presentan notorias debilidades, hecho que se observa en productos escritos que se les requiere a los alumnos tales como notas de clase, informes de prácticas, ensayos, reportes de lectura y breves composiciones, así como en las instancias orales donde ponen a prueba las competencias de expresión verbal. La carencia de estrategias para argumentar se advierte en textos que son “copiados y pegados” de alguna página de Internet sin criterio, o reproducen discursos plagados de lugares comunes y estereotipos.

En efecto, los componentes del discurso se basan en una estereotipación que no sólo sirve de terreno de comunión sino que contribuye a construir un contra-lenguaje, un acceso a la identidad colectiva a través del lenguaje. Así se llega a la noción de “lenguas de madera”, introducida por Pineda y Tournier (1989) para designar una lengua diferenciada del lenguaje común y que impide la comunicación, estableciendo un “diálogo de sordos”. Definición actualizada para designar el discurso político demagógico que al final no expresa argumento alguno (Franceschi, 2012) donde se asocia con la retórica política artificial, hecha de argumentaciones inamovibles establecidas sobre falacias.

En definitiva, en la generalidad de las observaciones de la investigadora durante el

trabajo docente pedagógico, se manifiesta que el discurso del alumnado se reduce a expresiones estereotipadas, propias de ciertos medios, “slogans” y consignas que se repiten según los modismos de turno. Más allá de estos atributos, se le puede caracterizar como las “lenguas de madera”, que designan el discurso del poder y su rigidez retórica, sin matices ni compromisos, congelado por fórmulas hechas, sin la menor muestra de un hilo argumentativo, de una secuencia de razonamientos original.

En todo caso, se necesita un diagnóstico más profundo acerca del estado de las competencias argumentativas, las debilidades, fortalezas e interrelaciones que subsumen el discurso en las aulas universitarias de la ciudad de Quito, lo que constituye el primer baluarte para la solución del mismo. Teniendo en cuenta las dificultades observadas de forma empírica en cuanto a las competencias argumentativas de los estudiantes universitarios, el problema científico se puede expresar a través de las siguientes interrogantes científicas:

¿Cuál es el balance en las mallas curriculares de las asignaturas que contribuyen a la formación de las competencias argumentativas en los estudiantes de la Universidad Internacional SEK, UNIBE, UPS y la UCE en Quito?

¿Cuál es el nivel de las competencias argumentativas con que cuentan los estudiantes universitarios, en relación con el tiempo de estudio o el tipo de carrera?

¿Cuál es la disposición que muestran los estudiantes hacia la argumentación en relación con nivel de las competencias argumentativas?

¿Qué métodos y teorías podrían servir de base al diseño del currículo que favorezcan un desarrollo holístico de las competencias argumentativas de los estudiantes?

6.3 Formulación del problema

¿Cuáles son las características del desarrollo de competencias argumentativas en estudiantes universitarios de Quito?

6.4 Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Analizar las características de las competencias argumentativas en estudiantes universitarios de Quito.

Objetivos Específicos

Identificar el nivel de las competencias argumentativas y la posible relación con variables sociodemográficas y curriculares en los estudiantes universitarios.

Correlacionar el nivel las competencias argumentativas de los estudiantes con la disposición para argumentar.

Elaborar las bases teórico-metodológicas para el diseño curricular que favorezca un desarrollo holístico de las competencias argumentativas de los estudiantes.

6.5 Formulación de la Hipótesis

El nivel de las competencias argumentativas de los universitarios, es bajo y guarda una relación directa con determinantes curriculares, demográficas, así como con los marcos argumentativos; lo que fundamenta una propuesta para promover su desarrollo desde un enfoque holístico.

6.6 Justificación

La capacidad de argumentar, es decir, de formular y justificar puntos de vista articulados entre sí, tiene un lugar crecientemente importante en las sociedades democráticas. Por un lado, en este tipo de sociedades el ciudadano común y corriente debe lidiar con y responder efectivamente a distintos puntos de vista, que son muchas de las veces controversiales (Larraín, Freire, & Olivos, 2014).

Del mismo modo, en el nivel universitario los estudiantes deben afrontar distintas situaciones en las que ponen en juego sus habilidades argumentativas, más allá de las

instancias formales de evaluación, habida cuenta que la argumentación es un proceso clave para el aprendizaje dado que sus propiedades semióticas y dialógicas convierten a esta actividad discursiva en un recurso privilegiado de mediación en los procesos de construcción de conocimiento (García, Condat, Occelli, & Valeiras, 2016).

Diversas investigaciones han demostrado que esta habilidad no se desarrolla meramente por factores individuales o de maduración, sino por experiencias de participación en actividades argumentativas (García, 2015 ; Kuhn & Udell, 2003). En este contexto, la escolarización debería cumplir un rol fundamental al proveer oportunidades para desarrollar habilidades argumentativas en todos los estudiantes (Rapanta, 2013).

Sin embargo, varios estudios internacionales muestran que las habilidades de argumentación se encuentran débilmente desarrolladas hasta edades avanzadas y se las suele relacionar con la experiencia universitaria según Manzi & Flotts, (2006 citado por por (Larraín, Freire, & Olivos, 2014). Las observaciones empíricas demuestran la debilidad de estas competencias, de manera que esto evidenciaría que la escolaridad no está teniendo la capacidad para promover estas habilidades a edades tempranas y que el desarrollo de las mismas se debería a factores individuales y familiares, más bien, sujetos a dinámicas propias de la estructura social.

De hecho, precisamente la invisibilización en la escuela de la importancia que tienen las competencias argumentativas en el aprendizaje, puede tener como consecuencia una profundización de la inequidad en logros de aprendizaje vinculados a factores socioeconómicos; ya en la práctica profesional, en la medida que en la escuela más que aprender a argumentar y pensar para aprender, cada estudiante recurre a sus recursos individuales para aprender (Oficina Regional para América Latina, 2015).

Ciertamente, como se planteó al exponer el problema de investigación, en el nivel universitario donde se supone que deben emerger en toda su claridad las habilidades

argumentativas de los estudiantes, se aprecian déficits notables tanto en las instancias orales como escritas.

En este sentido, el interés en la promoción de las habilidades de argumentación no sólo debería residir en que éstas sean un fin u objetivo de desarrollo, sino un medio para lograr optimizar los aprendizajes que sirvan para disímiles. En efecto, (Schwarz, 2009), enfatiza la relevancia de la argumentación en la construcción de conocimiento y regulación del pensamiento. Por su parte, la argumentación y especialmente, la discusión de ideas contrarias, ha mostrado tener efectos importantes en el aprendizaje, observándose en los diferentes niveles educativos, particularmente en el universitario (Larraín, Freire, & Olivos, 2014).

Sin embargo, una condición fundamental para poder diseñar y ajustar acciones pedagógicas orientadas al desarrollo de la argumentación en las instituciones educativas es conocer el nivel de desarrollo actual de argumentación de los estudiantes, la medida en que estas habilidades se van desarrollando y la disposición de los estudiantes a hacerlo, así como determinar cuán favorecedor puede ser el entorno educativo para su potencialización.

Dado que el desempeño en argumentación es muy sensible a variables contextuales (Glassner & Schwarz, 2005) parece necesario y pertinente avanzar en la medición de habilidades argumentativas en Latinoamérica, particularmente entre los estudiantes universitarios, fruto de este análisis se deriva la presente investigación.

7 Capítulo VII.

Metodología

7.1 Introducción

En el capítulo se describe el estudio de tipo mixto, de tipo exploratorio secuencial (DEXPLOS) de tipo derivativo, no experimental y transeccional. La investigación se realizó con el propósito analizar las características del desarrollo de las competencias argumentativas para lo que se estableció su correlación con variables curriculares, demográficas y la disposición en los estudiantes, lo que permitirá proponer las bases teórico-metodológicas que promuevan el desarrollo de estas competencias argumentativas, a partir de la caracterización de las variables curriculares en cuatro universidades y de las competencias argumentativas y marcos de argumentación en 654 estudiantes la Universidad Internacional SEK y UCE de Quito, escogidos mediante muestra no probabilísticas por cuotas, de los matriculados en las 12 facultades, estas escogidas por muestreo aleatorio por conglomerados.

Se aplicaron instrumentos de evaluación y de recogida del dato primario para conocer las características de las variables curriculares, sociodemográficas, de las competencias argumentativas y los marcos argumentativos. Se describe además el procedimiento de la investigación y el de análisis estadístico.

7.2 Participantes.

Para la investigación se escogió una estrategia de muestreo de tipo mixto, la que implica un intercambio entre las posibilidades de generalización externa y transferencia (Díaz-López, 2014). En esta estrategia normalmente la muestra pretende lograr un equilibrio entre la “saturación de categorías” y la “representatividad”.

La investigación tuvo como población de estudio en la primera fase 13 profesores

escogidos de forma intencional de las universidades UISEK, UNIBE, UPS y la UCE) todas enclavadas en la ciudad de Quito, Ecuador. En la segunda fase se trabajó con los estudiantes matriculados en la UISEK y UCE, 897 en total, repartidos en las 27 facultades de pregrado que dieron su aprobación para participar en el estudio y de las cuales fueron seleccionadas por muestreo multietápico de tipo mixto, doce facultades, estas se determinaron por el muestreo aleatorio por conglomerados. El cual se realiza cuando se quiere asegurar que todas las unidades muestrales tengan la misma oportunidad de participar, pero es imposible debido al tamaño de la población (Universidad Nacional Abierta y a Distancia, 2014).

La unidad muestral (en este tipo de muestra) se refiere al racimo por medio del cual se logra el acceso a la unidad de análisis, este supone una selección en dos o más etapas. En la primera, se seleccionan los racimos siguiendo los pasos de una muestra probabilística simple, en este caso se determinaron al azar los nombres de las facultades y luego dentro de estos racimos, se seleccionan los casos que a medir. Para ello se optó por una muestra no probabilísticas por cuotas, quedando la muestra final en 654 estudiantes, un 37,2% del total, donde la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o los propósitos del investigador (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014; Ruiz J. , 2012).

Muestreo por cuotas: También denominado en ocasiones “accidental”. Se asienta generalmente sobre la base de un buen conocimiento de los estratos de la población y/o de los individuos más “representativos” o “adecuados” para los fines de la investigación. Se debe asegurar que estos aparezcan en la misma proporción que en la población. El investigador entrevista a todas las personas de cada categoría que pueda encontrar hasta que haya llenado la cuota (Espinoza, 2016).

Aquí el procedimiento no es mecánico ni se basa en fórmulas de probabilidad, sino que depende del proceso de toma de decisiones de un investigador o de un grupo de

investigadores y desde luego, las muestras seleccionadas obedecen a los criterios de investigación, que fueron los siguientes:

7.2.1 Criterios de selección de la muestra de estudiantes

- Que expresen su consentimiento informado para participar.
- Que cursen cualquier nivel de las carreras seleccionadas en la UISEK y UCE.
- Alumnos de ambos géneros y con independencia de la orientación sexual.

7.2.2 Criterios de exclusión de la muestra de estudiantes

- No completar los instrumentos de evaluación.
- Causar baja de la UISEK y UCE.

Aplicando esta estrategia de muestreo a toda la población, se obtuvo un total de 654 participantes que provienen de diferentes facultades de cada universidad (Tabla 2), siendo alumnas y alumnos de diferente edad (Tabla 3).

Tabla 2 .Distribución de la muestra en Facultades y Universidades

Facultades UISEK	Tota l	Facultades UCE	SubTota l	Tota l
Ingeniería Mecánica Automotriz	64	Comercio y Administración	54	
Arquitectura y Urbanismo	53	Administración de Empresas	58	
Ingeniería Ambiental	64	Administración Pública	50	
Total de Perfil Técnico- Administrativo	181		162	343
Seguridad y Salud Ocupacional	56	Ciencias Sociales	54	
Derecho	52	Educación Parvularia	57	
Psicología Clínica	45	Psicología Educativa	47	
Total de Perfil Humanidades y Social	153		158	311
Total	334		320	654

Tabla 3. Distribución de la muestra por género y edad

GÉNERO Y EDAD	UISEK	UCE
GÉNERO		
M	174	165
F	160	155
EDAD		
<20	144	105
21-30	117	120
31-40	73	95

Leyenda: M (masculino) y F (femenino)

Se conservó una proporción adecuada de los distintos años de cohorte para comparar los estudiantes que se encuentran en el inicio, en fase intermedia o en la fase final de sus estudios de pregrado (Tabla 4).

Tabla 4. Distribución de la muestra en Facultades según año que cursa.

Universidades	AÑO DE COHORTE			TOTAL
	Inicio (1ro)	Intermedio (2do y 3ro)	Final (4to)	
UISEK	96	153	85	334
UCE	97	146	77	320

7.2.3 Criterios de selección de la muestra de profesores

La muestra de profesores fue escogida de forma no probabilística por conveniencia, atendiendo a los siguientes criterios de selección:

- Con una experiencia en la docencia universitaria superior a 10 años.
- Con tercer nivel académico como mínimo y que cumpla docencia en las universidades escogidas.
- Con experiencia en la investigación y gestión de la docencia.
- Disposición a participar en la investigación.

7.3 Caracterización del contexto de investigación

La Universidad Internacional SEK Ecuador (UISEK) es un centro de educación superior ubicado en la ciudad de Quito, Ecuador. Pertenece a la Institución Internacional

SEK (Universidad Particular Internacional Sek (UISEK), 2016).

Sus actividades se concentran en el Campus “Juan Montalvo” situado en el Monasterio de Guápulo, cuyo edificio y jardines forman parte del Conjunto Histórico Artístico de valor Universal dentro de la Ciudad de Quito, declarada por la UNESCO “Patrimonio de la Humanidad”.

El Colegio Internacional SEK - Ecuador (Quito) abre sus puertas en la Av. 6 de Diciembre y Orellana el 1 de octubre de 1984, ofreciendo una alternativa educacional con identidad propia.

Ese mismo año, el 7 de diciembre, el Ministerio de Educación le otorga el carácter de experimental. Debido a su fuerte crecimiento, el 8 de Octubre de 1988, se traslada a San Isidro del Inca, donde se encuentra actualmente, el año siguiente, en 1989, pasa a formar parte de la Organización del Bachillerato Internacional, ofreciendo el Programa de Diploma.

Su misión es formar integralmente profesionales competentes, con proyección nacional e internacional, capaces de usar con efectividad y responsabilidad su saber teórico y práctico para el desarrollo personal y de la sociedad. Y su visión es ser una universidad con reconocimiento internacional, referente nacional de calidad, promotora de cambios y soluciones a las demandas sociales, a través de la investigación, su transferencia y difusión a la sociedad.

En el plantel de altos estudios se desarrollan más de 200 programas docentes correspondientes a las 39 Carreras que se dictan y están distribuidas en 10 Facultades, además de otros Cursos, Postgrados, Maestrías y Doctorados.

Por otra parte la Universidad Central del Ecuador (UCE), es la universidad más antigua y la segunda más grande por número de estudiantes de la República del Ecuador. Se ubica en el norte de la ciudad de Quito, en la llamada ciudadela universitaria, además de comprender sus sedes en el Sur de Quito, en la ciudad de Santo Domingo de los Colorados y

en las Islas Galápagos. Afiliada desde 2012 a la Red Ecuatoriana de Universidades para Investigación y Postgrados (UCE, 2017).

Sus orígenes se remontan a la Universidad Central de Quito. La cual se originó de la unión de las Universidades: Seminario de San Luis y San Gregorio Magno fundada en 1651 por los Jesuitas y la Santo Tomás de Aquino, fundada en 1681 por los Dominicos.

Sobre la base de la Real Universidad Pública Santo Tomas se fundó la Universidad Central de Quito. Para en el año 1836, mediante decreto del presidente Vicente Rocafuerte se cambió la palabra Quito, por Ecuador y surge ya de forma definitiva la Universidad Central del Ecuador (UCE).

La Universidad Central es de administración pública y cuenta con 17 facultades, las cuales en sus diferentes escuelas ofertan las cuarenta diferentes carreras de pre-grado, como también los ciclos de estudio previo de post-gradados (Es la universidad pública con mayor número de post-gradados del Ecuador). En sus inicios empezó con la Facultad de Medicina y de Jurisprudencia, siendo estas las dos facultades más antiguas, que funcionan hasta hoy con más de trescientos años de tradición e historia, ya que en estas facultades importantes abogados, políticos y médicos del país se han educado.

7.4 Variables

7.4.1 Conceptualización y Operacionalización.

- **Variables sociodemográficas:** Se consideraron la edad y el género.

Edad: Se tomó la cantidad de años, agrupándose en clases de 10 años, quedando de la siguiente manera: <20, 21-30 y 31-40.

Género: Es definido como la manera en la que la persona ejerce su sexualidad y que se presupone puede ser diversa (Girondella, 2012; Jiménez, 2012). Se dicotomizó en femenino y masculino.

- **Variables curriculares:** Fueron tomadas en consideración datos concernientes al tipo

de universidad, el perfil de la carrera, referencias epistemológicas o prácticas a la argumentación en los planes de estudio y año de cohorte.

Tipo de universidad: Se definió en pública o privada.

Año de cohorte: Nivel alcanzado en el proceso docente de la especialidad en el momento de la evaluación. Inicio (1ro), Intermedio (2do y 3ro) y Final (4to).

Perfil de la carrera: Encargo social y salida profesional de la especialidad, se decidió para su operacionalización dicotomizarla en humanidades-sociales y técnico-administrativas.

Presencia de referencias a la argumentación en los planes de estudios: Estructuración de los planes de estudio de cada asignatura en función de fomentar las competencias argumentativas, lo cual se consideró en dos dimensiones: epistemológicas, cuando el plan de estudio refiere teorías o marcos conceptuales acerca del tema o prácticas cuando las formas de organización de la docencia contemplan la posibilidad de argumentar como competencia a evaluar o demostrar.

- **Nivel de las competencias argumentativas:** Osborne, Erduran, & Simon, (2004), proponen un marco analítico para evaluar la calidad de la argumentación a través de cinco niveles, los que seguimos para la clasificación.

- **Argumentación:** Se entiende por argumentación el intercambio de razones cara a cara y a un argumento como la conclusión sostenida por una razón (Hample, 2005); (Marcaccio, 2015). Para Larraín (2009) constituye un componente de la comunicación, puesto que para comprender el mundo natural y social se necesita el intercambio y defensa de puntos de vista respecto a un punto de vista alternativo.

La autora se adscribe a lo conceptualizado por Cruz en 2015, al definir la argumentación como la acción de lograr la adhesión del público a una afirmación mediante razones que justifican lo expuesto, o evaluar con pruebas para justificar conclusiones. Por

otra parte, la argumentación es el proceso en el cual se da el intercambio de opiniones apoyada en razones o pruebas entre varias personas y a través de la argumentación se evalúa el conocimiento (Cruz, 2015).

En este sentido se deriva que la argumentación es parte del proceso de comunicación, en virtud de esta definición se logra operacionalizar en una actividad discursiva en la cual se plantea una o varias opiniones apoyadas en razones o pruebas sobre otras opiniones distintas y en la que se presenta el intercambio y defensa de ideas, que puede alcanzar diferentes niveles de complejidad.

Nivel de las competencias argumentativas: Se clasifico través de cinco niveles:

- Nivel 1. La argumentación consiste en argumentos que son una simple afirmación frente a una contra afirmación o una afirmación contra una afirmación. Se agrega a este nivel la posibilidad de no argumentar nada o no responder.
- Nivel 2. La argumentación tiene argumentos que consisten en una afirmación ya sea con datos, justificaciones, o apoyos, pero no contiene ninguna refutación.
- Nivel 3. La argumentación tiene argumentos con una serie de afirmaciones o contra afirmaciones ya sea con datos, justificaciones o apoyos, con una ocasional refutación débil.
- Nivel 4. La argumentación muestra argumentos con una afirmación y una refutación claramente identificables. Tal argumento puede tener varias afirmaciones y contra afirmaciones. Ej: esto está bien, pero no es necesario.
- Nivel 5. La argumentación muestra un argumento amplio con más de una refutación (p.1008)

- **Disposición para argumentar:** Fue considerada según las concepciones de Hample acerca de los marcos argumentativos.

Disposición para argumentar: También definido como *marcos argumentativos*, por

(Hample, Warner, & Young, 2009; Hample, Han, & Payne, 2010), quienes refieren que no cabe duda de que en el proceso argumentativo son muchos los factores que influyen, tanto en la forma en que la discusión se lleva a cabo así como en la manera en que los participantes se desenvuelven en ella. Para los autores, una forma fructífera para iniciar este análisis funcional, a saber, distinguir los factores comunicativos y las funciones que cada uno de ellos juega en el acto comunicativo de la argumentación, es observar las predisposiciones, preconcepciones, expectativas y significados asociados a la actividad argumentativa (Santibáñez, 2014; Ricco & Sierra, 2011).

Fue operacionalizada de la forma siguiente:

- 1 - si el argumento se define como competición.
- 2 - si el argumento es más competición que cooperación.
- 3 - si el argumento es más cooperación que competición.
- 4 - si el argumento es cooperación.

7.5 Instrumentos de medición y recogida de datos.

Para la recolección de los datos sobre las variables de estudio planteadas, la autora de la investigación se entrevistó con la directiva del rectorado de las cuatro universidades UNIBE, UPS, UISEK y la UCE, solicitando la autorización de las autoridades competentes para la realización del proyecto, (Anexo 1) además recabar el consentimiento informado a los alumnos (Anexo 2).

Revisión de Documentos oficiales.

Objetivo: Verificar datos de la gestión docente en la UNIBE, UPS, UISEK y UCE, mediante la revisión exhaustiva de los documentos que se mencionan a continuación.

Descripción: Un documento es cualquier objeto físico que constituya el registro de algún conocimiento y pueden ser escritos, audiovisuales, arquitectónicos (Castillo, 2012;

Fernández, 2002).

Procedimientos: Todo análisis documental se desarrolla en cinco etapas: en la primera, se realiza el rastreo e inventario de los documentos existentes y disponibles; en la segunda se clasificaron; en la tercera se realizó la selección de los documentos más pertinentes para los propósitos de la investigación; en la cuarta se extraen elementos de análisis; finalmente, se realizó una lectura cruzada y comparativa, de modo que sea posible construir una síntesis comprensiva de la realidad humana analizada.

En correspondencia con los objetivos de la investigación se analizaron los documentos siguientes:

- Mallas curriculares: Se crearon categorías de búsqueda en función del perfil de las asignaturas, decantando las de corte teórico, humanista y filosófico, de las que tienen contenidos técnico-administrativos. El procedimiento siguió el objetivo de realizar un balance de dichas asignaturas dentro de la malla curricular.
- Syllabus de las asignaturas: También denominado como guía o programa docente según el contexto. Se realizó con la finalidad de buscar dentro de las formas organizativas de la docencia, tareas, propósitos, productos de la actividad u objetivos docentes que declaren como tarea formativa la formación de competencias argumentativas.
- Registros de asistencia: Fueron revisados con el fin de comprobar la cohorte y algunos datos de identidad general de la muestra.
- Modelo educativo basado en competencias de la Universidad. Se trata del documento que rige la misión, visión y otros descriptivos de los propósitos del plantel, se exploró con igual propósito, el de revelar su orientación explícita o no, hacia la formación de competencias argumentativas en los estudiantes.

Calificación: Se valoran los datos obtenidos cualitativamente. (Véase anexo 3)

Entrevista semiestructurada

Objetivo: Identificar los criterios de los docentes universitarios acerca de la intencionalidad de la formación de competencias argumentativas en el alumnado desde los currículos actuales.

Descripción: Existen múltiples tipos de entrevistas, en la investigación se utilizó la forma semiestructurada, considerando que este tipo de entrevista permite flexibilidad en la formulación de las preguntas y las respuestas son más ricas por lo que permite buscar líneas alternativas de interrogatorio e interpretar las respuestas. Son especialmente útiles cuando se necesita obtener información detallada. Puede adaptarse a casi cualquier área o situación problemática y producir información espontánea (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014).

Esta entrevista se estructuró en tres tópicos previa selección de los constructos según la línea de investigación: el primero se refiere la teoría de la argumentación; el segundo en el plano instrumental indaga en cómo se articula el tema en los planes de estudio y por último, a la instrumentación de las competencias argumentativas en las formas de organización de la docencia que contemplan la posibilidad de argumentar como competencia a evaluar o demostrar competencias. Con un total de 6 ítems. La fiabilidad de la entrevista fue calculada con la partícula KR-20 del Alfa de Cronbach, por ser variable dicotómica, resultando confiable con un valor de ,730

Se entrevistó a 13 profesores de las las universidades UISEK, UNIBE, UPS y la UCE, de Quito, quienes debían responder si o no además argumentar su respuesta según fuera el caso.

Calificación: Se realiza un análisis de forma cualitativa. (Véase anexo 4)

Cuestionario de respuestas abiertas sobre alcoholismo.

Objetivo: Identificar el nivel de las competencias argumentativas en estudiantes

universitarios de la UNISEK y la UCE.

Descripción: El instrumento aplicado está compuesto de 9 ítems de respuestas abiertas acerca de un tema polémico, considerado como para estimular el uso de las competencias argumentativas del alumnado y replica el utilizado por (Cruz, 2015) acerca del tema del desempleo en estudiantes universitarios mejicanos. Para este estudio se adaptó y validó al tema del alcoholismo, con la partícula KR-20 del Alfa de Cronbach, resultando confiable con un valor de .748. Se completó por escrito de forma individual en condiciones adecuadas de iluminación y ventilación.

Calificación: Se realiza un análisis de forma cualitativa. La clasificación y codificación de fue tomada de (Osborne, Erduran, & Simon, 2004) que indica cinco niveles para su clasificación. (Véase operacionalización de nivel de competencia argumentativa). (Véase anexo 5)

Cuestionario sobre marcos argumentativos según Hample.

Objetivo: Identificar los marcos argumentativos para la disposición a argumentar del alumnado de las universidades UISEK y la UCE.

Descripción: Cabe consignar que en la sección introductoria del cuestionario se solicitan los datos sociodemográficos de los participantes (sexo, edad, año de la carrera en que se encuentra y tres preguntas sobre su concepción e ideas de lo que significa la argumentación). Consta de 54 ítems, estructurados en tres sub escalas, que se responden en una escala likert que va desde 1 a 4. El instrumento se enfoca en la medición de las cuestiones afectivas y emocionales vinculadas a la argumentación, se basa en las nociones de Hample, (Hample , Warner, & Young, 2009) aplicado también en estudiantes universitarios.

El autor describe tres categorías de marcos argumentativos utilizados por las personas que fundamentan las tres subescalas del instrumento. La primera contiene a los

marcos primarios, en donde las personas se centran en sí mismas, en sus metas y deseos, aquí hallamos cuatro sub-marcos: utilidad, dominancia, identidad y juego. La segunda categoría incluye el reconocimiento y la conexión con el otro argumentador, es decir, el argumentador toma en cuenta las metas y planes del otro.

Este reconocimiento puede ser ejecutado de manera competitiva o cooperativa. La tercera categoría es denominada contraste profesional y se vincula con un entendimiento reflexivo de la argumentación, cercano a la perspectiva sostenida por los académicos que reflexionan sobre el problema de argumentar, la misma fue evaluada de forma cualitativa. El instrumento fue validado con Alfa de Cronbach, obteniendo una alta validez de sus elementos y un valor total de .98.

Calificación: De acuerdo a la escala de 1 a 4 correspondiente al cuestionario, donde: (Véase anexo 6). De igual manera se completó el análisis de este instrumento con una perspectiva cualitativa que permitió una comprensión más profunda.

1 si el argumento se define como competición.

2 si el argumento es más competición que cooperación.

3 si el argumento es más cooperación que competición.

4 si el argumento es cooperación.

Validez y confiabilidad: Previo a la aplicación se realizó un estudio piloto para garantizar la aplicabilidad de los instrumentos la contexto ecuatoriano, se evaluó la confiabilidad, que se refiere al grado en que el instrumento arroja los mismos datos (resultados) cuando se vuelve a medir la característica en situaciones similares, dando por hecho que el evento medido no ha cambiado.

La confiabilidad indica la exactitud de la medición y se expresa en unidades que varían de cero a uno, en ningún caso podrá ser negativa. Entre más se aproxime a uno es más confiable el instrumento, es decir es más preciso en la medición de lo que se quiere

medir. En este estudio se aplicó el Coeficiente de confiabilidad Alfa-Cronbach:

Este es un modelo de consistencia interna, que se basa en la correlación inter-elementos promedio, aplicable a los instrumentos cuyos ítems tienen varias alternativas de respuesta (más de dos) por medio de una escala o escalamiento tipo Likert (González & Pazmiño, 2015).

Este método consiste en determinar las varianzas de cada una de las respuestas, determinar la varianza del instrumento y por último determinar el coeficiente alfa (α). Para la obtención del mismo se aplicaran las siguientes fórmulas:

$$\alpha = (K / K - 1) * (1 - (\sum si^2 / st^2))$$

- K = número de preguntas.
- si^2 = varianza de cada pregunta.
- st^2 = varianza del instrumento.

$$\text{La fórmula de } si^2 = (R1 - Xi)^2 + (R2 - Xi)^2 + \dots + (Rn - Xi)^2 / n$$

Donde:

- R1 es la respuesta a la pregunta i dada por el encuestado 1, R2 es la respuesta i por el encuestado 2 y así sucesivamente.

- n es el número de personas encuestadas.
- Xi es la media de la respuesta.

$$\text{La fórmula de } st^2 = (X1 - X)^2 + (X2 - X)^2 + \dots + (Xn - X)^2 / n$$

Donde:

- X1 es la suma total de los valores de las respuestas del encuestado 1, X2 es la suma total de los valores de las respuestas del encuestado 2 y así sucesivamente.

- n es el número de personas encuestadas.
- X es la media de todos los valores las respuestas de los encuestados.

Como parte de la evaluación del objeto de estudio se aplicó de forma individual, bajo

la supervisión de la investigadora, un Cuestionario abierto sobre Alcoholismo, que consta de 9 preguntas abiertas sobre un tema proyectivo, adaptado de (Cruz, 2015), cuyo propósito es incentivar la producción de argumentos sobre el tema propuesto, por lo que su calificación es cualitativa.

La validez se basa en la evidencia sobre la validez de criterio que se obtiene al comparar los resultados de aplicación del instrumento de medición frente a los resultados de un criterio externo (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014), en este caso constituido por un grupo nominal de trece especialistas, de lo que derivaron los aspectos a considerar siguientes:

a) Se ajustó la redacción de la encuesta y la comprensión de la misma mediante criterio de los especialistas. Se aseguró la explicación previa de los objetivos de la investigación, precisando los conceptos fundamentales, además se dejó una posibilidad de referencia abierta para favorecer la emergencia de criterios novedosos.

Con respecto a la validez de contenido, según la misma fuente, primero es necesario revisar cómo ha sido medida la variable por otros investigadores y de ahí revisar el universo de ítems o reactivos posibles para medir la variable y sus dimensiones (el universo debe ser lo más exhaustivo que sea posible). Después, se consulta a investigadores familiarizados con la variable para ver si el universo es verdaderamente exhaustivo. Se seleccionan los ítems bajo una cuidadosa evaluación.

Para calcular la validez de contenido son necesarios varios coeficientes, lo que sería un procedimiento ideal, pero además se puede ejecutar mediante la selección de los ítems mediante un proceso que asegura la representatividad (no de manera estadística sino conceptual), que fue el método escogido para la presente investigación.

La confiabilidad constituye el grado en que un instrumento produce resultados consistentes y coherentes. Se usó el Alfa de Cronbach, arrojando alta confiabilidad de .748

(Hernández Sampieri & Fernández Collado, 2010). Véase anexo 7 (tablas 5-8).

7.6 Diseño de la investigación

Diseño Mixto

El enfoque mixto de la investigación, implica un conjunto de procesos de recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento del problema (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014).

Según estos autores constituyen un tercer enfoque o aproximación, de gran auge desde la segunda mitad del siglo XXI. Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio.

Entre sus ventajas está, que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o en una serie de investigaciones, para responder al planteamiento del problema. Este enfoque logra una representación más precisa, integral, completa y holística del fenómeno. Los datos obtenidos son más ricos y variados, ya que se consideran diversas fuentes y tipos de datos (Castañer, Camerino, & Anguera, 2013).

Tipo de estudio.

El tipo de estudio seleccionado fue el Diseño exploratorio secuencial (DEXPLOS) de tipo derivativo. De tipo no experimental y transeccional. La investigación se realizó con el propósito de comprender la relación del desarrollo de las competencias argumentativas con la disposición o marcos argumentativos en los estudiantes, lo que permitirá proponer las bases teórico-metodológicas para la transversalización en las mallas curriculares que logren promover el desarrollo de estas competencias argumentativas, a partir de los resultados de su

análisis en documentos docentes de las cuatro universidades de Quito ya citadas y la caracterización de las mismas en estudiantes la Universidad Internacional SEK y la UCE de Quito.

La investigación fue realizada durante el periodo de tiempo de 2014-diciembre de 2016, en una primera fase en cuatro universidades UISEK, UNIBE, UPS y la UCE, con 13 profesores y revisión de documentos para explorar el problema y posteriormente en 12 facultades con un total de participantes de 654, de 897 del total posible de la matrícula de las Universidades UCE y UISEK, de Quito, Ecuador.

7.7 Justificación del diseño

En los estudios de ejecución secuencial en una primera etapa se recolectan y analizan datos cuantitativos o cualitativos y en una segunda fase se recaban y analizan datos del otro método. Normalmente, cuando se recolectan primero los datos cualitativos, la intención es explorar el planteamiento con un grupo de participantes en su contexto, para posteriormente expandir el entendimiento del problema en una muestra mayor y poder efectuar generalizaciones a la población (Creswell, 2013).

En los diseños secuenciales, los datos recolectados y analizados en una fase del estudio (CUAN o CUAL) se utilizan para informar a la otra fase (CUAL o CUAN). Aquí, el análisis comienza antes de que todos los datos sean recabados (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014)

Estos diseños pueden aplicarse a lo que se denomina evaluaciones guiadas por teoría, a través de dos estrategias, de las cuales utilizamos para el presente estudio, la estrategia contextual “revestida”, que consiste en utilizar una aproximación cualitativa para recolectar información del contexto con el fin de facilitar la interpretación de datos cuantitativos o “reconciliar” descubrimientos.

El Diseño exploratorio secuencial (DEXPLOS) de tipo derivativo, implica una fase

inicial de recolección y análisis de datos cualitativos seguida de otra donde se recaban y analizan datos cuantitativos. Hay dos modalidades del diseño atendiendo a su finalidad (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014):

Se implementó el tipo derivativo porque se ajusta a los objetivos planteados, dado que en esta modalidad la recolección y el análisis de los datos cuantitativos se hacen sobre la base de los resultados cualitativos. La mezcla mixta ocurre cuando se conecta el análisis cualitativo de los datos y la recolección de datos cuantitativos. La interpretación final es producto de la comparación e integración de resultados cualitativos y cuantitativos.

El foco esencial del diseño es efectuar una exploración inicial del planteamiento. El DEXPLOS es apropiado cuando buscamos probar elementos de una teoría emergente producto de la fase cualitativa y pretendemos generalizarla a diferentes muestras. Otra finalidad del diseño en esta vertiente: determinar la distribución de un fenómeno dentro de una población seleccionada.

7.8 Procedimiento de la investigación

Como dato de interés se debe señalar que para la realización del estudio y en virtud de los principios bioéticos que rigen la ejecución de investigaciones, se consiguió la autorización de todos los participantes y de las autoridades docentes previamente al comienzo de la fase de aplicación de instrumentos de evaluación.

En función del objetivo general, la investigación quedó estructurada en tres etapas que responden a las tareas científicas.

1ra Etapa: De tipo cualitativo. Estudio fenomenológico y constructivista.

Objetivo: Identificar elementos del proceso docente que contribuyan a la formación de competencias argumentativas en los estudiantes.

Procedimientos para la etapa: El método empleado fue la técnica cualitativa de

análisis de documentos oficiales, en un primer momento se realizó a la malla curricular de las universidades UISEK, UNIBE, UPS y la UCE de la ciudad de Quito, Ecuador. Para el mismo se escogieron como categorías de análisis los perfiles de las asignaturas, identificando aquellas de corte filosófico, sociológico, psicológico, axiológico, lingüístico y metodológico, con lo que se calculó la proporción con respecto a las de corte técnico y administrativo en cada carrera.

En un segundo momento con igual procedimiento fue analizado el syllabus o programa docente de las asignaturas seleccionadas y el Modelo educativo basado en competencias de la Universidad, con la finalidad de buscar dentro de las formas organizativas de la docencia, tareas, propósitos, productos de la actividad u objetivos docentes que declaren como tarea formativa la formación de competencias argumentativas.

Finalmente se completó esta etapa realizando una entrevista semiestructurada a trece profesores acerca de la formación de competencias argumentativas en las cuatro universidades escogidas (UISEK, UNIBE, UPS y la UCE) todas enclavadas en la ciudad de Quito, Ecuador.

2da Etapa: De tipo cuantitativo no experimental. Observacional descriptivo y transeccional.

Objetivo: Analizar las características de las competencias argumentativas en universitarios de la UISEK y UCE de Quito.

Procedimientos para la etapa: Fueron aplicados los instrumentos Cuestionario sobre marcos argumentativos según Hample y Cuestionario sobre alcoholismo a la muestra seleccionada.

Se analizaron los datos cuantitativos obtenidos del cuestionario, mediante técnicas de estadística descriptiva e inferencial y a partir de las conclusiones que se derivaron de estos datos, se logró llegar al diagnóstico de necesidades subsecuente, conforme a ello se

elaboraron las bases de la propuesta para mejorar las competencias argumentativas en los estudiantes universitarios de la UISEK y la UCE, mediante revisión de los antecedentes epistemológico de actualidad sobre el tema.

7.9 Técnicas de análisis estadístico

La información se tabuló y analizó con el programa EXCEL 2016 y posteriormente volcados al SPSS versión 23.00 Los resultados se presentan en distribuciones de frecuencia simple, tablas y gráficas, se realizó un análisis de comparación de medias mediante la técnica estadística Chi cuadrado de Person con un grado de significación de 0,001.

Para el análisis de la correlación entre variables se utilizaron el Coeficiente de correlación de Pearson, y la tau_b de Kendall. La validación de los instrumentos se realizó con el Coeficiente de confiabilidad Alfa-Cronbach.

7.10 Consideraciones éticas

Se respetó la esencia de las corrientes bioéticas personalistas y sus principios.

Los participantes en la investigación fueron encuestados por el investigador, fueron debidamente informados de los objetivos de la misma y dieron su consentimiento para la participación, respetando el principio de la autonomía, donde la norma fundamental es respetar el deseo del sujeto, sin que ello pueda causar sufrimiento (principio de proporción).

Se les aseguró la confidencialidad de los datos aportados, sin menoscabo del anonimato y la integridad. En todos los casos se les instruyó exhaustivamente para el llenado de las técnicas aplicadas y además, acerca de su derecho a retirarse de la experiencia investigativa, cuando lo deseara, sin que ello afecte la docencia.

8 Capítulo VIII

Resultados

8.1 Relación de las competencias argumentativas con variables sociodemográficas y curriculares en los estudiantes universitarios.

8.1.1 Análisis de las variables curriculares.

Perfil de carrera de las universidades: La investigación fue desarrollada en la ciudad de Quito y para la recolección de los datos se escogieron cuatro universidades, de ellas una pública, las restantes privadas, en todos los casos contamos con el acuerdo de los participantes.

Como se puede observar en el gráfico 2, se intentó lograr un balance entre las carreras de perfil humanístico y social, con respecto a las de perfil técnico administrativo que fuera representativo del universo de trabajo, sin embargo esto no fue posible en la UNIBE, donde ninguna de las carreras se ajustó a un perfil técnico-administrativo, lográndose un balance final de 35,5 % de estas, frente al 64,5% de las humanísticas. La universidad donde se logró mejor balance fue en la SEK, cuya correspondencia fue de 50% cada uno de los perfiles.

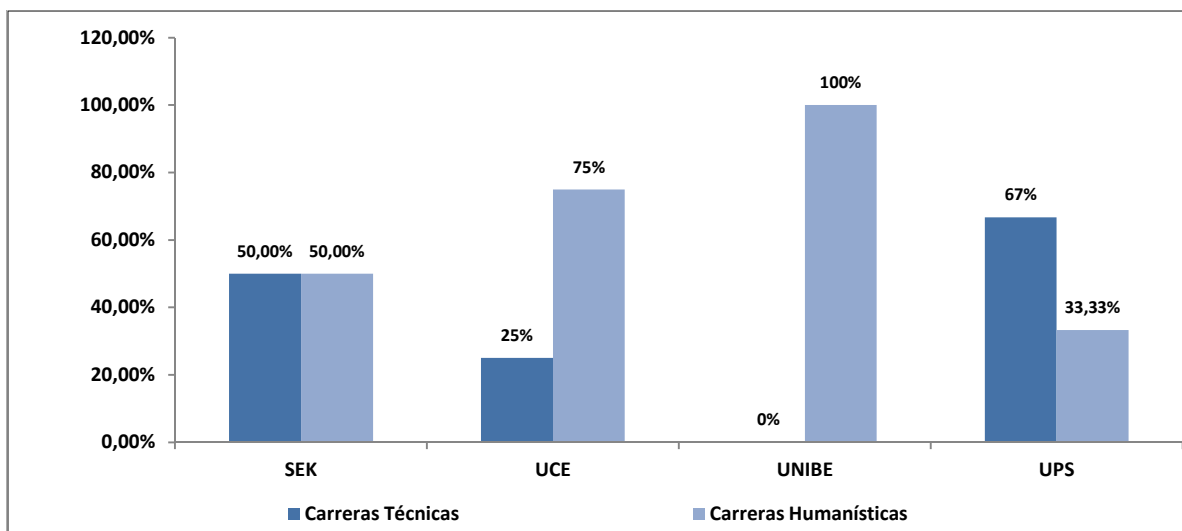


Gráfico 2. Distribución de carreras técnicas y humanidades por Universidades seleccionadas en la muestra. Quito, 2017

Fuente: propia investigación. Elaborado por Araminta, R

En el gráfico 3 y 4 se realizó una descripción de las asignaturas presentes en la malla curricular de las facultades seleccionadas, como se puede observar la casi totalidad de las analizadas, presentan un bajo porcentaje de asignaturas lingüísticas que contribuyan a mejorar las habilidades argumentativas y de pensamiento crítico, comportándose su distribución de una forma homogénea, solo en la UPS las carreras humanísticas alcanzan el 16,27 % siendo esta la frecuencia más elevada que se encontró. Las asignaturas que mayor representación tienen en las mallas curriculares, según el estudio fueron Metodología de la investigación y Oralidad, comunicación y lenguaje con un 100% en ambos casos (Véase gráfico 4).

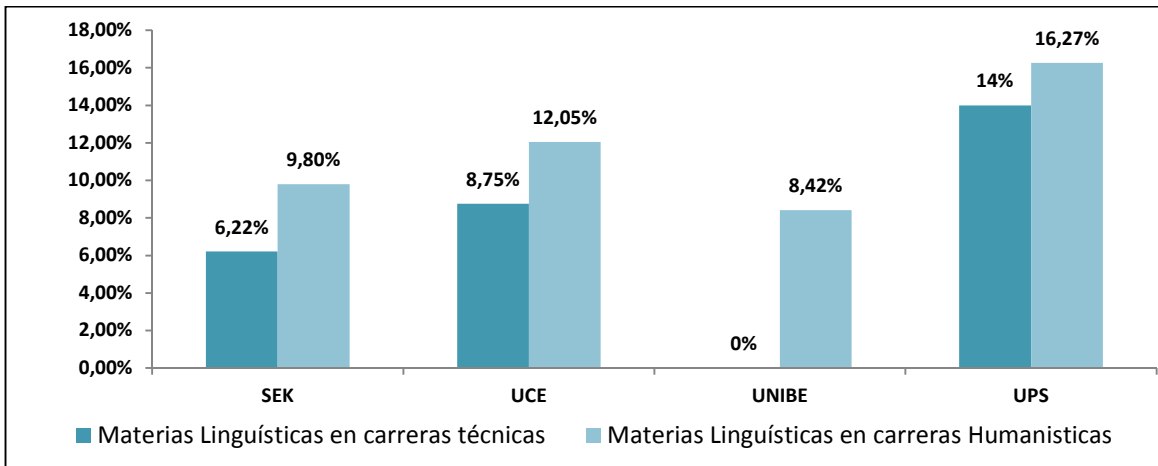


Gráfico 3. Distribución de asignaturas de corte humanista y lingüísticas según tipo de carrera y universidades. Quito, 2017

Fuente: propia investigación. Elaborado por Araminta, R.

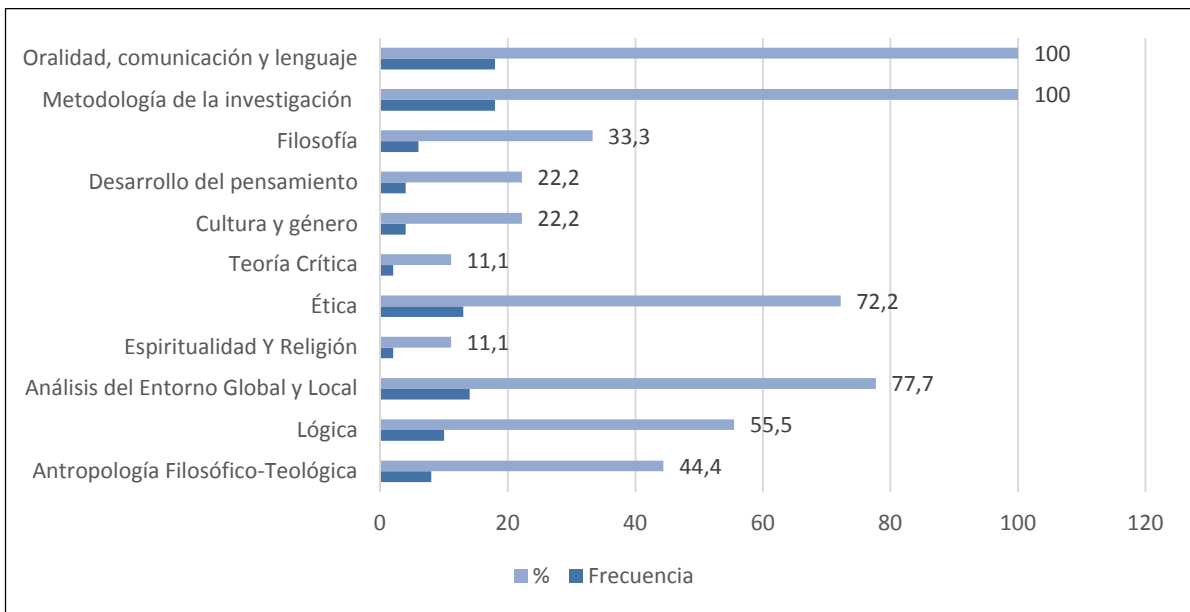


Gráfico 4. Distribución de asignaturas de corte humanista en educación superior. Quito, 2017.

Fuente: propia investigación. Elaborado por Araminta, R.

Por otra parte, a pesar del bajo porcentaje encontrado de asignaturas lingüísticas y que estimulen el pensamiento lógico y crítico, en algunas especialidades de estas universidades estudiadas se puede encontrar la mayor concentración de este tipo de asignaturas, es el caso de las carreras que se agrupan en el intervalo superior al 10%, como

fue Psicología con 17,02%, Licenciatura en Gerencia y Liderazgo con 16,27% y Licenciatura en Contabilidad y Auditoría con 15,21%, entre las más altas. (Véase gráfico 5)

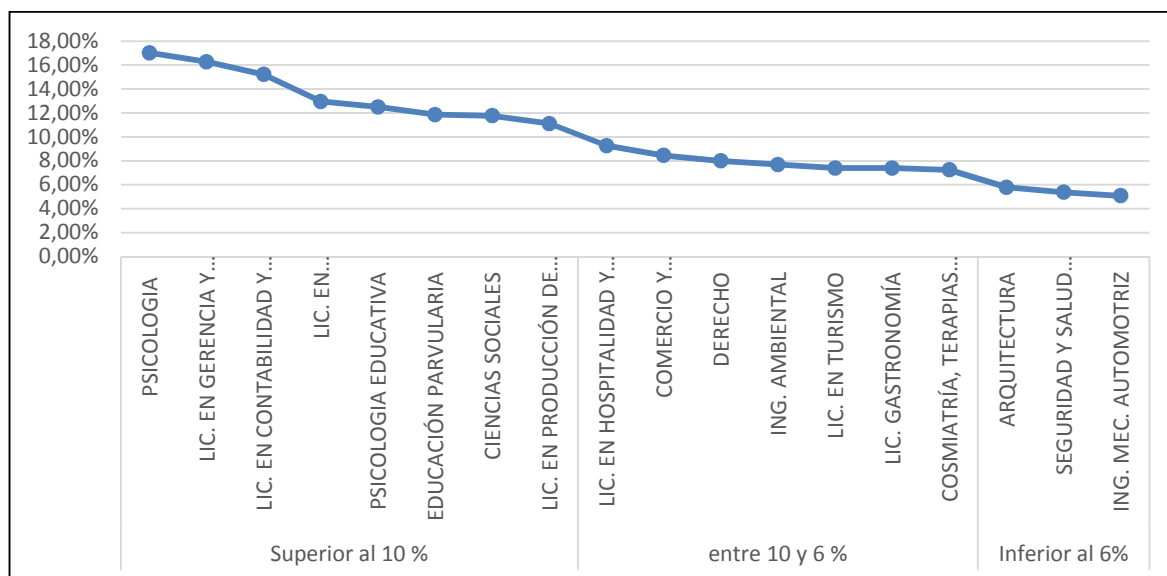


Gráfico 5. Distribución de asignaturas de corte humanista en educación superior, según especialidades. Quito, 2017.

Fuente. propia investigación. Elaborado por Araminta, R.

Análisis de los Modelos docentes y Syllabus.

Al final del análisis de documentos oficiales efectuado a los cuatro documentos que rigen el modelo educativo, no se constató que la formación de competencias argumentativas, conformara el cuerpo de propósitos o directrices dentro de los modelos docentes de ninguna de las universidades estudiadas, tampoco se hizo referencia, en estos documentos a la necesidad de fomentar el ejercicio argumentativo, debate o pensamiento crítico en los estudiantes.

Del mismo modo, en el muestreo que se realizó se abarcó la mayoría de los programas de las asignaturas y se confirmó que en dichos programas, esta competencia no aparece como objetivo formativo o pedagógico, de forma explícita, solo se pudo encontrar en las formas organizativas docentes, alguna referencia a "... fomentar el dialogo a partir de

la instrumentación de algunas técnicas colaborativas como el taller y las mesas redondas”. El apartado de las evaluaciones puede describirse como reproductivas en mayor escala.

En la segunda parte de esta primera etapa de la presente investigación fueron entrevistados 13 profesores, docentes de las universidades seleccionadas, la entrevista versó básicamente sobre el conocimiento de la Teoría de la argumentación y su articulación e implementación en el proceso docente educativo de estos planteles de educación superior.

Para la aplicación del instrumento fueron escogidos profesores con vasta experiencia en la docencia e investigación.

En el gráfico 6 podemos apreciar la distribución de las respuestas obtenidas mediante el instrumento aplicado, donde se comprueba que el conocimiento en el plano epistemológico de los presupuestos de esta teoría es mayormente desconocido por los profesores, si bien si definen con alguna dificultad lo que supone la actividad de argumentar y las características fundamentales de un argumento, en este sentido objetan que mucha de la bibliografía al respecto está en idioma inglés, otro elemento que declaran es que no ha sido campo de su interés.

En cuanto a la articulación del tema de la argumentación, en los planes docentes y modelo educativo de las universidades, los profesores refieren que en su generalidad no se toma en cuenta en el conjunto de las facultades y carreras, solo 2 profesores, para el 15, 3%, afirman que se encuentra implícito en el modelo educativo.

Por el contrario las preguntas que trataron alrededor de las formas de implementación de la argumentación en las formas organizativas docentes, obtuvieron respuestas más balanceadas, al reconocer el 46,1% de los profesores que algunas actividades evaluativas se instrumentan en forma de paneles y talleres, lo que estimula el pensamiento crítico, el diálogo y la discusión de temas, lo que es un paso a favor de la práctica de las competencias argumentativas de los alumnos. (Véase gráfico 6)

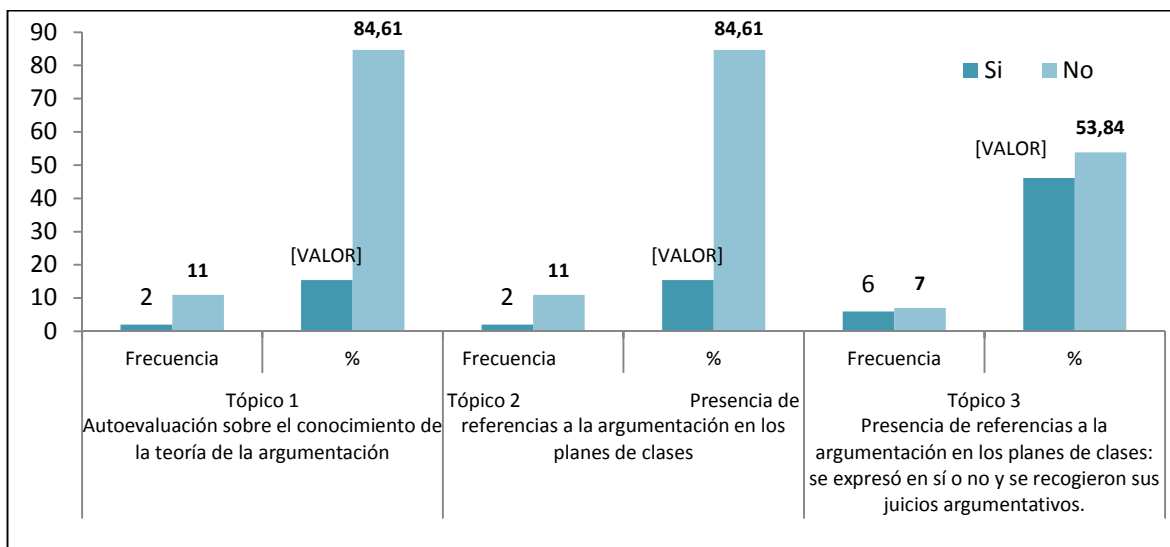


Gráfico 6 . Distribución de respuestas a la entrevista, según profesores de educación superior. Quito, 2017.

Fuente: propia investigación. Elaborado por Araminta, R.

8.1.2 Relaciones entre el nivel de competencias argumentativas y las variables curriculares.

A fin de ilustrar los principales argumentos esgrimidos por el estudiantado de ambas casas de altos estudios en la aplicación del cuestionario abierto sobre alcoholismo, se muestra a continuación la tabla 9.

Desde el punto de vista del análisis de los textos escritos por los estudiantes se evaluó el nivel de las argumentaciones, la cantidad, los recursos para refutar y la calidad de estos, así como la presencia de falacias que deslustran la calidad del argumento.

Tabla 5. Resumen de respuestas al cuestionario sobre alcoholismo. Competencias argumentativas en estudiantes universitarios. UISEK y UCE, Quito

1. ¿Escribe cuáles son las causas del alcoholismo? Subraya la que consideres más importante.

Respuestas: Las causas del alcoholismo las reconocen en: falta de educación; falta de comprensión; falta de atención; problemas personales; expendio de bebidas cerca de las

escuelas; integración al grupo de amigos; falta de voluntad; la depresión; bajo rendimiento académico; problemas económicos; tristeza; stress; traumas genéticos y cultura ética latina. Consideraron la más importante la existencia de familias disfuncionales.

2. ¿Puedes explicar exactamente cómo se demuestra que esta es la causa?

Respuestas: En esta pregunta los estudiantes no logran argumentar porque consideran la citada causa, como la causa fundamental, lo que hacen de manera general es ofrecer otras posibles causas y señalan: hogares incomprensidos, separación de los padres; depresión; salidas en grupo; ambiente social y soledad. Aquí se evidencia falacia de irrelevancia y repetición.

3. Si estuvieras tratando de convencer a alguien más de que tu punto de vista tiene razón, ¿qué pruebas le darías para demostrar esto?

Respuestas: Las pruebas que dan al respecto fueron escuetas y generalmente un solo argumento: jóvenes en la calle; afectaciones provocadas a la salud; mostraría el fin de los alcohólicos solos y abandonados y estudios realizados por científicos. Este último elemento señalado es el de mayor validez para demostrar las causas del alcoholismo a su entender. Se observó falacia de insuficiencia y repetición.

4. ¿Hay alguna otra razón que apoye lo que ya has mencionado?

Respuestas: En esta pregunta, logran respuestas muy pobres, que solo amplían su explicación de las causas. Señalando la falta de atención por parte de los padres; la falta de afecto; culturalmente aceptado el alcohol en el Ecuador; la realidad que muestra la televisión en el Ecuador; centro de ayuda a los alcohólicos y negación de la dependencia al alcohol. Abundan falacias de insuficiencia y repetición.

5. Supongamos ahora que alguien no está de acuerdo con tu opinión ¿Cuál podría decir

que es la causa principal del alcoholismo?

Respuestas: Aquí generalmente señalan un nuevo número de causas del alcohol, como crisis de depresión; aislamiento; muerte de un familiar; rechazo social; separación de los padres; falta de objetivos en la vida y no respetar a los otros. Al final no encuentran un argumento valedero, cayendo en la falacia de la repetición.

6. ¿Qué pruebas podría darte esa persona para tratar de mostrar que estás equivocado?

Respuestas: Las pruebas que declaran son: jóvenes que no toman; verlo como hereditario; estudiantes propensos; no toman consejos; experiencias vividas; testimonios de los estudiantes y ocultación de problemas.

7. ¿Habría algún hecho o hechos que de ser verdad, pudieran demostrar tu error?

Respuestas: Aquí los hechos que colocan son: los padres que toman y los hijos no, investigaciones científicas; no es genético; testimonios y no colocar bebidas cerca de las instituciones educativas. Igualmente más bien se basan en repetir sus argumentos, en incoherencias y escasos de argumentos.

8. ¿Describe cómo podrías probar que el punto de vista de esta persona acerca del alcoholismo está equivocado?

Respuestas: Los elementos que señalan para probar que las otras personas están equivocadas son: la falta de lectura; la observación; alejarse del alcohol; encuestas realizadas sobre el alcoholismo; mostrar evidencias de investigaciones científicas y dejar que su propia voluntad decidan. Aquí los errores más frecuentes siguen siendo la asunción inadecuada, al asumir algo sin razón o ignorando alternativas pertinentes; irrelevancia, al apelar a información irrelevante y la repetición.

9. ¿Qué podrías decir para mostrar que tu visión es la correcta?

Respuestas: Señalan que podrían decir para demostrar que su visión es la correcta: la existencia de amigos alcohólicos; su opinión personal; puedo mostrar evidencias; mi ayuda en visitas a centros de acogida a los alcohólicos y datos que ofrecen los hospitales que cuidan a las personas enfermas del alcoholismo. En este acápite se repiten argumentos de baja calidad con la presencia de falacias ya mencionadas.

Como se podrá observar se constató una alta pobreza de argumentos y empleo de falacias para intentar llenar el vacío de pensamiento argumentativo. Resultando en un porcentaje de 19,73 en el nivel 1 de argumentación, en el nivel 2 fue de 24,94%, para el nivel 3 se obtuvo un 29,59%, en el nivel 4 se ubicaron el 15,63% y en el nivel 5, solo el 11,64%.

A continuación se grafica la relación del nivel de competencias argumentativas con las variables curriculares y sociodemográficas.

Según el tipo de universidad al que asisten los alumnos, teniendo en cuenta su forma de administración en pública o privada, se puede observar en el gráfico 7, que no existen mayores diferencias en cuanto al nivel de argumentación alcanzado por el alumnado, entre un plantel y otro, ambos grupos se distribuyeron homogéneamente. En una observación más minuciosa se denota, que el alumnado de la UISEK sobresalió ligeramente en los niveles 2, con 25,75% y 24,14% respectivamente, en el que las competencias se erigen en argumentos que consisten en afirmaciones ya sea con datos, justificaciones o apoyos pero no contienen ninguna refutación y en el nivel 3 con 29,04% y 27,59%, donde al igual que el anterior se dan argumentaciones en forma de afirmación, pero incluye una refutación ocasional y débil.

Por el contrario la UCE solo logró sobresalir más en los niveles 1 -el más bajo-, con 20,06% y 18,86% la UISEK, en este nivel los alumnos, o bien no responden adecuadamente o la argumentación consiste en argumentos que son una simple afirmación y por el contrario en el nivel 4, con 16,3% frente a 14,97% donde las argumentaciones del alumnado

mostraron argumentos consistentes con afirmaciones y refutaciones de mayor calidad y claramente identificables. La relación establecida para esta variable resultó altamente significativa, por lo que se puede afirmar que la diferencia entre las universidades en cuanto al nivel de las competencias argumentativas no obedece al azar.

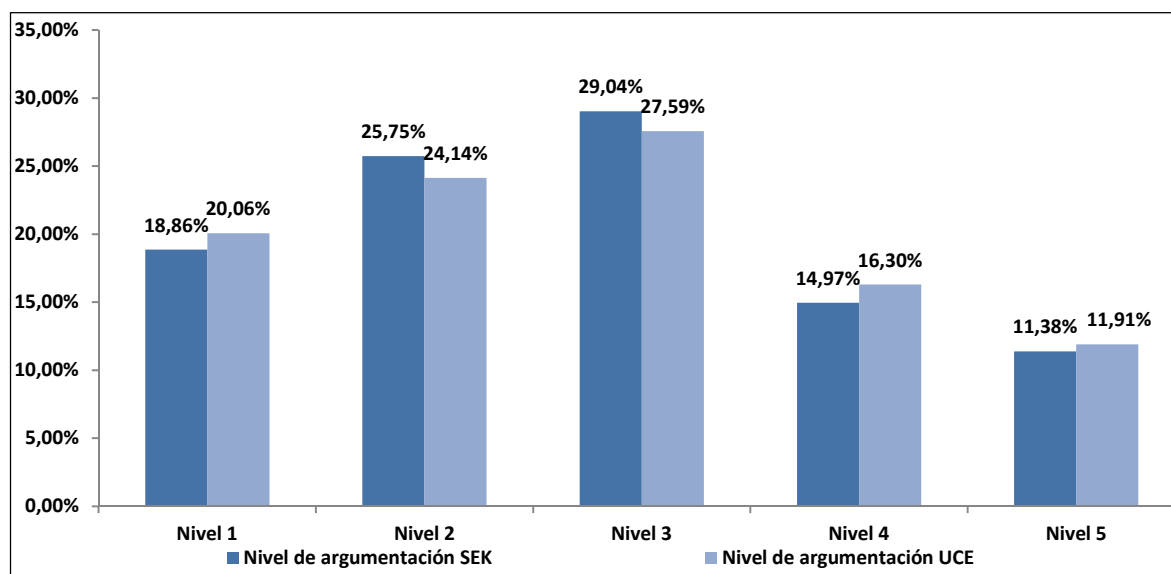


Gráfico 7. Distribución de los niveles de las competencias argumentativas de estudiantes universitarios según tipo de universidad. Quito, 2017

Chi-cuadrado de Pearson = 42,063 sig.= ,000

Seguidamente se quiso establecer las diferencias en el nivel de argumentaciones que pueden aparecer entre los alumnos que siguen carreras de perfil humanístico y social y aquellos que cursan carreras técnico administrativas. (Véanse gráficos 8 y 9)

Como se puede observar, el perfil de las carreras técnico-administrativas tiene un predominio sobre las humanísticas y sociales en los primeros niveles de las competencias argumentativas, en el nivel 1 alcanzan 11,38% frente a 7,49%, igualmente se comporta en el nivel 2 con 17,66% y 8,08% de las humanísticas, a partir de este nivel las carreras de corte social y humanístico toman la supremacía, superando en los niveles 3 con 16,17% frente a 12,87% y 4 con 8,68% sobre el 6,29%, a las de corte técnico-administrativo.

Es interesante que en el nivel 5, de calidad superior en la argumentación, ambos perfiles alcanzaron un mayor equilibrio con una representación porcentual, bastante similar, que osciló entre el 5 y 6% en la UISEK. Estas diferencias fueron significativas (chi cuadrado, con un nivel de significación de ,005).

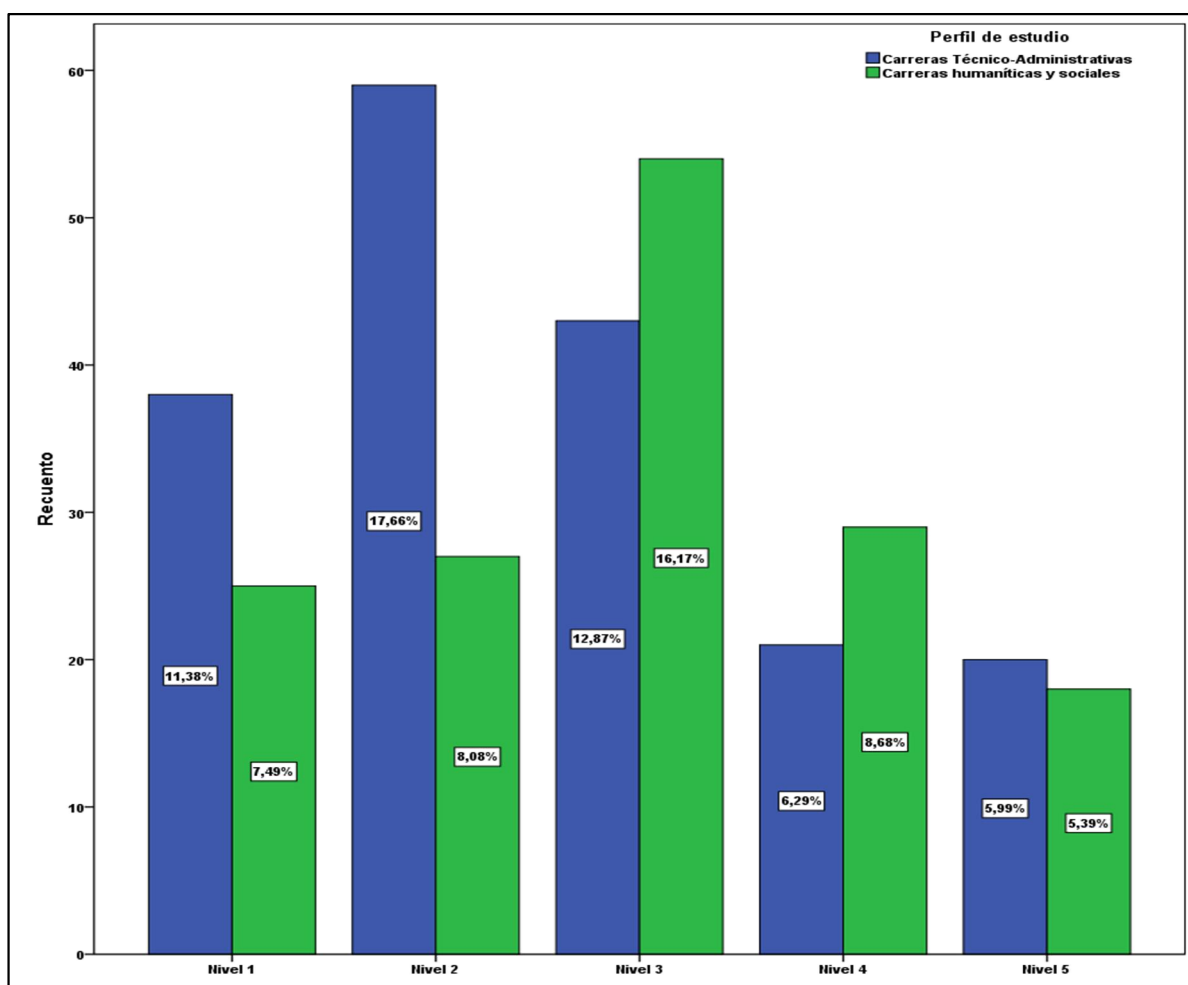


Gráfico 8. Distribución de los niveles de las competencias argumentativas de estudiantes universitarios según Perfil de la carrera. UISEK, Quito, 2017

Chi-cuadrado de Pearson= 14,980^a Sig.= ,005

En cuanto a la universidad UCE, de administración pública, la distribución alcanzó valores mucho más homogéneos, obsérvese que sobresalen las carreras técnicas en los niveles 1, 2 y 5, las carreras de humanidades y ciencias sociales, logran predominar solamente en el nivel 4, con 9,40% frente a 6,90% de las técnicas, es de señalar que en este nivel las competencias de argumentación se muestran a partir de argumentos con una

afirmación y una refutación claramente identificables, que puede tener varias afirmaciones y contra afirmaciones. Las diferencias en el comportamiento de ambos perfiles para la UCE resultó significativo (chi cuadrado ,004).

En todo caso cabe destacar que en ambas universidades el mayor porcentaje de estudiantes, por debajo del 30%, se agrupó en los niveles más bajos de las competencias argumentativas, con independencia del perfil de la carrera que cursaban.

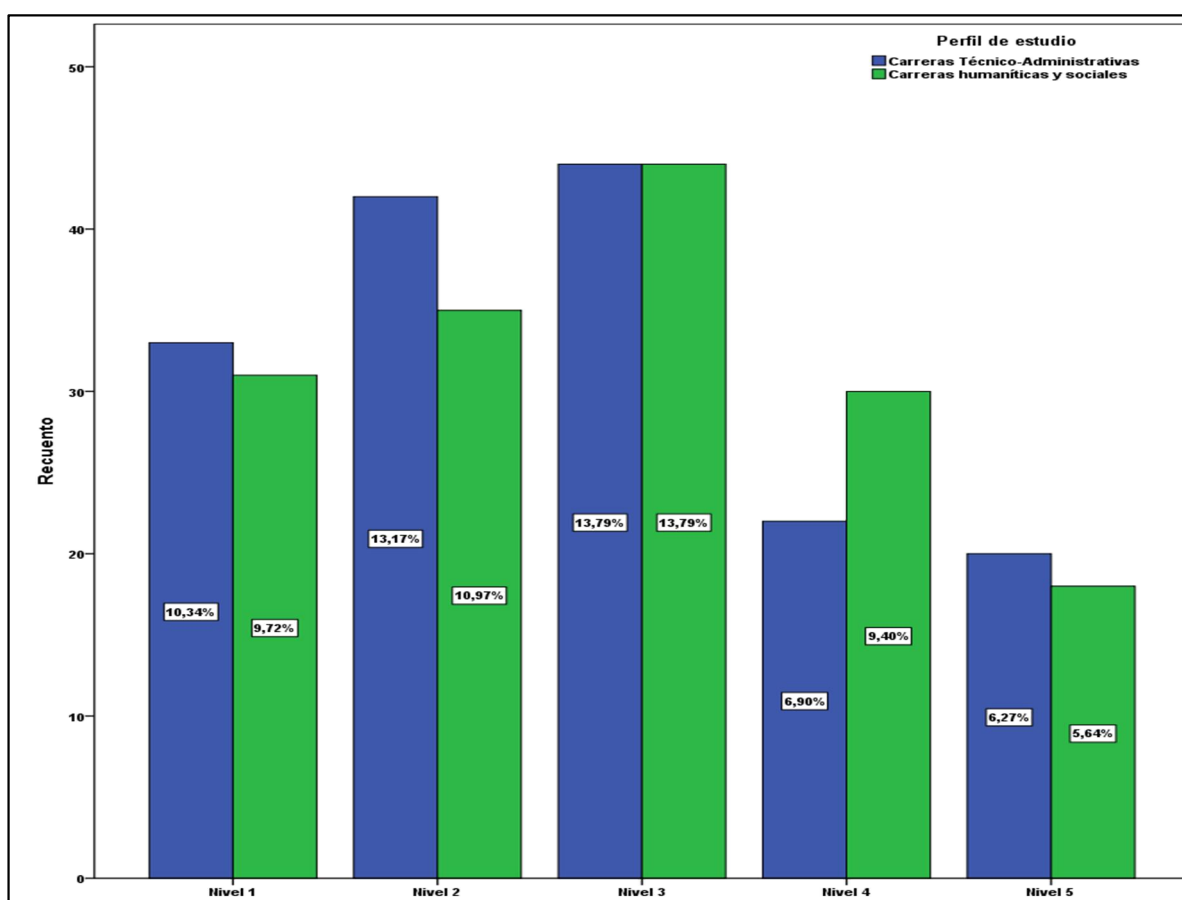


Gráfico 9. Distribución de los niveles de las competencias argumentativas de estudiantes universitarios según Perfil de la carrera. UCE, Quito, 2017

Chi-cuadrado de Pearson= 16,507 Sig.= ,004

Al realizar el análisis de los niveles de las competencias argumentativas, según año de cohorte, se debe tomar en consideración que existía un mayor volumen de estudiantes en los años intermedios que el los de inicial y final, lo que se tuvo en cuenta al establecer los resultados, de ello se obtuvieron interesantes coincidencias.

Como se observa en los gráficos 10 y 11, la mayor parte del alumnado de ambas universidades (UISEK y UCE), en el nivel inicial de sus carreras, se agrupó en los niveles 1 al 3, donde las competencias alcanzaron su menor calidad, mientras que en los niveles 4 y 5, con mayor calidad argumentativa, se concentró el mayor porcentaje del alumnado que está en el periodo final de las carreras.

En general, para ambos planteles universitarios hubo una mayor distribución de los alumnos en los niveles inferiores de las competencias argumentativas, mientras que en los niveles 4 y 5, se agrupó un menor porcentaje del alumnado, no rebasando el 30% del total, con independencia del año que cursan.

El análisis estadístico de esta relación arrojó valores significativos ($p = ,000$), para ambos centros de estudios universitarios, por lo que se puede afirmar que existe una relación significativa entre ambas variables, que no obedece al azar.

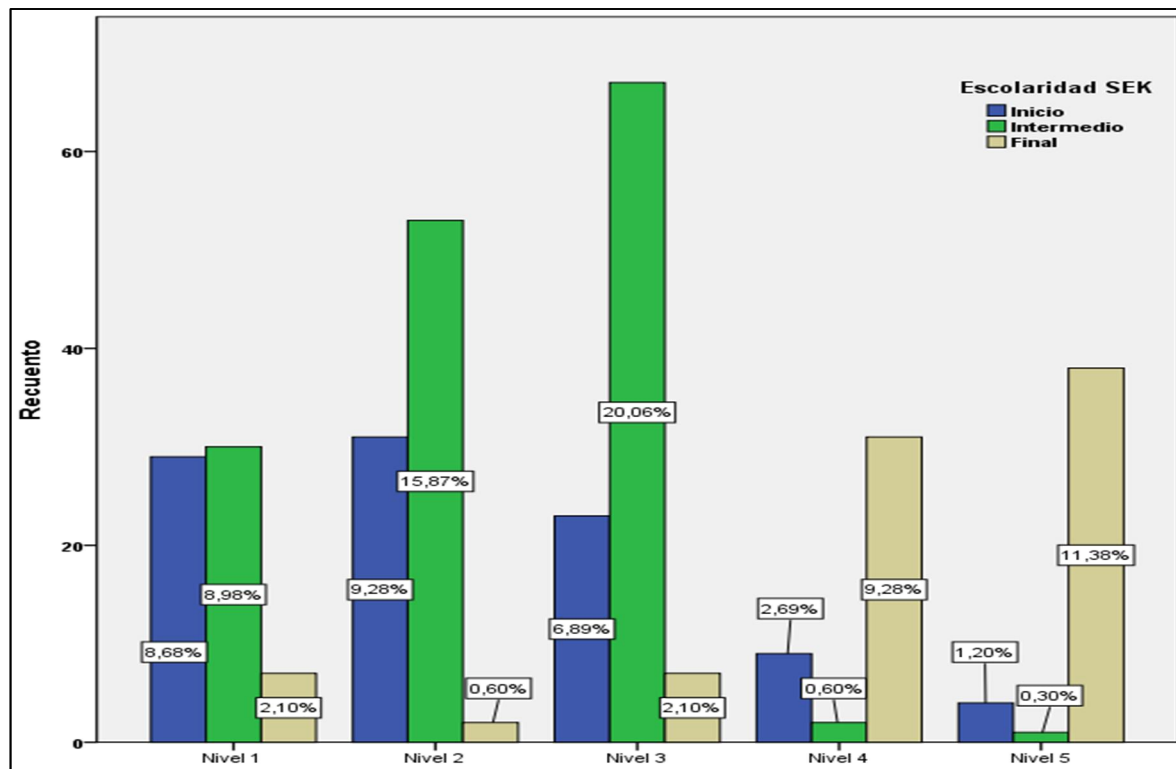


Gráfico 10. Distribución de los niveles de las competencias argumentativas de los estudiantes universitarios, según año de cohorte. UISEK. Quito, 2017

Chi-cuadrado de Pearson = 205,494^a sig. = ,000
140

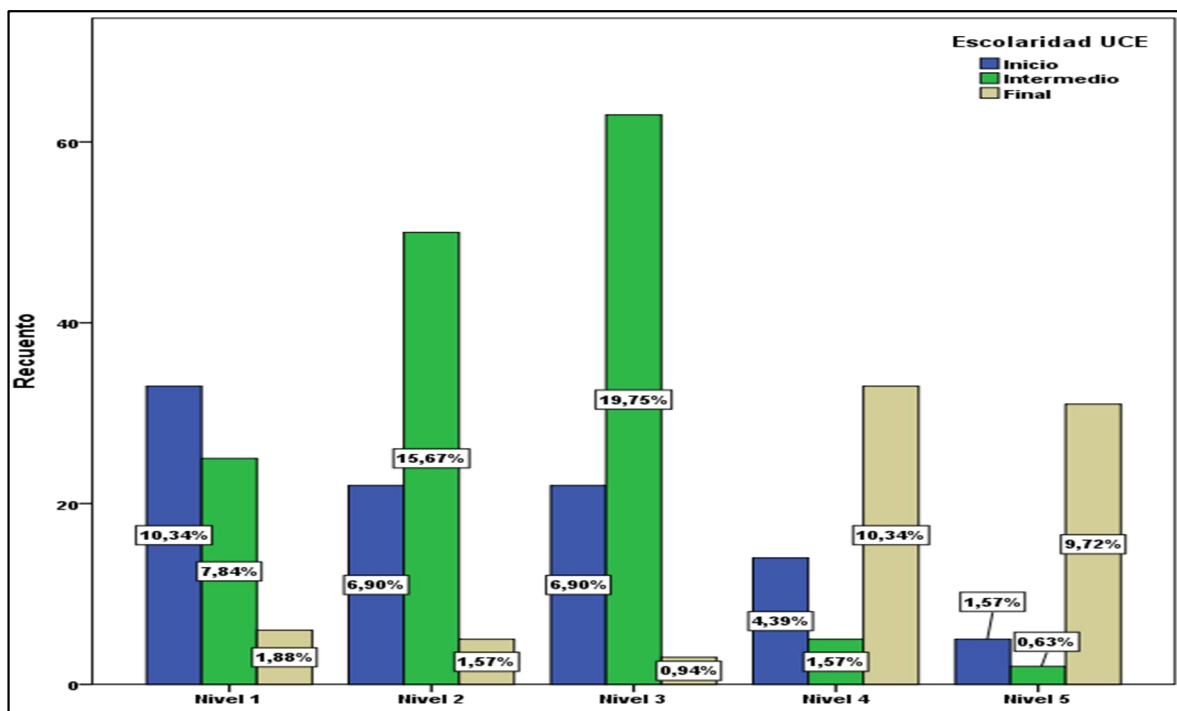


Gráfico 11. Distribución de los niveles de las competencias argumentativas de los estudiantes universitarios, según año de cohorte. UCE. Quito, 2017

Chi-cuadrado de Pearson= 177,965^asig. = ,000

8.1.3 Relación del nivel de las competencias argumentativas con variables sociodemográficas.

Los gráficos siguientes, 12 y 13, muestran cómo se distribuyeron las competencias argumentativas según el género en las Universidades SEK y UCE, en este caso se observó que el sexo masculino sobresale en los niveles 2 al 4, con una mayoría apreciable, sin embargo el género femenino se agrupa más bien en los extremos en los niveles 1 con 10,48% ante el 4,19% de los hombres y en el nivel 5, donde se alcanza la mayor competencia argumentativa, las mujeres aventajan a los hombres en 9,88% frente a 5,09%. Es de señalar que con independencia del género, la muestra estudiada se encuentra por lo general en los niveles inferiores de las competencias argumentativas.

Esta relación se da de igual forma en ambos centros de estudio, con una asociación

significativa entre las variables de ,000.

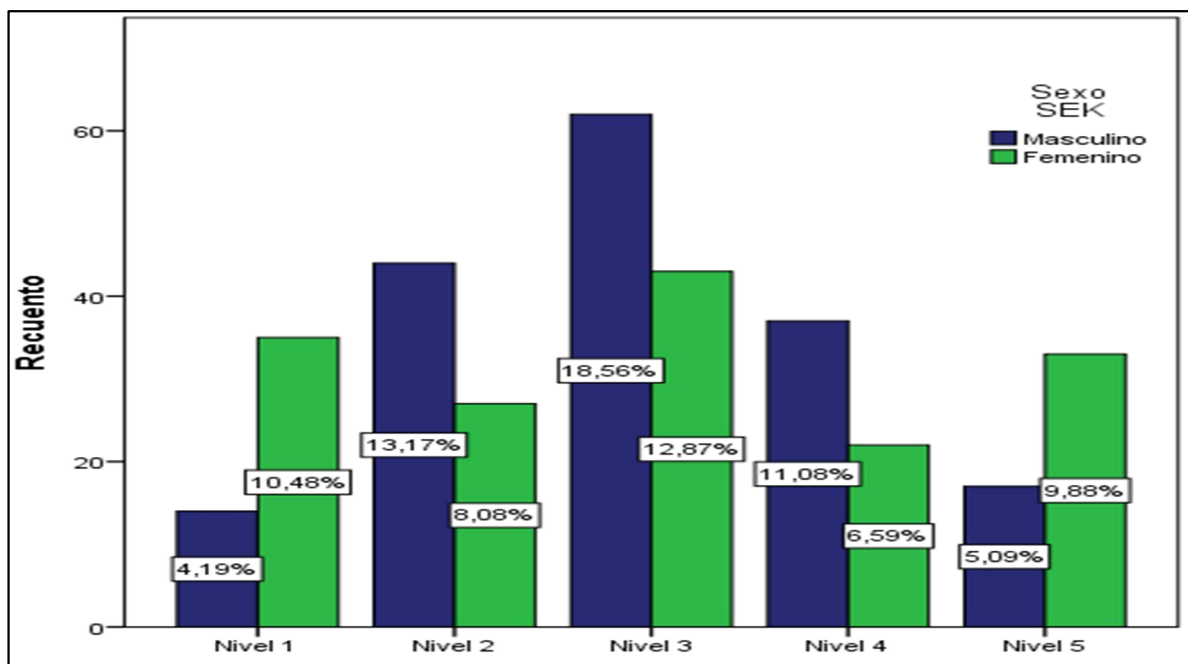


Gráfico 12. Distribución de los niveles de las competencias argumentativas de los estudiantes universitarios, según género. UISEK. Quito, 2017

Chi-cuadrado de Pearson= 24,899^a sig.=,000

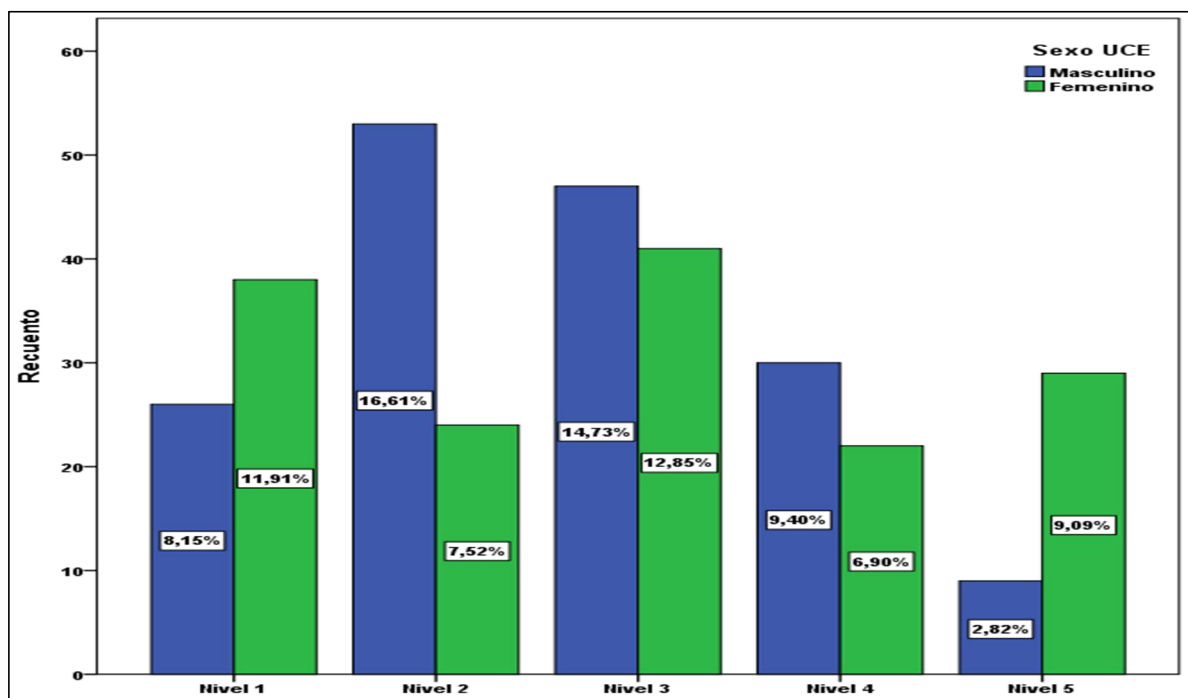


Gráfico 13. Distribución de los niveles de las competencias argumentativas de los estudiantes universitarios, según género. UCE. Quito, 2017

Chi-cuadrado de Pearson= 24, 989^a sig.=,000

En cuanto a la relación entre la edad de los estudiantes y el nivel de las competencias argumentativas, se puede observar en los gráficos 14 y 15, que el comportamiento es similar para las dos universidades en estudio, las edades se distribuyen de forma homogénea, predominando en el nivel 3 los más jóvenes 16,77% y los mayores, con 8,68% en la UISEK, mientras que en la UCE, los del grupo entre 20 y 30 también predominan en este nivel, con 10,3%, mientras los más jóvenes experimentaron una disminución en este nivel y aumentaron en el nivel 2, con 9,72 %.

Se puede observar además que existió relación entre ambas variables.

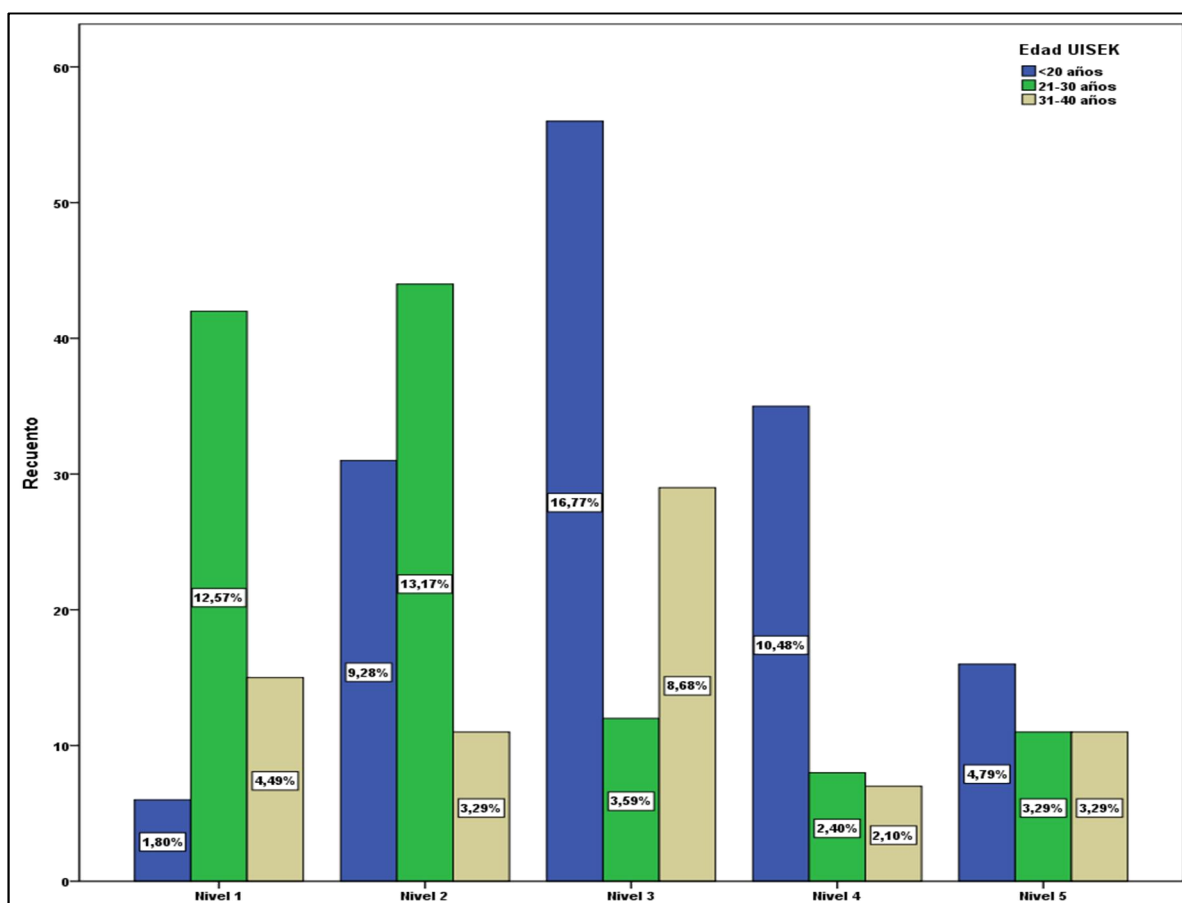


Gráfico 14. Distribución de los niveles de las competencias argumentativas de los estudiantes universitarios, según edad. UISEK. Quito, 2017
 Chi-cuadrado de Pearson= 83,360 Sig.= ,001

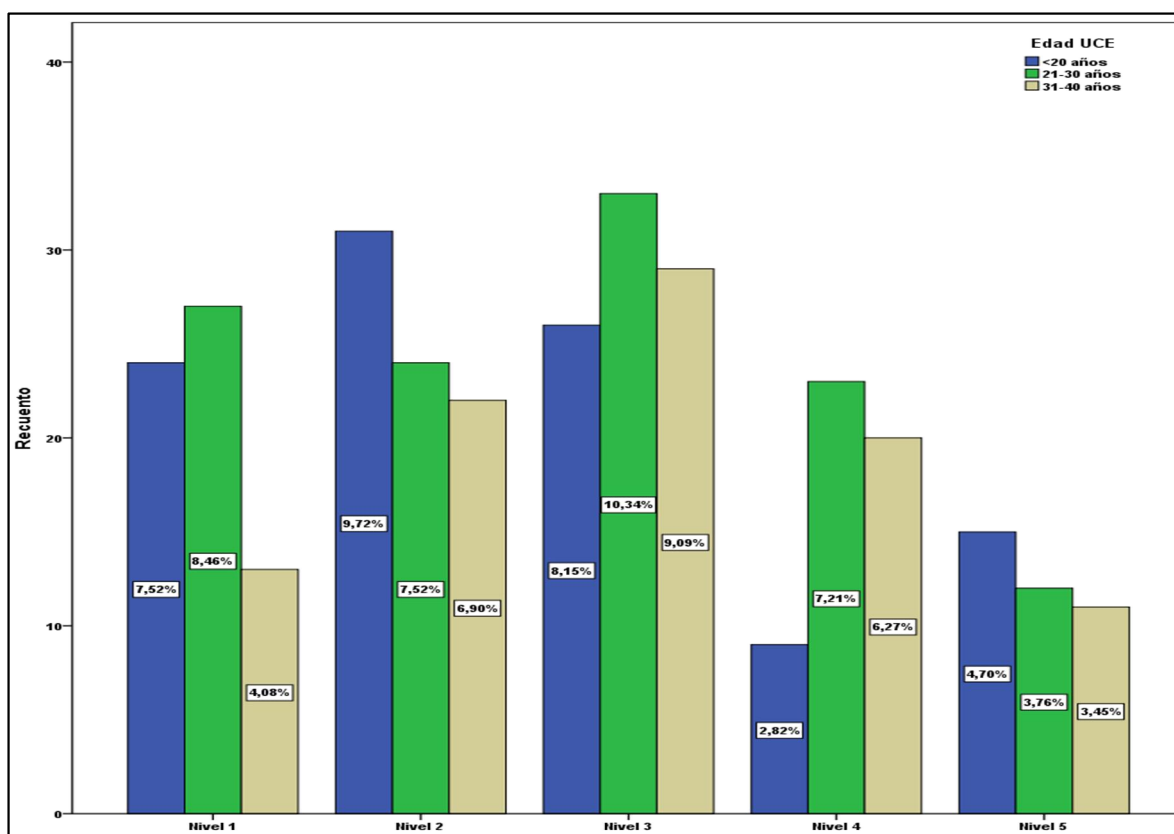


Gráfico 15. Distribución de los niveles de las competencias argumentativas de los estudiantes universitarios, según edad. UCE. Quito, 2017

Chi-cuadrado de Pearson= 12,095^a Sig.= ,000

Realizando un resumen de los resultados obtenidos de acuerdo al propósito de este objetivo, se puede sintetizar que, teniendo en cuenta su forma de administración, en pública o privada, se puede observar en el gráfico 1, que no existen mayores diferencias en cuanto al nivel de argumentación alcanzado por el alumnado, entre un plantel y otro.

Lo que si resulta significativo, es que la mayor cantidad de los alumnos que participaron en el estudio, indistintamente de la universidad a la que asisten, se agrupa en los niveles iniciales de calidad competencia argumentativa, con un promedio acumulado de 73.65% para la UISEK y 71.79% para la UCE. El nivel 5, más elevado del logro de esta competencia, se reserva para apenas el 11% en ambas universidades.

En cuanto a la influencia del perfil de las carreras, en el nivel de las competencias argumentativas, las técnico-administrativas tiene un predominio sobre las humanísticas y

sociales en los primeros niveles de las competencias argumentativas (1 y 2), es decir donde la construcción de los argumentos alcanza menor complejidad y estructuración, por el contrario, a partir del nivel 3 y 4 las carreras de corte social y humanístico toman la supremacía, superando a las de corte técnico-administrativo. Es interesante que en el nivel 5, de calidad superior en la argumentación, ambos perfiles alcanzaron un mayor equilibrio en la representación.

Cabe mencionar que aunque en general las competencias argumentativas fueron débiles, en este estudio se logró un porcentaje aunque reducido, de alumnos que consiguen argumentar en un nivel alto de calidad y esto se relacionó fundamentalmente con la cohorte de estudio, registrándose con mayor frecuencia entre los estudiantes de mayor edad y que han alcanzado el final de su carrera.

8.2 Relaciones del nivel las competencias argumentativas de los estudiantes con la disposición para argumentar.

Al establecer las relaciones entre las variables de estudio nivel las competencias argumentativas de los estudiantes universitarios, con la disposición para argumentar, se tuvo en cuenta los rangos de calificación previstos en la operacionalización de estas variables.

En este punto se debe recordar que tal reconocimiento puede ser ejecutado de manera competitiva o cooperativa. Además se tuvo en cuenta una tercera categoría, que según Hample, 2005, es denominada contraste profesional y se vincula con un entendimiento reflexivo de la argumentación, cercano a la perspectiva sostenida por los académicos que reflexionan sobre el problema de argumentar.

En el gráfico 16 puede apreciarse, en la Universidad Internacional SEK, como en el nivel 1 de argumentación predominan los marcos argumentativos mixtos que contienen una mezcla no bien definida donde sobresale la cooperación 6,29% o la competencia 5,69%, puede observarse que en el nivel 2, donde aún no comienzan a aparecer las refutaciones

como argumentos, las afirmaciones pueden llegar a ser competitivas para lograr el argumento, como lo demostró el 8,98% del alumnado.

Se observa en el gráfico una tendencia muy marcada a partir del nivel 3 a la cooperación, o el predominio de esta sobre la competencia, llegando a acumular ligeramente por encima del 20 %, los dos niveles superiores 4 y 5, de igual forma mantienen una tendencia hacia la cooperación sobre la competencia. En general la muestra aportó argumentos con mayor tendencia a la cooperación en la misma medida que aumentaban en el grupo el nivel de sus competencias argumentativas, con una manifestación prácticamente nula de las declaraciones competitivas en el nivel argumentativo más alto.

La relación entre ambas variables fue significativa, ($p=.004$). Al establecer la correlación entre el comportamiento de las variables para la muestra estudiada se comprobó que existe una correlación positiva, según el Coeficiente de correlación de Pearson, aunque la misma es débil ($r=.219$; $p<.01$), lo que demuestra que la asociación de estas variables, según los instrumentos aplicados, no responde al azar y es significativa de acuerdo a la prueba estadística tau_b de Kendall con un coeficiente de correlación de ,177**. La correlación entre estas variables resultó positiva, lo que significa que al aumentar el nivel de argumentación, también lo hace la tendencia a la cooperación.

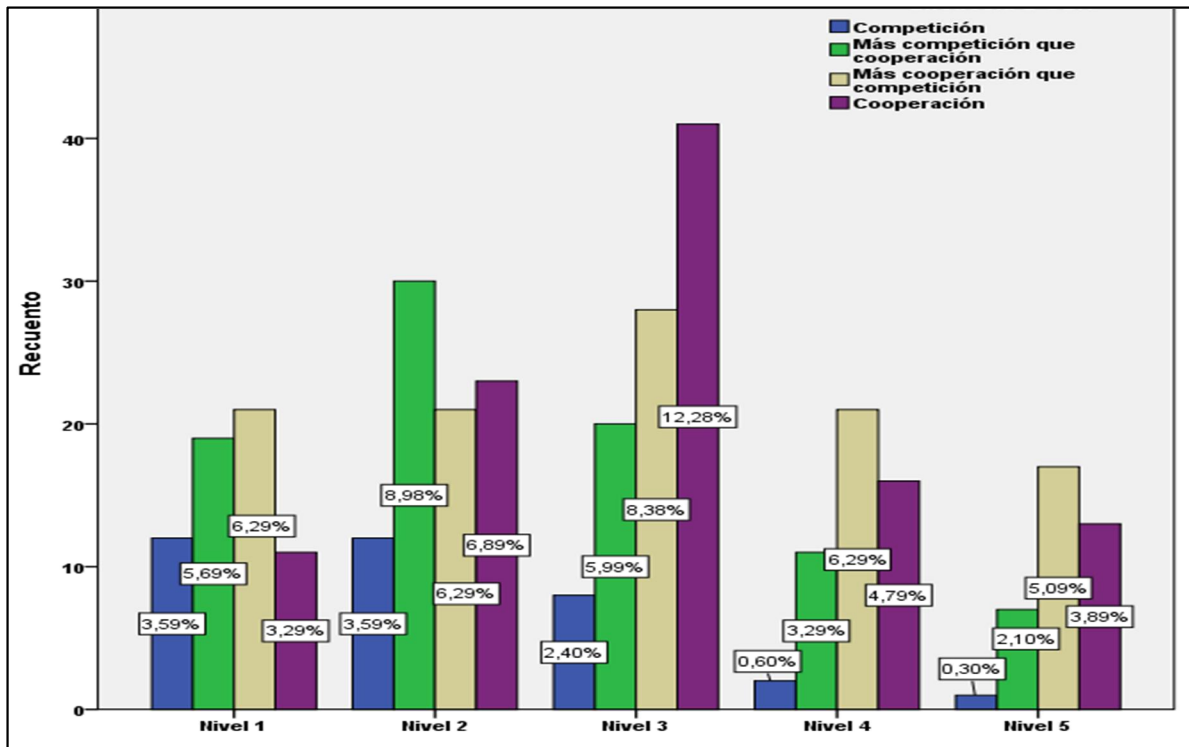


Gráfico 16 .Correlación de los niveles de las competencias argumentativas de los estudiantes universitarios, con los marcos argumentativos. UISEK. Quito, 2017
Chi-cuadrado de Pearson= 28,953^a Sig.= ,004

En el análisis de este mismo objetivo para la Universidad Central de Ecuador, (gráfico 17) los valores son algo diferentes, pues se observa mayor tendencia a la competición como marco argumentativo, que se mantiene hasta el nivel 5 con 3,75%, algo inferior a la cooperación con 4,39%. Como en la UISEK desde el nivel 1 de argumentación hasta el 4, predominan los marcos argumentativos mixtos con predominio de la cooperación, obsérvese que los argumentos de tendencia competitiva franca no rebasan el 4,08%, que aparece en el nivel número1 y las argumentaciones mixtas con tendencia competitivas no sobrepasan el 25% del total. El alumnado aportó argumentos con mayor tendencia a la cooperación, ya sea mixta o pura, en la misma medida que aumentaban en el nivel de sus competencias argumentativas.

La relación entre ambas variables fue significativa, con una significación de ,048. Al establecer la correlación entre el comportamiento de las variables para la muestra estudiada

se comprobó que existe una correlación positiva, aunque débil, ($r=.133^*$; $p<.05$) lo que demuestra que la asociación de estas variables según los instrumentos aplicados, no responde al azar. De acuerdo a la prueba estadística tau_b de Kendall con un coeficiente de correlación de ,108* existió una correlación positiva entre ambas variables.

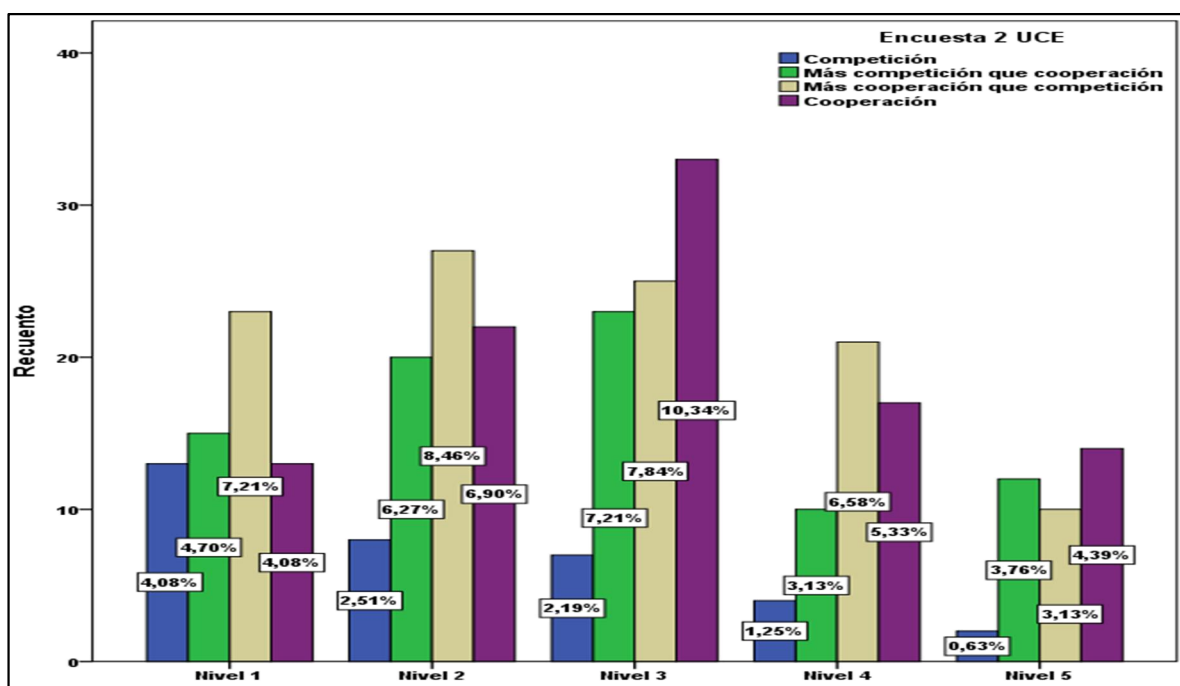


Gráfico 17 . Correlación de los niveles de las competencias argumentativas de los estudiantes universitarios, con los marcos argumentativos. UCE. Quito, 2017
Chi-cuadrado de Pearson= 15,502^a Sig.= ,048

Realizando un análisis descriptivo donde se agrupa el total de la muestra, sin distinción de la universidad a la cual asiste, se pudo constatar como resumen que para ambos planteles universitarios predomina la inclinación a los marcos argumentativos relacionados con la cooperación como se resume en el grafico 18, alcanzando el 64% del total, sin embargo, no se debe dejar de reconocer que existió alrededor de un 36% que esgrimió disposiciones argumentativas con un corte competitivo, ya sea franco o de corte mixto con predominio a la competición.

Como ya observamos en los gráficos anteriores (16 y 17), esta población se agrupó primordialmente en los niveles inferiores de complejidad de los argumentos, donde por lo

general los jóvenes solo se basan en repetir los elementos que conforman la propia pregunta, sin emitir contraargumentos elaborados o válidos.

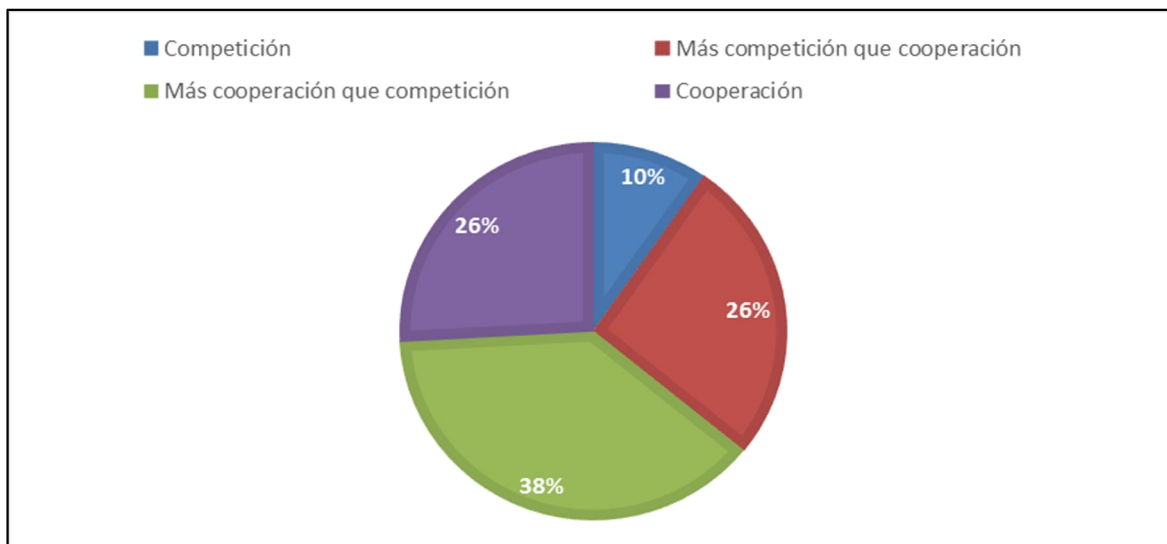


Gráfico 18. Distribución general de los marcos argumentativos en estudiantes universitarios. UISEK y UCE. Quito, 2017

8.2.1 Análisis interpretativo sobre la preferencia de marcos argumentativos

Sobre marcos argumentativos de dominancia, en general en la muestra hubo un bajo porcentaje de estudiantes que prefirieron argumentar desde marcos argumentativos que clasifican como competición pura, como se pudo observar en el gráfico 18, entre los ítems que mayor puntuación obtuvieron en cuanto a establecer dominancia estuvieron:

- “Otras personas utilizan argumentos para mostrar su capacidad intelectual”, con el 85,62% entre las mujeres y 64,98% en los hombres.
- “Los argumentos son útiles para demostrar cuán inteligente soy”, este más frecuente entre hombres con un 74,77%, frente a un 58,07% las mujeres.
- “Utilizo los argumentos para ganarme el respeto”, también más frecuente entre los hombres con 50,30%. Mientras en las mujeres alcanzó el 35,93%

En resumen las mujeres tienden a argumentar desde la tercera persona, sin asumir protagonismo, mientras el hombre lo hace para ganar respeto y asumir dominancia. Estos

datos no son definitivos desde el punto de vista estadístico.

Acerca del uso de la argumentación como colaboración, puede verse el contraste profesional que se vincula con un entendimiento reflexivo de la argumentación, en aquellas respuestas que se identifican con marcos que expresan la utilidad de conocer y simpatizar con los otros, como se muestra en el ítem “Puedes aprender mucho sobre otra persona escuchando el tipo de cosas que dice durante una argumentación”, el cual obtuvo altas puntuaciones de máximo acuerdo en ambas universidades, 75,38% en la UISEK y 72,62% en la UCE, igualmente alta en ambos sexos.

Igualmente alto fue el porcentaje que marcó “totalmente de acuerdo” en los ítems “Pienso que en una argumentación es importante ser flexible” y “Considero importante tomar en cuenta las necesidades de la otra persona a la hora de resolver un desacuerdo”, ambas con 61,16%, muy pareja entre ambos sexos pero algo superior entre mujeres en el caso de “La idea básica en una argumentación es llegar a un acuerdo sobre un tema y no abrumar a la otra persona”, con 76,45% entre las féminas y solo 23,55 en el género masculino.

En relación con el marco juego, es decir, si los estudiantes otorgan un valor y función lúdica a la argumentación, se pudo observar que en general obtuvo valores bajos, por ejemplo en la afirmación que más puntuó, “Argumentar es a veces sólo una manera de pasar el tiempo entre dos amigos”, se alcanzó un 59,48%, en general, más frecuente entre los hombres, donde se ubicó el 64,52% de ellos y mucho más bajo en las mujeres con 35,48%.

Le siguió “Argumentar es entretenido”, que solo alcanzó el 30,58% y “Me gusta desafiar lo que otra persona dice, solo para ver que más dirá”, que obtuvo un 26,91%, de alumnos que marcaron la opción de “totalmente de acuerdo”.

De una mirada más minuciosa a los resultados descriptivos anteriores podemos arribar a varias disquisiciones, en la muestra los varones parecen más inclinados a

argumentar con la finalidad de dominar o jugar, mientras que las féminas se inclinan algo más a lograr un entendimiento y expresarse en tercera persona para lograr un acuerdo, igualmente parecen tener una tendencia más acusada a usar los argumentos con el fin de reflexionar sobre un tema, para buscar el esclarecimiento del mismo.

Por último sería bueno aclarar que no hubo diferencias entre los marcos escogidos para argumentar por los estudiantes de ambas universidades, es decir el status económico, no parece determinar el marco argumentativo escogido entre los jóvenes universitarios de la sociedad ecuatoriana, por eso el análisis de las diferencias se tomó en cuanto al género donde estas fueron más evidentes

8.3 Análisis diagnóstico para la propuesta didáctico-metodológica

Los planes de estudio, programas de asignatura, modelos educativos, el propio diseño de las evaluaciones y perfil de salida del egresado, no contemplan la habilidad de argumentación como una competencia a desarrollar en el estudiantado.

En el momento del diagnóstico el profesorado de las instituciones estudiadas, parecía carecer de interés en el tema de la argumentación, reconocieron desconocer los fundamentos de esta competencia y no emplear sus potencialidades en el desarrollo de sus clases y evaluaciones.

Sin diferencias entre el tipo de universidad a la que asisten, su género o edad, los niveles de complejidad de los argumentos son inferiores a lo esperado para este nivel educacional, por lo general los jóvenes solo se basan en repetir los elementos que conforman la propia pregunta, sin emitir contraargumentos elaborados o válidos.

La mayor parte de las argumentaciones se basan en falacias y no logran establecer verdaderos puntos de opinión, con respaldos sólidos y fundamentados. Según los resultados obtenidos la capacidad del alumnado para leer o producir textos argumentativos es baja lo que de acuerdo a numerosas investigaciones repercute en su capacidad de asimilación,

desarrollo personal y posibilidades laborales futuras.

Predomina la inclinación a los marcos argumentativos relacionados con la cooperación, sin embargo no se debe dejar de reconocer una ligera tendencia a disposiciones argumentativas con un corte competitivo. En general la muestra no parece inclinada a la ejercitación de la argumentación.

La interpretación de los resultados proporcionados por los instrumentos aplicados, conduce a la necesidad de instrumentar a mediano o largo plazo una intervención psicopedagógica dirigida a la estimulación de las habilidades del pensamiento crítico, entre ellas la competencia argumentativa.

9 Discusión y Conclusiones

Relación de las competencias argumentativas con variables sociodemográficas y docentes

A modo de conclusiones se pueden sintetizar los resultados de la investigación expresando que, el estudio fue multietápico, desarrollado desde una perspectiva mixta de investigación y en su fase inicial abarcó cuatro universidades de la ciudad de Quito (UISEK, UNIBE, UPS y la UCE), donde se exploraron los modelos docentes, las mallas curriculares y programas de algunas asignaturas, con la finalidad de buscar dentro de las formas organizativas de la docencia, tareas, propósitos, productos de la actividad u objetivos docentes que declaren como tarea formativa la formación de competencias argumentativas.

Finalmente se completó esta etapa realizando una entrevista semiestructurada a trece profesores acerca de la formación de competencias argumentativas en las cuatro universidades escogidas.

Resultado de esta etapa se realizó una descripción de la maya curricular de las facultades seleccionadas y se pudo observar que la casi totalidad de las analizadas, presentaban un bajo porcentaje de asignaturas lingüísticas o lógicas que contribuyan a mejorar las habilidades argumentativas y de pensamiento crítico, comportándose su distribución de una forma homogénea, solo en la UPS, las carreras humanísticas alcanzaron la frecuencia algo más elevada en este aspecto.

No se constató que la formación de competencias argumentativas, conformara el cuerpo de propósitos o directrices dentro de los modelos docentes de ninguna de las universidades estudiadas, tampoco se hizo referencia, en estos documentos a la necesidad de fomentar el ejercicio argumentativo, debate o pensamiento crítico en los estudiantes.

En cuanto a los programas de las asignaturas, esta competencia tampoco aparece como objetivo formativo o pedagógico, de forma explícita, solo se pudo encontrar en las formas

organizativas docentes, alguna referencia a fomentar el dialogo a partir de la instrumentación de algunas técnicas colaborativas como el taller y las mesas redondas. El apartado de las evaluaciones puede describirse como reproductivas en mayor escala.

En la entrevista semiestructurada aplicada a 13 profesores con alta experiencia docente e investigativa, se comprobó que el conocimiento en el plano epistemológico sobre los presupuestos de la teoría de la argumentación es bajo, dichos postulados, precursores y principales conceptos fueron mayormente desconocidos por los profesores, si bien si lograron definir con alguna dificultad lo que supone la actividad de argumentar y las características fundamentales de un argumento, en este sentido objetaron que la bibliografía al respecto se encuentra disponible solo en idioma inglés, otro elemento que declararon fue no ser parte del campo de su interés académico o investigativo.

Sobre cómo articular el tema de la argumentación, en los planes docentes y modelo educativo de las universidades, los profesores refieren que en su generalidad no se toma en cuenta, algunos afirmaron que el tema se encuentra implícito en el modelo educativo.

En lo referente a las formas de implementación de la argumentación en las formas organizativas docentes, obtuvieron respuestas más balanceadas y casi la mitad de los profesores reconoció que algunas actividades evaluativas se pueden instrumentar estas competencias organizando las evaluaciones en forma de paneles y talleres.

En la segunda etapa del estudio se evaluaron las variables en dos universidades, la UISEK y la UCE, como resultado, teniendo en cuenta su forma de administración, en pública o privada, no existen mayores diferencias en cuanto al nivel de argumentación alcanzado por el alumnado, entre un plantel y otro.

Lo que si resultó significativo, fue que la mayor cantidad de los alumnos que participaron en el estudio, indistintamente de la universidad a la que asisten, se agruparon en los niveles iniciales de calidad competencia argumentativa, ligeramente superior en calidad

para la UISEK el nivel más elevado de estructuración de las competencias argumentativas, se reservó para una exigua cantidad de estudiantes en ambas universidades.

Los estudios realizados en estudiantes universitarios por otros investigadores coinciden con estos resultados y han mostrado un bajo nivel de competencias argumentativas, al aplicarles un instrumento similar al utilizado en esta investigación (Arenas, 2014; Carmona & Cruz, 2015; Garcia, Condat, Occelli, & Valeiras, 2016).

Varios estudios en distintos contextos culturales han confirmado que los adolescentes y adultos jóvenes no son totalmente adeptos de un pensamiento argumentativo (Gilbert, García-Milá, & Felton, 2012; Rapanta, 2013).

Resultados similares alcanzan otros investigadores con igual intención, como es el caso de (García, 2015 ; Rapanta, 2013), quienes concluyen que en general las competencias argumentativas son bajas pero algo superiores en las carreras de corte social o humanístico. Un interesante trabajo realiza con igual propósito (Backhoff Escudero, Velasco Ariza, & Peón Zapata, 2013), quienes además de validar un instrumento para la evaluación de las capacidades de argumentación escrita, consiguen identificar que los estudiantes universitarios en Méjico, poseen habilidades muy pobres de expresión escrita argumentativa.

Incluso para otros estudiosos el porcentaje de estudiantes en alcanzar altas habilidades argumentativas resultó mucho menor al encontrado en este estudio, al respecto existen reportes científicos sobre el tema donde ningún estudiante llegó al nivel 5, si bien a juicio de la autora, pudieran estar involucradas causas concernientes a la estructura del estudio, de los instrumentos o a un sesgo de selección (Backhoff Escudero, Velasco Ariza, & Peón Zapata, 2013; Ciro Ríos, 2007; Cruz, 2015).

En cuanto al perfil de las carreras y su relación con en el nivel de las competencias argumentativas, se concluye que las técnico-administrativas tuvieron un predominio sobre las humanísticas y sociales en los primeros niveles de las competencias argumentativas (1 y

2), con menor complejidad y estructuración, por el contrario, a partir del nivel 3 y 4 las carreras de corte social y humanístico superaron a las de corte técnico-administrativo. Es interesante que en el nivel 5, de calidad superior en la argumentación, ambos perfiles alcanzaron un mayor equilibrio en la representación.

Los resultados se manifestaron en las siguientes deducciones: aunque los alumnos estudiados pueden escribir textos, lo hacen de forma inconexa y sin una relación clara con el objetivo de la tarea de evaluación; lo que significa que en general no utilizan esquemas para planear el texto, no respetan el registro lingüístico, tampoco cierran y concluyen de manera original y pocos estudiantes mostraron tener capacidad de argüir y demostrarlo redactando argumentos y contraargumentos válidos.

Otros estudios acerca de las competencias argumentativas, también han basado sus análisis en una división de las carreras según su perfil, partiendo del supuesto de que en las carreras de corte teórico, social y humanístico estas habilidades tienen mayor posibilidad de desarrollo a partir de los diseños curriculares (Ciro Ríos, 2007), es el caso de un trabajo realizado en una Universidad pública de Emiratos Árabes en 2013, con cuatro clases de pregrado de Negocios y Educación, como participantes en el estudio, que se eligieron en términos de relevancia del tema de la argumentación al contenido curricular (Rapanta, 2013).

Cabe mencionar que aunque en general las competencias argumentativas fueron débiles, en este estudio se logró un porcentaje aunque reducido, de alumnos que consiguen argumentar en un nivel alto de calidad y esto se relacionó fundamentalmente con la cohorte de estudio final, registrándose con mayor frecuencia entre los estudiantes de mayor edad y que han alcanzado el final de su carrera.

Sin embargo se observó en el análisis cualitativo de los textos argumentativos redactados a fin de los propósitos investigativos, una alta pobreza de argumentos y empleo

frecuente de falacias para intentar llenar el vacío de pensamiento argumentativo. Esta es una realidad concerniente a la juventud universitaria según muestran algunos investigadores de la materia en reportes publicados al efecto (Gilabert, García-Milá , & Felton, 2012; Rapanta, 2013). El análisis de los textos escritos por los estudiantes evidenció el bajo nivel de las argumentaciones, la exigua cantidad de argumentos y recursos para refutar así como la falta de calidad de estos, otro aspecto medular fue la presencia de falacias en el argumento.

En cuanto al género, se observó que el sexo masculino en general alcanzó menor calidad argumentativa y se destacaron más en los niveles 2 al 4, con una mayoría apreciable, sin embargo el género femenino, logra agruparse en los niveles superiores, así resultó interesante que también alcanzó mayoría en el nivel 1, demostrando mayor ingenuidad argumentativa.

La educación superior a través del diseño curricular de cada especialidad, debe estimular la capacidad de argumentar, es decir de formular y justificar puntos de vista articulados entre sí, independientemente del género, la clase social o la cohorte docente, esto se puede lograr no solo a partir de la materia que se imparte, sino y sobre todo, teniendo este objetivo presente en el diseño de las formas organizativas docentes, lo que no pudo constatarse como una preocupación del sistema educacional en este estudio(Larraín, Freire, & Olivos, 2014).

Se entiende que en el nivel universitario los estudiantes deben afrontar distintas situaciones en las que ponen en juego sus habilidades argumentativas, más allá de las instancias formales de evaluación, habida cuenta que la argumentación es un proceso clave para el aprendizaje dado que sus propiedades semióticas y dialógicas convierten a esta actividad discursiva en un recurso privilegiado de mediación en los procesos de construcción y aplicación en la práctica del conocimiento de acuerdo a los autores Garcia,

Condat, Occelli, y Valeiras, (2016), por lo cual los resultados obtenidos merecen una mirada reparadora que de apertura a serias preocupaciones y propuestas de solución.

Como apoyo a esta preocupación, se puede citar que diversas investigaciones han demostrado que esta habilidad no se desarrolla meramente por factores individuales o de maduración, sino por experiencias de participación en actividades argumentativas (Kuhn & Udell, 2003), (García, 2015). En este contexto, siguiendo algunos postulados de Rapanta (2013), la escolarización y el trabajo pedagógico orientado, debería cumplir un rol fundamental al proveer oportunidades para desarrollar habilidades argumentativas en todos los estudiantes, pero para la muestra no es una solución tan factible por la carencia de orientación al respecto en programas docentes y profesores.

Correlación del nivel las competencias argumentativas de los estudiantes con la disposición para argumentar.

Las relaciones entre las variables de estudio nivel las competencias argumentativas de los estudiantes universitarios, con la disposición para argumentar, fue evaluada según los rangos de calificación previstos en la operacionalización de estas variables.

Como resultado finalmente se obtuvo que en el nivel 1 de argumentación predominan los marcos argumentativos mixtos que contienen una mezcla no bien definida donde sobresalen la cooperación o la competencia indistintamente, en el nivel 2, donde aún no comienzan a aparecer las refutaciones como argumentos, las afirmaciones pueden llegar a ser competitivas para lograr el argumento. En general la muestra aportó argumentos con mayor tendencia a la cooperación en la misma medida que aumentaban en el nivel de sus competencias argumentativas, esta tendencia se mantuvo en ambas universidades, aunque en la de administración pública se registró un ligero aumento de la tendencia competitiva. Entre ambas variables se registró una correlación positiva, es decir a medida que aumenta el nivel de complejidad de la argumentación, aumenta la tendencia a la reflexión cooperativa.

De la elucidación de los resultados descriptivos anteriores podemos arribar a varias observaciones, para la muestra al momento del estudio, los varones se consideran algo más inclinados a argumentar con la finalidad de dominar o jugar, mientras que las féminas se observaron más dispuestas a lograr un entendimiento y expresarse en tercera persona para lograr un acuerdo, en ellas aparece más acusada la tendencia a usar los argumentos con el fin de reflexionar sobre un tema, para buscar el entendimiento y esclarecimiento del mismo. Estos resultados se aproximan a los obtenidos por (Hample, 2005), aunque no resultan significativos desde el punto de vista estadístico.

A diferencia de los estudios de (Larraín, Freire, & Olivos, 2014) no hubo diferencias entre los marcos escogidos para argumentar por los estudiantes de ambas universidades, en la investigación, el status económico, marcado por el tipo de universidad a la que asiste, no parece haber determinado la tendencia a la cooperación o la colaboración.

Sobre la base de esto, autores como (Hample, Han, & Payne, 2010; Ricco & Sierra, 2011) suponen que los marcos primarios se relacionan con la orientación hacia la efectividad en la elaboración de un argumento; que el tercer marco y la cooperación se vinculan con la edición centrada en la persona; que la agresividad verbal se asocia con orientaciones hacia la dominación y competitividad y por último, que las personas que puntúan alto en argumentatividad, editan menos y no se preocupan por no dañar a los otros con sus argumentos. Sin embargo esta tendencia se observó muy débilmente en este estudio.

De una mirada más minuciosa a los resultados descriptivos anteriores podemos arribar a varias disquisiciones, en la muestra los varones parecen más inclinados a argumentar con la finalidad de dominar o jugar, mientras que las féminas se inclinan algo más a lograr un entendimiento y expresarse en tercera persona para lograr un acuerdo, igualmente parecen tener una tendencia más acusada a usar los argumentos con el fin de reflexionar sobre un tema, para buscar el esclarecimiento del mismo. Estos resultados se

aproximan a los obtenidos por (Hample, 2005).

Respecto a esto Santibáñez, (2014) en un estudio con estudiantes chilenos encontró que en los estratos altos, que estudian en universidades privadas, los argumentos no parecen ser útiles para expresar lo que uno cree, probablemente se vincule con el conservadurismo de la sociedad chilena que se manifiesta, o pone en práctica, a través de una socialización que enseña a los jóvenes inhibir sus puntos de vista y auto-editarse constantemente y que no da espacios al comportamiento novedoso o autónomo. En el presente estudio la falta de competitividad y orientación a argüir en general, más bien se puede relacionar con la filosofía andina de cooperación y respeto por la opinión ajena.

En cuanto al uso de los argumentos como dominancia, en el estudio de Santibáñez, (2014) predominó esta tendencia entre los hombres, donde los hombres superan a las mujeres en porcentaje en el marco de dominancia, lo que coincide con esta investigación y que vendría a confirmar una tendencia de uso por el género.

En lo relativo al uso del marco de juego, para Santibáñez, igual que en el presente reporte, fue bajo en general y solo los estudiantes de la Universidad de Chile (la principal universidad pública y laica del país) se expresaron claramente a favor de esa visión y uso.

Una perspectiva también interesante resulta de la evitación a argumentar presente en la muestra estudiada, relacionada a una que condujeran los autores Ricco & Sierra, (2011) quienes obtuvieron un alto índice de evitación al compromiso de argumentar, relacionado con los costos emocionales y también la tendencia a ser conservador en sus puntos de vista, aunque no logró encontrar una asociación significativa al respecto.

De acuerdo con estas investigaciones y resultados, los hablantes argumentan porque buscan alcanzar beneficios individuales, conducta que está en relación directa con una cultura competitiva e individualista, como es el caso entre estudiantes universitarios norteamericanos (Hample, 2005; Hample, Han, & Payne, 2010), sin embargo los resultados

derivados de estas dos perspectivas no corresponden con los resultados obtenidos en la presente investigación.

Los resultados generales de la investigación están en coincidencia con varios estudios internacionales, los cuales muestran que las habilidades de argumentación se encuentran débilmente desarrolladas hasta edades avanzadas y se las suele relacionar con la experiencia universitaria según Manzi & Flotts, (2006).

De hecho, precisamente la invisibilización en la escuela de la importancia que tienen las habilidades argumentativas en el aprendizaje puede tener como consecuencia una profundización de la inequidad en logros de aprendizaje vinculados a factores socioeconómicos; en la medida que en la escuela más que aprender a argumentar y pensar para aprender, cada estudiante recurre a sus recursos individuales para aprender (Oficina regional para América Latina, 2015).

Limitaciones y líneas futuras de investigación

Ciertamente, como se planteó al exponer el problema de investigación, en el nivel universitario, en el cual se supone deben emerger en toda su claridad las habilidades argumentativas de los estudiantes, se aprecian déficits notables tanto en las instancias orales como escritas que crean la necesidad de su optimización a partir de iniciativas docentes y extracurriculares.

En este orden radica una de las principales limitaciones del estudio, pues a pesar de lograr el diagnóstico de las dificultades que tiene el estudiantado universitario en lograr competencias argumentativas óptimas, no se acomete una intervención en este sentido. Lo anterior tiene su primera causa en que no todas las instituciones abren sus puertas a una intervención externa y la segunda causa radica en los altos costos de una intervención de tal magnitud, sin apoyo institucional garantizado.

En este sentido, como líneas futuras se mantiene el interés en la promoción de las habilidades de argumentación y con ello la responsabilidad de la autora de instrumentar la propuesta que se ha derivado de los resultados obtenidos. Tal afirmación se sustenta no sólo en un interés científico e investigativo, sino en la certidumbre de que estas competencias así como otras del pensamiento crítico, no deben constituir solo un fin u objetivo de desarrollo docente, sino pueden ser un medio para lograr optimizar los aprendizajes que sirvan para disímiles problemáticas. En efecto, tal como sostienen autores como Schwarz, (2009), Larrain, Freire y Olivos (2014), la relevancia de la argumentación en la construcción de conocimiento y regulación del pensamiento, ha mostrado tener efectos importantes en el aprendizaje, el desarrollo de la personalidad y las posibilidades de desarrollo planes y metas en el futuro.

Bases conceptuales y metodológicas para un diseño curricular orientado al desarrollo holístico de las competencias argumentativas de los estudiantes universitarios.

A fin de proponer las bases didáctico-metodológicas para promover el desarrollo de competencias argumentativas, partiendo de su caracterización previa en estudiantes universitarios de Quito, fueron revisados múltiples propuestas de modelos formativos para las competencias argumentativas, unos desde los enfoques tradicionales y presenciales y la mayoría desde propuestas que involucran el uso de las nuevas tecnologías y posibilidades de la informática, algunas de ellas desde el aula y otras en entornos educativos virtuales, situados a distancia.

La concepción didáctico-metodológica del proceso de enseñanza-aprendizaje en las universidades se constituye en un conjunto de conceptos e ideas con carácter didáctico, fundamentadas científicamente a partir de considerar la mediación como categoría que

establece la subordinación de la mediación tecnológica a la mediación pedagógica, proporcionadas por la utilización de un entorno tradicional y/o virtual, que sirve de orientación hacia una metodología para elaborar la clase dirigida al desarrollo holístico de las competencias del estudiantado, entre ellas las que corresponden a las argumentativas .

La conformación de la propuesta, se distingue por un conjunto de premisas que permiten estructurar el componente teórico y que a su vez sustentan un conjunto de acciones didácticas que integran su componente práctico; ambos elementos estructurales de la propuesta se complementan para perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las universidades.

El trabajo se asienta sobre tres modelos teóricos, ideados en función de estimular dichas competencias en asignaturas y contenidos específicos; para lograr que los citados modelos, asuman una perspectiva general, afín a los propósitos de este estudio, que estuvo caracterizado por la diversidad curricular de diferentes materias, se le adicionó el enfoque de sistema, que está verticalizando el proceso evaluativo.

Es medular la incorporación de las nuevas corrientes pedagógicas basadas, a la postre, en el enfoque psicogenético y las técnicas didácticas participativas, dialógicas, grupales y reflexivas entre otras, apostando porque la combinación de ellas, bajo la égida del diseño de una estrategia didáctica y ceñida a los objetivos propuestos, permitirá la configuración de un proyecto de formación efectivo, que facilite el aprendizaje profundo de los participantes del proceso formativo.

Igualmente se afirma que la profesionalidad y excelencias pedagógicas de un profesor talentoso, puestas junto a la motivación del alumno, serán la mejor fórmula en el logro de la tan necesaria, potenciación de las competencias argumentativas en los estudiantes universitarios.

Antecedentes:

Muchas de las propuestas que se pueden realizar entorno a fomentar competencias de aprendizaje parten de una perspectiva docente presencial, tratando de extrapolar prácticas que de forma tradicional han sido llevadas a cabo en las aulas. Otras resultan novedosas y tienen su origen en entornos virtuales, adaptándose y partiendo de sus propias características y posibilidades.

Por ello, a continuación se exponen los cuatro modelos de instrucción, que pueden servir como marco para trabajar el pensamiento crítico y la capacidad argumentativa en alumnos universitarios (López, 2014).

El primero de ellos es el modelo de evaluación procesual, de (Mayer & Goodchild , 1990), que se centra en el desarrollo de competencias metacognitivas y autorregulatorias y más específicamente, a las habilidades de comprensión y evaluación de argumentos por medio de un intento activo y sistemático por llegar a entender y evaluar las ideas o argumentos tanto de los demás como los propios. Se pone énfasis en la comprensión de las aseveraciones planteadas, las evidencias ofrecidas y las explicaciones subyacentes. Además se solicita a los estudiantes que reconozcan y analicen las partes constitutivas de los distintos argumentos. La evaluación de dichas habilidades se realiza por medio de preguntas abiertas en pruebas de tipo ensayo.

El segundo modelo es el de pensamiento dialógico de Paul & et al., (1995). En este caso los autores sugieren una estrategia para evitar las perspectivas únicas, los prejuicios, la imparcialidad y la irracionalidad. Se invita a que el estudiante asuma otros roles y razones y opiniones contrarias a la suya, conociendo en profundidad sus debilidades. Para ello proponen una serie de estrategias: a) afectivas, para practicar la imparcialidad y el pensamiento independiente; b) macrocognitivas, para compartir situaciones análogas, analizar o evaluar argumentos, pensamientos, teorías, etc.; c) microcognitivas, para

comparar y contrastar ideales, pensar con precisión, usar vocabulario crítico, entre otras.

El tercer modelo que recoge esta autora es la comunidad de investigación, de (Lipman, 1998), quien apuesta por una pedagogía del juicio predominantemente filosófica, que toma por base una comunidad de investigación en la que el diálogo se posiciona como principal herramienta. Sus componentes son: a) la propuesta de un texto, en forma de relato; b) la elaboración del plan de discusión; c) la construcción de la comunidad; d) el uso de ejercicios y actividades para la discusión y e) el fomento de compromisos para el futuro.

Por su parte, el cuarto y último modelo es el de la controversia, de Beltrán y Pérez (1996), que se basa en el planteamiento de un conflicto académico en el que las ideas, conclusiones y teorías de unos estudiantes son incompatibles con las de otros, debiendo todos ellos llegar a un acuerdo. Sus fases podrían ser las siguientes: a) seleccionar el tema de discusión, estableciendo posiciones antagónicas de interés para los alumnos; b) organizar la clase en pequeños grupos; c) diseñar materiales que recojan claramente las posiciones de cada grupo; y d) disponer y dirigir la controversia hasta alcanzar un consenso. Entre las condiciones que deben darse para que la controversia sea constructiva, dichos autores citan la distribución cooperativa de las actividades, la diversidad de los grupos, la provisión de información relevante y la enseñanza de habilidades de resolución de conflictos y procedimientos para la argumentación racional (Beltrán & Pérez, 1996).

Otros modelos como el de Mockus (2012) invitan a dar relevancia también al uso intensivo de lenguajes o de nuevos modos comunicativos. En otras palabras, promover debates y discusiones en pequeños grupos, es un medio eficaz para lograr no sólo la co-construcción de comprensiones colectivas y más significativas, sino también para facilitar la construcción de sentido sobre los conceptos y con ello la transferencia consciente de los mismos a contextos externos al aula (Mockus, 2012).

En resumen los modelos revisados apuestan por lo común por las estrategias

pedagógicas que permiten a los alumnos construir sus propias respuestas ante preguntas, problemas o retos a partir de la reflexión, más que por realizar solamente tareas de memorizar, reconocer y seleccionar la respuesta correcta entre posibles aciertos. De esta reflexión se desprenden las vertientes siguientes:

Vertientes de desarrollo de la propuesta:

Aspecto epistemológico: considerar que la argumentación es una de las competencias a desarrollar en el aula, exige, entre otras cosas, situarse en una perspectiva epistemológica que dé valor a la crítica y a la argumentación, como acciones indispensables para la construcción del conocimiento científico, es decir “saber qué y para qué aprender” (Osborne, 2012).

Aspecto conceptual, podemos decir que desarrollar procesos argumentativos en el aula requiere entre otras cosas aceptar la argumentación como: a) proceso dialógico, donde toma relevancia el debate, la crítica, la toma de decisiones, la escucha y el respeto por el saber propio y del otro; b) proceso que promueve en los estudiantes la capacidad para justificar, de manera comprensible, la relación entre datos y afirmaciones y c) proceso que promueve la capacidad para proponer criterios que ayuden a evaluar las explicaciones y puntos de vista de los sujetos implicados en los debates.

Es esta conceptualización la que invita a que en el aula se trabaje, desde la conformación de grupos de discusión (Mercer, 2004; Osborne, Erduran, & Simon, 2004), contenidos que sirvan de pretexto para exteriorizar el razonamiento argumentativo de los estudiantes y con ello, mostrar que la ciencia, en el aula, es factible de ser co-construída. Esta vertiente se engarza con los presupuestos que devienen de la ley psicogenética del desarrollo postulada por (Vigotsky, 1983), donde la intersubjetividad se convierte en el terreno ideal para la construcción de nuevos conocimientos.

Aspecto didáctico, se debe reconocer que el lenguaje es el vehículo que permite

intercambiar significados, consensuar, explicar o aclarar inquietudes. Por ello, dar relevancia al lenguaje como mecanismo para co-construir conocimiento, exige poner énfasis en los procesos de interacción dialógica donde la argumentación ocupa un lugar relevante. Son procesos dialógicos que transforman la acción monológica y autoritaria del docente en una acción mediadora y promotora de espacios adecuados para la indagación y para las discusiones grupales (Ruiz, Tamayo, & Marquéz, 2015).

En ellos, se permite exponer puntos de vista, criticarlos y posiblemente, lograr consensos en favor de la construcción de conclusiones más significativas y más comprensibles sobre los fenómenos o temas estudiados (Ruiz, Tamayo, & Marquéz, 2015). Dar flexibilidad al programa por competencias y ofrecer al alumno la orientación del tutor y asesor académico para que construya su ruta profesional (Sesento, 2008).

Aunado a lo anterior se propone retomar del Modelo Sistémico Basado en competencias su propuesta de un enfoque sistémico de evaluación, como parte del proceso de planeación que se propone sirva de apoyo en el desarrollo del programa educativo. Basado en este, las evaluaciones deben dejar de ser reproductivas y abogar por un diálogo y reconstrucción del conocimiento, no solo dentro del aula, sino desde una extensión de la clase (Sesento, 2008).

Se asume que la evaluación es un proceso en donde existe un debate y diferencias entre evaluador(es) y evaluado(s). Además es un proceso en donde se construyen realidades. De este modo, el proceso se puede orientar a solucionar o resolver los problemas derivados del mismo y mantiene propiedades que le otorgan el carácter de ser holístico, continuo, participativo, plural, preventivo, efectivo y contingente. Por esto, en la evaluación se debe buscar el diálogo y la reflexión entre el sujeto evaluador (persona, grupo, organización o comunidad) y el objeto de estudio a ser evaluado (persona, grupo, organización, comunidad

o programa). Un aspecto innovador a considerar en este enfoque sería la autoevaluación y la heteroevaluación como complementos integradores de la evaluación global (Sesento, 2008).

Se sugiere así mismo la revisión de alternativas didácticas, entre ellas, las basadas en el aprendizaje significativo y motivado (Ausubel, Novak, & Hanesian, 1978), teniendo en cuenta los conocimientos previos ya que el aspecto central de la significatividad es la conexión entre los nuevos contenidos y los conocimientos previos para proporcionar actividades que logren despertar el interés del alumno, crear un clima armónico donde el alumno sienta confianza hacia el docente, seguridad mediante actividades que permitan al alumno opinar, intercambiar ideas y debatir y explicar mediante ejemplos y al docente guiar el proceso cognitivo y crear un aprendizaje cognitivo.

Las estrategias de educación centrada en el alumno, también proveen pautas interesantes en la potenciación de competencias argumentativas, al promover el reconocimiento de los diferentes modos y ritmos con que cada estudiante aprende, la importancia de la experiencia para mediatizar la afectividad que motiva el aprendizaje, partiendo de que en un mundo en continuo cambio, el aprendizaje dura toda la vida, por tanto el adulto debe ser capaz de adaptarse a las necesidades nuevas que los tiempos le demandan (Gargallo & et al, 2014; Villanueva, 2015).

En este sentido se proponen varias estrategias como pueden ser, técnicas para la individualización de la enseñanza. Entre este tipo de técnicas se encuentra: recuperación de información, contratos de aprendizaje, ayudante colaborador, prácticas, estudio con materiales.

Técnicas expositivas y participación en grupo. Entre las técnicas bajo esta definición se encuentra las de exposición didáctica, preguntas al grupo, simposio, mesa redonda o panel, entrevista o consulta pública, tutoría, exposición de los alumnos.

Técnicas de trabajo en grupo, también denominadas como trabajo colaborativo. Técnicas relacionadas a este criterio son: trabajo en parejas, lluvia de ideas, rueda de ideas, votaciones, debate, pequeños grupos de discusión, grupos de investigación, juegos de rol, estudio de casos, trabajo por proyectos, entre otros.

La combinación de una o más de las técnicas anteriores, bajo la coherencia del diseño de una estrategia didáctica y ceñida a los objetivos propuestos, permite la configuración de un proyecto de formación efectivo, que facilite el aprendizaje profundo de los participantes del proceso formativo (Silva, Fernández, & Astudill, 2016).

De igual trascendencia que las ya citadas, son aquellas tecnologías o estrategias de aprendizaje que inspiran las tecnologías de enseñanza a distancia o masivas en línea conocidas como Moocs, -como una forma de aproximarse a un campo del conocimiento desde modelos de aprendizaje colaborativo, aprovechando el carácter masivo de los mismos o bien en modelos basados en el aprendizaje por tareas- y “Flipped Classroom”, donde el alumno regrese al aula para autoevaluar y validar su conocimiento (Achútegui, 2014; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. España, 2017).

Abordados ya los aspectos epistemológico, conceptual y didáctico, sumado al enfoque sistémico de la evaluación, se hace un señalamiento acerca de la presente propuesta; toda tecnología o método aplicado en el sentido formativo, debe ir de la mano del fácil acceso y la excelencia del conocimiento en el campo de la ciencia a que se refiera, la calidad de la preparación profesoral y su profesionalismo son invariantes del conocimiento que nunca se podrán omitir o suplantar. Véase a continuación el gráfico 19 que ilustra las bases teóricas y metodológicas esenciales de la propuesta descrita.

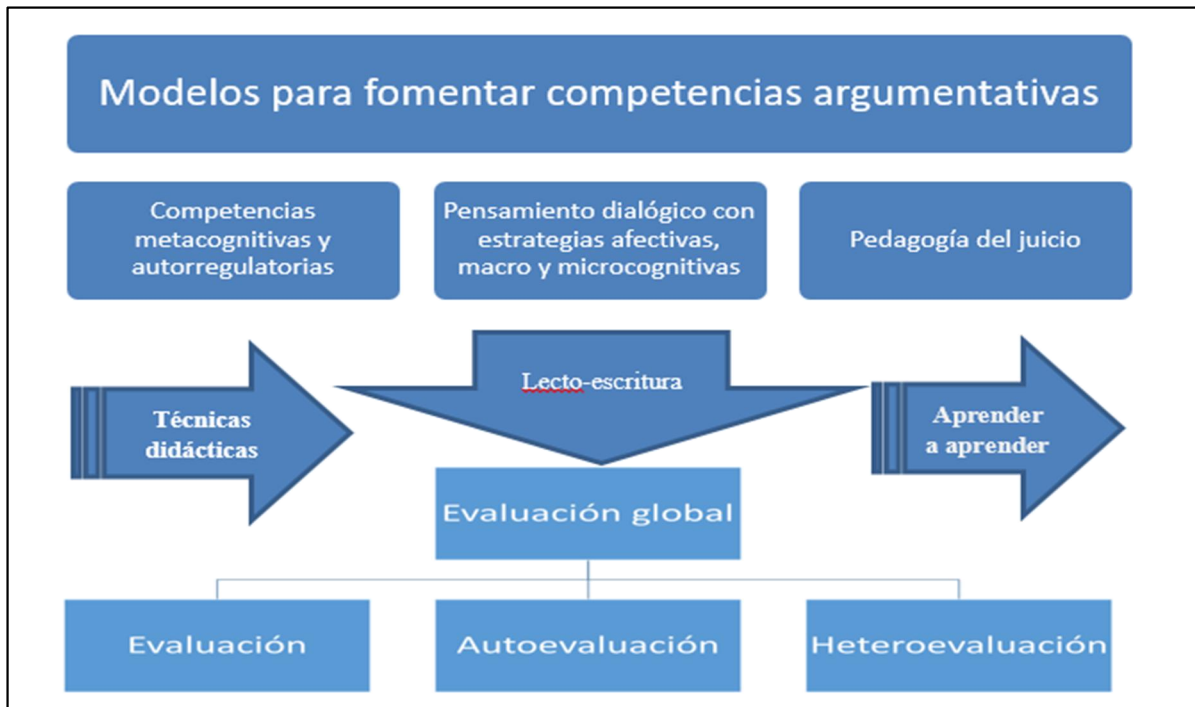


Gráfico 19. Propuesta para fomentar el aprendizaje y práctica de las competencias argumentativas en estudiantes universitarios. Quito, 2017
Fuente. Aramita R, 2017

Referencias

- Aguiar, M. d. (2016). *Competencias argumentativas en estudiantes de educación superior y su relación con las creencias epistemológicas*. Granada: Tesis. Universidad de Granada. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.
- Allen, M., Preiss, R., & Gayle, B. (2006). Meta-analytic examination of the base-rate fallacy. *Communication Research Reports*, 23, 45-51.
- Arenas, M. d. (2014). El concepto de competencias visto desde las tesis de grado de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano de los años 1997 a 1er semestre de 2006 en la Línea de Desarrollo Cognitivo y Emotivo. *Umanizales*, Disponible en: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/1195>.
- Aristóteles. (1953). *Retórica*. Madrid: Tovar.
- Ascione, A., & Rolando, L. (2000). Argumentación y estereotipos. En A. A. B. Zamudio, *Actividad metacognitiva y pensamiento crítico en la argumentación* (págs. 52-64). Buenos Aires: Publicaciones del CBC.
- Backhoff Escudero, E., Velasco Ariza, V., & Peón Zapata, M. (2013). Evaluación de la competencia de expresión escrita argumentativa de estudiantes universitarios. *Revista de la Educación Superior*. Vol. XLII (3), No. 167, 1-32. Disponible en: http://resu.anuies.mx/archives/revistas/Revista167_S5A1ES.pdf.
- Berger, C. (2007). A tale of two communication modes: When rational and experiential processing systems encounter statistical and anecdotal depictions of threat. *Journal of Language and Social Psychology*, 26, 215-333.
- Berland, L., & Hammer, D. (2012). Framing for scientific argumentation. *Journal of Research in Science Teaching*, 49, 68-94.

- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, 355-381. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>.
- Carmona , M., & Cruz, M. (2015). Competencias argumentativas y creencias epistemológicas en universitarios. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD Revista de Psicología, N°1-Vol.1*, 483-494.
- Carretero, F. L. (2015). *Argumentación y pragma-dialéctica: Estudios en honor a Frans van Eemeren*. Guadalajara. Mejico: Editorial Universitaria. Disponible en: [https://books.google.com.ec/books?id=loQHCwAAQBAJ&pg=PT142&lpg=PT142&dq=Van+Eemeren+y+Grootendorst+\(1992\)&s](https://books.google.com.ec/books?id=loQHCwAAQBAJ&pg=PT142&lpg=PT142&dq=Van+Eemeren+y+Grootendorst+(1992)&s).
- Carrillo, M. (2010). Evaluación de textos argumentativos escritos en inglés de acuerdo con una propuesta integradora. En V. C. Severino, *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística* (págs. 277-287). Mendoza: V. Castel y L.Cubo de Severino (Eds).
- Castañer, M., Camerino, O., & Anguera, M. (2013). Mixed Methods in the Research of Sciences of Physical Activity and Sport. *Apunts. Educación Física y Deportes, n.º 112, 2.º trimestre (abril-junio)*, 31-36.
- Castelló, M. (1997). Las estrategias de aprendizaje en el área de la lectura. En C. Monereo, *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Castillo, Z. (2012). *Efectividad de una intervención psicoterapéutica grupal, para potenciar la autovaloración en mujeres con cáncer de mama*. Santa Clara: (Tesis doctoral) Universidad Central Marta Abreu de Las Villas.

CINDA (Centro Interuniversitario de Desarrollo). (2008). *Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la educación superior*. Santiago de Chile. Disponible en: http://aula.virtual.ucv.cl/aula_virtual/cinda/cdlibros/39-Dise%C3%B1o%20Curricular%20Basado%20en%20Competencias%20y%20Aseguramiento%20de%20la%20Calidad%20en%20la%20Educaci%C3%B3n%20Superior/Dise%C3%B1o%20Curricular%20Basa: CINDA.

Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Ltd.

Crowell, A., & Kuhn, D. (2014). Developing Dialogic Argumentation Skills: A 3-year Intervention Study. *Journal of Cognition and Development*, 15:2, 363-381. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15248372.2012.725187>.

Cruz, M. d. (2015). *Competencias argumentativas en estudiantes de la educación Superior y su relación con las creencias epistemológicas*. Granada: Tesis publicada. Universidad de Granada.

De Vega, M. e. (1990). *Lectura y comprensión: una perspectiva cognitiva*. Lectura y comprensión: una perspectiva cognitiva: Alianza.

Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. En *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional de la Educación para el siglo XXI*. Ediciones UNESCO.

Díaz López, S. (2014). Mixed Methods Research: General Assumptions and Contributions to the Educational Assessment. *revista portuguesa de pedagogia (48-1)*, 7-23. Disponible en: <http://iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/viewFile/2222/1459>.

Ducrot, O. (1988). *Polifonía y argumentación*. Cali: Universidad del Valle.

- Ducrot, O., & Carel, M. (2006). *La semántica argumentativa. Una introducción a la teoría de los bloques semánticos*. Buenos Aires: Colihue.
- Dunlop, S., Wakefield, M., & Kashima, Y. (2010). Pathways to persuasion: Cognitive and experiential responses to health-promoting mass media message. *Communication Research*, 37, 133-164.
- Epstein, S. (2003). Cognitive-experiential self-theory of personality. En T. M. Lerner, *Personality and social psychology Handbook of Psychology: Vol. 5*. (págs. 159-184). New York, NY: Wiley.
- Errázuriz, M. y. (2010). Evaluación y desarrollo de una propuesta centrada en la producción de textos en estudiantes de primer año de Pedagogía en Educación General Básica. *Sembrando ideas Revista Educativa*, 4, 38-53.
- Escandel, M. (1993). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Anthropos.
- Espinoza, I. (2016). Tipos de Muestreo. *Universidad de Ciencias Medicas. Honduras*, Disponible en: <http://www.bvs.hn/Honduras/Tipos.de.Muestreo.Marzo.2016.pdf>.
- Ferreira, K. C., & Gomes Lima, P. (2013). Proyecto TUNING AMÉRICA LATINA en las Universidades brasileñas: Características y ámbitos en el área de la Educación. *Paradigma vol.34 no.1 Maracay jun.*, Disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_serial&pid=1011-2251&lng=es&nrm=iso.
- Forsberg, L. (2015). Teoría de la Argumentación. A 50 años de Toulmin y Perelman. Disponible en: <https://unlzsocialesresumenes.files.wordpress.com/.../teorc3adas-de-la-argumentac3b...>

- Franceschi, A. (2012). *Primarias y lenguas de madera*. Disponible en: <http://albertofranceschi.com/category/articulos/>.
- Gaiser, M. C. (2011). Apuntes sobre teorías lingüísticas, sus postulados gramaticales y su impacto en la enseñanza . *Universidad de Valencia*, Disponible en: <http://www.uv.es/>.
- Garay, G. O. (2014). Complejidad y deformación informativa en el lenguaje multimedia y la comunicación interactiva. *Ambitos: Revista internacional de comunicación, ISSN-e 1139-1979, N.º. 24, 81-90.* Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4678889>.
- García Romano, L., Condat, M. E., Occelli, M., & Valeiras, N. (2016). La dimensión argumentativa y tecnológica en la formación de docentes de ciencias. *Ciênc. educ. (Bauru) vol.22 no.4 Bauru oct./dic,* Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132016000400895&lng=es&nrm=iso&tlng=es.
- García, A. (2015). Importancia de la competencia argumentativa en el ámbito educativo: una propuesta para su enseñanza aImportancia de la competencia argumentativa en el ámbito educativo: una propuesta para su enseñanza a través del role playing online. *Revista de Educación a Distancia. Número 45. 15-Mar,* Disponible en: <http://www.um.es/ead/red/45>.
- Gaskins, I., & Thorne, E. (2005). *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Girondella, L. (2012). Sexo y Género: Definiciones. *ContraPeso. info,* Disponible en: <http://contrapeso.info/2012/sexo-y-genero-definiciones/>.

- Glassner, A., & Schwarz, B. (2005). The antilogos ability to evaluate information supporting arguments. In Learning and Instruction. *Learning and Instruction 15(4)*, 353-375. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/248498130_The_antilogos_ability_to_evaluate_information_supporting_arguments.
- González Alonso, J., & Pazmiño Santacruz, M. (2015). Cálculo e interpretación del Alfa de Cronbach para el caso de validación de la consistencia interna de un cuestionario, con dos posibles escalas tipo Likert. *Publicando, 2(1)*, 62-77.
- Guerra García, J., & Guevara Benítez, Y. (2013). Validación de un instrumento para medir comprensión lectora en alumnos universitarios mexicanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología Vol. 18, N°2*, 277-291.
- Guzmán , Y., Flores, R., & Tirado. (2012). La evaluación de la competencia argumentativa en foros de discusión en línea a través de rúbricas. *Innovación Educativa, Vol. 12, N°60*, 17-40.
- Guzmán Cedillo, Y. (2012). *Desarrollo de la competencia argumentativa en foros de discusión en línea*. México DF: Tesis de doctorado. UNAM.
- Habermas. (2001). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Santillana Editores.
- Hample , D., & Richards, A. (2014). A Cognitive Model of Argument, With Application to the Base-Rate Phenomenon and Cognitive-Experiential Self-Theory. *Communication Research*, 1-22. Disponible en http://www.academia.edu/14228536/A_cognitive_model_of_argument_with_a_application_to_the_base-rate_phenomenon_and_cognitive-experiential_self-theory_Hample_2014_.

- Hample, D., Warner, B., & Young, D. (2009). Framing and Editing Interpersonal Arguments. *Argumentation* 23, 21–37.
- Hample, D. (2005). *Arguing: Exchanging Reasons Face to Face*. Mahwah: NJ, US.
- Hample, D. (2011). How many examples is an induction? . En *Reasoned argument and social change* (págs. 121-128). Washington, DC: National Communication Association.: R.C. Rowland (Ed.).
- Hample, D., Warner, B., & Young, D. (2009). *Argumentation*. Springer.23: 21, 12-37.
 Disponible en: <http://link.springer.com/article/10.1007/s10503-008-9107-x>.
- Hernández, E. M. (2010). *Aprendizajes, Competencias y Rendimiento académico en la titulación de Estudios Socioculturales de la Universidad de Cienfuegos*. Universidad de Granada: Tesis (no publicada).
- Hernández, S., Fernández, C., & Baptista, L. P. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6ta ed.). México: McGraw-Hill/Interamericana.
- Iordanou, K. (2010). Developing argument skills across scientific and social domains. *Journal of Cognition and Development*, 11, 293–327.
- Jélvez, L. (2008). Esquemas argumentativos en textos escritos: un estudio descriptivo en alumnos de tercero medio de dos establecimientos de Valparaíso. *Cyber Humanitatis* 45, 1-15.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Kuhn, D. , & Udell, W. (2003). The development of argument skills. *In Child Development*, 74,, 1245-1260.

- Kuhn, D., Cheney, R., & Weinstock, M. (2000). The development of epistemological understanding. New York: Columbia University,. *Elsevier*.
- Kuhn, D., Jordanou, K., Pease, M., & Wirkala, C. (2008). Beyond control of variables: What needs to develop to achieve skilled scientific thinking? *Cognitive development* 23, 435-451.
- Kuhn, D., Zillmer, N., Crowell, A., & Zavala, J. (2013). Developing Norms of Argumentation: Metacognitive, Epistemological, and Social Dimensions of Developing Argumentive Competence. *Cognition and Instruction*, 31:4, 456-496.
- Larraín, A., Freire, P., & Olivos, T. (2014). Habilidades de argumentación escrita: Una propuesta de medición para estudiantes de quinto básico. Disponible en <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/287/316>.
- Leal-Carretero, F. (2007). Cómo evaluamos la comprensión lectora. En M. Peredo, *Lectura informativa: entrenamiento escolar y metacognición*. Guadalajara: Editorial Universitaria.
- Leitão, S. (2006). *Argumentación infantil: conductas opositivas y anticipación de opoción*. En *Psicologia Cognitiva: Cultura, Desenvolvimento E Aprendizagem. Cap 9*. Pernambuco: Editora Universitaria UFPE. Disponible en: [https://books.google.com.ec/books?id=PIZjw4xODjsC&pg=PA256&dq=Leitão+\(2000\),+la+argumentación&h](https://books.google.com.ec/books?id=PIZjw4xODjsC&pg=PA256&dq=Leitão+(2000),+la+argumentación&h).
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. México DF: Fondo de Cultura Económica.

- López, E., & Padilla, C. (2011). Grados de complejidad argumentativas en escritos de estudiantes universitarios de Humanidades. *PRAXIS.Revista de Psicología, Año 13, No. 20*, 61-89.
- Marcaccio, A. (2015). Moralidad y argumentos morales: Un análisis preliminar de la Teoría cognitiva del desarrollo moral, el Modelo Intuicionista social y la Teoría de la desconexión moral. *PRAXIS. Revista de Psicología Año 17, N° 28, II Sem.*, 7-20. Disponible en: http://www.praxis.udp.cl/pdf/28/Praxis28-IIsem_2015-01.pdf.
- Marmolejo, a. R. (2016). Modelo de argumentación de Toulmin. *GRADO CERO PRENSA*, Disponible en: <https://gradoceroprensa.wordpress.com/2016/06/02/modelo-de-argumentacion-de-toulmin/>.
- Martínez, M. (2005). *La argumentación en la dinámica enunciativa del discurso*. Cali: Taller de la Unidad de Artes Gráficas de la Facultad de Humanidades de la Universidad del Valle.Cátedra Unesco.
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.
- Means, M. &. (1996). Who reasons well? Two studies of informal reasoning among children of different grade, ability, and knowledge levels. *In Cognition and Instruction, 14*, , 139-178.
- Mercer, N. (2004). Sociocultural discourse analysis: Analysing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of Applied Linguistics, 1*, 137–168.
- Meza, P. (2009). *Las interacciones argumentativas orales en la sala de clases: un análisis dialéctico y retórico*. Tesis de Grado, PUCV.

- Michaels, S., O'Connor, C., & Resnick, L. (2008). Deliberative discourse idealized and realized: Accountable talk in the classroom and in civic life. *Studies in Philosophy and Education*, 27, 283–297.
- Murillo, O. M. (2013). El modelo argumentativo de S. TOULMÍN y su utilidad. *Corporación Universitaria Rafael Núñez*, Disponible en: <http://www.curn.edu.co/lineas/escritura/1237-modeloargumentativo.html>.
- Obando Guerrero, L. (2013). Marco epistemológico para el desarrollo de la competencia argumentativa escrita. *Rhec. Vol. 16. N^o16*, 343-368.
- Oficina regional para America Latina. (2015). *Factores asociados. Laboratorio latinoamericano de evaluación de la educación*. Santiago de Chile. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002435/243533s.pdf>: UNESCO.
- Osborne, J., Erduran, S., & Simon, S. (2004). Enhancing the quality of argumentation in school science. *Journal of research in science education*, 41 (10), 994-1020.
- Padilla, C. (2009). Argumentación académica: La escritura de ponencias en el marco de una asignatura universitaria. *Actas del XI Congreso Nacional de Lingüística, SAL, Facultad de Humanidades y Ciencias*. Universidad Nacional de Santa Fe: H. Manni (Ed.).
- Pagliari, F., & Castelfranchi, C. (2010). Why arguing? Towards a costs-benefits analysis of argumentation. *Argument & Computation* 1, 71-91.
- Peón, M. (2008). *Excale 09 y 12: Resumen e integración de información*. México D.F: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Perelman, C. (1989). *Tratado de la Argumentación*. Madrid: Gredos. Disponible en: http://www.fis.cinvestav.mx/~lmontano/perelman_tratado_argumentacion.pdf.

- Pineira, C., & Tournier, M. (1989). *Langues de bois?.* *En Mots 21*, Disponible en: <http://www.diacronia.ro/en/indexing/details/A17768/pdf>.
- Piolat , A., Roussey, J., & Gombert, A. (1999). *The development of argumentative schema in writing.* In J. Andriessen, M. Arguing to learn: *Confronting cognitions in computer supported collaborative learning environments.* Baker & D. Suthers (Eds).
- Plantin, C. (2001). *La argumentación.* Barcelona: Ariel.
- Proyecto Illinois Early Learning. (2013). *Área del desarrollo 3. El desarrollo del lenguaje, la comunicación y la lectoescritura .* Illinois. Disponible en: <http://illinoisearlylearning.org/guidelines/domains/domain3/index-sp.htm>: Junta Educativa.
- Ramos Alva, M. G., Sánchez Rubio, W., & Huapaya Gómez, E. (2014). *Argumentación lógica como herramienta para la formación ciudadana en estudiantes de 3ro de secundaria: Una propuesta didáctica.* Lima. Perú: Comité Latinoamericano de Matemática Educativa A. C.
- Rapanta, C. (2013). How do young arab emiratis argue? A pilot study. En *4TH International Conference on Argumentation, Rhetoric, Debate, and The Pedagogy of Empowerment* (págs. Charter V 2-12). Qatar: QScience.com.
- Resnick, L., Michaels, S., & O'Connor, C. (2010). *How (well structured) talk builds the mind. From genes to context: New discoveries about learning from educational research and their applications.* New York, NY: Spring. R. Sternberg & D. Preiss (Eds.).
- Rincón, G. e. (2003). *Entre textos: La comprensión de textos escritos en la educación primaria.* Cali: Universidad del Valle.

- Ríos, L. S. (2013). *La competencia argumentativa en ciencias sociales y humanas : estudio comprensivo*. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130404102937/LE>: Tesis publicada.
- Romero, A. (2012). Del curriculum por objetivos al curriculum por competencias.
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa (5ª ed.)*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sampson, V., & Clarck, D. (2008). Assesment of the ways students generate arguments in science education: Current perspective and recommendations for future directions. *Wiley Periodicals* 92, 447-472.
- Sanchez, M. (2015). *De la Retórica a la Teoría de la Argumentación, Cap I en Argumentación: Teoría y práctica*. Disponible en: https://www.academia.edu/9868933/ARGUMENTACION_TEORIA_Y_PRACTICA.
- Santacruz , E., & Benítez de Chávez, E. (2014). Triada didáctica. *Docentes del mañana*, disponible en: <http://profesorescde.blogspot.com/>.
- Santiago, A., Castillo, M., & Ruiz, J. (2005). *Lectura, metacognición y evaluación*. Bogotá: Alejandría Libros.
- Santibáñez, C. (2014). *¿Para qué sirve argumentar? Problematizando teórica y empíricamente el valor y la función de la argumentación. En CLAC (Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación)*. N°58, pp. 63-105.
- Schwarz, B. (2009). Argumentation and learning. In N. Muller Mirza & A. Perret-Clermont (Eds.), *Argumentation and education*. *New York: Springer*, 91-126. Disponible en: springer.com/chapter/10.1007%2F978-0-387-98125-3_4#page-1.

- Searle, J. (1976). Una taxonomía de los actos ilocucionarios. *En Teorema, Vol. VII*, 58-67.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Grao.
- Sperber, D., & Mercier, H. (2012). *Reasoning as a social competence*. In Landemore, H. and Elster, J. (Eds.) *Collective Wisdom*.
- Stanovich, K., & Toplak, M. (2012). Defining features versus Incidental Correlates of Type 1 and Type 2 processing. *In Mind and Society 11(1)*, 3-13.
- Stein, N., & Albro, E. (2001). The origins and nature of arguments: Studies in conflict understanding, emotion, and negotiation. *Discourse Processes, 32*, 113-133.
- Thomas, D., & Brown, J. (2011). *A new culture of learning: Cultivating the imagination for a world of constant change*. Lexington, KY: CreateSpace.
- Thomas, D., & Brown, J. (2011). *A new culture of learning: Cultivating the imagination for a world of constant change*. Lexington, KY: CreateSpace.
- Toulmin, S. (1958). *The uses of arguments*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Universidad Nacional Abierta y a Distancia. (2014). Lección 14. Técnicas de Muestreo. *Universidad Nacional Abierta y a Distancia*, Disponible en: http://datateca.unad.edu.co/contenidos/100104/100104_EXE/leccin_14_tcnicas_de_muestreo.html.
- Universidad Particular Internacional Sek (UISEK). (2016). Universidad Particular Internacional Sek (UISEK):. Disponible en: http://www.altillo.com/universidades/ecuador/Universidad_Particular_Internacional_Sek_UISEK.asp.
- Van Dijk, T. (1992). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.

- Van Dijk, T., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Nueva York: Academic Press.
- Van Eemeren, F., Grootendorst, R., & Snoeck Henkemans. (2006). *Argumentación. Análisis, evaluación, presentación*. Buenos Aires: Biblos.
- Van Eemeren, F., & Grootendorst, R. (1992). *Argumentation, communication, and fallacies: A pragma-dialectical perspective*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Van Eemeren, F., Garssen, B., & Meuffels, B. (2009). Fallacies and Judgments of Reasonableness. Empirical Research concerning the pragma-dialectical discussion rules. *Springer*.
- Van Eemeren, F., Grootendorst, R., & Snoeck, H. (1996). *Fundamentals of Argumentation Theory*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Via Giménez, A., & Izquierdo Aymerich, M. (2016). Aprendizaje por competencias (I). Identificación de los perfiles de las competencias adquiridas. *ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS*, 34.3, 73-90. Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/index>.
- Vigotsky, L. (1983). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Walton, D. (2007). *Media Argumentation. Dialectic, Persuasion, and Rhetoric*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Walton, D., Reed, C., & Macagno, F. (2008). *Argumentation Schemes*. New York: Cambridge University Press.

Weigand, E. (2006). Argumentation: the mixed game. *Argumentation* 20,, 59-87.

Wolf, A. (2011). *Review of Vocational Education – The Wolf Report* . Disponible en:
https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/180504/DFE-00031-2011.pdf: Department for Education.

Zamudio, B., Rolando, L., & Ascione, A. (2006). ¿Qué se enseña cuando se enseña argumentación? *LSD*, 2,, 27-37.

Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de Educación. N.º 59* , 63-85 .

Anexos

Anexo 1. Autorización y consentimiento informado de las Autoridades de la Universidad.

Quito, 5 de enero de 2015
De mis consideraciones:

La presente es para saludar a Uds y al mismo tiempo solicitarle su autorización y consentimiento informado para la realización de un estudio a los alumnos del centro de estudios universitarios, el cual tiene como objetivo: Proponer las bases para la transversalización de temas en las mallas curriculares que promuevan el desarrollo de competencias argumentativas, a partir de su caracterización en estudiantes la Universidad.

Adjunto cronograma para la realización de estudio previo a su consentimiento.

Atentamente

.....
Magister Raisa Araminta Torres
Autor del estudio.

Anexo 2. Autorización y consentimiento informado del estudiante.

Yo _____ con número de cedula _____ en calidad de estudiante que pertenece a la UNISEK autorizo voluntariamente y estoy dispuesto a participar en la investigación: Propuesta de las bases para la transversalización de temas en las mallas curriculares que promuevan el desarrollo de competencias argumentativas, a partir de su caracterización en estudiantes la Universidad Internacional SEK de Quito y permito el uso de la información emitida por parte de los investigadores, sabiendo que toda la información recogida se mantendrá reservada y es confidencial.

Autorizo la utilización de mis datos en publicaciones y con otros fines investigativos siempre y cuando resulten beneficiosos para el desarrollo de la ciencia. Si de la investigación se derivaran bienes materiales, se me ha informado que no seré beneficiado con los mismos.

Cooperaré con la investigación con el cumplimiento cabal de las indicaciones. Se me ha explicado que puedo retirarme de la investigación en cualquier momento, si así lo estimo pertinente, sin que deba dar explicaciones acerca de mi decisión, lo cual no afectará mis relaciones con el personal docente de mi Facultad.

He realizado todas las preguntas que consideré necesarias acerca de la investigación, en caso de que desee aportar algún nuevo dato o recibir más información sobre el estudio, conozco que puedo dirigirme a:

Magister Raisa Araminta Torres email: aramint2013@yahoo.es

Estoy conforme con todo lo expuesto y para que así conste firmo a continuación expresando mi consentimiento,

Nombre y Apellidos del estudiante: _____

Firma: _____

Testigo: _____ Firma: _____

Investigadora: _____

Firma: _____ Fecha: _____

Anexo 3. Análisis de documentos oficiales

Objetivo: Verificar datos de la gestión docente en la universidad

- Malla curricular

UNIVERSIDAD	Carreras	Asignaturas					Total del perfil teórico	Total del perfil técnico-administrativo	Total general	% *

Nota: perfil humanidades y social: se tomaron asignaturas de corte teórico filosófico, sociológico, psicológico, axiológico, lingüístico y metodológico. Perfil técnico y administrativo fueron consideradas las asignaturas como matemáticas, física, química, finanzas, diseño mecánico.

- Syllabus de las asignaturas
- Modelo docente de la Universidad

Se realizó con la finalidad de buscar referencias como tarea formativa a la formación de competencias argumentativas en:

- Formas organizativas de la docencia: Si ____, No ____
- Tareas: Si ____, No ____
- Propósitos del modelo educativo: Si ____, No ____
- Productos de la actividad: Si ____, No ____
- Objetivos docentes: Si ____, No ____
- Evaluaciones : Si ____, No ____

Anexo 4. Entrevista Semiestructurada sobre argumentación, conocimiento y aplicación en las Universidades.

Objetivo: Identificar los criterios de los docentes universitarios acerca de la intencionalidad de la formación de competencias argumentativas en el alumnado desde los currículos actuales.

1. Conoce sobre la teoría de la argumentación. Si ____ No ____ . Argumente su afirmación:

2. Ha realizado o contribuido en alguna investigación sobre competencias argumentativas. Si ____ No ____ . Argumente su afirmación:

3. Se implementa el tema de las competencias argumentativas en los planes de estudio. Si ____ No ____ . Argumente su afirmación:

4. Considera que las formas organizativas docentes estimulan la formación y práctica de competencias argumentativas. Si ____ No ____ . Argumente su afirmación:

5. Considera que algunas asignaturas en su forma organizativa docente contribuyen a la formación y práctica de competencias argumentativas. Si ____ No ____ . Cuales?

6. La forma de evaluar de las asignaturas Ud. considera que contribuyen a la práctica y formación de estas competencias.

Anexo 6. Cuestionario sobre marcos argumentativos

1. Género

hombre	
mujer	

2. Edad:

3. Calificación media habitual

menos de 6.5	
entre 6.5 y 8.5	
más de 8.5	

4. Las siguientes afirmaciones intentan describir lo que piensas sobre la argumentación. Por favor indica tu grado de acuerdo o desacuerdo con cada afirmación marcando el número con que se corresponda

Grado:
1. Muy en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. De acuerdo
4. Muy de acuerdo

Utilizo argumentos para mostrar mi capacidad intelectual.				
Otras personas utilizan argumentos para mostrar su capacidad intelectual.				
Los argumentos son útiles para demostrar lo que creo.				
Los argumentos son útiles para demostrar cuán inteligente soy.				
Puedes aprender mucho sobre otra persona escuchando el tipo de cosas que dice durante una argumentación				
Una argumentación puede revelar tanto sobre el carácter de una persona como una conversación amistosa.				
Utilizo los argumentos para ganarme el respeto.				
Puedes ver lo mejor o lo peor de una persona cuando argumenta con otros.				
Argumentar es entretenido.				
Argumentar es a veces sólo una manera de pasar el tiempo entre dos amigos.				
Me gusta desafiar lo que otra persona dice, sólo para ver que más dirá.				
A veces digo cosas que pueden resultar indignantes sólo con el objetivo de entretenerme defendiéndolas.				
Argumentar con éxito es una manera de dominar a la otra persona.				
Perder una argumentación significa que la otra persona me domina, o por lo menos en ese momento concreto.				
Cuando participo en una argumentación, ganar es más importante que ser amable.				

Cuando participo en una argumentación, ganar es más importante que estar en lo correcto.				
Independientemente del tema de la argumentación, la mayoría de las veces se trata de quién tiene poder sobre quién.				
Cuando participo en una argumentación, siento que siempre tengo que ganar.				
Pienso que en una argumentación es importante ser flexible.				
Para mí, un acuerdo auténtico con la otra persona es más satisfactorio que uno forzado.				
Considero importante tomar en cuenta las necesidades de la otra persona a la hora de resolver un desacuerdo.				
La idea básica en una argumentación es llegar a un acuerdo sobre un tema, y no abrumar a la otra persona.				
La gente que piensa que ganar es el principal objetivo de una argumentación es un poco inmadura.				
Cuando estás argumentando con otra persona, debes tener en cuenta el tipo de relación que ella tiene contigo.				
Trato de ser cooperativo cuando estoy argumentando				
Trato de ser competitivo cuando estoy argumentando				
La argumentación implica voces fuertes y negativas.				
La argumentación implica cooperación de las partes implicadas.				
La argumentación termina reforzando las relaciones.				
La argumentación implica estrechez de miras por parte de las personas implicadas.				
La argumentación implica una solución exitosa de los problemas.				
La argumentación implica una exhibición irracional de las emociones.				
La argumentación, una vez terminada, trae como consecuencia resultados negativos en la relación.				
La argumentación implica hostilidad.				
La argumentación implica intercambios de puntos de vista auténticos por ambas partes.				
La argumentación implica violencia física.				
Cuando argumento con alguien, lo hago para conseguir lo que quiero				

Argumentar es una manera de conseguir lo que quieres				
Si quiero que alguien haga algo, la mejor manera es dándole una razón				
Yo, normalmente, argumento como una filosofía de hacer las cosas				
Si alguien está dándome argumentos, supongo que estamos en vías de resolver algo				
La argumentación está destinada a resolver los problemas				
Sólo doy argumentos cuando hay que conseguir algo en concreto				
La razón más importante para dar argumentos es conseguir lo que necesitas				
Cuando me relaciono con otra persona, simplemente digo lo que me pasa por la cabeza				
Durante el intercambio de argumentos, no tengo tiempo para pensar en lo que voy a decir				
Después de un intercambio de argumentos, a menudo, me arrepiento de algunas cosas de las que dije				
En un intercambio de argumentos, si lo pienso, lo diré				
Normalmente, doy argumentos sin pensar lo que voy a decir				
Yo siempre digo lo que está en mi mente				
Durante un intercambio de argumentos acalorados, mi boca está ocupada, pero a menudo, mi mente no.				
Cuando planteo un argumento, por lo general no estoy muy preocupado por la forma en que la otra persona se lo va a tomar				
A veces ofendo a otras personas durante las discusiones				
A veces, cuando pienso en un punto muy bueno para plantear, simplemente no puedo dejar de plantearlo, a pesar de que sé que no debería				

5. ¿Cuáles de las siguientes opciones describe mejor lo que es un argumento?

**Marca 1 si para ti el argumento se define como competición.
 Marca 2 si para ti el argumento es más competición que cooperación.
 Marca 3 si para ti el argumento es más cooperación que competición.
 Marca 4 si para ti el argumento es cooperación.**

Sigue las mismas pautas para el resto de variables

Competición <-> Cooperación	1	2	3	4
Agresión <-> Defender con firmeza	1	2	3	4
Emociones incontroladas <-> Dar razones	1	2	3	4
Violencia <-> Pacifismo	1	2	3	4
Dominancia <-> Resolución de problemas	1	2	3	4
Castigo personal <-> Satisfacción personal	1	2	3	4
Daña relaciones <-> Refuerza las relaciones	1	2	3	4

6. Para cada una de las frases, indica tu grado de acuerdo o desacuerdo marcando el número que corresponda

Grado:				
Muy en desacuerdo				
En desacuerdo				
De acuerdo				
Muy de acuerdo				
Enunciado	Grado			
Acostumbro a tomar las críticas de manera personal	1	2	3	4
Los conflictos pueden, efectivamente, ayudar a una relación				
Efectivamente, odio argumentar con gente que no conozco muy bien				
Odio argumentar				
El conflicto es algo muy personal para mí				
Cuando la gente critica algo de lo que yo digo, no lo tomo como algo personal				
Algunas veces, se pueden descubrir rasgos admirables de una persona cuando se opone enérgicamente				
Ser criticado, efectivamente, hiere mis sentimientos				
El conflicto puede, efectivamente, dañar una relación				
En el intercambio de argumentos conflictivos, a menudo siento que las otras personas tratan duramente de asegurarse de que pierda				
Un conflicto profundo puede unir a la gente una vez ha finalizado				

Creo que a algunas personas con las que regularmente tengo conflictos les gusta meterse conmigo				
El conflicto es un tipo de interacción sumamente agradable				
Las argumentaciones conflictivas pueden, efectivamente pueden poner en peligro las relaciones de trabajo con otras personas en el grupo				
Los conflictos tienen un impacto positivo en una relación				
No me gusta estar en situaciones de conflicto				
Las situaciones de conflicto me hacen sentir víctima				
Las situaciones de conflicto, efectivamente, pueden poner en peligro las relaciones de trabajo con otras personas en el grupo				
Las argumentaciones conflictivas pueden, efectivamente, fortalecer la amistad				
Efectivamente, odio discutir con amigos				
A veces, cuando hay una gran cantidad de conflictos en una semana, me siento como que estoy desarrollando una úlcera				
La honestidad que a menudo resulta de una situación de conflicto puede conducir a fortalecer las relaciones entre las personas				
Los conflictos no son estresantes para mí				
Las conversaciones estresantes perjudican mi estómago				
Argumentaciones conflictivas realmente pueden poner en peligro la amistad				
Cuando el resto del grupo rechaza una de mis sugerencias, la gente se piensa que es estúpido				
Después de una reunión estresante, mi día queda arruinado				
Argumentar no me resulta estresante				
Los conflictos tienen un impacto negativo en la relación				
No me molesta en absoluto ser criticado por mis ideas				
Un conflicto puede efectivamente destruir el clima en el lugar de trabajo				
A menudo, disfruto con los conflictos				
Las situaciones de conflicto hacen que me sienta perseguido				
Creo que la gente, a menudo, me ataca personalmente				

7. Para cada tipo de situación, indica tu grado de acuerdo o desacuerdo.

Grado:	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Muy en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. De acuerdo 4. Muy de acuerdo 	
	Grado

En un intercambio de argumentos, me preocupo de que la persona con la cual estoy argumentando se pueda formar una impresión negativa de mí	1	2	3	4
Argumentar acerca de temas controvertidos mejora mi inteligencia				
Disfruto evadiendo argumentos				
Soy enérgico y entusiasta cuando estoy argumentado				
Una vez que termino una argumentación, me prometo a mí mismo que voy a implicarme de nuevo en otra				
Argumentar con una persona crea más problemas que los que resuelve				
Cuando gano un punto en un argumento siento una sensación placentera y agradable				
Cuando termino de argumentar con alguien siento una sensación placentera y agradable				
Cuando termino de argumentar con alguien me siento nervioso y molesto				
Disfruto con las buenas discusiones sobre temas controvertidos				
Siento una sensación desagradable cuando me doy cuenta de que me estoy implicando en un intercambio de argumentos				
Disfruto defendiendo mi punto de vista sobre un tema				
Me siento bien cuando detengo un intercambio de argumentos que va a tener lugar				
No me gusta perderme la oportunidad de argumentar sobre temas controvertidos				
Prefiero estar con gente que rara vez está en desacuerdo conmigo				
Me tomo las discusiones como desafíos intelectuales excitantes				
Me siento incapaz de pensar en argumentos efectivos durante un intercambio de ideas.				
Me siento renovado y satisfecho después de argumentar sobre temas controvertidos				
Tengo habilidad para salir bien parado de los intercambios de argumentos				
Intento evitar implicarme en un intercambio de argumentos				
Me siento emocionado cuando la conversación en la que participo se convierte en un diálogo argumentativo				
Soy extremadamente cuidadoso en no apelar a la inteligencia de las personas cuando ataco sus ideas				
Cuando las personas son testarudas, utilizo insultos para suavizar su testarudez				
Hago un gran esfuerzo para evitar que otras personas se sientan mal consigo mismas cuando trato de influir en ellas				
Cuando las personas que, sin una buena razón, rechazan realizar una tarea que yo creo que es importante les digo que son poco razonables				
Cuando otros hacen cosas que considero estúpidas, trato de ser extremadamente gentil				
Si a las personas que trato de influenciar se lo merecen realmente, me meto con su personalidad				
Cuando las personas se comportan de forma desagradable, las insulto con el fin de				

impactarlos para que tengan un comportamiento apropiado				
Intento hacer que las personas se sientan bien consigo mismas incluso cuando muestran ideas estúpidas				
Cuando la gente no cede respecto a un tema importante, pierdo la paciencia y les digo cosas fuertes				
Cuando la gente critica mis defectos, me lo tomo con buen humor y sin vengarme				
Cuando las personas me insultan, me encanta retarlos				
Cuando algunas personas me desagradan mucho, intento no demostrarlo ni en lo que digo y ni en la manera de decirlo				
Me gusta burlarme de la gente que hace cosas muy estúpidas, con el fin de ayudar a corregir su comportamiento				
Cuando ataco las ideas de las personas, trato de no dañar su auto-concepto				
Cuando trato de influenciar en la gente, hago un gran esfuerzo en no defenderles				
Cuando la gente hace cosas crueles o mezquinas, ataco su personalidad para poder corregir su conducta				
Rehúso participar en intercambio de argumentos cuando éstas implican ataques personales				
Cuando nada funciona para influir en otras personas, chillo y grito con el fin de obtener alguna reacción				
Cuando no soy capaz de refutar la posición de otras personas le fuerzo a defenderse con el fin de debilitar su posición				
Cuando un argumento gira hacia los ataques personales, intento por todos los medios cambiar de tema				

Anexo 7. Análisis de validez y confiabilidad

Tabla 6.Consistencia interna. Constructo global entrevista semiestructurada

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach ^a	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados ^a	N de elementos
,730	,725	6

Tabla 7 . Estadísticos descriptivo de ítems de entrevista semiestructurada

Entrevista	Media	Desviación estándar	N
Conocimiento Teórico	,31	,780	13
Investigación sobre competencias Argumentativas	,38	,906	13
Implementación en Planes de estudio	,31	,780	13
Implementación en Formas Organizativas docentes	,38	,906	13
Contribución en Formas Organizativas docentes	,31	,780	13
Contribución en la Evaluación	,21	,480	13

Tabla 8.Consistencia interna. Constructo global Cuestionario sobre Alcoholismo

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
,748	,735	9

Tabla 9. Estadísticos descriptivos de ítems del Cuestionario sobre Alcoholismo

	Media	Desviación estándar	N
Alcohol1	,23	,439	13
Alcohol2	,31	,780	13
Alcohol3	,23	,439	13
Alcohol4	,46	,819	13
Alcohol5	,38	,806	13
Alcohol6	,31	,780	13
Alcohol7	,38	,806	13
Alcohol8	,23	,439	13
Alcohol9	,46	,819	13

Consistencia interna. Cuestionario de Marcos Argumentativos

En este caso se aplicó un cuestionario de 54 preguntas a un total de 654 estudiantes, de forma individual, pero bajo la supervisión de la investigadora. Cada pregunta tiene 4 respuestas o alternativas, codificadas de 1 a 4. Los estudiantes estaban distribuidos en 12 facultades: (Véase cuadro 3)

$$s_i^2 = (R_1 - X_i)^2 + (R_2 - X_i)^2 + \dots + (R_n - X_i)^2 / n$$

$$s_1^2 = (1 - 3.32)^2 + (1 - 3.32)^2 + (2 - 3.32)^2 + \dots + (4 - 3.32)^2 / 654$$

$$s_3^2 = (1 - 2.96)^2 + (2 - 2.96)^2 + \dots + (4 - 2.96)^2 + (4 - 2.96)^2 + (4 - 2.96)^2 / 654$$

$$s_2^2 = (1 - 3.58)^2 + (2 - 3.58)^2 + (2 - 3.58)^2 + \dots + (4 - 3.58)^2 + (4 - 3.58)^2 / 654$$

$$\Sigma s_i^2 = s_1^2 + s_2^2 + s_3^2 + \dots + s_{54}^2$$

$$\Sigma s_i^2 = 41.21$$

$$s_t^2 = (X_1 - X)^2 + (X_2 - X)^2 + \dots + (X_n - X)^2 / n$$

$$s_t^2 = (176.0 - 153.83)^2 + (157 - 153.83)^2 + (161 - 153.83)^2 \dots + (141 - 153.83)^2 / 654$$

$$s_t^2 = 12967.5$$

$$\alpha = (K / K - 1) * (1 - (\Sigma s_i^2 / s_t^2))$$

$$\alpha = (654 / 654 - 1) * (1 - (41.21 / 12967.5))$$

$$\alpha = 1.003 * 0.9968$$

$$\alpha = 0.98$$

Como se puede apreciar, el resultado tiene un valor α de .98, lo que indica que este instrumento tiene un alto grado de confiabilidad, validando su uso para la recolección de datos.