

El debate académico como estrategia didáctica para la formación de competencias argumentativas y la aproximación al diálogo científico

Stefany Carrillo García *

Karen Nevado Castellanos **

* Doctoranda en Educación: Escuela, Lengua y Sociedad, Universidad del País Vasco. Magíster en Semiótica. Integrante del grupo de Investigación de Narrativa y Cultura Colombiana de la Universidad Industrial de Santander. Docente de la Universidad Santo Tomás, sede Bucaramanga.

Correo electrónico:

stcanfor36@hotmail.com

** Especialista en Gestión Humana. Profesional de la sección de Servicios Integrales de Salud y Desarrollo Psicosocial, Bienestar Universitario de la Universidad Industrial de Santander.

Correo electrónico:

karenevadoc@yahoo.com.mx

Recibido: 17 de septiembre del 2017

Aprobado: 02 de octubre del 2017

Cómo citar este artículo: Carrillo García, Stefany y Karen Nevado Castellanos.

"El debate académico como estrategia didáctica para la formación de competencias argumentativas y la aproximación al diálogo científico". *Rastros Rostros* 19.34 (2017): 18-30. Web. doi: <https://doi.org/10.16925/ra.v19i34.2145>

Resumen

Introducción: el presente artículo es producto de la investigación desarrollada en el aula con un grupo de estudiantes que cursaban primer nivel de formación profesional en Ingeniería Química de la Universidad Industrial de Santander en 2015. Tiene como objetivo analizar el debate académico como una alternativa didáctica que permite construir estrategias discursivas argumentativas orales en los educandos. Asimismo, se estudia la promoción del diálogo científico como un espacio social que refuerza las competencias críticas y reflexivas. **Metodología:** la investigación-acción realizada se orienta con el enfoque metodológico cualitativo para la aplicación y el análisis de los datos, teniendo como referentes los postulados propuestos por James McKernan y el modelo de la teoría de la argumentación de Perelman y Olbrecht-Tyteca. **Resultados:** en este sentido, a partir del diagnóstico de una necesidad académica, se diseñó un plan didáctico de intervención en el aula para los estudiantes universitarios ya descritos, quienes participaron en diversos debates en torno a temáticas relacionadas con su campo disciplinar. **Conclusiones:** los resultados muestran que es preciso una estrategia integral formativa para el desarrollo de las operaciones epistémicas y de cultura académica que exige la competencia argumentativa. Además, el aprendizaje específico, a través de los géneros, logra habilidades significativas, pero debe ser un proceso constante que amerita más de un semestre académico.

Palabras clave: argumentación, cultura académica, debate, discurso.



Academic Debate as a Didactic Strategy for the Training of Argumentative Skills and the Approach to Scientific Dialogue

Abstract

Introduction: This article derives from the research carried out in the classroom with a group of students who were in the first level of the undergraduate program Chemical Engineering at the Universidad Industrial de Santander in 2015. It aims to analyze the academic debate as a didactic alternative that allows to develop oral argumentative discursive strategies in students. Also, the promotion of scientific dialogue is studied as a social opportunity to reinforce critical and reflexive skills. **Methodology:** The action research conducted is oriented by a qualitative methodological approach for data application and analysis, taking as reference James McKernan's postulates and Perelman and Olbrecht-Tyteca' model theory of argumentation. **Results:** In this regard, from the diagnosis of an academic need, a didactic intervention plan in the classroom was designed for said university students, who participated in debates on topics related to their disciplinary field. **Conclusions:** The results show that a comprehensive training strategy is necessary for the development of epistemic operations and academic culture that require argumentative skills. In addition, specific learning, through genres, builds significant skills, but it must be an ongoing process that deserves more than one academic semester.

Keywords: argumentation, academic culture, debate, discourse.

O debate acadêmico como estratégia didática para a formação de competências argumentativas e a aproximação do diálogo científico

Resumo

Introdução: este artigo é produto da pesquisa desenvolvida em sala de aula com um grupo de estudantes do primeiro nível de formação profissional em Engenharia Química da Universidad Industrial de Santander (Colômbia) em 2015. Tem como objetivo analisar o debate acadêmico como uma alternativa didática que permite construir estratégias discursivas argumentativas orais nos estudantes. Além disso, estuda-se a promoção do diálogo científico como espaço social que reforça as competências críticas e reflexivas. **Metodologia:** a pesquisa-ação realizada orienta-se com a abordagem metodológica qualitativa para a aplicação e análise dos dados, considerando como referenciais os princípios propostos por James McKernan e o modelo da teoria da argumentação de Perelman e Olbrecht-Tyteca. **Resultados:** nesse sentido, a partir do diagnóstico de uma necessidade acadêmica, desenhou-se um plano didático de intervenção em sala de aula para os estudantes universitários já descritos, os quais participaram de diversos debates sobre temáticas relacionadas com sua disciplina. **Conclusões:** os resultados mostram que é necessária uma estratégia integral formativa para o desenvolvimento das operações epistêmicas e de cultura acadêmica que a competência argumentativa exige. Ainda, a aprendizagem específica, por meio dos gêneros discursivos, permite desenvolver habilidades significativas, mas deve ser um processo contínuo que implica mais de um período acadêmico.

Palavras-chave: argumentação, cultura acadêmica, debate, discurso.



Introducción

Cada vez son más los factores sociales que invitan a redimensionar el papel de la educación para el desarrollo de competencias crítico-argumentativas en los sujetos que están en constante contacto con la proliferación de la información, y que buscan no solo consolidarse como personas activas en la sociedad, sino posicionarse en las demandas laborales, ámbitos académicos y profesionales. Bien sabemos desde la filosofía de Wittgenstein que “somos en el lenguaje”, es decir, únicamente se puede estructurar el pensamiento a partir de las palabras o de su manifestación, y cada vez que se busca exponer un punto de vista sobre cualquier temática, se está elaborando un discurso y argumentando. La cuestión es cómo desde la educación universitaria se puede orientar a los estudiantes en una formación profesional para crear racionalmente argumentos científicos que reconozcan en otros la lógica de sus posturas y, sobre todo, establecer el reconocimiento de las estructuras propias de los géneros argumentativos atendiendo a su funcionalidad en el diario vivir, en la cultura académica y laboral.

En este sentido, la intervención didáctica propuesta surge a partir de la necesidad de crear estrategias de mediación en el aula universitaria para el desarrollo de la competencia crítico-argumentativa en los estudiantes de la Universidad Industrial de Santander. Desde esta perspectiva, el objetivo fue diseñar, en la materia de Taller de Lenguaje ¹, una propuesta que retome el debate académico como un género discursivo que permita desarrollar en los estudiantes dispositivos argumentativos y consienta el diálogo científico entre pares; la organización del pensamiento en torno a una intención comunicativa y, por tanto, persuasiva; la apropiación del lenguaje disciplinar característico de su formación profesional, y el reconocimiento de los elementos propios de la validez, solidez y respeto ante las múltiples visiones de los demás.

Para ello, se implementó una serie de estrategias de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de la argumentación dialéctica en el grupo Taller de

Lenguaje Ph5, conformado por veinte estudiantes de primer nivel de la carrera de Ingeniería Química, jóvenes con edades que oscilan entre los 16 y 18 años. Al comienzo del semestre académico 2015-1, se efectuó un diagnóstico inicial para que, a partir de las dificultades y necesidades identificadas en las competencias argumentativas, se procediera con un plan de acción que fortaleciera y desarrollara las habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales de los estudiantes en su hacer argumentativo académico. Por lo tanto, el presente artículo se estructura de la siguiente forma: primero, se determinará las posturas teóricas y conceptuales que enmarcaron el hacer didáctico y pedagógico de la intervención; segundo, se explicará cuál fue la metodología de recolección, organización y análisis de datos; tercero, se proporcionarán los resultados de dicho análisis, y finalmente, se expondrán las conclusiones.

Metodología y marco teórico

Es imprescindible aludir a los diferentes conceptos teórico-prácticos que sirvieron de base para la orientación didáctica y pedagógica del proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula de clase. Dado que el interés fue fortalecer las competencias crítico-argumentativas del estudiante a través del género textual del debate académico, es preciso determinar cuáles fueron las nociones que se rescataron y ampliaron a lo largo de la intervención. En primer lugar, fue necesario establecer con los alumnos la importancia de la teoría de la argumentación en el ámbito académico, social y laboral, comprendiendo sus alcances y efectos en el desarrollo del pensamiento tanto individual como colectivo, y dejando claro que la argumentación no solo es imprescindible en las ciencias humanas (como el derecho, la filosofía, la historia, el trabajo social, la economía y los idiomas), sino también es de vital uso en las ingenierías, las ciencias puras (como la química, física, matemáticas, biología), así como en la salud y la administración. La argumentación es relevante, dado que a través de esta “se puede sustentar los avances de un proyecto o los resultados obtenidos a través del razonamiento lógico y la demostración fáctica” (Mina 12). Además, en todas las actividades, prácticas sociales y culturales, esta es trascendental para la comunicación eficaz y para la comprensión de las diferentes formas de vida que circundan en el mundo. En esta medida, la teoría de la argumentación es entendida como:

¹ Materia ofrecida por la Escuela de Idiomas de la Universidad Industrial de Santander y que hace parte de todos los pénsum de las carreras de esta institución; en este sentido, todos los estudiantes de primer semestre (y en algunos casos hasta el segundo semestre) deben cursar este taller de manera obligatoria.

La teoría general del discurso persuasivo, que busca influenciar a una o muchas personas —inclusivo al auditorio universal— orientando su pensamiento, dirigiendo su acción, excitando o apaciguando sus emociones, engloba, como caso particular, a la dialéctica, entendida ésta como la técnica de la controversia (Perelman 177).

De aquí que la teoría de la argumentación permita estructurar en los estudiantes las estrategias de persuasión, organizar el pensamiento racional y afectivo ante la exposición de sus posturas, ideologías y juicios según su intención comunicativa y la situación enunciativa en que se encuentre. De esta manera, fue imperante construir con los estudiantes la diferencia entre demostración y argumentación: la primera “es el conjunto de los medios de prueba que dentro de un sistema deductivo determinado permite obtener unas proposiciones que se consideran verdaderas a partir de otras proposiciones tomadas como verdades iniciales (axiomas)”, según Monsalve (51); la segunda “es el conjunto de técnicas discursivas que permiten provocar o acrecentar la adhesión de los espíritus a las tesis que se les presenta a su asentimiento” (Perelman y Olbrechts-Tyteca 5). Por consiguiente, los ejercicios aplicados en el aula estaban orientados para la formación y adquisición de dichas técnicas discursivas de acuerdo con el campo científico de la química, de manera que los estudiantes identificaran la diferencia entre el uso de las pruebas para llegar a una verdad (o efecto de verdad) (demostrar) y la competencia retórica y dialéctica que deben tener los sujetos para convencer a sus interlocutores frente a una idea.

Se emprendió una serie de actividades que posibilitó el proceso de enseñanza-aprendizaje sobre la argumentación enmarcada en el género del debate; para esto, se recurrió a la metodología de la investigación-acción propuesta por James McKernan. Esta principalmente trata de la identificación de un problema o situación educativa que justifique la consolidación de un plan de acción curricular para superar necesidades formativas. Por tanto, se procede con un proceso de aplicación didáctica para luego analizar los avances y el desarrollo de las competencias en los alumnos.

Teniendo presente lo anterior, para la intervención se diseñó un diagnóstico en el cual se organizaron grupos de cinco personas, quienes socializaron sobre lo que ellos tenían como preconceptos acerca del debate, y, de igual manera, fijaron unas reglas que

serían útiles en el desarrollo del mismo. Después, se eligió un tema para debatir en el grupo correspondiente. Se propuso como pregunta base: ¿qué papel juega la argumentación en el debate? A esta pregunta debían discutir algunos términos como: demostración, contraargumentación, opinión, idea y argumento. Luego, con los grupos, se hizo una socialización de lo que se había debatido y se encontraron unos puntos comunes, como la dificultad para diferenciar los términos y sus respectivos conceptos, la divergencia frente al cumplimiento de las reglas que se proponían para el debate, la variedad en los temas escogidos para ser luego debatidos, temas de común controversia y de los cuales se tienen preconceptos.

Para el desarrollo del debate sobre cada tema, los estudiantes contaron con 15 minutos, que se distribuyeron así: cinco minutos para fijar unos conceptos claros sobre el tema y 10 minutos para la intervención de los estudiantes. Los temas que se plantearon fueron: la eutanasia, la movilidad en Bucaramanga, la legalización de las drogas y los movimientos feministas. Terminada la sesión de debates, se hizo la socialización de las conclusiones: hubo ausencia de reglas para las intervenciones, lo cual llevó a que, aunque estas se habían mencionado, no se acataron. No hubo suficiente coordinación y orden en las intervenciones, además hubo un inadecuado uso de la palabra. Las intervenciones de manera reiterada estuvieron sesgadas a una opinión personal y una continua ejemplificación.

En consecuencia, se halló que, para los estudiantes, eran confusos los conceptos de *tema*, *tesis*, *argumentos*, *ideas*, *contraargumentación*, *exposición* y *debate*. Ante esta situación, se procedió con el plan de mejora: se debía aprender, fortalecer, reconocer y aplicar, a través de la participación y desarrollo del género del debate científico, los mecanismos, técnicas, estrategias y estructuras de la teoría de la argumentación propuestas por Perelman y Olbrechts-Tyteca. Es claro que el acto de argumentar no debe desligarse al género específico de su uso y, por tanto, su desarrollo debe ir transversal al aprendizaje de los componentes discursivos en que se enmarca. Ya lo decían Corcelles, Cano, Bañales y Vega:

De modo general, desde todas estas perspectivas se comparte la necesidad de que los estudiantes se conviertan en miembros letrados de una determinada comunidad científica, lo que implica conocer y dominar el uso de unas determinadas

reglas y convenciones, además de comunicarse y producir conocimiento en el marco de los que dichas convenciones permiten. Aprender una materia tiene que ver con el dominio de los recursos discursivos de cada disciplina y saber usar estos recursos es que permite que el estudiante gradualmente se erija como miembro de una determinada comunidad (80-81).

Además, cuando se argumenta, es fundamental usar diversos recursos lingüísticos. Al respecto, Gómez dice que:

Los hablantes recurren frecuentemente al uso de recursos lingüísticos como: implicaturas y explicaturas, acto de habla indirecto, connotación y denotación, eufemismo y cortesía; esto con el fin de ser cuidadosos en su hablar, su prestigio lingüístico y social, es así como dichas estrategias discursivas permiten a los hablantes transmitir sus mensajes sin ser revelada su agresión (13).

En este sentido, en el interior del aula de clase se dio paso a la ejecución de las actividades, ejercicios y orientaciones teóricas en torno a la comprensión y participación del debate; para ello, se tuvo presente el siguiente proceso dentro de la intervención (tabla 1). La última actividad propuesta y expuesta en la tabla 1 fue el producto final del proceso de intervención didáctica y pedagógica. En este, los estudiantes tenían que demostrar la competencia formada con respecto a la argumentación y crítica científica, aplicando los conocimientos, estrategias y técnicas ofrecidas en la orientación docente con respecto al género del debate, los tipos de argumentos y su uso para exponer posturas sólidas frente a una tesis, identificación de las falacias y hacer su respectiva sanción, utilizar los métodos discursivos acordes a la exposición oral, los tecnicismos científicos de la disciplina y la presentación de diapositivas. A partir de este ejercicio, se recolectan los datos para su oportuno análisis y determinar qué tan acertado y acorde fue el proceso de intervención en el periodo académico, los alcances y sus limitaciones, indagar qué se pudo mejorar y qué tan pertinente fue para la formación profesional.

Por consiguiente, la recolección de datos se hizo a partir de tres procesos evaluativos de la última actividad: rejilla evaluativa de los expositores y moderadores; el registro en video y audio de los argumentos dados por los debatientes en las tres

sesiones de clase (siete temas debatidos), y la encuesta de satisfacción con respecto a la retroalimentación y seguimiento dado por los tutores docentes (en esta misma hay criterios de autoevaluación). Estos insumos fueron analizados mediante la reflexión de la investigación-acción.

Resultados

Como se señala en la tabla 1, los debates finales realizados en clase fueron siete. Los temas que se trataron con sus respectivos integrantes y fechas de realización se encuentran en la tabla 2.

Resultados evaluación de expositores y moderadores

Cada exponente y moderador se evaluó a través de una rejilla que permitió evidenciar el desarrollo de las competencias comunicativas orales y escritas (en el uso de las diapositivas o ayudas audiovisuales) de cada estudiante. Se establecieron los siguientes criterios de evaluación con sus respectivas observaciones halladas para el caso de los expositores:

Criterio 1. Introducción, ubicación en el tema de la sustentación, y los contenidos por tratar. Generación de atención en el público. Para la mayoría de los grupos exponentes, la introducción equivale solamente a decir los nombres y el tema que se tratará. Solo un grupo acogió las observaciones dadas por los docentes-tutores y organizaron la introducción de manera acorde y esquemática: tema, integrantes, estructura y orden de la información que sustentarán y cómo lo harán. De igual forma, solo dos grupos utilizaron estrategias para la generación de atención en el público (invitarlos a escuchar, anunciar el inicio de la actividad, colocar un video, entre otros); sin embargo, la mayoría iniciaba hablando de un momento a otro sin importar si los asistentes les estaban prestando atención o no. Los grupos que tuvieron problemas técnicos (no conectaba el *videobeam* con el portátil, el sonido no era acorde, etc.) no explicaban la situación a los oyentes; muchas veces se demoraban en iniciar y el auditorio no tenía clara la razón.

Criterio 2. Capacidad de síntesis, selección de la información y manejo del tiempo en cada uno de los integrantes del grupo. Claridad y veracidad de las explicaciones. Ejemplos, actividades, complementos, referencias y soporte bibliográfico. Los tres primeros grupos expositores no cumplieron con el tiempo establecido para su presentación (20 minutos); de hecho, solo sustentaron la mitad del tiempo

Tabla 1. Actividades de la intervención didáctico-pedagógica para el desarrollo de la argumentación mediante el debate académico

Conceptos desarrollados	Postulado teórico	Ejercicios realizados en clase
¿Qué es un género textual? ¿Qué es el debate y su estructura, los papeles y sus funciones?	Charaudeau y Maingueneau	<ul style="list-style-type: none"> - Observar un video sobre un debate científico y señalar los diferentes roles con sus funciones (ponente, moderador, debatientes). - Identificar el tema que se trató, la postura de los debatientes, las conclusiones.
¿Qué es argumentar?, ¿qué tipos de argumentos hay?	Perelman y Olbrechts-Tyteca	<ul style="list-style-type: none"> - El docente presenta con diapositivas los conceptos generales sobre qué es argumentar, qué es una tesis, qué tipos de argumentos racionales y emotivo-afectivos existen, con sus respectivos ejemplos de cada concepto. - Los estudiantes nuevamente ven el video del debate científico de la clase anterior, y deben identificar en este los tipos de argumentos que cada debatiente usa para defender o atacar la tesis. - Los estudiantes deben leer un texto argumentativo científico de María Isabel Toledo: "Calidad física y química de los alimentos para peces y su importancia en el cultivo de peces". En este deben señalar qué tipos de argumentos usó la autora y cuál fue la tesis que desarrolló. - Se escriben en el tablero tres tesis en torno a temáticas de las ciencias químicas, y en grupos de tres estudiantes deben redactar tres argumentos (especificando su tipo) en contra y tres a favor; se procede a socializar de manera oral los argumentos retroalimentando la posición de sus demás compañeros.
¿Qué es una falacia y sus clases?	Toulmin	<ul style="list-style-type: none"> - El docente presenta con diapositivas el concepto de <i>falacia</i> y qué tipos de falacias existen, con sus respectivos ejemplos. - Se solicita a los estudiantes que, a partir de la teoría y ejemplos dados, en parejas escriban una falacia de los siguientes tipos: de antecedente, autoridad, de la carga de la prueba, falacia causal, del consecuente, <i>ad consequentiam</i> y de evidencia anecdótica. Estos deben escribirse en una hoja aparte. El docente recoge las hojas y pasa al tablero al azar a diversos estudiantes, se les lee en voz alta la falacia escrita por algún otro compañero y este debe identificar el tipo de falacia y escribirla en el tablero. - El docente solicita que se dividan en cuatro grupos de cinco estudiantes. Se pide que pase un representante por grupo, el profesor les lee un ejemplo de falacia propuesto por él, el estudiante que primero identifique el tipo de falacia lo debe escribir en el tablero, si lo hace de manera correcta le da el punto a su grupo.
Estrategias de expresión oral y realización de diapositivas para presentaciones académicas	Perelman	<p>Los estudiantes asisten a una charla de dos sesiones organizada en el Centro de Tecnologías de Información y Comunicación, liderada por la profesional de Bienestar Universitario Karen Nevado Castellanos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se socializan las diferentes estrategias para el diseño de las diapositivas y organización de la información para sustentaciones orales. - Se establecen criterios para una óptima expresión oral, el lenguaje culto formal y las directrices para el manejo del público. - Se tipifica sobre el objeto de la teoría de la argumentación, las condiciones previas de la argumentación, los principios de la dialéctica según Gonthier, los efectos de la argumentación, la reglamentación de un debate y el lenguaje corporal no verbal.
Realización del debate académico	Charaudeau y Maingueneau; Perelman	<p>Con 15 días de anticipación, se propusieron, entre el docente y los estudiantes, siete temas para debatir, de manera que todos los estudiantes debían experimentar ser moderadores, exponentes y debatientes de manera alternada. De esta forma, los alumnos se organizaron en siete grupos; cada grupo debía preparar una exposición sobre las generalidades del tema que les correspondió sin dar posiciones personales ante el mismo; debían generar preguntas a los debatientes para establecer un espacio de discusión y finalmente dar conclusiones a partir de la participación de sus compañeros.</p>

Fuente: elaboración propia

Tabla 2. Temas de los debates académicos y fechas de realización

Tema	Fecha	Número de expositores y moderadores
Extracción tradicional frente a la extracción industrializada del oro	22/07/15	3
Legislación y uso de las drogas sintéticas	22/07/15	3
Química verde, química orgánica y química ambiental	24/07/15	3
Licencias ambientales y explotación de recursos naturales a cielo abierto	24/07/15	3
Alcances de la ingeniería genética	29/07/15	3
TLC y productos transgénicos	29/07/15	3
Uso terapéutico y sustancias psicoactivas	31/07/15	2

Fuente: elaboración propia

requerido demostrando una actitud desinteresada y poco informativa en cuanto su función como expositores. De igual forma, estos primeros grupos no atendieron a las sugerencias dadas previamente por los docentes-tutores en cuanto a sintetizar la información en las diapositivas, la utilización de las imágenes, la estructuración de la información (en mapas conceptuales, cuadros sinópticos, entre otros), pues diseñaron diapositivas con excesivo texto, fue poco visual y no tuvieron un adecuado uso de los apuntes (además de las diapositivas, tenían en sus manos paquetes extensos de información en hojas impresas y mal presentadas, las cuales recurrentemente leían).

Ante esto, los docentes-tutores realizaron nuevamente la observación sobre las estrategias sugeridas en clases pasadas para que los próximos grupos las aplicaran en sus presentaciones orales. Fue así como en los otros cuatro grupos faltantes sí se observó una mejora en el uso y elección de la información: sintética, relevante y directa; también se evidenció el empleo de material gráfico más acorde. No obstante, en algunas presentaciones hubo problemas en el manejo de fuentes y tamaños de letra, como en la aplicación de los colores, pues algunas veces era difícil leer (letra muy pequeña) o colores muy brillantes, que no contrastaban entre sí.

A pesar de la insistencia de los docentes-tutores en que se citaran fuentes confiables, autores, soportes bibliográficos para sustentar la información, solo dos grupos atendieron al requerimiento, usando dichos argumentos de autoridad de manera científica y apropiada, al tiempo que se exponía. También se basaron en decretos de ley y políticos. La mayoría presentó una diapositiva con la bibliografía usada, pero nunca se citó ni referenció en el transcurso de la presentación.

Criterio 3. Elocuencia: tono de voz, gesticulación, manejo del espacio, confianza, relación con el auditorio. Efecto estético del discurso oral. En este criterio, se encuentra que a la mitad de los estudiantes (10) se les dificulta el manejo del tono de la voz, pues se mostraron inseguros y esto hacía que hablaran muy bajo, casi no se les escuchaba; también este mismo número de estudiantes tenía un registro plano, es decir, no presentaban diferentes tonos en su voz, ya sea para enfatizar en alguna información, cuestionar, indagar: siempre mantenían una tonalidad casi imperceptible, algunos no gesticulaban y no se entendía lo que querían decir. Igualmente, estos educandos no hicieron buen manejo del espacio, se mantenían de pie en un solo lugar, algunos se balanceaban constantemente en su mismo puesto, otros perdían su mirada en un punto lejano distanciándose de su público y aparecían las muletillas.

Sin embargo, la otra mitad de los alumnos sí demostró un avance en su expresión oral, aplicaron las técnicas y estrategias para el discurso oral académico. Eran fluidos, tenían un tono de voz acorde al espacio del salón de clase, intentaban gesticular y vocalizar adecuadamente para darse a entender, sobre todo cuando se debían centrar en conceptos científicos. El manejo del aula fue mejor utilizado por estos alumnos, pues intentaban desplazarse y moverse de manera natural para mantener la atención de su público. Un estudiante sobresalió, pues fue el único que reiteradamente se movilizaba por todo el salón para usar los diferentes medios expositores (*videobeam*, tablero inteligente y tablero acrílico); esta estrategia mantuvo toda la atención en él, los mismos compañeros lo felicitaron y se sorprendieron por sus capacidades cinestésicas y proxémicas. De manera general, esta mitad de estudiantes se mostraron seguros, confiados y evidenciaron una buena competencia comunicativa.

Criterio 4. Estructuración del discurso: cohesión y coherencia en cada uno de los integrantes del grupo. La mayoría de estudiantes presentaron dificultades en el uso de la estructuración discursiva,

pues no utilizaban los conectores orales, ya sea para introducir nueva información, ejemplificar, complementar, contrastar, introducir al otro compañero expositor. En esta medida, algunas veces parecía que no existiera una linealidad expositiva y una unidad de trabajo grupal. También, se dio el caso de una minoría de estudiantes que se dedicaron a leer toda la información y nunca se atrevieron a desarrollar su oralidad. No obstante, sí hubo estudiantes que se apropiaron de los conectores, se compenetraron de manera colectiva y se apropiaron de un solo discurso académico-científico. Se hallaron esquemas que estructuraron el orden del discurso y su lógica, lo que demostró que adecuaron y utilizaron las sugerencias dadas por los docentes-tutores en toda la intervención.

Criterio 5. Uso de recursos didácticos: diapositivas, audios, videos cortos, carteleras y fotocopias. Los primeros tres grupos presentaron diapositivas recargadas de texto, demasiado sencillas, un poco desordenadas, con algunos errores ortográficos y poco visuales (inexistencia del manejo del color y de las imágenes ilustrativas). Tampoco se preocuparon por conseguir sus propios medios para su presentación ni planificaron (querían pasar videos, pero no llevaron parlantes; por lo tanto, no tenían audio).

A pesar de esto, la mayoría de los grupos expositores (cuatro) sí atendieron a las sugerencias dadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje: organizaron diapositivas sencillas, pero ordenadas, con información pertinente, que combinaban texto escrito con imágenes, esquemas, etc. Se preocuparon por el sonido de sus videos. Algunos llevaron un resumen de su exposición en plegables o fotocopias. Hay que reconocer que la mayor dificultad que se presentó fue el préstamo de salas especiales con *videobeam* y computadores, pues la Universidad no facilitó el uso de estos (se les da prioridad a estudiantes y profesores de posgrados). Fue así que se solicitó el préstamo de un *videobeam* en Bienestar Universitario, y se proyectó en el tablero del aula de clase, usando el portátil del docente.

Criterio 6. Interacción con el público: paso a preguntas sobre la exposición, claridad y manejo de las respuestas. Hay que señalar que, a pesar del consejo reiterado por parte de los docentes-tutores, ningún grupo dio un espacio para preguntas sobre lo expuesto, ya sea porque se pasaron del tiempo o porque no querían ser cuestionados en su momento. Cuando algunos estudiantes intentaban postular

dudas, las respuestas de los grupos expositores no fueron contundentes, sino vagas y a veces intentaban omitirlas.

Por otro lado, para el caso de los moderadores, se concretaron los siguientes criterios evaluativos y observaciones halladas.

Criterio 1. Propuesta de debate: instrucciones sencillas a sus compañeros, ordenadas, claras, dinámicas, respeto de los turnos, tiempo. Control del respeto entre compañeros. Se puede decir que la mayoría de moderadores no presentaron claramente las instrucciones de participación; se centraron en estipular un tiempo máximo de intervención para cada debatiente, pero no diseñaron ni propusieron mecanismos de sanción si se daba el caso de algunos comportamientos no adecuados para el diálogo entre pares (faltarse el respeto, uso de falacias, entre otros). De la misma forma, los dos primeros moderadores tomaron posición personal frente al tema discutido, perdiendo objetividad. Algunos estudiantes sí asumieron su papel de moderador de manera acorde a lo requerido en el género del debate: explicaron la dinámica de los turnos, intentaban encaminar las discusiones cuando se salían del tema o no estaba relacionado con las preguntas.

Criterio 2. Propuesta de preguntas interesantes, no repetitivas, que sean complejas. Control de que los compañeros no repitan lo que ya dijeron otros, que argumenten de forma innovadora. Solo un grupo de moderadores escribió las preguntas para el público en las diapositivas, facilitando su constante lectura y la orientación de la discusión. Los otros se limitaron a preguntar oralmente para todos, lo que dificultó la atención del auditorio, pues algunos no escuchaban la pregunta y se perdían en la linealidad y temática de esta. Pocos moderadores intentaron mantener el control de la discusión; estaban atentos en cambiar la pregunta cuando las respuestas ya eran reiterativas, solicitaban a los debatientes que no se salieran del tema y que fundamentaran sus posturas más con argumentos y menos con opiniones personales.

Criterio 3. Exposición de conclusiones generales sintetizando lo más importante. Cinco grupos de moderadores realizaron las conclusiones generales a partir de las diferentes posturas de los debatientes y argumentos expuestos; estuvieron atentos a recolectar y organizar las ideas más importantes o que generaron más controversia en el diálogo académico. Los otros grupos no presentaron conclusiones.

Resultados de evaluación de los debatientes

En lo concerniente a los estudiantes que participaron en los debates, se encontraron las siguientes apreciaciones:

Sobre la investigación previa de los temas que se discutieron

Una gran parte de los estudiantes no investigaron con antelación sobre los temas que se debatieron. No indagaron por autores, instituciones, decretos, estadísticas, leyes, hechos, entre otros, que sustentaran las posturas personales o rebatieran las de los otros. Tampoco citaron fuentes. La mayoría de alumnos no llevó información impresa para retomar las ideas ya estudiadas. Antes de estipular los debates (15 días antes), se dispuso que lo mejor era llevar impresa la información y no por celulares o aparatos electrónicos, para evitar que se consultara por Internet a último momento (en el desarrollo de la discusión y no un compromiso previo). No obstante, ante esta disposición, muchos estudiantes intentaban consultar desde sus herramientas electrónicas *in situ* como un recurso que les posibilitara la participación en el debate y les asegurara una nota², actitud y situación que demuestra la carencia de compromiso académico y una actitud facilista ante un requerimiento que fue estipulado tiempo atrás.

Fueron ocho los estudiantes que demostraron un estudio previo sobre las temáticas; tenían claro sobre qué perspectiva querían enfocar sus preocupaciones o aportes; llevaron material para ayudarse y recordar las ideas, algunos las tenían apuntadas en sus agendas. Estos fueron los estudiantes que casi siempre hacían intervenciones con argumentos sólidos y no solo puntos de vista personales. Demostraron una competencia argumentativa, retórica y crítica bien fundamentada y organizada, estructurando sus discursos orales con el registro técnico y científico de su disciplina formativa. También intentaban reorientar la discusión cuando se tornaba monótona.

Es necesario continuar con la promoción y motivación del espíritu investigativo que debe caracterizar a un estudiante universitario y profesional; también es preciso proporcionar estrategias para el uso de los

medios tecnológicos como fuente para la construcción del aprendizaje propio y la autonomía, no solo como una fuente de fácil acceso e inmediatez, pues esto último ha llevado a la reproducción de discursos repetitivos que nada aportan a la innovación y edificación del pensamiento.

Consolidar argumentos y contraargumentos válidos acordes a teoría de la argumentación, sus estructuras y características

Como se señaló anteriormente, gran parte de los estudiantes no investigaron sobre los temas que se iban a debatir; por lo tanto, la mayoría realmente no logró estructurar argumentos en sus discursos orales, sino posturas personales que se inclinaron más a puntos de vista o aserciones (Toulmin; véase tabla 3). No obstante, ninguno utilizó falacias en sus intervenciones, lo que demuestra que todo el grupo logró superar los juicios estereotipados, generalizantes y arbitrarios, en el momento de validar sus aportes y debatir las ideas de los demás. De igual forma, es necesario reforzar las habilidades intertextuales de los estudiantes; seguir brindando estrategias para la búsqueda de la información, organización de la misma, técnicas para el citado y referencias de autoridad, rastreo bibliográfico académico y cultural.

Los estudiantes que lograron consolidar en su discurso procedimientos argumentativos sólidos (teniendo presente los postulados por Perelman) se centraron en el uso de la autoridad, las preguntas retóricas, los precedentes, la comparación y la contraargumentación, además de utilizar ejemplos y hechos ilustrativos, algunos casos de ellos se encuentran en la tabla 4.

El respeto de los turnos y estrategias de moderación que se propongan en el espacio de discusión

Como se planteó en los resultados sobre los moderadores, pocos integraron como tal una estrategia de organización para la participación de los protagonistas del debate; se limitaron a determinar el tiempo máximo de intervención e ir “dando la palabra” a medida que los interesados levantaban la mano para expresar su intención de hablar. Por lo tanto, atendiendo a esta dinámica sencilla, todos los debatientes respetaron su turno, esperaban ordenadamente que los moderadores les permitieran exponer sus ideas.

² En la instrucción evaluativa, los docentes aclararon que los estudiantes que no intervenían tenían un cero automáticamente como nota por sesión.

Tabla 3. Algunas aseercciones usadas por los estudiantes

Tema del debate	Tipo de aseercción	Ejemplo de aseercciones dadas por los estudiantes
Extracción tradicional frente extracción industrializada del oro	Factuales: infieren acerca de hechos, condiciones o relaciones pasadas, presentes y futuras.	“El gobierno colombiano debería apoyar más a los extractores artesanales, pues por falta de apoyo es que han sucedido muchos accidentes y muertes por minas ilegales, todo se lo dan a las empresas extranjeras, en poco tiempo nos quitarán todos nuestros recursos y ahí sí estas empresas se lavarán las manos y se devolverán a sus países llevándose sus ganancias”.
Licencias ambientales y explotación de recursos naturales a cielo abierto	Valorativas: establecen el valor o mérito de una idea, objeto o práctica de acuerdo con estándares o criterios suministrados por el argumentador. Los valores son actitudes positivas o negativas hacia hechos, situaciones o maneras de actuar.	“No estoy a favor de que se erradique la minería, pues en Colombia su economía depende en parte de esta, pero sí se puede hacer unas modificaciones, porque la extracción da gran cantidad de dinero, la cual poca se va al Gobierno y muy poca de esta se invierte en salud, sociedad, entonces es como decir o replantear lo que realmente estas multinacionales están aportando al país”.
Ingeniería genética	Políticas (decisiones a tomar): informan sobre lo que debería hacerse o no, sobre las decisiones a tomar para resolver un problema.	“Si el genoma humano es un hecho, debe existir una política clara que obligue a las personas a usar estos avances científicos solo para la cura de enfermedades y, sobre todo, que todos puedan acceder a ellas como un derecho, así como la educación es un derecho para todos, no podemos seguir dejando que se muera la gente porque no son ricos y nadie los ampara”.
TLC y productos transgénicos	Causales: expresan el motivo por el cual algo ha ocurrido o habrá de ocurrir, sus efectos.	“Para nadie es un secreto que el conflicto agrario continua en el país, el TLC se aprobó sin pensar en las pequeñas empresas, en el campesino que plantaba sin necesidad de estar pagando patentes por semillas; ahora vemos cómo se encareció todo: la papa, el arroz, todo, y es que eso no solo afectó al campesino, sino también el bolsillo familiar”.
Uso terapéutico y sustancias psicoactivas	Definitorias: su propósito es describir algo. Responde a las preguntas: ¿qué es?, ¿cómo debería organizarse?, y ¿cómo es?	“Las sustancias psicoactivas no solo son sintéticas, sino también naturales, poseen elementos capaces de quitar o disminuir el dolor, cambiar el estado anímico o alterar las percepciones. La medicina científica debería incluir el uso de las sustancias naturales, pues tienen menor impacto en el organismo, son menos costosas”.

Fuente: elaboración propia

Tabla 4. Tipos de procedimientos argumentativos con sus ejemplos usados en los diferentes debates

Tema del debate	Procedimientos argumentativos	Ejemplos de argumentos dados por los estudiantes
Legislación y uso de las drogas sintéticas	Referencias o autoridad	“En el artículo 28-36 del Código Penal dice que todas las drogas sintéticas, sin importar de dónde provienen y para qué, su consumo y tráfico son ilegales”.
Legislación y uso de las drogas sintéticas	Pregunta retórica	“En Colombia el presidente Juan Manuel Santos habla sobre el debate en la legalización de las drogas; él quiere que todas las drogas sean sintéticas, las que por supuesto ingresen al país entonces. ¿Qué se está haciendo? ¿Sería lo mismo y nada? ¿Contra qué se está luchando? ¿No cultivarlas aquí, pero sí sintetizarlas? Se van a seguir produciendo las mismas drogas, con qué moral se les dice a los jóvenes que no consuman si el mismo país se las facilita y hasta gratis; la mejor educación es la no legalización”.
TLC y productos transgénicos	Precedentes	“El último estudio que se realizó la semana pasada fue que a través de la soya transgénica encontraron una sustancia que produce el desarrollo del cáncer en los humanos, lo cual es una prueba más del daño de los productos transgénicos en nuestra vida y salud”.

Tema del debate	Procedimientos argumentativos	Ejemplos de argumentos dados por los estudiantes
Química verde, orgánica y ambiental	Comparación	“Pues también depende del país donde se esté investigando, porque por lo menos en Nueva Zelanda, la química ambiental la cuidan muchísimo y han implementado muchas maneras a partir de desechos, han creado muchas cosas que ayudan al medio ambiente y suple cosas que la orgánica tenía. En países como Colombia no se investiga para nada en eso y siempre buscan lo que dé más ganancia, pero no lo que sea mejor para uno”.
Licencias ambientales y explotación de recursos naturales a cielo abierto	Contraargumentar	“Con respecto al comentario de mi compañera, ¿cómo van a garantizar el volver a establecer el ambiente que dañaron? No se puede. ¿Cómo van sembrar 20 árboles talando uno que tenía 120 años o más o menos donde ya producía algo que es a favor de nosotros? Si nosotros comemos de la naturaleza, entonces no estoy de acuerdo con la minería y, pues sí, a pesar que se reduce el impacto, pero no va ser igual”.

Fuente: elaboración propia.

No obstante, en la socialización coevaluativa que se realizó al final de cada sesión de debate, varios participantes sancionaron negativamente el tiempo de intervención que dispusieron los moderadores, pues, según ellos, era muy poco para terminar de expresar las ideas.

Resultados de la encuesta de satisfacción

Para los docentes-tutores que se encargaron de todo el proceso de intervención de la secuencia didáctica fue de gran importancia evaluar la puesta en práctica del debate, como un género que desarrolla la argumentación oral. Por tal motivo, se diseñó una encuesta para identificar fortalezas, debilidades y reflexiones que permitieran diseñar estrategias para la mejora continua de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para el presente texto, nos centraremos en los resultados de tres aspectos principales, en los cuales la calificación de 1 es deficiente; 2, regular; 3, bueno; 4, muy bueno, y 5, excelente.

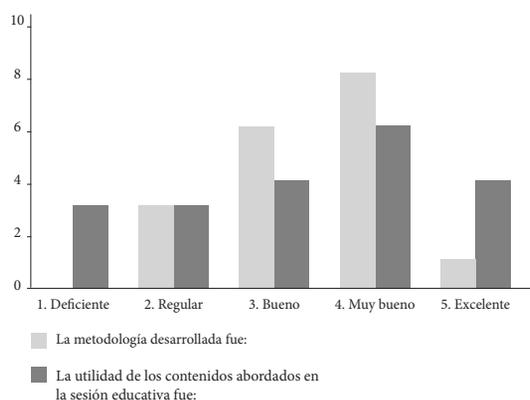


Figura 1. Evaluación sobre el contenido temático.

Fuente: elaboración propia.

Sobre el contenido temático

La figura 1 muestra que para la mayoría de estudiantes (el 40%, ocho alumnos) la metodología desarrollada en los debates a lo largo de todo el proceso de intervención didáctica-pedagógica fue muy buena, seguida del 30% (seis alumnos), el cual la consideró buena. Con respecto a la utilidad de los contenidos abordados en clase, también la mayoría lo estimó como muy buenos.

Sobre el grupo de docentes-tutores

La figura 2 muestra que para la mayoría de estudiantes la retroalimentación realizada a cada grupo de ponentes y moderadores fue entre muy buena y excelente, demostrando así que, para casi todos, las observaciones de los docentes-tutores aportaron a sus competencias argumentativas y expositivas. Asimismo, más de la mitad de los alumnos consideran que las estrategias impartidas en clase y en la práctica fueron buenas o muy buenas.

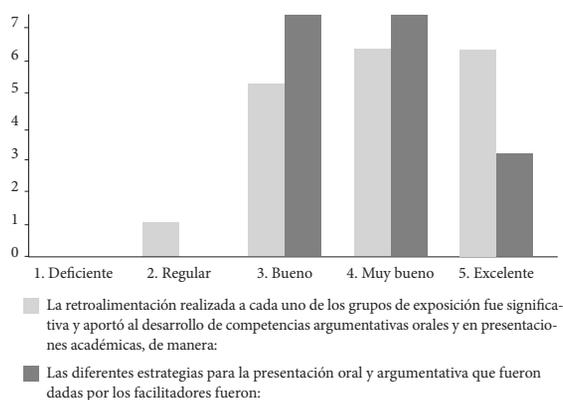


Figura 2. Evaluación del grupo de docentes-tutores.

Fuente: elaboración propia.

Sobre la autoevaluación de los alumnos

En cuanto a qué tanto aportaron las temáticas, metodologías y estrategias enseñadas por los docentes-tutores a su desarrollo profesional y personal, la figura 3 ilustra que, para 16 alumnos, estas fueron un aporte muy bueno o excelente para su propio desempeño. De igual forma, para casi todos los estudiantes las diferentes actividades y ejercicios fueron buenos o muy buenos para su desarrollo de competencias argumentativas.

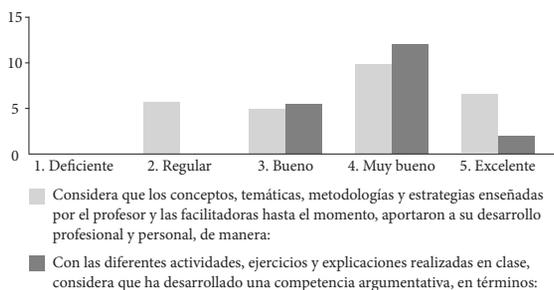


Figura 3. Autoevaluación de los alumnos.

Fuente: elaboración propia.

Relativo a la pertinencia de la sesión educativa desarrollada, los estudiantes coinciden con el impacto positivo en su aprendizaje. A manera de ejemplos, se citan las siguientes observaciones: “El desarrollo de los debates sirvió para reforzar las capacidades argumentativas de los estudiantes de primer nivel; esto es algo que nos va a ayudar de ahora en adelante en el desarrollo de nuestra carrera universitaria” y “la forma didáctica como se hizo estuvo chévere y la forma como se evaluó y corrigió inmediatamente luego del ejercicio, ayuda al aprendizaje, ojalá se hagan más actividades así”.

Conclusiones

Los resultados muestran que es necesaria una estrategia integral formativa para el desarrollo de las operaciones epistémicas y de cultura académica que exige la competencia argumentativa. En este sentido, aunque se lograron avances significativos en las habilidades comunicativas, retóricas y dialécticas de los alumnos, un semestre académico no es suficiente para complementar, desarrollar y reforzar las competencias crítico-argumentativas y el reconocimiento

de los géneros textuales académicos tan necesarios para el ámbito universitario, laboral y social.

Sobre la encuesta de satisfacción respecto a la retroalimentación y seguimiento dados por los tutores-docentes, existe la percepción generalizada del estudiantado acerca de los cambios favorables en sus competencias orales discursivas y argumentativas a partir de la práctica del debate, específicamente en aspectos como la pérdida del temor para hablar en público, la necesidad de justificar respuestas, perfeccionar la capacidad de expresión y el autorreconocimiento en la no repetición de conectores.

Ante el dinamismo del objeto de aprendizaje y las distancias generacionales entre educandos y educadores, se hace indispensable la adición de valor a la construcción del conocimiento, de tal forma que este se torne funcional en el contexto de vida de las personas, pues carece de sentido centrar esfuerzos en aquello que no representa ninguna razón en la existencia de los procesos de formación profesional y académica. La oportunidad potencial para el desempeño y ejercicio profesional demanda la adaptación de tecnologías en el aula, la capacitación docente en el uso de las TIC y la apertura de cambios metodológicos para la enseñanza.

Referencias

- Charaudeau, Patrick y Dominique Maingueneau. *Dictionnaire d'analyse du discours*. Seuil, 2002.
- Corcelles Seuba, Mariona, et al. “Enseñar a escribir textos científico-académicos mediante la revisión colaborativa”. *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 11, n.º 1, 2013.
- Gómez, Martha. “Análisis lingüístico y socio-pragmático de las fórmulas de tratamiento nominal en el Senado colombiano”. *Rastros Rostros*, vol. 18, n.º 33, 2016, pp. 9-25.
- Mina Paz, Álvaro. *Humanismo y argumentación. Lineamientos metodológicos para la comprensión de la Teoría de la Argumentación*. Cooperativa Editorial Magisterio, 2007.
- McKernan, James. *Investigación-acción y currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Gredos, 1920.
- . *Investigación-acción y currículo*. Morata, 2001.
- Monsalve, Alfonso. *Teoría de la argumentación*. Editorial Universidad de Antioquia, 1992.
- Perelman, Chaïm. *El imperio retórico, retórica de la argumentación*. Dalloz, 1977.

- Perelman, Chaïm y Lucie Olbrecht-Tyteca. *Tratado de argumentación. La nueva retórica*. Gredos, 1989.
- Toledo, María Isabel. "Calidad física y química de los alimentos para peces y su importancia en el cultivo de peces". Depósito Documentos FAO. Universidad Católica de Valparaíso, 2013, www.fao.org/docrep/field/003/ab482s/AB482S17.htm.
- Toulmin, Stephen. *The Uses of Argument*. Cambridge University Press, 1958.
- Soulages, Jean Claude. *Los imaginarios socioculturales a través del discurso publicitario*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 2004.
- Wittgenstein, Ludwig. *Investigaciones filosóficas*. Instituto de Investigaciones Filosóficas, UNAM, 1988.