



## ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

## Una propuesta para enseñar argumentación desde el modelo de Biggs

### A proposal to teach argumentation based on the Biggs model

Diana Carolina Rodríguez Orbea<sup>\*id</sup>, Martha Cecilia Giraldo Montoya<sup>\*\*id</sup>

#### Resumen

El presente artículo es el resultado de una intervención pedagógica en la Universidad Autónoma de Occidente, de Cali, con estudiantes de primer semestre de Ingeniería y de Ciencias Administrativas del curso de Expresión Oral y Escrita, impartido por el Departamento de Lenguaje en el primer semestre de 2018. En este trabajo se reflexiona y describe la incidencia de una secuencia didáctica orientada hacia la enseñanza de la argumentación desde el modelo de Toulmin, Morrás y Pineda (2007) y diseñada desde la propuesta pedagógica de Biggs (2005), autor que constituye el referente teórico principal del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la universidad. La metodología empleada fue la sistematización de experiencia, propuesta que data de la década de 1970 y las categorías observadas fueron la problematización, la actuación y la autorregulación en el proceso de enseñanza/aprendizaje. La experiencia muestra la importancia de proponer pedagogías activas en el aula que posibiliten el desarrollo de la argumentación como una estrategia de razonamiento y aprendizaje. Se concluye que el diseño de experiencias desde estas concepciones puede propiciar un aprendizaje profundo a partir de la construcción de prácticas reflexivas tanto de estudiantes como de docentes.

**Palabras clave:** aprendizaje activo, práctica de enseñanza, reflexión, didáctica, argumentación.

#### Abstract

This article is the result of a pedagogical procedure present at the Universidad Autónoma de Occidente in Cali, with first semester students of Engineering and Administrative Sciences attending the Written and Spoken Discourse course, provided by the Language Department in the first semester of 2018. This work considers and describes the impact of a didactic sequence that focuses on teaching argumentation from the perspective of the model developed by Toulmin, Morrás and Pineda (2007), designed on the basis of the pedagogical approach proposed by Biggs (2005), the primary theoretical mentor of the university's Institutional Educational Project. The methodology used was the systematisation of experiences, a proposal that dates back to 1970, while the analysed categories were problematisation, behaviour and self-regulation in the teaching and learning process. This experience shows the importance of proposing active teaching methods in class, facilitating the development of argumentation as a strategy for reasoning and learning. We concluded that the design of experiences from these concepts may foster deep learning based on the construction of reflective practices, both by students and teachers.

**Keywords:** active learning, teaching practice, reflection, didactics, argumentation.

\* Licenciada en Literatura y magíster en Lingüística y Español, Universidad del Valle (Colombia). Docente del Departamento de Lenguaje de la Universidad Autónoma de Occidente de Cali (Colombia). Correo electrónico: [dcrodriguez@uao.edu.co](mailto:dcrodriguez@uao.edu.co)

\*\* Licenciada en Español y Comunicación, Universidad Tecnológica de Pereira (Colombia). Especialista en Planeamiento Educativo, Universidad Católica de Manizales (Colombia) y especialista en Pedagogía para el Desarrollo del Pensamiento Autónomo, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (Colombia). Magíster en Lingüística y Español, Universidad del Valle (Colombia). Docente del Departamento de Lenguaje de la Universidad Autónoma de Occidente de Cali (Colombia). Correo electrónico: [mgiraldo@uao.edu.co](mailto:mgiraldo@uao.edu.co)

## Introducción

El desarrollo del pensamiento crítico es un objetivo al que se apunta con mucha fuerza en los procesos formativos de la educación superior. Esto supone un reto para los docentes, sobre todo en relación con las prácticas pedagógicas, pues su planeación y ejecución propenden por ir más allá de lo declarativo para dar prioridad a los procesos cognitivos superiores desde los cuales el estudiante establece hipótesis, evalúa y verifica lo aprendido.

En este artículo se presenta una reflexión sobre la incidencia de la perspectiva del aprendizaje activo en la enseñanza de la argumentación en estudiantes universitarios. Lo anterior se deriva de una investigación de aula en la que el objetivo general fue determinar el impacto de una propuesta pedagógica para la enseñanza de la argumentación, fundamentada en la teoría de Biggs (2005) sobre el aprendizaje profundo. Se llevó a cabo con estudiantes de primer semestre de la asignatura Expresión Oral y Escrita, curso impartido a jóvenes de las Facultades de Ingeniería y Ciencias Administrativas, de la Universidad Autónoma de Occidente, en Cali, Colombia.

En el presente documento se justifica la elección de los referentes teóricos que rodearon esta propuesta, la metodología empleada y los resultados de la experiencia.

## Enseñanza y argumentación

### La enseñanza desde el modelo de Biggs

Biggs (2005), a partir de la observación de las actitudes de los estudiantes frente al aprendizaje en el aula de clase, los caracterizó en dos tipos: a) los automotivados, entre los que se encuentran aquellos con intereses intelectuales notorios, con disposición para comparar, contrastar, explicar, relacionar, aplicar, teorizar y generalizar, acciones propias de un enfoque de aprendizaje profundo, y b) los poco motivados, quienes tienen interés en pasar las asignaturas con el menor esfuerzo; por tanto, invierten

poco tiempo en la tarea, se limitan a lo esencial, resuelven el trabajo desde la reproducción o la memoria, aceptan pasivamente las ideas y la información. Estas actitudes son expresión de un enfoque de aprendizaje superficial. Esto condujo a la generación de un método de enseñanza/aprendizaje que reconozca la congruencia entre las motivaciones del estudiante (conocimientos previos, competencias, modos preferentes de aprender, valores y expectativas), el contexto (currículo, modo de enseñanza, ambiente de clase y evaluación) y el proceso metacognitivo (elemento mediador entre la intención, motivación, percepciones de las tareas por parte del estudiante y las estrategias empleadas para estudiar). De manera concreta, entre la motivación, la estrategia y el resultado.

Ante la realidad de encontrar en el aula de clase un número significativo de estudiantes con enfoques de aprendizaje superficial, Biggs (2005) sugiere el diseño de intervenciones pedagógicas orientadas al aprendizaje profundo, es decir, hacia el compromiso con la tarea, la profundidad en los contenidos, el reconocimiento del significado y la relevancia del conocimiento a adquirir. En tal sentido, sugiere que el profesor debe conocer su disciplina, presentar a los estudiantes los objetivos y la estructura de los contenidos, suscitar preguntas y respuestas a partir de la integración entre los conocimientos previos y la nueva información, enfatizar en la profundidad y la trascendencia del aprendizaje.

Para ello propone un modelo constituido por tres fases:

- A. *Presagio*. Implica tener en cuenta variables del estudiante como el reconocimiento de los conocimientos previos, las experiencias, percepciones sobre la tarea, el profesor, el contexto y el aprendizaje. También contemplar variables del contexto de enseñanza, o sea, contenidos, tareas, modos de enseñanza, evaluación y ambiente de clase.
- B. *Proceso*. Se relaciona con la implicación del estudiante, derivada de la fase anterior.

C. *Producto*. A partir de las fases anteriores, se obtiene un determinado rendimiento incluyendo procesos de retroalimentación (Saraza, 2013).

Biggs sugiere como punto de partida la exploración de los conocimientos previos y acceder a la nueva información a partir de la *observación* de la realidad, es decir, iniciar con una situación preferiblemente genuina, cercana al estudiante, que le permita involucrarse con mayor agilidad y aportar sentido a la actividad.

Como un segundo paso, el autor propone *problematizar* lo observado, es decir, explorar, interrogar y ubicar la situación en diversos contextos, lo cual implica la identificación y la evaluación de factores, el establecimiento de causas y efectos, la descripción de circunstancias, con las cuales se busca una mayor comprensión del fenómeno estudiado a partir del *análisis* de los diferentes factores que lo constituyen. A su vez, esto deriva en procesos de *argumentación*, *generalización* o *síntesis*, acciones del aprendizaje de orden superior o profundo.

Trazar este recorrido le demanda al docente la identificación de objetivos de aprendizaje, la determinación de metas retadoras pero alcanzables (según el currículo previsto), la elección de actividades centradas en los estudiantes (las pedagogías), el diseño de una evaluación que comunique los resultados esperados y el clima adecuado para la interacción.

Su funcionalidad presupone una *alineación* entre cada uno de los componentes que constituyen el sistema mismo, ya que la máxima consistencia entre cada elemento determina el grado de éxito de la intervención. En este sentido, Biggs retoma a Shuell (1986) como el faro que guía su producción para establecer como elemento detonador de la estrategia pedagógica los efectos esperados: “Para que los estudiantes consigan los resultados de una manera razonablemente eficaz, la tarea fundamental del profesor consiste en lograr que los estudiantes lleven a cabo las actividades de aprendizaje que, con mayor probabilidad, lleven a

alcanzar esos resultados” (Shuell, 1986, citado por Biggs, 2005, p. 12).

### **La enseñanza de la argumentación desde Toulmin**

La formación universitaria promueve el desarrollo de la argumentación como una estrategia de razonamiento y aprendizaje. Esta finalidad demanda que las actividades asociadas a las disciplinas eviten quedarse en lo declarativo y lo procedimental para avanzar hacia el conocimiento funcional, entendido como el saber hacer con sentido, saber qué, saber cómo, saber cuándo y saber dónde. Se requiere entonces un esquema de argumentación versátil y en diálogo con las diferentes disciplinas, en el que prevalezcan los cuestionamientos, el planteamiento de problemas y la elaboración de explicaciones que sean sustentadas con consistencia.

De acuerdo con los propósitos de la secuencia didáctica (SD) fue necesario revisar algunas investigaciones sobre la enseñanza de la argumentación en la universidad con el fin de aproximarnos al estado de la cuestión y, así, vislumbrar cuáles son las acciones y decisiones pedagógicas privilegiadas para el desarrollo de la argumentación en la educación superior y decidir qué estrategias nos interesa proponer. Al respecto, gran parte de estos estudios manifiestan nacer de problemáticas en las que los docentes de las disciplinas piden con mucha frecuencia tareas a los estudiantes con el objetivo de defender puntos de vista o resolver problemas complejos presuponiendo que ya saben argumentar. Las investigaciones cuestionan estos supuestos, ya que los resultados de esas tareas muestran un bajo desempeño argumentativo, como: la innegable dificultad de los estudiantes para defender con consistencia sus puntos de vista; la falta de rigor en la información que se usa para construir argumentos confiables; la poca conexión entre tesis y argumentos; la dificultad para diferenciar *tema* de *tesis*, y de este modo construir premisas mayores que expresen el punto de vista

que van a defender; la escasa profundidad en su capacidad de evaluar o establecer hipótesis que les permitan defender sus posturas; entre otros.

Otro aspecto destacado en dichas investigaciones es la reflexión sobre cómo enseñan los docentes, ya que la mayoría, a pesar de ser expertos en su disciplina, no son conscientes de la necesidad de propiciar el aprendizaje de la argumentación, razón por la cual la manera como se piden las tareas (las consignas) no proporciona el andamiaje que se requiere para aprender a argumentar. Entre las estrategias más destacadas están el abordaje de la escritura monográfica y ensayística (“Escribir un ensayo sobre...”); la elaboración de esquemas argumentativos; la apropiación de los procedimientos de planeación, textualización y revisión del discurso argumentativo, y la selección de enfoques teóricos sobre la argumentación, como el de Toulmin (2007) para el aprendizaje de las ciencias.

Ibáñez y Zangaro (2007), en su investigación sobre la producción de textos argumentativos en estudiantes universitarios de diferentes programas académicos, plantean la necesidad de enfatizar en la exposición y la argumentación, razón que conduce a diseñar una estrategia sobre el proceso de escritura de una monografía de carácter argumentativo. En la propuesta, las autoras plantean tres fases: *investigación*, *construcción de argumentos* (para probar sus hipótesis) y *escritura del documento final*. Las investigadoras destacan que estos tres momentos tienen buenos resultados, solo si se garantiza una adecuada retroalimentación de parte del docente para que los estudiantes puedan regular su proceso de aprendizaje.

Otras investigaciones destacan que la argumentación requiere de un proceso intencional, como lo muestran Pava, Ocampo y Bonilla (2008), y Bañales *et al.* (2015) quienes desarrollan estrategias en las que los estudiantes de Fonoaudiología y de Lingüística Aplicada deben argumentar en textos escritos (ensayos) centrándose en el proceso, es decir, la búsqueda de información, la planeación a través del uso de esquemas y la revisión. Los investigadores concluyen estas de acciones pedagógicas

transforman las prácticas de escritura argumentativa de los jóvenes universitarios, al interiorizar la importancia de la planificación como una manera de ser coherentes y eficaces con las intenciones argumentativas expresadas en la escritura.

Existen también producciones de reflexión pedagógica ubicadas en la elección intencional de un marco teórico de la argumentación, consecuente con los propósitos de enseñanza. Tal es el caso de las propuestas basadas en el modelo de Toulmin (Henao y Stipcich, 2008; Guerrero, 2007; Camacho y Cuéllar, 2007; Sánchez, González y García, 2013) las cuales, además de estar situadas en el contexto de la enseñanza de las ciencias, coinciden en la necesidad de enseñar a argumentar para la toma de decisiones informadas y fundamentadas. Los investigadores plantean que este modelo teórico permite articular las operaciones cognitivas de validez de los razonamientos con asuntos del ámbito sociocientífico que demandan la toma de posiciones y, sobre todo, el planteamiento de soluciones. De igual manera, coinciden en reconocer que este modelo compromete a quien argumenta con las premisas, con su encadenamiento y su calidad. Las investigaciones mencionadas plantean la necesidad de una enseñanza intencional de la argumentación y la formulación de secuencias didácticas que posibiliten su aprendizaje escalonado para avanzar desde un aprendizaje superficial a uno profundo.

Esta revisión permitió ratificar la decisión curricular de definir como mejor opción para el diseño pedagógico el modelo de Toulmin (2007), por invitar a quien argumenta a poner a prueba sus afirmaciones a través de una estructura que supone una solidez en la demostración, a través de un encadenamiento fuerte de las premisas: “Supongamos que hemos hecho una aseveración, comprometiéndonos, como consecuencia, con la afirmación que cualquier aserto necesariamente conlleva. Si se pone en duda la afirmación, debemos ser capaces de apoyarla; esto es, de probarla y demostrar que estaba justificada” (Toulmin, 2007, p. 132). Esto implica una revisión minuciosa del origen de la

información que se requiere, de la relevancia de las premisas elegidas para construir el argumento, y de la relación entre las premisas para consolidar el funcionamiento del modelo sin dejar fisuras para que un argumento refute a otro. De manera que se consolida una relación de dependencia entre todos los elementos y se obtiene un argumento firme y respaldado. Asimismo, el conocer y aplicar esta perspectiva de la argumentación posibilita la evaluación de la validez de los argumentos de los otros.

## Metodología

Esta es una investigación cualitativa de tipo descriptivo que fue realizada durante el semestre 2018-1. La muestra estuvo conformada por 50 estudiantes de primer semestre de dos grupos de la asignatura Expresión Oral y Escrita, pertenecientes a las facultades de Ciencias Económicas y Administrativas y de Ingeniería de la Universidad Autónoma de Occidente, de Cali. La propuesta metodológica corresponde a la *sistematización de experiencias*, la cual consiste en la interpretación crítica de una o varias experiencias a partir de su ordenamiento y reconstrucción (Jara, Messina, Ghiso y Acevedo, 1996). Los datos se obtuvieron durante el desarrollo de una secuencia didáctica (SD) para el aprendizaje de la argumentación que tuvo una duración de 6 semanas. Para ello se siguió el proceso propuesto por Peresson (1997, citado por Jara, 1996): 1) descripción del punto de partida; 2) interrogante y desafíos; 3) contextualización de las experiencias; 4) fundamentos teóricos y metodológicos; 5) práctica: reconstrucción de la intervención; 6) evaluación de la experiencia: análisis e interpretación crítica, logros e impacto, comunicación de la experiencia. Para efectos de la observación y el análisis de la enseñanza se definieron tres categorías: la problematización (punto de partida), la actuación como parte del marco operativo (conocimiento declarativo y procedimental: saber qué, saber cómo, saber cuándo, dónde, por qué y el para qué) y la autorregulación. Los instrumentos

utilizados para la recolección de información fueron los registros de observación, las tareas y los momentos de autoevaluación orales y escritos. La información recolectada se analizó a partir de un proceso de interpretación crítica (análisis, síntesis y reflexión), propia de este marco metodológico, que finalizó con una serie de conclusiones alrededor de la transformación en los roles de estudiantes y docentes. Aunque el foco está puesto en la enseñanza, el impacto se establece mediante el conocimiento, desempeño, actuación, interacción y autoevaluación de los estudiantes.

## Secuencia didáctica para el desarrollo de posturas críticas sustentadas en la argumentación

Atendiendo a la revisión de la literatura, las disposiciones del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el microdiseño, se optó por la planeación de una SD conformada por tres actividades que respondieron al objetivo de estructurar discursos en los que se exprese una posición crítica sustentada argumentativamente.

Para la fase de explotación de los conocimientos previos se elaboró en grupos un mentefacto para recuperar la información que sobre el concepto de *argumentación* poseían los integrantes del grupo. Cada grupo socializó su esquema posibilitando una retroalimentación colectiva. Se recomendó la lectura del *Manual de lectura y escritura argumentativas*, de Nora Isabel Muñoz y Mónica Beatriz Mucsi (2013). El mentefacto se continuó nutriendo durante el resto de la secuencia didáctica y se entregó al final para ser calificado.

Se propusieron tres actividades estructuradas por cuatro momentos: actuación, problematización de la actuación, generalización y autorregulación. En la primera, los estudiantes debieron elaborar una carta mediante la cual solicitaron el aplazamiento del primer parcial, lo que implicó un ejercicio de argumentación genuino. Esto demandó conocer los aspectos formales del género, la estructura, el registro y los argumentos. El ejercicio de

deliberación y análisis fue efectuado por el grupo en pleno y consistió en establecer si la producción escrita cumplía con las características del género, si se leyó adecuada la situación de comunicación y si los argumentos eran convincentes. En este caso, la generalización estuvo orientada a reconocer la incidencia de la situación de comunicación y el género en la argumentación.

La segunda actividad consistió en la ejecución de un debate sobre un tema de actualidad y de interés para los estudiantes. El curso se dividió en tres grupos: los que defendían la tesis, los opositores y los observadores. Los grupos a enfrentarse tuvieron diez días para preparar el debate. El tercero registró lo observado a través de una rejilla con criterios como: calidad de la información compartida, aportes a la discusión de una idea, variedad de los argumentos, respeto por el contrincante, fuerza enunciativa del orador, etc. Posteriormente, con la información recabada, los observadores emitieron un juicio valorativo sobre el desempeño argumentativo y la actuación de los participantes. En este caso la problematización se centró en cuáles son los factores que inciden en el desarrollo de la defensa exitosa de un punto de vista.

La tercera actividad consistió en la elaboración de un artículo de opinión a partir de la evaluación efectuada por los observadores en la actividad anterior. En grupos de tres integrantes, los estudiantes formularon la tesis del artículo teniendo en cuenta las problemáticas identificadas en la actividad anterior, definieron en un punto de vista y efectuaron la reflexión que les permitió argumentar su postura. Para ello, necesitaron abordar las características del género, tipos de argumentos, registro, característica de la argumentación. Aquí, la problematización giró en torno a cómo lograr una argumentación consistente y coherente.

## Resultados

A continuación, se presentan los resultados de la investigación mediante una descripción de lo

encontrado en las tres categorías establecidas para este estudio: problematización, actuación y autorregulación.

### Problematización

Para el desarrollo de esta categoría, la planeación partió de la práctica para conducir a los estudiantes a formular preguntas respecto a los diferentes factores a tener en cuenta al momento de argumentar. La reflexión se enfocó en las necesidades que iban emergiendo a medida que se llevaban a cabo las actividades. De esta manera se prescindió de las clases magistrales durante toda la experiencia, sustituyéndolas por conversaciones personalizadas, exposiciones generales asumidas por los estudiantes y trabajos grupales a través de los cuales los estudiantes se escucharon entre sí, se formularon preguntas, se retroalimentaron y elaboraron sus propias conclusiones. Así, el estudiante ganó protagonismo, formuló preguntas, creó hipótesis y explicaciones, y generó una mayor disposición hacia el aprendizaje al otorgársele un sentido genuino a lo aprendido.

Dado que la primera actividad consistió en la producción de una carta en clase sin más información que los conocimientos previos de los diferentes integrantes de los grupos, el ejercicio puso en evidencia cómo algunos participantes debieron consultar las características del género, su estructura y presentación. De esta manera, se fueron articulando los conocimientos previos con la nueva información, condición planteada por Biggs (2005) como un paso para el afianzamiento de los conocimientos:

La enseñanza se construye sobre lo conocido; no debe rechazarse. En el aprendizaje profundo, el nuevo aprendizaje se conecta con el antiguo, de manera que la enseñanza debe explotar las interconexiones: hacer explícitas las conexiones, escoger primero ejemplos conocidos, llevar a los estudiantes a que construyan basándose en sus propias experiencias,

extraer y explicar paralelismos, utilizar referencias cruzadas, diseñar currículos que establezcan conexiones transversales. (p. 101)

Así, se fue construyendo el entramado conceptual entre género, argumentación y situación de comunicación. La actividad permitió visibilizar las concepciones erróneas y efectuar retroalimentación oportuna por parte del docente o de uno de los estudiantes, con lo cual se fue ajustando el conocimiento sin esperar a una prueba o trabajo final (evaluación formativa).

Sin embargo, fue necesario generar un ambiente de confianza en el que el estudiante estuviera dispuesto a exponer su trabajo, a preguntar, a equivocarse y a efectuar contribuciones a sus compañeros. El ambiente anterior permitió precisar conocimientos y generar nuevas ideas.

En este caso se avanzó en el conocimiento declarativo y procedimental al precisar las características del género y reconocer la importancia de la situación de comunicación para definir el registro con el cual se produce el enunciado y la argumentación que lo constituye. En particular los estudiantes argumentaron el aplazamiento del parcial indicando que requerían un poco de más tiempo para afinar algunos conocimientos que aún no estaban claros, centrando su solicitud en el interés de aprender, relegando a un segundo plano argumentos como la saturación con parciales, miedo a perder la nota o responsabilizar al docente de no haber entendido. Lo anterior implicó la jerarquización y selección de los argumentos teniendo en cuenta el destinatario y lo que él podría valorar como una razón justa y pertinente para la aceptación de la petición. Esto los llevó a ser más conscientes de la importancia de pensar en el auditorio, de deducir criterios, de juzgar interpretaciones, de tomar conciencia de su posición con respecto a su interlocutor.

En la segunda actividad, la problematización partió del rol asumido en el debate. Esta exigió la búsqueda de información, la selección de

argumentos plausibles y la anticipación de los contraargumentos, lo cual condujo a deliberar, compartir impresiones, tomar decisiones y diseñar una estrategia argumentativa que permitiera confrontar y desestabilizar al adversario.

La tercera actividad puso nuevamente al estudiante a pensar el género al tener que escribir un artículo de opinión, documento que no le era cercano y traía consigo nuevas exigencias, como la formulación de una tesis, la exposición de argumentos convincentes, la toma de postura, constituyéndose en una experiencia retadora. Esta serie de actividades le reafirmó al estudiante que la argumentación es una práctica situada en la que debe contemplar una variedad de factores que se vuelven de éxito.

### Actuación

El conocimiento funcional equivale al eje de la actuación de las competencias, es decir, enfatiza en las actuaciones de los estudiantes (Biggs, 2005). Por tal motivo, la planeación permitió que estos transformaran su rol, pasando de una actuación pasiva a una interactiva en la que era necesario enfrentarse a escenarios en los que necesitaban reconocer qué sabían y cómo podían aplicarlo frente a las demandas de las tareas.

La SD implementada les exigió una participación activa desde su inicio, para la cual tuvieron que comenzar leyendo sin mediación docente el *Manual de lectura y escritura argumentativas* (Muñoz y Musci, 2013), recurso que les facilitaría acercarse al conocimiento declarativo sobre la argumentación. Lo anterior implicó que los estudiantes pusieran a prueba lo que sabían, lo que necesitaban saber para hacerlo bien, el cómo necesitaban aprenderlo y en qué circunstancias debían utilizarlo, ya que esta lectura se hizo con el fin de desplazar las clases magistrales para así propiciar unas dinámicas en las que los estudiantes, de manera más autónoma, continuaran su camino en el aprendizaje de la argumentación:

*Aprendí que la argumentación es un conjunto de proposiciones organizadas de manera lógica, que buscan apoyar una tesis. Hay diversas maneras de argumentar: por justificación, cuando buscamos elementos que nos permitan defender nuestra tesis o punto de vista (podemos emplear definiciones, causas, efectos, etc.); por refutación, cuando buscamos la forma de invalidar o anular la tesis contraria, y por último, por medio de falacias (“desde mi punto de vista se pueden considerar argumentos, aunque sean fácilmente refutables y apoyados en leyes de paso débiles”).* (Escrito de estudiante 1).

El estudiante hace explícito lo que construyó como conocimiento declarativo a partir de la experiencia de lectura, destaca que la argumentación demanda una estructura organizativa la cual le da sentido y coherencia, identifica que se dispone de variados recursos (tipos de argumentos) y lugares (experiencias, creencias, emociones, lógica) desde los cuales puede argumentar, pero para ello requiere ampliar las fuentes de conocimiento.

Si bien es cierto que lo declarativo es una condición necesaria que permite conocer qué sabe –para que llegue a desarrollarse un conocimiento funcional–, no puede ser una condición única, ya que lo declarativo debe encontrarse en interacción con el conocimiento procedimental y el condicional, es decir, con el saber cómo y con el saber cuándo y dónde (Biggs, 2005):

*No sabía cómo escribir un texto argumentativo, no lo había puesto en práctica, ahora gracias a los ejercicios ya tengo más claro cómo realizarlo. Sé que tengo que usar un título, producir una introducción clara, plantear una tesis, sustentar mediante argumentos y al final escribir una conclusión precisa.* (Escrito de estudiante 2)

Esta declaración muestra que lo procedimental requiere de lo declarativo para poder establecer el uso de lo que se sabe. Asimismo, lo condicional emerge cuando los estudiantes determinan las circunstancias que influyen en el desarrollo

pertinente de la argumentación: *“Aprendí que un argumento no sirve en todo momento, es necesario evaluar con quién se habla”* (escrito de estudiante 3). El estudiante reconoce la importancia de la situación de comunicación al argumentar, porque factores como el contexto, quién habla, el tipo de relación entre los interlocutores, determinan la pertinencia de los argumentos. Es decir, para hacer esta afirmación el estudiante debió tener conocimientos sobre qué es argumentar, cómo se hace para poder decidir acerca de cuándo sirve o no un argumento.

En lo propuesto en la SD se pretendió lograr una coherencia entre el qué, el cómo y el cuándo para hacer de dichos conocimientos lo que Biggs denomina *conocimiento funcional*. La planeación de la secuencia recurrió a una diversidad de actividades con diferentes grados de dificultad para poner en evidencia que los estudiantes, para resolver las tareas, necesitaban evaluar qué sabían y qué debían hacer de acuerdo con las condiciones variables que exigió cada experiencia. En la escritura de la carta, se propuso una situación para hacer funcional los saberes sobre el esquema mínimo argumentativo; en el debate debían utilizar diversidad de argumentos a partir de información confiable, y en la columna de opinión debían utilizar los elementos propios de la argumentación desde la estructura que propone Toulmin (2007).

Sobre la actuación de los estudiantes, se presenta a continuación un ejemplo que recoge de manera general las apreciaciones sobre lo que se viene presentando en esta categoría:

*A partir de las actividades y trabajos realizados en el primer módulo, tales como el debate, la carta, el texto argumentativo, escenarios donde nos vimos forzados a defender nuestro punto de vista y a buscar información para tener bases firmes para defenderlos, pudimos avanzar en el fortalecimiento de nuestro criterio. Lo anterior nos exigía estar más informados y leer más. Nos retó a seguir participando en situaciones en las que teníamos que defender nuestras ideas.* (Escrito de estudiante 4)

Llegados a este punto, es importante destacar que esta forma de organizar la enseñanza propició condiciones para argumentar y tomar conciencia sobre la necesidad de leer y estar informados para así defender los puntos de vista, es decir, dio lugar a reconocer que la argumentación se nutre no solo de las experiencias y creencias personales, sino también de las fuentes que tienen origen en la esfera académico-científica. De igual modo, que el equiparse con esta nueva información les permitió poner en discusión y confrontación sus propias ideas de manera constante.

### **Autorregulación**

La planeación de esta secuencia, al situarse en una perspectiva de aprendizaje activo, procura que el estudiante construya mayor conciencia y sea un participante más diligente y asertivo en su proceso; es decir, estuvo orientada hacia el desarrollo de “una actitud activa por parte del alumno hacia la adquisición de conocimientos, a partir de una serie de habilidades que permitan dicha adquisición” (Vives-Varela, Durán-Cárdenas, Varela-Ruíz y Fortoul van der Goes, 2014, p. 35). En un comienzo, los estudiantes no se concentraron en reconocer los retos que les proponían las actividades de aprendizaje; intentaron resolver las demandas con la información que poseían sin verificar las exigencias, ni integrar la información nueva. Esto condujo a desarrollar diversos momentos orientados a la reflexión para potenciar los aprendizajes. Se hicieron diversas pausas durante las actividades en las que, a través de preguntas reflexivas, se buscaba que los estudiantes pensaran con frecuencia en la actuación durante su proceso. En la medida que avanzaban las clases, los alumnos estaban más dispuestos a revisar su participación y, a su vez, a tomar decisiones relevantes para potenciar su aprendizaje sobre la argumentación.

Un ejemplo de lo dicho está evidenciado en la siguiente declaración de un estudiante, quien reconoce que este aprendizaje ha transformado su mirada sobre los demás: *“Aprendí que yo puedo*

*aprender de las ideas de los otros, y también a ceder si el otro presenta argumentos más razonables y mejor sustentados. La verdad, antes era necia”* (escrito de estudiante 5).

Para lograr un aprendizaje profundo, la conciencia sobre lo que se aprende y se hace tiene un papel determinante, ya que es lo que le permite a los estudiantes identificar sus fortalezas y debilidades, lo cual los incita a resolver las diversas situaciones que se van presentando en el camino:

*Al principio creía que argumentar era pelear con los otros para saber quién lo hacía mejor, eso hizo que mis argumentos no fueran confiables y por eso tuve que empezar a hacer otras cosas como buscar información de universidades para fortalecer mis argumentos.* (Escrito de estudiante 6)

Esta declaración muestra un antes y un después sobre la forma de argumentar. Es importante señalar que en la construcción de conciencia el estudiante resuelve la dificultad tomando una decisión que a su modo de ver es favorable para la calidad de su argumentación.

“La conciencia metacognitiva es un saber de naturaleza intra-individual; se refiere al conocimiento que tienen los estudiantes y las estudiantes de los propósitos de las actividades que desarrollan y de la conciencia que tienen sobre su progreso personal” (Sánchez, Castaño y Tamayo, 2015, p. 1156). Dicho de otro modo, las anteriores reflexiones de los estudiantes evidenciaron las transformaciones derivadas de la autorregulación sobre su proceso, sobre lo que aprendieron, sobre sus dificultades y las exigencias de la argumentación, tanto en la vida cotidiana como en la actividad académica. Esta experiencia propició en ellos mayor conciencia sobre las demandas de las tareas y a estar dispuestos a asumir el control sobre su propio aprendizaje; aprendieron a planear su argumentación, a revisar y a modificar el proceso en función de los resultados que iban obteniendo a lo largo del desarrollo de la SD. Ese ejercicio fue una muestra del hacer de los estudiantes en el marco

de un aprendizaje autónomo, autorregulado, es decir, un aprendizaje intencional, activo y orientado a un objetivo (Argüelles y Nagles, 2007).

Ahora bien, hay que resaltar que estos progresos fueron posibles gracias a la mediación docente en el marco de la planeación de esta propuesta, ya que la autorregulación no es espontánea o natural, esta se aprende de otro que muestra cómo se puede lograr. En este caso, el proceso le significó a quien orientaba la secuencia asumir una actitud flexible, reflexiva sobre la actuación de sus estudiantes que sirviera de punto de partida para la construcción de conciencia en el aula:

Un “enseñante reflexivo” no cesa de reflexionar a partir del momento en que consigue arreglárselas, sentirse menos angustiado y sobrevivir en clase. Sigue progresando en su oficio, incluso en ausencia de dificultades o de crisis, por placer o porque no puede impedirlo, porque la reflexión se ha convertido en una forma de identidad y de satisfacción profesionales. (Perrenoud, 2010, p. 42)

## Conclusiones

Considerar la enseñanza como un ejercicio consciente e intencional requiere una lectura aguda de las relaciones y dinámicas emergentes entre los docentes, los estudiantes, el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje; se conjuga el accionar reflexivo para producir cambios curriculares, pedagógicos y didácticos (Domingo, 2013). Esto sitúa la comprensión de la práctica de aula “como una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso” (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999, p. 21). Estos planteamientos permiten justificar el camino recorrido, la revisión de la literatura, las decisiones tomadas en el diseño, la ejecución, la evaluación de los resultados y la necesidad de reflexionar sobre la propia experiencia para avanzar en la transformación,

tanto de las maneras de enseñar como de las formas de aprender de los estudiantes.

Desde un comienzo el diseño pedagógico se pensó para estimular el aprendizaje profundo y propiciar la motivación de los estudiantes, así que el reto fue promover dinámicas para la revisión y transformación de las creencias, representaciones y conocimientos previos. Así se produjo una transformación tanto de la enseñanza como de la forma aprender. El docente deja de ser el protagonista en el aula y el estudiante asume su responsabilidad en el proceso de aprendizaje.

El ejercicio de autorregulación se constituye en factor de éxito para lograr avances significativos en la adquisición de nuevo conocimiento. Dicha autorregulación hace posible un balance sobre lo que se aprende, las dificultades y las estrategias empleadas. La experiencia muestra que la construcción de conciencia es exitosa en la medida que el docente haga un adecuado ejercicio de mediación. Un ejemplo de lo anterior es cómo los estudiantes reconocieron en el marco de la reflexión que cada esfera discursiva y situación de comunicación impone unas lógicas de producción argumentativa que les son propias. En otras palabras, alcanzar un nivel de conciencia implica reconocer las condiciones para un adecuado uso de la argumentación.

## Recomendaciones finales

Una enseñanza orientada a un aprendizaje profundo implicará necesariamente la relación intrínseca entre el rol activo de los estudiantes y la construcción de prácticas reflexivas tanto de los estudiantes como de los docentes. En el caso de esta SD, es necesario seguir revisando los siguientes aspectos:

1. Hay varios factores que inciden sobre la motivación para aprender, entre ellos la resistencia a asumir unas prácticas de aprendizaje activo, dado que hay percepciones sobre cómo se aprende que son incorporadas desde la escuela. En tal sentido es

necesario insistir en este tipo de prácticas pedagógicas para transformar paulatinamente este modo de ver y acceder al conocimiento.

2. Es conveniente evaluar si es necesario trabajar dos géneros como la carta y el artículo de opinión para alcanzar el objetivo de aprendizaje propuesto para esta SD. Tomar una decisión al respecto implicaría disponer de más tiempo para profundizar en aspectos como falacias y otros tipos de argumentos que terminaron siendo abordados en forma rápida.
3. Producto de la autoevaluación de la SD, es importante continuar madurando esta propuesta y avanzar en la reflexión sobre el aprendizaje en el contexto de la educación universitaria.

## Reconocimientos

El presente artículo es producto del seminario “El texto y sus movilizaciones”, llevado a cabo por el Departamento de Lenguaje de la Universidad Autónoma de Occidente de Cali (Colombia), con la asesoría del profesor Fabio de Jesús Jurado Valencia. El seminario se constituyó como un espacio para la reflexión sobre las prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad.

## Referencias bibliográficas

- Argüelles, D. y Nagles, N. (2007). *Estrategias para promover procesos de aprendizaje autónomo*. Colombia: Alfaomega.
- Bañales Faz, G., Vega López, N.A., Araujo Alvineda, N., Reyna Valladares, A. y Rodríguez Zamarripa, B.S. (2015). La enseñanza de la argumentación escrita en la universidad: una experiencia de intervención con estudiantes de lingüística aplicada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(66), 879-910. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14039201009.pdf>
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje en el aula*. España: Narcea S.A. de Ediciones. Recuperado de <https://barajasvictor.files.wordpress.com/2014/05/libro-j-biggs.pdf>
- Camacho, J. y Cuéllar, L. (2007). La tabla periódica analizada desde el modelo de Toulmin. Aportes para la enseñanza de la historia de la química. En M. Quintanilla, *Historia de la ciencia. Propuestas para su divulgación y enseñanza* (pp. 107-124). Santiago: Arrayan Editores.
- Domingo, A. (2013). *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Recuperado de <http://www.practicareflexiva.pro/wp-content/uploads/2015/09/Practica-reflexiva-para-docentes.pdf>.
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas L. (1999). *Transformando la práctica docente*. México: Paidós.
- Guerrero, J.A.C. (2007). Las aportaciones de Toulmin a la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 25(1), 133-146. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/87866/216400>
- Henoa, B.L. y Stipcich, M.S. (2008). Educación en ciencias y argumentación: la perspectiva de Toulmin como posible respuesta a las demandas y desafíos contemporáneos para la enseñanza de las Ciencias Experimentales. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 7(1), 47-62. Recuperado de [https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/36743811/ART3\\_Vol7\\_N1.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1528346959&Signature=u5yAF0LC8dltUq7lo0S7CUzhRpl%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DART3\\_Vol7\\_N1.pdf](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/36743811/ART3_Vol7_N1.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1528346959&Signature=u5yAF0LC8dltUq7lo0S7CUzhRpl%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DART3_Vol7_N1.pdf)
- Ibáñez, E. y Zangaro, M. (2007). El proceso de producción de textos argumentativos en estudiantes universitarios. En *IV Congreso Internacional de Letras* (pp. 1596-1602). Buenos Aires. Recuperado de: <http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/CIL/IV-2010/paper/view/2855/1273>
- Jara, O. (1996). Tres posibilidades de sistematización: comprensión, aprendizaje y teorización.

- En *Sistematización. Recientes búsquedas* (pp. 9-22). Santafé de Bogotá: Dimensión Educativa. Recuperado de <http://www.dimensioneducativa.com/assets/aportes-44.pdf>
- Jara, O., Messina, G., Ghiso, A. y Acevedo, M. (1996). *La sistematización de experiencias*. San José: Publicaciones Alforja.
- Muñoz, N., y Musci, M. (2013). *Manual de lectura y escritura argumentativas. Aproximaciones teóricas y actividades prácticas*. Río Gallegos: Universidad Nacional de la Patagonia Austral.
- Pava Ripoll, N.A., Ocampo Gómez, O.L. y Bonilla Marquínez, O.P. (2008). Desarrollo de la argumentación escrita en dos grupos de estudiantes de fonoaudiología de universidades colombianas. *Investigaciones Andina*, 10(16), 67-80. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=239016506006>
- Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Editorial Grao.
- Sánchez Castaño, J.A., Castaño Mejía, O.Y. y Tamayo Alzate, O.E. (2015). La argumentación metacognitiva en el aula de ciencias. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 1153-1168. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1692-715X2015000200043](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2015000200043). DOI: <http://dx.doi.org/10.11600/1692715x.13242110214>
- Sánchez Mejía, L., González Abril, J. y García Martínez, Á. (2013). La argumentación en la enseñanza de las ciencias. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 9(1), 11-28. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129372002.pdf>
- Sarzoza, S. (enero de 2013). Aprendizaje desde la perspectiva del estudiante: Modelo teórico de enseñanza y aprendizaje 3P. *Revista Acción Pedagógica*, 22, 114- 121 Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6223459>
- Toulmin, S.E. (2007). *Los usos de la argumentación*. (Trad. de María Morrás y Victoria Pineda). Madrid: Península.
- Vives-Varela, T., Durán-Cárdenas, C., Varela-Ruiz, M. y Fortoul van der Goes, T. (2014). La autorregulación en el aprendizaje, la luz de un faro en el mar. *Investigación en Educación Médica*, 3(9), 34-39.

