

# Concepciones docentes de la argumentación en estudiantes universitarios ingresantes

*Teachers' conceptions of argumentation in entering university students*

Recibido  
22 | 02 | 2022

Aceptado  
10 | 08 | 2022

Publicado  
30 | 12 | 2022

**Juan Manuel Curcio** | [juanmanuelcurcio@gmail.com](mailto:juanmanuelcurcio@gmail.com)

**Carolina Avalo-Obregón** | [carolinavalobregon@gmail.com](mailto:carolinavalobregon@gmail.com)

**Paula Morea** | [paumorea@gmail.com](mailto:paumorea@gmail.com)

**Nadia Peralta** | [nperalta@irice-conicet.gov.ar](mailto:nperalta@irice-conicet.gov.ar)

**Mariano Castellaro** | [castellaro@irice-conicet.gov.ar](mailto:castellaro@irice-conicet.gov.ar)

Facultad de Psicología - Universidad Nacional de Rosario; Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Argentina

## RESUMEN

Entendemos a la argumentación como la capacidad de evaluar distintas posturas sobre un tema y coordinar las afirmaciones con evidencia permitiendo al estudiante construir conocimiento. La misma, en el contexto educativo universitario resulta relevante ya que produce varios efectos positivos para el aprendizaje, desde la mejora de la comprensión conceptual hasta la posibilidad de entablar un diálogo con otras disciplinas para realizar trabajos en conjunto. Debido a que es una competencia adquirida socioculturalmente, el docente juega un rol importante en el desarrollo de la argumentación del estudiante, por lo cual, la concepción docente de la argumentación puede influir en su enseñanza; de este modo nos propusimos: (a) Indagar la concepción del docente sobre la argumentación; (b) Analizar la concepción del docente sobre su rol en el desarrollo de la competencia argumental del estudiante universitario ingresante. Se realizaron cuatro entrevistas a docentes pertenecientes al primer año de una facultad de psicología de Rosario mediante una entrevista semiestructurada que permitió indagar varios tópicos sobre sus concepciones de la argumentación. Encontramos que los docentes resaltan la dimensión conceptual de la argumentación por sobre otras, teniendo dificultades para articular sus distintas dimensiones. Por otro lado, se alejan de una perspectiva autoritaria de la educación lo cual los acerca más al modelo argumental. Esta investigación resulta relevante para el campo educativo universitario en tanto explicita aspectos de las perspectivas docentes sobre los cuales trabajar en conjunto con los mismos para permitir el desarrollo de la argumentación en el aula.

**Palabras clave:** Argumentación; Concepción-docente; Educación; Docentes-universitarios; Estudiantes-universitarios.

## ABSTRACT

We understand argumentation as the ability to evaluate different positions about a topic and coordinate statements with evidence, allowing the student to build knowledge. In the college educational context, is relevant since it produces positive effects on learning, from improving conceptual understanding to the possibility of entering into dialogue with other disciplines to carry out joint work. As a socio-culturally acquired competence, the teacher plays an important role in the development of the student's argumentation, therefore, the teacher's



perspective on the argumentation can influence their teaching; In this way, we proposed: (a) To investigate the teacher's perspective on argumentation; (b) Analyze the teacher's perspective on his role in the development of the argumentative competence of the new college student. Four interviews were conducted with teachers that belong to the first year of a school of psychology in Rosario with a semistructured interview that allowed investigating various topics about their perspectives on the argumentation. We find that teachers highlight the conceptual dimension of the argumentation over other dimensions, having difficulties to articulate different dimensions of it. On the other hand, they are away from an authoritarian perspective on education, which brings them closer to the argumentative model. This research is relevant to the college educational field as it makes explicit aspects of the teacher's perspectives on which to work together with them allowing the development of argumentation in the classroom.

**Key words:** Argumentation; teacher-perspective; Education; College-teachers; College-students.

## INTRODUCCIÓN

### Argumentación, educación y aprendizaje

En la actualidad existen diversas maneras de comprender a la argumentación dado que su estudio ha llamado la atención de investigadores de diferentes disciplinas (filosofía, sociología, matemática, lógica, entre otras). Este incremento en el interés por este campo de estudio fue acompañado por el desarrollo de una gran diversidad conceptual y metodológica a la hora de abordarla. En términos generales, desde la perspectiva pragmatialéctica, la argumentación es considerada como una actividad verbal, social y racional, orientada a convencer a un crítico razonable de la aceptabilidad de un punto de vista, mediante la presentación de una constelación de proposiciones que justifican o refutan la proposición expresada en ese punto de vista (Van Eemeren & Grootendorst, 2011).

En el contexto educativo universitario donde se forma a la futura comunidad científica y profesional, se entiende a la competencia argumental como la capacidad de evaluar distintas posturas sobre un tema y coordinar las afirmaciones con evidencia, permitiendo al estudiante elaborar conocimiento, articulando datos, garantías, argumentos, contra-argumentos y refutaciones, para arribar a una conclusión (García-Milá et al., 2013).

La argumentación constituye una manera racional de enfrentar un conflicto, que requiere de la elaboración de un discurso para definir y justificar una posición, y además, supone que quienes argumentan examinen sus posiciones a la luz de las posiciones de otros, comprometiéndolos de esta manera en un proceso social, con una finalidad y en contextos determinados (Leitão, 2000; Peralta & Roselli, 2017). Asimismo, involucra procesos cognitivos y sociales (Peralta & Roselli, 2016) pudiendo desencadenar cambios cognitivos (Gabucio, 2002), que son la base de cualquier aprendizaje.

Desde el socio-constructivismo, la argumentación cobra relevancia en tanto es un proceso interactivo vinculado con el contexto, donde se elabora un discurso para fundamentar una posición, reconociendo y teniendo en cuenta las

perspectivas de los demás y utilizándolas para analizar la posición propia (Castellaro et al., 2020). Al tratarse de una competencia adquirida socio-culturalmente (Vonder Mühler et al., 2016), la argumentación debe enseñarse en contextos formales. Debido a estas cuestiones es que la argumentación está cobrando gran relevancia en el campo de las investigaciones de la Psicología educativa, siendo una de las competencias más exigidas a los estudiantes y necesaria para su posterior desarrollo profesional (Wolfe et al., 2009), ya que permite comprender las formas en que el conocimiento científico es construido mediante la evaluación de posturas propias y ajenas (Mc Neill & Pimentel, 2009). Al mismo tiempo, posibilita cuestionar el conocimiento que se construye, desarrollando así el pensamiento crítico (Wolfe, 2011).

Considerando la naturaleza social e interactiva del aprendizaje, y que éste se desarrolla a partir de los argumentos del docente y de pares, se torna necesario generar marcos de trabajo que permitan el desarrollo de una argumentación productiva, en los cuales, los estudiantes tengan la oportunidad de discutir y poder hacer referencia a sus argumentos como así también a los de sus pares (Andriessen & Schwarz, 2009). Para ello, las estrategias que el docente aplique para enseñar a los estudiantes a argumentar pueden ser efectivas, ya sea mediante la argumentación propia del docente en colaboración con el estudiante, como así también la explicación directa de cómo se debe argumentar (González-Lamas et al., 2016).

Sin embargo, los docentes a menudo necesitan algún tipo de soporte para adquirir el conocimiento y las habilidades necesarias para desarrollar la argumentación científica en el aula (Mc Neill & Knight, 2013; Zhao et al., 2021). Esto se debe a que más allá de la metodología empleada por el docente en su clase, a menudo ellos mismos suelen tener problemas para analizar la calidad de sus propios argumentos (Sadler, 2006). Para Simon et al. (2006), se puede trabajar colaborativamente con los docentes para que adquieran estrategias para fomentar la argumentación en el aula. Existen distintas estrategias pedagógicas que facilitan la argumentación en el aula, entre las cuales se encuentran: (a) el “role-play”, donde el docente argumenta y ocupa el rol de “abogado del diablo” para fomentar

la contra-argumentación de los estudiantes; (b) que el docente argumente de manera acorde para que pueda ser imitado por los estudiantes; (c) permitir que los alumnos interactúen entre ellos fomentando la contra-argumentación estudiante-estudiante; y (d) utilizar ejemplos de cómo argumentar para poder enseñar la estructura de un argumento.

### Argumentación, concepciones y rol docente

Diferentes investigaciones dan cuenta de la existencia de distintas concepciones o perspectivas personales sobre la argumentación. Baker (1999) propone diferentes dimensiones al respecto: *dialéctica*, donde la argumentación es considerada como un juego verbal en el que se proponen argumentos para justificar las tesis de los participantes de la interacción; *retórica*, donde se enfatiza que un argumento puede cambiar la posición de una persona; *epistémica*, donde se trata el origen del argumento cuando este se considera válido para determinado campo disciplinario; *conceptual*, donde el eje está puesto en los conceptos utilizados debido a sus significados; *interaccional*, donde se estudian los cambios que los argumentos pueden acontecer debido a las reglas propias de un tipo de interacción determinada.

Según Mc Neill & Pimentel (2009) varios investigadores coinciden en que la enseñanza fue dominada por mucho tiempo por la perspectiva del modelo IRE, donde el docente *inicia* una discusión en el aula; acto siguiente, espera una *respuesta* por parte de los alumnos; y luego *evalúa* dicha respuesta en base a si es correcta o errónea. El problema con este tipo de modelo educativo es que evita la interacción estudiante-estudiante, colocando al docente en una posición autoritaria. Comparando tres docentes y sus estilos de clases, encontraron que en la clase del docente que permitió la interacción estudiante-estudiante, y la utilización de preguntas abiertas a los alumnos, éstos produjeron una cantidad mayor de intervenciones en la clase utilizando razonamientos, evidencia y contra-argumentos.

En esta misma línea, Sandoval et al. (2019), piensan que lo que debería suceder en el aula es que el docente sea el soporte de lo que llaman *la búsqueda*

de la construcción colectiva de sentido, donde intervenga en la discusión de los estudiantes para que estos se concentren en los puntos de discrepancia y remarque cuando mediante la argumentación hayan logrado resolverlos. De este modo son los estudiantes los que participan activamente en la discusión proponiendo argumentos mientras que el docente fomenta esta actitud. De esta manera, la concepción de los docentes sobre la argumentación puede influir en el desarrollo de la competencia argumental del estudiante.

Mc Neill et al. (2017) encontraron que la concepción de los docentes sobre la argumentación, calidad y el uso que hacen de la misma durante la clase varía mucho de docente a docente. En tal sentido, algunos hacen énfasis en el aspecto *estructural*, relacionado con la calidad de la misma. Otros, en cambio, destacan el carácter *dialógico*, relacionado con la argumentación como práctica social entre estudiantes y docentes en continua interacción, exponiendo razonamientos y argumentos para ser puestos a prueba por sus pares.

Ortega et al. (2014) evaluaron la concepción docente de la argumentación en base a tres aspectos de la misma: *estructural*: reconocen al menos tres elementos que todo argumento debería contener (justificación, dato, afirmación); *didáctico*: donde se busca que los estudiantes puedan hacer públicos sus razonamientos y procesos de pensamiento, entendiendo el aula como un lugar de posible transformación; y *conceptual*: donde se hace hincapié en los componentes de los argumentos. Por su parte, Erduran et al. (2004) resaltan la argumentación como proceso *funcional* que implica el carácter social, dialógico y conceptual de la práctica científica. Ortega et al. (2014) encontraron que, con modelos de intervención donde se trabaje en conjunto con el docente con video-grabaciones de sus clases y fomentando la actitud crítica, se producen grandes cambios en la concepción de los mismos sobre la argumentación.

En un estudio donde se comparaba la perspectiva de los docentes de una carrera de Derecho y de Filosofía, Larraín et al. (2021) encontraron que, si bien los docentes resaltan la competencia argumental como importante, sostienen que no debe darse sin antes haber ocurrido un aprendizaje teórico en los estudiantes, evitando así la argumentación como objetivo del aprendizaje en sí misma.

Guilfoyle et al. (2021) encontraron que los docentes de ciencias y religión piensan que hay varias similitudes en la argumentación de distintas disciplinas al mismo tiempo que algunas diferencias, ambos tipos de docentes están de acuerdo en que la argumentación científica conlleva más evidencia que la religiosa pero en cuanto a estructura y al proceso en si son similares.

En síntesis, siguiendo a la literatura, es posible postular una relación entre la concepción del propio docente sobre el proceso de argumentación y las estrategias y/o prácticas que implementa. En otras palabras, el desarrollo de competencias argumentales en los estudiantes, no solo se vincula con sus propios recursos y/o con las estrategias/prácticas implementadas por el docente, sino también con la concepción personal y subjetiva que éste último construya acerca del propio argumentar. Este supuesto legitima el presente estudio, el cual propone dos objetivos: (a) Indagar las concepciones del docente sobre la argumentación; (b) Analizar las concepciones del docente sobre su rol en el desarrollo de la competencia argumental del estudiante universitario ingresante. Ambos objetivos fueron abordados específicamente en docentes universitarios de una carrera de Psicología, quienes, a su vez, dictaban la misma asignatura, en la cual se desarrollan los principales modelos teóricos psicológicos. Es importante destacar este aspecto por el carácter pluri-paradigmático de la Psicología como ciencia, lo cual puede implicar un abordaje de pluralidad de posiciones e incide en el modo de su transmisión (enseñanza). En este caso, ese aspecto fue tomado con una constante metodológica (misma asignatura y misma carrera), a los fines de circunscribir el foco de la investigación.

## MÉTODO

### Participantes

El enfoque metodológico global se basó en los lineamientos clásicos de la metodología cualitativa, a partir de entrevistas en profundidad (Taylor y Bogdan, 1987). En esa lógica, los participantes del estudio fueron seleccionados de manera

teórica (Glasser & Strauss, 1967; Taylor & Bogdan, 1987), en tanto aportaban una comprensión integral y exhaustiva de la concepción docente sobre la argumentación de sus estudiantes. Participaron cuatro docentes de primer año pertenecientes a la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. Estos dictaban sus clases en una misma asignatura del primer año de la carrera, en la cual se desarrollan los principales modelos teóricos de la Psicología. Tres docentes del género femenino y uno masculino. Dos contaban con más de 15 años de experiencia en la materia, uno con más de 5 años de experiencia y el otro recién incorporado al cuerpo docente. Tres de los docentes desarrollaban su profesión en el ámbito educativo y psicoterapéutico mientras que uno de ellos en el ámbito educativo y de la investigación.

## MATERIALES

Se utilizó una entrevista semiestructurada, organizada en base a dos ejes principales, cada uno integrado por un conjunto de tópicos por abordar.

### **Eje 1: Concepción docente sobre la argumentación.**

Este eje se refiere al significado atribuido por el docente a la argumentación e incluye su concepción acerca de las variables que pueden influir en la competencia argumental.

Con dicho fin, se propusieron los siguientes tópicos de indagación:

- Concepción de la argumentación.
- Influencia de la argumentación en el desarrollo académico.
- Elementos propios de un buen argumento.
- Relación entre conocimiento conceptual y competencia argumental.
- Campo disciplinar y competencia argumental.



## Eje 2: Concepción docente sobre su rol en el desarrollo de la competencia argumental del estudiante universitario ingresante.

En este eje se pretendió abordar la concepción del docente sobre la competencia argumental de los estudiantes ingresantes, cómo se puede mejorar, de qué manera puede influir el docente en relación con la misma; y si considera que se requiere algún tipo de instrucción específica.

En ese sentido, se indagaron los siguientes tópicos:

- Nivel de competencia argumental de los estudiantes universitarios al momento de ingresar a la universidad.
- Función docente en el desarrollo de la competencia argumental del estudiante.
- Influencia de la práctica docente sobre los procesos de argumentación del estudiante.
- Prácticas específicas para mejorar la argumentación del estudiante.

## PROCEDIMIENTO

Los docentes fueron contactados mediante correo electrónico, recibieron la descripción de las características de la investigación y el motivo de su invitación a participar. Puesto que las entrevistas se dieron en contexto de pandemia por COVID-19, fueron realizadas de manera virtual mediante la plataforma “Google Meet” ® y registraron una duración media de 32 minutos. La conversación completa fue grabada y transcrita en su totalidad. Se pidió el consentimiento informado a cada uno de los docentes, los cuales estuvieron de acuerdo en realizar la entrevista y en la publicación de sus respuestas bajo la protección del anonimato. Con este fin, cada docente fue identificado con una letra (A, B, C, D).

## ANÁLISIS DE LOS DATOS

La estrategia de análisis utilizada se basó en los principios generales del procesamiento cualitativo y el método de comparación constante (Glasser & Strauss, 1967). La unidad de análisis fue la respuesta global docente en relación a cada uno de los tópicos considerados en los ejes 1 y 2. A partir de reiteradas lecturas del material se construyeron y ajustaron categorías de respuesta en cada tópico. El proceso de reducción categorial estuvo a cargo de dos autores del trabajo. Luego, junto a los demás autores, se cotejaron las codificaciones y los puntos de desacuerdo.

## RESULTADOS

### Concepción docente sobre la argumentación

La Tabla 1 describe las categorías de respuesta identificadas en relación a cada tópico indagado en el eje 1 (concepción del docente sobre la argumentación).

Tabla 1. Concepción docente sobre la argumentación: Tópicos y categorías de respuesta

Tópico	Respuesta	Docentes
<i>Concepción de la argumentación</i>	Toma y defensa de una posición	B, C
	Relacionar entre conceptos	A, D
<i>Influencia de la argumentación en el desarrollo académico</i>	Aspectos cognitivos	A, C, D
	Transmisión social	B
<i>Elementos propios de un buen argumento</i>	Comprensión y utilización conceptual	A, B, D
	Toma de posición, defensa y ataque	C
<i>Relación entre conocimiento conceptual y competencia argumental</i>	Buen manejo conceptual	A, B
	Carácter retórico	D
	Mixto	C
<i>Campo disciplinar y la competencia argumental</i>	Igual en todas las disciplinas	A, D
	Distinta en todas las disciplinas	B, C

## Concepción de la argumentación del docente

En relación con la concepción de la argumentación, encontramos dos tipos de respuesta. Por un lado, dos de los docentes consideraron que la argumentación implica la posibilidad de una toma de posición y su defensa. En este sentido, hicieron referencia a la argumentación como un proceso dialógico donde el estudiante busca sostener su postura y defenderla mediante argumentos; por ejemplo: *“...sería esta posibilidad de situarse en una posición con respecto a alguna situación que requiera una toma de posición... dando cuenta de los motivos por los cuales se ubica allí, tratando de que esos motivos tengan un respaldo”* (C). Por otro lado, los otros dos docentes consideraron a la argumentación como la posibilidad de relacionar los conceptos entre sí de una manera coherente. Desde esta perspectiva, la argumentación sería un proceso donde el estudiante debería utilizar argumentos con precisión conceptual; por ejemplo: *“Para mí la argumentación es la capacidad de poder, digamos, sostener una idea, un concepto, una articulación, una capacidad que tiene que ver con lo lingüístico, con también lo conceptual, para bueno, dar cuenta de la relación entre algunos conceptos”* (A).

## Influencia de la argumentación en el desarrollo académico

En cuanto al papel que juega la argumentación en el desarrollo académico de los estudiantes, todos los docentes consideraron importante su influencia. Tres de ellos relacionaron esta influencia con aspectos cognitivos, por ejemplo facilitar la comprensión y evitar la repetición memorística: *“...favorecer que los estudiantes argumenten sus afirmaciones, sus exposiciones es propiciar la construcción personal de una posición. Cuando uno logra tomar una posición se corre de un lugar pasivo, memorístico... la capacidad de argumentación le permite al estudiante construir una opinión propia, crítica, porque cuando uno se pregunta, comienza a correrse de las afirmaciones propias y ajenas”* (C).

Por otro lado, uno de los docentes hizo hincapié en la argumentación como una herramienta clave para la transmisión social del conocimiento, es decir, que el docente resaltó el valor de la misma debido al rol social que tiene en el desarrollo académico, por ejemplo: *“por más que el tipo sea una rata de laboratorio metido*

*ahí que haya pensado en su formación se puede preguntar ¿para qué me va a servir argumentar, o transmitir de una manera racional y entendible lo que yo estoy investigando?, y bueno justamente es parte de la formación básica de cualquier profesional” (C).*

### Elementos propios de un buen argumento

En relación con los elementos propios de un buen argumento, tres de los docentes expresaron que la argumentación implica la comprensión y utilización de conceptos teóricos sobre lo que se argumenta, así como poder relacionar dichos conceptos, esto significaría que los docentes evalúan la calidad de un argumento basándose en la precisión de los argumentos utilizados y/o la utilidad de conceptos que demuestren que el estudiante comprendió el contenido teórico. Por ejemplo: *“bueno para ser considerado un argumento, que era lo que yo te comentaba al principio, para mí lo crucial, si estamos hablando de un argumento en el contexto universitario, tiene que presentar elementos conceptuales o conceptos propios de la teoría sobre la cual se está argumentando, ¿sí?, para mí eso es crucial y también el hecho de poner en relación o en diálogo estos conceptos” (B).* Por otro lado, uno de los docentes consideró como elementos de una buena argumentación a la toma de posición teórica, defensa y ataque de otras posiciones, es decir, evaluó la calidad de un argumento basado en la efectividad del mismo para sostener la posición tomada por el estudiante, defenderla y atacar las posiciones contrarias; por ejemplo: *“primero, que esté clara la temática sobre la cual va a opinar, la tensión o el conflicto en relación a esa temática, es decir, si hubiese diversas posiciones después una toma de posición las razones por las cuales toma esa posición, y siguiendo el ejemplo freudiano, las razones por las cuales las otras posiciones son un poco sórdidas” (C).*

### Relación entre conocimiento conceptual y competencia argumental

En cuanto a la existencia de alguna relación entre el conocimiento conceptual y la competencia argumental, y la posible influencia, dos de los

docentes coincidieron en que poder contar con un buen manejo de los conceptos influye en la capacidad argumentativa propiciando el desarrollo de la competencia argumental: *“a mí me parece que tiene que ver, o sea que, en la medida que tengan más conceptos tienen más capacidad argumentativa”* (A). Uno de los docentes mencionó que es más importante el carácter retórico que la validez conceptual del argumento, es decir, la capacidad que tenga el argumentador para persuadir al interlocutor; ejemplo: *“yo he visto que generalmente las teorías psicológicas parten de conceptos equivocados y llegan a resultados conceptuales equivocados y sin embargo los dan por válidos y mucha gente los acepta. Aun teniendo baches, y o teniendo errores teóricos”* (D). Finalmente, otro de los docentes tuvo en cuenta ambos aspectos en una posición mixta, es decir, consideró que una buena competencia argumental requiere integrar varios aspectos o dimensiones de la misma, por ejemplo: *“a mí me parece que hay temas que favorecen el desarrollo de la competencia argumental porque requieren una continua argumentación. En las disciplinas más humanas, más sociales, que son de carácter interpretativo, aunque haya datos, haya estadísticas, después están sujetas a interpretación, requieren constantemente una posición argumentativa... Es decir que el contenido es, no es, la argumentación no viene dada por el contenido, pero no es sin el contenido, no podría escindir forma contenido”* (C).

### **Campo disciplinar y la competencia argumental**

En cuanto a la existencia de alguna relación entre el campo disciplinar y la competencia argumental, dos de los docentes coincidieron en que esta es una capacidad que se desarrolla igual en todas las disciplinas aunque con una variación del contenido conceptual de cada una de ellas. Dijeron que dicha competencia sería independiente en alto grado de la competencia conceptual, como por ejemplo: *“no, ahí me parecería que no, que ya tendría que ver con una capacidad argumentativa con los conceptos de cada disciplina, no me parece que cada disciplina tenga una capacidad argumentativa distinta”* (A). Por otra parte, dos de los docentes manifestaron que el tipo de competencia argumental es distinta según los objetivos de cada disciplina: *“...creo que no todos tienen la misma*

*competencia argumental, ni que tampoco el objetivo de esas carreras, por ejemplo, si vos sos licenciado en física, no es la misma competencia argumental que espera que se desarrolla al finalizar la carrera que un licenciado en comunicación social...” (B).*

### Concepción docente sobre su rol en el desarrollo de la competencia argumental del estudiante universitario ingresante

La Tabla 2 muestra los resultados correspondientes al segundo objetivo, el cual era analizar la concepción del docente sobre su rol en el desarrollo de la competencia argumental del estudiante universitario ingresante.

Tabla 2. Concepción docente sobre su rol en el desarrollo de la competencia argumental del estudiante universitario ingresante

Tópico	Respuesta	Docentes
<i>Concepción del docente acerca de la competencia argumental de los estudiantes universitarios</i>	Nivel bajo	A, B, C, D
<i>Función docente en el desarrollo de la competencia argumental del estudiante</i>	Juega un rol importante	A, B, C, D
<i>Práctica docente y argumentación del estudiante</i>	Argumentación del docente en clase	A, B
	Tipo de relación docente-estudiante	C, D
<i>Prácticas específicas para mejorar la argumentación del estudiante</i>	Trabajo en grupo	C, D
	Trabajos prácticos y preguntas abiertas	A
	Debate durante la clase	B

## Concepción del docente acerca de la competencia argumental de los estudiantes universitarios

En relación con la concepción de los docentes en cuanto a la competencia argumental de los estudiantes universitarios, todos los docentes coincidieron en que la competencia argumental de los estudiantes universitarios es de un nivel muy bajo, aunque dos de ellos expresaron que esa competencia argumental no ha sido desarrollada por las circunstancias que plantea el mismo sistema educativo; por ejemplo: *“Yo creo que el alumno argumenta poco, pero yo creo que la culpa no la tiene el chanco sino el que le da de comer, es el sistema el que no le favorece la mayor argumentación y menos memorización”* (D).

## Función docente en el desarrollo de la competencia argumental del estudiante

En cuanto a la influencia de la función del docente en el desarrollo de la competencia argumental del estudiante, todos los entrevistados coincidieron en que el docente juega un papel importante en el desarrollo de la competencia argumental del estudiante y que sería de importancia que los mismos reciban algún tipo de instrucción específica con respecto a dicha competencia. Por ejemplo: *“Sí, yo creo que es fundamental y, ¿sabes por qué es fundamental? Porque nosotros los docentes, las y los docentes, muchas veces no nos tomamos el trabajo de propiciar esos espacios”* (B).

## Práctica docente y argumentación del estudiante

Con respecto al modo en que la práctica del docente desempeña un papel en el desarrollo de la competencia argumental del estudiante, dos de los entrevistados declararon que los docentes deberían argumentar en clase, en tanto la forma de argumentar del docente puede influir en la argumentación del estudiante: *“Si uno pide que el alumno argumente también tiene que argumentar el docente”* (A). Por otro lado, los otros dos docentes hicieron referencia a que es el tipo de relación con el estudiante la que permitiría o no que este último desarrolle la competencia argumental. Según sus concepciones, parecería que el estilo de dar clases del

docente puede dar oportunidades o no de desarrollar la argumentación del estudiante, y si el docente es autoritario, y no cede la palabra al estudiante, este entonces no encuentra oportunidades para argumentar: *“Si un docente es autoritario no permite que el alumno tenga una posición propia (...) corta la posibilidad argumental del estudiante porque hay una relación de poder asimétrica”* (C).

### Prácticas específicas para mejorar la argumentación del estudiante

Finalmente, en cuanto a las prácticas específicas que los docentes consideran que podrían implementar para mejorar la competencia argumental del estudiante, dos de los mismos mencionaron al trabajo en grupo como una actividad que fomentaría la argumentación en el estudiante universitario: *“Se pueden implementar actividades específicas de índole grupal, individual, orales y escritas en donde se plantee alguna situación frente a la cual tengan que tomar una posición y argumentar esa posición”* (C). Por otro lado, uno de los docentes señaló la importancia de realizar trabajos prácticos y preguntas abiertas como actividad que fomentaría la argumentación: *“Para mí, trabajos prácticos, está la posibilidad, también preguntas en clase para que argumenten”* (A). Mientras que otro de los docentes mencionó que se debería producir un debate durante la clase que funcione como disparador de la argumentación, que incluya profesor y alumnos: *“En el sentido más práctico, si se quiere, creo que una cuestión es incentivar el debate, es decir, invitar a los estudiantes a que realmente presenten o que hagan comentarios o críticas a lo que uno está diciendo”* (B).

### DISCUSIÓN

El presente estudio propuso dos objetivos: (a) indagar la concepción de argumentación en los docentes universitarios de estudiantes ingresantes; (b) analizar la concepción de dichos docentes acerca de su rol en el desarrollo de la competencia argumental de estudiantes universitarios ingresantes. En función de



ello, se realizaron entrevistas semiestructuradas a través de las cuales se indagó una serie de tópicos en relación a cada objetivo.

En relación con el primer eje, la *Concepción docente sobre la argumentación*, se pudo observar el predominio de una concepción de la argumentación basada en la toma de posición de defensa de una tesis, y también, un énfasis en la parte conceptual de la argumentación, coincidiendo respectivamente con las *dimensiones dialéctica y conceptual*, propuestas por Baker (1999). Estos dos aspectos vuelven a ser mencionadas por los docentes en los tópicos *Elementos propios de un buen argumento y Relación entre el conocimiento conceptual y la competencia argumental*, donde se enfatiza la dimensión conceptual. Se pudo observar que el aspecto dialéctico o social fue escasamente destacado, coincidiendo con la variabilidad de concepciones docentes, y la falta de articulación entre las dimensiones que encuentran Mc Neill, et al. (2017), donde solo unos pocos logran articular ambos aspectos.

En este sentido es posible pensar que los docentes tengan dificultad para reconocer la multidimensionalidad que puede implicar la argumentación, dejando de lado otros aspectos de la misma, por ejemplo, la *dimensión dialógica* (función social de la argumentación). Asimismo, resaltan en múltiples ocasiones el carácter conceptual de la argumentación, es decir, la solidez teórica de los argumentos, coincidiendo con la perspectiva encontrada por Larraín, et al. (2021) en los docentes de Filosofía y Derecho.

Otro aspecto destacado fue que la argumentación ayuda a evitar el aspecto memorístico y repetitivo del contenido conceptual, logrando avances en el aprendizaje de los estudiantes, lo cual coincide con resultados investigaciones previas sobre la relación entre argumentación y aprendizaje como en Castellaro & Roselli (2018). Finalmente, cabe destacar la escasa referencia a la idea del aprendizaje y el sentido social en la transmisión del mismo, como consideran Andriessen & Schwarz (2009), entre el cual figura la importancia de la argumentación para la práctica profesional, la cual es resaltada por Wolfe et al. (2009).

En cuanto a la *concepción del docente acerca de la competencia argumental de los estudiantes universitarios*, los docentes consideran que el nivel es bajo. Esto

puede deberse a la importancia que le otorgan a la dimensión conceptual, dejando de lado otras dimensiones de la argumentación. Por otro lado, esta perspectiva parece no coincidir con el modelo IRE mencionada por Mc Neill & Pimentel (2009). Esto se puede observar en el tópico *Práctica docente y argumentación del estudiante*, donde los docentes mencionan que el tipo de relación puede influir en que el estudiante argumente o no, además de que ellos mismos sienten la necesidad de argumentar. En este sentido, desarrollan prácticas que se acercan a un modelo argumental del aprendizaje, como ser trabajos en grupo o debates durante la clase, como mencionan en el tópico *Prácticas específicas para mejorar la argumentación del estudiante*.

Por otro lado, no refieren algunas prácticas que investigaciones anteriores resaltan como importantes (por ejemplo, “jugar al abogado del diablo”), las cuales pueden fomentar la contra-argumentación y corresponden con un nivel dialéctico alto de la argumentación (García-Milá et al., 2013; Simon, et al., 2006). En esta dirección, es posible que los docentes requieran algún tipo de entrenamiento específico para poder adquirir estas prácticas (Sadler, 2006, Simon et al., 2006, Mc Neill & Knight, 2013) y así poder evaluar y argumentar, dando cuenta del carácter multidimensional de la argumentación. Sin embargo, es importante destacar que, en ciertas ocasiones suele ser difícil implementar este tipo de prácticas en las Universidades Públicas por diversos motivos, entre ellos, la falta de espacios para la formación tanto de estudiantes como de los docentes respecto de la temática, la imposibilidad de aplicación de ciertas técnicas en contextos de masividad en las aulas (sobre todo en los primeros años) y los escasos recursos con los que se cuenta para poder llevar adelante este tipo de prácticas.

Para finalizar, es importante destacar que el desarrollo de competencias argumentales en los estudiantes no sólo se vincula con sus propios recursos y/o con las estrategias/prácticas implementadas por el docente, sino también con la concepción personal y subjetiva que éste último construya acerca del propio argumentar. Por lo tanto, su estudio es un tema de importancia para la Psicología Educativa.

## REFERENCIAS

1. Andriessen, J., E., B., & Schwarz, B., B. "Argumentative Design" in N. Muller Mirza and A.-N. Perret-Clermont (Ed.) *Argumentation and Education: Theoretical Foundations and Practices* 1ra ed., Vol. 1, pp. 145-174. 2009.
2. Baker, M. J. "Argumentation and constructive interaction". *Studies in Writing*, 5, 179-202, 1999.
3. Castellaro, M., Peralta, N., Tuzinkievicz, M. A., & Curcio, J. M. "La argumentación dialógica durante la resolución colaborativa de problemas lógicos, en diadas de quinto y sexto grado". *Traslaciones. Revista latinoamericana de Lectura y Escritura*, 8(14), 104-124, 2020.
3. Castellaro, M., & Roselli, N. "Interacción sociocognitiva entre pares en situaciones simétricas y asimétricas de competencia epistémica". *Revista de Psicología*, 36(1), 333-365, 2018.
4. Erduran, S., Simon, S., & Osborne, J. "Tapping into argumentation: developments in the application of Toulmin's argument pattern for studying science discourse". *Wiley Interscience*, 88, 915-933, 2004. DOI: 10.1002/sce.20012
5. Gabucio, F. "Pensamiento, argumentación y significado". *Estudios de Psicología: Studies in Psychology*, 23(3), 359-372, 2002.
6. García-Milá, M., Gilabert, S., Erduran, S., y Felton, M. "The effect of argumentative task goal on the quality of argumentative discourse". *Science Education*, 97(4), 497-523, 2013.
7. Glaser B., G., & Strauss, A., L. *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine Transaction. 1967.
8. Guilfoyle, L., Erduran, S., & Park, W. "An investigation into secondary teachers' views of argumentation in science and religious education". *Journal of Beliefs & Values*, 42(2), 190-204. 2021.
9. Gonzalez-Lamas, J., Cuevas, I., & Mateos, M. "Argumentar a partir de fuentes: diseño y evaluación de un programa para mejorar la argumentación escrita y su impacto en función de las creencias acerca de la escritura académica que mantienen los estudiantes". *Infancia y Aprendizaje* 39(1), 49-83. 2016.
10. Larraín, A., De Brasi, L., Calderón, M., & Calzetta, A. "Creencias docentes acerca de la enseñanza de la argumentación en el ciclo básico de formación". *Formación universitaria*, 14(1), 99-110. 2021.
11. Mc Neill, K. L., González-Howard, M., Katsh-Singer, R., & Loper, S. "Moving Beyond Pseudoargumentation: Teachers' Enactments of an Educative Science Curriculum Focused on Argumentation". *Science Education*, 101(3), 426-457. 2017.
12. McNeill, K. L., & Knight, A. M. "Teachers' pedagogical content knowledge of scientific argumentation: The impact of professional development on k-12 teachers". *Science Education*, 97(6), 936 - 972. 2013.

13. Mc Neill, K., L., & Pimentel, D., S. “Scientific Discourse in Three Urban Classrooms: The Role of the Teacher in Engaging High School Students in Argumentation”. *Science Education*. 94(2) 203-229. 2009.
14. Ortega, F. J., Márquez, C., & Tamayo Alzate, Ó. E. “Cambio en las concepciones de los docentes sobre la argumentación y su desarrollo en clase de ciencias”. *Enseñanza de las Ciencias*. 32(3), pp. 53-70. 2014.
15. Peralta, N., S., & Roselli, N. “Modalidad argumentativa en función del tipo de tarea y tamaño del grupo”. *COGENCY*, 9(2), 67-83. 2017.
16. Peralta, N., S. & Roselli, N. “Conflicto sociocognitivo e intersubjetividad: análisis de las interacciones verbales en situaciones de aprendizaje colaborativo”. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 6(1), 90-113. 2016.
17. Sadler, T. “Promoting Discourse and Argumentation in Science Teacher Education”. *Journal of Science Teacher Education*, 17(14), 323-346. 2006.
18. Sandoval, W. A., Enyedy, N., Redman, E. H., & Xiao, S. “Organising a culture of argumentation in elementary science”. *International Journal of Science Education*, 41(13), 1848-1869. 2019.
19. Simon, S., Erduran, S., & Osborne, J. “Learning to Teach Argumentation: Research and development in the science classroom”. *International Journal of Science Education*, 28(2-3), 235-260. 2006.
20. Taylor, S.J., & Bogdan, R. *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de significados*. Paidós. 1987.
21. Van Eemeren, F. H., & Grootendorst, R. *Una teoría sistemática de la argumentación*. Buenos Aires: Biblos. 2011.
22. Von der Mühlen, S., Richter, T., Schmid, S., Schmidt, M. E., & Berthold, K. “Judging the plausibility of arguments in scientific texts: a student-scientist comparison”. *Thinking & Reasoning*. 22(2) 221-249. 2016.
23. Wolfe, C., R. “Argumentation Across the Curriculum”. *Written Communication*, 28(2), 193-119. 2011.
24. Wolfe, C., R., Britt, M., A., & Butler, J. A. “Argumentation Schema and the Myside Bias in Written Argumentation”. *Written Communication*, 26(2), 183-209. 2009.
25. Zhao, G., Zhao, R., Li, X., Duan, Y., & Long, T. “Are preservice science teachers (PSTs) prepared for teaching argumentation? Evidence from a university teacher preparation program in China”, *Research in Science & Technological Education*, 1(20). 2021. DOI: 10.1080/02635143.2021.1872518.