

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO
FACULTAD DE LENGUAS



CREENCIAS Y EXPECTATIVAS DE DOCENTES DE UNA FACULTAD DE LENGUAS SOBRE LAS PRÁCTICAS ACADÉMICAS ARGUMENTATIVAS

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

**MAESTRO EN LINGÜÍSTICA
APLICADA**

P R E S E N T A

DANA IRIS MONROY GÓMEZ

DIRECTORA DE TESIS: DRA. EN L.: PAULINE MOORE HANNA

AGOSTO 2018

índice

	Página
Introducción	7-10
 Capítulo I.- El pensamiento docente en las prácticas argumentativas	
1.1 El pensamiento docente	12
1.1.1 Las creencias de los docentes.....	19
1.1.2 Las expectativas de los docentes	25
1.2 El impacto del pensamiento docente en las prácticas académicas	30
1.3 La alfabetización académica	35
1.3.1 La enseñanza de la escritura en la universidad.....	37
1.3.2 Enfoques en la enseñanza de la redacción	40
 Capítulo II.- La argumentación académica en la educación superior	
2.1 La argumentación	56
2.1.1 La argumentación académica.....	59
2.1.1 Enfoques argumentativos	60
2.1.2 La presentación textual de los argumentos académicos	63
2.2 Las prácticas argumentativas en el sistema educativo	73
2.2.1 Las prácticas argumentativas orales.....	76
2.2.1.1 El debate	78
2.2.1.2 La exposición	79
2.2.1.3 La mesa redonda	82
2.2.2 Las prácticas argumentativas escritas	83
2.2.3 El resumen	85
2.2.4 El informe de investigación	88
2.2.4.1 El reporte de investigación	89
2.2.5 La reflexión crítica	91
2.2.6 El ensayo	94
2.2.7 El ensayo académico argumentativo	96
2.2.8 La tesis	97
2.2.9 El artículo	101
2.3 El pensamiento docente en la enseñanza de la argumentación	102
 Capítulo III.- Metodología	
3.1 El problema de investigación.....	105
3.2 Justificación metodológica.....	107
3.3 Contextualización de la investigación	114
3.3.1 Escenario de la investigación	115
3.3.2 Descripción de la muestra	118
3.4. Descripción de los instrumentos de investigación	128

3.4.1 Cuestionario escala tipo Likert.....	129
3.4.2 Entrevista semi-estructurada	135
3.5 Procedimiento de análisis de los resultados	136
3.6 Piloteo de los instrumentos de investigación	139

Capítulo IV. Análisis de resultados

4.1 Conceptualización de las prácticas académicas argumentativas por los profesores	140
4.2 Conceptualización de la argumentación por parte del docente	148
4.3 Creencias de los profesores acerca de los alumnos	158
4.4 Prácticas docentes para fomentar la argumentación	162
4.5 Creencias acerca del rol del profesor	165
4.6 Expectativas acerca de las competencias argumentativas de los estudiantes	168
4.7 Frecuencia del uso de prácticas académicas argumentativas	178
4.8 Ranking de importancia de criterios de evaluación en la argumentación ...	182
4.9 Creencias sobre la práctica docente en el desarrollo de las prácticas académicas argumentativas.....	184
4.10 Limitaciones en el fomento de las prácticas académicas argumentativas	191
4.11 Estrategias docentes para fomentar las prácticas académicas argumentativas.....	193
4.12 Ranking de importancia de tipos de texto en cuanto a gradación argumentativa.....	195
4.2.1 Análisis de resultados de los cuestionarios orales.....	197
4.2.2 Elementos de un buen argumento	199
4.2.3 Características de las prácticas académicas argumentativas.....	200
4.2.4 Aspectos que los docentes consideran en la enseñanza de la argumentación	208
4.2.5 Fuente de conocimiento docente acerca de la argumentación.....	212
4.2.6 Actitudes de los estudiantes y profesores en las prácticas académicas argumentativas.....	211
4.2.6 Análisis de las entrevistas semi-estructuradas	213
Discusión de resultados	220
Conclusiones.....	228
Referencias	233

Anexos

Anexo A. El cuestionario final	249
Anexo B.1 La entrevista semi-estructurada piloto	258
Anexo B.2 Entrevista semi-estructurada final	259
Anexo C.1 Transcripción entrevista 1: Profesor Luis	260
Anexo C.2 Transcripción entrevista 2: Profesora Anabel	268
Anexo C.3 Transcripción entrevista 3: Profesora Cristina	278

Anexo C.4 Transcripción entrevista 4: Profesor César	286
Anexo C.5 Transcripción entrevista 5: Profesor Fernando	292

Índice de figuras

	Página
Figura 1.1 Componentes del pensamiento docente	15
Figura 1.2 Elementos que influyen en el pensamiento docente	18
Figura 1.3 Relación entre las creencias, intenciones y el comportamiento	24
Figura 1.4 Perspectiva multidimensional de la lengua	45
Figura 1.5 Modelos de la escritura y de la enseñanza de la escritura	53-54
Figura 2.1 Texto periodístico sobre la educación media superior	71
Figura 2.2 Elementos del modelo de Toulmin	72
Figura 2.3 Características del debate.....	79
Figura 2.4 Estructura de la exposición	80
Figura 2.5 Componentes conceptuales de una reflexión crítica	93
Figura 2.6 Estructura de una reflexión crítica	93-94
Figura 2.7 Estructura de la tesis	99
Figura 4.1 Importancia de enseñar la argumentación	141
Figura 4.2 Comprensión de la argumentación en los alumnos.....	142
Figura 4.3 Frecuencia del desarrollo de las prácticas académicas argumentativas.....	143
Figura 4.4 Prácticas académicas argumentativas más comunes para fomentar la argumentación.....	144
Figura 4.5 Frecuencia de la comunicación de las expectativas docentes a los alumnos	145
Figura 4.6 Criterios de evaluación en las prácticas argumentativas.....	146
Figura 4.7 Porcentaje de las creencias de los profesores respecto a que la argumentación consiste en aportar información y justificarla	150
Figura 4.8 Creencias de los profesores respecto a la argumentación como un proceso social definido por el contexto y por la finalidad que se persigue	151
Figura 4.9 Creencias de los profesores acerca de la argumentación como un proceso social en el que se presentan evidencias	152
Figura 4.10 Importancia de la enseñanza de la argumentación sobre temas académicos	154
Figura 4.11 Creencias de los profesores acerca de la argumentación como un proceso cognitivo	155
Figura 4.12 Creencias de los profesores respecto a la argumentación como una competencia en la construcción del conocimiento	156
Figura 4.13 Creencias de los profesores sobre si los alumnos no entienden qué es la argumentación.....	159
Figura 4.14 Creencias de los profesores sobre si los alumnos saben	

argumentar	160
Figura 4.15 Creencias de los docentes acerca de "yo tengo más conocimientos sobre la asignatura que mis alumnos y por eso soy el profesor	161
Figura 4.16 Reactivos de la subsección "prácticas docentes para fomentar la argumentación"	163
Figura 4.17 Porcentaje acerca de la consideración de la opinión de los alumnos por parte de los docentes	166
Figura 4.18 Creencias docentes sobre si los alumnos saben argumentar	167
Figura 4.19 Porcentaje sobre la comunicación de las expectativas a los alumnos sobre las prácticas académicas argumentativas	169
Figura 4.20 Expectativas docentes sobre el conocimiento argumentativo de los alumnos al llegar al salón de clases	171
Figura 4.21 Expectativas docentes sobre lo que esperan desarrollar en el salón de clases	172
Figura 4.22 La suficiencia en las competencias de los alumnos en las prácticas académicas argumentativas	174
Figura 4.23 Creencias sobre el fomento de las prácticas argumentativas	185
Figura 4.24 Comunicación de las expectativas docentes de las prácticas argumentativas	186
Figura 4.25 Porcentaje acerca de las prácticas argumentativas como medio de evaluación	187
Figura 4.26 Creencias docentes sobre el diseño de actividades argumentativas en función del concepto de argumentación	188
Figura 4.27 Diseño de actividades argumentativas en función de sus expectativas	189
Figura 4.28 ¿El nivel de instrucción que se imparte depende del nivel educativo de los alumnos?	190
Figura 4.29 Limitaciones en el fomento de las prácticas argumentativas	192
Figura 4.30 Gradación argumentativa de los textos académicos	196
Figura 4.31 Características de los ensayos	201
Figura 4.32 Características de los reportes de lectura	205
Figura 4.33 Características de las reflexiones críticas	207
Figura 4.34 Aspectos en la enseñanza de la argumentación a nivel maestría	209

Índice de tablas

	Página
Tabla 3.1. Número de profesores con licenciatura, maestría o doctorado	120
Tabla 4.1 Porcentaje de las creencias de los profesores acerca de si el nivel académico influye en el cambio de las expectativas que tienen en las prácticas académicas argumentativas.....	157
Tabla 4.2 Frecuencia con la que los profesores implementan ensayos	178
Tabla 4.3 Importancia de los componentes de la argumentación	183
Tabla 4.4 Estrategias para el fomento de las prácticas académicas argumentativas.....	193
Tabla 4.5 Secciones del cuestionario oral.....	198

Introducción

Mejor que levantar la voz, reforzar el argumento.

George Herbert

Las palabras de Herbert nos ayudan a reflexionar acerca de la importancia que tiene la argumentación en la vida cotidiana y en el ámbito académico. Con base en el rol de la argumentación en la educación superior, en esta investigación nos referiremos a las diversas prácticas académicas argumentativas que se los profesores llevan a cabo dentro del aula. En específico, a la relación que existe entre el pensamiento docente conformado por las creencias y expectativas de los profesores, y la conceptualización que tienen en torno a estas prácticas puesto que ambos elementos influyen significativamente en la práctica docente. En este sentido, los profesores externalizan sus creencias y expectativas a través de las diversas acciones que llevan a cabo en el salón de clases pues la manera en que ven y entienden el mundo, caracteriza su actuar en su vida profesional, académica y profesional. Por consiguiente, esta investigación indaga como problema de investigación la comunicación de las creencias y expectativas de los profesores de la Facultad de Lenguas al implementar prácticas académicas argumentativas.

La argumentación académica ha sido una habilidad esencial en el ámbito universitario con la que los alumnos deben contar para realizar las tareas académicas asignadas en cada una de las disciplinas que conforman su plan de estudios. Al mismo tiempo, es a través de la argumentación que los alumnos crean una opinión fundamentada que les permite ser parte de la comunidad académica. En el marco de esta investigación, las prácticas académicas argumentativas son el puente mediante el cual los alumnos se convierten en individuos críticos y reflexivos acerca del conocimiento, y a su vez, en generadores del mismo.

Las prácticas argumentativas como el ensayo, el reporte de lectura, y el debate, entre otras son actividades mediante las cuales los alumnos ponen en práctica

destrezas cognitivas. No obstante, basándome en mi experiencia como docente de inglés, y en algún momento, como alumna me he encontrado con situaciones en las que los docentes implementan actividades argumentativas pero no son lo suficientemente claros en las instrucciones, específicamente, en las expectativas que tienen sobre estas prácticas. Tomando como punto de partida esta problemática y al haber consultado a otros de mis colegas, llegamos a la conclusión de que posiblemente en ocasiones damos por hecho que los alumnos saben qué es lo que esperamos de las actividades de índole argumentativa. Aunado a esto, otro elemento que desempeña un rol en el origen de las expectativas son las creencias de los profesores acerca de las prácticas académicas argumentativa. Por consiguiente, esta investigación tiene como objetivo identificar las creencias y expectativas de los profesores de una Facultad de Lenguas sobre las prácticas académicas argumentativas con el fin de divisar, de cierta manera, si es que la poca claridad en las indicaciones (expectativas) de los docentes al designar las prácticas es la causa en la aparente dificultad que tienen los alumnos al realizar estas actividades.

Esta investigación se divide en cuatro capítulos: 1) el pensamiento docente en las prácticas argumentativas, 2) la educación académica en la educación superior, 3) metodología de la investigación, y 4) análisis de resultados, y finalmente, un apartado dedicado a las conclusiones de esta investigación.

En el capítulo 1 se comienza con una descripción general del rol de la cognición docente, y se presentan distintas definiciones de pensamiento docente. También se indican los componentes del pensamiento docente, que en este caso son las creencias y expectativas de los profesores lo cual deriva en los elementos que influyen en el pensamiento del profesor. Posteriormente, se discuten algunas definiciones de creencia definida por Van Dijk (1999), y el término de expectativa que Rosenthal y Jacobson (1980), entre otros autores, conceptualizan., se explica la importancia que tienen las creencias y expectativas en las prácticas académicas. Como parte final del capítulo 1, y con miras a la contextualización de

la investigación en el nivel universitario se define y esquematiza la alfabetización académica enfatizando que ésta desempeña un rol significativo en la formación universitaria, y que se ve reflejada en el último apartado referido a los enfoques de enseñanza de la escritura.

El capítulo 2 se dedica al rol de la argumentación en la vida cotidiana y a nivel universitario para después definir el término de argumentación académica y sus diversos enfoques. Además se describe la estructura de la argumentación a través de ejemplos de textos escritos y orales. El penúltimo apartado de este capítulo hace referencia a las prácticas académicas argumentativas orales y escritas incluyéndose las más comunes y la estructura de cada una de ellas. Este capítulo culmina con la presentación de la importancia del pensamiento docente en la enseñanza de la argumentación.

El capítulo 3 describe la metodología de esta investigación que es de tipo cualitativa descriptiva. El objetivo es saber cuáles son las creencias y expectativas de los docentes de la Facultad de Lenguas acerca de las prácticas académicas argumentativas. Adicionalmente se describe a los participantes, es decir, a los profesores de asignatura y de tiempo completo. Subsecuentemente, se describe a detalle la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México que constituye el escenario de la investigación. En este sentido, los instrumentos de investigación son dos: un cuestionario escala tipo Likert dividido en dos partes, una escrita y otra oral, y una entrevista semi-estructurada. El primer instrumento se diseñó con el objetivo de conocer la conceptualización de los profesores acerca de las prácticas académicas argumentativas así como las características de las mismas (creencias y expectativas). De manera subsecuente, con el propósito de conocer detalladamente la perspectiva de los profesores acerca de estas prácticas se utilizó una entrevista semi-estructurada como segundo instrumento en esta investigación.

El análisis de resultados se llevó a cabo en tres fases: primero se registraron los datos tanto de los cuestionarios escala tipo Likert como de las entrevistas semi-

estructuradas asignando códigos a las secciones identificadas por similitud temática. Posteriormente, a partir de los códigos establecidos se procedió a una lectura cuidadosa de los mismos para su interpretación. Entonces, los resultados obtenidos de los cuestionarios y de las entrevistas se presentan ya sea gráficamente o de forma comentada.

Para finalizar, el capítulo 4 describe los hallazgos de esta investigación con base en la opinión docente. Por ejemplo, en general, a pesar de que los profesores creen que las prácticas académicas argumentativas son primordiales a nivel universitario, también creen que la mayoría de los alumnos no saben argumentar. En este mismo respecto, algunas de las actividades argumentativas que los profesores consideran por excelencia son los reportes de lectura, las discusiones de un tema y las reflexiones críticas siendo así prácticas usadas comúnmente en el aula. No obstante, la opinión docente indica que los alumnos no saben realizar estas actividades pese a la frecuencia con la que se implementan.

Las conclusiones se formulan con base en la categorización de cada uno de los apartados del cuestionario y de las entrevistas semi-estructuradas que genera información acerca de las creencias y expectativas de los profesores de la Facultad de Lenguas de la UAEMéx. Se reconoce que esta investigación es en cierta medida reducida pues refiere a una sola parte de la población docente limitando la generalización de los resultados. Con el fin de remediar las limitaciones ya mencionadas se considera que futuras investigaciones podrían estar relacionadas con estrategias de fomento de las prácticas académicas argumentativas a nivel universidad. Asimismo, se podría implementar una investigación que indague sobre las prácticas argumentativas más útiles dentro de este contexto educativo en las diversas Facultades de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Toda vez que un alumno elabora un trabajo para la universidad, cada palabra que escribe representa un encuentro, probablemente una lucha, entre sus múltiples experiencias pasadas y los requerimientos del nuevo contexto (Aitchison, Ivanič y Weldon, 1994 en Carlino, 2005:21).

Capítulo I.- El pensamiento docente en las prácticas argumentativas

El ámbito educativo cada vez exige a los docentes de nivel básico, medio superior, y superior que desarrollen mayores capacidades y tengan un desempeño eficiente en cada una de las tareas encomendadas. Por un lado, los docentes tienen la innegable responsabilidad de monitorear y guiar al alumno en el camino hacia el aprendizaje, mientras que los alumnos, idealmente, deben ser participantes activos en la construcción de su conocimiento (Ganem, 2002). Esto nos lleva a afirmar que el proceso de enseñanza-aprendizaje es un proceso complejo (Brown, 2007) en el que se espera que docentes y alumnos participen activamente e interactúen para intercambiar ideas y perspectivas que enriquezcan el conocimiento de cada uno de ellos mediante la construcción de un panorama flexible. Por un lado, este panorama debe mostrar varios caminos para llegar al mismo objetivo, y por otro, existe la necesidad de que los individuos sean conscientes de la evolución de los acontecimientos, y por consecuencia, enfrentar el hecho de que no todo permanece igual.

En este sentido, los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje son individuos con diversas ideologías, opiniones y conceptualizaciones que influyen en la manera en que entienden y perciben el mundo (Van Dijk,1999), y este conjunto de constructos mentales se originan a partir del pensamiento.

En el contexto educativo, el pensamiento de cada profesor, es decir, las ideas y opiniones que tiene, lo conducen a actuar de una cierta forma. De igual manera, los alumnos llevan a cabo acciones en su vida cotidiana de acuerdo con su forma de pensar. Por consiguiente, debido a que esta investigación se centra en el pensamiento de los profesores, es necesario, en primera instancia, definir el término de pensamiento docente.

1.1.- El pensamiento docente

Los seres humanos perciben el entorno que les rodea en función de su percepción de la realidad y de las experiencias vividas a lo largo de su vida. Entonces, a partir de esta percepción, la cual está estrechamente relacionada con la cognición, las personas crean un concepto del mundo basándose en constructos mentales que generan continuamente y que determinan su comportamiento. Dichas representaciones mentales conforman el pensamiento (Kagan,1992).No obstante, en la mayoría de las ocasiones es difícil entender la manera en la que la percepción del entorno se hace explícita (Borg, 2003).

Borg (2003) refiere que en los últimos 25 años son varios los investigadores que se han interesado por indagar la naturaleza de la cognición docente y el impacto

que ésta tiene en la vida de los profesores. En este sentido, Borg (2003:81-109) define el término cognición docente como aquellas dimensiones cognitivas no observables de la enseñanza, esto es, lo que los profesores piensan y creen. También añade que la evolución de los procesos de la didáctica en general ha ocasionado que cada vez las instituciones educativas intenten implementar estrategias para comprender los factores que influyen en la toma de decisiones por parte de los docentes, por ejemplo, la observación de clase por parte de pares y la redacción de diarios de reflexión (Ganem, 2002).

En el ámbito educativo, los participantes desempeñan roles diversos que necesitan ser claramente definidos por los individuos que participan en él. De acuerdo con Bamberg (1994) los docentes y alumnos pueden llevar a cabo varias funciones que quizá resulten confusas para otros miembros de la misma comunidad. Asimismo, coincide en que el proceso de enseñanza-aprendizaje está inevitablemente relacionado con el comportamiento del profesor, el cual, a su vez, nace del pensamiento del docente (Bird, 1990). Los pensamientos son el reflejo de las acciones que el docente emprende en el salón de clases, y es por ello que cuando el profesor está consciente de sus pensamientos también comunica implícitamente lo que está dentro de sus procesos cognitivos (Cardona *et al.*, 2014).

En la opinión de Eisenhart, Shrum, Harding, y Cuthbert (1988) el concepto de pensamiento docente se ha convertido en un término confuso puesto que ha sido utilizado en diversos estudios cuyos autores lo han empleado de manera variada. Dentro de la literatura, en el ámbito educativo se han usado términos como teorías implícitas, base conceptual, concepciones, preconcepciones, pensamiento (Díaz y Solar, 2008). Además, el mismo concepto se ha empleado para describir términos similares (Clandinin y Connelly, 1987). Por ejemplo, Freeman (1993) emplea el

término de "concepciones de práctica" para referirse al conjunto de ideas y acciones que determinan lo que realizan los docentes y que le ayudan a predecir los alcances en su labor profesional. De manera similar, Johnson (1992) ofrece una descripción del mismo concepto y se adscribe al término de "creencias teóricas" para hacer alusión a los principios o conjunto de creencias que influyen en las expectativas y toma de decisiones de los profesores. En cambio, definiciones como las de Wittrock (1990) consideran que el "pensamiento docente" son los constructos lógicos que el profesor lleva a cabo, ya sea de forma consciente o inconsciente, vinculados con las teorías y prácticas de enseñanza. Partiendo de estos conceptos se deduce que el pensamiento docente se refiere, en general, al conjunto de constructos lógicos y creencias que el profesor tiene sobre su actuar profesional y que influyen en las decisiones que toma (Wittrock, 1990; Johnson, 1992; Freeman, 1993). Sin embargo, el pensamiento del profesor no sólo se refiere a la memoria, sino que tiene relación con las ideas, las creencias, y las ideologías (Monroy, 1998; Figueroa y Páez, 2008).

Es importante señalar que otros autores conceptualizan el término de pensamiento docente de una forma más amplia al considerar no sólo como único componente de la cognición del profesor a las creencias sino a otros elementos como las opiniones y actitudes. Borg (1998:10) se basa en el término *Personal pedagogical systems* para referirse a las creencias, al conocimiento, a las teorías, y actitudes que determinan las estrategias y métodos de enseñanza que el profesor emplea en el salón de clases. Por otro lado, empleando las palabras de Figueroa y Páez (2008:117), el pensamiento docente es "el conjunto de ideas, creencias, opiniones, principios y teorías implícitas y de vida y profesional que posee el docente sobre su quehacer didáctico durante la práctica pedagógica". Lo anterior indica que el pensamiento del docente gira en torno a su labor profesional, a los constructos mentales que lo invitan a ponerlos en práctica cuando ejerce su profesión y a sus experiencias previas; elementos que todos a su vez se relacionan con la

naturaleza del ser del docente. Por otro lado, Gómez (2003) menciona que el pensamiento también está conformado por las expectativas de los individuos. Por lo tanto, las definiciones ya expuestas con anterioridad sustentan en cierta medida el carácter complejo y a la vez polisémico de este concepto, ya que no sólo se refiere a la adquisición de conocimientos sino que implica creencias, ideas, opiniones, y expectativas que el docente lleva a la práctica en su actuar profesional (Woods,1996; Stenberg,2001; Figueroa y Páez, 2008).El siguiente esquema muestra los elementos que conforman el pensamiento docente:

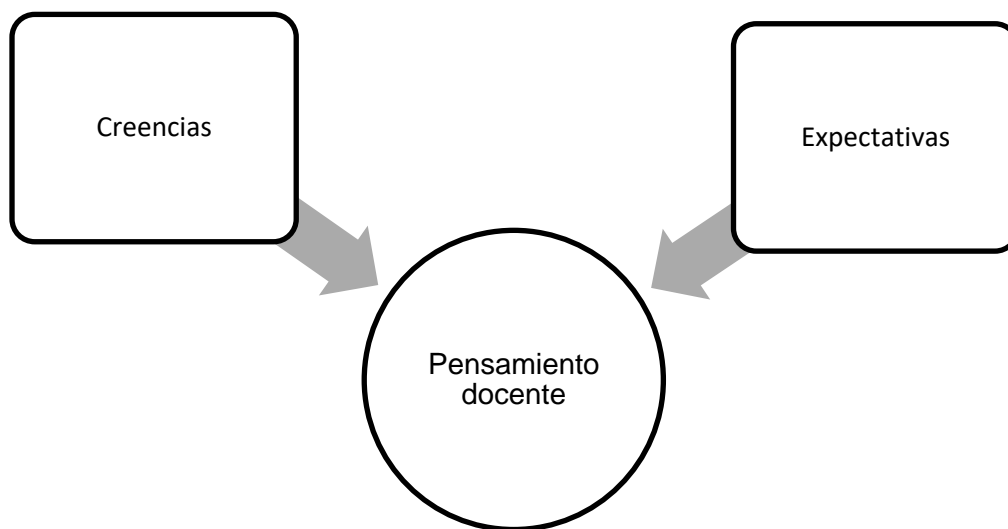


Figura 1.1. Componentes del pensamiento docente (Adaptado de Woods, 1996; Stenberg, 2001; Figueroa y Páez, 2008).

De la misma manera, Bloch y Maturana (1996) plantean que el pensamiento del profesor incluye los actos conscientes e inconscientes. Hay acciones que las personas realizan premeditadamente porque ya han establecido un propósito al hacerlas. En cambio, las actividades llevadas a cabo inconscientemente, a menudo suelen carecer de un objetivo concreto. Además la percepción de la realidad se genera mediante los pensamientos, y según Figueroa y Páez (2008: 116) "constituyen la esencia del que piensa"; lo cual puede entenderse como un nexo de reciprocidad entre los pensamientos y el individuo porque, hasta cierto punto, los pensamientos definen quienes son las personas, las razones del actuar

de las personas derivan de su forma de pensar y consecuentemente, en la manera en la que se comportan. En otras palabras, los pensamientos representan un elemento fundamental porque en ocasiones influyen en el actuar del individuo, la manera en que evalúan el entorno y los juicios de valor que emiten (Gómez, 2003). No obstante, hay que considerar que los pensamientos son componentes complejos que quizá disten de la realidad (Andivia, 2009). Por consiguiente, en esta investigación se considera que las creencias y expectativas que los profesores establecen en función de sus experiencias y de los aspectos culturales y sociales de su entorno forman el pensamiento docente. En este sentido, el término creencias se define para propósitos de esta investigación como las opiniones e ideologías del profesor como parte de sus acciones (Gómez-López y Cano, 2011). Por otro lado, las expectativas se relacionan con la probabilidad que tiene un individuo, en específico, el docente, en cuanto al logro de una meta (Andivia, 2009).

Es necesario señalar que en esta investigación se consideran sólo dos elementos del pensamiento docente: las creencias y las expectativas. Consecuentemente en este estudio se asume que el pensamiento docente está constituido por tres sub-elementos (Figuroa y Páez, 2008; Northcote, 2009; Andivia, 2009):

- La práctica didáctica, que representa el conjunto de acciones que el profesor realiza diariamente como parte del proceso de enseñanza. (Figuroa y Páez, 2008).
- Las creencias, es decir, todos los elementos que conforman el pensamiento docente como las opiniones e ideologías, de las cuales depende el actuar docente (Van Dijk, 1999).
- Las expectativas, que son los resultados que un individuo espera al realizar alguna actividad en particular o meta (Andivia, 2009).

Ahora bien, después de haber definido y puntualizado el término de pensamiento docente, es necesario indicar que la conceptualización de pensamiento docente ya indicada tiene que ver con la naturaleza cognitiva del profesor. Al respecto Borg (2003:81) manifiesta que *"teachers are active, thinking decision-makers who make instructional choices"*. Tomando como punto de referencia esta declaración, el docente como uno de los principales actores en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Brown, 2007) refleja el carácter dinámico, y difícilmente o rara vez explícito de su rol porque la concepción que tiene el profesor de la realidad ocasiona que sus creencias e ideologías respecto al mundo que le rodea sean poco perceptibles por los demás.

Igualmente, al momento de tomar decisiones en el salón de clases, el docente representa sus creencias, ideologías y opiniones en función de lo que piensa. Entonces los aspectos inmersos en el pensamiento del profesor son las creencias, las opiniones, las expectativas y a interrelación de estos constructos con el aprendizaje del docente y con la práctica docente (Borg,2003). La figura 1.1 representa los factores que influyen en el pensamiento docente que son la educación, la capacitación profesional, los factores contextuales y las prácticas profesionales.

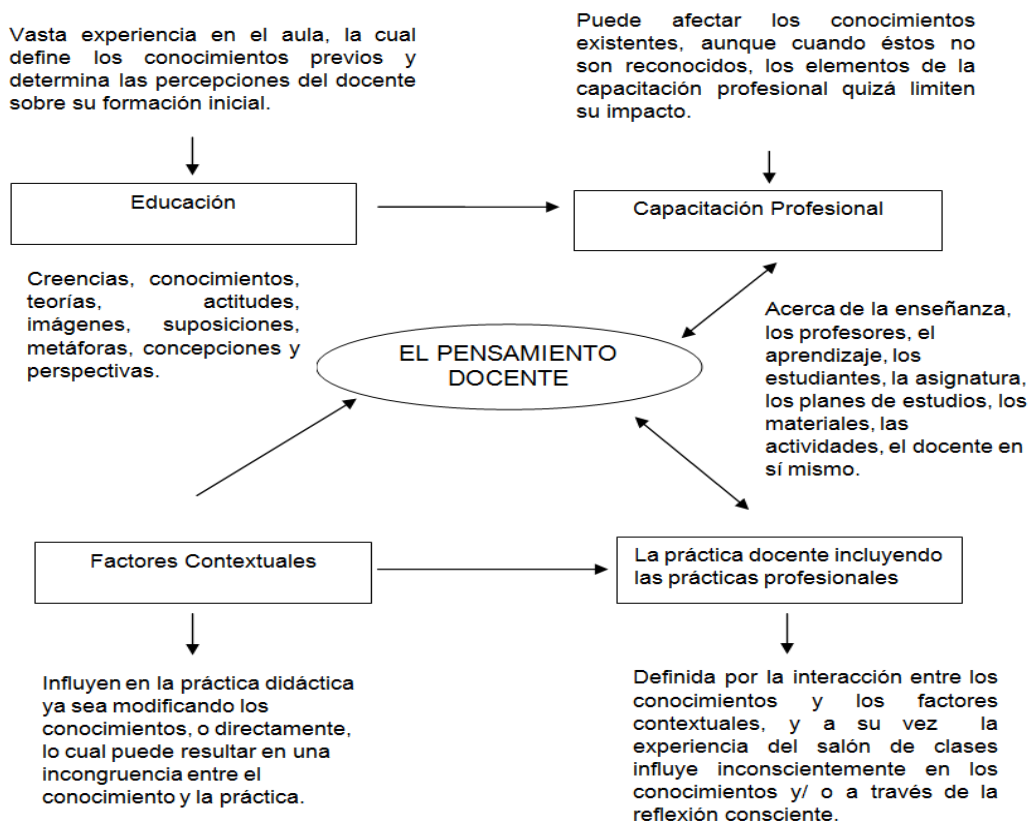


Figura 1.2. Elementos que influyen en el pensamiento docente (Borg, 2003: 82).

Como se puede observar en la figura 1.1, los elementos son el contexto educativo, la preparación profesional, la práctica docente y los factores contextuales (Borg, 2003: 82). El contexto educativo se refiere a las vivencias del profesor como alumno, a sus antecedentes de escolarización, en particular sobre la manera en que recibieron instrucción formal y aprendieron, pues éstos influyen en las creencias, opiniones, juicios de valor y expectativas que tienen. Del mismo modo, la preparación profesional es un elemento fundamental en la construcción de la cognición debido a que los docentes otorgan especial seriedad a su profesionalización y a la teoría de la didáctica (Kettle y Sellars, 1996). Los factores contextuales son un aspecto determinante en el pensamiento del docente (Borg, 2003), no sólo porque representan un panorama general de los constructos mentales sino también indican el grado de congruencia entre la articulación de su

pensamiento con las actividades llevadas a cabo en el aula. Estos factores se relacionan estrechamente con la práctica docente, es decir, las experiencias del profesor en el aula. Al respecto, Freeman (1993) agrega que a pesar de que hay profesores con una vasta experiencia docente, sus creencias, ideologías y expectativas no siempre concuerdan con su actuar en el salón de clases generando dificultades en la interacción del docentes y los alumnos. Se ahondará más sobre esta problemática en el apartado correspondiente al impacto del pensamiento docente en las prácticas académicas.

Los constructos mentales que forman parte del nivel cognitivo del profesor incluyen las creencias y las expectativas (Gómez-López y Cano, 2011), por lo tanto, las siguientes secciones abordan las creencias y las expectativas de los profesores.

1.1.1. Las creencias de los docentes

En lo referente a las creencias, Van Dijk (1999) manifiesta que son producto del pensamiento, y son las suposiciones e ideologías que se originan a partir de factores de diversa índole. Por su parte, Gómez-López y Cano (2011) reconocen que el grado de verdad que se les asigna a dichos constructos mentales guían la conducta. Así que las creencias son parte del pensamiento y surgen de manera consciente o inconsciente. También se refieren a las ideas y opiniones que se tienen acerca del mundo externo, y de las evaluaciones que se hacen sobre el entorno, por ejemplo, considerar algo como verdadero, falso, agradable, desagradable, bueno, malo (Kagan,1992; Van Dijk,1999; Gómez-López y Cano, 2011). Por tanto, las creencias son elementos que varían de individuo a individuo y que influyen en la conceptualización que cada quien tiene del mundo. Tomando como base este concepto, el término de creencias de los docentes es definido por

Kagan (1992) como suposiciones internalizadas de los profesores respecto a la enseñanza, el aprendizaje, los alumnos, las unidades de aprendizaje y la práctica en el aula. En la misma línea conceptual, Artzt y Armour-Thomas (1998) expresan que las creencias son las suposiciones particulares que cada docente tiene acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje. Ambas definiciones enfatizan el carácter personal e internalizado de las creencias, y por consiguiente, la diversidad que éstas representan para cada profesor.

Es relevante señalar que, como lo hace notar Borg (2003), el estudio acerca de las creencias de los docentes puede insertarse en dos perspectivas: la primera hace referencia a la toma de decisiones, mientras que la segunda se centra en el conocimiento práctico de los profesores. A pesar de que ambas perspectivas reconocen el impacto de la cognición del profesor como mediadora de su actuar, cada uno de estos enfoques dirige el tratado del pensamiento en una manera particular. Por un lado, la perspectiva encaminada a la toma de decisiones se centra en los antecedentes del profesor que lo llevaron a tomar ciertas decisiones, y en los procesos que incluyen las decisiones. Por otro lado, el enfoque del conocimiento personal práctico de los profesores (Borg, 2003: 93) desarrolla una tendencia holística al estudiar el rol del docente basándose en la influencia de los factores afectivos y emocionales como los creadores de las prácticas en el salón de clases (Borg, 2003).

La manera en que los docentes conciben su entorno impacta significativamente en el tipo de creencias que tienen (Kagan, 1992; Pajares, 1992). Es decir, la forma en la que estos individuos ven el mundo influye en la percepción que tienen tanto de la enseñanza como de sus alumnos (Bamburg, 1994). Por ello, los métodos de enseñanza y las estrategias didácticas que utilizan los profesores en el salón de clases son variados. Además, la decisión del uso de cierto método está dada en

función de sus creencias, lo cual en gran medida es influenciado por las experiencias previas de los docentes como alumnos (Vanderschaaf, Stokking y Verloop, 2008).

De acuerdo con Stenberg (2011: 28) las creencias docentes son diferentes en función de su "tipo e intensidad". Entre más interiorizadas y fuertes sean las creencias del profesor, resulta más difícil que las cambie. Asimismo, Nisbett y Ross (1980) argumentan que las creencias son resistentes al cambio, incluso si hay evidencia de la falsedad de las mismas.

El estudio de la cognición es compleja debido a su naturaleza intrínseca, y de cierta manera, esta complejidad se ve reflejada en que a veces las creencias de los individuos pueden no tener una manifestación explícita (Vanderschaaf *et al.*, 2008), y hasta los sujetos en cuestión tienen dificultad para identificarlas al confundirlas con hechos, que por naturaleza son verdaderos.

A veces los docentes tienen la idea de que su conocimiento se ve reflejado en lo que creen, sin embargo, no es así: "no toda creencia implica saber" (Gómez-López y Cano; 2011: 73). Esto deriva, en la opinión de Cardona, Fandiño y Galindo (2014), en una susceptibilidad a la confusión entre lo que el profesor sabe y lo que cree. Las creencias de los docentes son un factor importante que afecta el actuar en el salón de clases. Esto significa que el conocimiento que el profesor tiene acerca de su materia pasa a segundo término. Por tanto, el elemento primario en el que se basa el docente para llevar a cabo ciertas prácticas didácticas son las creencias (Díaz, Martínez, Roa, y Sanhueza, 2010). Por ejemplo, quizá un profesor tenga la creencia de que la única modalidad de argumentación es el debate, y comunicar tal idea en el aula. A este respecto, según Van Dijk (1999) las creencias están tan arraigadas que cuando se presenta

otra idea que no concuerda con el sistema de creencias que se tiene, el individuo simplemente las ignora porque para él, sus creencias son verdades universales. Además, a menudo las personas consideran que la percepción que tienen de su entorno es igual a la de otros debido a que sus creencias influyen totalmente en la forma en que los individuos entienden y ven el mundo, es decir, aunque sus creencias no coinciden con el entorno, los individuos continúan actuando con base en lo que creen.

Los factores que impactan en las creencias de los profesores pueden ser psicológicos, sociales o ambientales (Borg, 2003). Estos factores incluyen el contexto del aula, los padres, las autoridades educativas, el programa curricular, los colegas, las reglas escolares y la disponibilidad de los recursos.

Dentro del ámbito educativo, Sanders-Reio, Reio, y Newman (2014) explican que las creencias de mayor relevancia son las creencias de autoeficacia, las cuales se definen como la confianza que un individuo, es decir el docente, tiene para llevar a cabo una actividad exitosamente (Sanders-Reio *et al.*, 2014). Este tipo de creencias, a juicio de Bandura (1994) determinan lo que la gente siente, opina y hace. Por consiguiente, los profesores pueden tener creencias de alta autoeficacia y creencias de baja autoeficacia (Bandura,1989). Cuando las creencias de autoeficacia son altas existe una mayor probabilidad de que los individuos se atrevan a enfrentar nuevos retos y perseverar hasta lograr sus objetivos. Además, a pesar de que enfrentan situaciones de fracaso, son capaces de recuperarse de éste rápidamente. En cambio, las creencias de autoeficacia baja ocasionan que los individuos eviten confrontar situaciones desafiantes (Pajares,1992 y Bandura, 1994) y sus objetivos y aspiraciones son limitados.

El objetivo de los elementos que dan origen a las creencias de autoeficacia es el logro del éxito, por lo tanto, la fuente principal de la autoeficacia se encuentra en los éxitos y experiencias previas. En otras palabras, si el profesor ha sido exitoso,

sus creencias de autoeficacia seguirán presentes, y es más probable que enfrente fácilmente situaciones complejas. En contraste, desde el punto de vista de Sanders-Reio *et al.* (2014) los fracasos ocasionan la disminución de las creencias de autoeficacia limitando al individuo en cuanto a los objetivos que puede alcanzar, e incluso, las situaciones desafiantes tienden a evitarse. En este sentido, Pajares (1992) destaca que los profesores con un desempeño adecuado son aquellos que confían en sus capacidades profesionales y personales y que tienen altas creencias de autoeficacia.

Asimismo, Rojas (2005) refiere que la experiencia de los profesores es un factor importante en la tendencia a modificar las creencias. Por una parte, los docentes con mayor experiencia tienen mayores probabilidades de automatizar sus creencias, y consecuentemente, no modificarlas. Mientras que los profesores novatos, a veces no prestan la atención suficiente a sus ideologías, opiniones y juicios, dando así la oportunidad a otros individuos de que cambien sus creencias (Pajares,1992;Borg,2003).

En lo referente a los aspectos en los que los docentes basan sus creencias, Van derschaaf *et al.* (2008) declaran que los objetivos y las intenciones son dos de los elementos principales relacionados con la construcción de las creencias. Una teoría en la que se encuentran contemplados dichos elementos es la Teoría del Comportamiento Planeado (Ajzen y Fishbein, 2005), la cual pretende exponer la relación entre el pensamiento docente y su comportamiento en la labor profesional. La figura 1.3 muestra los componentes de la Teoría del Comportamiento Planeado:

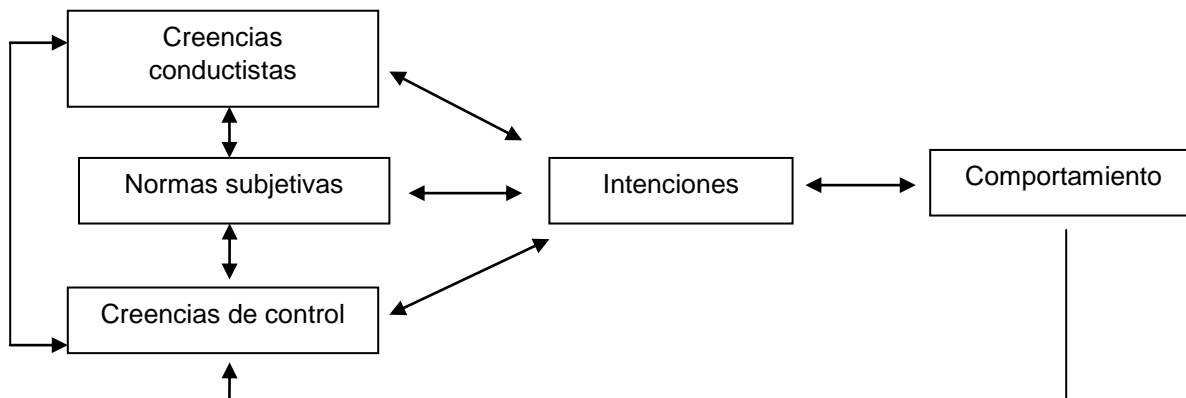


Figura 1.3. Relación entre las creencias, intenciones y el comportamiento. Tomado de Ajzen y Fishbein (2005:175).

La Teoría del Comportamiento Planeado representada en la figura 1.2 está formada por tres conjuntos de elementos cognitivos que ocasionan variación en las intenciones y objetivos que, a su vez, influyen en la conducta de los docentes. De acuerdo con Vanderschaaf *et al.* (2008:175) estos grupos son los efectos esperados de un comportamiento en particular, esto es, las creencias conductuales, el apoyo esperado por otros; por ejemplo, el apoyo recibido por parte de los colegas (normas subjetivas), y los factores esperados que pueden dificultar o facilitar el comportamiento. Un ejemplo claro de este último elemento es la instrucción formal acerca de las habilidades de escritura impartida a los alumnos. Cada uno de los componentes quizá afecten positiva o negativamente en las intenciones y objetivos de los profesores (Vanderschaaf *et al.*,2008). Por lo tanto, los grupos de constructos mentales, incluyendo a las creencias, están relacionados con diversos contextos y factores personales, sociales y culturales (Ajzen y Fishbein,2005).

No obstante, Aguirre y Speer (2000) plantean que no todas las creencias desempeñan una función en la determinación del comportamiento del docente. En otras palabras, sólo las creencias más sobresalientes participarán en las acciones

realizadas por el docente en el salón de clases. Consecuentemente, las creencias del profesor son de dos tipos: aquellas que el docente planea y crea intencionalmente, y las que surgen espontáneamente a través de las experiencias diarias (Vanderschaaf *et al.*,2008).

Así pues el pensamiento docente está conformado por las representaciones mentales, esto es, las creencias que dan origen a las expectativas (Gómez-López y Cano, 2011), lo cual da paso a la siguiente sección dedicada a las expectativas de los docentes.

1.1.2.- Las expectativas de los docentes

Como ya se ha mencionado, al igual que las creencias, las expectativas desempeñan un rol fundamental en el pensamiento docente. Reeve (1994) sostiene que las expectativas nacen cuando el individuo piensa en la probabilidad subjetiva que existe de alcanzar su meta. De manera similar, Andivia (2009) plantea que las expectativas son las probabilidades que un individuo tiene de lograr sus metas. De ahí que las expectativas estén determinadas por la consideración que cada individuo tiene sobre la capacidad de logro de una tarea específica. Por otro lado, de acuerdo con Cotton (1989:2), las expectativas son *to expect something is to look forward to its probable occurrence or appearance*, lo cual hace referencia a que el término expectativa está relacionado con lo que se espera que suceda. Considerando ambas definiciones, las expectativas son lo que un individuo espera lograr de un objetivo específico basándose en su capacidad para hacerlo. La esencia de las expectativas es variable y particular entre cada persona, y comprenden unidades mentales que derivan en una construcción de resultados probables establecidos a partir de capacidades, que en general son subjetivas.

Independientemente de que los resultados se cumplan o no, las expectativas tienden a cambiar en función de lo que se espera que logre un individuo, y de lo que un individuo espera de otro de acuerdo con sus capacidades, el grado de compromiso y las características personales del sujeto en cuestión. Por lo tanto, las expectativas están relacionadas con aspectos propios del individuo como el comportamiento, lo que piensan, sus sentimientos y su entorno (Cumming, 2006).

Lo anterior se ve reflejado en la figura 1.3 de la Teoría del Comportamiento Planeado presentada por Ajzen y Fishbein (2005), donde el comportamiento de los individuos se ve determinado por las creencias conductistas y las creencias de control regidas por normas particulares del individuo. Como resultado de ambos tipos de creencias, surgen las intenciones y las expectativas (Ajzen y Fishbein, 2005; Andivia, 2009). La relación que existe entre las creencias y las expectativas es que las opiniones e ideologías que un individuo tiene influye en la generación de las expectativas, que refieren a lo que el individuo espera puede lograr otro individuo.

Después de haber definido el término expectativa, es pertinente continuar con las expectativas de los docentes, las cuales son "las deducciones que hace el profesor sobre el rendimiento actual y futuro de sus alumnos" (Rosenthal y Jacobson, 1980: 22). Al considerar esta definición, las expectativas se centran en el desempeño del alumno en el salón de clases, sin embargo, Good (1987) sostiene que las expectativas de los docentes no sólo se relacionan con el rendimiento académico de los alumnos sino también con su comportamiento, y que los profesores construyen estas expectativas en función de lo que saben de los alumnos. En contraste, autores como Cumming (2006) y Spradley (2013) explican que las expectativas son los resultados que el docente espera obtener en su labor profesional, del proceso de enseñanza, y del desempeño académico y comportamiento del alumno. Al parecer, la construcción de estos resultados gira

parcialmente en torno al alumno pero se vuelven más completos al considerar el actuar del docente y los procesos dentro del aula. Por consiguiente, las expectativas de los profesores son los objetivos o resultados que tiene tanto de su desempeño profesional como del rendimiento del alumno en el salón de clases, que incluye el logro del aprendizaje y un comportamiento adecuado (idealizado por el docente), y el cumplimiento de los propósitos del proceso enseñanza-aprendizaje establecidos previamente por el docente. No obstante, las principales expectativas que los docentes construyen y exteriorizan son aquellas basadas en el alumno (Brophy y Good,1970; Good, 1987; Bamberg,1994; Sánchez y López, 2005).

Desde el punto de vista de Spradley (2013), las expectativas de los docentes surgen de acuerdo con tres aspectos: 1) aquellas que se centran en el comportamiento de los alumnos, definidas en términos de la manera en que se dirigen e interactúan con los compañeros y el docente y la forma en que los estudiantes establecen una relación adecuada en el aula; 2) las que se tienen acerca de los procesos, es decir, cómo se va dando el proceso de enseñanza-aprendizaje, si en realidad los objetivos del mismo se cumplen, y la efectividad de las estrategias y técnicas didácticas empleadas; 3) las que surgen a partir del aprendizaje y grado de logro de los alumnos, que se refieren no sólo a si los alumnos aprenden, sino a la manera en qué lo hacen, si existe aprendizaje significativo que da origen a un sentimiento de satisfacción, lo cual, en su conjunto debe conducir a los estudiantes a lograr sus propósitos académicos. Sin embargo, el comportamiento de los alumnos en el salón de clases puede ser indicador de ciertas expectativas que los docentes generan de los estudiantes. Por ejemplo, si el comportamiento de un alumno es adecuado, las expectativas serán altas, y si por el contrario el comportamiento del alumno resulta ser inesperado, las expectativas serán bajas o no tan altas (Monroy,1998; Stenberg, 2001). En contraste, Spradley (2013: 210) destaca que las expectativas no sólo pueden

entenderse como altas o bajas sino que debido a su carácter multidimensional funcionan como elementos sincronizados.

De lo anterior se deduce que la clasificación de las expectativas requiere tres aspectos que ya se han explicado. Spradley (2013) se refiere a que las expectativas no se definen simplemente en función del grado en el que se originan (altas y bajas) sino que debido a su naturaleza, es necesario conceptualizar a las expectativas como una interrelación entre los aspectos: comportamiento del alumno, proceso de enseñanza-aprendizaje, y el aprendizaje y grado de logro del alumno que a su vez se desarrollan como un todo. Del mismo modo, Rojas (2005) agrega que las expectativas de los docentes no son objetivas, al contrario, son aseveraciones subjetivas elaboradas en función de factores sociales y culturales. Estos factores, aunados al conocimiento pedagógico, las experiencias de los docentes, los objetivos del curso y la individualidad de los alumnos son el punto de partida para que los profesores elaboren sus expectativas (Cumming, 2006).

En lo referente a los tipos de expectativas de los profesores, Bamburg (1994:6) menciona que hay tres tipos: El primer tipo de expectativa está determinado por el grado de logro que puede tener el alumno en un cierto periodo de tiempo. Subsecuentemente, el segundo tipo de expectativa docente se establece mediante evaluaciones formales que permiten al docente generar un concepto del progreso actual del alumno en la clase que deriva en un juicio positivo o negativo acerca del alumno. Finalmente, el tercer tipo de expectativas está relacionado con el momento actual en el que se da la interacción entre el alumno y el profesor, y se da en función de la conceptualización que el docente tiene del alumno en cuanto a su desempeño en el aula. Bamburg (1994:6) lo ejemplifica: *teachers who believe that they are interacting with bright students smile and nod their heads more often than teachers who believe that they are interacting with slow students*. Esto indica que las expectativas de los profesores hacia los alumnos ocurren

espontáneamente y pueden ser expresadas mediante el lenguaje no verbal, es decir, en este caso mostrar aceptación al asentir con la cabeza o sonreír.

Cotton (1989) manifiesta que el segundo tipo de expectativas puede dar como resultado dos efectos sobre el desempeño de los alumnos: el primero es la profecía autocumplida (término acuñado por Robert K. Merton en 1948) o efecto Pigmalión (Sánchez y López, 2005), y el segundo es el efecto de la expectativa sostenida (Woolfolk, 2006).

La profecía autocumplida o efecto Pigmalión se presenta cuando las expectativas que habían establecido los profesores previamente de los alumnos se cumplen, que al respecto Woolfolk (2006) describe como una profecía que simplemente se cumple porque ya se había pronosticado que sucediera. Por otra parte, el efecto de la expectativa sostenida ocurre en el momento en que el profesor identifica que sus expectativas se están cumpliendo y se basa en ellas para seguir desarrollando el proceso enseñanza-aprendizaje (Jussim y Eccles, 1992; Bamberg, 1994). Esto es, el docente nota que las expectativas que se había creado al inicio del curso están siendo efectivas, y por lo tanto, las mantiene en el aula. Además, este tipo de efecto es evidente cuando se presentan oportunidades para que el alumno mejore pero el profesor no se las da ya que prefiere seguir con las expectativas que había establecido desde un principio (Good, 1987; Woolfolk, 2006). Por ejemplo, el alumno puede volverse más participativo en clase, sin embargo, el docente puede limitar su aprendizaje al no permitirle hacerlo.

Sánchez y López (2005:20) agregan que "la profecía autocumplida funciona en dos sentidos": así como los profesores tienen expectativas de los alumnos, los estudiantes también generan expectativas de los profesores que influyen positiva o negativamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, el efecto Pigmalión es la materialización de los resultados esperados por parte del docente, y constituye una idealización del desempeño del alumno. En contraste, el efecto

de la expectativa sostenida se encuentra reflejada en el segundo tipo de expectativa teniendo lugar en el salón de clases donde quizá el alumno tenga una mejoría en su desempeño académico, resultado de los materiales didácticos y no necesariamente por el actuar y desempeño del profesor (Lumsden, 1997; Sánchez y López, 2005).

Aunque la motivación es esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, Jussim y Eccles (1992) y Spradley (2013) coinciden en el hecho de que las expectativas de los profesores pueden ocasionar cambios en la conducta y el desempeño académico del alumno. En este sentido, Cotton (1989) enfatiza que al comienzo del año escolar los docentes experimentados forman sus expectativas de acuerdo con la información disponible de los alumnos para posteriormente modificarlas paulatinamente dependiendo del rendimiento académico de los estudiantes. En cambio, hay profesores que mantienen una postura firme ante las expectativas creadas desde el inicio, mostrando así nula flexibilidad en el cambio de las mismas, y derivando en una concepción errónea del progreso del alumno.

Las definiciones del pensamiento docente constituido por las creencias y las expectativas conducen a la puntualización de su efecto en el ámbito educativo. Por consiguiente, en la siguiente sección se describe su importancia e impacto en las prácticas académicas.

1.2.- El impacto del pensamiento docente en las prácticas académicas

El ámbito educativo es sin duda un contexto en el que una diversidad de procesos e interacciones se llevan a cabo (Sheikhol-Eslami y Allami, 2012). Asimismo, estos procesos originan acciones que tal vez resultan complejas al tratar de entenderlas. Simultáneamente, Gómez-López y Cano (2011) plantean que el carácter tácito de los constructos en los que se basan los docentes y alumnos (las creencias que dan origen a las expectativas) como participantes del proceso de enseñanza-

aprendizaje, pueden aumentar la dificultad acerca del entendimiento de tal contexto. Sin embargo, Figueroa y Páez (2008) sostienen que en la mayoría de las ocasiones, los profesores se centran en el saber hacer pero en realidad no reflexionan sobre sus prácticas en el aula. Es por eso que para entender lo que ocurre en el salón de clases es necesario observar el comportamiento del profesor, el cual se deriva de sus pensamientos (Miras y Solé, 1990). En otras palabras, la percepción que posee el docente de su entorno representa indudablemente el punto central de su actuar profesional. Por lo tanto, idealmente, el rol del docente se concibe en la opinión de Schön (1998) como un profesional reflexivo que considera posibilidades para desarrollar competencias didácticas dando cabida al análisis de su actuar. En este sentido, Perafán (2001: 81) refiere el impacto del pensamiento docente en el salón de clases:

El pensamiento práctico de los docentes es más que una sumatoria de ideas, creencias y constructos, es una fuerza, un poder, dentro del aula de clase, que se convierte en obstáculo cuando el pensamiento no se transforma de acuerdo a las necesidades circunstanciales.

La cita anterior da cuenta de la importancia que tiene para el docente el reflexionar sobre cada acción que realiza. En otras palabras, el pensamiento docente se debe analizar porque además de relacionarse con las prácticas en el salón de clases, influye de manera significativa en las concepciones de los alumnos, en su desempeño académico y en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Monroy, 1998; Figueroa y Páez, 2008). Asimismo, a juicio de Bamberg (1994), es necesario que los docentes reconozcan que tienen creencias, opiniones y expectativas que no necesariamente deben ser remplazadas por otras sino que comprendan que en algún momento se detengan a reflexionar acerca de los motivos que los conducen a actuar de cierta manera.

Ya se ha mencionado a lo largo de esta investigación que el pensamiento docente está compuesto por las creencias y las expectativas de los profesores. Por un lado, Stenberg (2001) afirma que las razones por las que las creencias impactan significativamente en el ámbito de la enseñanza son dos: en primer lugar, las

creencias influyen significativamente en la dimensión que los profesores le dan a los problemas y la manera en que conciben el mundo. En segundo lugar, las creencias no sólo están relacionadas con la memoria, además se refieren a los sentimientos y las emociones. Consecuentemente, tienen un efecto en la perspectiva que el docente usa en la enseñanza, es decir, de las creencias surgen todos los elementos que giran en torno al actuar del docente. En este respecto, Baik (2008) aclara que las creencias pueden influir negativa o positivamente tanto en la práctica docente como en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En general, las creencias dirigen la toma de decisiones de las personas de acuerdo con la manera en la que ven el mundo y construyen su realidad (Bamburg,1994; Stenberg, 2001). Del mismo modo, Figueroa y Páez (2008) mencionan que las creencias de los profesores pueden originarse con base en experiencias previas de su formación académica o ideas transmitidas por otras personas como sus padres o parientes cercanos.

El resultado de las creencias de los profesores son las expectativas, y por lo tanto, también afectan en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en las actividades que realizan los docentes. A pesar que las expectativas están basadas en las creencias, es necesario aclarar que las expectativas refieren a la manera en que otros individuos actúan. En realidad, las creencias de los profesores influyen evidentemente en sus expectativas respecto a sus alumnos.

Como lo hace notar Bamburg (1994), las expectativas de los docentes acerca de las prácticas académicas y de los alumnos desempeñan un rol fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que constituyen la definición central de lo que es y debería ser la práctica didáctica para el profesor. Así que Larenas-Hernández, Neira, Suárez, y Navarrete (2013) afirman que el impacto de las expectativas está relacionado con lo que los profesores esperan de la unidad de aprendizaje que enseñan, es decir, el cumplimiento de los objetivos generales del

curso, especialmente, del contenido teórico de la asignatura mediante el adecuado establecimiento de los mismos y de la especial atención a su grado de alcance.

Del mismo modo, los profesores esperan que el alumno cumpla con los objetivos específicos del curso, los cuales se definen en términos de lo que aprenden y de la calidad de su aprendizaje. Sin embargo, las expectativas influyen también en el comportamiento de los estudiantes. Por consiguiente, las expectativas representan constructos multidimensionales cuyo grado de especificidad se incluye en cada uno de los sub-contextos de las prácticas en el aula (Jussim y Eccles, 1992). Por otro lado, en el momento en que surgen las expectativas docentes, los alumnos están siendo evaluados en función de sus capacidades (Sánchez y López, 2005), lo cual influye en su comportamiento y desarrollo académico. En este sentido, Spradley (2013) agrega que dicha valoración afecta positiva o negativamente tanto en el aprendizaje de los estudiantes como en la naturaleza de su conducta en el aula debido a que investigaciones anteriores (Miller y Turnbull, 1986) han revelado que los alumnos modifican y regulan su conducta y actitudes basándose en el comportamiento de los docentes, y a la vez, en lo que ellos identifican como expectativas.

Cada profesor tiene su propia percepción de la enseñanza como proceso y práctica, de las teorías y metodologías a usar en el salón de clases, y sobre todo de lo que esperan sus alumnos logren en el curso. La esencia subjetiva de las expectativas implica que en diversas situaciones se puedan entender o identificar cuando están siendo externalizadas (Gerrig y Zimbardo, 2002).

Brophy (1980) da a conocer el proceso en el que las expectativas docentes afectan los resultados de los alumnos: al inicio del año escolar, los profesores generan expectativas del desempeño y comportamiento de los alumnos, y posteriormente, al contar con información general acerca de los alumnos, los

profesores modifican sus expectativas y su conducta difiere de estudiante a estudiante. Este proceso sustenta nuevamente el carácter subjetivo y hasta cierto punto modificable de las expectativas (Bamburg,1994), lo cual no sugiere totalmente que dichos constructos cognitivos se identifican a través de una relativa simplicidad. Al contrario, algunos elementos de las expectativas docentes posiblemente se explicitan pero algunos otros permanecen tácitos. En este respecto, Cumming (2006) plantea que los objetivos del curso y los objetivos personales del docente representan parcialmente sus expectativas basadas en los contenidos teóricos y prácticos de la unidad de aprendizaje, y en las necesidades e intereses específicos de los alumnos.

La naturaleza de las creencias y expectativas docentes, en particular, el hecho de ser constructos cognitivos evidentemente subjetivos (Baik, 2008) y en su mayoría internalizados, ocasiona que no haya un empate entre las creencias de los profesores en cuanto a su percepción de la enseñanza, el aprendizaje, las prácticas didácticas, la materia que enseñan, y las actividades que llevan a cabo en el salón de clases (Padilla y Carlino, 2010). En consecuencia, Figueroa y Páez (2008) expresan que el rendimiento académico de los alumnos disminuye debido a factores como la confusión y falta de motivación. Por lo tanto, esto nos lleva a concluir que es de suma importancia que los docentes se den cuenta de lo que piensan para que determinen si sus pensamientos corresponden con su actuar, en específico, con sus prácticas didácticas en el salón de clases. Además, el reflexionar acerca de los pensamientos docentes permite al profesor implementar nuevas estrategias y enfoques didácticos para mejorar su desempeño en el salón de clases.

En el ámbito educativo universitario las competencias y habilidades a desarrollar en los alumnos son nuevas para ellos y, en ocasiones, la inserción en la educación universitaria puede representar una tarea complicada (Carlino, 2005; Cumming, 2006). En la opinión de Padilla y Carlino (2010), una de las prácticas

académicas que representan una gran dificultad para los estudiantes universitarios a la hora de ingresar a dicho contexto es la de la lectura y la escritura. Esto nos dirige a la definición del concepto de alfabetización académica, el cual es de relevancia en la presente investigación.

1.3.- La alfabetización académica

El concepto de alfabetización académica surge con el trabajo de Brian Street en 1999 para hacer referencia a la participación activa de la comunidad universitaria mediante las prácticas de lectura y escritura (Sánchez, Sánchez, Méndez, Puerta, 2013). Al respecto, Carlino (2005) explica que dicho concepto implica que la lectura y la escritura no son iguales en los ámbitos académicos, sino que estas prácticas difieren con base en cada uno de los contextos. Entonces, la alfabetización académica puede ser entendida como el conjunto de saberes acerca de la redacción y análisis de los textos en las disciplinas universitarias, necesarios para el desarrollo del conocimiento en el salón de clases.

Padilla y Carlino (2010) mencionan que el término de alfabetización académica también se relaciona con el hecho de inclusión en una comunidad científica determinada. Por consiguiente, se indica el carácter gradual y dinámico de la alfabetización académica; es gradual porque no es algo que se aprenda espontáneamente, al contrario, se va desarrollando poco a poco. Asimismo, es dinámica porque va cambiando dependiendo de la comunidad discursiva (Flower y Higgin, 1991; Carlino, 2005). De ahí la importancia del fomento de las prácticas de lectura y escritura en la universidad. Cabe aclarar que partiendo del carácter gradual y dinámico de la alfabetización académica, en su sentido más amplio, es necesario mencionar tres premisas a considerar:

1.- Los conocimientos y las estrategias usadas en el ámbito universitario acerca de las prácticas de lectura y escritura no pueden considerarse como saberes

limitados a aspectos meramente estructurales (por ejemplo, los elementos lingüísticos superficiales de los textos), al contrario, son una mezcla de perspectivas funcionales y estructurales (Sánchez *et al.*, 2013).

2.- Desafortunadamente, sería muy aventurado y alejado de la realidad el concebir a la alfabetización académica como Carlino lo refiere (2005: 14), una "habilidad básica" porque es un proceso gradual que va desarrollándose a lo largo de la formación académica del individuo. Además, aprender a leer y a escribir no termina en un momento determinado.

3.- La alfabetización académica no es la solución a la pobre formación de los estudiantes que inician sus estudios universitarios, ni mucho menos es posible fomentar esta alfabetización en una sola disciplina. De hecho, la alfabetización académica no implica transmitir conocimientos básicos aplicables a cada materia (Russell, 1990). En cambio, son saberes relacionados en su totalidad con cada una de las unidades de aprendizaje que den las herramientas suficientes a los alumnos de pertenecer a las comunidades disciplinarias (Carlino, 2005).

En general, como ya se expuso anteriormente, las exigencias del nivel universitario invitan a los alumnos a convertirse en individuos activos y responsables de la construcción de su propio aprendizaje (Monroy, 1998; Kasoutas y Malamitsa, 2009). Si bien es cierto que los docentes poseen el compromiso de ayudar a los estudiantes en la adquisición de saberes, también es notable la preparación requerida por parte de los mismos en cuanto a la facilitación de herramientas útiles para el entendimiento del contenido y la realización adecuada de las diferentes asignaturas. Además, se espera que los alumnos sean capaces de aplicar el conocimiento relacionándolo con sus experiencias previas mediante el uso del pensamiento crítico. Por lo tanto, leer y escribir son dos habilidades esenciales en la formación eficiente del alumnado (Carlino, 2005; Padilla y Carlino, 2010).

Para concluir con esta sección, Padilla y Carlino (2010) indican que la alfabetización académica es hasta cierto punto la respuesta a las dificultades que tienen los estudiantes al redactar y analizar textos académicos. Es un intento de volver a comprender el rol de la lectura y la escritura en la universidad cuya enseñanza debe ser una responsabilidad compartida entre los docentes, los alumnos, y los directivos de las instituciones (Lea y Street, 1998). Asimismo, Ivanič (2004) y Carlino (2005) concuerdan en que es parte de una responsabilidad que idealmente estaría delegada desde el comienzo de la educación básica hasta llegar al nivel superior para evitar la carencia de habilidades esenciales en la formación lectora y escritora.

La alfabetización académica deriva en puntualizar la relevancia de la lectura y la escritura. Sin embargo, para fines de esta investigación se presenta un panorama general del rol de la escritura en general, y sobre todo en el nivel superior para después exponer los enfoques en la enseñanza de la redacción.

1.3.1 La enseñanza de la escritura en la universidad

La escritura es un medio a través del cual los estudiantes en cualquier nivel educativo ponen de manifiesto su sentir, opiniones, juicios de valor, y en especial sus experiencias que, de cierta manera, relacionan con lo aprendido (Sánchez *et al.*, 2013). De lo anterior se deduce que el adecuado desarrollo de la habilidad escrita no implica simplemente el aprender sub-habilidades básicas enfocadas más a la forma que en el contenido, por ejemplo, el enseñar al alumnado el escribir correctamente (Padilla y Carlino, 2010). Al respecto, Russell (1990) aclara que la escritura no se aprende en un momento determinado, sino que nunca se deja de aprender.

En el nivel superior, la escritura constituye una tarea fundamental para el desarrollo integral de los alumnos ya que es el medio de evaluación por excelencia utilizado por los docentes (Carlino, 2005 y Sánchez *et al.*, 2013). Además su importancia radica en que proporciona al alumno vastas oportunidades para afianzar su aprendizaje mediante la comunicación de sus conocimientos elaborados a través del pensamiento crítico y reflexivo. Consecuentemente, la frase de (Aitchison *et al.*, 1994) pone de manifiesto el grado de complejidad con el que los alumnos se enfrentan constantemente al redactar textos referentes a sus asignaturas porque la escritura en el nivel superior representa un reto que no todos saben cómo enfrentar. Es decir, cuando a los alumnos se les asignan tareas de escritura, significa no sólo expresar lo aprendido sino también encontrar el camino para llegar al cumplimiento de tal propósito. En este respecto, Russell (1990) revela que es normal que la escritura se conciba como una tarea aislada que se aprende una sola vez, y que es útil a la hora de redactar textos en cada materia. No obstante, de acuerdo con varios investigadores en la enseñanza de esta habilidad como Lea y Street (1998) y Cumming (2006), la escritura supone una instrucción específica para cada asignatura (Di Stefano y Pereira, 2004). Esta afirmación es respaldada por Carlino (2005), quien menciona que a causa de la naturaleza de lo que se enseña, tanto la lectura como la escritura necesitan exponerse particularmente en las diferentes unidades de aprendizaje.

Teniendo en cuenta a Carlino (2005: 23), los movimientos "escribir a través del curriculum" y "escribir en las disciplinas" sostienen que la principal problemática a la que se enfrentan los profesores de nivel superior se relaciona estrechamente con la creencia manifestada frecuentemente sobre la falta de competencias por parte de los alumnos debido a que, según ellos, la responsabilidad de la enseñanza de la escritura la tienen los docentes de los niveles educativos anteriores (educación básica y la educación media superior). Esto deriva en el surgimiento de creencias y expectativas docentes. Por un lado, los docentes creen que cuando los alumnos ingresan a la universidad, estos últimos tienen la

experiencia suficiente en la lectura y en la escritura, resultando así en expectativas de los profesores en cuanto al desempeño de los estudiantes en la alfabetización académica. No obstante, hay autores como Monroe (2003), Gottschalk y Hjortshoj (2004) que concuerdan en que la enseñanza de la escritura también corresponde al nivel universitario, por lo que las prácticas académicas disciplinares deben implementar programas que solidifiquen las tareas de producción y análisis de textos. A consecuencia de esta falta de reconocimiento de dicho compromiso, hay un gran rechazo hacia la instrucción formal a los estudiantes acerca de dicha habilidad en el ámbito universitario (Carlino, 2005).

Los problemas de la escritura en el nivel universitario son en cierta medida un pronóstico de lo que se dejó de hacer en los niveles educativos anteriores pero también se refieren a las competencias y habilidades que constituyen el ser parte de la comunidad universitaria (Padilla y Carlino, 2010). En otras palabras, Luke (2005) revela que el origen de la problemática que gira en torno el desarrollo de esta habilidad no sólo reside en la carencia de enseñanza de estrategias y sub-habilidades sobre la misma. En realidad, entrar a la universidad significa adentrarse en un mundo totalmente nuevo y desafiante para los alumnos porque el aprendizaje se convierte en un proceso ya no de reproducción del contenido sino de una construcción y aplicación del conocimiento. De manera similar, Carlino (2005) plantea que las actividades académicas en este contexto son nuevas prácticas discursivas que comúnmente resultan desafiantes para los estudiantes.

Acto seguido a este breve panorama sobre el esencial papel que desempeña la escritura en la universidad, es necesario continuar con los enfoques en la enseñanza de la redacción con el objetivo de entender mejor los factores que subyacen a la problemática ya descrita.

1.3.2 Enfoques en la enseñanza de la redacción

Luke (2005) manifiesta que los docentes deberían hacer a un lado la idea de que la enseñanza de la escritura es un aprendizaje mecánico de habilidades básicas, y por ello Flower (1992), quien se ha enfocado en el estudio de los procesos de la escritura sin dejar de lado a la lectura, parte de la creación de un enfoque cognitivo señalando la existencia de diferentes comunidades discursivas que Carlino (2005) y Hyland (1990) llaman géneros discursivos conectados sin duda alguna con el contenido que han de aprender los alumnos en las prácticas académicas, esto es, en cada materia. Por lo tanto, Hyland (1990) define al género discursivo como el conjunto de eventos comunicativos propios de una disciplina y que reflejan valores e ideologías de los miembros de esa área. Estos valores y opiniones están influenciados, evidentemente, por factores culturales, sociales, políticos y económicos (Bajtín, 2011). Los artículos de investigación y los ensayos académicos son algunos ejemplos de géneros discursivos. Las razones por las que estos autores consideran otorgar un rol especial a los géneros discursivos residen en los dos tipos de niveles que contienen: el retórico y el discursivo (Bogel y Hjortshoj, 1984). Por un lado, el nivel retórico se enmarca en el propósito comunicativo que se pretende lograr en cada género discursivo, por ejemplo: persuadir, describir, explicar, etc. Por otro lado, el nivel discursivo se refiere a los elementos que constituyen a los géneros: la estructura, la función y el estilo (Bajtin, 1998). La introducción, en este caso, de los géneros discursivos es útil porque algunos enfoques de la enseñanza de la redacción se basan en éstos al elaborar su marco teórico y establecer como punto de partida la forma en que se conceptualizan estos géneros discursivos.

Lavelle (1993) declara que los enfoques en la enseñanza de la redacción están determinados por las creencias de los docentes que incluyen el desarrollo adecuado del proceso, los objetivos y las estrategias de la escritura.

De lo anterior se concluye que las creencias de los docentes y profesores resultan factores determinantes que sirven como fuente de la percepción de la habilidad escrita (Lavelle,1993; Sanders-Reio *et al.*, 2014). Por ejemplo, los profesores quizá opinen que la escritura es la expresión de los sentimientos o que es una herramienta que ayuda en la construcción del conocimiento, y por lo tanto, requiere de un proceso.

Kellogg (2008) se da a la tarea de proponer un modelo cognitivo con el propósito de explicar los elementos y aspectos procedimentales que los estudiantes llevan a cabo en la producción textual. Para ello, este autor toma como punto de referencia el modelo *Knowledge Telling and Knowledge Transforming* constituido por dos etapas y creado por Bereiter y Scardamalia en 1987 (Sanders-Reio *et al.*, 2014). En el modelo se identifican dos tipos de escritores: los comunicadores del conocimiento que principalmente redactan basándose en sus saberes, y por otro lado, los transformadores del conocimiento reconocen que hay diferencias entre sus propósitos comunicativos y lo que en realidad se establece en el texto modelo. Sin embargo, Kellogg (2008) agrega una tercera etapa, la edición del conocimiento, etapa que los escritores profesionales consideran de suma importancia para fines de una redacción precisa. Por lo tanto, a juicio de Sanders-Reio *et al.*(2014) se puede afirmar que los comunicadores del conocimiento tienen sólo una perspectiva y carecen de un entendimiento completo del texto. Respecto a los transformadores del conocimiento, sus dos perspectivas funcionan como eje bidimensional de flexibilidad ante el proceso de redacción al dar cabida a posibles modificaciones y reconsideraciones al momento de plasmar sus ideas. Finalmente, la edición del conocimiento representa una perspectiva más amplia y a la vez adecuada de la naturaleza del proceso de redacción. En otras palabras, este tipo de escritores se basan en tres perspectivas: el texto ideal, lo que realmente se dice en él, y la perspectiva de la audiencia, es decir, la manera en la que el lector interpreta la información del mismo. Por ello, la lectura y la escritura están estrechamente ligadas en la adquisición del conocimiento no sólo porque implica

que el estudiante comprenda la información y plasme sus ideas sino porque así también desarrolla su sentido crítico.

La semblanza general de los enfoques anteriores describen brevemente las perspectivas que intentan dar cuenta de la forma en que las creencias impactan en la escritura como una habilidad (Lavelle, 1993), y a consideración de otros investigadores, como un proceso (Flower, 1992; Lea y Street, 1998). No obstante, hay otros autores que plantean enfoques de redacción usados en el ámbito universitario, y que resultan de interés en esta investigación.

Cumming manifiesta que los modelos de la escritura académica en el ámbito universitario son: "a) el estudio de las habilidades, b) el modelo de socialización académica, y c) el modelo de alfabetización académica" (2006:15). De acuerdo con este autor, el modelo de estudio considera que la escritura constituye el uso de características superficiales de los textos como la puntuación, la ortografía, y la organización en párrafos. Camps (2005) añade que este enfoque tiene sus orígenes en la psicología cognitiva y está limitado a la externalización de los pensamientos en un sólo momento evitando así cambiar o reformular lo antes pensado. Además es un enfoque regido por las reglas de la escritura académica (Lea y Street, 1998). Por otro lado, el modelo de socialización académica refiere que el escritor, en este caso el alumno, se vuelve parte de una comunidad académica al redactar un cierto tipo de texto. Finalmente, el modelo de alfabetización académica toma una perspectiva social, pero se basa en la multiplicidad discursiva y en la relación de poder entre el escritor (alumno) y el lector mediante diversas identidades. Por consiguiente, se puede notar que estos tres modelos perciben a la escritura de manera particular, la cual se puede resumir en las siguientes afirmaciones:

1.- El modelo del estudio de las habilidades concibe la escritura como un proceso que gira en torno a un conjunto de patrones estructurales como la correcta

puntuación y ortografía. En general, la principal característica de este enfoque es la forma.

2.- El modelo de socialización académica parte del desarrollo de la habilidad escrita como un medio de pertenencia a una comunidad universitaria (Cumming, 2006). Entonces los individuos redactan textos para comunicarse y para interactuar con sus compañeros.

3.- El modelo de alfabetización académica define a la escritura en términos de una naturaleza social diversa en la que no sólo se incluyen propósitos comunicativos sino también intenciones subyacentes de acuerdo a los diversos géneros discursivos (Cumming, 2006).

Los tres enfoques anteriores son un punto de referencia de las creencias sobre la escritura en el ámbito universitario. Asimismo, representan una generalización de tres metodologías en la enseñanza de la escritura. Sin embargo, otros investigadores como Ivanič (2004) se han dedicado a indagar más específicamente en los constructos y aspectos en los que los docentes basan sus metodologías didácticas. En este respecto, esta autora señala que la enseñanza y el aprendizaje de la escritura pueden basarse en seis modelos.

Es importante señalar que para fines de este trabajo se ha hecho la traducción al español de estos modelos: "el modelo de habilidades, el modelo creativo, la escritura como proceso, el modelo de género, el modelo de prácticas sociales, y el modelo sociopolítico" (2004: 226). Por lo tanto, los términos anteriores se utilizan a lo largo de esta sección.

Ivanič (2004) propone los seis modelos de la enseñanza de la escritura ya mencionados partiendo de los discursos de la escritura y de los constructos teóricos para evaluar esta habilidad. Entonces, las creencias acerca de la escritura y su aprendizaje podrían estar basadas en creencias y expectativas de cada

enfoque de redacción. El ser parte de los discursos de la escritura da a los participantes de cierta comunidad discursiva un sentido de pertenencia y entendimiento sobre los términos que rigen sus creencias.

Esta autora establece una perspectiva de la lengua como un elemento hecho de varias capas: "1.-el texto, 2.-los procesos cognitivos, 3.- el evento, 4.- el contexto sociocultural y político"(2004:223).Además, Ivanič (2004) afirma que la primera capa, la cual se refiere al texto, está constituida por sus características lingüísticas y estructurales. Ahora bien, los procesos cognitivos, es decir la segunda capa, está constituida por las operaciones mentales que el alumno lleva a cabo al redactar un texto. Asimismo, se relaciona con los procesos que ayudan en la construcción del conocimiento. Por otro lado, el evento se refiere a la situación en la que se lleva a cabo la interacción social, incluyendo los propósitos de la misma. Esta capa determina el tipo de relación que el escritor (alumno) establece con el lector. Por ejemplo, el grado de formalidad entre los participantes reflejado en el registro empleado en la interacción. La capa más externa, definida por Ivanič (2004) como el contexto sociocultural y político, es el conjunto de prácticas discursivas influenciado por aspectos culturales y convenciones de relaciones de poder entre los participantes dentro de una comunidad lingüística (donde la lengua se usa). En general, estas cuatro capas que conforman la lengua parten de características superficiales como la forma del texto para gradualmente llegar a aspectos particulares de los individuos como sus procesos cognitivos y la cultura. La figura 1.4 esquematiza las cuatro capas de la perspectiva de la lengua:

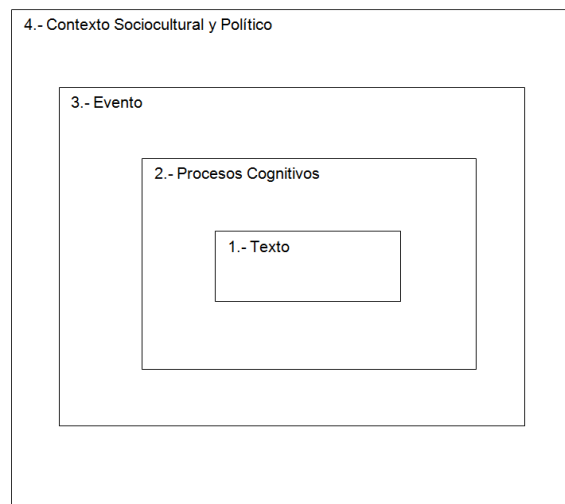


Figura 1.4. Perspectiva multidimensional de la lengua (Ivanič, 2004: 223)

El desarrollo de la escritura implica que los individuos que son parte de estos discursos de redacción utilizan características comunes a otras personas de esa comunidad, y por ende surge un sentido de pertenencia a un cierto discurso (Ivanič, 2004; Camps, 2005). Sin embargo, la socialización que permite la habilidad escrita no está limitada a una serie de propósitos en función de un solo género, sino que cada individuo va adaptando y combinando los patrones estructurales de cada uno de acuerdo con fines específicos. Ahora bien, los seis modelos de la enseñanza de la redacción propuestos por Ivanič (2004) están estrechamente relacionados con las capas que conforman a la lengua.

En el enfoque de la redacción basado en habilidades, la escritura es un proceso que se lleva a cabo fuera de contexto, y lo que marca la redacción exitosa es la adecuada puntuación, la estructura del texto y la estructura sintáctica. De acuerdo con este enfoque, el aprender a escribir es aprender patrones lingüísticos estructurales establecidos en términos de una correcta puntuación y la conexión adecuada entre los párrafos. Por lo tanto, este enfoque implementa una enseñanza explícita de la redacción donde los alumnos realizan ejercicios y actividades en los cuales identifican patrones en las oraciones y la estructura de los textos (Ivanič, 2004). La escritura es una habilidad que se desarrolla en

cuestiones puramente de forma donde el contexto no es considerado como un factor perteneciente a ésta. Este discurso de redacción también se conoce como "correcto o preciso", o bajo el imperativo de "los aprendientes deben/deberían" (Ivanič, 2004), es decir, en este discurso sólo se toma en cuenta la capa número uno correspondiente al "texto".

El segundo enfoque conocido como modelo creativo se centra en el significado, por lo que tanto el contenido como la forma son importantes. Así que la función del escritor (alumno) es crear textos interesantes para el lector. Asimismo, los procesos mentales y la estructura lingüística del texto son de relevancia puesto que el escritor es un individuo que lleva a cabo múltiples tareas textuales incluyendo una serie de pasos para llegar a la culminación de la redacción. Ivanič (2004) afirma que este modelo se basa en la creencia de que la escritura se aprende al practicarse, es decir, mientras más escriban las personas, más eficiente será su aprendizaje de la redacción. De esta creencia, surgen dos sub-creencias: la primera hace referencia a la redacción constante de textos con el objetivo de mejorar la redacción, siempre y cuando se le ofrezca la oportunidad de escribir acerca de temas que sean de su agrado e interés, y la segunda, relacionada con la lectura, manifiesta que el leer textos clásicos motiva y ayuda a las personas a aprender. Por consiguiente, la esencia de la escritura reside en la flexibilidad de los temas sobre los que versan los textos ya que no existe un propósito específico establecido al redactar textos. La redacción se define en términos de las oportunidades de expresión creativa que ofrece al alumno (escritor), y no por el cumplimiento de objetivos académicos. Considerando las capas relacionadas con este modelo de habilidades, se encuentra la capa de texto y la capa de procesos cognitivos bajo la premisa de la importancia en la creatividad al escribir.

En este modelo, la "buena escritura" se evalúa de acuerdo con criterios literarios relacionados con el contenido y el estilo más que la forma. Uno de los principales

factores a tomar en cuenta para determinar si la redacción del texto ha sido exitosa se encuentra en el efecto que éste causa en el lector: si despertó su interés, motivación o emociones. De ahí que la enseñanza en este enfoque el aprendizaje sea implícito. Lea y Street (1998) añaden que en este enfoque los alumnos no necesitan un conocimiento de los géneros académicos puesto que se valen de sus experiencias personales. Entonces este discurso de la enseñanza y aprendizaje de la redacción también ha sido denominado "escritura creativa", "la voz del lector" y "contenido interesante". No obstante, este modelo ha sido criticado por carecer de las bases para otorgar a los alumnos las herramientas necesarias para enfrentar las demandas cada vez más estrictas en el ámbito educativo y del ámbito laboral, las cuales requieren un dominio de los géneros académicos (Ivanič, 2004; Camps, 2005; Cumming, 2006).

Como ya se mencionó, el tercer enfoque es el modelo de la escritura como proceso o "enfoque de los procesos" (Ivanič, 2004: 231) y surgió en la década de los 70 cuando la psicología cognitiva se interesó por los procesos mentales que tenían lugar al momento de redactar textos (Flower y Hayes, 1980). De acuerdo con (Ivanič, 2004) son tres los elementos participantes en estos procesos: "planeación, redacción y revisión (2004: 231)" y dos factores que intervienen en conjunto con estos elementos y que son la memoria a largo plazo del escritor y el contexto de la tarea. Por lo tanto, este modelo se centra en los procesos cognitivos y los procesos que intervienen en la redacción del texto como los factores que motivaron al alumno a escribir, los procesos de edición y revisión que guían a la mejora de la escritura. Por consiguiente, este enfoque no se interesa simplemente en el texto como producto (Ivanič, 2004), lo cual sí sucede en el modelo de habilidades. Ivanič (2004) y Camps (2005) coinciden en que en este modelo se deben aprender los procesos de redacción de un texto. Asimismo, es importante aclarar que éste comprende tanto a los procesos cognitivos cuyo aprendizaje es de carácter implícito, y a los procesos prácticos que corresponden

a la instrucción explícita en donde la capa de texto y de los procesos cognitivos corresponden a este enfoque.

Ivanič (2004) señala que una de las posibles desventajas de este modelo puede ser que el profesor se centre tanto en los procesos de redacción que al final la evaluación del producto no sea totalmente adecuada. El desbalance entre la atención dada a los procesos, y por otro lado al producto, ocasionan que el aprendizaje se desvirtúe puesto que es tanto el énfasis en el desarrollo de los procesos que el texto final pasa a segundo término(Flower y Hayes,1980).Bajo otra perspectiva, la enseñanza de la escritura debe relacionarse con el dominio de los procesos de composición para que el texto final sea efectivo y de calidad. A veces los alumnos logran llevar a cabo los procesos de edición y revisión con éxito pero seguir careciendo de la producción de textos de calidad (Ivanič,2004). Para Lea y Street (1998) e Ivanič (2004) lo recomendable a los profesores de la enseñanza de esta habilidad es que al asignar tareas de redacción de cualquier índole, también pidan a sus alumnos un texto en el que expliquen los procesos que los llevaron a la elaboración del texto final.

Los enfoques descritos hasta el momento se adscriben a elementos que de cierta forma son relevantes parcialmente acerca de algunos aspectos de la lengua como el modelo de los procesos donde el rol de cada una de las etapas que el escritor lleva a cabo en la redacción de un texto es esencial en la producción final del mismo. Ahora bien, el modelo de género adopta una perspectiva más amplia de la lengua y abarca un mayor número de características debido a que se interesa por el texto como producto de acuerdo a la influencia que el contexto tiene sobre el mismo. Mientras el modelo de los procesos se centra en la manera en que diversas etapas dan origen a la redacción y no al contexto social, el enfoque de género considera el contexto como un factor esencial en el empleo de ciertas interacciones sociales que definen a los tipos de textos: expositivo, argumentativo, descriptivo.

Halliday y Hasan (1989) son los autores de esta conceptualización de la escritura y afirman que el principal elemento de este enfoque es la tercera capa "evento" que refiere a la situación contextual y el propósito que se desea lograr porque, con base en éstos, se utilizan características lingüísticas para cada tipo de texto. Por ejemplo, si el objetivo del alumno (escritor) es solamente describir, los elementos lingüísticos que usará serán aquellos que cumplan con dicha función. Por otro lado, si el texto es argumentativo, la composición lingüística diferirá del texto anterior. Por consiguiente, resulta valioso notar que en comparación con el modelo de habilidades, de acuerdo con el modelo de género escribir bien significa que el objetivo del texto se logre. Aunque los componentes lingüísticos son tomados en cuenta, la evaluación de un texto de calidad se basa en el efecto en el lector, cuando éste entiende el objetivo del texto (Ivanič, 2004).

Martin (1993) sostiene que la enseñanza de la redacción con este modelo es explícita: los alumnos deben estar conscientes de variación en las situaciones contextuales y aprender los diferentes elementos lingüísticos de cada tipo de texto para emplearlos apropiadamente y así lograr adecuadamente su objetivo.

Ivanič (2004) expone que el modelo de género, el cual ha sido ampliamente difundido, tiene su origen en Australia a finales de la década de los 80. De igual manera, esta autora añade que el proceso de enseñanza-aprendizaje considera la difusión de información de la tipología textual referente a los géneros donde los estudiantes deben aprender a "construir" más que "escribir" (Ivanič, 2004: 233) sus textos en función del género. De ahí que el alumno desarrolle un rol completamente activo que le dé oportunidades de externalizar su conocimiento de manera personalizada, y no constituya un aprendizaje mecanizado. Por lo tanto, actualmente estos son los géneros utilizados en el ámbito educativo y relacionados con el éxito denominados por Ivanič (2004) "géneros de poder".

Lea y Street (1998) expresan que este modelo se encuentra dentro de la categoría de "socialización académica" que implica el dominio de un conjunto de reglas convencionalmente establecidas por las autoridades educativas.

En lo referente a las críticas que este enfoque ha suscitado, éstas se enmarcan en un balance: por una parte, varios profesores de la enseñanza de la escritura concuerdan en que es un enfoque concreto dotado de objetivos asequibles mientras que otros lo caracterizan como simplista, normativo y dependiente de la particularización de los textos (Ivanič,2004).

Para Ivanič (2004), el enfoque número cinco corresponde al modelo de prácticas sociales donde el proceso de la escritura en sí mismo es de vital importancia, incluso es más relevante que en el enfoque de la escritura como proceso y en el modelo de género. En particular, el enfoque de la escritura como proceso se limita a las etapas que tienen lugar al escribir (procesos), y el modelo de género se ve definido por las características lingüísticas usadas por el escritor. En lo referente al modelo de prácticas sociales, tanto los procesos como el texto en sí mismos nacen de las diferentes interacciones sociales que conforman el acto comunicativo, y la significación de lo que se escribe tiene un propósito social. Tomando como punto de referencia las capas (perspectiva multidimensional de la lengua) que se relacionan estrechamente con este enfoque que son la segunda, tercera y cuarta capa correspondientes a los procesos cognitivos, al evento y al contexto sociocultural y político, la esencia de este enfoque reside en su carácter social. En este sentido, la base de este enfoque es el propósito y la situación específica bajo la cual el escritor redacta un texto. Por ende, Ivanič (2004) sostiene que se escribe para comunicarse en situaciones de la vida cotidiana.

En este enfoque Ivanič plantea que el escribir es entendido como un "conjunto de prácticas sociales influenciadas por reglas de participación, preferencias de género, redes de apoyo y colaboración, espacio, herramientas, tecnología y

recursos"(2004: 234). Asimismo, el elemento principal de este modelo es el contexto sociocultural: la escritura es una habilidad esencial en la construcción de relaciones sociales y relaciones de poder. Además, no es un modelo en el que se escriba en función de diferentes tipos de textos académicos sino que se escribe de acuerdo a contextos culturales y sociales.

La enseñanza de la escritura, tomando en cuenta este modelo, sucede de manera implícita: los alumnos deben aprender las características lingüísticas y estructurales de los textos pero también deben considerar a "quién, cuándo, dónde, cómo, los medios, los propósitos y las condiciones en las que se escriben los textos" (Ivanič, 2004: 234). Por lo tanto, las personas aprenden al participar en prácticas de alfabetización académica donde los individuos se sienten pertenecientes a una comunidad discursiva donde comparten valores, ideas, creencias, objetivos. Así que la identificación con una comunidad es un elemento necesario en el aprendizaje donde los estudiantes aprenden mediante la participación activa y no a través de una enseñanza explícita.

Ivanic (2004) incluye este enfoque en los modelos funcionalistas, los cuales consideran la enseñanza de la redacción en contextos reales o simulados que implican el cumplimiento de propósitos sociales. Los contextos laborales son un claro ejemplo de la aplicación de estos enfoques ya que los alumnos son instruidos para escribir en relación con una profesión a desempeñar.

La escritura "adecuada" o "correcta" en este modelo es la eficacia del logro de los propósitos sociales. Es evidente que la efectividad de la redacción es evaluada en términos de sus efectos en los lectores, por ejemplo, un concepto positivo del escritor debido a la estructura coherente de los párrafos. Sin embargo, en el ámbito académico, resulta difícil evaluar la escritura debido a que se da en ámbitos fuera de contexto. Por último, los eventos, los participantes, los aspectos

culturales, los contextos, las características de los textos son parte esencial en este modelo.

Ivanič (2004) refiere el modelo sociopolítico cultural que también se enfoca en el contexto pero otorga mayor énfasis a las características del contexto político. Este enfoque se basa en la creencia de que la escritura está mediada por relaciones sociales de poder que influyen en la identidad del escritor. En este sentido la escritura se conceptualiza con base en las particularidades en las que se ve el mundo y las características especiales para cada interacción social que son los géneros. Es decir, estos recursos están formados sociopolíticamente cuyo uso queda determinado por el contexto. Tal hecho indica que el escritor no es libre de escoger la manera en la que representa el mundo, o el rol que toma porque dichas características están definidas por el contexto sociopolítico establecido para la redacción. Bajo esta perspectiva, Clark (1992) plantea que este enfoque implica la enseñanza y el aprendizaje explícito de cuestiones sociopolíticas como sucede en los enfoques de "alfabetización crítica" o "sensibilización crítica del lenguaje" (Ivanič, 2004: 237). De acuerdo con Lillis (2003), estos enfoques se centran en la identificación de la manera en la que las características lingüísticas y semióticas se relacionan entre sí y otorgar cierto rol a los escritores y a los lectores. Asimismo los enfoques de alfabetización crítica se han caracterizado por dar a los alumnos la oportunidad de avanzar todavía más en cuestiones de contenido, es decir, de ir de las generalizaciones sobre los contextos a comprender qué es lo que pasa en el contexto sociopolítico de las comunidades discursivas. Ahora bien, la evaluación de lo considerado "correcto" o "adecuado" está determinado por las relaciones de poder y mediada por los intereses de los individuos.

Ivanič (2004: 38) explica que este modelo es referido a "la política, la sociedad, la ideología, la representación, la identidad, la acción y el cambio social". En el ámbito académico, este modelo es defendido por los profesores que están

conscientes de la importancia del contexto social, político y cultural de las prácticas de escritura.

Ivanič (2004) propone los discursos de la escritura y de la enseñanza de la escritura que se muestran en la figura 1.5.

Discursos	Capa de la perspectiva general de la lengua	Creencias sobre la escritura	Creencias sobre el aprendizaje de la escritura	Enfoques de la enseñanza de la escritura	Criterios de evaluación
1.- DISCURSO DE HABILIDADES	<p>EL TEXTO ESCRITO</p> <p>LOS PROCESOS MENTALES DE LA ESCRITURA</p>	La escritura consiste en aplicar el conocimiento de las relaciones de los sonidos y las reglas sintácticas para construir un texto.	Aprender a escribir implica aprender las relaciones de los sonidos y las reglas sintácticas.	<p>ENFOQUES DE HABILIDADES</p> <p>Enseñanza explícita</p> <p>Didáctica de la fónica</p>	Precisión
2.- DISCURSO CREATIVO		La escritura es el producto de la creatividad del autor	El aprendizaje de la escritura se da cuando escribes sobre temas que te interesan	<p>AUTOEXPRESIÓN CREATIVA</p> <p>Enseñanza implícita</p> <p>"La lengua como un todo"</p> <p>"Experiencia lingüística"</p>	Contenido y estilo interesante
3.- DISCURSO DE LA ESCRITURA COMO PROCESO		La escritura consiste en los procesos de composición en la mente del escritor y en la realización práctica de los mismos.	Aprender a escribir implica aprender los procesos mentales y los procesos prácticos que conforman la redacción de un texto	<p>ENFOQUE DE LA ESCRITURA COMO PROCESO</p> <p>Enseñanza explícita</p>	?
4.- DISCURSO DE GÉNERO		La escritura es un conjunto de textos definidos por el contexto social	Aprender a escribir es aprender las características de los diferentes tipos de redacción que sirven para el cumplimiento de propósitos específicos en	<p>ENFOQUE DE GÉNERO</p> <p>Enseñanza explícita</p>	Pertinencia

			contextos particulares		
5.- DISCURSO DE PRÁCTICAS SOCIALES	EL EVENTO DE LA ESCRITURA	La escritura es la comunicación con un propósito social	El aprendizaje de la escritura se da cuando se escribe en contextos reales con propósitos de redacción reales	ENFOQUES FUNCIONALES Enseñanza explícita COMUNICACIÓN CON UN PROPÓSITO Enseñanza implícita "Enseñanza Comunicativa de la Lengua" Los alumnos (aprendientes) como etnógrafos Aprender de la investigación	Efectividad para el propósito
6.- DISCURSO SOCIO-POLÍTICO	EL CONTEXTO SOCIOCULTURAL Y POLITICO DE LA ESCRITURA	La escritura es una práctica construida sociopolíticamente que tiene consecuencias para la identidad y está abierta al debate y al cambio	Aprender a escribir incluye entender las razones del por qué los diferentes tipos de texto son como son, y de acuerdo a ello posicionarse entre varias alternativas	ALFABETIZACIÓN CRÍTICA Enseñanza explícita "Sensibilización Crítica de la Lengua"	Responsabilidad social

Figura 1.5 Modelos de la escritura y de la enseñanza de la escritura (Ivanič, 2004: 226).

En la figura 1.5 se pueden observar los seis modelos de la escritura ya descritos, las capas de la perspectiva general de la lengua que están relacionadas con los enfoques de la enseñanza de la redacción, las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura, y finalmente, los criterios usados para la evaluación de la escritura "correcta". Así cada uno de los modelos ya incluidos en la figura anterior pueden entenderse en términos de creencias y expectativas, es decir, la manera en la que los profesores conciben la escritura, consecuentemente la

metodología en la enseñanza de la misma, y por ende, sus expectativas en cuanto a los textos de los alumnos.

El modelo referido anteriormente puede ser aplicado a la enseñanza y aprendizaje de la lectura (Lillis, 2003; Ivanič, 2004). Además el mismo modelo podría considerar el aprendizaje de la habilidad escrita basándose en los factores cognitivos o sociales y afectivos para contrastarlos. De manera similar, resultaría interesante generar un marco conceptual de las creencias sobre la redacción en otros contextos como en los países latinoamericanos. Por último, este enfoque constituye una herramienta de análisis sobre las prácticas de enseñanza de redacción que los profesores llevan a cabo tomando como base sus creencias y sus perspectivas de la escritura.

Ivanič (2004) concluye que la perspectiva multidimensional de este marco teórico podría ser la base de una enseñanza humanista de la redacción donde la esencia de la redacción pueda ser identificada en cada "capa": el texto, el proceso, el evento, y el contexto. Por lo tanto, estos seis modelos (creencias) de la escritura ayudan a comprender la escritura en todas y cada una de sus facetas. Además representa una herramienta útil para la concientización de los profesores en lo referente a las estrategias didácticas (Ivanič, 2004) y a los constructos mentales que subyacen a éstas en la enseñanza de la redacción para así dar a los alumnos la oportunidad no sólo de potencializar sus sub-habilidades como escritores sino también de tener la mente abierta a otras conceptualizaciones de la comunicación escrita. Las diversas perspectivas incluidas en estos modelos son de utilidad para fines de esta investigación ya que constituyen una orientación al establecimiento de posibles códigos bajo los cuales se identifiquen las creencias y expectativas de los docentes en cuanto a su conceptualización de la escritura.

Capítulo II

La argumentación en la educación superior

Después de haber presentado los componentes del pensamiento docente, es decir, las creencias y expectativas de los profesores, así como los enfoques en la enseñanza de la redacción, es necesario continuar con la definición de la argumentación académica. Sin embargo, en primer lugar, se introduce un esbozo general de la argumentación cotidiana para establecer una clara diferencia con la argumentación académica.

2.1. La argumentación

La argumentación tiene un carácter omnipresente, y es un recurso fundamental en la vida del ser humano (Ponce de León y Batista, 2011; Rodríguez, 2008; Huber y Snider, 2005; Álvarez, 2001). Las sociedades están conformadas por una complejidad de opiniones, ideologías, y perspectivas que cada individuo expresa en su contexto inmediato, por lo que la multiplicidad de roles sociales es causa de un uso variado de funciones del lenguaje. Por ejemplo, el propósito informativo, el propósito expresivo, y el propósito argumentativo que se basan en la intención del emisor al comunicar un mensaje al receptor que puede reaccionar de cierta manera ante lo que está escuchando (Pérez, 2006). De esta manera, se asume

que la combinación de estas tres funciones se utiliza de una forma dinámica y en función de propósitos definidos por los integrantes de una comunidad discursiva.

Tanto en la oralidad como en la forma escrita, un individuo informa sobre un tema en particular, comunica su sentir sobre el mismo o aporta una serie de razones y evidencias que prueban la existencia de un fenómeno.

Rodríguez (2008) y Huber y Snider (2005) coinciden en que la argumentación cotidiana es aquella usada de manera natural en la vida diaria de las personas ya sea consciente o inconscientemente. Esta consciencia en el uso de este recurso no se trata de un desconocimiento por parte del individuo acerca de qué es argumentación sino de que se emplea espontáneamente pero con la intención argumentativa para influir en el receptor. Entonces, la mayor parte del tiempo se argumenta. Por ejemplo, decidir qué comprar, a qué universidad ir, a dónde ir de vacaciones, lograr que nuestros jefes o padres nos den algún permiso (Huber y Snider,2005). Además, la argumentación en la vida diaria también se relaciona con la justificación del comportamiento de las personas ante los demás, por ejemplo, dar razones válidas de nuestro actuar con los padres, colegas, amigos, esposos, etc. Por consiguiente, Macagno (2012) sostiene que el ser humano siempre tiene la necesidad de respaldar lo que hace en cada momento, y de ahí surge la necesidad de construir buenos argumentos para lograr un fin particular: si un adolescente quiere que sus padres le den permiso para salir a una fiesta, debe pensar en argumentos contundentes para convencerlos de que merece ese permiso. Autores como Caballero (2008) añaden que la argumentación se caracteriza por la combinación de aportación de información con objetivos fines concretos que tienen influencia a nivel textual, discursivo, cultural y moral donde se busca construir relaciones teóricas y empíricas derivando en una estructura sólida argumentativa (Padilla, 2012). En este sentido, en el ámbito argumentativo

el tipo de evidencias que se aportan en la cotidianeidad y en los contextos académicos son los que marcan la pauta en su diferenciación.

Alcoba (1999) considera la argumentación como un elemento imprescindible en la vida social: "se argumenta en distintas esferas, en la publicidad, en la economía, en la política, en la administración, en la justicia, en la escuela...Ningún ámbito escapa a esta posibilidad" (Alcoba, 1999: 144). Asimismo, este autor agrega que con la argumentación, el individuo pretende convencer a otros de que la manera en que ven el mundo no es la correcta, y por lo tanto deben cambiarla. Otros autores como Gamboa (2014) afirman que la argumentación surge en todas las esferas de la vida cotidiana para expresar una manera de representar una cultura, sentimientos y emociones dentro de la interacción entre los integrantes de una sociedad.

Como es posible notar, debido a que la argumentación es una "manifestación natural del lenguaje" (Rodríguez, 2008: 2) debe definirse a partir de la forma en que se emplea, y no en un sentido abstracto puesto que como ya se ha dicho, es un recurso que el individuo usa a diario, y no con una connotación de lógica formal.

El ritmo de la cotidianeidad del ser humano ha sido causa de que utilice la lengua de forma práctica y multifuncional (Andrews, 2009) puesto que los individuos se desenvuelven en diversos contextos como el laboral, personal, y el académico donde convergen una serie de circunstancias que dan cabida al ingenio lingüístico para el cumplimiento de tareas e intencionalidades respecto a la comunicación de ideas y opiniones (Sampson y Clark, 2008). En este ámbito, es donde se encuadra a la argumentación que en ocasiones puede no ejecutarse exitosamente. A pesar de que la argumentación se lleva a cabo en contextos formales o informales, es una práctica que tiene características similares pero la diferencia radica en el rigor con que se presentan las evidencias que le dan soporte a los argumentos.

2.1.La argumentación académica

Para propósitos de esta investigación es fundamental ahondar en la argumentación académica. La enseñanza en todas las disciplinas tiene una estrecha relación con la argumentación porque la instrucción formal puede concebirse como un tipo de persuasión en la que se pretende convencer a los estudiantes de que acepten lo que se les comunica sobre un nuevo conocimiento (Macagno, 2012). En este respecto, varios autores han definido la argumentación desde diferentes enfoques. Por un lado, la argumentación puede ser entendida como un conjunto de proposiciones elaboradas para respaldar la verdad de un enunciado (Toulmin, 1969; Andrews, 2009; Bar, 2012; Macagno, 2012). Por otro lado, autores como Larrain, Howe y Cerda (2014) amplían la conceptualización de la argumentación y la conciben como una manera de buscar la aceptación de opiniones sobre temas polémicos mediante recursos que apoyan las proposiciones. Un elemento central en el desarrollo de esta práctica discursiva son los roles y relaciones de poder entre los participantes denominado "contexto retórico" (Larrain *et al.*, 2014: 2). Por lo que de acuerdo con estas definiciones es evidente que surgen dos perspectivas: la primera se interesa por la transmisión precisa de información y afirmaciones, mientras que la segunda perspectiva, cuya esencia es funcional, se enfoca en las interacciones sociales entre los participantes influenciadas por las opiniones e ideologías de los mismos, el contexto y el objetivo que se persigue (Larraín *et al.*, 2014; Henao y Stipcich, 2008; Ruíz, Márquez y Tamayo, 2014).

Tomando como punto de referencia las definiciones anteriores, la argumentación académica es "una práctica de indagación, construcción y comunicación de

conocimientos que realizan los miembros de determinadas comunidades científicas, haciendo uso del discurso académico" (Hyland, 2012). En otras palabras, el conocimiento se crea y a la vez se transmite entre los individuos que comparten un contexto disciplinar, y donde la función de convencer y persuadir no son las únicas (Bañales, Vega, Araujo, Reyna y Rodríguez, 2015); la reafirmación de creencias o hacer que los individuos cambien sus actitudes respecto a un tema y adopten nuevas o lleven a cabo acciones, son también funciones de la argumentación (Huber y Snider, 2005). Es por ello que la naturaleza argumentativa del saber en las disciplinas reside en la representación de fenómenos existentes y de la aceptación o rechazo de las mismas en función de las opiniones y creencias de los participantes de la comunidad (Rodríguez, 2008; Hyland, 2012).

La relación de los individuos en una comunidad disciplinar específica otorga a la argumentación un valor innegable en el desarrollo del estudiante universitario, no sólo como un individuo capaz de recibir información sino de construir su propio aprendizaje y reflexionar sobre el mismo (Bolívar y Montenegro, 2012).

Finalmente, Canals (2007) afirma que la argumentación académica permite al alumno comprender el mundo que le rodea de acuerdo con más de un contexto social dentro del cual se persiguen finalidades comunicativas como aceptar y rechazar opiniones.

2.1.1. Enfoques argumentativos

Las diversas facetas de la vida del ser humano requieren que se combinen aspectos de diversa índole para comprender de mejor manera la realidad (Canals, 2007; Gómez, 2012) que rodea al individuo ya que la mayoría de los elementos interactúan entre sí en la sociedad, la cultura, la política, los medios de comunicación, la religión y la cotidianidad (Osborne, 2010). Similarmente, en el

campo argumentativo se han considerado perspectivas que la definen de una u otra forma.

Canals (2007) sostiene que la argumentación se entiende desde dos perspectivas: la perspectiva filosófica y la perspectiva lingüística. La perspectiva filosófica conceptualiza la argumentación como un intercambio de argumentos para llegar a un consenso en la medida de lo posible (Vega, 2003 y Gómez, 2012). Por otro lado, la perspectiva lingüística la entiende como la habilidad o el conocimiento del lenguaje que permite realizar expresar el pensamiento discursivamente usando la lengua oral o escrita. Relacionado a esto, algunos autores consideran que el discurso argumentativo tiene dos dimensiones (Vega, 2003 y Canals, 2007).

1. Dimensión monológica: es aquella en la que el individuo lleva a cabo su discurso interno como el monólogo.
2. Dimensión dialógica: la argumentación se da a una audiencia, por ejemplo en una discusión o un debate.

Canals (2007) y Bolívar y Montenegro (2012) expresan un acuerdo referente a los componentes del proceso de argumentación: uno lógico y uno dialógico. El primero establece el carácter válido argumentativo desde el punto de vista de la lógica mientras que las funciones sociales y comunicativas enmarcadas en un contexto particular se define como el elemento dialógico.

Estas dos dimensiones son las modalidades en las que se presenta la argumentación, y referente a las dimensiones de la argumentación en cuanto a su estructura, Vega (2003) propone tres: lógica, dialéctica y retórica. La dimensión lógica se interesa por la estructura correcta de los argumentos para cumplir con el objetivo planteado. En segundo lugar, la dimensión dialéctica considera la interacción entre los elementos que conforman el proceso argumentativo dividido en cuatro fases (debate) (Vega, 2003:27); 1) la apertura que introduce al tema, 2) la confrontación donde se establecen las normas a seguir por parte de los participantes, 3) la argumentación, la cual es la parte central del proceso apelando

a las evidencias y contraargumentos para defender una postura, y finalmente, la clausura en la que se llega a una conclusión de la práctica argumentativa. En tercer lugar, la dimensión retórica tiene que ver con elementos considerados la parte medular de la argumentación porque contribuyen al logro de los objetivos que es convencer a otro individuo. Para ello, Aristóteles (Rodríguez, 2005) se basa en tres características del acto comunicativo: el emisor, el texto y el receptor. De esta manera, son cuatro los elementos que forman parte de los argumentos: *ethos*, *logos*, *pathos* y *kairos* (Vega, 2003 y Canals, 2007).

Los argumentos entonces pueden estar basados en alguna de estas cuatro estrategias retóricas; si los argumentos se basan en la imagen moral y ética del orador que remite a su credibilidad se le llama *ethos*. Por otro lado, el *logos* se usa cuando los argumentos surgen de la propia lógica argumentativa del discurso mientras que cuando se usan mediante la creación de reacciones emocionales y sentimientos en la audiencia, se recurre a la estrategia de *pathos*. Finalmente, el elemento de *kairos* hace referencia a la audiencia que va dirigido el discurso, y el contexto del mismo. Estos cuatro elementos se desarrollan alternadamente con fuerza argumentativa en la que los valores, el discurso, los sentimientos y la audiencia participan en la definición de la naturaleza argumentativa (Rodríguez, 2005). De forma complementaria, Obando (2014) plantea que la argumentación también atiende a las creencias, sentimientos y costumbres.

Tomando como base las dimensiones ya descritas, es posible asumir que la argumentación académica se caracteriza por el intercambio de puntos de vista y de contraargumentos de la tesis conjuntando las tres dimensiones ya que Obando (2014) y Gómez (2012) afirman que las tres dimensiones no deberían entenderse como niveles diferentes sino como interniveles que se relacionan entre sí. No obstante, Cavagnetto (2010) reconoce dos macro-nociones de la argumentación: la perspectiva lógica y la perspectiva dialéctica. En este sentido, desde la perspectiva lógica "la argumentación constituye una herramienta epistémica para

construir (2010: 39)", y desde una perspectiva más dialéctica, la argumentación es una herramienta que ayuda a aprender y desarrollar el pensamiento crítico.

Bazerman (2003) destaca la perspectiva epistemológica reflejada en a quién debe convencerse, cómo responden los otros ante nueva información y cuáles son los objetivos comunicativos de los individuos. De manera similar, Jiménez-Aleixandre y Díaz de Bustamante (2008) afirman que desde esta perspectiva se produce y se evalúa el conocimiento. Por lo tanto, en esta investigación se toman en cuenta ambas perspectivas: la epistemológica como una herramienta de construcción del conocimiento y la evaluación del mismo dentro de la cual se integra la elaboración correcta de argumentos (Kuhn *et al.*; 2008, Gamboa, 2014; Ruíz *et al.*, 2014) y la perspectiva dialéctica o funcional de la argumentación para apropiarse del conocimiento y desarrollar el pensamiento crítico de acuerdo con un entorno particular (disciplinar) con una función comunicativa (Santos,2012; Ruíz *et al.*, 2014; Obando, 2014).

2.1.2. La presentación textual de los argumentos académicos

En el inciso anterior se explicó de manera general la argumentación cotidiana y la argumentación académica. Ahora bien, es menester proseguir con la descripción del proceso argumentativo. Recapitulando la definición de la argumentación como una herramienta de aprendizaje, ésta se define como "la capacidad de relacionar datos y conclusiones, de evaluar enunciados teóricos a la luz de los datos empíricos o procedentes de otras fuentes" (Padilla, 2012:33) para evitar tomar esta definición como una simple aportación de datos para fundamentar la estructura del texto, establecer relaciones comunicativas y semánticas para invitar a la acción con base en lo que se procura lograr con la argumentación (Pico, 2012 y Obando, 2014).

El proceso de argumentación en el ámbito académico surge a partir de tres cuestiones: el uso de otras fuentes de información, el uso adecuado de lo que

sabe el autor y de la inclusión de otras fuentes bibliográficas, y saber vincular la teoría con la práctica. Derivado de ello, la argumentación supone un individuo que expone un discurso, la audiencia a la que se dirige la argumentación, una conclusión y la presentación de una tesis, es decir, la opinión sobre algún tema en específico para instar a la acción (Obando, 2014).

En el proceso argumentativo se encuentran elementos que funcionan desde la relación entre el orador y la audiencia. Por lo tanto, estos componentes pueden tener funciones principales y otros, llevar a cabo funciones más específicas que complementan a componentes cercanos. La presente investigación toma los elementos del modelo de Toulmin (1958) para explicar el proceso de argumentación.

Toulmin (1958) consideraba que la creación de nuevos paradigmas se realizaba a través de un análisis crítico de la realidad que consideraba los antecedentes de la misma con el objetivo de transformar la invariabilidad de la verdad. En este sentido, el modelo de Toulmin (1958) presenta el acto argumentativo usando pasos que hacen posible enmarcar la argumentación dentro de cualquier disciplina (Rodríguez, 2004). Por otro lado, es necesario mencionar que este autor conceptualiza a la argumentación como un acto flexible que no sigue "el clásico modelo riguroso del silogismo" (Rodríguez, 2004: 5) y crea uno para varios contextos sociales: la televisión, las conversaciones, la radio, la prensa, las revistas, y el periódico. El modelo de Toulmin (1958), por tanto, considera la existencia de un conjunto de proposiciones que respaldan una aserción. Además indica que la práctica argumentativa cotidiana y disciplinaria surge de un interlocutor que tiene como objetivo persuadir o disuadir a un cierto receptor (Harada, 2009). Por consiguiente, los elementos de este modelo son: tesis, argumentos, garantía, apoyo, cualificadores modales y refutaciones (Rodríguez, 2004: 6).

Una tesis es la opinión o el punto de vista del autor respecto al tema en cuestión que resume su postura frente al campo de conocimiento (Obando, 2014). Los tipos de tesis pueden ser cuatro: tesis que evalúan, tesis que explican, tesis que predicen resultados, y tesis que sugieren (Caballero, 2008). Las tesis que evalúan son aquellas que emiten un juicio de valor referente a lo que se dice en la tesis. Obando (2014: 5) ofrece un ejemplo de este tipo "un análisis de la droga no puede encararse solamente con un criterio reduccionista de lo económico"; el autor está en contra de una visión simplista bajo sólo una perspectiva, la económica, dejando a un lado la comprensión del problema desde otras perspectivas. Por su parte, las tesis que explican dan razones de lo ocurrido como sucede en el ejemplo 3 propuesto por Obando (2014: 5):

(1) Todo intento por reducir la pobreza en los países de desarrollo ha de incluir además de la generación de empleo, programas de acceso a la educación.

En el ejemplo número uno se propone la educación como una de las soluciones a la pobreza. Referente a las tesis que predicen, se definen como aquellas que nacen de operaciones inferenciales y deductivas (Cavagnetto, 2010). En seguida se presenta un ejemplo:

(2)...mientras continúe la demanda de mano de obra barata en los países desarrollados seguirá fomentándose la ilegalidad en el ingreso y la vinculación laboral de los trabajadores (Santos, 2012: 3).

A partir del ejemplo número dos se entiende que un hecho que está ocurriendo generará consecuencias, en este caso, negativas; el subestimar la mano de obra ocasionará que los trabajadores ingresen ilegalmente. Por último, las tesis que sugieren comunican una o más alternativas de solución a una situación particular (Rodríguez, 2004). Un ejemplo de este tipo es:

(3) la educación de calidad sólo es posible si se destina el presupuesto necesario y se genera más empleo para las clases menos favorecidas. De acuerdo con un el índice global del Foro Económico Mundial, México ocupa el sitio 118 de 144 países. De forma similar, la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), se han hecho esfuerzos para asignar el 22% de los recursos al sector educativo.

En esta línea ya conceptualizada, el ejemplo número tres indica que se necesitan recursos económicos y oportunidades laborales con el objetivo de lograr una educación de calidad. Para respaldar este argumento, el autor proporciona como evidencias las cifras de nivel de competitividad y el porcentaje de presupuesto asignado al sector educativo.

La tesis, como consecuencia, es el punto de partida de la estructuración del proceso argumentativo porque de ésta depende el desarrollo y funcionamiento de los demás elementos (Gómez, 2012). En otras palabras, la tesis define cómo se elaborarán los argumentos, la garantía, y las refutaciones o contraargumentos (Osborne, 2010).

El segundo elemento del modelo de Toulmin (1958) en el proceso de argumentación son los argumentos o evidencias definidos por Obando (2014) como una razón que sustenta la tesis o la aserción (Obando, 2014). La evidencia está conformada por hechos que son observables, por ejemplo, creencias que una comunidad acepta como verdaderas (Rodríguez, 2004). En un salón de clases, si el docente nota que los alumnos tienen dificultad para leer textos en voz alta, quizá la tesis sería como en el ejemplo 4:

(4) Los alumnos requieren de un entrenamiento en discurso oral.

González (2009) explica que la evidencia también puede provenir de personas expertas en la materia como los médicos en un hospital o los profesores en un salón de clases. Igualmente, los números y las estadísticas representan argumentos sólidos para la tesis. Por lo tanto, Caballero (2008) y Osborne (2010) aseveran que sin una evidencia la tesis es inválida o se refuta.

La estructuración de los argumentos tiene elementos obligatorios: posición o punto de vista (P), Fundamento (F), Garantía (G). En contraste, los elementos opcionales son condicionamiento del punto de vista (Cd), concesión (c), y la refutación (R) (Obando, 2014). La posición o punto de vista hace referencia a la opinión del autor sobre el tema y los aspectos acerca de los cuales el autor quiere convencer, y a la conclusión que se ha llegado (Canals, 2007). El punto de vista es la postura del individuo respecto al tema tratado proponiendo al auditorio que la acepten y compartan (Kelly, Bazerman, Skukauskaite, y Prothero, 2010); por ejemplo:

(5) si no se aplica la pena de muerte a los terroristas se condena a la sociedad mundial a la zozobra, la inseguridad, el temor y el miedo constantes (Obando, 2014: 7).

El individuo presenta esta tesis con el objetivo de instar al público a validar su posicionamiento al adherirse a éste.

El fundamento (F) es la parte del argumento que contiene los motivos que apoyan el punto de vista del autor partiendo de sus creencias, sentimientos y emociones que aportan una visión única de los fenómenos (López, 2007). Específicamente los fundamentos se originan del conocimiento del mundo que tiene el receptor (Obando, 2014). En este sentido, el fundamento de la tesis o aseveración que aparece en el ejemplo número cinco corresponde a las consecuencias de no aplicar la pena de muerte a los terroristas: la zozobra, la inseguridad, el temor y el miedo. Los elementos opcionales que podrían agregarse a esta tesis son el condicionamiento del punto de vista (Cd), la concesión (c) y la refutación (R).

Entonces la forma en la que se puede incluir el condicionamiento del punto de vista es aludir al hecho de qué tan viable es aplicar la pena de muerte a los terroristas bajo la perspectiva moral, ética y política del contexto en el que se lleva a cabo. Por otro lado, la concesión (c) dentro del ejemplo número cinco posiblemente podría plantear que aunque el terrorismo es un delito que merece ser castigado, eso no significa que necesariamente la solución sea la pena de muerte. Finalmente, la refutación haría referencia a que es una lástima que la pena de muerte no se aplique a los terroristas pero que hay otros delitos menos graves como el asesinato que implican la pena de muerte. Estos tres elementos opcionales representan en cierta medida que el autor tenga una visión más amplia del razonamiento establecido a través de diversas perspectivas.

Toulmin (1958) sostiene que la tesis y los argumentos (evidencia) no son elementos suficientes en la elaboración de una argumentación sólida, de ahí la necesidad de incluir un componente que indiquen "el paso de una evidencia a una aserción" (Toulmin, 1958 en Rodríguez, 2004). Por consiguiente, la garantía es el enunciado basado en principios, leyes, normas sociales y culturales establecido convencionalmente por una sociedad de acuerdo a las vivencias que se han tenido y al conocimiento del mundo (Obando, 2014). Por ejemplo:

(6) La buena salud se logra con el equilibrio entre una dieta balanceada y la práctica de ejercicio físico (Obando, 2014: 8).

El ejemplo número seis, implícitamente comunica que una dieta saludable y el ejercicio contribuyen a tener una buena salud. En este sentido, este ejemplo es una garantía porque es una situación que parte de la realidad a partir de la cual la sociedad encuentra una relación evidente. De hecho, es una relación causal que convencionalmente está definida como dos factores que coadyuvan a estar saludable. En lo que respecta a uno de los elementos opcionales como lo es el condicionamiento del punto de vista (Cd), son los elementos que de manera

contraria limitan o restringen la tesis para evitar la refutación de la conclusión. Un ejemplo de este tipo de conocimiento es el siguiente:

(7) Si la salud y la educación se vieran positivamente afectadas se justificarían las actuales reformas fiscales del gobierno" (Obando, 2014: 8)

Entonces la estructura de este condicionamiento es: si x y y existieran entonces sucedería aportando así un beneficio en la validez de la conclusión.

El ejemplo número 7 muestra que la buena salud es algo deseable, sin embargo, hay que considerar que los supuestos subyacentes a tal hecho podrían sugerir indicar que existen situaciones en las que sería preferible tener mala salud. Por ejemplo, si alguien desea faltar al trabajo o a la escuela.

La evidencia y la garantía tienen diferencias principalmente funcionales, por lo que la tesis se deriva de la evidencia y no de la garantía. En este sentido, la garantía es una regla implícita que tiene como función instar a la audiencia a lo que el individuo o individuos quieren lograr (Rodríguez, 2004). Es una conexión entre la tesis y la evidencia, y pueden ser de diversa índole de acuerdo con las diferentes disciplinas (Santos, 2012). A continuación se presenta el siguiente ejemplo (Rodríguez, 2004):

- Tesis: el niño tiene una infección
- Evidencia: el niño tiene fiebre
- Aserción: tiene una infección
- Garantía: la fiebre es un indicio de infección

Para ejemplificar la aserción, la evidencia y la garantía se puede imaginar que hay una ley que prohíbe el maltrato físico a los menores de edad. Entonces, si se encuentra un caso, es decir, una evidencia que sea indicio del maltrato físico a un menor de edad por parte de cualquier persona (maestro, vecino, padre de familia) entonces se asume que esa persona recibirá un castigo (aserción). La garantía es la ley que prohíbe el maltrato físico y que representa, a su vez, un vínculo entre la

aserción y la evidencia (Rodríguez, 2004). El respaldo o el apoyo es el cuarto elemento de este proceso como soporte de la garantía, y es similar a la evidencia ya que se representa mediante estadísticas y testimonios. El respaldo ayuda a aportar más información y argumentos que contribuyen a la validez de la postura del individuo. Nótese en el ejemplo 8 (Rodríguez, 2004: 12):

(8) Aserción: la lectura de textos literarios incrementa la capacidad argumentativa de los estudiantes.

Argumentos: (a) los alumnos con buenos hábitos de lectura participan más en discusiones.

(b) las alumnas que leen poemas de amor siempre dan opiniones diferentes.

Garantía: Investigaciones en el área pedagógica y psicológica han demostrado que la literatura enseña a pensar.

Respaldo: los trabajos de Rodríguez (2010) y Tedesco (2003) afirman que la lectura de textos literarios enseña a resolver problemas y obligan al lector a realizar inferencias profundas que luego transfieren a sus escritos.

Toulmin (1958) establece como otro de los componentes del proceso de argumentación, los cualificadores modales cuya función es expresar el grado de certeza y fuerza de la tesis (Kuhn, Iordanou, Pease y Wirkala, 2008). Por ejemplo, "quizá haya vida en otros planetas" o "la mayoría de las personas creen que en México la corrupción es una batalla perdida". Asimismo, expresan la forma en la que deben interpretarse los enunciados del orador. Rodríguez (2004) agrega que en la vida diaria es necesario conocer los cualificadores modales porque le dan fuerza a la tesis; se representan a través de adverbios que modifican a los verbos de la tesis o de adjetivos que califican a sustantivos. Entre estos cualificadores se encuentra: *quizá, seguramente, típicamente, usualmente, probablemente, algunos, pocos, algunas veces, la mayoría, se dice que, se rumora que, se cree que, aparentemente, indiscutiblemente.*

El último elemento que propone Toulmin (1958) son las refutaciones relacionadas con las posibles objeciones que se puedan formular para contradecir la tesis. De

manera similar, el individuo debe pensar en las limitaciones de su posicionamiento para otorgar fuerza argumentativa a lo que está defendiendo. Los argumentos no son verdaderos todo el tiempo por lo que su construcción pertinente y analizada es esencial (Toulmin,1958). Al respecto, Rodríguez (2004) y Caballero (2008) concuerdan en que el contraste de ideas y la contraposición de diferentes posturas fortalecen la argumentación. Los seis elementos del modelo de Toulmin (1958) dentro del proceso de argumentación se ejemplifican en la figura 2.2 a partir de un texto periodístico que refiere a la educación media superior en México (figura 2.1).

En México sólo 3 de cada 10 jóvenes pueden asistir a la universidad

10 de agosto de 2017

Si bien nuestro país presenta grandes avances en materia educativa, aún queda mucho por hacer para mejorar el alcance de la educación superior.

La Constitución de los Estados Unidos Mexicanos consagra el derecho a la educación, sin embargo, en los últimos años se ha observado un mayor ingreso de estudiantes en los centros educativos de todos los niveles, pero **de acuerdo a los datos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) hoy en día solo 3 de cada 10 jóvenes de 18 a 22 años tiene la posibilidad de asistir a la universidad**, lo que representa un problema de desarrollo para el país y sus habitantes.

Se estima que la matrícula del ciclo 2015-2016 fue de 3.64 millones, pero solo se concentró en ciertas metrópolis del país. Esto significa que aún hay muchas zonas y regiones que permanecen excluidas de educación pública y universal.

Considerando los datos del reportes sobre las Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2015-2016 de la SEP **son millones los jóvenes mexicanos que no pueden ingresar al sistema educativo superior**, lo que representa uno de los mayores retos de la actual educación pública en México.

La tasa de cobertura que permite saber la capacidad del país para atender a la población en edad escolar en diferentes niveles es muy baja. En un país como este, donde existen más de 125 millones de personas, **solo hay 5 mil centros de educación superior, un número muy por debajo del necesario.**

Los datos de la SEP van en sintonía con un reporte del BID sobre los retos Sistema Educativo de México. Si bien el reporte celebra los notables avances en materia educativa en las últimas décadas, afirma que aún quedan varios retos en términos de acceso y retención educativa, especialmente en la Educación Media Superior.

Son evidentes las diferencias en trayectoria educativa que presentan estudiantes de diferentes regiones. Los sitios con mayor marginación son aquellos que presentan un nivel de rezago educativo mucho más alto, lo cual **parece** indicar que una de las claves para avanzar en la materia es enfocarse en la equidad y en brindar más oportunidades educativas a los jóvenes que habitan zonas con mayor marginación.

Para alcanzar una mejor calidad y cobertura educativa, la apuesta se encuentra en la reforma educativa que ya está en marcha y de la cual se conocen varios puntos, entre ellos, el nuevo Plan de Estudios pensado para hacer frente a los desafíos del mundo actual.

Figura 2.1. Texto periodístico (Universia, 2017: 3).

Aserción o tesis	Son millones los jóvenes mexicanos que no pueden ingresar al sistema educativo superior.
Evidencia	Se estima que la matrícula del ciclo 2015-2016 fue de 3.64 millones, pero solo se concentró en ciertas metrópolis del país. - Sólo hay 5 mil centros de educación superior, un número muy por debajo del necesario.
Garantía	La Constitución de los Estados Unidos Mexicanos consagra el derecho a la educación.
Respaldo	De acuerdo a los datos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) hoy en día solo 3 de cada 10 jóvenes de 18 a 22 años tienen la posibilidad de asistir a la universidad.
Cualificador modal	- Parece...

Figura 2.2 Elementos del modelo de Toulmin.

El proceso argumentativo del modelo de Toulmin (1958) representa en la vida cotidiana y en la vida académica una manera práctica de llevar a cabo la argumentación (Santos, 2012). En este sentido, el modelo permite reflexionar sobre la estructura del texto argumentativo en cuanto a las relaciones lógicas y realizar operaciones reflexivas como el análisis, la síntesis y el pensamiento crítico (Sanmartí, Pipitone y Sardá, 2009). Para ello, deben incluirse los elementos propuestos por dicho autor mediante la enunciación clara de una tesis formulada adecuadamente (Rodríguez, 2004).

2.2. Las prácticas argumentativas en el sistema educativo

En el nivel superior, el lenguaje oral y el escrito son imprescindibles por el rol que desempeñan en la realización de las actividades académicas encomendadas a los estudiantes, sin embargo, la función del lenguaje se remite a la creación de una realidad y un entendimiento del mundo que nos rodea (Peña, 2008). Para ello, los alumnos deben ser capaces de analizar y evaluar las situaciones que representan un conocimiento lo cual implica la competencia argumentativa. Bajo la perspectiva del estudiante universitario como un futuro profesional, la argumentación constituye una herramienta de sociabilización, o sea que permite la interacción comunicativa entre los individuos de un grupo. Además, el desarrollo de conocimientos y la aplicación de los mismos se lleva a cabo argumentando. La resolución de problemas tanto en el ámbito profesional como en el cotidiano surge con las prácticas argumentativas donde el acuerdo se alcanza si se plantean razonamientos que implican la justificación de los mismos. Por ello, los futuros profesionales necesitan adquirir habilidades y destrezas argumentativas para tener pensamientos y opiniones propias que les guíen a su libertad de expresión y no verse reducidos a la imposición de otras ideas.

Los cambios filosóficos, políticos, económicos y sociales del siglo XX ocasionaron modificaciones en la educación. La conceptualización de lo que implica aprender y razonar adoptaron un matiz más social porque las instituciones representan una comunidad en donde el proceso de enseñanza-aprendizaje se da en conjunto: el alumno adquiere el conocimiento interactuando con su entorno y con sus compañeros. Evidentemente esta socialización origina la necesidad de analizar la información y llevar a la práctica la argumentación (Schwarz y Asterhan, 2008).

La argumentación ha ido cobrando importancia en el ámbito educativo, sobre todo en el universitario debido a que es la base de la formación profesional (Castro y Sánchez, 2013). En este contexto, los alumnos se enfrentan a una mayor complejidad en los contenidos de las unidades de aprendizaje sobre las que son instruidos, pero también se espera que tengan la capacidad de transformar el conocimiento de diversas formas y responder efectivamente a las necesidades que cambian continuamente (López y Sánchez, 2009; Ramage, Bean y Johnson, 2012). Por ende, el fomento de la argumentación en los estudiantes universitarios ha sido crucial en los últimos años al reconocer que esta habilidad requiere procesos de razonamiento que fortalecen el aprendizaje. De este modo, el alumno se vuelve parte dinámica del entorno en el que se encuentra inmerso y comparte una responsabilidad necesaria en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Macagno, 2012) porque mediante la argumentación los estudiantes se vuelven partícipes de una comunidad de conocimientos y saberes específicos ya que se fomenta el pensamiento crítico y la creatividad intelectual (Serrano de Moreno, 2008).

Autores como Sanmartí *et al.*, (2009) puntualizan que la competencia argumentativa en la universidad ayuda al alumno a entender los problemas sociales no sólo para resolverlos sino también actuar en los diversos ámbitos de la vida mediante una reflexión y evaluación de la información para decidir qué aceptar y creer en la toma de decisiones. En otras palabras, el estudiante universitario a través de la argumentación debería implementar nuevas formas de hacer y transformar la realidad (Gómez, 2012). Asimismo, la argumentación ayuda a validar los argumentos de otros individuos en la determinación de su legitimidad.

El discurso argumentativo académico se lleva a cabo en la oralidad y por escrito, y dentro del aula puede reflejarse por medio de distintas prácticas argumentativas.

Bañales *et al.*, (2015) definen estas prácticas como aquellas actividades realizadas en el salón de clases que buscan convencer (persuadir o disuadir) a una audiencia y que el profesor establece con dos fines principales: 1) evaluar el conocimiento del alumno ya que se expone información factual y posteriormente, expresar su opinión; 2) y a su vez se pretende que el alumno reflexione y analice lo que pretende comunicar con el fin de tener un sustento sólido. Al respecto, Jiménez-Aleixandre y Díaz de Bustamante (2008) agregan que las prácticas académicas argumentativas adquieren un valor propio cuando el alumno reconoce su conocimiento y es capaz de articularlo con el *saber ajeno*. En este sentido, el saber ajeno refiere al uso de evidencias que sustentan la tesis del argumento, es decir, el uso de argumentos de otros autores que por su prestigio en cierta área de conocimiento legitiman los argumentos.

Las prácticas argumentativas se pueden clasificar en dos modalidades, orales y escritas. Sin embargo, parece ser que el valor que se les ha conferido a ambas difiere en cuanto al número de investigaciones realizadas y al valor que los docentes les dan. Por una parte, el campo investigativo en las prácticas argumentativas escritas es mucho más amplio que en la argumentación oral. De manera similar, los profesores quizá consideran que el desarrollo de las prácticas argumentativas orales como lo son las discusiones y los debates carecen de formalidad, otorgándoles menor valía al evaluarlas. Por otro lado, las prácticas escritas como los ensayos y las reflexiones críticas se encuentran dentro de las más usadas por los profesores en la evaluación del conocimiento. No obstante, es importante que se implementen tanto las prácticas orales como las escritas alternadamente, a fin de que los alumnos comprendan las particularidades de las mismas (Ruíz, Márquez y Tamayo, 2014).

Como ya se mencionó, las prácticas argumentativas en el ámbito universitario son orales y escritas. Por consiguiente, en los siguientes dos apartados se describe cada una de ellas.

2.2.1. Las prácticas argumentativas orales

La educación en la universidad es un contexto dinámico, cambiante y multifactorial (Ruíz *et al.*, 2014) que exige que el estudiante constantemente se enfrente a desafíos académicos que requieren no solo conocimientos conceptuales sino un conjunto de habilidades y destrezas que influyan en su pensamiento con el objetivo de que se articulen saberes y habilidades que se reflejen en acciones significativas. Las diversas actividades y tareas que los alumnos deben llevar a cabo implican que sea competente al comunicar sus opiniones e ideas. La oralidad como una herramienta esencial ha pasado a segundo término debido a la creencia de que es una habilidad aprendida en el hogar y que se va desarrollando poco a poco (Santos, 2012). Respecto a la enseñanza de la argumentación en la universidad, se ha tomado como punto de partida las tareas escritas puesto que las actividades de expresión oral se manifiestan en prácticas espontáneas (Schwarz y Asterhan, 2008).

La necesidad de fomentar en los alumnos la expresión oral reside en que es una de las habilidades más importantes en la esfera social y laboral (Martín, 2011). Además, la expresión oral puede formar un punto de partida para la argumentación escrita ya que el alumno lleva a la práctica la elaboración de argumentos al hablar directamente con sus compañeros. En esta línea conceptual,

(Peña, 2008: 6) sostiene que “la mayor parte de las interacciones comunicativas que ocurren en el aula de clase se realizan cara a cara, a través del discurso oral”. Al respecto, Schwarz y Asterhan (2008) mencionan algunos ejemplos cotidianos en los que se realizan prácticas académicas argumentativas: cuando dos individuos hablan acerca de la legalización de la marihuana, uno de ellos está a favor y otro en contra, y consecuentemente ofrecen argumentos que sustentan su punto de vista para llegar a un consenso. En contraste, en una clase dentro del aula, el docente no espera una respuesta directa de sus alumnos pero el carácter argumentativo se presenta porque él comunica razonamientos y conjeturas que lo llevaron a tener un cierto punto de vista (Sabatini, 1990; Santos, 2012).

González (2009) llevó a cabo una investigación relacionada con las interacciones verbales argumentativas en el salón de clases al analizar discusiones en el aula. Estas interacciones consistían en opiniones de los alumnos acerca de temas preseleccionados por el docente. Los alumnos tenían entonces que elaborar sus opiniones críticas incorporando elementos de la asignatura, en este caso la de Lenguaje y Comunicación. Por lo tanto, González identificó los elementos de las discusiones: punto de vista y el origen del punto de vista, los argumentos, el posicionamiento. Los resultados principales fueron que las discusiones son una práctica argumentativa utilizada comúnmente en el aula. Además, esta investigación muestra que el rol del profesor se ve definido en estas actividades por la presentación de tesis neutrales, y la baja participación de los alumnos se caracteriza por las opiniones basadas en la experiencia personal.

Por su parte, Osborne (2010) realizó una investigación relacionada con las prácticas argumentativas orales más comunes en la enseñanza de ciencias naturales que los profesores usaban en el aula. La investigación reveló que a pesar que los profesores tenían el objetivo de que los alumnos desarrollaran

habilidades críticas y de reflexión, en ocasiones, las actividades se reducen a discusiones sobre un tema referente a la unidad de aprendizaje, debates o exposiciones (presentaciones orales). Osborne (2010) plantea que los factores que limitan el uso de otras actividades argumentativas son la falta de tiempo para realizar dichas actividades, a que no se contemplan en el programa o por una cierta metodología de enseñanza. Por lo tanto, las prácticas argumentativas orales presentadas en esta investigación son el debate, la exposición y la mesa redonda.

2.2.1.1. El debate

El debate es una técnica usada comúnmente en el aula con el fin de enseñar la organización del discurso oral presentar dos posturas en la que los individuos a favor y en contra de una tesis elaboran argumentos que la sustenten. Por lo tanto, el debate ayuda a potenciar las habilidades comunicativas, cognitivas y sociales (Martín, 2011). Un debate es un diálogo sobre un tema específico o polémico de carácter público y dirigido por un moderador quien se encarga de otorgar a los participantes los turnos de discusión (Sabatini, 1990).

Entre los aspectos positivos del debate, se pueden destacar dos: es una técnica con la que los alumnos están familiarizados y se fomenta la interacción entre los alumnos a través de oportunidades de estructuración y reflexión del pensamiento facilitando el aprendizaje y la expresión oral (Vich, 2007; González, 2009). En este sentido, Martín (2011:472) expone las características del debate:

Elemento	Características
Moderador	<ul style="list-style-type: none"><li data-bbox="456 1766 1328 1793">• Está compuesto por más de dos personas: moderador y participantes

	<ul style="list-style-type: none"> • Controla ordenadamente las exposiciones de los puntos de vista de los participantes (González, 2009).
Participantes	<ul style="list-style-type: none"> • Están divididos en dos: postura a favor y postura en contra • El rol de hablante y oyente no es estático porque cambia frecuentemente • Las respuestas de los participantes a otros individuos deben ser rápidas
Tiempo	<ul style="list-style-type: none"> • Al inicio del debate el moderador establece el tiempo de participación para cada individuo y el tiempo total del debate. • Existe un tiempo limitado en las intervenciones particulares y en la actividad
Registro	<ul style="list-style-type: none"> • Registro formal

Figura 2.3 Características del debate (Adaptada de Martín, 2011).

El debate es una de las actividades que requiere una preparación previa, es decir, los participantes necesitan llevar a cabo tareas de investigación (Peña, 2008) acerca del tema a debatir con el propósito de tener los elementos suficientes que contribuyan a la elaboración de la argumentación. Por consiguiente, los recursos que favorecen esta preparación previa son la lectura y análisis de los textos escritos.

2.2.1.2. La exposición

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, hay varias técnicas que se usan como herramienta y vehículo del conocimiento. Una de estas técnicas es la exposición oral que es utilizada frecuentemente por el profesor en su labor profesional. La exposición oral académica la define como una presentación oral del contenido de un tema ante una audiencia con el propósito de informar o convencer, siendo solamente la segunda, meramente argumentativa (Álvarez, 2005; Medina, 2006). Algunas características de esta práctica es que recurre a la descripción, la

narración y la argumentación. Además, no se lleva a cabo de forma improvisada sino que dependiendo de su tipología, esto es, si la exposición es descriptiva o crítica, tiene una estructura particular. Por un lado, si la exposición es descriptiva, ésta tendrá una introducción, un cuerpo o desarrollo, y conclusiones y/o recomendaciones (Medina, 2006). La introducción contextualiza el tema a presentar y da a la audiencia un panorama general del contenido del mismo. Por su parte, el desarrollo está constituido por el objetivo de la exposición y los conceptos clave del tema enlazando las ideas principales y las ideas secundarias coherentemente (González, Abad, González, Hernández, Ruiz, Gómez, 2013). Finalmente, las conclusiones y/o recomendaciones se relacionan con una síntesis de lo dicho y con una invitación a la acción: analizar, reflexionar, actuar (Olson y Torrance, 1995). Por otro lado, si la exposición es crítica, su estructura en ocasiones puede variar de acuerdo a la opinión del docente quien indicaría a los alumnos que comparen y contrasten puntos de vista usando el aparato crítico para llegar a una conclusión fundamentada. Medina (2006) sostiene que en la exposición oral la preparación previa y una estructuración planeada son necesarios para la efectividad de la misma. Por consiguiente sugiere que la estructura de la presentación oral es:

Sección	Objetivos	Procedimientos
Introducción	Despertar el interés del auditorio y captar su atención.	Plantear una pregunta Provocar suspenso Personalizar el tema, señalando como 'este afecta a los intereses del público que escucha.
Exposición	Concretar el objetivo de la exposición: qué se pretende. Evitar la distracción de los oyentes.	Seleccionar las ideas que resulten más interesantes para explicar el tema. Utilizar medios audiovisuales Usar ejemplos, anécdotas que despierten la atención del auditorio. Reorientar al auditorio, insistiendo periódicamente en las principales ideas de la exposición.

Conclusión	Fijar en pocas palabras aquello que se ha tratado	Encadenar de forma lógica las ideas fundamentales, concretándolas y matizándolas con claridad y sencillez.
------------	---	--

Figura 2.4 Estructura de la exposición (Tomada de Medina, 2006: 26).

Como es posible observar en la figura 2.4, tanto el desarrollo como las conclusiones requieren un orden y lógica a lo largo de la exposición. Asimismo, es importante enfatizar que las conclusiones deben ser concisas y poco reiterativas con el fin de evitar que la información resulte confusa y poco práctica (González *et al.*, 2013).

Álvarez (2005) y Medina (2006) coinciden en el hecho de que la exposición oral está conformada por un aspecto externo y por la modulación de la voz. El aspecto externo se refiere al conjunto de características que el ponente debe considerar al momento de exponer. Por ejemplo, el lenguaje corporal que incluye el movimiento de las manos, la apariencia del ponente, los gestos, el contacto visual y la postura (Medina, 2006). Por otro lado, la voz debería proyectar seguridad y el dominio del tema. De este modo, González (2009) sugiere que se anticipen los diversos matices de voz en cada etapa de la exposición para remarcar los contenidos, y a la vez, articular los sonidos adecuadamente para que las palabras se entiendan claramente.

La exposición oral representa una práctica argumentativa ya que el alumno investiga datos sobre el tema en cuestión y conforme va avanzando en la preparación de la misma, crea una opinión o punto de vista que se realiza de acuerdo con hechos y evidencias (Padilla, 2012). Asimismo, el estudiante necesita desarrollar criterios de evaluación de la información y decidir acertadamente la inclusión de la misma.

2.2.1.3. La mesa redonda

La mesa redonda es una actividad oral utilizada dentro del aula en la universidad porque representa un medio para comunicar el conocimiento dinámicamente y presentarlo desde diferentes puntos de vista (Vich, 2007).

La mesa redonda es una presentación de diferentes puntos de vista acerca de un tema. A diferencia del debate, en una mesa redonda no se pretende dar a conocer puntos de vista contrarios a los de otros participantes sino profundizar en la comprensión de una situación o tópico (Álvarez, 2005). Los roles de los integrantes de esta técnica son iguales que en el debate: un moderador, participantes y el público. Por su parte, el moderador tiene la función de organizar y dirigir la mesa redonda a fin de que se cubran los puntos significativos y particulares referentes al tema que se discute. De manera similar, los participantes deben estar informados lo suficiente para dar su opinión desde una cierta perspectiva que genere interés y ayude al público a comprender el tema. Finalmente, el rol de la audiencia es el ser partícipe de la sesión de preguntas al final de la mesa redonda.

De acuerdo con Álvarez (2005), la mesa redonda consta de 5 fases: una fase de preparación del tema, la presentación e introducción, el cuerpo de la discusión, la sesión de preguntas y respuestas y la conclusión. En la fase de preparación, el profesor otorga a los alumnos su rol y les da cierto tiempo para que investiguen acerca del mismo y desarrollen su punto de vista con base en argumentos. En esta fase también se delimita el tema que guíe a la definición de los subtemas a tratar. En general, el docente puede implementar actividades como lluvia de ideas y la expresión de opiniones sobre el tema. Posteriormente, el moderador que en este caso es el profesor, introduce el tema y a cada uno de los participantes, y la

parte central de la mesa se da cuando los participantes presentan sus posturas respecto al tema. Por su parte, la etapa de las conclusiones y las preguntas tienen como propósito resolver dudas y sintetizar el tema (Vich, 2007; Peña, 2008).

Las características de una mesa redonda han sido señaladas por autores como la Dirección de Prensa y Relaciones Públicas de Costa Rica en 2012:

- Generalmente el número de expositores es de tres a seis
- Se exponen diferentes puntos de vista mediante el posicionamiento de los alumnos con una postura a partir del rol (experto) que desempeñan
- El objetivo de la mesa redonda es la profundización de un tema
- El tiempo de participación se establece previamente
- Si uno de los participantes se excede en su participación, el moderador se lo hace notar de forma prudente.
- Al finalizar las participaciones, el moderador resume las ideas
- El moderador invita al auditorio a hacer las preguntas necesarias a los participantes
- El moderador es imparcial y objetivo en sus intervenciones
- En la sesión de preguntas, las repuestas a las mismas deben ser concretas y breves (no deben derivar en la discusión).

Los aspectos en viñetas indican el carácter organizado, expositivo y a la vez argumentativo de la mesa redonda. En este sentido se busca que los participantes construyan sus opiniones basados en recursos factuales y contundentes que permitan vislumbrar un mejor panorama del tema del que se habla (Peña, 2008).

2.2.2. Las prácticas argumentativas escritas

En la universidad el desarrollo de la competencia escrita se ha convertido en un tema de gran relevancia para los profesores del nivel superior ya que se reconoce que es mediante la escritura que los alumnos pueden expresar sus conocimientos libremente y ser conscientes de lo que desean expresar (Padilla, 2012; Santos,

2012).De acuerdo con Peña (2008:2) “la universidad constituye una auténtica comunidad textual” porque dentro de ese entorno se escriben y se leen textos definidos por prácticas sociales y culturales para el logro de objetivos comunicativos particulares. Por lo tanto, el rol de la escritura para los estudiantes es un recurso de expresión de ideas y una herramienta para reflexionar acerca de diversas situaciones académicas y personales (Olson y Torrance, 1995).

Cuando los alumnos tienen como tarea escribir algún texto académico, se espera que sus razonamientos sean elaborados y críticos. Igualmente, los estudiantes deben estructurar su texto de acuerdo con las convenciones que caracterizan a cada género académico tanto de manera oral como escrita. Referente al valor de la escritura en el ámbito universitario, Peña (2008) afirma que las diversas actividades escritas fomentan en los estudiantes la curiosidad por saber “el cómo” se dan ciertas situaciones al evitar la simplicidad en el saber “qué”. En otras palabras, el escribir le da un sentido al entorno académico de los alumnos ya que su entendimiento es más profundo (Santos, 2012).

En las prácticas argumentativas escritas, el texto está dirigido a una persona en particular o audiencia, y en ocasiones tal vez sea un intercambio constante de argumentos y contrargumentos con el objetivo de defender una postura (Schwarz y Asterhan,2008). De manera similar, Peña (2008) asegura que debido a que las ideas plasmadas en el texto son permanentes, el lector es más crítico respecto a lo que está leyendo, sin dejar de lado el hecho de que el escritor (alumno) es también más consciente de lo que escribe.

Referente a las prácticas académicas escritas en la universidad, éstas constituyen una de las principales actividades usadas por los docentes como herramienta de evaluación y de comunicación del conocimiento (Gómez, 2012; Padilla, 2012). No

obstante, son varios los investigadores que señalan que en ocasiones este tipo de actividades se implementan pocas veces por cuestiones de tiempo tanto en su realización como en su evaluación (Olson y Torrance, 1995; Peña, 2008; Padilla, 2012).

En el siguiente apartado se describen las prácticas académicas escritas en el plano de la argumentación que son más comunes en la universidad, las cuales son el resumen, el informe de investigación, el reporte de investigación, la reflexión crítica, el ensayo, el ensayo académico argumentativo, la tesis, y el artículo (Weston, 2009; Rodríguez, 2010).

2.2.3. El resumen

El resumen es una de las actividades académicas más comunes desde la primaria hasta la universidad ya que los alumnos deben leer y sintetizar información a menudo (Kamhi-Stein,2009). El resumen es definido como un documento académico que contiene ideas organizadas coherentemente de un texto original acerca de un tema (Arenas, Burgos, Lizcano, Muñoz, Barrero, Girón, Pataquiva, Suárez, 2014). Resumir, por consiguiente es crear un texto nuevo a partir de uno ya existente pero incluyendo la información de forma fiel y breve (Moreno, Marthe y Rebolledo, 2010). Por ello, el autor del resumen no debe cambiar las ideas del escritor base ni incluir sus propios conceptos. Para escribir un resumen, primero se debe leer, analizar y elegir ideas que ayuden a una estructuración organizada y coherente del texto, es decir, que un resumen no es la transcripción literal de un texto (Arenas *et. al.*, 2014).

Las características de un resumen son referidas por Arbeláez (2007) y son cuatro:

- **Objetividad:** se refiere a la originalidad con que se mantiene la información de acuerdo con el contenido del texto base.

- Claridad: los términos usados en la redacción deben ayudar al lector a comprender el texto.
- Precisión: las ideas deben mostrar una estructura lógica que a su vez den cohesión al mismo.
- Flexibilidad: el texto debe ser sujeto a modificaciones en cuanto a su presentación (estilo) ya que se parte de la premisa de que es un texto nuevo.

Un resumen no es una copia absoluta del texto, esto es, se debe ser cuidadoso en la inclusión de los datos. De hecho, no se trata de mantener las palabras exactas del original sino presentar la información adecuada (Cervera *et al.* 2006). Para Álvarez (1998: 97) “el resumen es un ejercicio de inteligencia, en el que destaca la comprensión” ya que escritor de éste debe tener la habilidad de usar sus propias palabras sin perder la idea central del texto original (Moreno, Marthe y Rebolledo, 2010). Esta actividad es también parte del desarrollo del pensamiento crítico del estudiante universitario en su labor de decidir la información a excluir para incluir solo la información relevante (Arenas *et al.*, 2014).

La elaboración de un resumen requiere de tres macrorreglas que el lector lleva a cabo mientras lee: supresión, generalización y construcción. La supresión hace referencia a la omisión de información irrelevante y a las ideas repetitivas que no contribuyen al significado global del texto. En segundo lugar, la macrorregla de generalización consiste en condensar varias ideas en una sola a través de combinaciones y reducciones conceptuales. Por ejemplo, reemplazar las palabras *helados* y *paletas* por la generalización *golosinas*. La tercera macrorregla es la construcción que consiste en reducir términos cuando sea posible (Moreno, Marthe y Rebolledo, 2010). Por ejemplo:

(9) *Llegué al aeropuerto, compré un pasaje, esperé en la sala de pasajeros, subí al avión, el avión partió.*

Aplicando la regla de construcción se obtiene la macroposición: *viajé en avión* (Moreno, Marthe y Rebolledo, 2010: 9-10).

Al considerar las reglas anteriores y lo que realmente es un resumen es evidente que su relativa simplicidad deriva de interpretaciones equivocadas al creer que este texto es un conjunto de ideas copiadas literalmente a partir de un texto original (Díaz, 2007). Sin embargo, se han realizado investigaciones que demuestran que estos malentendidos son causantes de un estancamiento en la implementación de habilidades de síntesis por parte de los estudiantes (Carlino, 2005; Nigro, 2006; Kamhi-Stein, 2009).

Arenas *et al.*,(2014:2) proponen seis pasos a seguir en el procedimiento de la redacción de un resumen: documentación, planeación, textualización, adecuación, revisión, reescritura. De esta manera, la documentación consiste en la lectura del texto original para posteriormente seleccionar la información relevante y decidir la manera en la que se va a presentar el contenido del escrito. La textualización es una versión preliminar del resumen. En lo concerniente a la adecuación, el autor debe asegurarse que las ideas son fieles al texto base, y la etapa de revisión ayuda a garantizar la coherencia y cohesión del texto así como la inclusión de información importante. Finalmente, la reescritura se refiere a redactar la versión final del texto.

En la Facultad de Lenguas, los resúmenes suelen implementarse comúnmente como parte de las actividades áulicas en las materias teóricas de la Licenciatura. Estas prácticas han llegado a ser una de las herramientas a través de las cuales

los docentes evalúan varios aspectos en el aprendizaje de los alumnos como sus habilidades críticas y reflexivas.

2.2.4. El informe de investigación

En la universidad, las actividades asignadas al estudiante están relacionadas con el desarrollo de sus habilidades de organización, análisis y evaluación de información. Por consecuencia, el informe académico es una tarea que requiere la coherencia y sistematización de conocimientos que los alumnos presentan (Day, 2013). En este sentido, el informe es un escrito en el que se presentan los resultados de una investigación que el estudiante lleva a cabo dentro de una asignatura (Barry, 2011).

Una de las características de la redacción de un informe es que el contenido puede relacionarse con una investigación bibliográfica o experimental, y se estructura en tres partes: introducción, resumen, cuerpo del trabajo, conclusiones, anexos y referencias (Moreno, Marthe y Rebolledo, 2010:40). Varios autores coinciden en que se debe escribir en primera o tercera persona del plural para otorgar formalidad (Gallardo, 2007). Es importante mencionar que el carácter argumentativo de este tipo de textos se ve inmerso en la descripción, explicación, y evaluación de la información (Barry, 2011). Entonces, algunos recursos o estrategias que se usan en el informe son la descripción, ejemplificación, metáforas, preguntas retóricas, analogías, diagramas, citas (Moreno, Marthe y

Rebolledo, 2010). En este respecto, algunas investigaciones demuestran que la enseñanza de esta actividad y la constante guía en su desarrollo favorecen las habilidades argumentativas de los estudiantes (Harvey y Muñoz, 2006).

Los componentes del informe de investigación de acuerdo con Moreno, Marthe y Rebolledo (2010) deben ser claros y ser lo suficientemente específicos con el propósito de ser entendido por cualquier tipo de audiencia. De esta manera, la introducción presenta una semblanza general del tema, los objetivos y la hipótesis. Por otro lado, el desarrollo conformado por la fundamentación teórica, las variables, la metodología de la investigación. Finalmente, se presentan los resultados y las conclusiones mediante una fundamentación en la teoría y el procedimiento realizado a lo largo de la investigación (Day, 2013; Harvey y Muñoz, 2006).

El informe de investigación en la Facultad no se usa a menudo dentro de las unidades de aprendizaje teóricas, prácticas o de lengua. No obstante, sería una práctica eficiente a través de la cual los alumnos pueden practicar la síntesis de información, y a su vez el desarrollo de argumentos sólidos.

Las prácticas académicas argumentativas ya aludidas en apartados anteriores son tareas que tienen una estructura definida y específica. En contraste, las siguientes dos prácticas se caracterizan por la brevedad de su contenido.

2.2.5. El reporte de investigación

El reporte de investigación en el nivel superior es una actividad de índole argumentativa que no suele ser tan común en las universidades mexicanas

(García,2009). El reporte es la presentación de los resultados de una investigación a una audiencia en particular. Aunque el reporte y el informe coinciden parcialmente en los apartados que tienen, la extensión del primero es más breve (Del Rosario y Peñaloza, 2008). Entonces, a excepción de los objetivos, las hipótesis y el planteamiento del problema que se incluyen en el informe, el reporte no los tiene (García, 2009).

Las partes de un reporte de investigación son ocho: introducción, métodos, resultados, discusión, resumen, las recomendaciones, la bibliografía y los anexos. En la introducción se explica cuál fue el problema, en segundo lugar se presentan los métodos empleados en la investigación. La sección de resultados y discusión se explican secuencialmente de manera breve sin dejar de lado las relaciones conceptuales y prácticas del análisis de los datos, y el resumen necesita describir en términos generales los resultados, y qué es lo que debería hacerse (Barry, 2011). La diferencia entonces entre el informe y el reporte reside principalmente en la brevedad del segundo, y en los apartados de los que carece: objetivos, hipótesis y planteamiento del problema (García, 2009).

La elaboración de estas tareas argumentativas son una herramienta en la evaluación de la comunicación de conocimientos coherentemente (Macagno, 2012) mediante un sustento y una estructura no sólo reflejada en la información empleada para la redacción del reporte sino en la forma en que los alumnos se posicionan ante el tema.

El reporte de investigación dentro de este contexto educativo, al igual que el informe, no se usa con frecuencia en el aula. No obstante, podría implementarse como una actividad que ayude a los alumnos a ser conscientes de la importancia

de la investigación y el sustento de sus ideas mediante la brevedad de la información.

2.2.6. La reflexión crítica

Los estudiantes universitarios se encuentran evidentemente ante tareas vinculadas en su mayoría con la escritura en una incesante creación y divulgación del saber que no pretende ser guardada para sí. En la universidad, los alumnos deben comprender y analizar la información con el propósito de construir su propia opinión (Castro y Sánchez, 2013). Dentro de este marco contextual se encuentra una de las tareas escritas que los alumnos deben realizar como parte de su formación universitaria como sucede con la reflexión crítica.

El concepto de reflexión crítica en esta investigación se posiciona en la definición del término reflexión para designar aquella actividad en la que un individuo de manera consciente analiza y recapitula eventos o situaciones ya vividas en un contexto particular. En otras palabras, se crea el sentido de lo que se ha experimentado (Price, 2004). De acuerdo con Ryan (2011), la reflexión crítica permite al alumno relacionar la emoción y el razonamiento con sus conocimientos puesto que son dos elementos vinculados al proceso de enseñanza-aprendizaje.

El rol de la reflexión crítica en la formación de los estudiantes universitarios es fundamental en la adquisición de saberes y en el desarrollo autónomo intelectual (Taylor, 2001) ya que como se ha indicado a lo largo de los diversos apartados de esta investigación, el estudiante necesita adquirir y evaluar saberes para tomar decisiones que le ayuden a comprender su entorno. Por ello, es necesario tener en cuenta que esta tarea académica permite a los alumnos (Clarke, 2004):

- Situarse dentro de un contexto social más amplio
- Entender los valores y las creencias de su actuar
- Ser conscientes de su aprendizaje y evaluar sus conocimientos

Las actividades cognitivas y metacognitivas son el punto de partida dentro de la reflexión crítica que gradualmente se manifiesta en la redacción del texto escrito. Específicamente Brookfield (1988) citado en Clarke (2004) sostiene que este tipo de reflexión permite al alumno:

- Revivir experiencias de aprendizaje a un nivel de mayor profundidad
- Enfrentarse al desafío de plasmar adecuadamente sus ideas
- Demostrar la comprensión de la teoría relacionada con una unidad de aprendizaje en particular.
- Relacionar la experiencia y el conocimiento

Los cuatro elementos anteriores representan un vínculo entre la adquisición del conocimiento, el carácter holístico de la apropiación de saberes mediante los cuales el alumno comprende que no es un proceso mecánico y estático. Al contrario, la redacción de este tipo de texto contribuye a la visualización de lo que está aprendiendo y cómo lo está haciendo (Lay y McGuire, 2010). En este sentido, la reflexión crítica es el texto académico en el cual el alumno expone su punto de vista respecto a un tema estudiado con anterioridad a través del uso de evidencia y argumentos sólidos. Clarke (2004) puntualiza que las características que debe tener esta tarea escrita es el uso de la primera persona y el lenguaje formal, la experiencia como un recurso de evidencia, incorpora términos especializados de la disciplina e incluye el aparato crítico (citas).

La estructura de una reflexión crítica está dividida en tres apartados que Lay y McGuire (2010: 49) consideran fundamentales en el logro del objetivo de tal actividad. En la figura 2.5 se presentan los componentes conceptuales referentes a incluir en una reflexión (experiencia de aprendizaje):

1	Describe	Describir la experiencia y las situaciones que ocasionaron la reflexión.
2	Examina	Analiza la situación usando la experiencia personal y el contenido académico. Utiliza recursos como la contextualización, la especulación y la ejemplificación.
3	Vincula el conocimiento	Relaciona el conocimiento respondiendo a las siguientes preguntas: ¿Qué aprendí? ¿Cómo lo aprendí? ¿Qué implicaciones tiene lo aprendido en mi formación académica y personal?

Figura 2.5 Componentes conceptuales de una reflexión crítica (Adaptada de Lay y McGuire, 2010).

Los elementos presentados en el cuadro anterior parten en cierta medida de actividades mentales cuyo nivel de complejidad aumenta. Entonces en la descripción se relata una situación particular que el autor reconoce fácilmente con el objetivo de pasar a la explicación que supone un análisis más específico de lo vivido y el uso de estrategias formativas del texto. Finalmente, el tercer paso constituye la articulación y la relación de la utilidad de lo aprendido en el desarrollo del estudiante (Clarke, 2004). Por consiguiente, la estructura del texto es introducción, desarrollo y conclusión que Ryan (2011) presenta de la siguiente manera:

Introducción	Identificación de la importancia de un tema Se aluden temas clave que se desarrollarán en el texto
Desarrollo	Se introduce un tema mediante evidencias teóricas y se presentan diversas

(Párrafos)	perspectivas
Conclusión	<p>Se retoman ideas clave</p> <p>Se enfatizan las implicaciones de la información presentada</p> <p>Se hacen sugerencias para el cambio a partir de las implicaciones</p>

Figura 2.6 Estructura de una reflexión crítica (Adaptada de Ryan, 2011).

La figura 2.6 y la naturaleza de este tipo de texto académico argumentativo reflejan que el alumno necesita contar con la información suficiente y las habilidades pertinentes de comprensión, análisis, síntesis y evaluación para realizar una reflexión porque no se puede limitar a expresar una opinión a la luz de su experiencia personal. Al contrario, se debe hacer uso de un marco teórico basado en otras fuentes fidedignas de información, es decir, en un aparato crítico (Moreno, Marthe y Rebolledo, 2010).

La reflexión crítica en esta Facultad es una de las actividades más comunes en el aula. Los profesores de asignaturas teóricas en ocasiones las usan como una actividad de consolidación del conocimiento a través de la cual los alumnos tienen la oportunidad de comparar y contrastar perspectivas para emitir una opinión personal.

2.2.7. El ensayo

El ensayo argumentativo es una de las tareas académicas más comunes en las aulas universitarias debido a su naturaleza argumentativa puesto que es mediante éste que el alumno expresa una opinión fundamentada (Wood, 2011). En este sentido, de manera general el ensayo, del latín *exagium*, que significa “pesar en la balanza”, es definido como un texto escrito en el que el autor reflexiona sobre un

tema y expone las ideas concernientes a éste (Vargas, 2002). Por otra parte, Rodríguez (2007) explica que una de las características principales del ensayo es la subjetividad; el autor escribe tomando como base su manera de ver el mundo y las cosas; es decir, su concepción personal de la realidad. Estos autores definen al ensayo en términos de su contenido y qué es lo que expone el autor en estos textos. Sin embargo, muchos otros autores señalan que el ensayo es una palabra muy general, por lo que es necesario especificar a qué nos referimos con ensayo (Pérez, 2002).

En el ensayo, el autor no busca imponer una sola respuesta válida o correcta ante cierto tema en cuestión, sino que intenta exponer ideas y concepciones personales del escritor, lo cual refleja la subjetividad del ensayo (Rodríguez, 2007). Consecuentemente, el lector decidirá si acepta, rechaza o está en desacuerdo con lo expuesto en el texto. Además, en su trabajo “El ensayo como tipo de texto”, Fumero (1997) menciona que aunque el ensayo puede combinar la función narrativa y expositiva, siempre predominará la argumentativa porque su objetivo es influir en el lector y generar una respuesta. Es así que el escritor debe hacer uso de argumentos para defender su postura. De ahí que el ensayo desempeñe una función dialógica social porque hay una interacción directa entre el escritor y el actor (Fuentes, 2012 y Rodríguez, 2007).

Referente al tipo de ensayo que atañe a esta investigación, el ensayo argumentativo es un texto escrito que versa sobre un tema en particular, generalmente sobre un tema polémico en el que el autor toma cierta postura (ya sea a favor o en contra) frente a éste y expone sus argumentos para sustentar su postura (tesis) con el fin de persuadir al lector sobre la validez de sus ideas respecto al tema en cuestión. Debido a que esta investigación trata solamente del ensayo argumentativo, no se ahondará en las clasificaciones del ensayo y en los

diversos tipos que existen. Por consiguiente sólo se presenta “el ensayo académico argumentativo”.

2.2.7.1. El ensayo académico argumentativo

El ensayo académico o escolar (Rodríguez, 2007) se define como un tipo de discurso que, como su nombre lo indica, es utilizado en el ámbito educativo con la finalidad de evaluar el aprendizaje. Sánchez (2009) asevera que consiste en desarrollar de manera cuidadosa y detallada un tema con el objeto de demostrar el conocimiento que el alumno tiene de éste. De acuerdo con Rodríguez (2007), una peculiaridad de este tipo de ensayo es su carácter expositivo y argumentativo, puesto que, además de informar sobre un tema, se proporcionan ideas y opiniones fundamentadas en un aparato crítico.

En vista de la necesidad que existe de darle una caracterización acorde con el uso que se le da al ensayo académico pero sobre todo de proporcionar los elementos que caracterizan al ensayo académico y proporcionar a la comunidad estudiantil sus elementos, Gómez (1992) establece algunas de sus características generales, como lo son la extensión y los órdenes discursivos del ensayo.

En cuanto a la extensión se refiere, una de las peculiaridades del ensayo es la libertad de selección, y esto incluye el número de páginas que el estudiante debe escribir. Otros autores como Álvarez y Russoto (1996) optan por establecer un determinado número de cuartillas. Lo que Rodríguez (2007) recomienda es que el docente marque la oscilación entre un mínimo y un máximo de páginas para que el estudiante no se sienta libre al escribir pero tampoco “presionado” por cumplir con cierto número de páginas.

Los órdenes discursivos del ensayo indican que una de las características del ensayo académico es su evidente orden expositivo ya que está determinado por el orden en el que se organizan las ideas y los argumentos (Fumero,1997). El contenido del ensayo debe ser ordenado y preciso utilizando citas de fuentes confiables (Palazuelos, 2004). Según Rodríguez (2007), la estructura ideal de este tipo de ensayo es: introducción, desarrollo y conclusión. Aunque el ensayo académico tiene un carácter expositivo, el que prevalece es el argumentativo debido a la naturaleza persuasiva y crítica del mismo (Rodríguez, 2007). Es persuasivo porque el escritor, de alguna manera, expone sus ideas con el objeto de convencer al lector sobre cierto tema, y crítico porque el alumno somete a juicio sus ideas (Pérez, 2002).

Palazuelos (2004) identifica tres estructuras genéricas potenciales: el ensayo de tesis, el de refutación (o antítesis), y el de comparación (o síntesis). En el ensayo de tesis el autor defiende una tesis; el de refutación o también llamado de antítesis, se caracteriza porque en éste se rechaza una tesis de otro escritor; y el tercer tipo, el de comparación (o síntesis) el autor lleva a cabo evaluaciones de los argumentos de dos o más tesis referentes a un problema y toma la decisión de apoyar la que considera más adecuada para solucionar el problema (Wood, 2011). En palabras de Ramírez (2005) y Palazuelos (2004), la parte final del ensayo de comparación puede proponer una tesis, resultado de la síntesis de las dos tesis en cuestión. Por último, el ensayo académico argumentativo es y representa una herramienta de aprendizaje para los alumnos universitarios, no obstante, una actividad que en ocasiones carece de difusión e instrucción (Bar, 2012; Ruíz *et al.*, 2014).

En la Facultad, el ensayo podría considerarse una de las prácticas argumentativas más comunes que los docentes utilizan como una tarea de consolidación del conocimiento y de evaluación. A pesar de que se utiliza con frecuencia, los

alumnos tienen dificultades en su elaboración, por lo que se aconsejaría se implementaran talleres de redacción en textos académicos.

2.2.9. La tesis

En el ámbito universitario, los estudiantes adquieren diversos conocimientos y habilidades, que se espera, contribuyan a su desarrollo en su práctica profesional (Bañales *et al.*, 2015). Para ello se sugiere que demuestre esa preparación mediante su trabajo de grado, es decir, al escribir su tesis. Greetham (2009) conceptualiza la tesis como un texto escrito sobre un tema que es resultado de una investigación a profundidad. Por su parte, Hernández (2006) explica que la tesis permite que el alumno tome la iniciativa y decisiones que lo convierten en un investigador autónomo. En este sentido, su criterio respecto a su trabajo escrito no solo se refiere a la evaluación de las ideas de la tesis sino a la apreciación y sentido de la metodología y los resultados (*University of Southampton*, 2011).

Hernández (2006) afirma que la redacción de una tesis no es una actividad fácil puesto que en ocasiones las tareas mentales se tornan complejas y laboriosas. Algunos ejemplos de estas actividades son el análisis y las síntesis derivadas de una realidad objetiva (Reardon, 2006). Por un lado, el análisis es la descomposición de un todo en partes esenciales lo que se representa mediante vínculos temáticos y conceptuales, mientras que la síntesis es la unión de las partes previamente analizadas para formular generalizaciones a partir de los resultados obtenidos (Hernández, 2006).

A pesar de la ardua tarea que representa la redacción de una tesis, autores como Andrews (2009) sostienen que en la universidad es el contexto ideal en el que los

estudiantes deben comunicar su pensamiento y, consecuentemente, edificar su aprendizaje a través de la investigación representada en la tesis.

Las secciones que contiene una tesis son el título, resumen, agradecimientos, introducción, marco teórico, metodología, discusión de resultados, conclusiones, referencias y apéndices (Hernández, 2006). Greetham (2009) puntualiza que cada apartado de la tesis debe ser coherente, lógica y organizada con el fin de lograr cierto propósito comunicativo. Al respecto, la Universidad de Southampton en su libro *Dissertation and Project Writing*, Greet (2011) establece que en la tesis se argumenta desde el inicio de la misma puesto que se justifica la investigación y se defiende una postura con base en evidencias. En la figura 2.7 se describen las diferentes secciones de una tesis:

Sección	Conceptualización
Introducción	Presenta un panorama general del contenido de la tesis
Marco Teórico	En general, esta sección está dividida en varios capítulos determinados por los principales temas que conforman la investigación.
Metodología	Estructurada mediante los enfoques e instrumentos de la investigación
Resultados	Se describen los principales hallazgos de la investigación a través de explicaciones y análisis detallados de los mismos.
Discusión	Se responde a la pregunta de investigación y se explica la relación entre los resultados y el marco teórico.
Conclusión	Se describen las implicaciones de los resultados, y a su vez se hacen recomendaciones para investigaciones futuras.

Figura 2.7 Estructura de la tesis (Greetham, 2009)

A partir de la figura 2.7 es posible comprender la naturaleza argumentativa de la tesis. En la introducción, se describe y contextualiza el contenido de la

investigación teniendo en mente una idea central a desarrollar (Obando, 2014). Asimismo, en cierto modo se debe justificar la realización del proyecto. En lo referente al marco teórico, la información incluida debe sustentarse usando el aparato crítico, es decir, citar fuentes confiables que aporten una base sólida argumentativa. Por su parte, la metodología y los resultados también necesitan ser coherentes en el desarrollo conceptual. Si la metodología es la adecuada para el estudio, entonces los resultados serán confiables (Reardon, 2006). Por ello, las evidencias y sustentos teóricos son fundamentales en la construcción de una estructura coherente y sistematizada. En otras palabras, el alumno debe basarse, por ejemplo, en estudios previos que tengan una naturaleza similar para saber qué procedimientos elegir para llevar a cabo la investigación. Finalmente, la discusión y las conclusiones son en su mayoría parte de la argumentación ya que se justifican las implicaciones de los resultados obtenidos con base en el marco teórico y metodológico (Hernández, 2006; Bar, 2012).

La tesis constituye en esta institución el proyecto final de grado con el cual los alumnos obtienen el título de Licenciados en Lenguas, y generalmente se comienza a redactar a partir de octavo semestre en la materia de Seminario I de Investigación, la cual es obligatoria. Por consiguiente, se espera que para décimo semestre de la Universidad los alumnos concluyan con la redacción de su tesis con la guía de su asesor y profesores de las materias de Seminario I, II y III.

Después de haber descrito una de las prácticas académicas argumentativas más importantes en la universidad, continuamos con otra actividad común en este ámbito.

2.2.9. El artículo

La importancia del artículo en el ámbito académico universitario reside en la oportunidad que representa para que el alumno lleve a la práctica sus habilidades de investigación, pensamiento crítico y reflexión (Gómez, 2012; Obando, 2014).

El artículo científico es un escrito que comunica los resultados de una investigación que puede ser de tipo social, histórica, económica o referente a las ciencias exactas (Betancourt, 2003). La principal característica del artículo es que debe producir conocimiento y el impacto de este escrito surge cuando es leído por la comunidad científica para que pueda ser entendido, analizado y evaluado (Slafer, 2012). En contraposición a esta postura, Gómez de Segura, Agut, Fernández y Franch (2003) señalan que la audiencia de un artículo científico no es solamente un público perteneciente a cierta disciplina. Al contrario, la finalidad es que la información sea entendida por varios tipos de lectores. A este respecto, Betancourt (2003) y Slafer (2012) coinciden en que la redacción del artículo debe ser clara, concisa con un lenguaje sencillo y con pocos tecnicismos.

Para Gómez de Segura *et al.* (2003), el apartado más importante es la discusión de resultados porque es donde se le da a los resultados el valor pertinente con base en el análisis de los mismos. No obstante, en esta investigación lo más importante son las secciones en las cuales se esperaría un mayor grado argumentativo como lo es la sección de metodología, la discusión de los resultados y las conclusiones. Ahora bien, en la universidad esta tarea académica se emplea con el fin de que los estudiantes apliquen sus conocimientos y a la vez reflexionen sobre lo aprendido (Betancourt, 2003; Schwarz, y Asterhan, 2008). La

realización de estas actividades fomenta en el alumno el interés y la curiosidad por los aspectos de su disciplina, pero en ocasiones esta práctica argumentativa es poco usada dentro del aula (López, 2013). Sin embargo, su carácter argumentativo coadyuva a la formación crítica y reflexiva del alumno en cuanto a la producción y comprensión de información (Betancourt, 2003; Obando, 2014).

La implementación del artículo de investigación dentro de la Facultad de Lenguas es una práctica académica argumentativa que no se usa en la licenciatura como una actividad pero que a nivel posgrado (maestría) sí se implementa. En general, se pide a los alumnos que con base en una investigación realizada durante los cuatro semestres que dura su maestría redacten un artículo de investigación. Los profesores de las diversas materias les proporcionan las herramientas necesarias para su elaboración. Al final, se les pide que manden su artículo a una revista para su posible investigación.

2.3. El pensamiento docente en la enseñanza de la argumentación

La argumentación tiene un lugar esencial en la educación a nivel superior en Latinoamérica, Europa y en la cultura oriental (Monzón, 2011). En este sentido, se reconoce la gran labor que deben realizar los docentes y la complejidad que ellos reconocen en esta tarea dentro de la educación universitaria (Bañales, Castelló y Vega, 2016). Asimismo, Peña (2008) menciona que los estudiantes se enfrentan a retos innegables en el entendimiento de la argumentación porque algunas veces hay un desconocimiento básico de ésta o por una carencia de habilidades de lectoescritura. De manera similar, el contexto educativo en la universidad puede

presentar desafíos que desmotivan la difusión y enseñanza de la argumentación por cuestiones institucionales o culturales (Santos, 2012).

Las perspectivas o enfoques que los profesores universitarios han tomado al enseñar la argumentación son en general tres de acuerdo con investigaciones realizadas en Latinoamérica y en el ámbito anglosajón (Bazerman *et al.*,2005; Harmon y Gross,2007; Peña, 2008; Obando, 2014; Ruíz et al., 2014). Por ejemplo, algunos docentes conciben a la argumentación como una práctica discursiva, es decir, como una herramienta de construcción y comunicación del conocimiento a través de evidencias (argumentos) que sustenten una postura establecida (Bañales *et al.*,2016).Sin embargo, otra conceptualización docente de lo que es enseñar a argumentar es aportar razones que sustenten un punto de vista para convencer a la audiencia (Vich, 2007). No obstante, esta perspectiva ha sido debatida y criticada por autores que afirman que esta perspectiva resulta reduccionista debido a que limita la función argumentativa (Kuhn *et al.*,2008; Santos, 2012; Ruíz *et al.*, 2014).En contraste, otro punto de vista es el rol de la argumentación como fuente de resolución de problemas que se observa en casos donde los profesores piden a los alumnos que produzcan definiciones conceptuales de una unidad de aprendizaje con base en varias teorías o enfoques (Bañales *et al.*, 2016). De manera similar, la argumentación se enseña de acuerdo con un conjunto de elementos que deben tener tanto las prácticas orales como las escritas (Rodríguez, 2004; Wolfe, 2012) como argumentos, contrargumentos, refutaciones, entre otros.

Las creencias y nociones entendidas desde un marco conceptual pedagógico derivan en investigaciones realizadas sobre el aprendizaje de la argumentación a nivel superior o posgrado. Por ejemplo, docentes universitarios se han dado a la tarea de enseñar a los alumnos a redactar ensayos argumentativos mediante la instrucción explícita de su estructura: introducción, tesis, desarrollo (argumentos) y

conclusiones (Rodríguez, 2008; Obando, 2014). Además, hay investigaciones que se enfocan en la enseñanza de la argumentación como un medio de expresión y fundamentación de conocimiento en las distintas disciplinas. Por lo tanto, en esta tarea los alumnos llevan a cabo debates cuyas posturas requieren sustentarse teóricamente (Caballero, 2008). En última instancia, resulta interesante mencionar que otras líneas de investigación se han enfocado en la argumentación como una habilidad compleja en el sentido cognitivo (Osborne, 2010). Entonces se parte de la lectura crítica de géneros como el ensayo para instruir sobre las prácticas argumentativas (López, 2007; Pico, 2012).

En conclusión, el pensamiento docente en el nivel superior referente a la argumentación reside en su valor de aprendizaje como herramienta de fomento del pensamiento reflexivo y la evaluación del conocimiento (Peña, 2008; Bar, 2012; Ramage *et al.*, 2012). Consecuentemente, estas perspectivas a veces se mezclan indefinidamente o sólo se toma en cuenta un enfoque particular originado en la opinión de los docentes. Por consiguiente, en esta investigación se tiene por objetivo el indagar sobre el rol que desempeñan las creencias y expectativas del docente en la selección y uso de las prácticas académicas argumentativas.

Las prácticas argumentativas orales y escritas tienen un carácter implícito de creencias en su definición y estructura (Schwarz y Asterhan, 2008; Obando, 2014). Por ello, en los siguientes apartados se presenta un panorama general de cómo se ha dado la enseñanza de la argumentación en el ámbito universitario de nuestra Facultad.

Capítulo III

Metodología

En este capítulo se presenta una descripción de la investigación acerca de las creencias y expectativas de los docentes de una Facultad de Lenguas de una universidad del centro del país. Se presenta así una breve contextualización del problema de investigación, los objetivos, la justificación metodológica, la descripción de la muestra, y de los instrumentos de recolección de datos utilizados para el cumplimiento del objetivo de investigación. Asimismo, se describe la fase del piloteo de los instrumentos y las modificaciones que derivaron de ello.

3.1. El problema de investigación

La argumentación en el ámbito académico universitario ha ido cobrando cada vez mayor importancia para los docentes y alumnos de nivel superior (Wingate, 2012; Ruíz *et al.*, 2014) porque por una parte, los profesores usan las prácticas académicas argumentativas como una de las principales herramientas de evaluación de los estudiantes, y por otro lado los alumnos, al llevar a cabo prácticas argumentativas, no sólo expresan lo que han aprendido sino que ponen en práctica tareas cognitivas de alto grado de complejidad como el análisis, la síntesis y el pensamiento crítico. En este sentido, hay una interacción de

elementos lingüísticos de expresión y, al mismo tiempo, de estructuración retórica que el alumno debe relacionar adecuadamente si quiere lograr su propósito comunicativo, en particular, el de persuadir o disuadir a la audiencia. Sin embargo, en ocasiones, los alumnos enfrentan dificultades al llevar a cabo prácticas argumentativas debido a que las expectativas de los profesores en cuanto a lo que esperan de éstas quedan implícitas o no son lo suficientemente claras ocasionando que los alumnos no logren cumplir estas actividades exitosamente.

Es el propósito de esta investigación identificar las creencias y expectativas de los docentes de la Facultad de Lenguas de la UAEMéx sobre las prácticas argumentativas académicas entre sus estudiantes, y por lo tanto, se tienen los siguientes objetivos específicos:

- Saber cómo los docentes definen y enseñan las prácticas argumentativas.
- Identificar los criterios de evaluación que los docentes utilizan en las prácticas argumentativas y la manera en que estos criterios reflejan sus creencias.
- Averiguar cómo cambian las expectativas de los docentes en función del nivel que imparten, es decir, de nivel Licenciatura a nivel Posgrado.
- Precisar cuál es el enfoque de redacción más utilizado al que se adscriben los docentes en la enseñanza de las prácticas argumentativas.
- Diseñar un instrumento de investigación que permita conocer las creencias y expectativas de los docentes acerca de las prácticas argumentativas.

3.2. Justificación metodológica

La investigación que se pretende llevar a cabo es de tipo cualitativa descriptiva ya que, como Hernández, Fernández y Baptista (2010) refieren, la investigación cualitativa parte de un método inductivo, es decir, va de lo particular a lo general. En esta investigación se exploran y describen las creencias y expectativas de docentes de la Facultad de Lenguas de la UAEMéx sobre las prácticas académicas argumentativas para posteriormente generar explicaciones. De manera similar, la naturaleza de lo que se indaga en esta investigación está representado mediante un fenómeno humano, es decir, el pensamiento docente (creencias y expectativas) conduce a identificar las perspectivas y opiniones de los profesores mediante una descripción detallada del objeto de estudio más que la cuantificación de datos o análisis estadístico (Quinn, 2002; Mackey y Gass, 2010).

Otro de los argumentos que sustentan la metodología cualitativa reside en el número de participantes y en la no generalización a partir de los resultados. Al respecto Mackey y Gass (2010: 163) sostienen que *qualitative researchers tend to work more intensively with fewer participants, and are less concerned about issues of generalizability*. La afirmación apoyada por Hernández, Fernández y Baptista (2010) que refiere que la investigación cualitativa se desarrolla a partir de las experiencias vividas de manera auténtica por los participantes, y no a una manipulación de la realidad (Corbetta, 2003). Por ende, esto indica que el nivel de comprensión (Holliday, 2002) que se necesita en esta investigación es en general la premisa principal para usar el enfoque cualitativo.

Tomando como punto de referencia el objetivo y la naturaleza de este estudio, se decidió utilizar como instrumentos de recolección de datos dos instrumentos: un cuestionario dividido en dos grandes secciones: un cuestionario escrito (escala tipo Likert) y un cuestionario oral, y como segundo instrumento, una entrevista semi-estructurada.

En primer lugar, se optó por usar un cuestionario escala tipo Likert porque, de acuerdo con Mackey y Gass (2010), los cuestionarios son más económicos y prácticos en comparación con otros instrumentos como las entrevistas. Las diversas formas en las que se pueden aplicar los cuestionarios (vía electrónica, vía telefónica o personalmente) le da al investigador mayor flexibilidad al momento de recabar la información, y el hecho de que la información obtenida se puede comparar con la de otros participantes (Friedman, 2007; Mackey y Gass, 2010) es lo que resulta ser una ventaja y argumento a favor del empleo de los cuestionarios. Del mismo modo, es importante mencionar que este tipo de instrumentos pueden revelar tanto información cualitativa como cuantitativa, por lo que tienden a ser útiles en varios ámbitos de investigación (Creswell, 2003).

En específico, para propósitos de esta investigación se diseñó un cuestionario escala tipo Likert porque permite medir actitudes, creencias y opiniones de los participantes respecto a un cierto tema (Malave, 2007). Concerniente a la definición de este instrumento, Bertram (2012:1) lo conceptualiza como a *psychometric response scale primarily used in questionnaires to obtain participant's preferences or degree of agreement with a statement or set of statements*. En este mismo tenor, varias investigaciones han demostrado que este método de recolección de datos ha sido de gran utilidad en las ciencias sociales al medir cuestiones que no son susceptibles de ser observables como lo son las actitudes (Fernández, 2005), y en esta investigación se indaga sobre las creencias y expectativas que también

por su naturaleza subjetiva se pueden medir a través del uso de este cuestionario. Por otro lado, el cuestionario aporta practicidad en la recopilación de la información, representando una escala altamente confiable que permite un análisis adecuado de los reactivos en cuestión (Carifio y Rocco, 2007).

Uno de los argumentos documentales y a su vez de investigación que sustentan la decisión de usar un cuestionario de escala tipo Likert es la investigación realizada en Colombia en el 2014 por Ruíz *et al.* Ese estudio investigó la manera en la que la conceptualización que tenían los profesores sobre la argumentación en los aspectos epistemológico, conceptual, didáctico y estructural dio origen a adaptar la metodología empleada para la construcción de algunas de las secciones del cuestionario escrito. En particular, se tomaron como punto de referencia los cuestionarios acerca de la argumentación en la construcción de la ciencia puesto que representan aspectos que se basan totalmente en la concepción argumentativa de los profesores, y debido a que esta investigación se centra en las creencias y expectativas docentes, las preguntas en Ruíz *et al.* (2014) representan categorías significativas en el desarrollo del primer instrumento de esta investigación. Asimismo, se usó esta investigación como antecedente metodológico debido a que se refieren los aspectos epistemológico, conceptual, didáctico y estructural de la argumentación para el análisis de los cuestionarios de ese estudio que son indicadores de perspectivas generales que proporcionaron información útil al momento de diseñar reactivos específicos en las diversas secciones del cuestionario.

Otro antecedente metodológico que respalda la implementación de este cuestionario es la investigación de tipo cualitativa de Wingate (2012) que tuvo como objetivo identificar los conceptos de argumento que los alumnos tienen cuando llegan a la universidad. La relación de los objetivos de esa investigación con el presente proyecto representó un indicador significativo para crear la sección 1 y la sección 3 cuestionario acerca de la definición de argumento. Además, se

consideró como parte de la investigación porque establece un acercamiento personalizado con los participantes (Creswell, 2003), es decir, que son seres humanos, y por ende, deben ser incluidos como tal en la investigación.

Este primer instrumento consta de preguntas cerradas y abiertas (cuestionario oral). Por un lado, se incluyeron preguntas cerradas porque parte del objetivo de esta investigación es saber cuáles son las creencias y expectativas de los profesores, y para ello se necesita establecer categorías, por ende, las preguntas cerradas dan uniformidad en la medición y facilitan su análisis (Mackey y Gass, 2010). Por otro lado, las preguntas abiertas que son el cuestionario oral ubicado en la última sección pretenden entender a mayor profundidad la naturaleza de la práctica docente de los profesores en cuestión en la implementación de las prácticas académicas argumentativas en el salón de clases. Al respecto, Mackey y Gass (2010) aluden a la función de las preguntas abiertas y explican que éstas dan a los participantes la oportunidad de expresarse a su manera revelando información detallada. Por consiguiente, estos dos tipos de preguntas se incluyeron con base en los objetivos de investigación. De manera similar, es necesario referir que el cuestionario oral fue en esta modalidad porque el piloto reveló que las preguntas requerían un tiempo considerable por parte de los participantes debido a que se tendrían que contestar de manera escrita. Por lo tanto, se determinó aplicarlo de forma oral con grabaciones con el objetivo de asegurar que las preguntas se contestarían (Creswell, 2003). De manera similar, la modalidad verbal del cuestionario da a los participantes una mayor comodidad para responder libremente a las preguntas (Friedman, 2007). En cuanto al análisis de los resultados, los cuestionarios orales son una oportunidad para comparar las respuestas de los participantes (Mackey y Gass, 2010).

El segundo instrumento que se diseñó para llevar a cabo esta investigación fue una entrevista definida por Hernández *et al.*(2010:418) como "una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)". El tipo de entrevista es semi-estructurada (Friedman, 2007; Mackey y Gass, 2010) ya que más que una mecánica de pregunta y respuesta, la entrevistase llevó a cabo de una manera conversacional, siendo las preguntas una guía para el desarrollo de la misma. Una de las razones por las que se eligió la entrevista semi-estructurada se encuentra en el objetivo de la investigación que no sólo es identificar las creencias y las expectativas de los profesores sino conocer detalladamente la perspectiva de los profesores acerca de las prácticas académicas argumentativas, y también la manera en que se originaron sus concepciones y las reflejan en su práctica docente, elementos que no son observables y que constituyen uno de los tipos de cuestiones que se pueden estudiar mediante entrevistas (Mackey y Gass, 2010). En este sentido, King y Horrocks (2009:102) afirman que "la entrevista cualitativa es más íntima, flexible y abierta" además de que ayuda a establecer una relación más cercana con el participante (Hernández *et al.*, 2010).

Las entrevistas son flexibles, y por lo tanto, se pueden aplicar en varias etapas de la investigación; en específico las entrevistas semi-estructuradas dan al entrevistador la libertad de usar técnicas para obtener mayor información en caso de ser necesario pues dan pauta para la interacción entre el entrevistado y el entrevistador (Mackey y Gass, 2010). Investigaciones relacionadas con la argumentación académica dentro de un enfoque cualitativo, como lo es el estudio de Ruíz *et al.* (2014) sustentan el uso de entrevistas semi-estructuradas ya que de acuerdo con estos autores la información obtenida a partir de este instrumento ayuda a tener un entendimiento más específico de la argumentación en el ámbito académico dentro del cual las creencias y expectativas docentes se enmarcan

para ser estudiadas. Una de las ventajas, motivo de peso considerable en esta decisión metodológica, es que, debido a que las entrevistas dependen del contexto social en la interpretación de significados, la información tiende a ser más particular e ilustrativa revelando lo que el participante considera importante (Duff, 2010; Hernández *et al.*, 2010).

El tercer instrumento de recolección de datos son las grabaciones en audio de los cuestionarios orales y de las entrevistas debido a que se pretende evitar la pérdida de información en el momento de establecer la conversación con los participantes. Además, las grabaciones son prácticas y de bajo costo ayudando al investigador a ahorrar tiempo en la toma de notas y no distraerse haciéndolo (Latorre, 2003). En apoyo a esta aseveración, Flores (2009: 133) destaca que las grabaciones de audio "posibilitan registrar con relativa exactitud el transcurso de una conversación formal o informal, o entrevistas" que simultáneamente ayudan en una clasificación de los datos obtenidos de acuerdo con niveles macro o micro (Friedman, 2007), que en esta investigación se define por el nivel de especificidad requerido para responder a la pregunta de investigación. Por otra parte, tomando en cuenta que los participantes deben sentirse cómodos en la aplicación de los instrumentos de recolección de datos, varios autores concuerdan en que las grabaciones disminuyen la sensación por parte del participante de sentirse "observado" y limitarse en las respuestas dadas (Denzin y Lincoln, 2005; Friedman, 2007; Flores, 2009).

El uso de grabaciones de audio en esta investigación condujo al uso de transcripciones puesto que estas últimas permiten tener una versión escrita de la información para analizarla (Markee y Kasper, 2004). En realidad la investigación cualitativa utiliza frecuentemente este instrumento de recopilación de datos, el cual se remonta a las primeras etnografías en el sur y oeste de América (Flores, 2009). Por ende, se decidió usar las transcripciones para interpretar y hacer referencia a las propias palabras de los participantes (Friedman, 2007) ya que como se

establece en uno de los objetivos específicos, se pretende saber cómo los docentes definen y enseñan las prácticas académicas argumentativas, información que revelan la entrevista y el cuestionario oral en cierta medida. Además se aboga por otorgar un sentido de validez y confiabilidad a la información obtenida (Creswell, 2003) mediante estos instrumentos que en su conjunto se complementan para ofrecer una perspectiva precisa de los datos.

Es importante referir que para el análisis de los datos obtenidos a partir de los cuestionarios y las entrevistas se utiliza la codificación como una técnica de análisis del contenido (Creswell, 2003) entendida como "un proceso dinámico cuyo propósito es vincular diferentes segmentos de los datos con conceptos y categorías en función de alguna propiedad o un elemento común" (Coffey y Atkinson, 2003).

Esta técnica aporta confiabilidad a la investigación debido a su sistematicidad en la interpretación de los datos (Taylor y Bogdan, 1999), y por ello se decidió emplear la codificación de los datos generados por ambos instrumentos. Además, se considera una técnica útil para establecer códigos conceptuales de un conjunto de elementos que comparten un significado. Los estudios de Wingate (2012) y de Ruíz *et al.*, (2014) cuyo objeto de estudio es la argumentación académica y el pensamiento docente respectivamente, puntualizan en la practicidad del uso de la codificación cuando se tiene como objetivo generar categorías a partir de datos que suelen no ser tan concretos.

De acuerdo con la clasificación de la codificación que Creswell (2003) señala, los objetivos de esta investigación encuadran el análisis de los resultados mediante la codificación abierta y la codificación axial. En términos de los objetivos, el primer tipo de codificación ayudará a descubrir los conceptos en relación con sus

características, y la codificación axial será útil en la definición de patrones a partir de categorías y subcategorías (Chacón, 2004). Por lo tanto, ambos tipos de codificación son la técnica más idónea para saber cuáles son las creencias y expectativas de los docentes acerca de las prácticas académicas argumentativas. Referente a este aspecto, el analizar los datos cualitativos textuales, la información de grabaciones y las transcripciones de las entrevistas ayudan a crear relaciones entre códigos con el propósito de establecer un conjunto ordenado de conceptos y categorías que van de un nivel general a un nivel detallado (Chrobak, Barraza y Rodríguez, 2010).

Los cuatro instrumentos de recolección de datos usados cumplen con la triangulación metodológica (Creswell, 2003; Mackey y Gass, 2010) recomendada en cualquier investigación ya que como Hernández *et al.* (2010: 439) sostienen "en la indagación cualitativa poseemos una mayor riqueza, amplitud y profundidad en los datos, si éstos provienen de una mayor variedad de recolección de datos" con el fin de obtener un mayor entendimiento del fenómeno estudiado. Aunado a esto, la validez y la confiabilidad de los instrumentos incrementa puesto que cada uno de ellos se complementa en la aportación de información valiosa para el cumplimiento de los objetivos.

3.3. Contextualización de la Investigación

La presente investigación se llevó a cabo en la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México con docentes de la misma facultad. Este apartado está dividido en dos secciones: la descripción del escenario de la investigación y la descripción de la muestra.

3.3.1. Escenario de la investigación

El lugar en el que se llevó a cabo esta investigación es la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México que se localiza en la ciudad de Toluca, Estado de México, México.

La Universidad Autónoma del Estado de México tiene sus antecedentes en el Instituto Literario del Estado de México, el cual fue fundado en 1827. Los cambios en el ámbito educativo condujeron a la creación de nuevas carreras como la de Ingeniería y la de Derecho, por lo que, en 1886 el Instituto Literario fue llamado Instituto Literario y Científico. Años más tarde, en 1943, el Instituto obtuvo su autonomía llegando así a ser el Instituto Científico y Literario del Estado de México. Finalmente, con el establecimiento de la ley Orgánica de la Universidad en 1956 donde se especificaba la estructuración y objetivos de la misma, el instituto se transformó en lo que ahora es la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx) (Plan Rector de Desarrollo Institucional, 2016).

La UAEMéx es una universidad pública que cuenta con diversos espacios en la ciudad de Toluca, y tiene como función impartir educación media superior y superior, y promover el conocimiento a través de la investigación en el ámbito humanístico, científico y tecnológico; y difundir los avances del humanismo, la ciencia, la tecnología, y todo aspecto cultural (UAEMéx, 2016). Asimismo se rige por los principios del "conocimiento con valores y la responsabilidad social" (UAEMéx, 2016), reafirmando como otro de sus objetivos, que los integrantes de dicha comunidad universitaria tengan una conducta ética mediante la cual lleven a cabo acciones pacíficas y justas (UAEMéx, 2016). En su tercer informe (2016: 26),

el entonces Rector de la UAEMéx, Jorge Olvera García declaró que esta universidad tiene 30 espacios universitarios que ofrecen 128 licenciaturas con 83 planes de estudio profesionales (2016: 21-22).

La Facultad de Lenguas es una de las instituciones pertenecientes a la Universidad Autónoma del Estado de México y es una de las facultades de más reciente creación. De acuerdo con su sitio web (Facultad de Lenguas, 2016), esta facultad se creó en Julio de 1992 iniciando como un Programa de Licenciatura hasta llegar a consolidarse como un Organismo Académico.

La Facultad de Lenguas es un organismo académico que ofrece educación a nivel superior en las ciencias del lenguaje en dos vertientes: la docencia y la traducción. Se enfoca en formar profesionales en el área de lenguas a través de un plan de estudios flexible. Asimismo, esta institución realiza funciones de investigación que fomentan el conocimiento en la comunidad estudiantil y responden a las necesidades de la sociedad en cuanto al ámbito lingüístico (Facultad de Lenguas, 2016).

Hay dos programas de estudios que se ofertan en esta Facultad: la Licenciatura en Lenguas con un sistema escolarizado y plan flexible que forma profesionales con énfasis en la lengua inglesa o francesa, y ejercen profesionalmente como docentes o traductores; y la Licenciatura en Enseñanza del Inglés con un programa flexible y a distancia, diseñada para profesores que ya tienen experiencia como docentes y que buscan su regularización en el ámbito académico, no sólo con el fin de obtener el título de dicha licenciatura sino mejorar profesionalmente como profesores de inglés. Igualmente, en esta institución se imparten dos maestrías: la Maestría en Lingüística Aplicada (MLA) y la Maestría en Enseñanza del Inglés (MEI). La Maestría en Lingüística Aplicada, la cual tiene

una modalidad presencial, está dirigida a aquellos que cuenten con el grado de Licenciatura en el área de Lingüística o con experiencia en la docencia, y pretende formar profesionales en la evaluación y elaboración de programas de enseñanza de lenguas extranjeras (Facultad de Lenguas, 2016). Por otro lado, la Maestría en Enseñanza del Inglés (MEI) cuya modalidad es a distancia, está dirigida a docentes en activo de la lengua inglesa que desean una profesionalización en la enseñanza de la misma, y al mismo tiempo obtener herramientas necesarias para la práctica docente (Facultad de Lenguas, 2016).

Los distintos servicios que ofrece la Facultad de Lenguas son certificación del dominio de idiomas (inglés y francés), servicio que incluye la aplicación de varios exámenes para distintos propósitos, como por ejemplo; examen de comprensión de textos para estudios de posgrado, examen de dominio general del idioma, examen de dominio para la docencia y exámenes de certificación. Asimismo se dan servicios de biblioteca y autoacceso, traducción e interpretación en el que participan alumnos y profesores de la institución. Otro de los servicios que se puede solicitar son cursos dirigidos a profesionales y egresados de la Licenciatura en Lenguas que aún no tienen su título profesional como el curso de preparación para EGEL (Examen General para el Egreso de la Licenciatura) y cursos de seminarios de titulación. También hay cursos específicos que incluyen didáctica general, planeación, evaluación, preparación para certificaciones de lengua extranjera, y cursos de francés e inglés para niños, adolescentes y adultos. Por último, se imparten dos diplomados: el Diplomado de Formación en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras para niños y el Diplomado en traducción (Facultad de Lenguas, 2016).

3.3.2. Descripción de la muestra

La población de la Universidad Autónoma del Estado de México que está conformada por el personal administrativo y el personal académico, en el año 2015 fue de 11, 796 personas, de las cuales 7267 son profesores (Tercer informe de la UAEMéx, 2016: 252). De acuerdo con el tercer informe (2016:252), actualmente la población académica docente está conformada por 1659 profesores de tiempo completo, 124 profesores de medio tiempo, 5484 profesores de asignatura y 200 profesores técnicos académicos.

Debido a que los participantes de esta investigación son docentes de la Facultad de Lenguas, se comenzará por abordar la clasificación del tipo de personal académico de la UAEMéx. La legislación universitaria (2014: 581) refiere que el Personal Académico de la Universidad se divide en: técnicos académicos, profesores e investigadores, administrativos de confianza, y profesores. En este respecto, los Técnicos Académicos pueden ser de dos tipos: Técnicos Académicos de Tiempo Completo que se definen como aquellos que trabajan por 36 horas a la semana y que no imparten clases, y los Técnicos Académicos de Medio tiempo que tienen 18 horas laborales por semana (legislación universitaria, 2014: 582).

La tercera categoría de la clasificación del personal académico corresponde a los administrativos de confianza quienes llevan a cabo funciones en el área administrativa y a su vez imparten clases a nivel licenciatura. En este sentido, este tipo de profesores tiene a su cargo una cierta coordinación del organismo académico en cuestión. En este caso, son cinco las coordinaciones que

conforman a la Facultad de Lenguas y cinco personas que tienen funciones de administrativos de confianza. Específicamente las coordinaciones son: la Coordinación de la Licenciatura en Lenguas, la Coordinación de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés, la Coordinación de Estudios Avanzados, la Coordinación de Extensión y Vinculación, y la Coordinación de Difusión Cultural.

El perfil del administrativo de confianza debe ser afín al área en la que las personas trabajan, por ejemplo, contar con la Licenciatura en Enseñanza del Inglés, la Licenciatura en Lengua y Cultura Francesa o la Licenciatura en Lenguas, y tener disponibilidad de horario pues el número de horas que deben trabajar los administrativos de confianza es de 30 horas semana-mes distribuidas en labores de administración y horas clase. En particular, los profesores sólo pueden dar 12 horas de clase a la semana y dedicar las 18 horas restantes a su cargo administrativo. Uno de los requisitos con los que deben contar los administrativos de confianza es la atención al público.

Las clases que imparten estos profesores dependen de su área de especialidad en función del programa curricular de la Licenciatura en Lenguas y de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés. Por consiguiente, las asignaturas pueden ser de lingüística, docencia, traducción, estudios culturales y de lengua inglesa o francesa.

Los profesores que llevan a cabo funciones administrativas y de docencia se reúnen con las autoridades de la Facultad y con los jefes de academia por lo menos una vez al mes con el objetivo de conversar acerca de temas referentes a la coordinación a su cargo y establecer discusiones que se centran en la resolución de problemas académicos de los alumnos y, en ocasiones, el resolver

las inquietudes que pueda tener el personal docente de acuerdo con las funciones de cada coordinación.

La cuarta categoría de la clasificación del personal académico corresponde a los profesores de asignatura. El personal docente de la Facultad de Lenguas está conformado por 115 profesores que imparten asignaturas en la Licenciatura en Lenguas y 24 profesores que dan clases en la Licenciatura en Enseñanza del Inglés, de los cuales 12 profesores dan clase a nivel maestría. Estos docentes son de ambos géneros (masculino y femenino), y son de diversas nacionalidades. En total, son diez los profesores que tienen nacionalidad extranjera: cuatro maestros son franceses, dos profesores son canadienses, un profesor es de República Checa, un maestro es de Estados Unidos de Norteamérica, un profesor es de Australia, y un profesor es de Irlanda.

Referente a la formación académica y profesional de los maestros, la siguiente tabla muestra el número de profesores que tienen licenciatura, maestría y doctorado:

Número de profesores con licenciatura	Número de profesores con maestría	Número de profesores con doctorado
53 profesores: 43 mujeres y 10 hombres	55 profesores: 42 mujeres y 13 hombres	15 profesores: 10 mujeres y 5 hombres

Tabla 3.1. Número de profesores con licenciatura, maestría o doctorado.

A partir de la tabla anterior, es posible observar que toda la población docente de este organismo académico tiene como requisito básico el grado de licenciatura y

casi de manera similar, tiene estudios de maestría y un porcentaje menor cuenta con un doctorado.

En particular, la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx) tiene un personal académico distribuido en tres áreas principales: los jefes de academia, los profesores definitivos y los profesores de tiempo completo. Para comprender la naturaleza de esta distribución, es preciso atender a los cuerpos académicos de este organismo académico. La Legislación Universitaria (2016: 298) establece que los Cuerpos Académicos se conforman con base en un área de estudio en común así que los individuos que lo forman tienen metas en común y realizan actividades que ayudan a la consolidación del cuerpo académico. Los integrantes que conforman estos cuerpos pueden ser docentes de asignatura o docentes de tiempo completo del organismo académico. En este sentido, el número de integrantes de los cuerpos académicos es de mínimo tres integrantes que deben hacer el registro del mismo ante la Secretaría de Investigación y Estudios Avanzados de la Universidad Autónoma del Estado de México (Legislación Universitaria, 2016).

De acuerdo con su nivel de consolidación, los cuerpos académicos se clasifican en Cuerpo Académico en Formación, Cuerpo Académico en Consolidación y en Cuerpo Académico Consolidado. El cuerpo académico es aquel que sabe a qué área de estudio se advocara. Además, éste se define porque menos de la mitad de sus integrantes tienen doctorado y artículos especializados publicados en revistas arbitradas, y por ende, cada integrante tiene a su cargo al menos un proyecto de investigación.

Los Cuerpos Académicos en Consolidación se caracterizan porque más de la mitad de sus integrantes cuentan con doctorado y con artículos especializados

publicados en revistas arbitradas. De manera similar, más de la mitad de sus miembros pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) o al Sistema Nacional de Creadores de Arte (Legislación Universitaria, 2016:300) o son reconocidos como investigadores por otras organizaciones. En esta misma línea conceptual, es importante aclarar que estos integrantes tienen experiencia como profesores, investigadores a nivel licenciatura y posgrado.

Concerniente a las características del Cuerpo Académico Consolidado la Legislación Universitaria refiere que casi la mayoría de sus integrantes tiene doctorado y un proyecto de investigación registrado como mínimo. De igual forma, la mayoría de los integrantes son miembros del Sistema Nacional de Investigadores o del Sistema Nacional de Creadores de Arte o reconocidos como investigadores por otras instancias. La vasta experiencia en el ámbito de investigación y en la docencia a nivel licenciatura y posgrado con la que cuentan estos individuos es lo que los distingue de otros profesores. Consecuentemente, las funciones que llevan a cabo los profesores que pertenecen a un Cuerpo Académico Consolidado no se limitan a la docencia y a la investigación, al contrario, ambos ámbitos se combinan para dar como resultado un conjunto de tareas académicas e investigativas que difícilmente otros integrantes pueden llevar a cabo. Estas actividades se relacionan con la organización de eventos de investigación, cursos, talleres y el trabajo en equipo con otros colegas e instituciones tanto nacionales como extranjeras.

Los cuerpos académicos tienen un líder que debe cumplir con requisitos particulares como:

1. Tener una experiencia mínima de tres años como investigador en el área del conocimiento del cuerpo académico.

2. Ser profesor o investigador de tiempo completo en la Universidad.
3. Idealmente, tener doctorado y ser miembro del Sistema Nacional de Investigadores o del Sistema Nacional de Creadores de Arte.
4. Haber contribuido mediante publicaciones de calidad al desarrollo del área de conocimiento a la que pertenece.
5. Tener experiencia organizando eventos académicos a nivel nacional e internacional.
6. Tener a su cargo al menos un proyecto de investigación ante la Secretaría de Investigación y Estudios Avanzados.

En general, las funciones del líder del cuerpo académico son la representación del mismo y promover el desarrollo del cuerpo académico mediante la publicación frecuente de artículos especializados, así como establecer vínculos con otros cuerpos académicos de la Universidad, de otras instituciones nacionales y extranjeras (Legislación Universitaria, 2016:301-312).

En la Facultad de Lenguas hay 16 profesores de tiempo completo y tres cuerpos académicos conformados en su totalidad por 13 profesores, de los cuales nueve de ellos son maestros de tiempo completo (diez mujeres y cuatro hombres). Los cuerpos académicos son: el cuerpo académico de estudios en Lingüística y Docencia se encuentra ya consolidado (cuatro profesores), el de estudios en Literatura, Traducción y Cultura (cinco profesores) que se clasifica como en consolidación, y el de estudios en Ciencias del Lenguaje que se inserta en la categoría de "en formación" (cuatro profesores). Para lograr los objetivos planteados al inicio de cada semestre referente a las actividades que debe realizar cada cuerpo académico, los integrantes de los mismos se reúnen 2 veces al

semestre para establecer lo que ya se ha hecho a través de una minuta donde se explica detalladamente las actividades realizadas en esa junta.

La muestra de esta investigación fue una muestra estratificada probabilística (Hernández *et al.*, 2010) porque tomó tanto a profesores de asignatura como a profesores de tiempo completo. En este sentido, la población completa son 43 docentes de asignatura, de la cual se tomó a una muestra de 7 profesores. Otra población son los profesores de tiempo completo conformada por 14 docentes, de la cual, se tomó a 5 de ellos. Es importante mencionar que ninguno de los docentes que participaron en esta investigación es extranjero, y las asignaturas que imparten los profesores de esta investigación son teóricas. Por consiguiente, es menester ahondar en el perfil del profesor de asignatura y también en las características del docente de tiempo completo de este organismo académico.

Los docentes de asignatura se dividen en definitivos e interinos: los profesores definitivos son los que aprueban el Concurso de Oposición para tal nombramiento, y reciben un salario en función de las horas clase que dan. Por otra parte, los profesores interinos de asignatura también gozan de una remuneración económica basada en las horas clase, y trabajan por contrato (Legislación Universitaria, 2014:584).

Las líneas de especialización de los docentes de asignatura son la docencia o traducción del inglés, y la docencia o traducción del francés que derivan en diferentes unidades de aprendizaje que los mismos imparten a nivel licenciatura y a nivel posgrado. Las materias pueden ser teóricas, de lengua (francés o inglés), o temas selectos de lingüística, literatura o estudios culturales que los alumnos empiezan a elegir a partir del octavo semestre de acuerdo con su énfasis de

especialidad. De los 115 docentes de la Facultad, son 22 maestros los que tienen énfasis en francés y 93 profesores los que se especializan en la lengua inglesa.

En el caso de los profesores a nivel licenciatura, los profesores de asignatura no pueden rebasar 18 horas laborales a la semana, y a nivel posgrado, no pueden trabajar más de 12 horas a la semana. Ahora bien, en lo concerniente al perfil profesional de los maestros de asignatura, éstos deben tener como grado mínimo de escolaridad, la licenciatura relacionada con la materia que imparten. Asimismo, no hay un tiempo determinado de experiencia como docente en el área pero se procura que los profesores la tengan. También se hace especial énfasis en que los docentes de lengua inglesa y francesa tengan certificaciones en su lengua de especialidad pues es imprescindible que la formación docente sea la idónea para el cumplimiento de los objetivos de profesionalización de los alumnos.

Concerniente al perfil de los profesores de tiempo completo, éstos llevan a cabo funciones docentes y de investigación. Es necesario puntualizar que al inicio de cada semestre, los profesores de medio tiempo y de tiempo completo presentan una planeación en la que describen los componentes de su jornada laboral semanal, entre ellos, las actividades académicas a realizar. Aunque la Legislación Universitaria (2016: 589) establece que el número de horas laborales con las que deben cumplir los profesores de tiempo completo es de 36 horas-semana dentro de las cuales de 18-30 horas-semana se dedican a dar clases, y el resto, a funciones y actividades de investigación, la realidad parece indicar que esto no sucede así. En general, los profesores de tiempo completo de la Facultad tienen un grado académico de maestría o doctorado, y la mayoría pertenece a un cuerpo académico. La jornada laboral de los maestros rebasa la establecida en la legislación y cada vez se vuelve más compleja y exigente; es decir, los docentes imparten clases tanto a nivel licenciatura como a nivel posgrado, realizan las

actividades que derivan de las mismas como planear clase revisar trabajos, dar tutorías de tesis de licenciatura y maestría, así como coordinar y desarrollar proyectos de investigación que frecuentemente implican presentaciones en congresos y foros nacionales, y algunas veces internacionales.

Con el objetivo de tener un entendimiento claro del contexto de los docentes de tiempo completo, hay que mencionar que pueden tener dos tipos de perfiles: los profesores que tienen un perfil SNI y los maestros que cuentan con un perfil PRODEP.

El perfil SNI otorga el nombramiento de investigadores nacionales a los maestros que contribuyen con la producción de conocimiento científico y tecnológico. En este caso el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT, 2014) se encarga de designar y aprobar tal perfil. En realidad, en la Facultad de Lenguas sólo un profesor cuenta con este perfil cuyas características se establecen a partir del nivel que se desea alcanzar.

Los profesores que tienen el nivel I en SNI, tienen por lo menos el grado académico de doctor y deben participar continuamente en trabajos de investigación de alta calidad, además de publicar frecuentemente artículos de investigación de índole internacional o haber contribuido con desarrollos tecnológicos o patentados, contribuir a un área de investigación mediante la publicación de artículos, y por último que el docente dirija tesis de licenciatura o posgrado como director de la misma. Por su parte, el nivel II implica que los maestros cumplan con los requisitos del nivel I y hayan publicado un artículo de investigación realmente significativo frecuentemente ya sea individual o de manera grupal. Por último, el nivel III está definido en cierto grado por el cumplimiento de las pautas del nivel II y otros requisitos como haber hecho una investigación

trascendental, haber realizado actividades de gran importancia en el ámbito académico a nivel nacional e internacional y haber realizado una formación de profesores, investigadores en cierta ámbito del conocimiento, y dirigir asesorías de alumnos de Doctorado (CONACYT, 2014).

De los 14 profesores de tiempo completo, sólo siete cuentan con el perfil estipulado por el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), el cual es aquel reconocido por la SEP y que destaca a los profesores con "perfil deseable". En este sentido, el perfil deseable se conceptualiza como los profesores que tienen un desempeño eficiente en la educación universitaria, tienen como mínimo maestría o doctorado, y realizan tanto actividades de docencia como de investigación que derivan en asesorías a los alumnos, tutorías individuales y funciones de gestión académica (Dirección de Investigación, 2016).

Asimismo, como ya se mencionó, son 12 (7 de asignatura y 5 de tiempo completo) los profesores que forman parte de esta investigación, y la mayoría de ellos cuenta con el grado académico de maestría. En total son 5 los participantes que se desempeñan como profesores de tiempo completo, por lo que, también llevan a cabo investigaciones en distintas áreas de la lingüística, la docencia o la traducción (UAEMéx, 2016).

La experiencia que tienen los participantes como docentes en la Facultad de Lenguas puede explicarse desde diferentes perspectivas: algunos de ellos tienen una vasta experiencia en la enseñanza de las ciencias del lenguaje y en la investigación, algunos otros sólo tienen experiencia en la enseñanza a nivel

licenciatura, mientras que hay otros que sí han dado clases en licenciatura y en posgrado.

Es necesario aclarar que a partir de la población docente ya mencionada, los informantes de esta investigación fueron profesores de asignatura y docentes de tiempo completo. Así, tanto docentes de asignatura (7 profesores) como profesores de tiempo completo (5 profesores) respondieron el cuestionario escala tipo Likert, y también algunos de ellos participaron en la entrevista semi-estructurada. La razón por la cual se eligió a docentes con ambos perfiles (profesores de asignatura y profesores de tiempo completo) se encuentra en la gama de enfoques que pueden surgir en lo referente a las prácticas académicas argumentativas ya que tal vez los años de experiencia como profesores, su nivel académico, su lengua de especialidad y su cultura referente a su país de origen influyen en la conceptualización que tienen sobre la enseñanza de las prácticas académicas argumentativas. Por consiguiente, la investigación no se limita a una sola característica de los participantes, lo cual se ve respaldado por el contexto multicultural en el que los alumnos de esta Facultad se desenvuelven. En otras palabras, el objetivo se ve reflejado en la elección de los participantes con diferentes características para lograr responder a la pregunta de investigación.

3.4. Descripción de los instrumentos de investigación

Con la finalidad de obtener datos significativos y variados para llevar a cabo esta investigación, se diseñaron dos instrumentos de investigación:

- Un cuestionario de escala tipo Likert dividido en dos secciones: la primera sección es un cuestionario escrito y la segunda sección, un cuestionario

oral con el propósito de indagar sobre las creencias y expectativas de los docentes sobre las prácticas académicas argumentativas en el aula para comprender mejor el proceso de enseñanza-aprendizaje. El cuestionario midió, en general, el grado de acuerdo y desacuerdo de la conceptualización de la argumentación y del rol de las prácticas argumentativas en el ámbito universitario.

- Una entrevista semi-estructurada conformada por 15 preguntas abiertas con el objetivo de entender el origen de las creencias y expectativas de los docentes y la manera en que las reflejan en su práctica docente.

3.4.1. Cuestionario escala tipo Likert

El primer instrumento es el cuestionario escala tipo Likert conformado por 62 reactivos en total y dividido en dos apartados de acuerdo con su modalidad de reporte de la información, es decir, el primer apartado es un cuestionario escrito (escala tipo Likert), y por otro lado, un segundo apartado designado para un cuestionario oral de 12 preguntas abiertas. A su vez, el cuestionario escala tipo Likert está dividido en seis secciones de acuerdo con el tipo de respuesta requerida: grado de acuerdo o desacuerdo, frecuencia, orden de importancia, preguntas cerradas (sí o no), y gradación de términos. El cuestionario fue diseñado por la autora. Para el diseño se tomaron como base algunos elementos metodológicos considerados en la investigación de Ruíz *et al.* (2014) y del estudio de Wingate (2012).

Al inicio del cuestionario se introduce brevemente la composición del mismo (secciones), el propósito de su aplicación y la garantía de la protección de los datos e información otorgada por el participante. Asimismo, son cuatro los datos de identificación que se le solicitan al informante: asignatura que imparte, nivel que imparte, lengua de especialidad y grado académico con el que cuenta. En este respecto, se decidió mantener en el anonimato a los participantes con el fin de dar mayor libertad a los informantes al responder el cuestionario evitando se sientan cohibidos o muy observados.

Después de haber descrito la introducción del cuestionario, es necesario continuar con la descripción de las secciones que lo conforman, y que la mayoría de éstas deben ser respondidas marcando con una "X" la opción más cercana a la opinión del participante.

La primera sección, la cual está formada por 10 reactivos de acuerdo o desacuerdo, tiene cinco categorías en la escala tipo Likert para que se marque una respuesta dentro de la casilla correspondiente. De este modo, la escala va del número uno al cinco donde los valores son 1 para la categoría de totalmente en desacuerdo, 2 para la categoría en desacuerdo, 3 para ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4 para de acuerdo y, finalmente, 5 para la categoría de totalmente de acuerdo.

Esta sección tiene como objetivo indagar sobre la conceptualización de los profesores acerca de la argumentación y su uso en el salón de clases. Los reactivos parten de un concepto general del término de argumentación contemplando gradualmente el aspecto dialógico, epistemológico y funcional propuesto por Ruíz *et al.*, (2014) en su estudio hasta situar al docente en la implementación de la argumentación en su ejercicio profesional. Esta información

es útil porque para lograr el objetivo de investigación se debe conocer primero la definición de los docentes sobre la argumentación en general para llegar a entender elementos específicos como lo son las creencias y las expectativas.

La segunda sección del cuestionario tiene dos sub-secciones que requieren una respuesta de frecuencia: la primera sección tiene nueve reactivos con una escala de frecuencia del uno al cinco donde la frecuencia de nunca tiene el valor número uno, el valor de 2 se le da a la frecuencia de pocas veces, el número tres a algunas veces, la frecuencia de la mayoría de veces tiene un valor de cuatro, y el valor de cinco corresponde a la frecuencia de siempre.

Esta sección contiene reactivos acerca del uso de las prácticas académicas argumentativas por parte del docente en el salón de clases y de la forma en que el docente se concibe en el aula respecto al rol de portador de conocimiento y a la oportunidades que les da a los alumnos en la participación del proceso enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, la información obtenida en esta sección es de utilidad para conocer no sólo la importancia de la argumentación para los profesores sino también en qué medida la fomentan en su práctica docente. De manera similar, la segunda sub-sección está formada por siete reactivos que también requieren una respuesta de frecuencia, distribuida en cinco indicadores: nunca, una vez al semestre, dos veces al semestre, cuatro a siete veces al semestre, y cada semana.

Con esta sección se busca conocer el grado de frecuencia del uso de siete prácticas argumentativas (ensayos, debates, exposiciones, mesas redondas, discusiones de temas, reportes de lectura, reflexiones de críticas) del docente en el salón de clases con el objetivo de saber cuál es la práctica académica argumentativa más usada y que dirijan a un consenso sobre el empleo de una

práctica argumentativa en particular, y otras que se usan en menor medida o que no se usan. Cabe señalar que se decidió utilizar como unidad de referencia de tiempo el elemento de "semestre" porque el contexto de esta investigación, es decir, los periodos lectivos de la Facultad de Lenguas de la UAEMéx, se desarrollan por semestres.

En la tercera sección, formada por ocho reactivos de grado de acuerdo, se le pide al participante que marque la opción más cercana a su opinión sobre las competencias que los alumnos tienen en el desarrollo de las diversas prácticas argumentativas. La escala de acuerdo o desacuerdo en esta sección es de uno para la categoría de totalmente en desacuerdo, dos para en desacuerdo, tres para ni de acuerdo ni en desacuerdo, cuatro para de acuerdo, y el número cinco para totalmente de acuerdo.

En la cuarta sección se le pide al participante que numere del uno al ocho, de acuerdo al nivel de importancia, los elementos que considera en la construcción de la argumentación. Por lo tanto los elementos son (1) estructura coherente de la información, (2) uso de fuentes de la información, (3) empleo de evidencias para el respaldo de la información, (4) tomar una postura, (5) contrastar perspectivas, (6) reiterar la tesis en la conclusión, (7) proveer argumentos de apoyo, y (8) dar contraargumentos.

La finalidad de esta sección es identificar la estructura de las prácticas académicas argumentativas de los docentes a través del nivel de importancia que le dan a cada elemento ya expuesto. Además, de alguna manera la estructuración de la argumentación tiene implicaturas de las creencias y expectativas docentes que respaldan otro tipo de información o la complementan para comprender mejor la naturaleza del pensamiento docente.

Con el fin de averiguar la manera en la que el participante desarrolla su práctica docente en cuanto a las prácticas académicas argumentativas, se creó la sección número 5. Ésta contiene dos sub-secciones con cuatro y doce reactivos respectivamente. La primera sub-sección requiere respuestas de nivel de frecuencia distribuidas del uno al cinco donde el valor de uno es para la frecuencia de nunca, el número dos para casi nunca, el valor de tres para algunas veces, el número cuatro para casi siempre, y el valor de cinco para siempre.

Por otro lado, la segunda sub-sección de este apartado conformada por doce reactivos de respuesta cerrada (sí/no), busca obtener información acerca del tipo de actividades usadas por el profesor en el fomento y desarrollo de las prácticas académicas argumentativas, así como la definición de criterios de evaluación de las mismas y el tipo de instrucción. Debajo de cada reactivo se encuentra un espacio en blanco con la finalidad de brindar al participante la oportunidad de comentar algo más si es que así lo desea.

De manera similar, la sexta sección es una línea de gradación en la que los participantes deben escribir siete tipos de texto con base en el grado de argumentación que tiene cada uno. La línea que va de izquierda a derecha en la parte superior tiene la leyenda "menos argumentativo" y al final de la flecha se lee "más argumentativo". Los siete tipos de texto se establecieron de acuerdo con entrevistas previas a profesores de la misma institución durante la etapa del diseño del cuestionario. Los tipos de texto son la tesis, el artículo, el ensayo, la reflexión, el resumen, el informe y el reporte. Mediante esta sección se tiene el objetivo de conocer cómo los docentes definen estos textos categorizándolos en función de su gradación argumentativa dando la posibilidad a los informantes de colocar dos o más tipos de texto en el mismo nivel entendiendo que no hay una

respuesta correcta sino que el objetivo es comprender de mejor manera el panorama argumentativo desde el punto de vista del docente.

El segundo apartado del cuestionario es el cuestionario oral de 12 preguntas abiertas acerca de las características que las prácticas argumentativas usadas en el aula deben tener según la opinión del docente. Por lo tanto, esta sección busca indagar a un nivel de mayor profundidad sobre aspectos personales y percepciones de los docentes referentes a los criterios que esperan las prácticas académicas argumentativas de sus alumnos tengan. Las 12 preguntas están distribuidas en cinco aspectos generales sobre la argumentación y el desarrollo de las prácticas académicas argumentativas en el salón de clases. La pregunta 51 refiere a la definición de la argumentación y estructuración de un argumento. De forma subsecuente, las preguntas 52-57 indagan sobre las características de las prácticas académicas argumentativas siendo el ensayo, el debate, la exposición, la discusión, el reporte de lectura y la reflexión crítica. Por otra parte, las preguntas 58 y 59 se relaciona con los criterios en la enseñanza de la argumentación tanto a nivel licenciatura como a nivel posgrado. La pregunta número 60 se relaciona con el origen del concepto que tiene el docente acerca de la argumentación. Finalmente, las preguntas 61 y 62 hacen referencia a las actitudes del estudiante y del profesor al llevar a cabo prácticas académicas argumentativas.

Al analizar esta segunda sección del cuestionario, es posible notar que se parte de elementos generales como el concepto y estructura de un argumento para gradualmente conducir al docente a reflexionar sobre los criterios de enseñanza de las prácticas argumentativas y las actitudes a tomar ante las mismas. Lo anterior, con el objetivo de complementar las secciones anteriores del cuestionario que hasta cierto punto son más controladas.

3.4.2 Entrevista semi-estructurada

El segundo instrumento es una entrevista semi-estructurada (Creswell, 2003; Mackey y Gass, 2010) conformada por 15 preguntas que parten del origen del concepto de argumentación y las prácticas argumentativas, los materiales y actividades empleados en la enseñanza de la argumentación, las expectativas que tienen, cómo evalúan estas prácticas y el rol de los sentimientos de los alumnos y profesores al llevar a cabo prácticas académicas argumentativas. Como es posible notar, esta entrevista tiene como propósito contribuir a la generación de categorías respecto a creencias y expectativas para también complementar los datos obtenidos en los cuestionarios. Aunado a esto, la entrevista revela información enriquecedora y específica del objeto de estudio mediante las opiniones de cada participante dando pauta a una mejor comprensión de su perspectiva de la argumentación en la enseñanza.

La aplicación de este instrumento se realizó después de solicitar autorización a los participantes garantizándoles el anonimato en cuanto a su participación y la oportunidad de retirarse de la investigación si así lo deseaban. Para efectos de formalizar y llevar a cabo una investigación ética (McNiff y Whitehead, 2010) que protegiera los intereses de los participantes, y al mismo tiempo, obtener su autorización para ser grabados y entrevistados, al mismo tiempo que se explicitaba su derecho a tener acceso a los resultados de la investigación si así lo deseaban, se les dio una carta de consentimiento que firmaron como señal de acuerdo.

Con el fin de validar también el cuestionario (ver anexo A) conformado de un total de 62 reactivos distribuidos en las secciones ya descritas, se piloteó el instrumento con un total de 13 profesores que laboraban en distintas instituciones públicas y particulares: diez docentes eran de 4^o semestre y tres docentes eran de 2^o semestre, todos ellos estudiantes de la Maestría en Lingüística Aplicada impartida

en la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx).

Finalmente, con base en los resultados del piloteo, se tomaron las decisiones pertinentes y se realizaron las correcciones necesarias del cuestionario para realizar nuevamente la aplicación del mismo a la muestra de 7 profesores de asignatura y 5 profesores de tiempo completo ya seleccionada.

Al igual que el cuestionario escala tipo Likert, la entrevista semi-estructurada (ver anexo B.1) fue piloteada con tres profesores de la Facultad de Lenguas de la UAEMéx de características similares a las de los participantes de esta investigación.

La entrevista piloto contó con un total de 15 preguntas abiertas sobre la misma temática ya explicada en la descripción del instrumento, es decir, fueron preguntas relacionadas con la conceptualización de la argumentación, las posibles causas del origen de ese concepto y la manera en la que los profesores aprendieron a argumentar y el tipo de actividades de enseñanza usadas en su práctica docente. Después de haberse realizado las correcciones necesarias de la entrevista, y bajo la aprobación del maestro titular, se aplicó la entrevista a los profesores, objeto de estudio de esta investigación.

3.5. Procedimiento de análisis de los resultados

La información obtenida a partir de los cuestionarios (escala tipo Likert y el cuestionario oral) y las entrevistas semi-estructuradas de esta investigación se analiza en cuatro fases: el registro de los datos, la transcripción de las grabaciones del cuestionario oral y de la entrevista semi-estructurada, el proceso de codificación, y la interpretación de los resultados a partir de los códigos generados ya que se pretende establecer un orden que conlleve a la

sistematicidad de los datos. Por esta razón, para fines de este análisis se llevan a cabo tres operaciones imprescindibles: la reducción de datos, la disposición y transformación, y la obtención y verificación de resultados. La reducción de datos requiere una categorización desde el inicio de la primera fase para generar categorías y términos que agrupen la información obtenida (Chacón, 2004). En segundo lugar, la disposición y transformación de los datos se entiende como una fragmentación de los segmentos aplicando las categorías con los datos en cuestión con el objetivo de crear conexiones entre las categorías que deriven en patrones conceptuales (Pérez, 1994; Friedman, 2007). Por su parte, Pérez (1994) sugiere que la obtención y verificación de los datos se realice con base en la presentación e interpretación de la información que al final resulta en las conclusiones. En este respecto, las fases de análisis de los resultados de la presente investigación son:

1) La primera fase consiste en vaciar los datos de cada informante de acuerdo con sus respuestas en el cuestionario de escala tipo Likert para después hacer un análisis de contenido del mismo (Ruíz *et al.*, 2014). Este paso metodológico se refiere a que se necesita hacer un registro de los datos para tener, como lo indica Chacón (2004:4) una "preparación de documentos" que ayuden a tener una visión más clara de la organización de la información. En esta fase también se lleva a cabo el siguiente procedimiento:

- Las respuestas de cada sección se clasifican en tablas del programa de Excel, y después se identifican los reactivos con un alto puntaje para ordenar a los individuos con puntajes altos y bajos.
- A partir del puntaje de los cuestionarios, se crean dos tablas cuyos valores se dividirán en cuartiles (Levine, Berenson, Krehbiel, 2006) que darán como resultado un primer, segundo, tercero y cuarto cuartil.
- Se registran los resultados de cada reactivo en un cuadro para poder analizar los cuartiles individualmente.

- Se agrupan las respuestas similares de los participantes para poder determinar el porcentaje de similitud de los reactivos y así generar patrones conceptuales o posibles categorías de las creencias y expectativas docentes.

2) La segunda fase corresponde a la transcripción de las respuestas del cuestionario oral y de la entrevista semi-estructurada a partir de las grabaciones de audio. Considerando las sugerencias de Creswell (2003) respecto a la toma de decisiones en cuanto a los elementos que se transcriben para el análisis de los resultados, se usa la ortografía estándar (Quinn, 2002) y un nivel bajo de detalle tanto en los cuestionarios como en las entrevistas porque el propósito es saber qué dijeron los participantes sobre el objeto de estudio, más que la manera en que lo dijeron (Creswell, 2003). En otras palabras, el estudio está interesado en indagar las opiniones, perspectivas y posturas acerca de las prácticas académicas argumentativas de cada uno de los profesores a fin de identificar sus creencias y expectativas.

3) Para comenzar a interpretar y codificar los resultados se hace una codificación de la transcripción de la información de ambos instrumentos mediante el software Atlas-ti. En este sentido, la utilidad de codificar los datos es que esta técnica es "una actividad fundamental en la reducción de datos" (Chacón, 2004: 6), es decir que ayuda a crear códigos y clasificaciones de diversos datos. Por lo tanto, se utiliza primero la codificación abierta para encontrar los conceptos de los posibles componentes del pensamiento docente, en este caso, de las creencias y expectativas, y por otro lado, la codificación axial para establecer ciertos patrones en función con categorías y subcategorías del tema en cuestión para responder a la pregunta de investigación.

4) La cuarta fase consiste en la creación de códigos y tablas de frecuencia para continuar con el análisis de contenido. Finalmente, con base en las tablas de frecuencia y en los códigos, se describen las ideas conceptuales y se discute su

ocurrencia en términos de la frecuencia y del número de profesores que se adscriben a una cierta afirmación. Además, se describen con mayor detalle las implicaciones cada categoría y la manera en que los docentes reflejan sus creencias y expectativas en el aula al llevar a cabo prácticas académicas argumentativas.

3.6. Piloteo de los instrumentos de investigación

Los cuestionarios diseñados en la primera parte de la metodología se pilotearon durante los meses de abril y mayo del 2016 con profesores de asignatura que imparten clases de lengua en diversas universidades públicas. Los problemas presentados en el piloteo fueron dos: confusiones respecto a la gradación en el cuestionario escrito de la escala tipo Likert y el tiempo que tardaron los docentes en responderlo, el cual fue de 50-55 minutos aproximadamente. Entonces, para fines de practicidad en la cuestión del tiempo, se decidió dividir el cuestionario en dos grandes secciones según la modalidad de reporte de la información: un apartado escrito y uno oral. Del mismo modo, se modificó la escala tipo Likert en el valor número tres que tenía la categoría “indiferente” por “ni de acuerdo ni en desacuerdo”.

Referente al piloteo de las entrevistas, éste se realizó con varios profesores de asignatura y de tiempo completo de la Facultad de Lenguas durante el mes de mayo. Por lo tanto, con base en esta aplicación previa, se decidió reducir el número de preguntas de la entrevista de 15 a 12, y replantear algunas que, de acuerdo con algunos profesores, resultaban confusas.

En el siguiente capítulo se presenta el análisis y la discusión de los resultados de esta investigación que resultan en un apartado de conclusiones y perspectivas para futuras investigaciones.

Capítulo IV. Análisis de resultados

A continuación se presenta un bosquejo de un análisis general de los cuestionarios escritos, orales y de las entrevistas semi-estructuradas aplicados a los participantes de esta investigación. De los 14 cuestionarios aplicados, 4 fueron respondidos por profesores de asignatura, mientras que los 10 restantes corresponden a docentes de tiempo completo. Asimismo, son doce los profesores que tienen estudios de posgrado, y cuatro cuyo máximo grado de estudio es de Licenciatura.

4.1 Conceptualización de las prácticas académicas argumentativas por los profesores

En primer lugar comenzaremos con algunas puntualizaciones referentes a la conceptualización que tienen las prácticas académicas argumentativas para los docentes. Todas las gráficas presentadas son de elaboración propia con fuente de los datos arrojados por el cuestionario:

La primera pregunta es acerca de la importancia de enseñar a los alumnos a argumentar sobre los temas académicos. Referente a este tema, 4 de los 14 profesores, es decir el 29%, consideraron que es muy importante la argumentación en la educación universitaria. Mientras que el 57% (8 profesores) de los participantes se decantaron por la opción “importante” en este respecto. Cabe señalar que el 14% (2 profesores) se mostraron neutrales al elegir la opción “ni de acuerdo ni en desacuerdo” como se puede observar en la figura 4.1, y el 0% se mostró en desacuerdo.

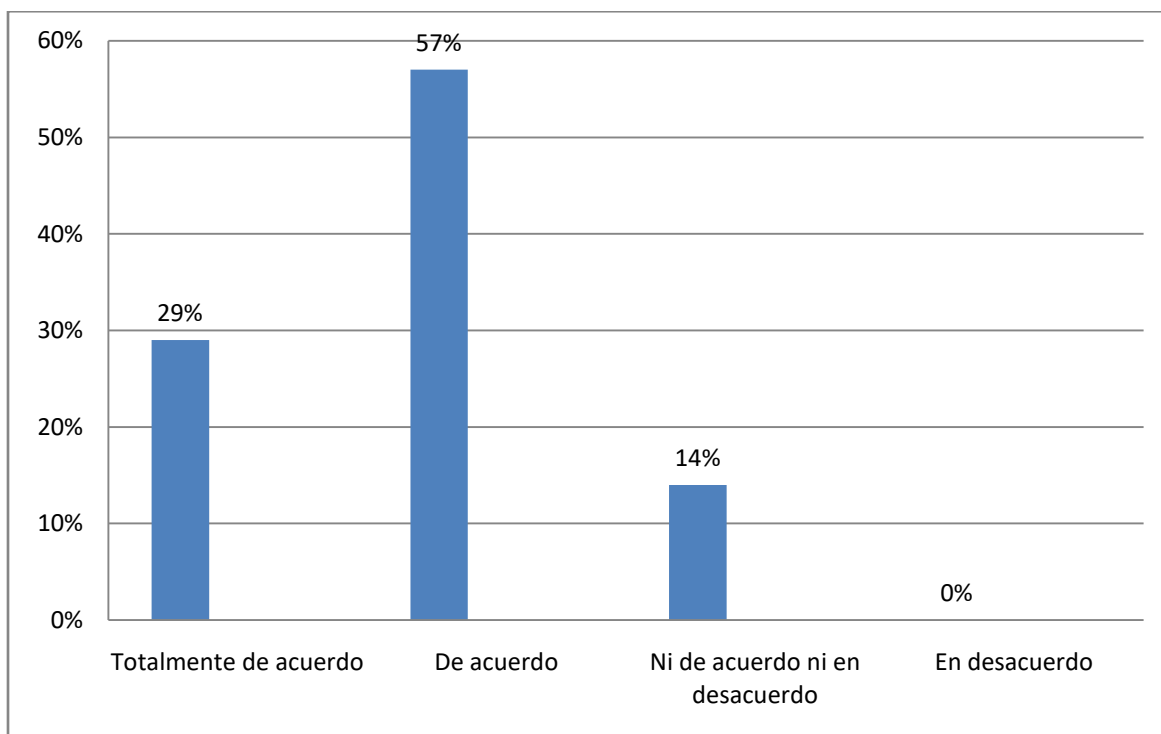


Figura 4.1 Importancia de enseñar la argumentación.

Si se observa la figura 4.1 se puede deducir que la mayoría de los docentes creen que la argumentación es importante en el nivel superior. A pesar de que no hubo un porcentaje en las categorías de desacuerdo ni totalmente en desacuerdo, hubo una parte de la opinión de los docentes que se posicionaron neutralmente en este

respecto, lo cual podría llevar a suposiciones como una falta de interés en la enseñanza argumentativa.

En segundo lugar, la información relacionada con las creencias de los profesores respecto a los alumnos en el ámbito argumentativo, el 36% expresó que los alumnos no entienden qué es la argumentación. En contraste, el 36% refirió que los estudiantes sí entendían tal concepto. Por último, el 29% se mostró indiferente ante esta aseveración mientras el 0% de los profesores estuvo en desacuerdo. La figura 4.2 esquematiza estos resultados.

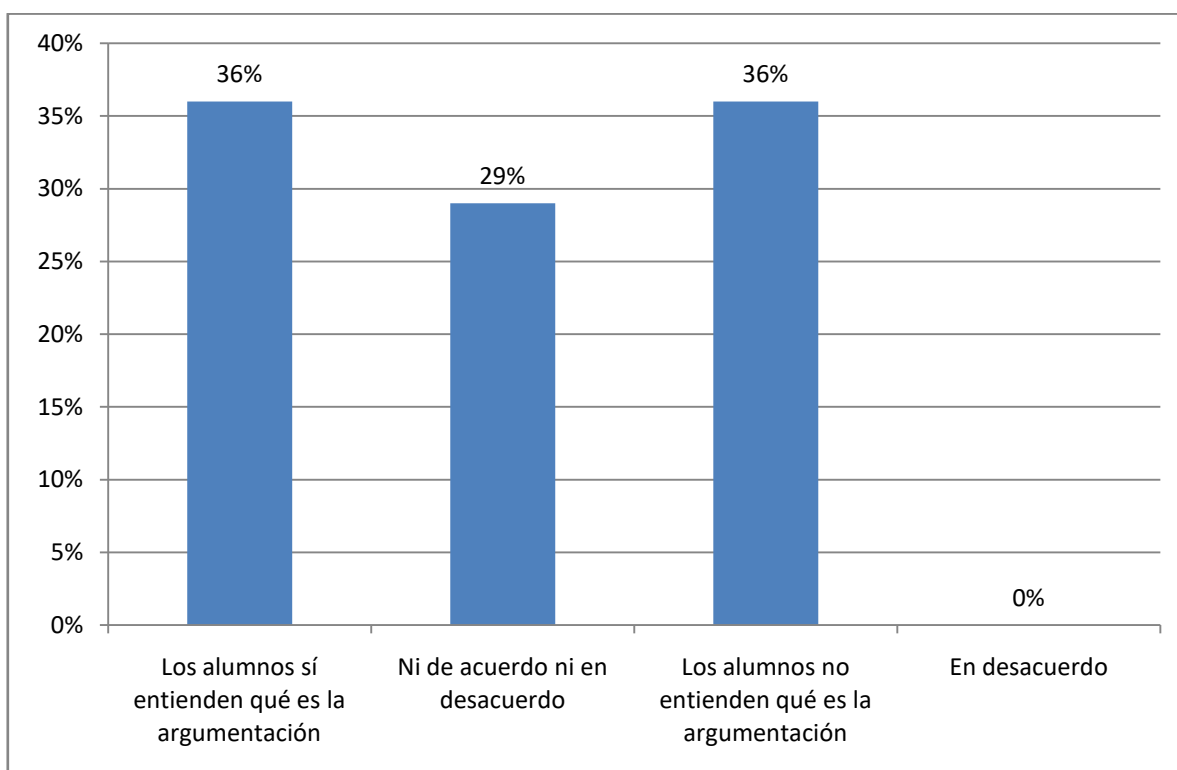


Figura 4.2. Comprensión de la argumentación en los alumnos.

La figura 4.2 muestra entonces que de acuerdo con las opiniones de los profesores, un mismo porcentaje cree que los alumnos sí entienden la argumentación y otro mismo número de participantes opina lo contrario, es decir, que no se puede establecer una generalización inmediata. Por otro lado, un tercio

de los docentes se encuentra en la categoría neutral, hecho que quizá muestre un distanciamiento en cuanto a tal opinión, pero también una falta de claridad en el conocimiento de los alumnos sobre la argumentación.

En tercer lugar, se describe el rol de la argumentación en el salón de clases en términos de la frecuencia de uso de estas actividades. Los resultados se presentan en la figura 4.3.

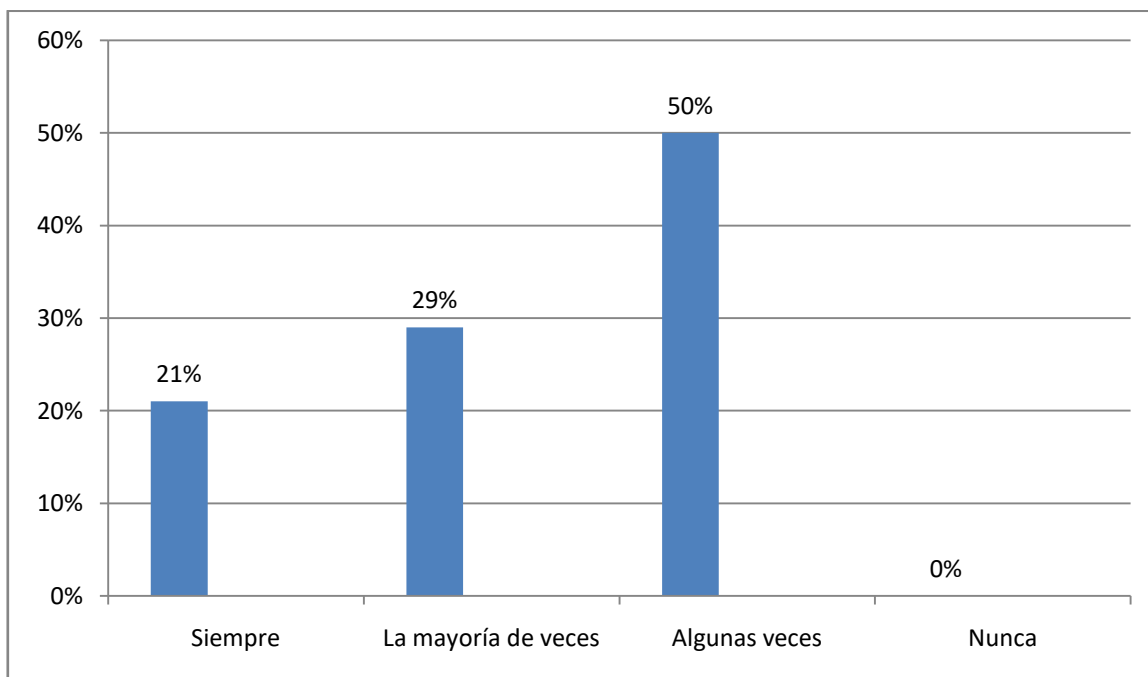


Figura 4.3. Frecuencia del desarrollo de las prácticas académicas argumentativas.

La figura 4.3 muestra que la implementación de las prácticas académicas argumentativas se encuentra categorizada dentro de tres frecuencias: algunas veces, la mayoría de veces o siempre. En este caso, el 29% lleva a cabo este tipo de prácticas la mayoría de veces mientras que el 21% las realiza siempre. Por su parte, la respuesta más frecuente fue, con un 50%, la frecuencia la mayoría de las

veces. La categoría de nunca no fue aludida, por lo que tiene un 0% de los docentes. Estos datos podrían sugerir que para los profesores las prácticas argumentativas en el salón de clases son importantes, pero no a tal punto de ser consideradas esenciales en la enseñanza.

También se indagó acerca de las prácticas específicas utilizadas. A los profesores se les pidió señalar cuál de un listado de actividades utilizaban con frecuencia en su salón de clases para desarrollar las prácticas argumentativas. Los resultados pueden observarse en la figura 4.4:

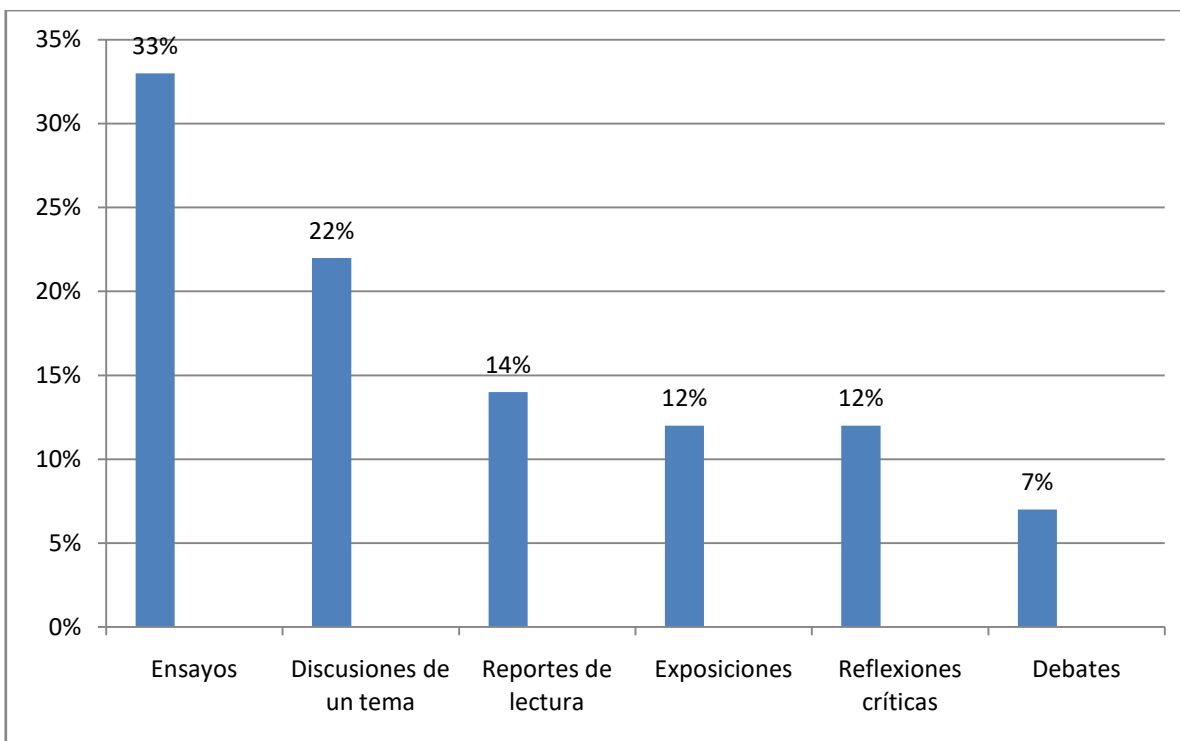


Figura 4.4. Prácticas académicas argumentativas más comunes para fomentar la argumentación.

En este sentido, las prácticas académicas más comunes en el salón de clases son, en orden decreciente los ensayos (33%), las discusiones de un tema (22%),

los reportes de lectura (14%), las exposiciones (12%), las reflexiones críticas (12%) y los debates (7%). Con base en la frecuencia con la que se llevan a cabo estas actividades, se puede observar que los profesores creen que los ensayos son una práctica argumentativa por excelencia seguidos de las discusiones de un tema ya que la diferencia entre el porcentaje de ambas actividades es ligera. Al parecer una actividad poco importante para los docentes son los debates puesto que la frecuencia es sólo del 7 por ciento del total.

En la figura 4.5 se observan los resultados que hacen referencia a la comunicación de expectativas que tienen los profesores respecto a las prácticas académicas argumentativas; el 29% respondió que siempre expresan a los alumnos lo que esperan de estas actividades. El 43% mencionó que casi siempre lo hace, el 14 % dijo que algunas veces comunicaba estas expectativas. Por otro lado, el 7% de los docentes casi nunca las comunica, y el mismo porcentaje, esto es, el 7% aplica a la opción “nunca”.

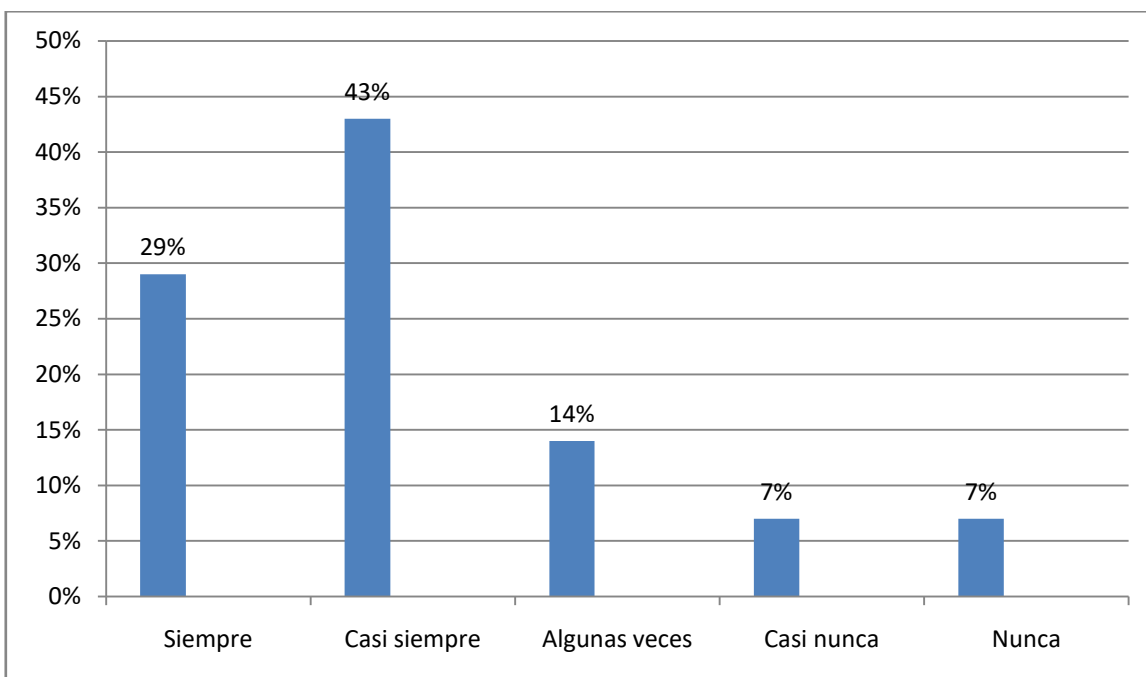


Figura 4.5. Frecuencia de la comunicación de las expectativas docentes a los alumnos.

La información cuantitativa de la figura 4.5 muestra que la mayoría de los docentes comunican a los alumnos sus expectativas acerca de las actividades de índole argumentativa, y son pocos los profesores que no lo hacen asiduamente. Lo anterior, haría suponer que los profesores creen que es muy importante que los alumnos sepan cómo hacer la práctica argumentativa.

La última pregunta en esta sección general del cuestionario se refiere a si los docentes tienen criterios establecidos para evaluar las prácticas argumentativas. Resulta interesante mencionar que el 57% de los profesores tienen criterios definidos para evaluar las prácticas académicas argumentativas; caso contrario se encuentra en el 43% de los docentes, los cuales mencionaron no tenerlos. La figura 4.6 esquematiza de forma cuantitativa estos datos.

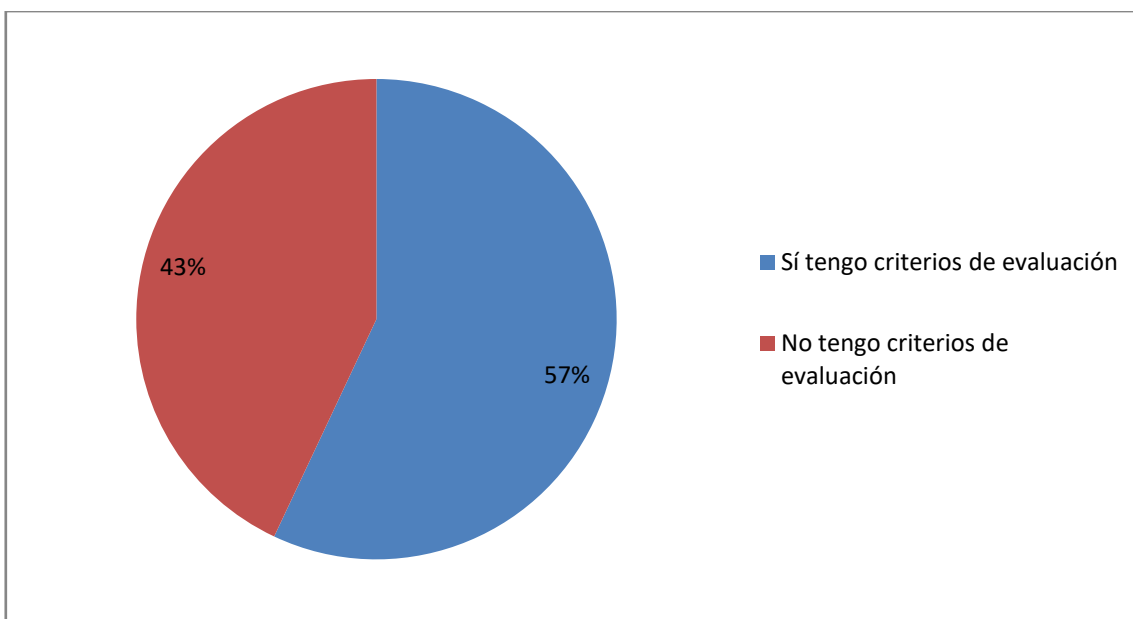


Figura 4.6. Criterios de evaluación en las prácticas argumentativas.

En la figura 4.6 se observa que la mayoría de los docentes sí tienen criterios definidos al evaluar las prácticas argumentativas pero no hay mucha diferencia con los profesores que no los tienen. No obstante, los profesores creen que es importante saber qué evaluar dentro de la argumentación. En el caso del 43% de los profesores que son quienes no tienen criterios establecidos, aparentemente, los profesores no lo consideran necesario en su unidad de aprendizaje o en el tipo de actividades que implementan en el aula.

La información referida en la subsección anterior indica que la mayoría de los docentes creen que el rol de la argumentación en la universidad es importante hecho que se ve respaldado por la frecuencia con la que los profesores realizan prácticas argumentativas en el aula; en este caso, la mitad las implementa la mayoría de veces. En esta misma línea conceptual, las prácticas más utilizadas son los ensayos y las discusiones sobre un tema pero la menos frecuente es el debate. La enseñanza de la argumentación en este contexto ocupa un lugar preponderante y, por ello más de la mitad de los docentes comunican sus expectativas a los alumnos. Sin embargo, resulta interesante mencionar que casi la mitad de los profesores no tienen criterios de evaluación establecidos y un poco más de la mitad sí los tienen.

Después de haber presentado los resultados generales de los cuestionarios escritos, se prosigue con una descripción detallada de los datos obtenidos a partir de cada una de las 11 secciones de los cuestionarios. Las secciones son:

- I. Conceptualización de la argumentación por parte del docente

- II. Creencias de los profesores acerca de los alumnos
- III. Prácticas docentes para fomentar la argumentación
- IV. Creencias acerca del rol del profesor
- V. Expectativas acerca de las competencias argumentativas de los estudiantes
- VI. Frecuencia del uso de prácticas académicas argumentativas
- VII. Ranking de importancia de criterios de evaluación de la argumentación (1 es el más importante y 8 es el menos importante)
- VIII. Creencias sobre la práctica docente en el desarrollo de las prácticas académicas argumentativas
- IX. Limitaciones en el fomento de las prácticas académicas argumentativas
- X. Estrategias docentes para fomentar las prácticas académicas argumentativas
- XI. Ranking de importancia de tipos de texto en cuanto a gradación argumentativa

El procedimiento del análisis de estos apartados inicia con el cálculo de los porcentajes de cada reactivo para después establecer, de manera global, el porcentaje de cada reactivo de las secciones.

4.2. Conceptualización de la argumentación por parte del docente

En esta sección se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis de los cuestionarios escritos aplicados a los informantes de esta investigación. Este apartado conformado por 11 reactivos de escala tipo Likert se centra en la concepción de los docentes de la argumentación. Cada uno de los 11 reactivos implícitamente indaga un aspecto general de una posible definición de la argumentación. Por ejemplo, la argumentación como un proceso social, cognitivo,

o como una herramienta de evaluación. De este modo, los profesores categorizaron en función de una escala de acuerdo o desacuerdo su opinión en este respecto otorgándole un valor (1-5) a cada una. Por lo tanto, las categorías fueron:

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Indiferente
4. De acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

El primer reactivo en esta sección hace referencia a la argumentación como el medio de aportación y justificación de la información. Las respuestas de los profesores fueron variadas ya que se encuentran dentro de una de las cinco categorías. Específicamente, el 36 % de los profesores mostraron su completo acuerdo en que la argumentación consiste en aportar información y justificarla. De manera similar, el 36 % reveló que está de acuerdo con esta aseveración. Por otro lado, el 28 % no estuvo ni de acuerdo ni en desacuerdo. El desacuerdo en la opinión de los docentes se decantó por el 7% en la categoría de “desacuerdo”, y 7% por “totalmente en desacuerdo”. La figura 4.7 representa los porcentajes mencionados.

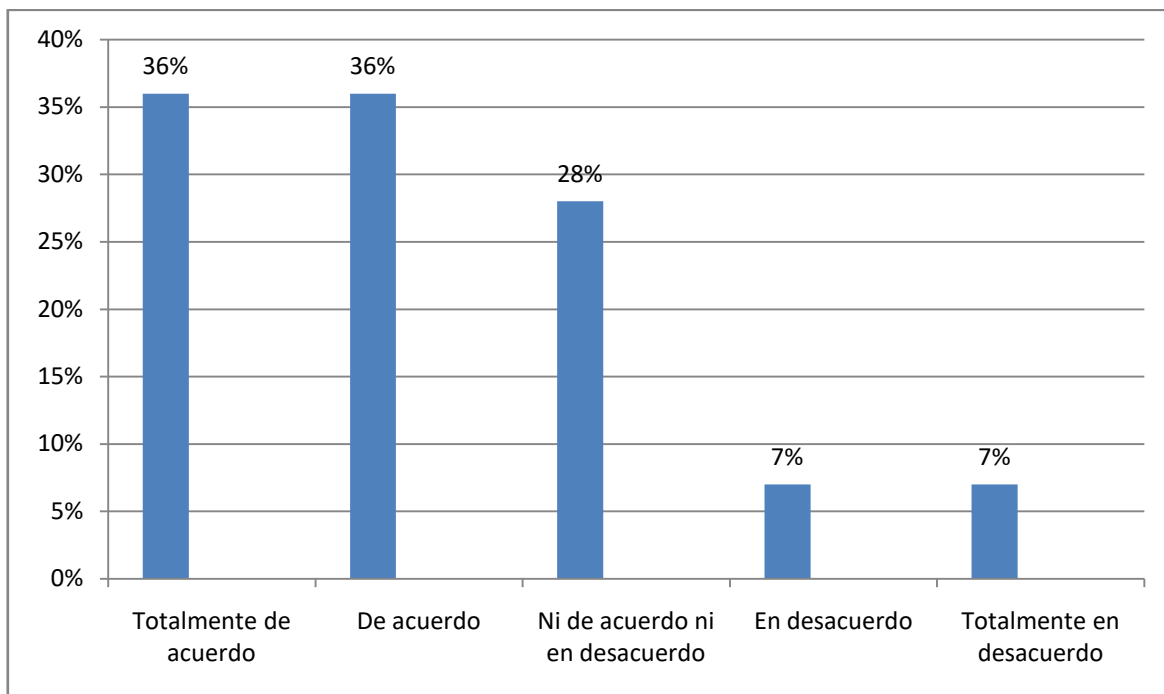


Figura 4.7. Porcentaje de las creencias de los profesores respecto a que la argumentación consiste en aportar información y justificarla.

Estos datos revelan que la mayoría de los profesores consideran como una de las características de las prácticas académicas argumentativas el aportar datos y proporcionar evidencia de lo que se reporta en ellas. En lo concerniente a la neutralidad de acuerdo y desacuerdo, habría que mencionar que este 28% de los profesores tal vez no se decantaron por una respuesta u otra porque quizá encuentran que esa aportación de soporte teórico no es exactamente o no es parte de la argumentación. Si tomamos en cuenta que el 7% mostró su desacuerdo y su total desacuerdo respectivamente, entonces podemos suponer que hay una multiplicidad de perspectivas en una de las posibles concepciones de las prácticas académicas argumentativas puesto que algunos docentes no creen que la argumentación sea el dar información y respaldarla.

Dentro de esta primera sección, también se le preguntó a los profesores sobre naturaleza social de la argumentación. Así, la afirmación que contiene tal idea fue “la argumentación es un proceso social definido por el contexto y por la finalidad que se persigue”, a lo que el 21% respondió que estaba totalmente de acuerdo, el 0% de los profesores mencionó no estar de acuerdo ni en desacuerdo. La respuesta más frecuente se encuentra en la categoría de acuerdo, es decir que el 50% de los profesores comentaron que estaban de acuerdo en este rasgo social. Sin embargo, el 29% se mostraron en desacuerdo con tal afirmación. Por último, la categoría de totalmente en desacuerdo tuvo un 0%.

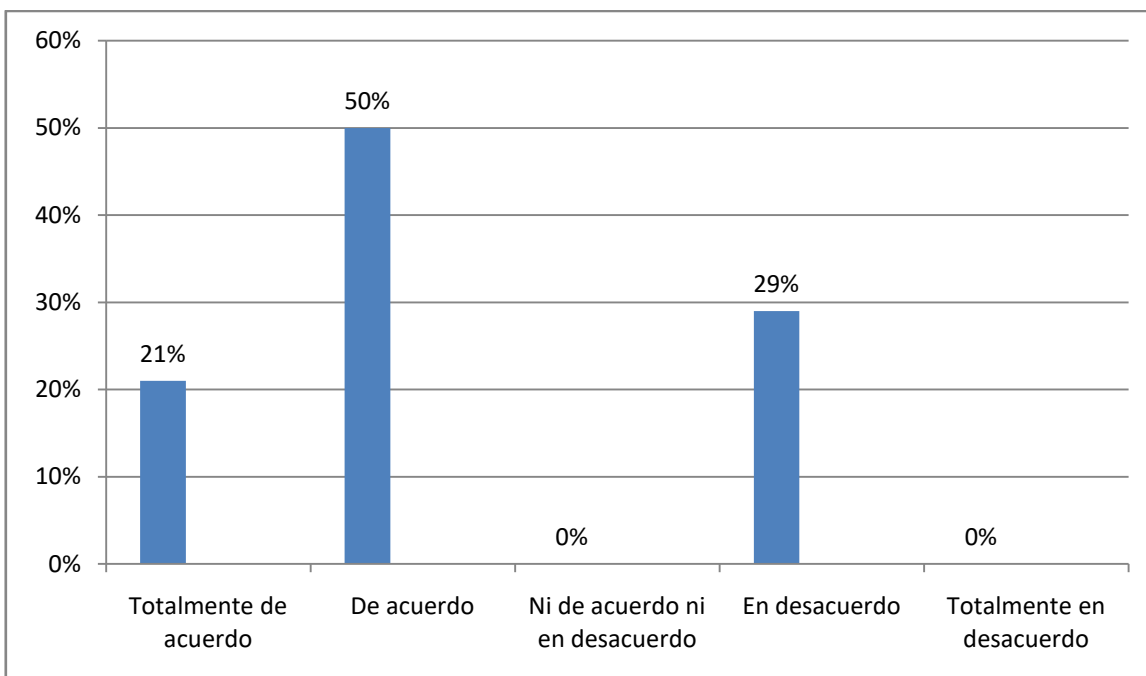


Figura 4.8. Creencias de los profesores respecto a la argumentación como un proceso social definido por el contexto y por la finalidad que se persigue.

Los datos en la figura 4.8 podrían sugerir que, por una parte, hay una tendencia sólida en cuanto a la función social de las prácticas argumentativas con base en

las creencias de los profesores. No obstante, también se percibe hasta cierto punto una creencia fuerte de los docentes en la inexistencia de una determinación de lo que se supone es la argumentación conforme a una situación establecida dentro de un contexto.

El tercer reactivo que indaga sobre la argumentación como un proceso social en el que se presentan evidencias, tiene respuestas que van desde un completo acuerdo hasta el desacuerdo. Consecuentemente, la mayoría de los profesores, esto es, el 36% están de acuerdo con el rol social de la argumentación. Casi de forma similar, el 28% mostró su total acuerdo, y sólo el 7% de los profesores se posicionó de manera neutral en este respecto. Sin embargo, el 21% estuvo en desacuerdo con lo aludido en esta aseveración y, por otro lado, la categoría de totalmente en desacuerdo muestra un 0% de los profesores como se observa en la figura 4.9.

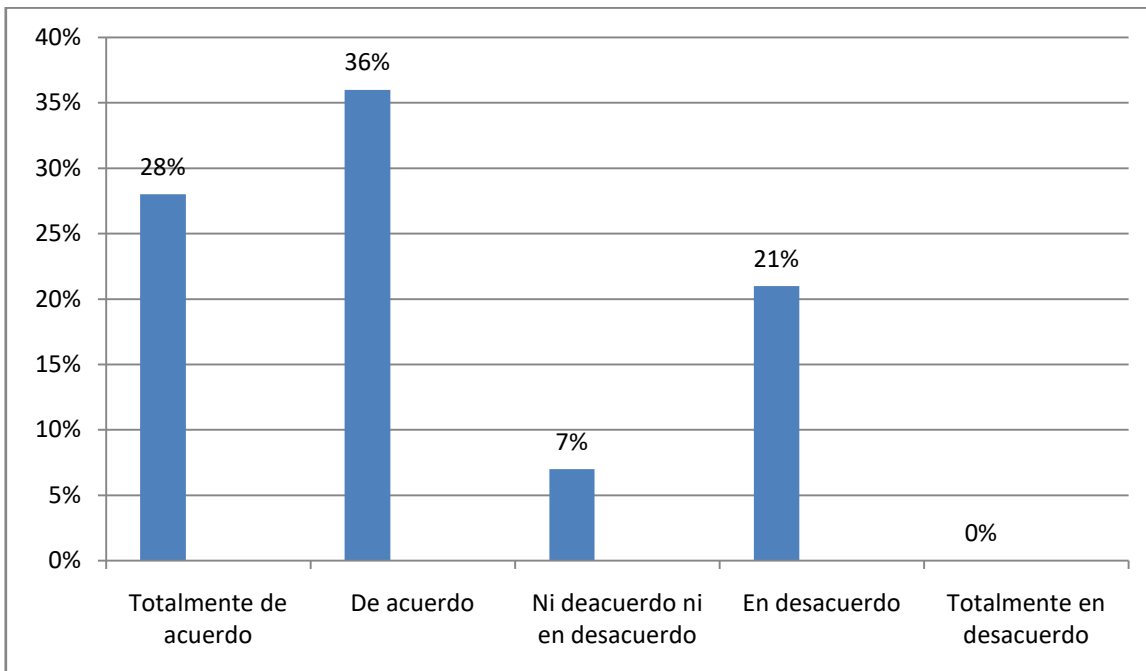


Figura 4.9. Creencias de los profesores acerca de la argumentación como un proceso social en el que se presentan evidencias.

Los datos en la figura 4.9 podrían indicar que aunque la mayoría consideran el rol social de la argumentación, es posible notar que la diferencia en el porcentaje de los docentes que están en desacuerdo no es tan significativa, lo cual podría hacer suponer que los profesores no consideran que la argumentación tenga un rol social. Por otro lado, hay un porcentaje considerable (casi un 30%) que expresó su total acuerdo en la naturaleza social de estas prácticas. Por consiguiente, las neutralidades en este reactivo quizá den pauta a la consideración de otras nociones que definen a la argumentación.

El reactivo número cuatro es acerca de lo esencial que los profesores consideran qué es el enseñar a los alumnos a argumentar sobre los temas académicos. La respuesta más frecuente con el 61 % representa el acuerdo con esta afirmación, mientras que el 23% mostró su total acuerdo. Sin embargo, el 15% se decantó por la neutralidad al no estar de acuerdo ni en desacuerdo. Subsecuentemente, las categorías que muestran el desacuerdo y el total desacuerdo se representan mediante un 0% cada una. La cuantificación de estos datos se puede observar en la figura 4.10 que a continuación se muestra:

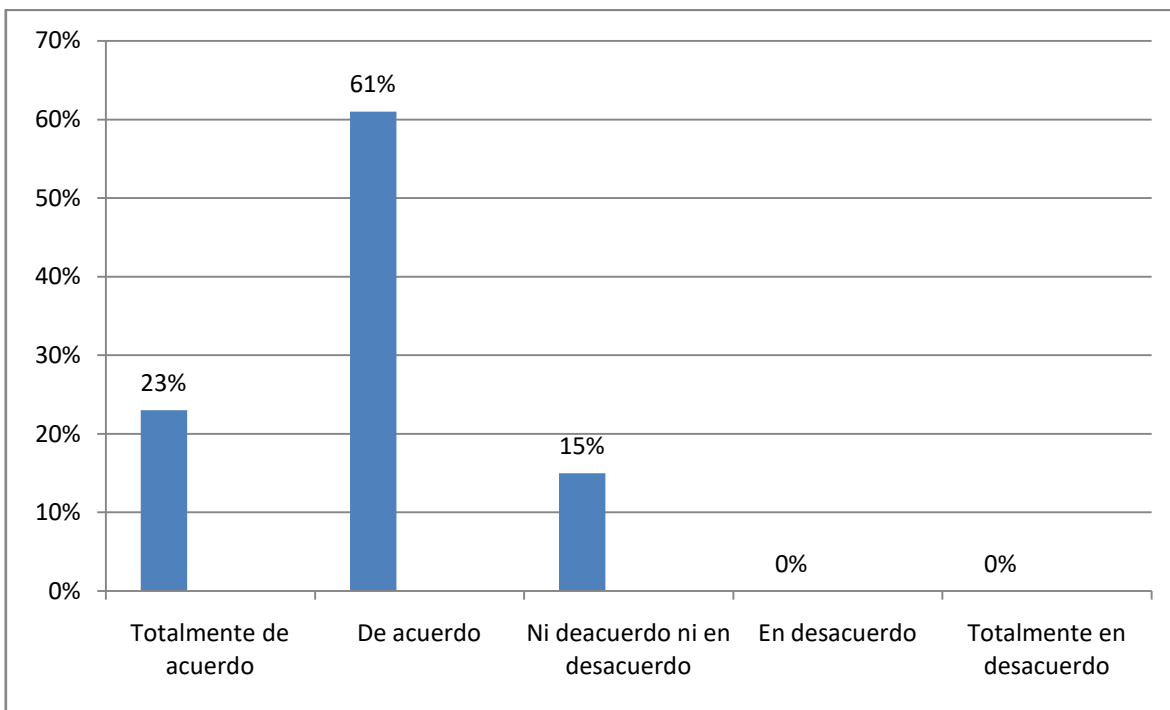


Figura 4.10. Importancia de la enseñanza de la argumentación sobre temas académicos.

Considerando tales datos, la creencia docente que prevalece es que es imprescindible la enseñanza de la argumentación en la universidad. Otras posibilidades del porqué de las respuestas de los profesores referente a este reactivo podría deberse a que la unidad de aprendizaje realmente no es de índole argumentativa. Sin embargo, esto también contradeciría la premisa bajo la cual los alumnos universitarios se desarrollan en este ámbito puesto que se espera que académicamente lleven a la práctica habilidades de análisis, síntesis y pensamiento crítico que los conduzcan a la construcción de su conocimiento.

La argumentación puede ser conceptualizada como un proceso social pero también cognitivo. El reactivo número cinco es una afirmación que refiere a la argumentación como un proceso cognitivo. En este sentido, el 77% de los profesores encuestados afirmó estar totalmente de acuerdo con que la

argumentación es un proceso mental o cognitivo; por otro lado, el 23% no estuvo ni de acuerdo ni en desacuerdo mientras que las categorías de acuerdo, desacuerdo y totalmente en desacuerdo se incluyen con un 0% respectivamente. La figura 4.11 esquematiza estos datos cuantitativos.

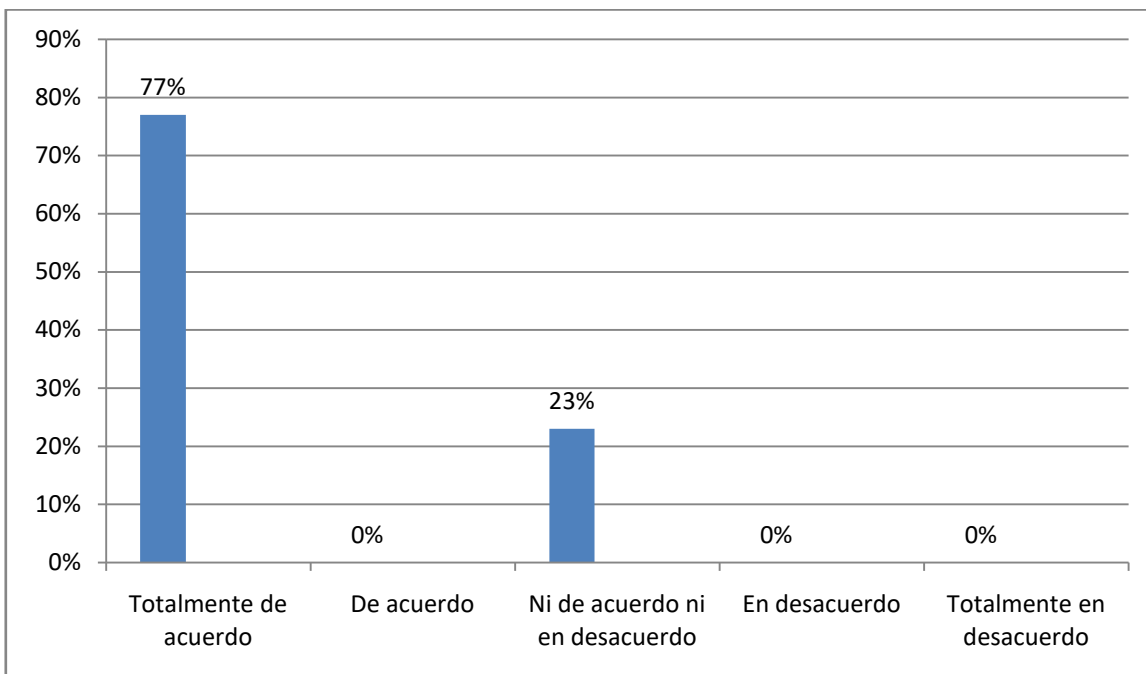


Figura 4.11. Creencias de los profesores acerca de la argumentación como un proceso cognitivo.

La figura 4.11 representa gran complejidad en la definición de la argumentación ya que si bien es cierto que muchos docentes creen que la argumentación es un proceso social, resulta interesante que un porcentaje menor a la mitad no opte por un acuerdo o desacuerdo respecto al rol de la argumentación como proceso cognitivo.

Esta subsección también incluyó una pregunta relacionada con la argumentación como parte de una competencia que permite la construcción del conocimiento. Por

ende, las creencias sobre si la argumentación es una competencia que permite la construcción del conocimiento se resumen en un 92% con un totalmente de acuerdo y un 8% con un ni de acuerdo ni en desacuerdo. La categoría de acuerdo, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo muestran un 0% cada una.

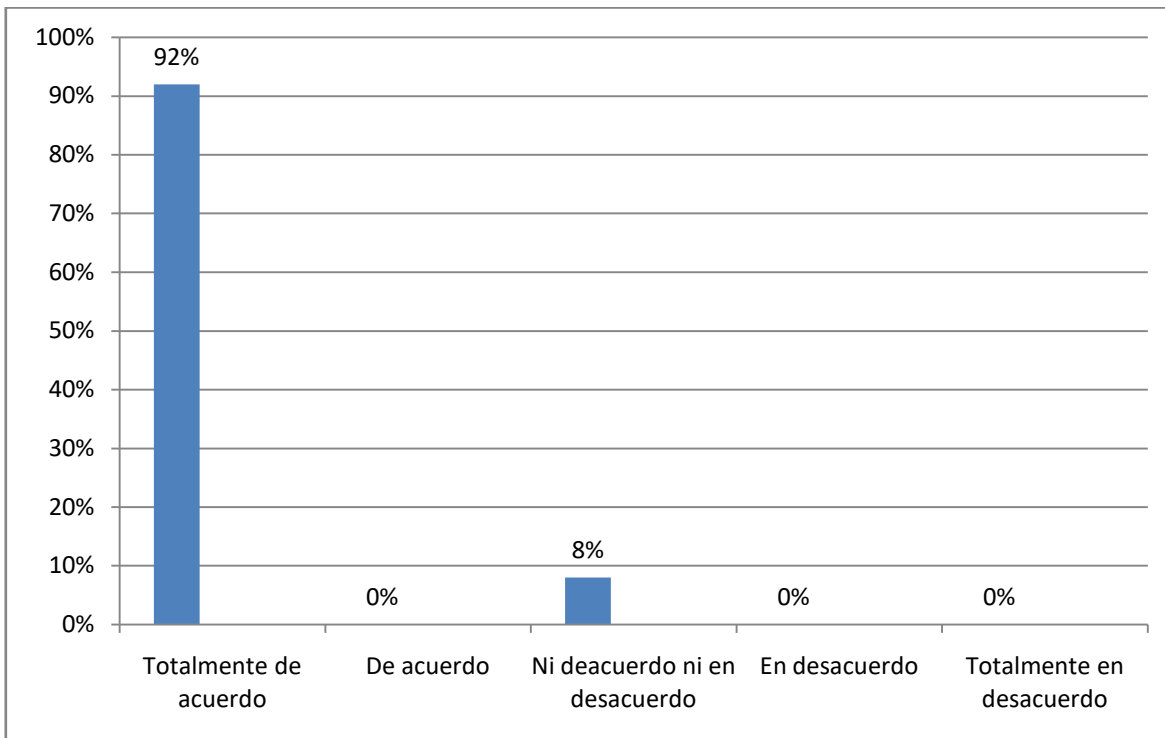


Figura 4.12. Creencias de los profesores respecto a la argumentación como una competencia en la construcción del conocimiento.

La figura 4.12 señala claramente que la mayoría de los profesores creen que la argumentación tiene que ver con una contribución hacia el saber, es decir, que reconocen que la argumentación tiene un valor epistémico en el ámbito universitario. En contraste, un número poco significativo de la población docente no tiene una posición en este respecto al emitir una opinión neutra, lo cual posiblemente represente que la argumentación no es necesariamente una herramienta en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El último reactivo dentro de la primera sección del cuestionario escrito refiere al cambio de las expectativas en cuanto al nivel académico que los profesores imparten. En este sentido, los datos obtenidos revelaron que el 62 % de los docentes encuestados están de acuerdo con esta aseveración. De manera similar, el 23 % de los profesores dijo estar totalmente de acuerdo; mientras que el 15% no expresó estar de acuerdo ni en desacuerdo. Para esquematizar estos datos se muestra la tabla 4.1.

Acuerdo o Desacuerdo	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	61.53%
De acuerdo	23.07%
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	15.38%
En desacuerdo	0.00%
Totalmente en desacuerdo	0.00%

Tabla 4.1. Porcentaje de las creencias de los profesores acerca de si el nivel académico influye en el cambio de las expectativas que tienen en las prácticas académicas argumentativas.

A partir de estos resultados, es posible notar que la mayoría de los profesores creen que el nivel de licenciatura a posgrado en la enseñanza de la argumentación sí influye en las expectativas que éstos tienen de los alumnos al llevar a cabo las prácticas académicas argumentativas.

Las creencias de los profesores, a partir de esta primera subsección, denotan en general, que la argumentación es considerada fundamental en la educación a nivel superior. Referente a la conceptualización de ésta, es un proceso de aportación de datos y evidencias, y que las prácticas argumentativas tienen un rol social. No obstante, la definición de la argumentación como un proceso cognitivo también

aparece significativamente, indicio que representa una dualidad en la conceptualización de la argumentación. Por un lado, es un proceso que se ve influenciado por el contexto, esto es, tiene un rol social y por el otro, es un proceso mental que a su vez implica una competencia en la construcción del conocimiento.

4.3. Creencias de los profesores acerca de los alumnos

Esta subsección del cuestionario escrito se relaciona con las creencias de los docentes en cuanto al desempeño de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las prácticas académicas argumentativas. Asimismo, hace referencia a la manera en la que estas prácticas interactúan en el salón de clases. En la figura 4.13 se ilustran los resultados arrojados de la primera afirmación que a la letra lee “mis alumnos no entienden qué es la argumentación” y los resultados obtenidos del conteo de las respuestas docentes muestran que el 38% dijo estar de acuerdo; casi de manera similar, el 31% emitió una opinión neutra al no estar de acuerdo ni en desacuerdo. Por otro lado, el 31% expresó su desacuerdo en este respecto. Si observamos los resultados, es posible inferir que la mayoría de las creencias de los profesores se encuentran en la neutralidad o en el desacuerdo con el mismo porcentaje respectivamente. Finalmente, las categorías de totalmente de acuerdo y totalmente en desacuerdo se presentan con un 0% respectivamente.

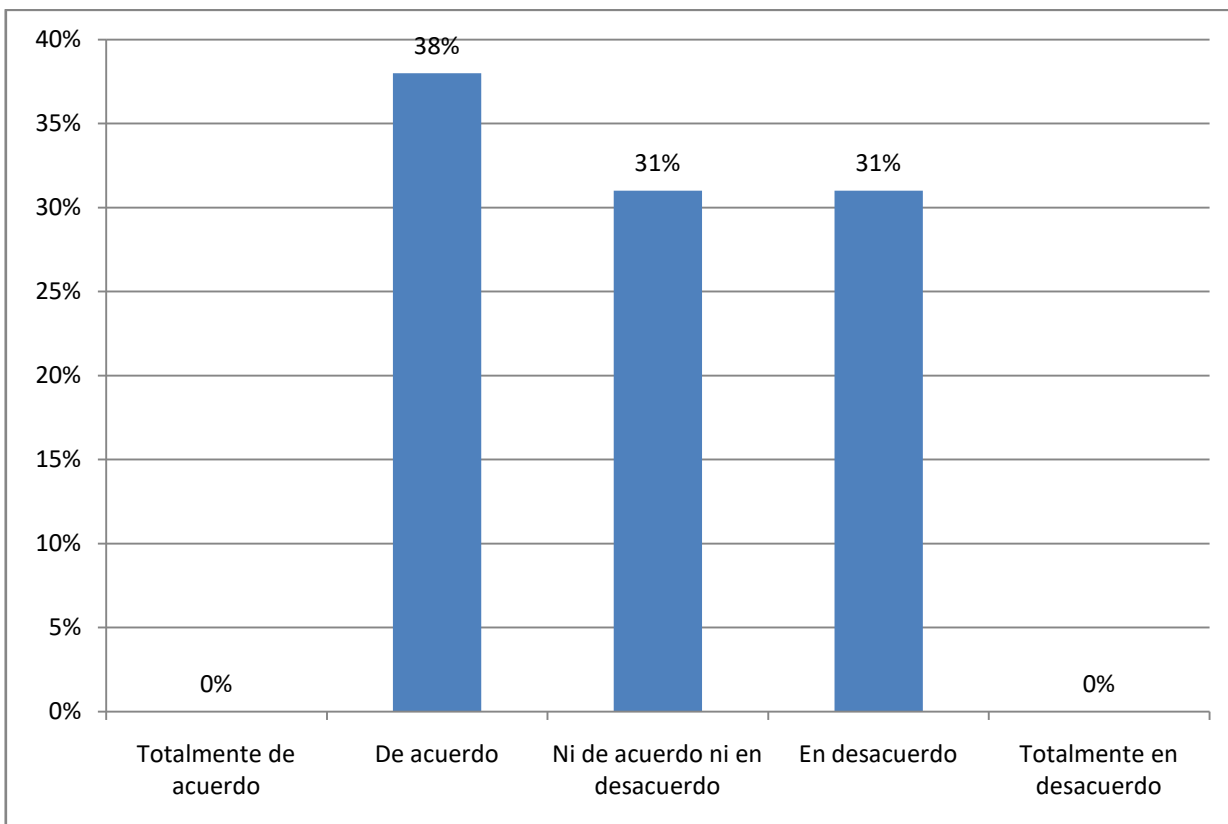


Figura 4.13. Creencias de los profesores sobre si los alumnos no entienden qué es la argumentación.

La figura 4.14 indaga sobre la parte afirmativa de la pregunta anterior, es decir, si los profesores creen que sus alumnos saben argumentar. El 15% opinó que estaba de acuerdo con esta aseveración; el 46% comentó no estar de acuerdo ni en desacuerdo, y el 38% expresó su desacuerdo referente a esta pregunta. Por consiguiente, si se considera que la mayoría de los docentes, en este caso, el 46% está en la neutralidad, las posibilidades de que desconozcan si sus alumnos saben argumentar son altas ya que puede haber otros factores que influyan en este desconocimiento por parte de los alumnos. Por ejemplo, la insuficiente práctica sobre la argumentación en el aula. Por otro lado, menos de la mitad pero sí un número significativo (38%) cree que sus estudiantes no saben argumentar. No obstante, las categorías de totalmente de acuerdo y totalmente en desacuerdo se incluyen con un 0%.

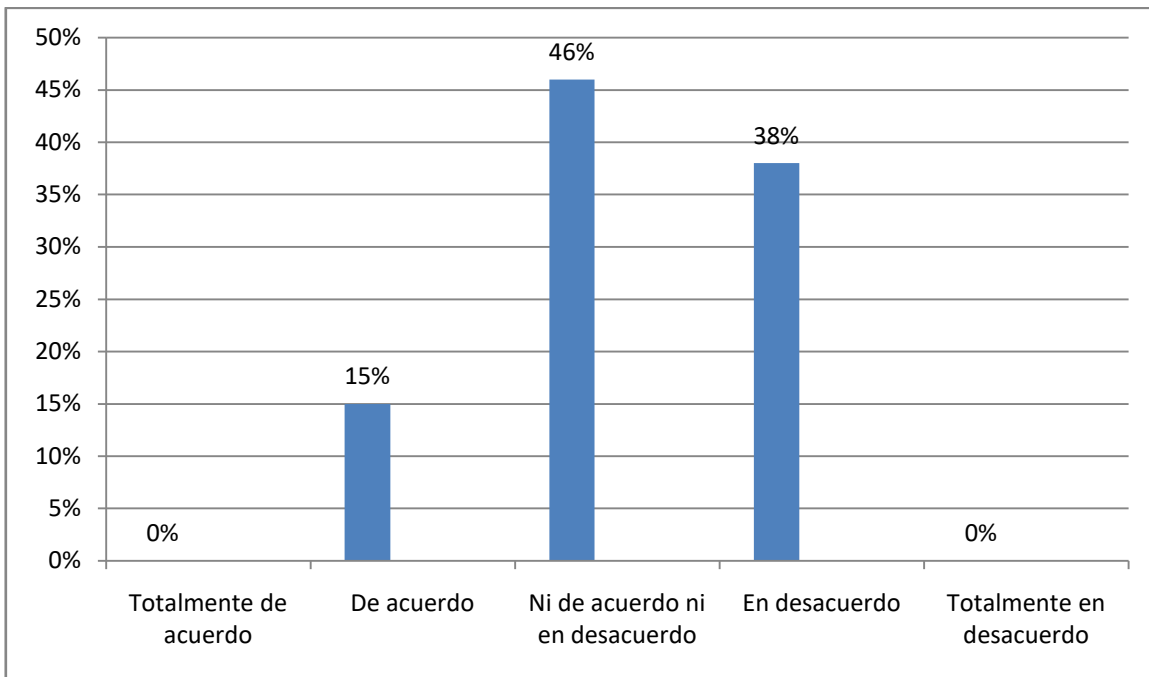


Figura 4.14. Creencias de los profesores sobre si los alumnos saben argumentar.

El siguiente reactivo correspondiente a la tercera pregunta en esta subsección refiere al rol del profesor en el aula. Específicamente es “yo tengo más conocimientos sobre la asignatura que mis alumnos, y por eso soy el profesor”. La figura 4.15 indica que el 8% está totalmente de acuerdo, el 23% opinó estar de acuerdo, con el mismo porcentaje pero con una respuesta neutral, el 23% dijo no estar de acuerdo ni en desacuerdo, el 15% se mostró en desacuerdo, y finalmente, el 31% mencionó estar totalmente en desacuerdo.

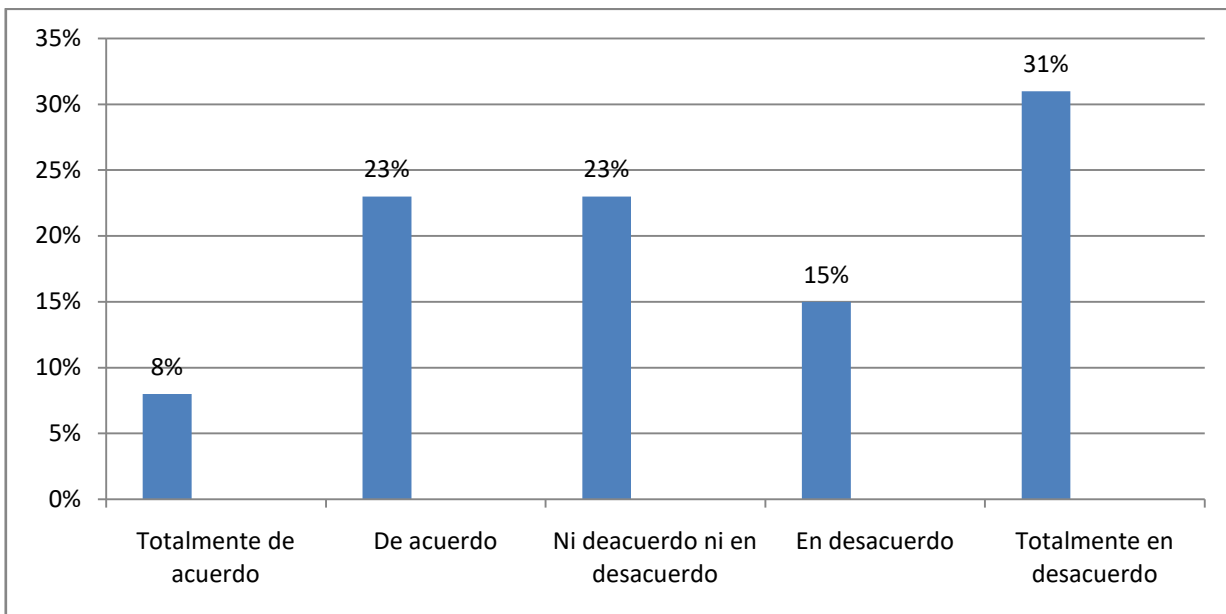


Figura 4.15. Creencias de los docentes acerca de “yo tengo más conocimientos sobre la asignatura que mis alumnos, y por eso soy el profesor”.

Como se puede notar en la figura 4.15, resulta interesante destacar que hay una tendencia ligeramente marcada en las categorías de acuerdo y de neutralidad en cuanto a una de las razones del ser profesor que en este reactivo es el tener más conocimientos que los alumnos. Si tomamos en cuenta que en la categoría de totalmente de acuerdo y de acuerdo hay un 8% y 23% respectivamente se puede asumir que es una creencia docente que tienen varios profesores. Sin embargo, muchos docentes están, en general, en desacuerdo (31% y 15%) con el hecho de que el tener mucho más conocimientos que los alumnos es la causa de ser el docente. Por otra parte, una de las causas a que un 23% del total de los profesores emitiera una respuesta neutral puede indicar que los docentes tal vez no creen que el tener un mayor número de conocimientos defina el ser un profesor.

Esta subsección relacionada con las creencias de los docentes acerca de los alumnos revela que en su mayoría los profesores creen que los alumnos no saben argumentar pero los docentes no consideran que por tener más conocimientos se les haya otorgado el rol de profesor. Al contrario, muchos profesores expresaron su desacuerdo en este sentido y casi la mitad están en la neutralidad que sugeriría un rol igualitario del estudiante y del docente en el aula.

4.4. Prácticas docentes para fomentar la argumentación

La presente subsección del cuestionario, conformada por cuatro reactivos, tiene que ver con las actividades de índole argumentativa que el profesor usa en el aula como parte de la enseñanza de las prácticas académicas. Los reactivos son:

- Las actividades argumentativas que uso en el aula ayudan a los alumnos a interactuar.
- Cuando diseño mis actividades estoy pensando en cómo fomentar la argumentación
- Cuando diseño mis actividades estoy pensando en cómo ayudar a mis alumnos a argumentar de manera más convincente.
- En el salón de clases fomento en mis estudiantes las prácticas argumentativas.

Por lo tanto, los resultados obtenidos en este apartado se muestran en la figura 4.16 que indican que en cuanto a si las actividades que los docentes usan en el salón de clases ayudan a los alumnos a interactuar, el 85% de los profesores dijo estar de acuerdo mientras que el 15% emitió una respuesta neutra al no estar de acuerdo ni en desacuerdo. A partir de estos datos, se puede suponer que en su mayoría, los profesores creen que las prácticas en el aula deben ser interactivas.

Por otro lado, la tendencia del 15% de los docentes a no mostrar un posicionamiento claro, es decir, de acuerdo o desacuerdo, podría responder quizá a que consideran otros elementos en las actividades que desarrollan sus alumnos o no necesariamente tienen como objetivo la interacción.

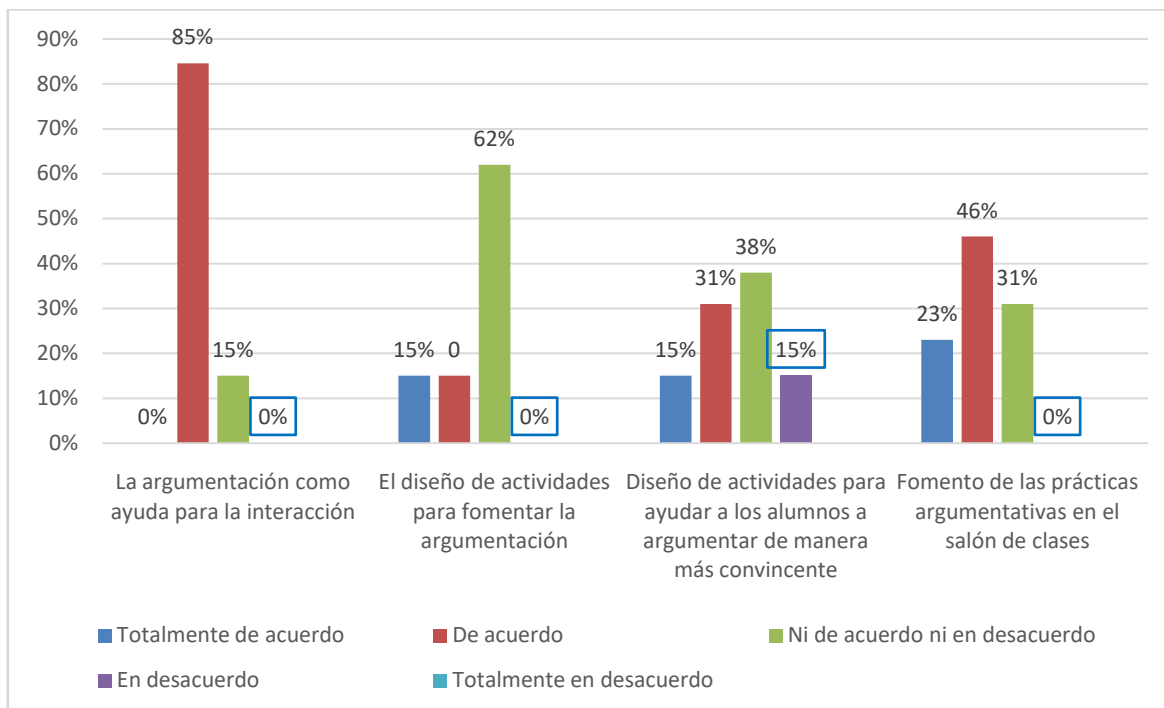


Figura 4.16. Reactivos de la subsección “prácticas docentes para fomentar la argumentación”.

En cuanto al reactivo número 2 de esta subsección, el 15% de los profesores opinaron estar totalmente de acuerdo en que cuando diseñan sus actividades están pensando en fomentar la argumentación. Similarmente, el 15% de los profesores está de acuerdo, y, sorprendentemente el 62% expresó una respuesta neutra. En este sentido, las respuestas afirmativas de los profesores a esta pregunta coinciden con uno de los principales objetivos de la formación universitaria que es el desarrollo del pensamiento crítico en el alumno. Resulta interesante notar que la mayoría de los profesores quizá no busca fomentar la

argumentación mediante sus actividades, aunque esta respuesta sólo representa una suposición.

Respecto al tercer reactivo, los datos esquematizan que el 15% de los docentes está totalmente de acuerdo en que cuando diseña sus actividades está pensando en ayudar a sus alumnos a argumentar de manera más convincente; el 31% estuvo de acuerdo con esta aseveración. Por otro lado, el 39% indicó no estar de acuerdo ni en desacuerdo; el 15 % mostró su desacuerdo ante esta pregunta. Los datos podrían dar indicios de que una de las creencias docentes es que las prácticas realizadas en el aula deben ser un instrumento para la construcción y fundamentación del conocimiento. Aunque también hay un cierto número de profesores que emitieron su desacuerdo, podría suponerse que en ocasiones las unidades de aprendizaje no necesariamente requieren una argumentación o los objetivos de la clase son otros. En cierto modo, el argumentar de manera más convincente indica una labor extra por parte del profesor y un compromiso a la vez con su práctica docente. El hecho de que un porcentaje significativo de docentes no se decantara por una opinión en particular tal vez indique que el propósito de la clase o actividad no es que los alumnos argumenten sólidamente, pasando así la argumentación a un segundo plano.

El cuarto y último reactivo se relaciona con el rol de las prácticas académicas argumentativas en el aula: la pregunta “en el salón de clases fomento en mis estudiantes las prácticas argumentativas” arrojó que el 23% de los profesores estuvieron totalmente de acuerdo; el 46% dijo estar de acuerdo, mientras que el 31% no estuvo de acuerdo ni en desacuerdo. Lo anterior indica que la importancia de la argumentación prevalece y se refleja en que la mayoría de los docentes fomentan las actividades argumentativas en el aula. Por otro lado, otra de las posibles creencias que podrían surgir a partir de la neutralidad expresada por un

31% de los docentes es que tal vez la argumentación como parte de una competencia de los alumnos no es importante en el nivel superior o que simplemente los profesores no la llevan a la práctica en el salón de clases.

Las creencias docentes en cuanto a las actividades que los profesores realizan dentro del aula se relacionan con el propósito del diseño de ciertas actividades. Por lo tanto, los profesores creen que las prácticas argumentativas deben ser interactivas. No obstante, más de la mitad de los docentes no las diseña pensando en fomentar la argumentación que implica lo establecido en el tercer reactivo referido a que los profesores no diseñan las actividades para ayudar a sus alumnos a argumentar de forma más convincente. Resumiendo lo anterior, los profesores fomentan las prácticas argumentativas en el aula.

4.5. Creencias acerca del rol del profesor

La figura 4.17 ilustra los resultados sobre el primer reactivo de esta subsección relacionado con el hecho de si el profesor toma en cuenta la opinión de sus alumnos. Por lo tanto, el 46% opinó estar totalmente de acuerdo, el 31% dijo estar de acuerdo, el 15% se posicionó de manera neutral en este respecto ya que no estuvo de acuerdo ni en desacuerdo. Sin embargo, sólo el 8% dijo estar en desacuerdo, y finalmente, la categoría de totalmente en desacuerdo se presenta con un 0% de los docentes.

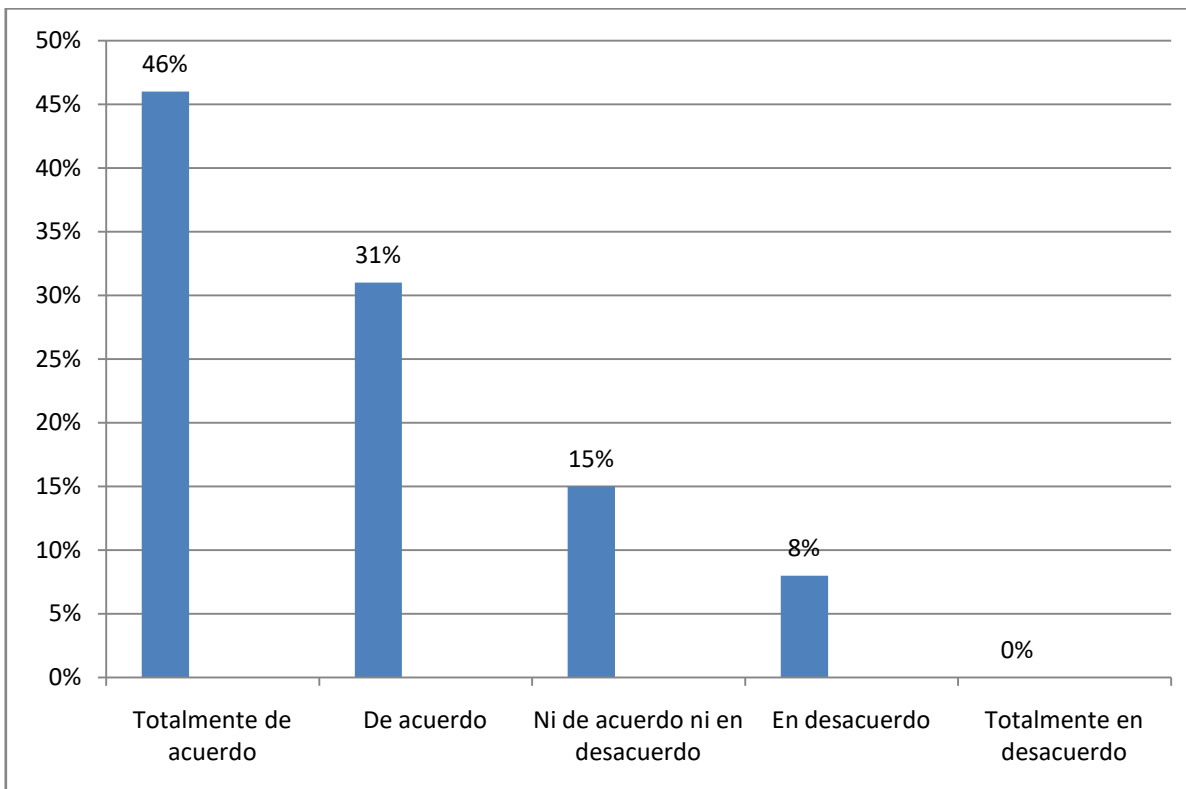


Figura 4.17. Porcentaje acerca de la consideración de la opinión de los alumnos por parte de los docentes.

Los datos anteriores muestran que los profesores creen que la opinión de los estudiantes es importante ya que la toman en cuenta. Efectivamente, en su mayoría, los docentes marcaron como respuesta el total acuerdo o el desacuerdo pero otros docentes consideran tal vez que la opinión del alumno no se debe tomar en cuenta porque no es importante. Podría suponerse que quizá la autoridad del profesor o la esencia en “ser” el docente se ve ejercida ante este hecho. Si bien es cierto que hay una dualidad de roles en el aula compartida entre el docente y el alumno, también es cierto que sus funciones no son equiparables. Por otro lado, hay cierta falta de claridad en la opinión de algunos de los profesores (15%) encuestados que podría interpretarse como una creencia renuente a tomar en cuenta la opinión del alumno y una forma de demostrarlo

dentro de esta categoría pero también es probable que la opinión del alumno no sea parte fundamental del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las creencias docentes se relacionan con el proceso de enseñanza-aprendizaje, y como ya se encuentra implícito en el título de esta subsección, con el rol del profesor. Por ello, uno de los reactivos indaga si los profesores consideran que los alumnos deben aprender de ellos. Los datos arrojados en esta pregunta se muestran en la figura 4.18.

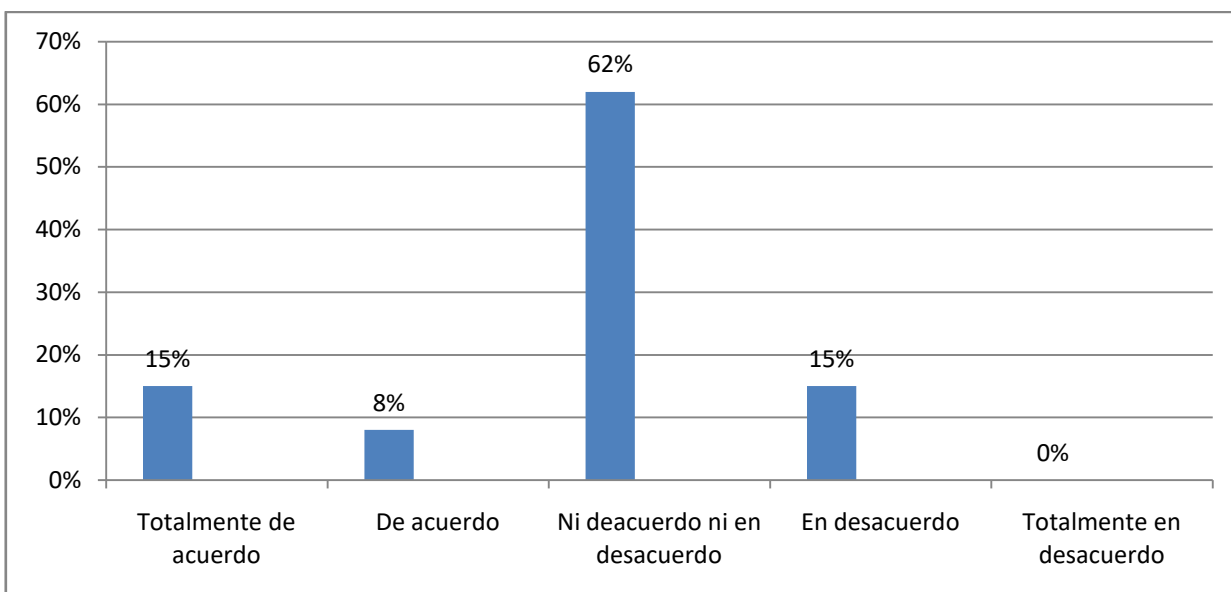


Figura 4.18. Creencias docentes sobre si los alumnos deben aprender de los profesores.

A partir de la figura 4.18 es posible observar que el 15% de los docentes estuvieron totalmente de acuerdo con este reactivo, el 8% expresó su acuerdo, el 62% de los docentes dijo no estar de acuerdo ni en desacuerdo con la pregunta formulada, mientras que el 15% mencionó estar en desacuerdo. Finalmente, la categoría de totalmente en desacuerdo no tuvo porcentaje alguno. La neutralidad

en la respuesta de la mayoría de los docentes tal vez indique que tanto los profesores deben aprender de los alumnos como los alumnos de los docentes. No obstante, la creencia de esta reciprocidad de roles es una posibilidad debido a que los profesores quizá consideran que es obvio que los alumnos deben aprender de ellos. Otra de las creencias centrales en este reactivo es que menos de la mitad de los docentes creen que los alumnos sí deben aprender del profesor, sobre todo porque dentro de esta categoría general de acuerdo, hay un mayor porcentaje que respondió estar totalmente de acuerdo.

Las creencias sobre el rol del profesor están ligadas, en primer lugar, al rol que también se le da a los alumnos en el aula. En este sentido, los profesores creen que se debe tomar en cuenta la opinión del estudiante y reconocen su valor en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, los profesores no se consideran la fuente principal de conocimiento ya que más de la mitad se posicionaron en la categoría neutral al no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo. Lo anterior deriva en que la creencia docente que sobresale es que no hay una necesidad de que el alumno aprenda del maestro.

4.6. Expectativas acerca de las competencias argumentativas de los estudiantes

Una de las preguntas en esta subsección fue referente a la comunicación de las expectativas de los profesores a los alumnos en las prácticas argumentativas. Los datos cuantitativos se muestran en la figura 4.19 a continuación.

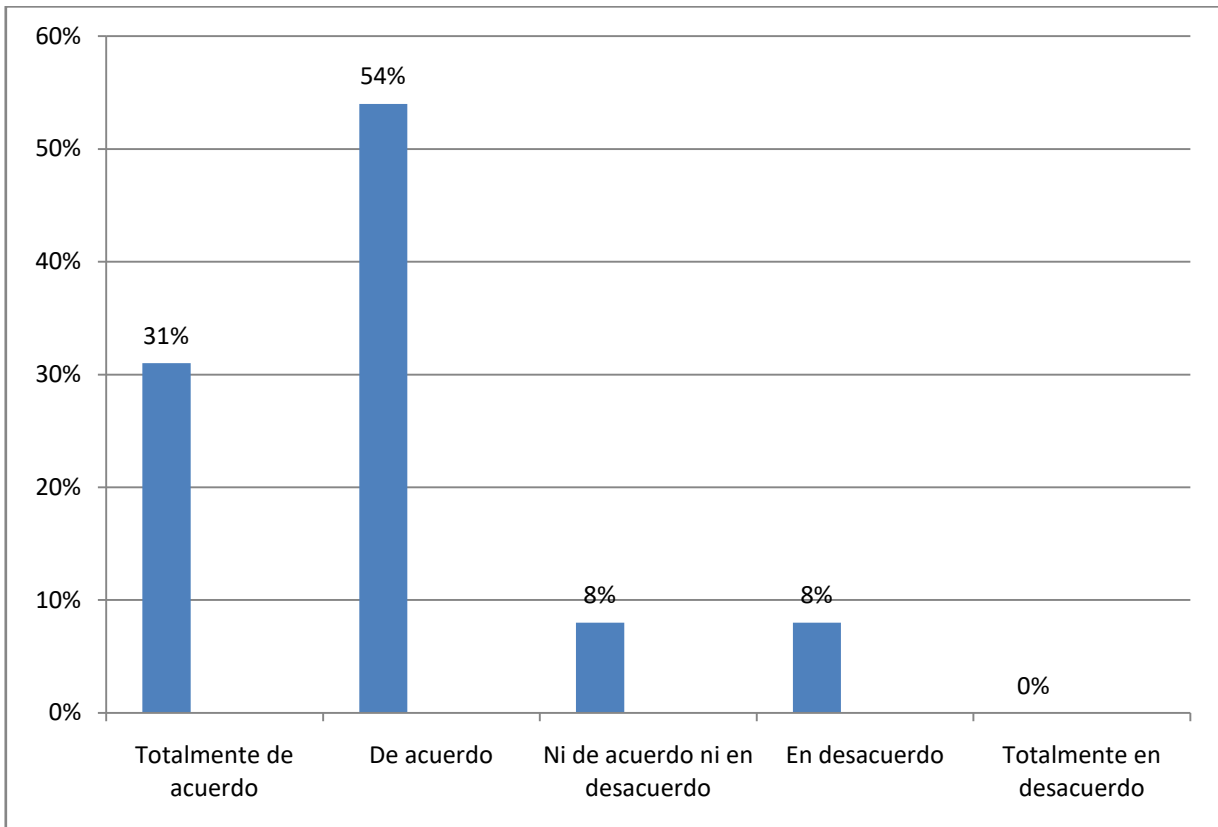


Figura 4.19. Porcentaje sobre la comunicación de las expectativas a los alumnos sobre las prácticas académicas argumentativas.

La figura 4.19 indica que el 31% de los docentes encuestados opinaron estar totalmente de acuerdo en informar a los alumnos sobre lo que esperan de las prácticas argumentativas. El 54% estuvo de acuerdo, y con un porcentaje similar, el 8% de los profesores contestó neutralmente (ni de acuerdo ni en desacuerdo). Por último, otro 8% respondió en desacuerdo quedando la categoría de totalmente en desacuerdo con un 0%. Los datos posiblemente indiquen que los profesores creen que es importante dar a conocer a sus alumnos lo que esperan de las prácticas argumentativas ya que la mayoría de los docentes respondieron estar de acuerdo. El hecho de que un 8% de la opinión docente haya elegido la categoría de desacuerdo podría deberse a que las prácticas argumentativas que

implementan no las usan específicamente siguiendo un formato establecido. Tal vez sean actividades que están diseñadas para que el alumno aporte su opinión acerca de un tema y no una argumentación. Por último, si algunos profesores no se pronunciaron ni a favor ni en contra de esta aseveración tal vez no lo hacen porque no lo consideran necesario o carente de importancia.

Los cuestionarios también se formularon con el propósito de indagar sobre lo que se espera los alumnos puedan hacer al llegar al salón de clases. La figura 4.20 esquematiza el porcentaje obtenido de acuerdo con la afirmación “espero que mis alumnos sepan argumentar al llegar al salón de clases”. En esta línea conceptual, el 8% dijo estar totalmente de acuerdo, el 46% se posicionó de manera neutral frente a este respecto, el 31% expresó su desacuerdo mientras que el 15% estuvo en total desacuerdo con la pregunta establecida. Cabe mencionar que la categoría de acuerdo no fue aludida por los docentes colocándose así en la gráfica con un 0%.

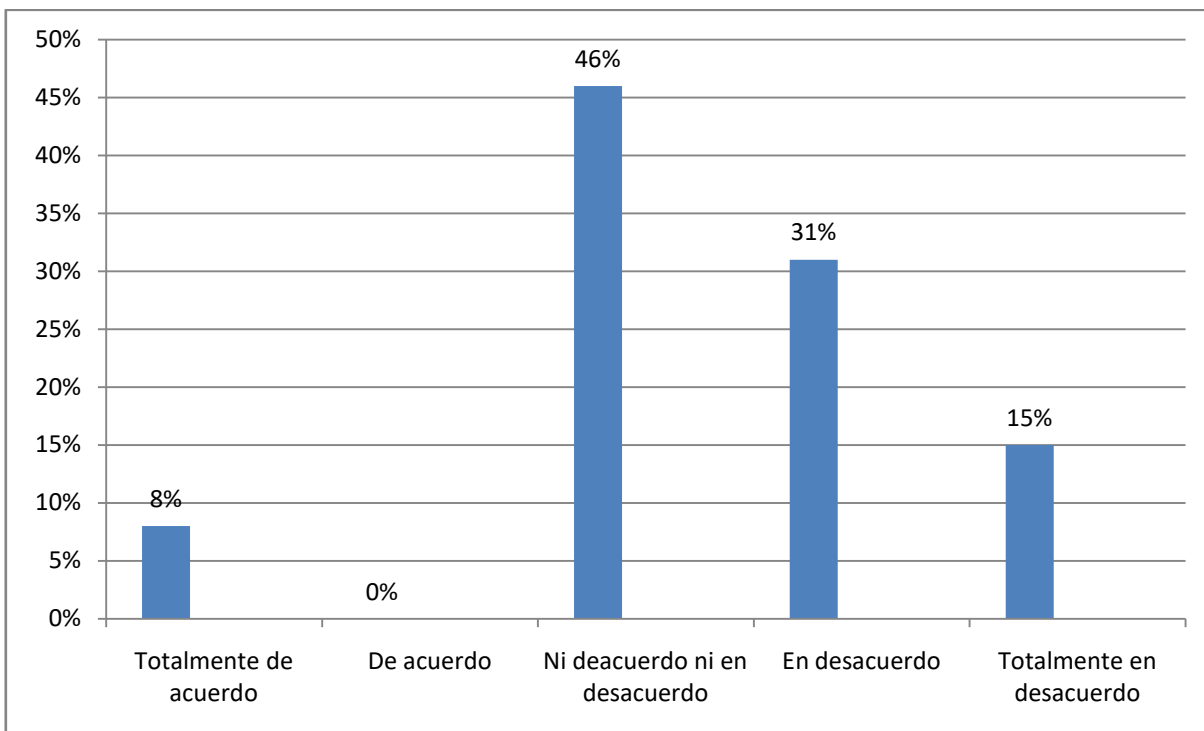


Figura 4.20. Expectativas docentes sobre el conocimiento argumentativo de los alumnos al llegar al salón de clases.

Al observar la figura 4.20 se puede notar que las cuatro categorías graficadas demuestran que la mayoría de los profesores mostraron su desacuerdo en cuanto a que esperan que los alumnos sepan argumentar al salón de clases. Asimismo, un alto porcentaje de la población encuestada no expresó ni su acuerdo ni su desacuerdo lo cual haría suponer que quizá las opiniones de los docentes no difieren significativamente referente al conocimiento argumentativo de los estudiantes al llegar al salón de clases. Por lo tanto, se podría asumir que la creencia docente que prevalece referente a esta pregunta es que casi la mitad de los profesores creen que el alumno no sabe argumentar. Sin embargo, la neutralidad de casi el 50% de la opinión docente dirige las suposiciones a una falta de claridad. Por un lado, tal vez hay docentes que se distancian un poco para evitar reconocer que es parte de la labor docente el enseñar a los alumnos a argumentar, o el reconocer que son pocos los estudiantes que saben argumentar.

El último reactivo de esta subsección hace referencia al desarrollo de la práctica docente. Específicamente, el reactivo es que los profesores no esperan enseñarles a sus alumnos a argumentar. La figura 4.21 ilustra los datos obtenidos en esta pregunta.

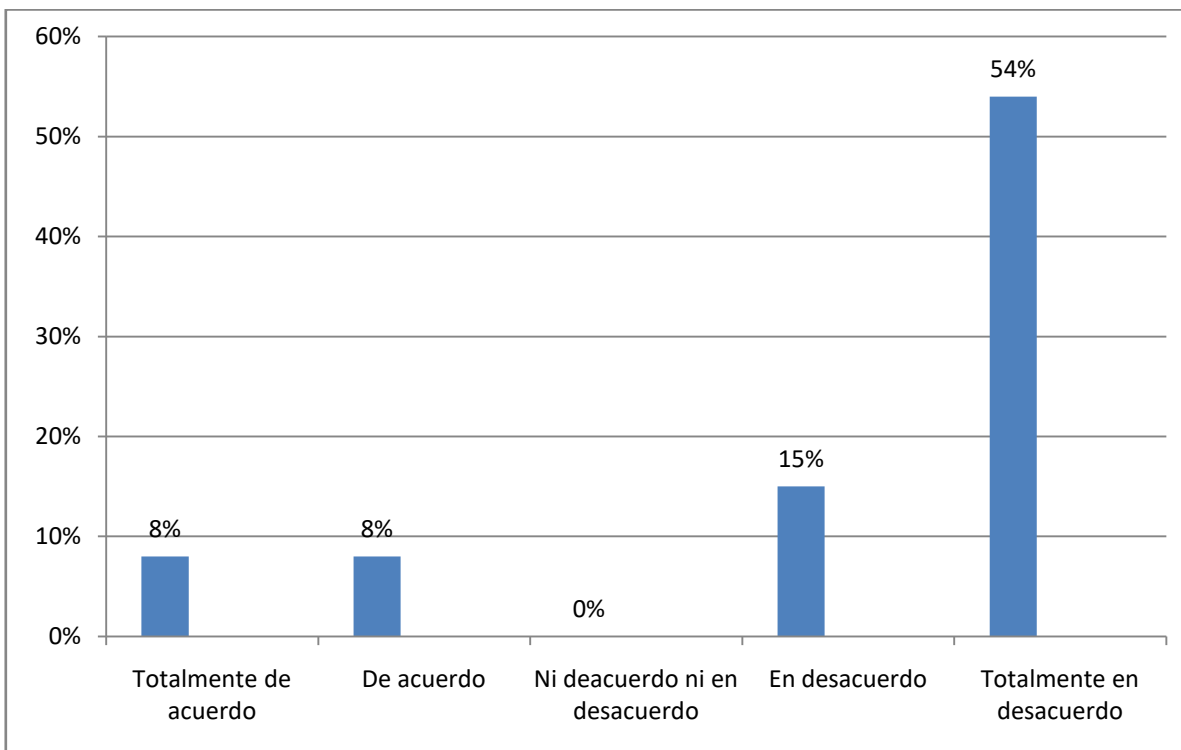


Figura 4.21 Expectativas docentes sobre lo que esperan desarrollar en el salón de clases.

La figura 4.21 muestra que la categoría de totalmente en desacuerdo es la que tiene el mayor porcentaje con 54%, el 15% de los profesores estuvo en desacuerdo, el 8% opinó estar de acuerdo, y el 8% expresó su total acuerdo en esta aseveración mientras que la categoría neutral se identifica con un 0% de los profesores. Estos datos podrían indicar que en realidad los docentes si esperan enseñar a sus alumnos a argumentar en el aula, es decir, que más de la mitad reconoce que es parte de su labor como profesor el instruir al alumno sobre este

respecto. En contraste, menos del 20% no coincide con esta idea pues estuvieron en desacuerdo lo cual representaría una negativa al reconocimiento de una responsabilidad del docente en cuanto a la enseñanza de la argumentación.

Algunos de los reactivos se enfocaron en las competencias que los docentes creen que los alumnos tienen en cuanto a cada una de las prácticas académicas argumentativas incluidas en el cuestionario, las cuales son: ensayos, debates, discusiones de un tema, mesas redondas, reportes de lectura, reflexiones críticas.

La figura 4.22 muestra los porcentajes acerca de las creencias docentes que los profesores consideran en cuanto al desempeño de los alumnos en la realización de las prácticas argumentativas, las cuales son:

- Ensayos
- Debates
- Exposiciones
- Mesas redondas
- Reportes de lectura
- Reflexionescríticas

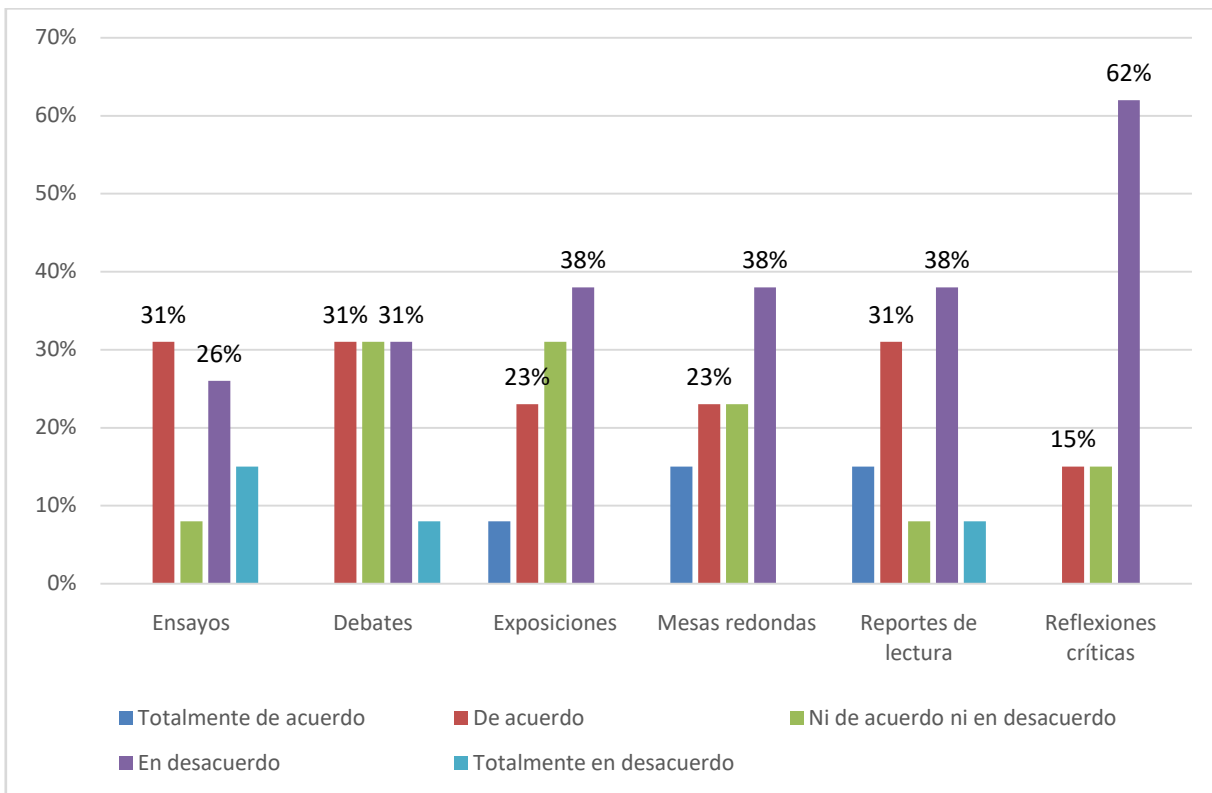


Figura 4.22. La suficiencia en las competencias de los alumnos en las prácticas académicas argumentativas.

La figura 4.22 representa los porcentajes del reactivo que refiere las creencias que los profesores tienen sobre si los alumnos tienen las competencias para llevar a cabo las diversas actividades argumentativas. En primer lugar, referente a las competencias de los alumnos en la redacción de ensayos, el 31% dijo estar de acuerdo con esta aseveración mientras que el 8% se mostró en una posición ni de acuerdo ni de desacuerdo, el 26% expresó estar en desacuerdo. Finalmente, el 15% restante de los profesores dijo estar en total desacuerdo. A partir de estos datos numéricos, es posible dilucidar que más de la mitad de los profesores creen que los alumnos no tienen las competencias para escribir ensayos. Esto podría ser un indicador de las posibles dificultades que los alumnos de esta institución enfrentan en su proceso de enseñanza-aprendizaje en las actividades

argumentativas. Asimismo, sugiere que es un problema que los profesores deberían combatir a partir de la naturaleza de la unidad de aprendizaje que imparten.

Las prácticas argumentativas de los debates se planteó mediante el reactivo “mis alumnos tienen las competencias necesarias para hacer debates” y se encontró que hay tres categorías que tienen el mismo porcentaje: de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo y en desacuerdo. En este sentido, el 31% emitió una opinión bajo la categoría de acuerdo; el 31% de los profesores mencionó no estar de acuerdo ni en desacuerdo; similarmente, el 31% de los docentes dijo estar en desacuerdo con esta pregunta; por último, el 8% estuvo totalmente en desacuerdo. A partir de la figura 4.22 se puede suponer que no hay una tendencia relacionada con el acuerdo o desacuerdo tajantemente puesto que las categorías de acuerdo, neutral y en desacuerdo contienen un mismo porcentaje. Sin embargo, un mínimo porcentaje (8%) de los profesores están en desacuerdo. Lo anterior tal vez representaría un escenario poco claro en lo que es un debate y los criterios para evaluarlo, es decir, que posiblemente las creencias de los profesores están tan individualizadas que resulta complicado establecer un concepto de lo que representa esta práctica. A su vez, las opiniones de los profesores se encuentran en su mayoría en el desacuerdo, lo cual implica que los alumnos no saben llevar a cabo debates.

Referente a las creencias docentes sobre las competencias de los alumnos al realizar exposiciones: el 8% de los profesores dijo estar totalmente de acuerdo, el 23% dijo estar de acuerdo con esta pregunta; mientras que el 31% expresó una respuesta neutral al no estar de acuerdo ni en desacuerdo; finalmente, el 38% de los docentes dijo estar en desacuerdo. Estos datos numéricos indican que la exposición es la práctica argumentativa que los alumnos llevan a cabo con mayor

eficiencia. No obstante, sigue siendo una actividad que los alumnos no dominan todavía por completo pues casi la mitad de los docentes (38%) opina que los alumnos no cuentan con las competencias suficientes para exponer un tema. La neutralidad en esta pregunta tal vez las exposiciones no son una actividad considerada importante, y por ende, no se implementa en el salón de clases con frecuencia.

Las creencias de los profesores referentes a las competencias de los alumnos en la realización de las mesas redondas se reflejan en los siguientes porcentajes: el 15% de los profesores mencionó estar totalmente de acuerdo, el 23% dijo estar de acuerdo; de manera similar, el 23% no estuvo de acuerdo ni en desacuerdo; y el 38% expresó estar en desacuerdo. Si se toman en cuenta las categorías de acuerdo y desacuerdo de manera general, se puede observar que el 38% de los docentes creen que los alumnos sí saben hacer mesas redondas, mientras que otro 38% creen lo contrario. En otras palabras, las deficiencias de los alumnos en este tipo de prácticas son equiparables a su eficiencia.

El siguiente reactivo refiere a las competencias de los alumnos al realizar reportes de lectura. Por consiguiente, el 15% de los profesores mencionó estar totalmente de acuerdo con esta aseveración; el 31% de los docentes estuvo de acuerdo; el 8% no estuvo de acuerdo ni en desacuerdo; el 38% estuvo en desacuerdo; por último, el 8% de los profesores encuestados expresó su total desacuerdo. A partir de los porcentajes obtenidos en esta pregunta se deduce que aunque casi un tercio de los docentes creen que los estudiantes saben hacer reportes de lectura, la mayoría de los docentes cree que los alumnos son incompetentes al llevar a cabo estas prácticas. Además, hay profesores que con seguridad expresaron que no tienen las competencias suficientes.

El último reactivo referente a las expectativas docentes en las competencias es aquel que indaga sobre la realización de reflexiones críticas por parte de los alumnos.

Al observar la figura 4.22 se puede divisar que el 15% de los profesores mostró estar de acuerdo con las competencias necesarias para hacer reflexiones críticas por parte de los estudiantes. De manera similar, la categoría de ni de acuerdo ni en desacuerdo reveló el mismo porcentaje. Sin embargo, el mayor porcentaje se encontró en la categoría de desacuerdo con el 62%, lo cual indica que los alumnos no cuentan con las habilidades suficientes para llevar a cabo estas prácticas académicas argumentativas, hecho que en general los alumnos no saben hacer reflexiones críticas. Asimismo, estos datos podrían indicar que las reflexiones críticas es una de las prácticas en la que los estudiantes tienen más dificultades, y por lo tanto, una actividad argumentativa que necesita fomentarse y enseñarse explícitamente.

La subsección relacionada con las expectativas de los estudiantes acerca de las prácticas argumentativas denota que los profesores creen necesario comunicar a los alumnos lo que esperan al hacer estas actividades. Sin embargo, los docentes no tienen la expectativa de que los alumnos ya sepan argumentar al salón de clases, y como consecuencia, opinan que tienen la responsabilidad de instruirlos acerca de la argumentación. Referente a si los alumnos cuentan con las competencias necesarias para llevar a cabo las diversas prácticas argumentativas, la opinión de los docentes coincide en que los alumnos no saben hacer reflexiones críticas, reportes de lectura, ensayos, mesas redondas y exposiciones. Es necesario destacar que hasta cierto punto las prácticas desarrolladas con mayor suficiencia en este contexto son las exposiciones y los debates.

4.7. Frecuencia del uso de prácticas académicas argumentativas

La presente subsección se muestra mediante la frecuencia con la que los docentes implementan las prácticas académicas argumentativas incluidas en 7 reactivos por separado. La tabla 4.2 esquematiza los datos obtenidos de la frecuencia con la que los profesores implementan la redacción de ensayos como práctica argumentativa.

Práctica argumentativa	Frecuencia				
	4 a 7 veces al semestre	2 ó 3 veces al semestre	1 vez al semestre	Cada semana	Nunca
Ensayos	8%	62%	23%	0%	8%
Debates	0%	38%	38%	8%	15%
Exposiciones	8%	23%	38%	8%	15%
Mesas redondas	8%	23%	38%	8%	15%
Discusiones	8%	23%	38%	8%	15%
Reportes de lectura	26%	15%	8%	23%	0%
Reflexiones críticas	26%	15%	8%	23%	0%

Tabla 4.2. Frecuencia con la que los profesores implementan ensayos.

La tabla 4.2 muestra, en primer lugar que el 62% de los profesores lleva a cabo ensayos en el salón de clases 2 o 3 veces al semestre; el 23% dijo que realiza tal actividad una vez al semestre; el 8% mencionó que usa los ensayos como actividades de 4 a 7 veces al semestre; finalmente, el 8% nunca los emplea. Por consiguiente, más de la mitad de los docentes lleva a cabo los ensayos de 2 a 3 veces al semestre, es decir, que es una actividad que se realiza pero no tan frecuentemente. Esto podría deberse a que el tipo de unidad de aprendizaje que imparten influye o sus creencias respecto a la importancia o utilidad de esta actividad difieren.

La tabla ilustra en segundo lugar, el porcentaje de la frecuencia con la que los profesores llevan a cabo debates. En este sentido, los docentes encuestados realizan con menor frecuencia los debates pero en su mayoría se encuentran en 2 o 3 veces al semestre y 1 vez al semestre con un 38%, respectivamente, el 8% los realiza cada semana; mientras que el 15% nunca los lleva a cabo. Por otro lado, la categoría de 4 a 7 veces al semestre tiene un 0% ya que ninguno de los profesores la mencionó. A pesar que el debate no es una actividad implementada por la mayoría, sí hay algunos docentes que, tal vez por la importancia que creen ésta tiene, la llevan a cabo cada semana en el aula.

La tabla 4.2 también incluye los porcentajes obtenidos a partir de la frecuencia con la que los docentes implementan las exposiciones como prácticas argumentativas en el salón de clases. La frecuencia con la que la mayoría de los profesores lleva a cabo las exposiciones es la de una vez al semestre, con un 38% mientras que un 23% de los docentes la usan 2 o 3 veces al semestre. No obstante, se puede observar que sólo un 8% las realiza de 4 a 7 veces al semestre. De manera similar, cada semana otro 8% de los profesores hace exposiciones. En contraste,

la frecuencia de nunca se encuentra representada por el 15%. Las exposiciones, con base en los resultados obtenidos, son consideradas al parecer, por la mayoría de los docentes, prácticas argumentativas significativas en el ámbito universitario ya sea como una herramienta en la construcción del conocimiento o por su rol en la evaluación del aprendizaje.

Otra de las prácticas académicas argumentativas incluidas en el cuestionario fueron las mesas redondas, las cuales resultaron ser poco usuales en el aula. Los datos referentes a este tipo de prácticas argumentativas indican que el 26% de los profesores realiza las mesas redondas sólo 1 vez al semestre; el 15% las lleva a cabo 2 o 3 veces al semestre; el 8% las usa como actividad argumentativa de 4 a 7 veces al semestre, y finalmente, el 31% nunca las usa en el aula. Las mesas redondas son actividades poco usuales en este contexto pero reconocidas por algunos profesores como necesarias o parte de la educación universitaria ya que al menos un 26% de la opinión docente usa las mesas redondas una vez al semestre.

El siguiente reactivo hace referencia a las discusiones acerca de un tema. A este respecto, el 26% mencionó llevarlas a cabo de 4 a 7 veces al semestre; el 8% las emplea de 2 a 3 veces al semestre; el 8% de los profesores implementa como prácticas académicas argumentativas sólo 1 vez al semestre; por último, el 38% las realiza cada semana. De acuerdo con estos porcentajes, la mayoría de los profesores usa las discusiones de un tema cada semana seguido de 4 a 7 veces al semestre, lo cual sugeriría que es una de las principales prácticas argumentativas que se realizan dentro del aula.

En lo que respecta a la frecuencia con la que los reportes de lectura se emplean en el salón de clases como parte de la argumentación, la tabla 4.4 esquematiza

que el 26% de los profesores lleva a cabo los reportes de lectura de 4 a 7 veces al semestre; el 15% los realiza como actividad en clase de 2 a 3 veces al semestre; el 8 % de los docentes comentó que los usa 1 vez al semestre; y, finalmente, el 23 % los lleva a cabo cada semana. A partir de estos datos, se puede notar que los profesores creen que los alumnos necesitan hacer reportes de lectura como parte de su aprendizaje. Además, el hecho de que la mayoría los usa de 4 a 7 veces al semestre (26%) o de 2 a 3 veces al semestre (23%) es un indicio del rol de este tipo de actividades en el aula.

El último reactivo acerca de esta subsección de frecuencia se refiere a las reflexiones críticas. Por consiguiente, el porcentaje de su implementación muestra que se llevan a cabo de 4 a 7 veces al semestre por un 26% de los participantes, el 15% las usa de 2 a 3 veces al semestre, y el 8% de los profesores las utilizan como actividad áulica 1 vez al semestre. Sin embargo, resulta interesante el último dato de la tabla, correspondiente a la frecuencia “cada semana” representada por un 23% de la población docente encuestada ya que esto podría ser un indicio del fomento a otra de las habilidades que se esperaría en los alumnos universitarios, es decir, el desarrollo del pensamiento crítico. El rol de las reflexiones críticas dentro de este contexto parece ser fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con las creencias de estos profesores debido a que, por lo menos este tipo de prácticas se implementan una vez al semestre.

La información de esta subsección indica que las prácticas argumentativas implementadas con mayor frecuencia en el aula son los reportes de lectura y las reflexiones críticas. En contraste, las menos frecuentes son los debates, los ensayos y las mesas redondas.

4.8. Ranking de importancia de criterios de evaluación de la argumentación

En esta subsección del cuestionario escrito se le pidió a los profesores que enumeraran los elementos de la argumentación de acuerdo con su nivel de importancia. La categorización se estableció a partir del número uno como el elemento que ellos consideraban más importante hasta llegar al número ocho como el menos importante. El cálculo de la puntuación se hizo mediante la consideración del número total de cuestionarios analizados, es decir, 13 cuestionarios. Con el objetivo de obtener la puntuación para cada elemento argumentativo se obtuvo la puntuación total para dividirla entre los 13 cuestionarios analizados. Por lo tanto, el total de puntos es de 104 y el menor es de 13 puntos. Después se le dio un valor a cada número (nivel de importancia) de los elementos. Por ejemplo, al número 1 se le dio el valor de 8 puntos, al número 2 el valor de 7 puntos, al 3 el valor de 6 puntos y así sucesivamente hasta llegar al número 8. Subsecuentemente, se contabilizaron cuántas respuestas de cada elemento tenían el número 1, 2,3, hasta el número 8 para después multiplicar el número de respuestas por el valor (en puntaje) de cada nivel de importancia. Se obtuvo la puntuación total de cada uno de los elementos argumentativos y se dividió entre el número total de cuestionarios, siendo el índice más alto, el número 8.

La tabla 4.3 contiene los porcentajes de acuerdo con el nivel de importancia y el número que se le dio a cada elemento de manera general. Así se indica el elemento argumentativo, la puntuación con base en el nivel de importancia otorgada por los profesores, y el nivel de importancia de cada categoría.

La tabla 4.3 comienza con el empleo de evidencias con una puntuación de 5.38, convirtiéndose así en el elemento de mayor importancia con un valor de 1 para los

profesores acerca de las prácticas académicas argumentativas. Sin embargo, cuestiones de formato como lo es la estructura coherente de la información tuvo una puntuación de 4 puntos siendo así el segundo elemento más importante. El contraste de perspectivas ocupa el tercer lugar en este ranking de importancia con una puntuación de 3.69 seguido por el uso de fuentes de la información con 3.53 puntos. El proveer argumentos y el dar contrargumentos son elementos posicionados en el quinto y sexto lugar con 3.38 y 2.92 puntos respectivamente mientras que el tomar una postura se encuentra en el séptimo sitio. Finalmente, la reiteración de la tesis en la conclusión es el elemento de menor importancia con base en la opinión de los profesores.

Elemento argumentativo	Puntuación	Nivel de importancia
Empleo de evidencias	5.38	1
Estructura coherente de la información	4.0	2
Contrastar perspectivas	3.69	3
Uso de fuentes de la información	3.53	4
Proveer argumentos	3.38	5
Dar contraargumentos	2.92	6
Tomar una postura	2.61	7
Reiterar la tesis en la conclusión	2.0	8

Tabla 4.3. Importancia de los componentes de la argumentación.

La tabla anterior permite establecer que el elemento más importante en la argumentación es el uso de evidencias marcando una diferencia significativa, en específico de 1.38 puntos entre este elemento y los siete elementos restantes. Además, es posible notar que hay un contraste interesante entre la consideración de un elemento de formato como el segundo más importante. Si la argumentación se trata de aportar evidencias, los resultados sugieren que no necesariamente estas evidencias deben basarse en el uso de fuentes de la información. Por otro lado, la diferencia entre la puntuación obtenida a partir del tercer elemento hasta el octavo no es muy grande. Asimismo, los docentes creen que el establecimiento de una postura es uno de los elementos menos importantes en las prácticas argumentativas.

Esta subsección señala que el elemento más importante en la argumentación es el empleo de evidencias y la organización de la información relacionada específicamente con la coherencia mientras que los elementos que no son importantes es que el autor tome una postura y que reitere su tesis.

4.9. Creencias sobre la práctica docente en el desarrollo de las prácticas académicas argumentativas

Esta subsección conformada por seis reactivos se relaciona con la forma en que el docente implementa las prácticas académicas argumentativas y en lo que se basa para llevarlas a cabo. Por consiguiente, el primer reactivo refiere a si los profesores fomentan las prácticas argumentativas. La figura 4.23 contiene la información cuantitativa de esta pregunta.

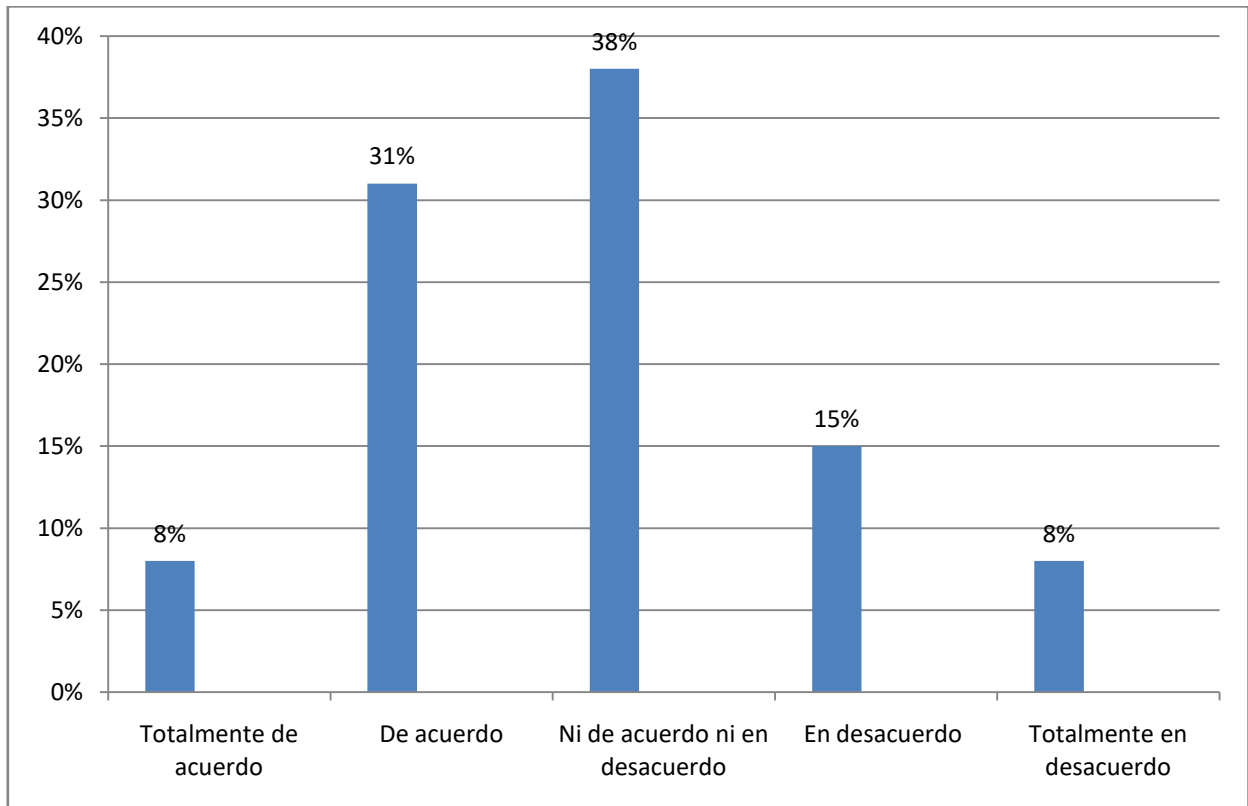


Figura 4.23. Creencias docentes sobre el fomento de las prácticas argumentativas.

En la figura 4.23 se puede observar que solamente el 8% de los profesores dijo estar totalmente de acuerdo con esta aseveración; el 31% mencionó estar de acuerdo. No obstante, el mayor porcentaje en esta pregunta lo representa la respuesta de ni de acuerdo ni en desacuerdo con un 38%; el 15% de los profesores estuvo en desacuerdo, y el 8% en total desacuerdo. A pesar de que la mayoría de la opinión docente se decantó por la neutralidad, casi un porcentaje equiparable desarrolla las prácticas argumentativas. En este sentido, tal vez los profesores que respondieron ni de acuerdo ni en desacuerdo creen que llevan a cabo actividades argumentativas pero no tan frecuentemente atribuyendo así no una línea muy clara en cuanto a su creencia frente a este reactivo.

Las expectativas en lo respectivo a lo que los docentes esperan de las prácticas argumentativas de los alumnos se representan en la figura 4.24.

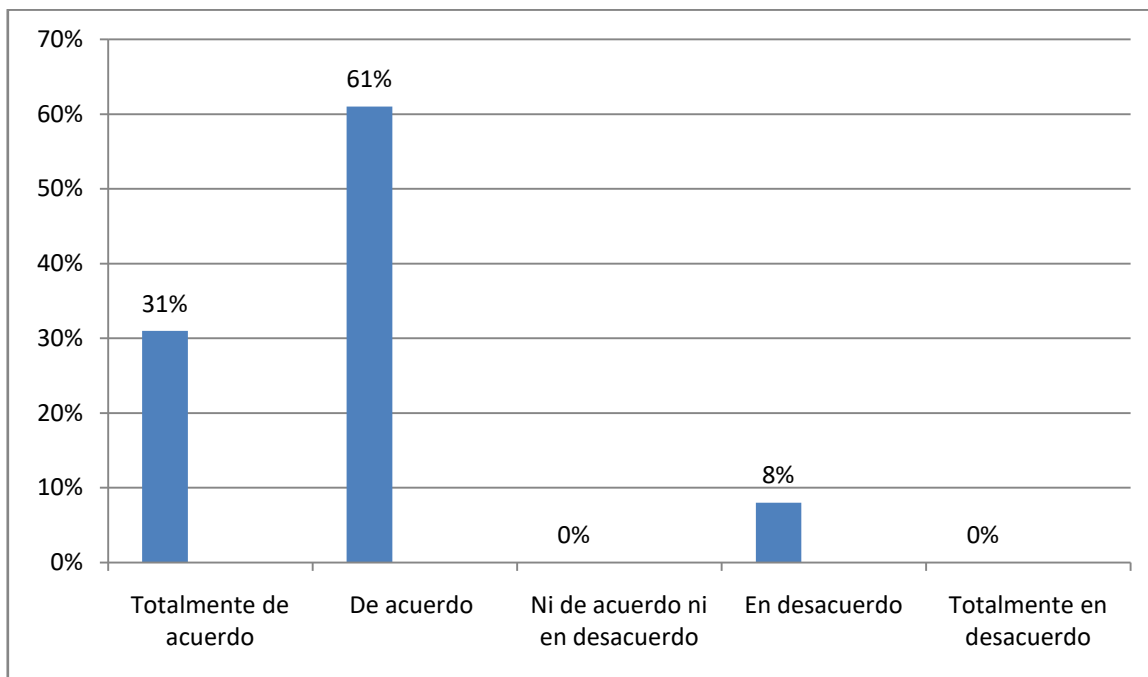


Figura 4.24. Comunicación de las expectativas docentes de las prácticas argumentativas.

La figura 4.24 indica que el 31% de los profesores estuvieron totalmente de acuerdo con la comunicación de lo que esperan de estas prácticas; el 61% dijo estar de acuerdo; y contrariamente, el 8% se mostró en desacuerdo. Estos datos permiten suponer que la mayoría de los docentes creen que es importante comunicar sus expectativas a los alumnos mientras que solamente algunos docentes no lo hacen.

Otra de las preguntas establecidas dentro de esta subsección, se refiere a si los docentes usan los proyectos argumentativos como medio de evaluación. A este respecto, el 23% de los profesores estuvo totalmente de acuerdo. El 15% de los profesores mencionó estar de acuerdo, el 31% se posicionó de forma neutral al no

estar de acuerdo ni en desacuerdo. Por otro lado, el desacuerdo lo emitió el 23%, y el 8% estuvo en total desacuerdo. La figura 4.25 ilustra los porcentajes obtenidos en esta pregunta.

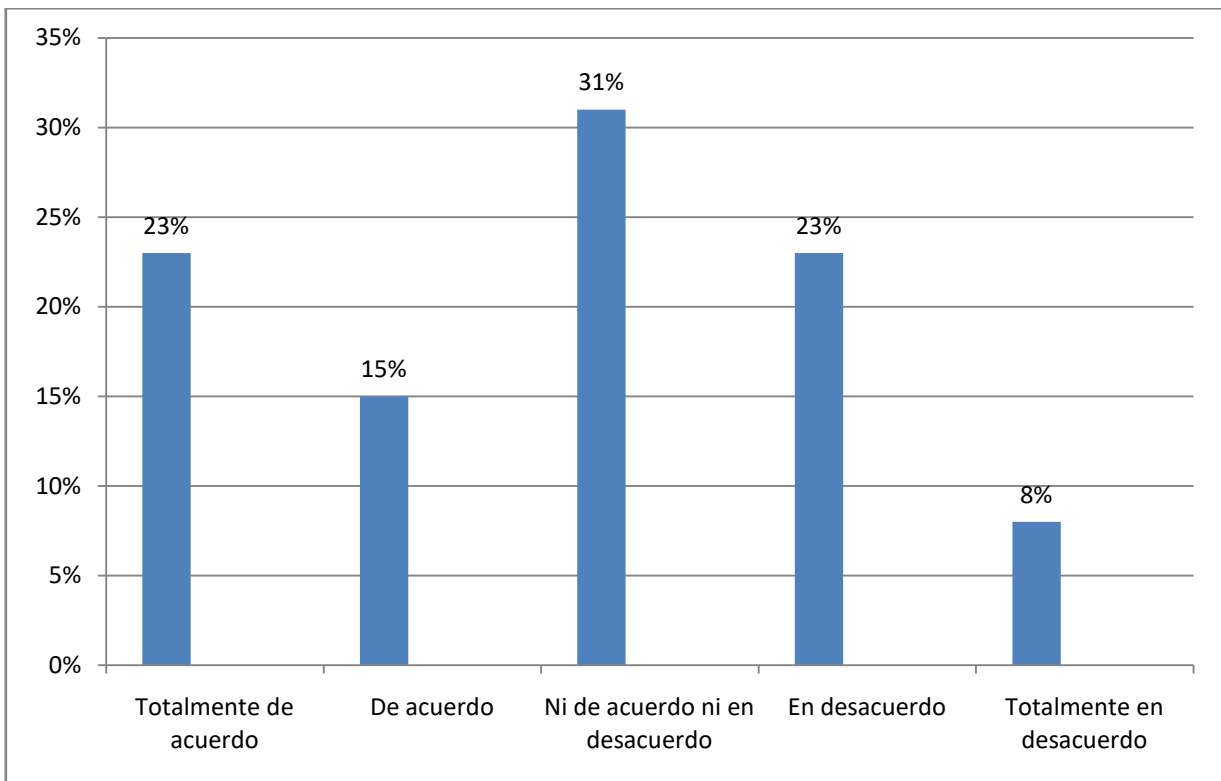


Figura 4.25. Porcentaje acerca del uso de prácticas argumentativas como medio de evaluación.

A partir de los datos anteriores, se puede notar que muchos de los docentes usan las prácticas argumentativas como una herramienta de evaluación lo cual podría ser un indicio del rol de estas actividades en este ámbito universitario. No obstante, algunos otros profesores no creen que sea un medio evaluativo ya que expresaron su desacuerdo.

La figura 4.26 indaga si los docentes implementan actividades de acuerdo con su conceptualización de la argumentación. Por lo tanto, de acuerdo con el análisis, el 85% de los profesores encuestados diseñan actividades que promueven la argumentación basándose en el concepto que ellos tienen de la misma mientras que el 15% respondieron que no lo hacen así.

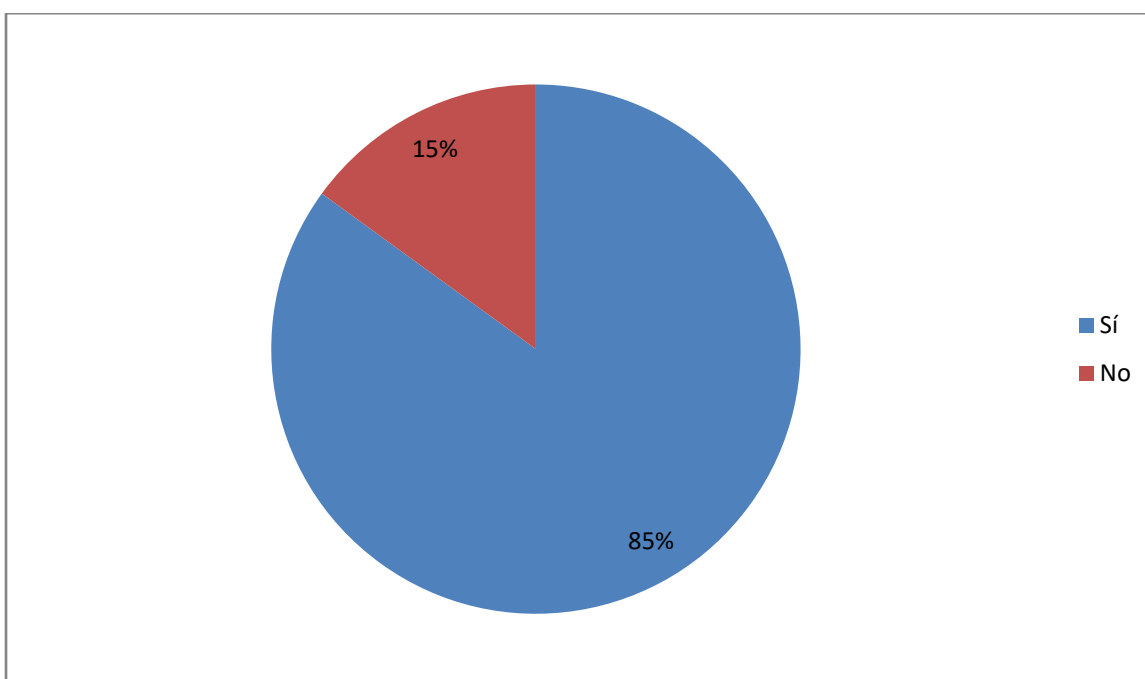


Figura 4.26. Creencias docentes sobre el diseño de actividades argumentativas en función del concepto de argumentación.

Los porcentajes anteriores muestran que en su mayoría, los profesores consideran importante la conceptualización que tienen acerca de la argumentación para diseñar en función de esta las actividades de aprendizaje. En este sentido, lo que define el curso del proceso de enseñanza-aprendizaje para el 85% de los profesores es la forma en que ellos entienden la argumentación.

La figura 4.27 muestra el porcentaje obtenido referente al reactivo que plantea si el diseño de las actividades en las prácticas argumentativas se basa en las expectativas docentes acerca de la argumentación.

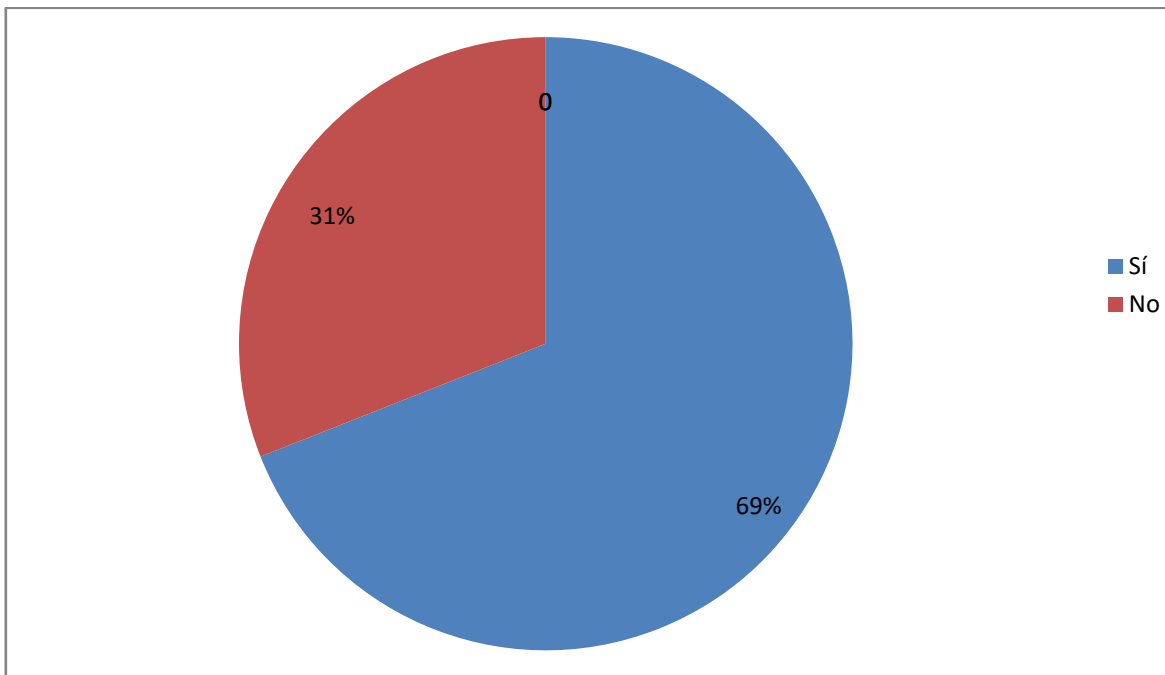


Figura 4.27. Diseño de actividades argumentativas en función de sus expectativas de la argumentación.

En este sentido, la gráfica anterior muestra que la mayoría de los profesores, es decir, el 69% sí diseña sus actividades conforme a las expectativas de lo que espera de la argumentación. Por otro lado, el 31% no lo realiza de esta manera. Al parecer un tercio de los profesores no consideran que las expectativas en el proceso argumentativo sean la característica primordial en la creación de las actividades áulicas. Por consiguiente, la figura 4.26 señala que los profesores sí creen que deben basarse en lo que esperan de la argumentación al diseñar las actividades argumentativas. Posiblemente, el porcentaje restante de la opinión

docente basa en criterios como la manera en que conciben la argumentación y la importancia de ésta para cada uno de ellos.

La figura 4.28 contiene los datos cuantitativos arrojados por el análisis del reactivo que refiere si el tipo de instrucción que los docentes dan a sus alumnos sobre las prácticas argumentativas depende del nivel educativo en el que están. En este respecto, el 77% de los encuestados respondió de manera afirmativa, en contraste, el 23% lo negó.

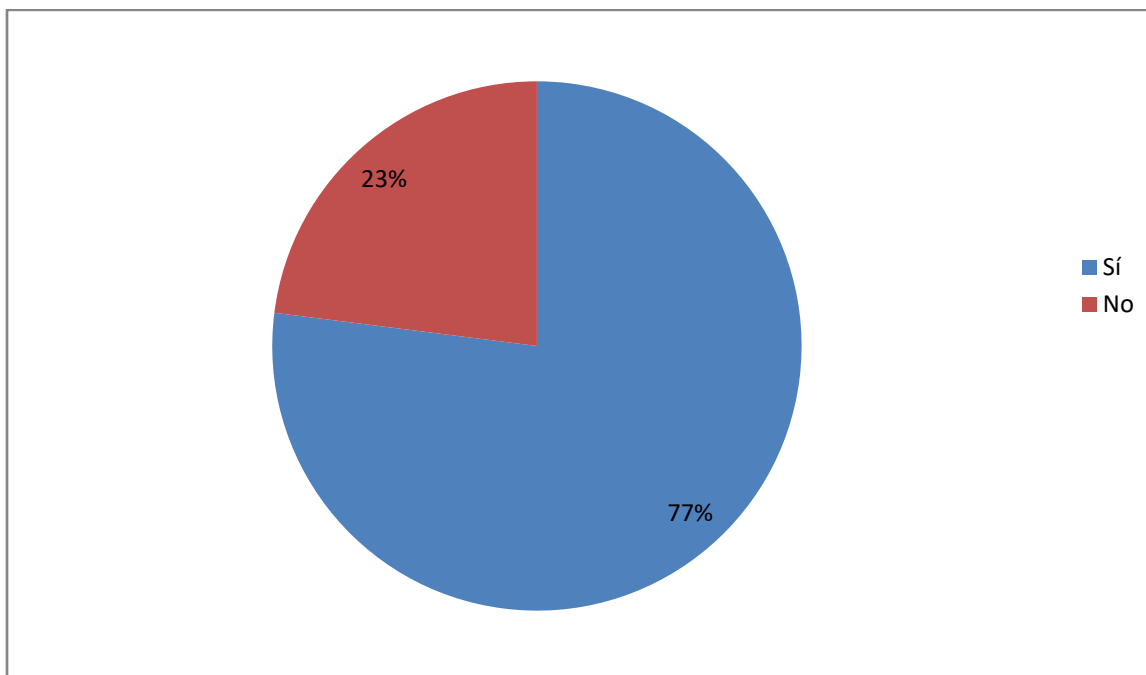


Figura 4.28. ¿El nivel de instrucción que se imparte depende del nivel educativo de los alumnos?.

Estos datos demuestran evidentemente que el grado de escolaridad, licenciatura o posgrado, influyen en la práctica docente del profesor. Esto puede responder a que los docentes creen posiblemente que las habilidades de un alumno de licenciatura no son las mismas a las de un alumno de posgrado, y viceversa. Por lo tanto, la forma de impartir la clase será diferente y adaptada al tipo de alumnos.

Para cerrar esta sección, los resultados indican que la mayoría de los profesores fomentan la argumentación en el aula diseñando actividades de esta índole. Sin embargo, los criterios en los que se basan para crearlas difieren. Por un lado, la mayoría se basa en la conceptualización que tienen de la argumentación, y por el otro, algunos docentes se basan en las expectativas que tienen de la argumentación. Asimismo, muchos docentes usan las prácticas argumentativas como un medio de evaluación y más de la mitad comunican lo que esperan de las mismas. Finalmente, el nivel de instrucción (licenciatura o posgrado) influye de manera significativa en la forma en que el profesor plantea su enseñanza.

4.10. Limitaciones en el fomento de las prácticas académicas argumentativas

En esta subsección se incluyen reactivos relacionados con las posibles situaciones que podrían representar un obstáculo para los docentes en el desarrollo de las prácticas académicas argumentativas. Por ello, y tomando en cuenta algunos datos obtenidos a partir del piloteo de este instrumento y de las entrevistas a los profesores, se decidió comenzar con un factor esencial en la efectividad de la práctica docente; el factor tiempo.

La primera pregunta de esta subsección indaga si los profesores tienen tiempo para fomentar las prácticas argumentativas, lo cual se muestra en la figura 4.29.

Limitación			
Disponibilidad de tiempo en el fomento de las prácticas argumentativas		Formación necesaria para el fomento de las practicas argumentativas	
Sí	No	Sí	No
62%	38%	77%	23%

Figura. 4.29. Limitaciones en el fomento de las prácticas argumentativas.

En la figura 4.29 se aprecia que el 62% de los docentes mencionó contar con la disponibilidad de tiempo para fomentar la argumentación en el aula. En contraste, el 38% no cuenta con el tiempo para hacerlo. Referente a si los profesores consideran tener la formación necesaria para fomentar las prácticas argumentativas en los estudiantes, el 77 % de los profesores considera que sí. Por otro lado, el 23% respondió que no la tenía como se muestra en la figura 4.29. Es posible notar que la formación docente, en este caso, en la enseñanza de la argumentación no representa una limitación puesto que más de la mitad de los profesores consideran tener las competencias necesarias para la instrucción formal a este respecto.

A partir de los datos ya mencionados, la mayoría de los profesores no tienen como limitación ni la disponibilidad de tiempo ni una insuficiente formación académica para desarrollar las prácticas académicas argumentativas.

4.11. Estrategias docentes para fomentar las prácticas académicas argumentativas

El primer reactivo de esta subsección se refiere a la ayuda que los profesores dan a los alumnos en las actividades argumentativas. La tabla 4.4 presentada a continuación esquematiza los resultados obtenidos en la sección relacionada con las estrategias docentes para el fomento de la argumentación.

Estrategias							
Tiempo destinado a la estructuración de los argumentos de los alumnos		Explicación a los alumnos sobre la importancia de la estructura de los argumentos		Criterios definidos en la evaluación de las prácticas argumentativas		Andamiaje a los alumnos para tomar una postura en las prácticas argumentativas	
Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
54%	46%	69%	31%	54%	46%	62%	38%

Tabla 4.4. Estrategias para el fomento de las prácticas académicas argumentativas.

En este sentido, el primer reactivo se refiere a si los profesores dedican tiempo en su clase a ayudar a los estudiantes en la estructuración de sus argumentos. El 54% de los profesores, es decir más de la mitad, sí lo hacen. Por otra parte, el 46% de ellos, no. Entonces una parte importante de los docentes usan como parte del desarrollo de la argumentación un andamiaje, en este caso, para estructurar los argumentos. Sin embargo, resulta interesante que un número significativo no lo hace tal vez porque creen que no es necesario que se les ayude a los alumnos suponiendo que lo saben hacer.

Referente a si el profesor explica a los alumnos la importancia que tienen sus argumentos, en la tabla 4.4 también se incluyen los resultados. La mayoría de los docentes representada con el 69% respondió afirmativamente a esta pregunta, mientras que el 31% emitió una respuesta negativa. Los profesores, en este aspecto, creen necesario hacer conscientes a los alumnos de la estructura de sus argumentos, lo cual es indicio a la vez de una enseñanza explícita de estas actividades.

Otro de los reactivos de este apartado indaga acerca de los criterios en la evaluación de la argumentación. De manera concreta, la pregunta planteada es si los profesores tienen criterios definidos para evaluar las prácticas académicas argumentativas. La tabla 4.4 ya aludida indica que el 54% de los docentes sí lo hacen; contrariamente, el 46% respondieron negativamente. Casi la mitad de los docentes carece de criterios definidos en la evaluación de la argumentación, lo cual podría ser parte de una respuesta a las evidentes dificultades que los alumnos tienen al realizar estas prácticas.

El último reactivo de la sección se refiere a si los profesores ayudan a sus estudiantes a tomar una postura en las prácticas académicas argumentativas.

El 62% de los profesores ayudan a los alumnos a tomar una postura al realizar prácticas argumentativas. En contraste, el 38% de la población docente encuestada, no lo hace. Por consiguiente, más de la mitad de los participantes contribuyen en el desarrollo de la argumentación a través del andamiaje que les proporcionan dejando en claro que los profesores posiblemente consideran que la toma de una postura es fundamental en la argumentación.

Según algunos hallazgos generales de esta sección referente a las estrategias que usan los profesores en la enseñanza de las prácticas argumentativas en el aula, es posible afirmar que la mayoría de los docentes se preocupa, en primer lugar, por explicar a los alumnos la importancia que tienen sus argumentos, y en segundo lugar por la toma de postura de los alumnos. En este sentido, también resulta importante destacar que, a pesar de que más de la mitad de los profesores tienen criterios definidos en cuanto a la evaluación de estas prácticas, casi el 50% de los mismos no los tienen estableciendo parte de una respuesta a las dificultades que tienen los alumnos al argumentar. Asimismo, lo anterior deriva en una continua interrogante a la naturaleza de la argumentación para los docentes y su rol en la enseñanza a pesar de lo importante que es para ellos.

4.12. Ranking de importancia de tipos de texto en cuanto a gradación argumentativa

En esta sección del cuestionario escrito se solicitó a los profesores que colocaran 7 textos en una clina de gradación argumentativa. Los siete textos fueron el ensayo, la tesis, el artículo, la reflexión, el reporte, el resumen y el informe. Por lo tanto, en este caso, los textos se enumeraron y 7 fue el valor de mayor gradación argumentativa. El cálculo de la puntuación se hizo mediante la consideración del número total de cuestionarios analizados, que en este caso fueron 13 cuestionarios. Con el objetivo de obtener la puntuación para cada texto con mayor grado de argumentación se obtuvo la puntuación total para dividirla entre los 13 cuestionarios recopilados. Por lo tanto, el total de puntos es de 91 y el menor es de 7 puntos. Después se le dio un valor a cada número (nivel de importancia) de los textos argumentativos. Por ejemplo, al número 1 se le dio el valor de 7 puntos, al número 2 el valor de 6 puntos, al 3 el valor de 5 puntos y así sucesivamente hasta llegar al número 7 porque fue el considerado con mayor gradación

argumentativa. Posteriormente, se contabilizaron cuántas respuestas de cada elemento tenían el número 1, 2,3, hasta el número 8 para después multiplicar el número de respuestas por el valor (en puntaje) de cada nivel de argumentación. Se obtuvo la puntuación total de cada uno de los textos y se dividió entre el número total de puntos (91), siendo el índice más alto, el número 7.

La figura 4.30 esquematiza la puntuación obtenida en función del nivel de gradación argumentativa para cada uno de los textos.

Elemento argumentativo	Puntuación	Nivel de importancia
Ensayo	5.35	1
Reflexión	5.05	2
Tesis	4.78	3
Artículo	4.13	4
Reporte	2.27	5
Resumen	2.02	6
Informe	1.97	7

Figura 4.30. Gradación argumentativa de los textos académicos.

La figura 4.30 indica que los textos con mayor gradación de acuerdo con la opinión docente son el ensayo con 5.35 puntos posicionándose así en el primer lugar a nivel argumentativo; la reflexión en segundo lugar con 5.05 puntos, la tesis en tercer lugar (4.78 puntos), el artículo con 4.13 puntos mientras que el reporte está en quinta posición (2.27 puntos). De forma similar, el resumen y el informe se

consideraron como aquellos con la menor gradación argumentativa debido a que tuvieron 2.02 y 1.97 puntos, respectivamente.

Por consiguiente, la información de la figura anterior indica que los textos clasificados como de mayor argumentación son, por un lado, el ensayo que constituye el género más común en el desarrollo de la argumentación dentro de este contexto en específico, siendo la Facultad de Lenguas. Por otro lado, la reflexión, categorizada como el segundo texto de mayor grado argumentativo. Sin embargo, resulta sorprendente que a pesar de que la tesis constituye el medio de titulación por excelencia, se encuentra en tercer lugar de esta gradación argumentativa. Aunado a esto, es necesario aclarar que la clasificación argumentativa coincide parcialmente en el caso del ensayo con la frecuencia con la que los profesores solicitan estos textos. En contraste, las reflexiones no se solicitan usualmente, pero los profesores la consideran en segundo lugar en cuanto a su grado argumentativo.

4.2.1. Análisis de resultados de los cuestionarios orales

Acto seguido al análisis de los cuestionarios escritos, se prosiguió con el análisis correspondiente a los cuestionarios orales, de los cuales se recopilaron 14, sin embargo, se descartó uno debido a las pocas preguntas contestadas por el participante.

El análisis de este instrumento de investigación consistió en la lectura detallada de cada uno de los cuestionarios para identificar los patrones similares en las respuestas y codificarlas en las siguientes secciones:

Sección	Subsección
<p>Sección I. Elementos de un buen argumento</p> <p>Sección II. Características de las prácticas académicas argumentativas</p>	<p>2.1. Características del ensayo</p> <p>2.2 Características del debate</p> <p>2.3. Características de las exposiciones</p> <p>2.4. Características de las discusiones</p> <p>2.5. Características de los reportes de lectura</p> <p>2.5. Características de las reflexiones críticas</p>
<p>Sección III. Aspectos que los docentes consideran en la enseñanza de la argumentación</p>	<p>3.1 Aspectos al enseñar a los alumnos de licenciatura a argumentar</p> <p>3.2. Aspectos al enseñar a los alumnos de maestría a argumentar</p>
<p>Sección IV. Fuente de conocimiento docente acerca de la argumentación</p>	
<p>Sección V. Actitudes del estudiante al llevar a cabo las prácticas académicas argumentativas</p>	
<p>Sección VI. Actitudes docentes al llevar a cabo las prácticas académicas argumentativas</p>	

Tabla 4.5. Secciones del cuestionario oral.

En la tabla 4.5 se muestran las seis secciones de los cuestionarios orales, así como sus respectivas subsecciones. En este sentido, se analizó cada una de ellas a través de la identificación de similitudes en las respuestas y en las diferencias en las mismas. A continuación, se presentan los resultados obtenidos en cada sección.

4.2.2. Elementos de un buen argumento

La primera sección de los cuestionarios orales refiere a los elementos que los docentes consideran debe tener un buen argumento. De acuerdo con las respuestas obtenidas en esta subsección, la mayoría de los profesores enfatizaron que además de una opinión a favor o en contra (postura), el sustento teórico es uno de los elementos que conforman un argumento. Esto se observa a partir de respuestas como *evidencia de investigación, sustento teórico, evidencia de conocimiento teórico, y razones que tengan un respaldo lógico y documental*. No obstante, algunos participantes mencionaron el conocimiento previo o la experiencia como parte de la argumentación reflejado en *experiencia* como ellos así lo respondieron y *basarse en conocimiento previo*. Por otro lado, la cualidad de forma dentro de las prácticas académicas argumentativas fue incluida por los docentes, quienes respondieron que un buen argumento debe estar organizado mediante un lenguaje claro. Esto se puede notar en la respuesta, *lenguaje claro y entendible; orden al presentar los elementos*. Sin embargo, algunos otros docentes se limitaron a responder brevemente el contraste de ideas o la inclusión de argumentos y contrargumentos. Por ejemplo, citas como *argumentos sólidos y fundamentados, contraste de ideas*.

Una de las respuestas analizadas refiere la flexibilidad en la construcción de la argumentación a través de la medida en la información presentada, es decir, cómo el docente lo expresa, *apertura y control en la crítica*, que posiblemente indique parte de la conceptualización de los docentes respecto a lo que ellos entienden como argumentación.

4.2.3. Características de las prácticas académicas argumentativas

En esta sección se presentan los resultados obtenidos en la sección número dos referente a las características de las prácticas académicas argumentativas. La primera pregunta se relaciona con las características que los docentes creen que los ensayos deben tener. La figura 4.31 esquematiza las respuestas proporcionadas.

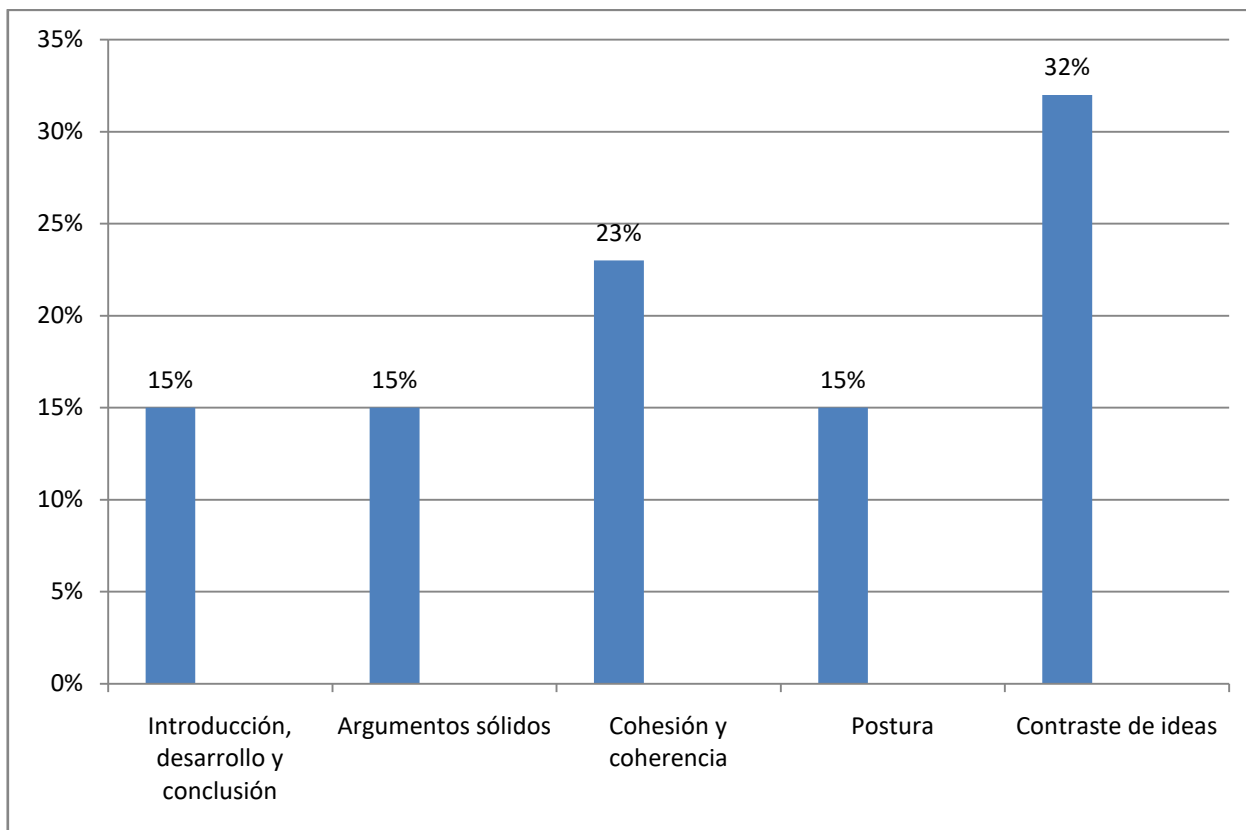


Figura 4.31. Características de los ensayos.

A partir de la figura 4.31 se observa que el elemento que se refirió como uno de los más importantes dentro de la práctica argumentativa de los ensayos fue el contraste de ideas con un 32%, por ejemplo, en una de los fragmentos mencionados por la maestra Angélica (37 años) y con 7 años de experiencia *que sean contrastivos y que tomen en cuenta varios puntos de vista*. En este sentido, algunos participantes respondieron que una de las características de los ensayos era la opinión (a favor o en contra) del tema, esto es, un posicionamiento de la temática discutida. Lo anterior se puede observar en lo que menciona el profesor Julián (30 años) con 5 años de experiencia en la docencia: *una postura, base (s) teórica (s), argumento a favor o en contra y conclusión*. En segundo lugar se encuentra la cohesión y coherencia con un 23% indicando así que los profesores otorgan un valor preponderante a la estructuración del ensayo. Por consiguiente,

los docentes opinaron que otra de las características son la introducción, el desarrollo y las conclusiones (15%). Por otro lado, la postura y los argumentos sólidos son aspectos que caracterizan esta práctica de acuerdo con la opinión del 15% de los profesores, respectivamente. Otros elementos que se contestaron en este reactivo fueron los recursos retóricos, los conectores discursivos, las bases teóricas y la claridad de las ideas.

La segunda pregunta dentro de esta sección corresponde a las características de los debates. Por ende, como las características de mayor importancia con base en las respuestas de los informantes se encuentran el contraste de ideas y una opinión respecto al tema que puede observarse en uno de los fragmentos del cuestionario del profesor Alejandro (42 años), quien tiene casi 12 años de experiencia en *presentar argumentos para respaldar una postura y contrargumentar*. A este respecto, son tres los elementos que se identifican en esta respuesta: argumentos, contrargumentos y una postura. No obstante, algunos profesores respondieron que otras características a considerar en la realización de un debate es presentar ejemplos y dar a los participantes la oportunidad de hacer preguntas. Parte de esta información se nota en lo que menciona el profesor Luis (44 años) de 10 años de experiencia una *apertura, ejemplos y una sección de preguntas y respuestas*. Es importante mencionar que, a pesar que la mayoría de las respuestas de los profesores se caracterizaron por una introducción, una argumentación y conclusiones, otros afirmaron que el elemento principal es el respeto a las opiniones. El fragmento al que hace alusión la profesora Rosalía (36 años), quien tiene 7 años de experiencia refleja esta característica: *un grupo presenta argumentos a favor y otro grupo en contra. Debe haber respeto a la postura expresada*.

Las respuestas anteriormente presentadas podrían indicar que los profesores otorgan un valor significativo a la secuencia de la realización del debate estableciendo una estructura de tres componentes en donde el posicionamiento ante una cierta temática es fundamental sin excluir valores como el respeto, en este caso.

La tercera práctica argumentativa se relaciona con las exposiciones. En este sentido, las características más representativas de esta práctica son, en orden de importancia, la información que respalda estas prácticas, esto es, un sustento teórico organizado como lo indica el profesor Luis (10 años de experiencia) en *conocimiento de la información, documentación de la información, organización de la información*. Sin embargo, también se hace alusión a una cualidad que debe tener la base teórica que uno de los profesores, en este caso Inés de 38 años (8 años de experiencia) manifestó en *presentar información relevante y fuentes confiables* representado por un 39% de la opinión docente; y los ejemplos con un 23%. Asimismo, en la cita textual tomada de uno de los cuestionarios orales; específicamente, la profesora Rosalía en *buen desarrollo del tema, presentación clara...* se alude a la organización y calidad del desarrollo del tema (con un 15% respectivamente), la introducción, el desarrollo y la conclusión (8%), lo cual también implica que el estudiante debe considerar las indicaciones del profesor en cuanto a la práctica concierne.

El hecho de que la introducción, el desarrollo y las conclusiones ocupen sólo un 8% en este análisis resulta interesante puesto que, a pesar de que estas características podrían indicar una estructura general, también dan pauta a la existencia, principalmente de elementos más significativos como el sustento teórico y los ejemplos implicando así un valor preponderante en el contenido de

las exposiciones más que en el formato de las mismas. Sin embargo, otros elementos como la voz, el lenguaje corporal y el vocabulario también se consideraron. Esto se puede observar en el siguiente fragmento:

vocabulario, argumentos, tesis, manejo del material de apoyo, movimiento del cuerpo, manejo de la voz, manejo de la información, coherencia y cohesión en el discurso (Ana, 31 años, 5 años de experiencia)

La cuarta práctica argumentativa incluida en este cuestionario oral fueron las discusiones, cuyo análisis no se estableció a partir de similitudes en la información proporcionada ya que las respuestas fueron muy diferentes. Además, de los 13 cuestionarios analizados, sólo se consideraron 8 debido a la falta de respuesta a esta pregunta pues algunos de estos docentes contestaron que no utilizaban discusiones en el aula. Por consiguiente, tampoco se presenta una figura que esquematice los datos cuantitativamente.

Con base en el análisis de estos cuestionarios, las opiniones sustentadas son la característica más importante en las discusiones. Esto que se puede notar en respuestas como “sustentos, como base de los argumentos que defienden su postura”. A su vez, elementos extralingüísticos como la expresión verbal adecuada, la postura y la formulación de preguntas son considerados características de estas prácticas. En contraste, hubo respuestas que indican que los participantes no tienen una respuesta específica que caracterice las discusiones, sino que toman en cuenta la participación de los alumnos. El siguiente fragmento mencionado por el profesor Antonio de 33 años (3 años de experiencia) ejemplifica este hecho en *nada formal, que todos participen*. De manera similar, algunos otros profesores expresaron que dentro de estas prácticas argumentativas, los estudiantes necesitan seguir una línea conceptual organizada. Por ejemplo, uno de los participantes hizo referencia a la claridad de las ideas *que*

no haya malos entendidos principalmente, que se expresen claramente (Angélica), y otra de las respuestas implica que los alumnos necesitan hablar sólo del tema en cuestión y, al mismo tiempo sugiere una actividad para el desarrollo de esta práctica en *...puede haber lluvia de ideas* (Rosalía).

La penúltima práctica argumentativa de este análisis son los reportes de lectura pero sólo se analizaron 10 cuestionarios ya que algunos participantes no proporcionaron respuestas en este respecto. Por consiguiente, la figura 4.32 esquematiza los datos obtenidos.

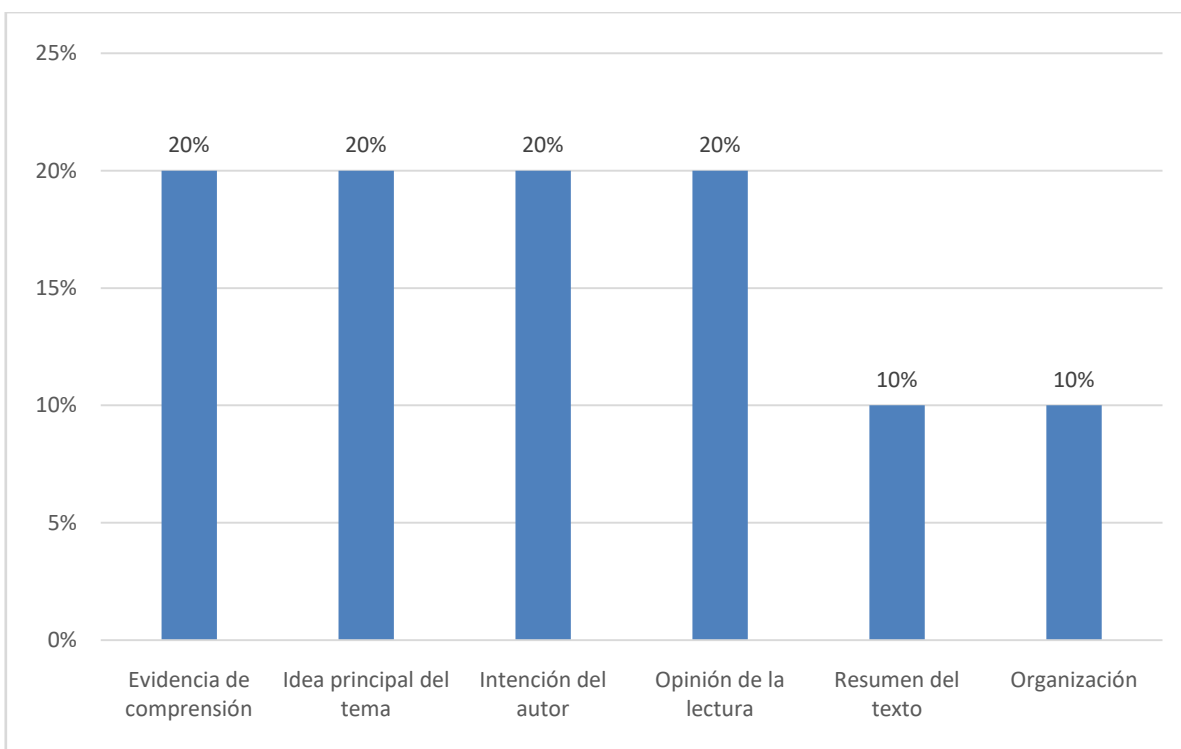


Figura 4.32. Características de los reportes de lectura.

La figura 4.32 muestra que en total los docentes consideran seis elementos característicos de los reportes de lectura, de los cuales cuatro de ellos tienen el

mismo porcentaje: evidencia de comprensión, idea principal del tema, intención del autor, y opinión de la lectura con un 20 % cada uno. Los dos elementos restantes, en este caso, el resumen del texto y la organización tienen un 10% respectivamente. Por consiguiente, estos elementos representan un valor significativo otorgado en mayor medida al contenido que a la forma de esta práctica argumentativa. A partir de estas respuestas, las características que los profesores toman en cuenta en los reportes de lectura se podrían concebir dentro de una clina donde los aspectos más evidentes ocupan los dos primeros niveles, es decir, la evidencia de comprensión y la idea principal del tema. De forma similar, los profesores también creen que deben contener la opinión o intención del autor pero incluyen la voz del alumno a través de su opinión acerca del texto analizado. Sirva de ejemplo el siguiente extracto que indica tanto la inclusión de elementos evidentes y de aspectos subjetivos como la opinión del estudiante *identificar la idea principal del texto, la intención del autor; mencionar por qué se eligió esa lectura y una opinión sobre ella* (Alejandro).

La última práctica argumentativa se relaciona con las características que de acuerdo con la opinión de los profesores deben tener las reflexiones críticas. Por ejemplo, el profesor Julián refiere que este tipo de prácticas argumentativas deben tener una *descripción del contenido y comentario sustentado de los elementos descritos*. En segundo lugar, hubo respuestas que indican la importancia que los docentes otorgan a la opinión del alumno, por ejemplo: *que basen sus opiniones en más de una fuente y que se formen una opinión propia, no sólo repetir datos conforme a la información del texto*(Angélica). Por otra parte, las reflexiones críticas deben, de acuerdo con algunos docentes, tener un contraste de ideas (15%). Asimismo, se mencionaron aspectos que tienen un vínculo con el formato del texto como lo enfatizan respuestas como *escritos con coherencia y cohesión, manejo del vocabulario, uso de signos de puntuación, ortografía. uso de*

conectores y recursos retóricos (Ana) representados en la figura 4.33 mediante la coherencia y cohesión, la ortografía, y la brevedad en lo expuesto.

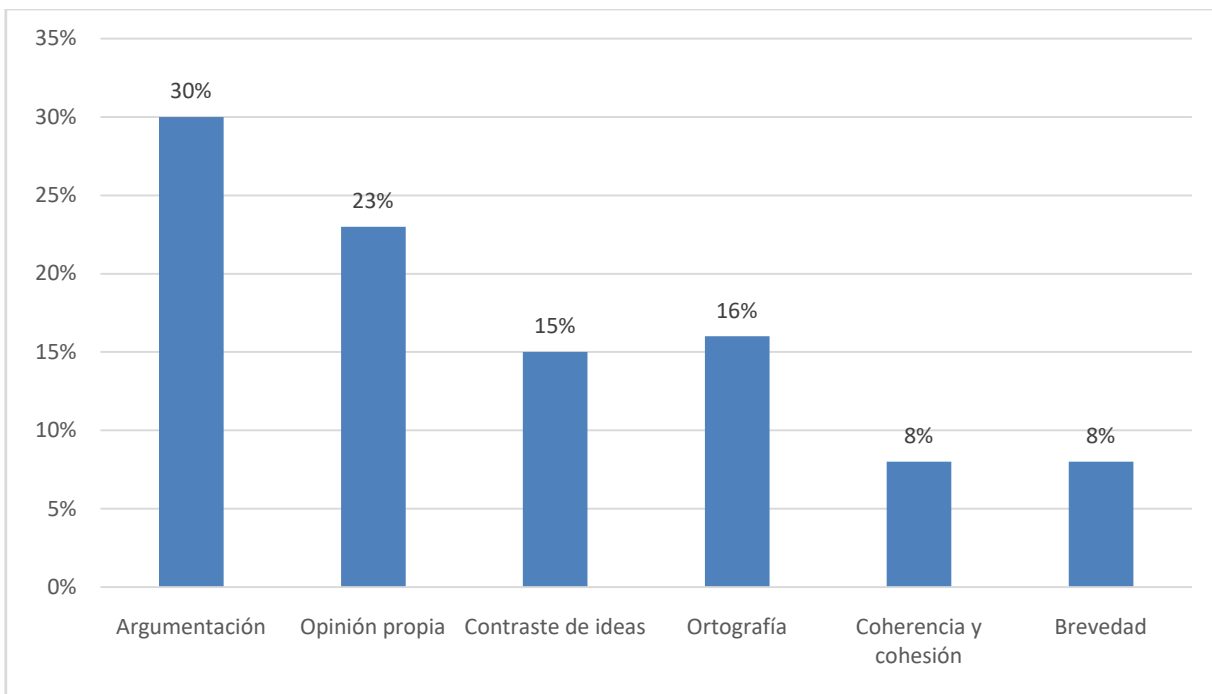


Figura 4.33. Características de las reflexiones críticas.

En la figura 4.33 se observa que la opinión docente se inclina mayormente por la argumentación, no obstante, hubo algunos profesores que contestaron que las reflexiones críticas contienen un elemento ya sea de formato o de contenido. Un ejemplo de este tipo de respuestas hace alusión al contraste de ideas, y otro a la brevedad y a la ortografía adecuada en el texto.

4.2.4. Aspectos que los docentes consideran en la enseñanza de la argumentación

La sección número tres se refiere a los aspectos que los docentes consideran en la enseñanza de la argumentación tanto a los alumnos de nivel licenciatura como a los de maestría. Concretamente, se le preguntó a los docentes qué aspectos consideraban al enseñar a los alumnos a argumentar.

En primer lugar, los cuestionarios analizados sugieren que en la enseñanza de la argumentación a nivel superior se toma en cuenta principalmente la lectura previa y el análisis de la información, por ejemplo: “lectura crítica/ secuencial y que analicen la información”. Otras opiniones implican que la inclusión de fuentes de la información es esencial en las prácticas académicas argumentativas. En los siguientes dos fragmentos se enfatiza la confiabilidad de éstas:

“Que sus bases teóricas sean tomadas de fuentes confiables, que el análisis y analogías correspondan a sus fundamentos teóricos.”

“La calidad de las fuentes consultadas, que sean confiables...”

De forma similar, algunos profesores opinaron que hay que instruir a los alumnos respecto a la diferencia entre tesis y conclusión, los argumentos y los tipos de argumentos que existen así como enseñarles a contraponer sus ideas. Sin embargo, una de las opiniones de los participantes se relaciona con el conocimiento de las necesidades de los alumnos al llevar a cabo las prácticas argumentativas para establecer una línea que guíe la enseñanza: *que se enfoquen*

en sus necesidades, por ejemplo, Cambridge pide ensayos, entonces el enfoque va un tanto académico más que crítico muchas veces. Por otra parte, las palabras axiológicas y los recursos retóricos son tomados en cuenta por algunos docentes.

En cuanto a los elementos que los profesores consideran en la enseñanza de la argumentación a los alumnos de maestría, cinco cuestionarios fueron analizados y en orden de frecuencia están el conocimiento previo y teórico, los argumentos, los contrargumentos, y los ejemplos. La figura 4.34 representa los porcentajes obtenidos para cada aspecto.

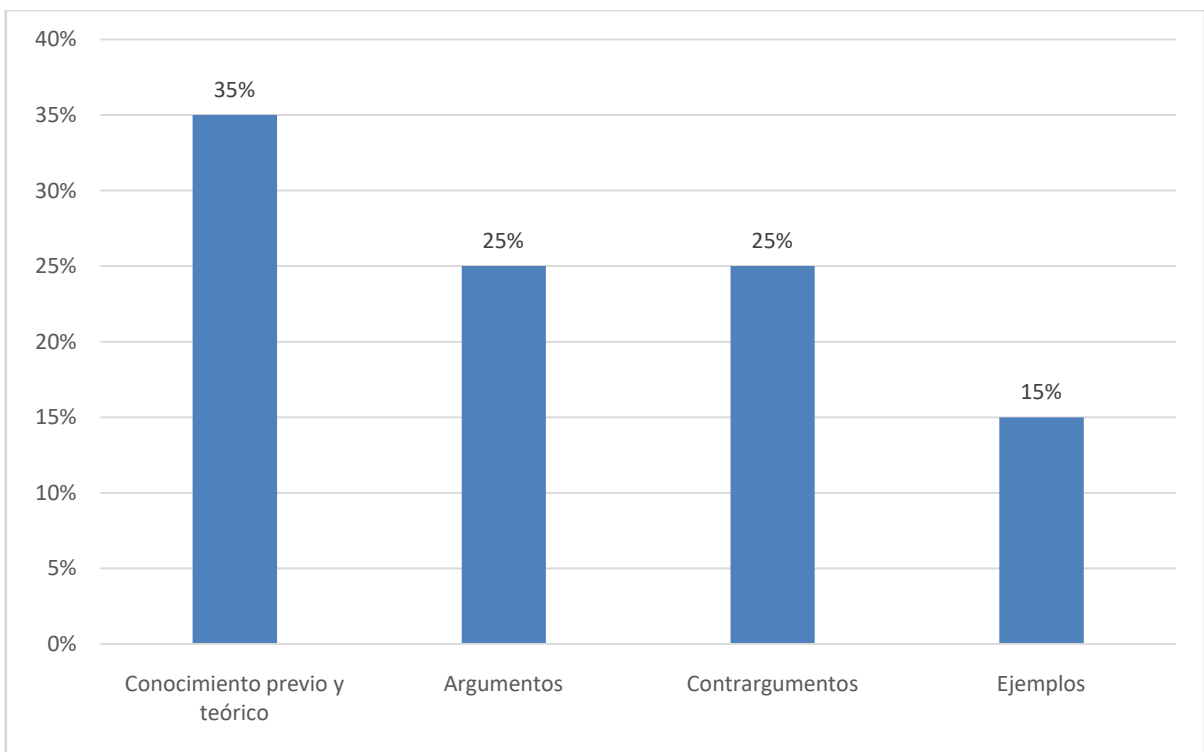


Figura 4.34. Aspectos en la enseñanza de la argumentación a nivel maestría.

Además de los elementos esquematizados en la figura 4.34 en la que sobresale como primer elemento el conocimiento previo y teórico, algunos de los participantes respondieron mencionando otros aspectos que toman en cuenta en su práctica docente como lo son la lectura crítica y la reflexión personal.

Algunas respuestas se vinculan con la lectura crítica y la conformación de los argumentos como se indica en “tesis-antítesis, argumentos-contrargumentos, lectura crítica” mientras que otras creencias docentes afirman que el sustento teórico debe ser coherente con los ejemplos incluidos. Por ejemplo, "que sus bases teóricas sean confiables, diversas y que sus argumentos, ejemplos y analogías correspondan a las bases presentadas". Por otro lado, se le da un valor especial a la solidez de la argumentación a través de la demostración de la aplicación del conocimiento en una práctica argumentativa en particular, como sucede en “recopilación y contraste de información de varios autores, análisis, contraste, aplicación y reflexión personal”. Asimismo, a nivel posgrado la opinión personal del estudiante es relevante para el docente.

La comparación entre los elementos que se consideran en la enseñanza a nivel licenciatura y a nivel posgrado resulta en un contraste de exigencia en cuanto a las actividades cognitivas se refiere. En este sentido, en la licenciatura los alumnos reciben instrucción sobre las nociones básicas de la argumentación; cómo comenzar con el proceso argumentativo, esto es, la lectura previa, cómo se construye un argumento, qué es una tesis, qué es una conclusión y cómo contrastar la información. Por otra parte, en la maestría se da por hecho que los alumnos ya tienen estos conocimientos, y por consiguiente, el desarrollo de sus prácticas argumentativas necesita estar más solidificada mediante la construcción de sus supuestos con base en argumentos contundentes, críticos y a la vez ser el origen hasta cierto punto del conocimiento previo (experiencia) y el conocimiento

teórico (investigación). Por lo tanto, la enseñanza va de un grado de complejidad y exigencia cognitiva menor en la licenciatura puesto que quizá los alumnos han tenido poco o nulo contacto con la alfabetización académica, y, por ende, la argumentación.

4.2.5. Fuente de conocimiento docente acerca de la argumentación

La sección número cinco corresponde al origen o a la fuente de conocimiento de los profesores acerca de la argumentación. Resulta necesario señalar que estos datos refieren a cinco cuestionarios analizados puesto que el resto de los informantes no respondieron tal pregunta. En este respecto, las respuestas identificadas se relacionan principalmente con la investigación en el ámbito y por la consulta de fuentes de la información. Cabe señalar que la experiencia fue una de las respuestas más recurridas en este reactivo. Aunque hubo docentes cuyas respuestas establecieron una combinación de la investigación y la práctica de la argumentación como la fuente de este conocimiento. De manera menos frecuente, algunos profesores contestaron que sabían acerca de la argumentación por la publicación de libros en el área.

En general, en esta subsección es notable que la principal fuente de conocimiento de la argumentación de los profesores es la experiencia principalmente por actividades extracurriculares de investigación.

4.2.6. Actitudes de los estudiantes y profesores en las prácticas académicas argumentativas

La sección del cuestionario oral referente a las actitudes en las prácticas académicas argumentativas está dividida en dos subsecciones: las actitudes del estudiante y las de los docentes en la argumentación. Concerniente a ello, la primera pregunta que se formuló en el cuestionario oral fue cuáles eran las actitudes que los docentes creían los alumnos deben tener al llevar a cabo las prácticas académicas argumentativas, y la segunda pregunta fue dirigida a las actitudes de los docentes ante estas actividades.

Las actitudes de los alumnos, de acuerdo con el análisis del cuestionario oral, fueron diversas. Una de las más frecuentes fue la objetividad de los estudiantes y la flexibilidad ante otras opiniones. En específico, la profesora Ana hace referencia a la apertura ante diferentes posturas. Asimismo, también indica que otras tareas cognitivas a realizar por parte del alumno son la de análisis y razonamiento. Por otro lado, la segunda parte del ejemplo representa implícitamente que se busca que mediante la “apertura” a distintas opiniones, el estudiante sea capaz de contrastar la información.

Otra de las actitudes mencionadas fue la apertura a recibir críticas, es decir, que algunos docentes se han dado cuenta que los alumnos en ocasiones se resisten a modificar sus hábitos en la realización de ciertas actividades como la escritura, como en "actitudes de aceptación al cambio, muchos alumnos no quieren cambiar su modo de escribir". El respeto, la tolerancia, la iniciativa, la creatividad y la reflexión son actitudes que de igual forma se refirieron como parte de esta respuesta.

Referente a las actitudes que se cree los profesores deben tener al desarrollar las prácticas académicas argumentativas, se encuentran, en primer lugar, la flexibilidad como se observa en *aceptar distintos puntos de vista y reconocer la riqueza en cada uno de ellos y desde donde viene tal* (Angélica) que refiere tanto al reconocimiento de la existencia de otras posturas y el darle el valor necesario a las opiniones de los alumnos. Derivada de esta respuesta, se encontró que algunos docentes opinan que deben ser conscientes de que ellos no lo saben todo y, por lo tanto, deben reconocer que su postura no debería ser la de un “poseedor absoluto del saber” como lo refiere el profesor Jorge en *humildad para aceptar que no se posee todo el conocimiento*. De manera casi similar, fue la frecuencia en la actitud de respeto, y el mostrar interés por los argumentos de los estudiantes y el apoyo en la elaboración de los argumentos.

La información presentada en esta subsección referente a las actitudes de los alumnos al llevar a cabo las prácticas argumentativas se encuentran, en primer lugar, la apertura ante otras opiniones en la argumentación y la disponibilidad para aceptar críticas. Por consiguiente, se espera que el alumno sea capaz de modificar tal vez la manera en la que realiza actividades de índole argumentativa. Con menor frecuencia, las actitudes de respeto y reflexión se consideraron. Por parte de los docentes, las actitudes que éstos deben tener son la apertura a otras opiniones y a reconocer que ellos no tienen el conocimiento total dando origen a la necesidad de darle valor a la opinión de los alumnos.

4.2.7. Análisis de las entrevistas semi-estructuradas

El análisis de las entrevistas semi-estructuradas se llevó a cabo entres fases: en primer lugar, se transcribieron los audios de las mismas siguiendo un protocolo de estandarización en la simbología usada dentro de las mismas. Por ejemplo, las

pausas se indican con un punto entre paréntesis (.), y las preguntas del entrevistado como del entrevistador se señalan con un signo de interrogación. La identificación del entrevistado se hizo mediante el pseudónimo del mismo con el propósito de reconocer que en esta investigación los participantes son concebidos como seres humanos, y por ende son muy importantes. Son seres que sienten, tienen una forma de pensar y actuar que interesa al contexto principal de este proyecto de investigación. Después de haber transcrito las cinco entrevistas, se prosiguió a una lectura general para identificar posibles patrones categóricos en el tipo de información proporcionada. En particular, se identificaron datos que resultaron de interés para la complementación de la investigación y ahondar más en los datos obtenidos a partir de los cuestionarios escritos y orales.

Es necesario mencionar que como ya se refirió en el capítulo III, fueron cinco profesores de tiempo completo los entrevistados con un nombre ficticio para garantizar el anonimato. Sus nombres son Luis, Anabel, Cristina, César y Fernando. Asimismo, dentro de cada fragmento citado en este análisis se indica el número, el nombre del entrevistado y el número de entrevista.

El análisis de los resultados comienza con la descripción de hallazgos encontrados relacionados con los reactivos de los cuestionarios. Por ello, uno de los aspectos que derivan de las entrevistas fueron las habilidades que los docentes creen que los alumnos universitarios deben tener. En este sentido, la profesora Anabel puntualiza que una de ellas es el sentido crítico como se observa en el siguiente extracto:

Creo que primero que todo tendrían que tener sentido crítico eso sería por encima de todo capacidad de síntesis este (.) buena elocución buena capacidad para argumentar eso creo yo (.) buenas capacidades también para hacer búsquedas para investigar y encontrar datos confiables... (1Anabel, entrevista2).

En el fragmento 1, la profesora Anabel cree que los estudiantes deben ser críticos pero a la vez tener habilidades de síntesis que van encaminadas a la argumentación y saber hacer investigaciones de calidad. Por ende, para la profesora Anabel, un estudiante universitario debe ser capaz de establecer juicios de valor que lo conduzcan al soporte de la información a través de fuentes confiables.

La definición de la argumentación en la universidad se indagó en los cuestionarios escritos y orales. Sin embargo, las entrevistas revelaron información más precisa en este respecto. Por ejemplo, la maestra Anabel refiere su falta de certeza en lo que podría considerarse como argumentación cuando se le preguntó cuál era el rol del profesor universitario:

...sí creo que desarrollamos sentido crítico pero creo que este sentido crítico pasa a través de ejercicios orales (.) no estoy segura que estos ejercicios orales los llamaría argumentación... (2Anabel, entrevista2).

El fragmento 2 posiblemente sea indicio de una creencia relacionada con el formato escrito de lo que es la argumentación. Aparentemente, la profesora Anabel no considera que la modalidad de la oralidad pueda ser una argumentación. Sin embargo, menciona que para ayudar a los alumnos a argumentar se les debe guiar para que comparen diversos datos.

En el siguiente fragmento la profesora explica con más detalle qué es lo que considera como argumentación y por qué las actividades orales parecen no ser meramente argumentativas:

...estos procesos de argumentación son más firmes y más estructurados a nivel escrito que a nivel oral (.) entonces este (.) básicamente creo que en términos orales estas estructuras son mucho más difusas mientras podría decir que en el escrito una argumentación una buena argumentación una introducción y con tesis antítesis y tesis (.)...(3Anabel, entrevista2).

El fragmento 3 muestra que la profesora basa su conceptualización de la argumentación en una estructura observable y explícita. De hecho, agrega elementos que ella cree necesita tener una argumentación adecuada como la introducción y la tesis. Por otro lado, es sorprendente que, a pesar de que la maestra Anabel fomenta la argumentación en el salón de clases a través de actividades como las discusiones acerca de un tema, reconoce que a veces es una actividad que posiblemente los docentes no implementan eficientemente. El extracto 4 presentado a continuación lo denota:

...oriento sus participaciones a que vayan comparando un aspecto u otro pero sistemáticamente es un ejercicio que se frustra mucho porque me he dado cuenta que es un ejercicio que no sabemos hacer...(4Anabel, entrevista2).

Al analizar el fragmento cuatro se puede observar que la profesora Anabel está consciente de que en ocasiones las prácticas argumentativas no son llevadas a cabo idóneamente pese al esfuerzo de los docentes por hacerlo. Hay cierta guía por parte del docente en este tipo de actividades pero los alumnos a veces no tienen las herramientas necesarias para hacer las actividades adecuadamente. En este respecto, la participante identifica como uno de los problemas en la argumentación la falta de una estructura sólida:

...sí comparan (.) sí contrastan pero no hay una estructura firme entonces lo que sucede es que en algún punto de la discusión regresamos a una idea que ya se había comentado al inicio... (5Anabel, entrevista2).

La entrevista realizada a la profesora Anabel también genera información importante sobre uno de los elementos que ella considera facilitan el desarrollo de las prácticas argumentativas a nivel maestría:

...siempre que se ha podido avanzar en el debate lo he sentido mucho con alumnos de nivel maestría que con alumnos de nivel licenciatura (.) no? este (.) por qué? porque el tipo de aportación de los alumnos de nivel maestría muchas veces se basa también en la experiencia en una experiencia que han tenido...(6Anabel, entrevista2).

Como lo refleja el extracto 6, la profesora Anabel hace una comparación entre la argumentación a nivel licenciatura y a nivel posgrado. En su opinión, una de las ventajas de la implementación de las prácticas académicas argumentativas a nivel posgrado es que los alumnos ya han tenido vivencias y esas experiencias les ayudan a establecer discusiones acerca de una temática particular. Por el contrario, la entrevistada supone que tal vez los alumnos de licenciatura, debido a su edad o al hecho de que aún son estudiantes, no han tenido la oportunidad de tener vivencias en el ámbito laboral.

El rol de las expectativas de los profesores referente a los alumnos fue parte de esta investigación. Por lo tanto, resulta interesante incluir el fragmento número 7 correspondiente a la entrevista de Anabel:

...bueno (.) llevo muchos años dando clase y llevo mucho tiempo dando exposiciones en tanto y tanto en clases pero en ningún momento había realmente esperado que el alumno aportara algo no? (.) de momento que busque bibliografía adicional me daba por bien servida...(7Anabel, entrevista2).

El extracto número 7 señala que al parecer la profesora no espera que los alumnos contribuyan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Anabel explica que en su experiencia como docente no se había planteado la opción de que los

estudiantes fueran una fuente de conocimiento o ayudaran a su propio aprendizaje, en este caso mediante las exposiciones. Al contrario, implícitamente el fragmento sugiere que la docente sólo esperaba que los alumnos presentaran la información, y sí presentaban las fuentes de información era más de lo esperado.

En general la entrevista número 2 revela cuestiones interesantes del pensamiento docente, por ejemplo, la estructura observable como un elemento que define la argumentación. Particularmente, la profesora Anabel cree que la argumentación escrita tiene una estructura firme que la hace ser una argumentación. De manera similar, opina que los profesores sí fomentan la argumentación pero no siempre de forma idónea. Asimismo, reconoce que a diferencia de los estudiantes de licenciatura, los alumnos de maestría tienen cierta experiencia laboral que les permite iniciar un debate más fácilmente que los estudiantes de nivel superior.

Las entrevistas aportaron datos valiosos en cuanto al rol de la argumentación a nivel universitario. El extracto 8 muestra que en este caso la profesora Cristina cree que la argumentación es esencial:

...y básicamente es un ejercicio que debiera hacerse todos los días en el salón de clases y todos los días al escribir y todos los días incluso al hablar no? (8Cristina, entrevista3).

En el ejemplo anterior la maestra Cristina comenta que la argumentación debe practicarse en el aula y en la vida cotidiana ampliando así los alcances de las prácticas de este tipo, es decir que en la universidad los estudiantes deben argumentar pero la cotidianeidad no es un contexto que se excluye. Por otro lado, la entrevistada refiere que la formación del alumno supondría una formación integral.

...o sea sí creo que debe uno sensibilizar al estudiante porque vive inmerso en una comunidad académica en una comunidad lingüística en una comunidad social una comunidad tecnológica una comunidad deportiva de muchos lo que tú quieras de muchas dimensiones...(9Cristina, entrevista3).

En otras palabras, el extracto 9 permite inferir que el alumno debe estar informado sobre las diversas esferas de la vida: literatura, música, tecnología y deporte. Esta formación integral implica, con base en las creencias de la profesora Cristina sensibilizar al estudiante.

La entrevista realizada a la profesora Cristina contiene información de utilidad en el logro de un consenso en los datos encontrados en los cuestionarios. Por ejemplo, el 57 % de los docentes opinan que la argumentación es muy importante en el ámbito universitario, como lo menciona esta profesora.

el universitario debe estar cifrado en un conocimiento integral (.) entonces un conocimiento integral (.) no somos psicólogos ni nada de eso (.) sin embargo es un ser humano no? entonces (.) yo no creo yo no soy una creyente de que solamente es lo académico y lo demás no nos importa ves? (.) (10Cristina, entrevista3).

Además, como se aprecia en el fragmento 10 sugiere que el alumno tendría que desempeñarse en el salón de clases a través de una dualidad que comprenda el aspecto académico y humanista: el alumno antes de ser estudiante es un ser humano.

Discusión de resultados

En este apartado y después de haber presentado los resultados de los cuestionarios escala tipo Likert y las entrevistas semi-estructuradas, se prosigue con la discusión de los hallazgos más relevantes de esta investigación.

Las creencias y expectativas de los profesores de esta Facultad acerca de las prácticas académicas argumentativas se ven reflejadas, en primer lugar en el rol de la argumentación en la universidad con base en la opinión de los profesores. En este sentido, los resultados indican que la mayoría de los profesores creen que la argumentación es muy importante en el ámbito universitario, y por ello, implementan con frecuencia prácticas de índole argumentativo como lo son los ensayos y las discusiones. Sin embargo, resulta sorprendente que dentro de las actividades argumentativas realizadas dentro del aula sean los debates ya que algunos autores consideran los ensayos como una de las actividades argumentativas por excelencia. Por ello, y con base en el marco teórico de esta investigación es evidente que tal como se indica en el capítulo número dos, las prácticas académicas argumentativas en la universidad son muy importantes. Aunado a esto, el hecho de que las habilidades del pensamiento crítico y reflexivo como lo indican algunos autores también se refleja en la implementación de prácticas argumentativas como lo son los ensayos y las discusiones, apoyando nuevamente la consideración realizada por algunos teóricos de los ensayos como una actividad argumentativa significativa.

Las expectativas, definidas en esta investigación como parte fundamental del pensamiento docente y como parte de la pregunta de investigación, fueron también identificadas mediante los criterios de evaluación que los profesores usan en este tipo de prácticas académicas. Por lo tanto, los resultados revelan que más

de la mitad de los docentes creen que es importante comunicar sus expectativas a los alumnos sobre las prácticas académicas argumentativas, y tienen criterios definidos en la evaluación de las mismas. Por otra parte, casi el 50 % de los profesores carecen de criterios establecidos para evaluar las prácticas argumentativas, lo cual podría ser una de las causas en la elaboración de estas actividades puesto que tal vez los alumnos al no tener aspectos que los guíen para llevar a cabo estas prácticas argumentativas. No obstante, quizá esta falta de criterios de evaluación se deba al rol que los docentes otorgan a la argumentación o a que están interesados solamente en saber la opinión del alumno respecto a un tema. Concerniente a la suficiencia que los profesores creen que los alumnos tienen al llevar a cabo prácticas argumentativas, la mayoría de los participantes opina que los alumnos no tienen las habilidades suficientes para argumentar. Como consecuencia no saben hacer reflexiones críticas, reportes de lectura, ensayos, y las mesas redondas. Es necesario mencionar que la mayoría de los profesores creen que el nivel de instrucción (licenciatura a posgrado) sí influye significativamente en la manera en que los profesores enseñan las prácticas argumentativas.

Refiriendo lo ya explicado en el capítulo I, los resultados sugieren que las expectativas como parte del pensamiento docente son esenciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por un lado, la comunicación de lo que los profesores esperan de las prácticas académicas argumentativas influye en el desempeño en de los alumnos, y en las creencias que el profesor tiene acerca del rendimiento del alumno. Por otro lado, la falta de criterios en la evaluación de estas prácticas se relaciona con el rol de las actividades argumentativas, y a la vez con elementos que rodean las expectativas de los profesores: las que surgen a partir del comportamiento del alumno, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y al mismo tiempo de los objetivos de las prácticas argumentativas. Entonces la interrelación que existe entre este componente del pensamiento docente indica que si no están definidas, los criterios en la evaluación de estas actividades se definan a partir de

las creencias que los profesores tienen respecto a la argumentación. Asimismo, la profecía autocumplida (Bamburg, 1994; Sánchez, 2005), catalogada como el primer tipo de expectativa se relaciona evidentemente con la suficiencia que los profesores creen que los alumnos tienen al llevar a cabo las prácticas argumentativas. Por ejemplo, la mayoría de la opinión docente considera que los alumnos carecen de habilidades argumentativas, lo cual lo han corroborado los profesores al asignar esas actividades y evaluarlas.

Las creencias de los profesores se indagaron de manera más específica en cuanto a su conceptualización y a nivel de instrucción, en este caso, a nivel licenciatura y a nivel posgrado. Además se identificaron creencias de los profesores acerca de los alumnos. En esta línea conceptual, en general, los profesores conceptualizan la argumentación como un proceso de aportación de información y evidencias, es decir, un sustento teórico que, a su vez contrasta con el hecho de que, a su vez la argumentación tiene un rol social. Estos elementos posiblemente indiquen que en el ámbito universitario se debe partir de fundamentos sólidos referentes a una cierta postura pero teniendo en cuenta a la audiencia, y a lo que se desea hacer con la lengua.

Por consiguiente, la manera en que los profesores definen la argumentación es referida en cierta medida en el capítulo II, donde se define la argumentación como la aportación de evidencias con respecto a un tema (Rodríguez, 2007). En este sentido, la opinión de los profesores es que los elementos centrales que conforman las prácticas argumentativas son los argumentos o evidencias y el planteamiento de una argumentación adecuada para llegar a la audiencia. Sin embargo, consideran que los estudiantes no logran cumplir con estas exigencias en la argumentación a tal grado que dicen que los alumnos no saben argumentar. Puede ser que los profesores menosprecian los logros de los estudiantes puesto que los bajos niveles de éxito de los estudiantes justifican, en cierta medida, su superioridad como profesores de grupo. En su sistema de creencias, para ser buen profesor se debe saber más que el estudiante, por lo que aun cuando

reconocen sus pobres niveles en cuanto a la argumentación, se justifican dado que los estudiantes tienen mucho menos conocimiento.

El objeto de estudio de esta investigación es las prácticas académicas argumentativas, y por esta razón, algunos de los datos más relevantes aportados por los informantes fue que más de la mitad de los profesores fomentan la argumentación a través de actividades argumentativas. No obstante, más de la mitad de los profesores no diseñan estas actividades con el propósito de ayudar a sus alumnos a argumentar, lo cual necesita reflexionarse en el sentido de la importancia de la argumentación en la universidad. Si bien es cierto que la mayoría de los profesores las prácticas académicas argumentativas tienen un rol significativo, existe una contradicción en el objetivo con el que las diseñan, que no es meramente argumentativo. Como se mencionó en el marco teórico, la creencia de la importancia de la argumentación en este nivel educativo concuerda con la afirmación de autores como Carlino (2005) y Obando (2014) en el rol trascendental del fomento de las prácticas argumentativas. Sin embargo, se enfatiza el carácter particularizado de las creencias y de las expectativas ya que los docentes no necesariamente buscan fomentar la argumentación en el alumno sino que su diseño de actividades de aprendizaje obedece otra lógica, como la adquisición de los conocimientos o la expresión de la opinión propia.

Otro de los aspectos que aportan información relevante a esta investigación, es el rol que desempeñan los profesores. Bajo este concepto, los docentes creen que es importante considerar la opinión de los alumnos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje puesto que de acuerdo con la opinión docente, los profesores no son la principal fuente de conocimiento dando pauta probablemente al rol que desempeña la autonomía del alumno en la construcción de su conocimiento. Por lo tanto, es posible notar que en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tal y como lo establecen autores como López (2007) y Peña (2008), la argumentación tiene por objetivo que los alumnos desarrollen sus destrezas de

pensamiento reflexivo y autónomo a través de la aportación de un sustento teórico.

La estructuración de las prácticas académicas argumentativas fue un aspecto que se identificó en el análisis de esta investigación indicando dos componentes. En primer lugar está el empleo de evidencias, y en segundo lugar, la organización de la información. Por otro lado, los elementos de menor importancia son el posicionamiento respecto al tema y que el autor reitere su tesis. Entonces es posible notar que como elementos primordiales se considera tanto el contenido como la forma. Lo anterior se relaciona estrechamente con las estrategias que los profesores usan en el desarrollo de la argumentación. Con base en su opinión, los profesores enseñan principalmente a los alumnos la importancia que tiene la elaboración de sus argumentos, más allá de tomar una postura respecto a cierto tema. De hecho, los resultados de la sección de los cuestionarios orales revelan que a nivel licenciatura se les enseña a los alumnos las nociones básicas acerca de la argumentación como lo es la toma de postura y la elaboración de un argumento. En contraste, a nivel maestría los profesores creen que los alumnos ya tienen esos conocimientos, y que por consiguiente la construcción de sus argumentos debe ser más sólida y crítica usando como herramienta no sólo su opinión sino su experiencia laboral. Bajo esta línea conceptual, tomando como punto de partida las creencias docentes indican que hay una relación entre los elementos obligatorios como lo son las evidencias, y la estructura lógica de la información. De manera similar, queda implícita la creencia exteriorizada por los profesores en cuanto a la importancia de la elaboración de los argumentos.

A partir de los resultados se puede notar que los docentes tienen expectativas diferentes de los alumnos de licenciatura y de posgrado. Esto cambia respecto a los criterios de evaluación que consideran para cada nivel de instrucción. Sin embargo, tanto la profecía autocumplida y la expectativa sostenida se manifiesta solo en algunas ocasiones con los alumnos de maestría. Por ejemplo, el hecho de que los profesores modifiquen las estrategias y actividades implementadas

conforme al cumplimiento de sus expectativas se refiere a la expectativa sostenida, en este caso, a nivel posgrado.

Los profesores también expresaron su opinión respecto al grado argumentativo de diversos textos, por lo que el ensayo fue el que la mayoría de los docentes consideraron el más argumentativo. A pesar de que los alumnos carecen de suficiencia en la realización de esta práctica argumentativa, el segundo texto de mayor grado argumentativo fue la reflexión crítica, y en tercer lugar, sorprendentemente, se encuentra la tesis. Este hecho podría implicar que el ensayo se utiliza a menudo como un instrumento evaluativo en algunas de las unidades de aprendizaje de esta institución dejando en segundo plano la tesis, la cual es la práctica argumentativa de titulación por excelencia en esta Facultad.

Con base en nuestra explicación de cada practica argumentativa, hay una estrecha relación entre la creencia docente referente al ensayo como el de mayor grado argumentativo, lo cual destaca la clasificación que Ruíz, Márquez y Tamayo (2014) hacen como una de las herramientas evaluativas por excelencia en la universidad. Asimismo, la tesis que es considerada como el trabajo de grado en el ámbito universitario, siendo indudablemente, otra de las prácticas que permiten que el alumno comunique su opinión de manera fundamentada como lo afirma Andrews (2009). De ahí que sea una de las prácticas con mayor grado argumentativa de acuerdo con la opinión docente.

Las fuentes del conocimiento pueden ser de diversa índole, y a este respecto, los profesores revelaron que la experiencia académica y laboral en la realización de proyectos de investigación representa su principal fuente de conocimiento sobre la argumentación. Por consiguiente, podría asumirse que la instrucción explícita no ocupa un lugar preponderante en la formación académica de los profesores. Las creencias y expectativas de los profesores están relacionadas con la vida personal, laboral y la formación académica de los profesores (Gómez, 2009; Andivia, 2009). En este sentido, la investigación y la argumentación son dos tareas

inseparables que han dado a la mayoría de los profesores la oportunidad de entender y saber acerca de las prácticas académicas argumentativas.

El análisis de resultados establece una relación muy cercana entre las creencias de los profesores y sus expectativas en cuanto a las actitudes que los docentes esperan los alumnos tengan al llevar a cabo prácticas argumentativas. En este sentido, los docentes enfatizan actitudes como apertura a otras opiniones y una aceptación hacia la crítica, o sea que esperan que los alumnos sean flexibles ante la consideración de otras opiniones. Ahora bien, los profesores creen que las mismas actitudes son las que deben tener como profesores, lo cual tiene que ver con darle valor a la opinión del alumno puesto que los docentes no son poseedores totales del conocimiento. Las actitudes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en específico, en el desarrollo de las prácticas académicas argumentativas dentro de la teoría del comportamiento planeado (Ajzen y Fishbein, 2005) influyen en el comportamiento del docente. Entonces la intención que los profesores tienen referente a las actitudes de los alumnos (apertura a otras opiniones) son las creencias conductuales que van a determinar el comportamiento de los docentes al llevar a cabo las prácticas y que definirán las creencias de control.

Además, el análisis de las entrevistas coincide principalmente con algunas cuestiones estructurales de las prácticas argumentativas como lo es el sustento teórico, contraste de ideas y una estructura definida. Adicionalmente, se comprueba que sólo una profesora entrevistada tuvo una instrucción explícita acerca de la argumentación, y que a diferencia de otros docentes, se adentró como estudiante a las prácticas argumentativas de manera consciente. Lo anterior podría sugerir que las prácticas argumentativas representan tareas académicas importantes pero son actividades que quizá no se enseñan adecuadamente.

Por otro lado, la experiencia en el área de investigación constituye una herramienta fundamental en la formación argumentativa de los docentes de esta Facultad. Los resultados de las entrevistas nos remiten a la alfabetización

académica dentro de este contexto universitario al comprobar su importancia. En este sentido, los hallazgos en las entrevistas coinciden con lo ya mencionado, la importancia de la argumentación en la universidad, la evidente necesidad de que los docentes asignen a los alumnos tareas de constante investigación, la necesidad de hacer partícipes a los alumnos en la construcción de sus conocimientos, y en la falta de atención a la enseñanza explícita de la argumentación a nivel universitario.

Conclusiones

En la sección anterior se presentaron los resultados obtenidos en esta investigación cuyo objetivo fue identificar las creencias y expectativas de los docentes de la Facultad de Lenguas de la UAEMéx sobre las prácticas académicas argumentativas. Con el fin de lograr este objetivo, se utilizaron dos instrumentos de recolección de datos:

- Un cuestionario dividido en dos grandes secciones, una escrita y la segunda oral que indaga acerca de aspectos generales y específicos de las prácticas académicas argumentativas.
- Una entrevista semi-estructurada que contiene preguntas relacionadas, en primer lugar con la argumentación académica para ahondar en las prácticas académicas argumentativas. Los cuestionarios y las entrevistas se analizaron con una lectura general de estos instrumentos para posteriormente identificar categorías que derivaron en las subsecciones ya referidas en el apartado anterior.

Una de las conclusiones principales a partir de los resultados obtenidos es que a pesar de que los profesores creen que las prácticas académicas argumentativas son esenciales a nivel universitario, también creen que la mayoría de los alumnos no saben argumentar. Respecto a las actividades de índole argumentativa, los profesores de esta Facultad creen que una de las prácticas argumentativas por excelencia son los reportes de lectura, las discusiones de un tema y las reflexiones críticas, por lo que son las actividades más usadas dentro del aula. Por

consiguiente, se puede asumir que estas prácticas argumentativas son consideradas como importantes en el aula pero al mismo tiempo son actividades que con base en la opinión de los profesores, los alumnos no saben realizar. En contraste, tomando como punto de partida el hecho de que las menos frecuentes son los debates, los ensayos y las mesas redondas podría relacionarse con la creencia de los profesores de que estas actividades requieren más tiempo. Aunado a esto, a la falta de criterios definidos para la evaluación de estas prácticas y al riesgo de una falta de control de los docentes en la implementación de estas prácticas en el aula.

La estructuración de las prácticas argumentativas en esta investigación se relaciona en primer lugar con la creencia de la mayoría de los profesores de la importancia del uso de evidencias. Sin embargo, los profesores en este contexto, creen que no necesariamente estas evidencias se basan en fuentes de la información, refiriéndose también al uso de experiencias del alumno siempre y cuando estén sustentadas. Resulta significativo el estrecho vínculo que existe para los profesores entre elementos externos e internos en la estructuración argumentativa. Por un lado, el contenido informativo y la solidez argumentativa de la actividad académica y, por otro lado, la elaboración coherente de la información. Esto es indicio de que los profesores tienen como creencia la importancia de la estructura interna y externa de las prácticas argumentativas porque en realidad su opinión no se decantó por una sola. Referente a los dos elementos, con menor importancia para los docentes, se encuentran la toma de postura y la reiteración de la tesis sugiriendo así una línea un tanto confusa respecto a un punto de partida en la elaboración de los argumentos al no inclinarse por una postura. Sin embargo, posiblemente los profesores consideren que la neutralidad en la tesis ayuda al estudiante a ofrecer argumentos a favor y en contra del tema en cuestión. Por lo tanto, la reiteración de la tesis no resulta quizá esencial en las actividades argumentativas.

En lo concerniente al segundo elemento del pensamiento docente y que constituye parte del objetivo de esta investigación, las expectativas de los profesores acerca de estas prácticas depende del nivel académico que imparten. En otras palabras, los profesores tienen expectativas que cambian de acuerdo con el nivel educativo en el que se encuentran los alumnos: licenciatura o posgrado. Asimismo, uno de los elementos que ayudan al alumno en el desarrollo de sus argumentos es la experiencia. Sin embargo, los docentes creen que el componente principal de la argumentación es el aporte de evidencias y que el alumno debe ser objetivo al realizar estas prácticas. Partiendo de los resultados que reflejan que los profesores consideran las prácticas argumentativas como medio de evaluación, se reafirma la importancia del fomento de las mismas puesto que los docentes de esta facultad desarrollan su práctica docente bajo la creencia de su valor en el fomento del pensamiento crítico.

Es importante mencionar que los docentes reconocen que necesitan enseñar a los alumnos a argumentar, pero en realidad no hay una instrucción explícita acerca de las prácticas académicas argumentativas. Por un lado, los profesores comunican a los alumnos sus expectativas al designarles proyectos de índole argumentativa, y por el otro no se le enseña a los estudiantes cómo hacerlo. Esto es, se establecen los criterios que de acuerdo con el docente debe tener una cierta práctica argumentativa pero, en general, no hay una guía del docente en este desarrollo argumentativo. Asimismo, los alumnos carecen de competencias en la elaboración de ensayos y de reflexiones críticas. Los profesores creen que éstas dos, junto con las discusiones de tema, son importantes porque permiten al alumno la construcción del conocimiento, proceso en el cual se considera significativa la opinión del alumno.

Los hallazgos de esta investigación son importantes debido a que son una muestra significativa del pensamiento docente, específicamente, las creencias y expectativas de los docentes. En este respecto, los resultados constituyen la visión del rol del profesor frente a la argumentación que representa una de las competencias a desarrollar en el alumno universitario. Esta visión nos ayuda a comprender por qué hay problemas en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula y las dificultades que afrontan los estudiantes y profesores en la argumentación. Por lo tanto, esta investigación podría ser útil para implementar acciones pedagógicas que coadyuven a la mejora de las habilidades de los alumnos en el salón de clase. Dentro de estas sugerencias se encuentran:

- Reconocer y estar consciente de que las creencias docentes no se pueden modificar. En este sentido, cada profesor es libre de expresarlas libremente y deben respetarse.
- Comprender que los alumnos universitarios necesitan ser desafiados en el aula mediante actividades que les hagan darse cuenta de su potencial. Sin embargo, para que esto suceda, el docente debería reconocer que los estudiantes aportan de forma relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Los docentes podrían intentar entender que la autonomía de los alumnos nace cuando se les da las herramientas suficientes para desarrollarla. En específico, la falta de instrucción acerca de las prácticas argumentativas o el nulo contacto con las mismas representa una barrera inevitable para el alumno.
- El implementar actividades argumentativas en el aula no es suficiente para que los alumnos sean capaces de realizarlas con efectividad. Por lo tanto, es necesario que los profesores sean una guía para los alumnos y les expliquen con detalle cómo hacerlo.

- La implementación de talleres, en primer lugar a los profesores acerca de la argumentación universitaria y estrategias para fomentarla.
- Diseñar prácticas académicas argumentativas significativas que respondan a las necesidades de los alumnos de la Facultad de Lenguas.

Finalmente, la presente investigación da pauta a futuras investigaciones relacionadas con estrategias de fomento de las prácticas académicas argumentativas con el fin de que los alumnos y los profesores comprendan por qué estas actividades son esenciales. De manera similar, se podría implementar una investigación que indague sobre las prácticas argumentativas más útiles dentro de este contexto educativo, y la viabilidad de la implementación de una unidad de aprendizaje relacionada con la argumentación y la alfabetización académica.

Referencias

- Alcoba, S. (1999). *Cortesía, argumentación y Poder*. Barcelona: Ariel.
- Álvarez, T. (1998). *El resumen escolar: teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- _____. (2011). *Textos expositivo-explicativos y argumentativos*. Barcelona: Octaedro.
- Álvarez, A. (2005). *Hablar en Español*. México: Editorial Porrúa.
- Aguirre, J. y Speer, N. (2000). Examining the relationship between beliefs and goals in teacher practice. *Journal of Mathematical Behavior*, 18, 327-356.
- Aitchison, M., Ivanič, R., y S., Weldon (1994). Writing and re-writing writer identity. *Life histories and learning: language, the self and education*. Brighton: Centre for Continuing Education, 5-8 en Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Ajzen, I., y Fishbein, M. (2005). The influence of attitudes on behaviour. *The handbook of attitudes*. (173-221). NJ: Erlbaum.
- Andivia, L. (2009). Las expectativas de los profesores, padres y alumnos en E.S.O. *Innovación y experiencias Educativas*. 25, 1-8. 12.09. Granada [en línea]. Disponible en internet: http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_25/Luis_%20Andivia_1.pdf . [Accesado el 22/septiembre/2015].
- Andrews, R. (2009). *Argumentation in higher Education: Improving practice through theory and research*. Londres: Taylor and Francis.
- Arbeláez, O. (2007). *Lenguaje y Cultura 2*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Arenas, S., Burgos, R., Lizcano, C., Muñoz, H., Barrera, N., Girón, S., Pataquiva, A., Suárez, C. (2014). *El resumen*. Universidad Sergio Arboleda. Escuela de Filosofía y Humanidades. 1-8.

- Artzt, A. y Armour-thomas, E. (1998). Mathematics teaching as problem solving: A framework for studying teacher metacognition underlying instructional practice in mathematics. *Instructional Science*. 26, 5-25.
- Baik, C. (2008). Issues in assessing the academic writing of students from diverse linguistic and cultural backgrounds: Preliminary findings from a study on lecturers' beliefs and practices. *The University of Melbourne*. Australia. 1-10.
- Bajtin, M. (1998). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo veintiuno editores
- _____. (2011). *Las fronteras del discurso*. Buenos Aires: Colección Mitma.
- Bamburg, J. (1994). Raising expectations to improve student learning. *North Central Regional Educational Laboratory*. [en línea]. Disponible en internet: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED378290.pdf>. [Accesado el 14/octubre/2015].
- Bandura, A. (1989). A Social Cognitive Theory of Action. In J. P. FORGAS & M. J. INNES (Eds.). *Recent advances in social psychology: An international perspective*, 127-138. North Holland: Elsevier.
- _____, A. (1994). *Self-efficacy* en V. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*. 4, 71-81. New York: Academic Press.
- Bañales, G., Vega, N., Araujo, N., Reyna, A., y Rodríguez, B. (2015). La enseñanza de la argumentación escrita en la universidad. Una experiencia de intervención con estudiantes de Lingüística Aplicada. *Revista Mexicana de Investigación*. 20 (66), 879-910. [en línea]. Disponible en internet: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14039201009>. [Accesado el 26/enero/2016].
- Bañales, G., Castelló, M. y Vega, N. (2016). Enseñar a leer y escribir en la educación superior. *Propuestas educativas basadas en la investigación*. México: Ediciones SM.
- Bar, A. (2012). Argumentar y explicar en el contexto de la formación universitaria en Biología. Universidad Nacional del Nordeste. *Revista Argentina de Educación Superior*, 4 (4), 92-113. [en línea]. Disponible en internet: http://www.revistaraes.net/revistas/raes4_art5.pdf. [Accesado el 14/enero/2016].
- Barry, M. (2011). *Steps to Academic Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bazerman, C. (2003). *Shaping Written Knowledge: the knowledge and activity of the experimental article in science*. Madison: WI, University of Wisconsin Press.
- Bertram, D. (2012). Likert Scales...are the meaning of life. *Journal of Social Sciences*. 6 (1), 1-11.
- Betancourt, V. (2003). *La Comunicación Científica*. La Habana: Ediciones Finlay.

- Bird, T.(1990). The schoolteacher's portfolio: An essay on possibilities en J. Millman, and L. Darling-Hammond. *The new handbook of teacher evaluation: Assessing elementary and secondary school teachers*, 241-256. Newbury Park, CA: Corwin Press.
- Bloch, S. y Maturana, H. (1996). *Biología del emocionar y Alba Emoting, Bailando juntos*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Bogel, F., y Hjortshoj, K.(1984). *Composition Theory and the Curriculum* en: F., Bogel y K. Gottschalk (comps). *Teaching Prose. A Guide for Writing Instructors*. Nueva York, 1-19.
- Bolívar, A. Y Montenegro, R. (2012). *Producción de textos argumentativos escritos en estudiantes de décimo grado*. Universidad de Holguín, Cuba.
- Borg, S.(1998). Teachers' pedagogical systems and grammar teaching: A qualitative study. *TESOL Quarterly*, 32 (1), 9-38.
- _____, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe and do. *Language Teaching*. 36, (2), 81-109. United Kingdom. [en línea]. Disponible en internet: http://eprints.whiterose.ac.uk/1652/1/borgs1_Language_Teaching_36-2.pdf [Accesado el 24/noviembre/2015].
- Brookfield, S. (1988). *Developing Critically Reflective Practitioners: A rationale for Training Educators of Adults*. New York: Routledge.
- Brophy, J. y Good, T. (1970). Teacher's Communication of differential expectations for children's classroom performance: Some behavioral data. *Journal of Educational Psychology*, 61, 365-374.
- Brophy, J. (1980). Research on the Self-fulfilling Prophecy and Teacher Expectations. *Journal of Educational Psychology*. 75, 631-661.
- Brown, H.(2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. 5th Edition. United States of America: Pearson Longman.
- Caballero, E.(2008). *Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de poblaciones vulnerables escolarizados en quinto grado*. Educación básica primaria. Tesis de Maestría. Universidad de Antioquía (Medellín). [en línea]. Disponible en internet: <http://tesis.udea.edu.co/bitstream/10495/188/1/ComprensionLectoraNinosPoblacionesVulnerables.pdf> [Accesado el 27/agosto/2016].
- Camps, D.(2005). La enseñanza de redacción académica en inglés como lengua extranjera basada en un enfoque de práctica social de la escritura. *Perspectivas docentes, segunda época*. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, 31, 1-8. México. [en línea]. Disponible en: http://www.researchgate.net/publication/28305539_La_enseanza_de_redaccin_a_cadmica_en_ingls_como_lengua_extranjera_basada_en_un_enfoque_de_prctica_social_de_la_escritura. [Accesado el 29/septiembre/2015].
- Canals, R. (2007). La argumentación en el aprendizaje del conocimiento social. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. 6, 49-60.

- Cardona, A., Fandiño, Y. y J. Galindo. (2014). Formación docente: creencias, actitudes y competencias para el uso de TIC. *Lenguaje*, 42 (1), 175-210.17.03.2013.México. Disponible en: <http://revistalenguaje.univalle.edu.com/index.php/Lenguaje/article>. [Accesado el 10/octubre/2015].
- Carifio, J., y Rocco, P.(2007). Ten Common Misunderstandings, Misconceptions, Persistent Myths and Urban Legends about Likert Scales and Likert Response and Formats and their Antidotes. *Journal of Social Sciences*.3 (3),106-116.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Castro, M. Y Sánchez, M.(2013). La expresión de opinión en textos académicos argumentativos. *Consejo Mexicano de Investigación Educativa*. 18, (57), 484-504. [en línea]. Disponible en internet: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14025774008.pdf>.
- Cavagnetto, A. R.(2010).Interventions in K -12 Science Contexts Argument to Foster Scientific Literacy: A Review of Argument. *Review of Educational Research* h,(80): 336-57.
- Cervera, A., Hernández, G., Pichardo, C., Y Sánchez, J. (2006). *Manual de Redacción*. Bogotá: Editorial Printer.
- Chacón, E. (2004). El uso de Atlas/ti como herramienta para el análisis de datos cualitativos en investigaciones educativas. *Jornadas Universitarias UNED-Madrid*. 1-14.[en línea].Disponible en internet: <http://www2.uned.es/jutedu/ChaconEdixon-IJUTE> Comunicacion.PDF. [Accesado el 06/mayo/2016].
- Chrobak, E., Barraza, P. y G., Rodríguez.(2010). El uso del software Atlas.ti como aporte al proceso de investigación cualitativo colaborativo.*3ras Jornadas de Educación Mediada por Tecnología*.1-8.
- Clandinin, J. y M. Conelly (1987).Teachers' personal knowledge: what counts as personal in studies of the personal. *Journal of Curriculum Studies*.19 (6), 487-500.
- Clark, R. (1992).Principles and practice of CLA in the classroom en. N. Fairclough (2013).*Critical Language Awareness*. London: Longman.
- Clarke, M. (2004). Reflection: Journals and Reflective Questions: a Strategy for Professional Learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 29 (2). 1-13.
- Coffey, A. y Atkinson,P. (2003).Capítulo 1: Variedad de datos y variedad de análisis y Capítulo 2:Los conceptos y la codificación en *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Colombia: Universidad Nacional de Antioquia.

- CONACYT. (2014). *Sistema Nacional de Investigadores*. [en línea]. Disponible en internet: <http://www.conacyt.mx/index.php/el-conacyt/sistema-nacional-de-investigadores>. [Accesado el 9/abril/2016].
- Corbetta, P.(2003). *Social Research: Theory, Methods and Techniques*. Great Britain: Sage Publications.
- Cotton, K. (1989). Expectations and Student Outcomes, Portland, Oregon. *School Improvement Research Series*.12.88. Estados Unidos de Norteamérica. [en línea]. Disponible en internet: <http://educationnorthwest.org/sites/default/files/ExpectationsandStudentOutcomes.pdf>. [Accesado el 14/octubre/2015].
- Creswell, J. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Second Edition. United States of America: Sage Publications.
- Cumming, A.(2006). *Goals for Academic Writing*. Amsterdam. John Benjamins Publishing Company.
- Day, T. (2013). *Success in Academic Writing*. USA: Palgrave Macmillan.
- Del Rosario, Z., Y Peñaloza, S. (2008). Guía para la elaboración formal de reportes de investigación. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Third Edition. United States of America: Sage Publications.
- Díaz, C. Y Solar, M. (2008). Una mirada al sistema de creencias del docente de inglés universitario: un estudio de caso en una universidad chilena. *Revista electrónica Diálogos Educativos*. 8, (16), 50-74.
- Díaz, C., Martínez, P., Roa, I. Y M. Sanhueza (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis*.25,1-12. Disponible en internet: <http://polis.revues.org/625>. [Accesado el 14/octubre/2015].
- Díez, B.(2007). El resumen de un artículo científico. Qué es y qué no es. *Investigación y Educación en Enfermería*. 25 (1), 14-17.
- Di Stefano, M. y Pereira, C.(2004). La enseñanza de la lectura y escritura en el nivel medio superior: procesos, prácticas y representaciones sociales en P. Carlino (coord). *Textos en Contexto. Revista Latinoamericana de Lectura*, 6, 23-39.
- Duff, P.(2010). Research approaches in applied linguistics. In R, Kaplan (2002). *Handbook of Applied Linguistics*. United States of America: Oxford University Press.
- Eisenhart, M., Shrum, J., Harding, R. y Cuthbert, A.(1988). Teacher beliefs: definitions, findings and directions. *Educational Policy*.2(1),51-70.
- Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México.(2016). *UAEMéx*. [en línea]. Disponible en internet: <http://www.uaemex.mx/facleng/home.html>. [Accesado el 23/marzo/2016].

- Fernández, A. (2005). Valoración del impacto de la investigación educativa sobre la práctica docente. *Revista de Educación*. (324),155-170.
- Figueroa, N. y Páez, H. (2008). Pensamiento didáctico del docente universitario. Una perspectiva desde la reflexión sobre su práctica pedagógica. *Fundamentos en Humanidades*.9 (18), 112-136. 11.08.07. Colombia. [en línea]. Disponible en internet: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18411970006>. [Accesado el 18/octubre/2015].
- Flores, R. (2009). *Observando observadores: Una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social*. Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Flower, L. y Hayes, J. (1980). Identifying the organization of writing processes en L. Gregg and E. Steinberg (eds). *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Flower, L. (1992). Writer-Based Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing. *College English*.41 (1),19-37.
- Freeman, D. (1993). Renaming experience/reconstructing practice: developing new understandings of Teaching. *Teaching and Teacher Education*. 9 (5).485-497.
- Friedman, D.(2007). *How to Collect and Analyze Qualitative Data. A Practical Guide*. Malaysia: Wiley-Blackwell.
- Fuentes, A. (2012). *Análisis de la estructura genérica propia de ensayos argumentativos académicos en inglés producidos por aprendices mexicanos de inglés como lengua extranjera*. Tesis (Maestría). Toluca: UAEM.
- Fumero, F.(1997). *El ensayo como tipo de texto*. Caracas: FEDUPEL.
- Gallardo, H. (2007). *Elementos de Investigación Académica*. Costa Rica: EUNED.
- Gamboa, S. (2014). Argumentación y formación. Perspectivas para una sociedad democrática en la condición posmoderna. *Revista Folios*, 40, 19-30.
- Ganem, P. (2002). *Piaget y Vygotski en el aula: El constructivismo como alternativa de trabajo docente*. México: Limusa.
- García, L. (2009). Fundamentos de investigación. Cómo escribir un reporte de investigación. *Magis*,1-9.
- Gerrig, R. y Zimbardo, P.(2002). *Psychology and Life*. Boston: Pearson Education.
- Gómez, J.(1992). *Teoría del ensayo*. [en línea]. México: UNAM. Disponible en internet:<http://ensayo.rom.uga.edu/critica/ensayo/gomez/ensayo1.htm> [Accesado el 20/agosto/2013].
- Gómez, L.(2003). Las teorías implícitas de los profesores y sus acciones en el aula. *Revista en Línea*.19.06.02. México.[en línea].Disponible en:<http://eva.iteso.mx/trabajos/lgomez/ponenciateoriasimplicitas.pdf>. [Accesado el 19/septiembre/2015].

- Gómez de segura, I., Agut, A., Fernández, T., Franch, J.(2003). Cómo redactar un artículo científico. *AVEPA*. 23 (3),167-173.
- Gómez-lópez J. Y Cano, J. (2011). El pensamiento docente y su influencia en la implantación de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula: desafíos y oportunidades. *Contextos Educativos*. 14, 67-83.
- Gómez, J. (2012). La Formación de Estudiantes de Undécimo en el campo de la escritura argumentativa. Estudio de caso de 4 colegios públicos en Bogotá. *Revista Iberoamericana sobre calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 10 (2), 1-25. [Accesado el 1 de septiembre de 2016].
- González, C. (2009). La interacción verbal argumentativa en la sala de clases: la participación de los alumnos y el rol del profesor. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*. 47 (1), 125-144.
- Good, T. (1987). Two Decades of Research on Teacher Expectations: Findings and Future Directions. *Journal of Teacher Education*. 32, 32-47.
- Gottschalk, K. y Hjortshoj, K. (2004). *The Elements of Teaching Writing*. United States: Bedford, St. Martin's Professional Resources.
- Greetham, D. (2009). *How to Write Your Undergraduate Dissertation*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Halliday, M. Y Hasan, R. (1989). *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social- Semiotic Perspective* (First Published 1985, Victoria: Deakin University Press).Oxford: Oxford University Press.
- Harada, E.(2009). *Pensar, razonar y argumentar*. México: UNAM.
- Harmon, J. y Gross, A.(2007). *The scientific literature: guided tour*. University of Chicago Press.
- Harvey, A. Y Muñoz, D. (2006). El género informe y sus representaciones en el discurso de los académicos. *Estudios Filológicos*.(41),91-114.
- Henao, B. Y Stipcich, M. (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.
- Hernández, M.(2006).Las Técnicas Específicas de la Traducción Periodística. *Quaderns. Revista de Traducció*.(13),125-139.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P.(2010). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Holliday, A. (2002). *Doing and Writing Qualitative Research*. Great Britain: Sage Publications.
- Huber, R. Y Snider, A. (2005). *Influencing through Argument*. USA: Idebate Press Books.
- Hyland, K. (1990). A Genre Description of the Argumentative Essay. *RELC Journal*, 21 (1), 66-78.

- _____. (2012). *Disciplinary identities: Individuality and community in academic discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ivanič, R.(2004).Discourses of writing and learning to write. *Language and Education*.18,(3),220-245.22.10.03.USA.[en línea]. Disponible en internet: eprints.lancs.uk/3a48/1/ivanic.pdf. [Accesado el 23 de agosto de 2015].
- Jiménez-aleixandre, P. Y J., Díaz de Bustamante (2008). *Construction, Évaluation y justification des saviors scientifiques*. Argumentation et pratiques épistémiques. En: Buty, C., y C., Plantin (2008). *Argumenter en classe de sciences. Du débat a l'apprentissage*, 43-74. Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Johnson, K.(1992). The relationship between teachers' beliefs and practices during literacy instruction for non-native speakers of English. *Journal of Reading Behavior*. 24 (1), 83-108.
- Jussim, L. y Eccles, J.(1992).Teacher expectations: II construction and reflection of student achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, (3), 947-961. 06.02.91.USA. [en línea]. Disponible en internet: <http://www.researchgate.net/publication/232597720>. [Accesado el 14/octubre/2015].
- Kagan, D.(1992).Implications of research on teacher belief.*Educational Psychologist*. 27(1), 65-90.
- Kamhi-stein, L.(2009).*Las estrategias de resumen de alumnos universitarios de "alto riesgo"*. Lectura y Vida,1-9.
- Kasoutas, M. y Malamitsa, K. (2009). Exploring Greek teachers' beliefs using metaphors. *Australian Journal of Teacher Education*, 34 (2), 64-83.
- Kellog, R.(2008). Training Writing Skills: A Cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*,1 (1),1-26.
- Kelly, G., Bazerman, Ch., Skukauskaite, A., y Prothero, W.(2010). *Rhetorical features of student science writing in introductory university oceanography*. Nueva York: Routledge.
- Kettle, B. y Sellars, N.(1996).The development of student teachers' practical theory of teaching. *Teaching and Teacher Education*.12 (1),1-24.
- King, N. y Horrocks, C.(2009).*Interviews in Qualitative Research*. India: Sage Publications.
- Kuhn, D.,Iordanou, K.,Pease, M. y Wirkala, C. (2008). Beyond control of variables: What needs to develop to achieve skilled scientific thinking. *Cognitive Development*,23:435-451.
- Larenas, C. Hernández, P., Neira, A., Suárez, B. y M. Navarrete.(2013). Beliefs of Chilean University English Teachers: Uncovering Their Role in the Teaching and Learning Process. *Profile Issues in teacher's Professional Development*, 15(2), 85-97.13.02.11. Chile. [en línea]. Disponible en internet: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169228696006>. [Accesado el 21/septiembre/2015].

- Larrain, A., Howe, C., Cerda, J.,(2014).Argumentation in whole-class Teaching and Science Learning. *Psykhé*,23 (2),1-15.
- Latorre, A. (2003).*La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Graó.
- Lavelle, E. (1993). Development and validation of an inventory to assess processes in college composition. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 489-499 [en línea].05.01.93.USA.Disponible en <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8279.1993.tb01073>. [Accesado el 23 de agosto de 2015].
- Lay, S. Y Mcguire, L. (2010). Building a lens for critical reflection and reflexivity in social work education. *Social Work Education*.29 (5),539-550.
- Lea, M. y Street, B.(1998).Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*.23 (2), 157-172.UK.[en línea] Disponible en <https://www.kent.ac.uk/teaching/documents/qualifications/studwritinginhe.pdf> f. [Accesado el 23 de agosto de 2015].
- Levine, D., Berenson, M. y T. Krehbiel. (2006). *Estadística para Administración*. México: McGraw-Hill.
- Lillis, T.(2003).Student writing as academic literacies: Drawing on Bakhtin to move from critique to design. *Language and Education*.17 (3),192-207.
- López, E. y Sánchez, M.(2009).Experiencias universitarias de innovación para la mejora de la práctica educativa en el contexto europeo. *Revista d'innovació Educativa*, (2), 38-47.
- López, C. (2007). La argumentación en los géneros académicos en García, M. (2009). *Actas del Congreso Internacional: la argumentación*. Buenos Aires: Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires. Edición en CD-Rom.
- López, S.(2013). El proceso de escritura y publicación de un artículo científico. *Revista Electrónica Educare*.17 (1) ,5-27.
- Luke, A. (2005). Evidence-based state literacy policy: a critical alternative en Cumming, A. (2006). *Goals for Academic Writing*. Amsterdam. John Benjamins Publishing Company.
- Lumsden, L. (1997). *Expectations for Students*, ERIC Digest. Educational Resources Information Center.11.02.97.USA.[en línea]. Disponible en internet:www.eric.ed.gov [Accesado el 14/octubre/2015].
- Macagno, F. (2012). What Students' Arguments can tell us: using argumentation schemes in Science Education.*Springer*.27, 225-243]. [en línea]. Disponible en internet: <http://download.springer.com/static/pdf/449/>. [Accesado el 26/enero/2016].
- Mackey, A. y Gass, S.(2010). *Second Language Research*. New Jersey: Routledge.

- Malave, N. (2007). Trabajo Modelo para enfoques de investigación-acción participativa. *Programas Nacionales de Formación*. Escala tipo Likert. [en línea]. Disponible en internet: <http://uptparia.edu.ve/documentos/F%C3%ADsico%20de%20Escala%20Likert.pdf>. [Accesado el 06/mayo/2016].
- Markee, N. y Kasper, G. (2004). Classroom talks: An Introduction. *Modern Language Journal*, 88, 491-497.
- Marthe, N. y Rebolledo, L. (2010). *Cómo escribir textos académicos según normas internacionales: APA, IEEE, MLA, Vancouver*. Barranquilla: Ediciones Uninorte.
- Martin, J. (1993). Literacy in science: Learning to handle text as technology en M. Halliday y J. Martin (eds). *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. London: Falmer.
- Martín, C. (2011). *Técnicas de debate en la clase de ELE. Análisis de un caso práctico*. Universidad Politécnica y de Ciencias Económicas de Budapest, Hungría, 471-479.
- McNiff, J. y Whitehead, J. (2010). *You and Your Action Research Project*. 3rd edition. Reino Unido: Routledge.
- Medina, E. (2006). La exposición oral: imperativo para los nuevos graduados. *Innovación Educativa*. 6 (33), 25-32.
- Miller, D. y Turnbull, W. (1986). Expectancies and interpersonal processes. *Annual review of psychology*. 37, 233-256.
- Miras, M. y Solé, I. (1990). *La evaluación del aprendizaje y la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Monroe, J. (2003). Writing and the Disciplines en *Peer Review*, 6 (1), 4-7.
- Monroy, M. (1998). El pensamiento didáctico del profesor: un estudio con profesores de ciencias histórico sociales del colegio de bachilleres y del colegio de ciencias y humanidades. *Revista en Línea*. 12.08.98. México. [en línea]. Disponible en: <http://www.reduce.cl/raes.nsf/0/041da27d1d11a95f04256baa0072129c?> [Accesado el 20/septiembre/2015].
- Monzón, L. (2011). Argumentación: objeto olvidado para la investigación en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 13 (2), 41-54.
- Moreno, F., Marthe, N., y Rebolledo, L. (2010). *Cómo escribir textos académicos según normas internacionales*. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Nigro, P. (2006). Leer y escribir en la universidad: una articulación con la escuela media. *Educación y Educadores*. 9 (2). 119-127.
- Nisbett, R. y Ross, L. (1980). *Human Inference: Strategies and Shortcomings of Social Judgment*. Englewood Cliff, NJ: Prentice Hall.
- Northcote, M. (2009). Educational beliefs of Higher Education teachers and students: Implications for teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*.

- Education*, 34 (3), 69-81. 10.02.09. Australia.[en línea].Disponible en internet:
<http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1355&context=ajte>. [Accesado el 21/septiembre/2015].
- Obando, L. (2014). El texto Argumentativo en la Vida Académica Universitaria: Aproximación Pedagógica. *I Encuentro Nacional Sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior*. [en línea]. Disponible en internet:<http://www.utp.edu.co/vicerrectoria/investigaciones/publicaciones-lectura-escritura/referencia/ver/1401>. [Accesado el 26/agosto/2016].
- Olson, D. y Torrance, N. (1995). *Cultura escrita y oralidad*. Madrid: Gedisa
- Olvera, J. (2016). *Tercer Informe. Administración 2013-2017*. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Osborne, J. (2010). *Arguing to Learn in Science: The role of Collaborative. Critical Discourse Science*.23 (10), 463-466
- Padilla, C. y Carlino, P.(2010). *Alfabetización académica e investigación acción: enseñar a elaborar ponencias en la clase universitaria*.153-182 en G. Parodi (editor).*Alfabetización Académica y Profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*. Barcelona: Academia Chilena de la Lengua y Ariel.
- Padilla, C. (2012). Escritura y Argumentación Académica: trayectorias estudiantiles, factores docentes y contextuales. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*,5 (10),31-57.
- Pajares, F.(1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3),307-332.
- Palazuelos, J.C. (2004). *Qué es un ensayo?: un problema y una solución para la didáctica de la lengua en español*. [en línea]. Chile: Universidad Adolfo Ibáñez. Disponible en internet: http://arenaromanistica.temp.datamagi.no/uploads/files/file_000081.pdf[Accesado el 16/agosto/2013].
- Pérez, G.(1994).*Investigación Cualitativa: Retos e Interrogantes*. Editorial Madrid: La Muralla.
- Pérez, M. (2002). *Elementos Básicos del Ensayo Argumentativo*. Publicado en Competencias y Proyecto Pedagógico. Bogotá: Unibiblos
- _____. (2006). *Lógica Clásica y Argumentación Cotidiana: un texto de ayuda para el desarrollo de algunas habilidades argumentativas básicas al comienzo de la universidad*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Peña, L.(2008). *La competencia oral y escrita en la educación superior*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Pico, M. (2012). *Importancia de la Lectura Crítica de modelos de ensayos argumentativos en clases de inglés como lengua extranjera*.1-8.

- Piña, H. Y Sales, E. (2014). *Compilación Legislativa Universitaria*. México: MAPorrúa.
- Ponce de León, R. Y M. Batista. (2011). El texto argumentativo, su enseñanza en la escuela primaria. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3, 27. [en línea]. Disponible en internet: <http://www.eumed.net/rev/ced/index.htm>. [Accesado el 11/marzo/2016].
- Price, A. (2004). Encouraging reflection and critical thinking in practice. *Nursing Standard*, 18 (4), 46-52.
- Quinn, M. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. 3^o edition. United States of America: Sage Publications.
- Ramage, J., Bean, J. y Johnson, J. (2012). *Writing arguments: a rethoric with readings*. Nueva Jersey: Pearson Education.
- Ramírez, L. (2005). ¿Cómo escribir un ensayo? *Documento de Apoyo Docente No. 2*. [en línea]. Noviembre de 2005. Departamento de Gestión pública: Universidad de Chile. Disponible en: http://mazinger.sisib.uchile.cl/repositorio/pa/instituto_de_asuntos_publicos/r20051251015ensayo.pdf [Accesado el 23/julio/2013].
- Reardon, D. (2006). *Doing Your Undergraduate Project*. London: Sage Publications Ltd.
- Reeve, J. (1994). *Motivación y Emoción*. Madrid: Mcgraw-Hill.
- Rodríguez, L.(2004).El modelo argumentativo de Toulmin en la escritura de artículos de investigación educativa. *Revista UNAM*. 5,1-18.
- Rodríguez, L. (2005). Ética Argumentativa en Aristóteles. *Revista Digital Universitaria*. 6 (3),1-40.
- Rodríguez, Y. (2007). El ensayo académico: algunos apuntes para su estudio. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 8,1.[en línea]. 20.06.2007. Venezuela. Disponible en internet: http://www.uv.mx/personal/lenunez/files/2013/06/LR10_EIEnsayoAcademico.pdf. [Accesado el 14/agosto/2013].
- Rodríguez, L. (2008). La Argumentación. Universidad Nacional Autónoma de México. *Instituto de Investigaciones Sociales*. 1-19. [en línea]. Disponible en internet:http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/407trabajo.pdf?PHPSESSID=ffc42510e755335c76404a255913b8ab. [Accesado el 11/marzo/2016].
- Rojas, L. (2005). *Grado de influencia que tiene el auto-concepto profesional del docente y las expectativas sobre sus alumnos, en el rendimiento académico*. Tesis: (Maestría) Chile: Universidad de Chile. Disponible en: http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2005/rojas_l/sources/rojas_l.pdf. [Accesado el 21 de agosto de 2015].
- Rosenthal, R. y Jacobson, L.(1980). *Pygmalión en la escuela*. Madrid: Morava.

- Ruíz, F., Márquez, C., Y Tamayo, O. (2014). Cambio en las concepciones de los docentes sobre la argumentación y su desarrollo en clase de ciencias. *Enseñanza de las ciencias*,32,3, 53-70.[en línea].Disponible en internet: <http://gent.uab.cat/conxitamarquez/sites/gent.uab.cat.conxitamarquez/files/cambios%20en%20las%20concepciones%20de%20los%20docentes%20sobre%20la%20argumentaci%C3%B3n%20y%20su%20ense%C3%B1anza.pdf> [Accesado el 16/diciembre/2015].
- Russell, D. (1990). Writing Across the Curriculum in Historical Perspective: Toward a Social Interpretation. *College English*, 52,52-73.
- Ryan, M. (2011). Improving reflective writing in higher education: A social semiotic perspective. *Teaching in Higher Education* 16 (1),99-111.
- Sabatini, F. (1990). *La comunicazione e gliusidellalingua. Praticadeitesti*. Torino: LoesherEditore.
- Sampson, V. y Clark, D. (2008). Assessment of the ways students generate arguments in science education: current perspectives and recommendations for future directions. *Science Education*, 92 (3), 447-472.
- Sánchez, M. y López, M. (2005). *Pigmalión en la escuela*. Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Sánchez, C. (2009). *El ensayo como género académico*. Cd.Juárez, Chihuahua: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Sánchez, A., Sánchez, M. Méndez, J. y C. Puerta. (2013). Las expectativas de los docentes: un panorama general. *Revista en línea*. 19 (1). 201-219.
- Sanders-reio, J. Alexander, P., Reio, Jr., T., Newman, I. (2014). Do students' beliefs about writing relate to their writing self-efficacy, apprehension, and performance?. *Elsevier*.33,1-11.
- Sanmartí, N., Pipitone, C. y Sardá, A.(2009).Argumentación en clases de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias. Revista de Investigación y experiencias didácticas*. 1709-1714.
- Santos, N. (2012). La argumentación oral: propuesta en las aulas de primaria. *RevistaInfanciasimágenes*.11 (2),1-8.
- Schwarz, B. y Asterhan, C.(2008). Argumentation and reasoning. *Elsevier Handbook of Educational Psychology: New Perspectives on learning and teaching*. Elsevier Press.1-37.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesores cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Serrano de moreno, S. (2008). Composición de textos argumentativos. Una aproximación didáctica. *Revista de Ciencias Sociales*. 14 (1), 149-161
- Sheikhol-eslami, F. y Allami, H.(2012). The Relation between Teacher self-beliefs of L2 learning and in-class practices. *Theory and Practice in language studies*. 2(8), 1684-1692. 11.02.12. USA. [en línea] Disponible en: <http://www.academypublication.com/issues/past/tpls/vol02/08/20.pdf>. [Accesado el 23 de agosto de 2015].

- Slafer, G. (2012). Cómo escribir un artículo científico. *Revista de Investigación en Educación*. 6, 124-132.
- Spradley, M. (2013). *The Beliefs and Expectations of effective Secondary Choral Teachers in Culturally Diverse Schools*. Tesis Doctoral. University of North Texas. [en línea]. Disponible en internet: http://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc271902/m2/1/high_res_d/dissertation.pdf. [Accesado el 24/septiembre/2015].
- Stenberg, K. (2011). *Working with identities. Promoting student teachers professional development*. Tesis Doctoral. Helsinki: University of Helsinki, Faculty of Behavioural Sciences, Department of Teacher Education. [en línea]. Disponible en internet: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/24379/Workingw.pdf>. [Accesado el 21/septiembre/2015].
- Taylor, E. (2001). Transformative learning Theory: a neurobiological perspective of the role of emotions and unconscious ways of knowing. *International Journal of Lifelong Education*. 20 (3), 218-236.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1999). *Introducción a los métodos cualitativos e investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Tedesco, J. (2003). Los pilares de la educación del futuro. *Debates de educación*, 1-9.
- (2012). *Técnicas de Comunicación Oral*. Dirección de Prensa y Relaciones Públicas de Costa Rica.
- Toulmin, S. (1958). *The uses of argument*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- _____. (1969). *The Uses of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- UAEMÉX. (2016). *Plan Rector de Desarrollo Institucional 2013-2017*. México: Universidad Autónoma del Estado de México. [en línea]. Disponible en internet: <http://www.uaemex.mx/prdi2013-2017/#Completo>. [Accesado el 23/marzo/2016].
- _____. (2016). *Tercer Informe de la UAEMéx*. México: Universidad Autónoma del Estado de México. [en línea]. Disponible en internet: <http://www.uaemex.mx>. [Accesado el 23/marzo/2016].
- (2011). University Of Southampton. *Dissertation and Project Writing. Academic Skills Guide 2*. Dyslexia Support Enabling Services.
- Vanderschaaf, M., Stokking, K. y Verloop, N. (2008). Teacher beliefs and teacher behaviour in portfolio assessment. *Teaching and Teacher Education*. 24, 1691-1704. 02.10.08. USA. [en línea]. Disponible en internet: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X08000462>. [Accesado el 12/noviembre/2015].

- Van Dijk, T. (1999). *Ideología, una aproximación multidisciplinaria*. España: Geodisa.
- Vargas, L. (2002). Al rescate del ensayo literario. ¿Un ensayo...profesor?. *Perspectiva Educativa*. No. 3. [en línea]. Disponible en internet: <http://www.edu.co.85/fee/perpectiva/03/ve.html>. [Accesado el 19/julio/2013].
- Vega, L. (2003). *Si de argumentar se trata*. España: Intervención cultural.
- Vich, V. (2007). *Oralidad y poder*. Bogotá: Norma.
- Weston, A. (2009). *A Workbook for Arguments. A Complete Course for Critical Thinking*. Second Edition. USA: Hackett Publishing Company.
- Wingate, U. (2012). Argument! Helping students understand what essay writing is about. *Journal of English for Academic Purposes*. 11, 145-154. [en línea]. Disponible en internet: www.elsevier.com/locate/jeap [Accesado el 16/febrero/2016].
- Wittrock, M. (1990). *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos*. New York: Macmillan.
- Wolfe, C. (2012). Individual Differences in the Myside Bias in Reasoning and Written Argumentation. *Written Communication*, 29 (4), 477-501.
- Wolfolk, A. (2006). *Psicología Educativa*. México: Pearson Educación.
- Woods, D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching: beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wood, N. (2011). *Essentials of Argument*. 3rd Edition. USA: Pearson.

ANEXOS

ANEXO A

EL CUESTIONARIO FINAL

El siguiente cuestionario está dividido en seis secciones de acuerdo con el tipo de respuesta requerida: grado de acuerdo o desacuerdo, frecuencia, orden de importancia, preguntas cerradas (sí o no), y preguntas abiertas. Las respuestas que usted proporcione son muy importantes para la investigadora puesto que ayudarán a entender de mejor manera la naturaleza de las prácticas argumentativas así como las creencias y expectativas que existen acerca de estas prácticas en la comunidad académica para comprender mejor el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los datos e información que usted proporcione en el presente cuestionario serán protegidos y mantenidos en el anonimato.

Asignatura (s) que imparte: _____

Nivel que imparte: _____

Lengua de especialidad: _____

Grado académico (indique el nivel de escolaridad que tiene): _____

SECCIÓN 1

Instrucciones: Lea cuidadosamente los siguientes reactivos y marque con una "X" la opción que considere pertinente basándose en el grado de acuerdo o desacuerdo de cada oración donde cada categoría tiene los siguientes valores:

1=Totalmente en desacuerdo

2= En desacuerdo

3= Indiferente

4= De acuerdo

5=Totalmente de acuerdo

	1	2	3	4	5
Reactivo					
1. La argumentación consiste en aportar información y justificarla					
2. La argumentación es un proceso social definido por el contexto y por la finalidad que se persigue					

3. La argumentación es un proceso social en el que se presentan evidencias					
4. Es importante enseñar a los alumnos a argumentar sobre los temas académicos					
5. La argumentación es una competencia que permite la construcción del conocimiento					
6. Las expectativas acerca de las prácticas argumentativas cambian en función del nivel académico que el profesor imparte (de licenciatura a posgrado)					
7. La argumentación es una herramienta para evaluar el aprendizaje de los estudiantes					
8. Mis alumnos no entienden qué es la argumentación					
9. Mis alumnos saben argumentar					
10. Yo tengo más conocimientos sobre la asignatura porque soy el profesor					

SECCIÓN 2

Instrucciones: Lea cuidadosamente las siguientes preguntas y marque con una "X" la opción que considere pertinente basándose en la frecuencia con que realiza las actividades descritas en cada oración. Cada categoría tiene los siguientes valores:

1= Nunca

2= Pocas veces

3= Algunas veces

4= La mayoría de veces

5= Siempre

	1	2	3	4	5
Reactivo					
11. Las actividades argumentativas que uso en el aula fomentan la interacción entre los alumnos					
12. Cuando diseño mis actividades estoy pensando en cómo fomentar la argumentación					
13. Cuando diseño mis actividades estoy pensando en cómo ayudar a mis alumnos a argumentar de manera más convincente.					
14. Tomo en cuenta la opinión de mis alumnos					
15. Mis alumnos deben aprender de mí					
16. En el salón de clases fomento en mis estudiantes las prácticas argumentativas					
17. Doy a conocer a los alumnos lo que espero de sus prácticas argumentativas					

Instrucciones: Lea cuidadosamente las siguientes preguntas y marque con una "X" la opción que considere pertinente basándose en la frecuencia con que realiza las actividades descritas en cada oración.

Reactivo	Nunca	1 vez al semestre	2 o 3 veces al semestre	4 a 7 veces al semestre	Cada semana
18. ¿Con qué frecuencia pide a los estudiantes que escriba ensayos?					
19. ¿Con qué frecuencia pide a sus alumnos que hagan debates?					
20. ¿Con qué frecuencia pide a sus alumnos que expongan?					
21. ¿Con qué frecuencia pide a sus					

alumnos que hagan mesas redondas?					
22. ¿Con qué frecuencia pide a sus alumnos que discutan un tema?					
23. ¿Con qué frecuencia pide a sus alumnos reportes de lectura?					
24. ¿Con qué frecuencia pide a sus alumnos reflexiones críticas?					

SECCIÓN 3

Instrucciones: Numere en orden de importancia (del 1 al 8 comenzando con el número 1 como el más importante) los elementos que toma en cuenta en la construcción de la argumentación.

- Estructura coherente de la información
- Uso de fuentes de la información
- Empleo de evidencias para el respaldo de la información
- Tomar una postura
- Contrastar perspectivas
- Reiterar la tesis en la conclusión
- Proveer argumentos de apoyo
- Dar contrargumentos

SECCIÓN 4

Instrucciones: Lea cuidadosamente las siguientes preguntas y subraye la opción más acorde a su opinión.

- 25. ¿Fomento las prácticas argumentativas en el salón de clase?
 Sí (pasa a la pregunta número 26) No (pasa a la pregunta número 27)
- 26. ¿Comunico a los alumnos lo que espero de sus prácticas argumentativas?
 Oralmente Por escrito No se los comunico
- 27. ¿Uso proyectos argumentativos como medio de evaluación?
 Sí (pasa a la pregunta número 28) No (pasa a la siguiente sección)
- 28. Comunico a los alumnos lo que espero de sus proyectos argumentativos
 Oralmente Por escrito No se los comunico

Instrucciones: Lea cuidadosamente los siguientes reactivos y marque con una "X" la opción más acorde a su opinión. Si desea agregar algo más, utilice el espacio en blanco que se encuentran debajo de cada reactivo.

Reactivo	Sí	No
29. Diseño actividades que promueven la argumentación basándome en el concepto que tengo de argumentación		
30. Diseño actividades que promueven la argumentación basándome en lo que espero de mis alumnos		
31. En mi asignatura tengo tiempo para fomentar las prácticas argumentativas		
32. La inclusión de evidencias de soporte en las prácticas argumentativas es una característica básica de ellas		
33. Pido a mis alumnos que usen premisas en las prácticas argumentativas		
34. Tengo la formación necesaria para fomentar las prácticas argumentativas en los estudiantes		

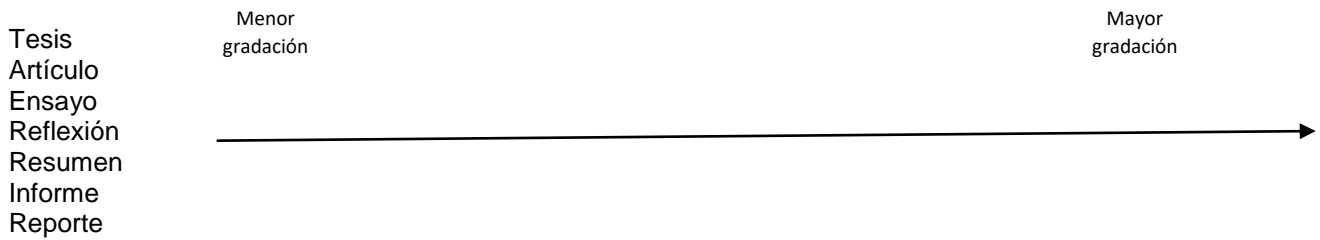
35. El diseño de las actividades en las prácticas argumentativas se basa en mis expectativas acerca de la argumentación		
36. En mis clases dedico tiempo a ayudar a los estudiantes en la estructuración de sus argumentos		
37. Explico a los alumnos qué importancia tiene la estructura de los argumentos		
38. Tengo criterios definidos para evaluar las prácticas académicas argumentativas		
39. Ayudo a mis estudiantes a tomar una postura en las prácticas académicas argumentativas		

40.El tipo de instrucción que doy a mis alumnos sobre las prácticas argumentativas depende del nivel educativo en el que están		

SECCIÓN 5

Instrucciones: Coloque los siguientes tipos de texto en la línea de gradación en función del grado de argumentación que usted considere.

Tipos de texto



SECCIÓN 6

Instrucciones: Lea cuidadosamente las siguientes preguntas y contéstelas basándose en su práctica en el salón de clases.

41. ¿Cuáles son los elementos que debe tener un buen argumento?

42. Si es que pide ensayos en su asignatura, ¿cuáles características deben tener?

43. Si es que pide debates en su asignatura, ¿cuáles características deben tener?

44. Si es que pide exposiciones en su asignatura, ¿cuáles características deben tener?

45. Si es que usa discusiones en su asignatura, ¿qué características deben tener?

46. Si es que pide reportes de lectura en su asignatura, ¿cuáles características deben tener?

47. Si es que pide reflexiones críticas en su asignatura, ¿cuáles características deben tener?

48. ¿Qué aspectos toma en cuenta al enseñar a sus alumnos de licenciatura a argumentar?

49. ¿Qué aspectos toma en cuenta al enseñar a sus alumnos de maestría a argumentar?

50. ¿Cómo sabe lo que sabe acerca de la argumentación?

51. ¿Cuáles son las actitudes que debe tener el estudiante al llevar a cabo las prácticas argumentativas?

52. ¿Cuáles son las actitudes que debe tener el profesor al llevar a cabo las prácticas argumentativas?

¡Muchas gracias por su participación!

ANEXO B.1
LA ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA PILOTO

1. ¿Qué es la argumentación?
2. ¿Qué son las prácticas académicas argumentativas?
3. ¿Cómo surgió el concepto que tiene de "argumentación"?
 - ¿Ha cambiado? ¿En qué sentido?
4. ¿Cómo se formó su concepto de argumentación?
5. ¿Cómo le enseñaron a argumentar?
 - ¿Qué tipo de materiales y actividades usó cuando estaba aprendiendo?
6. ¿En qué lengua argumenta?
7. ¿En qué lengua cree que es más fácil argumentar?
8. ¿Qué tan importante es la argumentación a nivel universitario?
9. ¿Qué tipo de materiales y actividades usa en la enseñanza de la argumentación?
10. ¿Qué tan a menudo promueve el desarrollo de la argumentación en el aula?
11. ¿Qué espera de la argumentación en el salón de clases?
12. ¿Cómo da a conocer a sus alumnos las expectativas que tiene sobre las prácticas académicas argumentativas?
13. ¿Hay que tomar en consideración los sentimientos de los estudiantes al llevar a cabo prácticas académicas argumentativas?
14. ¿Cuáles son los aspectos que evalúa en las prácticas argumentativas?
15. ¿En qué factores basa su práctica pedagógica?

ANEXO B.2
ENTREVISTA SEMI-ESTRUCTURADA FINAL

1. ¿Qué es la argumentación?
2. ¿Qué son las prácticas académicas argumentativas?
3. ¿Cómo surgió el concepto que tiene de "argumentación"?
 - ¿Ha cambiado? ¿En qué sentido?
4. ¿Cómo se formó su concepto de argumentación?
5. ¿Cómo le enseñaron a argumentar?
 - ¿Qué tipo de materiales y actividades usó cuando estaba aprendiendo?
6. ¿En qué lengua argumenta?
7. ¿En qué lengua cree que es más fácil argumentar?
8. ¿Qué tan importante es la argumentación a nivel universitario?
9. ¿Qué tipo de materiales y actividades usa en la enseñanza de la argumentación?
10. ¿Qué tan a menudo promueve el desarrollo de la argumentación en el aula?
11. ¿Qué espera de la argumentación en el salón de clases?
12. ¿Cómo da a conocer a sus alumnos las expectativas que tiene sobre las prácticas académicas argumentativas?
13. ¿Hay que tomar en consideración los sentimientos de los estudiantes al llevar a cabo prácticas académicas argumentativas?
14. ¿Cuáles son los aspectos que evalúa en las prácticas argumentativas?
15. ¿Además de sus creencias, en qué otros factores basa su práctica pedagógica?

ANEXO C.1

Transcripción Entrevista 1: Profesor Luis

E1P1M Luis

En la transcripción de las entrevistas se estableció un código de identificación mediante siendo la letra E “entrevista” seguida de un número correspondiente al número de la entrevista. Después se anota la P que significa profesor y el número de profesor, y finalmente, una letra que designa el nivel de escolaridad que tiene: D para Doctorado, M para Maestría y L para licenciatura. Por lo tanto se tiene un código de identificación de cinco caracteres.

La simbología utilizada en la transcripción de la entrevista es la siguiente:

E: Entrevistador

P: Profesor

(.): pausa

(r): risas

A continuación se presenta la transcripción de la entrevista número uno cuyo código de identificación es E1P1M. En este caso, el entrevistado fue el profesor Luis.

Entrevistador: En la actualidad la educación universitaria se ha convertido en un ámbito muy competitivo tanto para los profesores como para los alumnos, en este sentido eeh (.) ¿cuáles cree usted que sean las habilidades y aptitudes que debe tener un estudiante universitario?

P1: ahh (.) bueno, en primer lugar yo creo que un estudiante universitario en la actualidad debe ser autodidacta (.) ahh es importante que no se centre solamente en la información que recibe de su profesor sino que ahh requieren una actividad extraordinaria fuera del aula en donde implemente una serie de estrategias que le permitan hacerse del conocimiento. Ahh (.) y en cuanto a principios me parece a mí importante mencionar situaciones de ah valores. En la actualidad creo yo que es importante ligar lo académico con lo ah con lo ético, con lo moral porque son cosas que se están perdiendo. Especialmente la situación que vivimos en la actualidad ah principios de conducta apropiada, ética son necesarias. El alumno debe estar tanto en el aspecto académico involucrado completamente pero también en la parte ética de su práctica profesional.

Entrevistador: Ok y (.) entonces ¿cuál cree que sea el rol del profesor?

P1: bueno, el rol del profesor ah (r) es (.) muy difícil, es complejo en realidad. Sin embargo ahh lo que yo considero es que el profesor es un modelo, el profesor ah especialmente en la parte ética en la parte de los principios, en la parte moral ah (.) su conducta es un ejemplo a seguir por parte de los alumnos y creo que ah (.) se observa y se refleja en la respuesta que como docente tu obtienes con tus alumnos: el respeto, la capacidad de comunicación, de integración tanto en la relación del profesor con los alumnos como los alumnos entre ellos mismos, y por supuesto que ah (.) en el otro aspecto, en el informativo, en el académico pues el profesor es el facilitador ah (.) no necesariamente es el papel tradicional de estar enviando cantidades de información constantemente al alumno sino buscar la manera de moderarla, seccionarlas, trabajarlas y darle un sentido, darle una carga mucho más significativa a lo que se está realizando en el aula.

Entrevistador: aha ok eeh (.) respecto al tipo de actividades que llevamos acabo en el aula (.) ¿cuál es el concepto que usted tiene de argumentación? ¿cómo lo definiría?

P1: lo que yo puedo decir respecto a este concepto es que como parte de las habilidades que el alumno debe desarrollar está la habilidad de defender sus propios puntos de vista (ah) debe utilizar argumentos razonados, lógicos, coherentes para poder en un momento dado defender su postura, posturas tanto del ámbito académico pero también tanto del ámbito ético.

Entrevistador: me parece interesante, ¿cómo llegó usted a ese concepto de argumentación? ¿cómo surgió?

P1: No es algo estudiado como tal, ah (.) no es parte de creo yo incluso de la carga curricular de nuestra formación académica aquí en la facultad de lenguas pero ahh por cursos que a veces uno toma en la (.) lo que conocemos nosotros como DIDEPA, instituciones de la misma universidad que a veces nos guían y nos llevan a entender ah cosas que el profesor mismo, no tan sólo los alumnos (.) en realidad creo que en primer lugar el mismo profesor debe desarrollar esas habilidades porque quien presenta en primer lugar un tema o quien da la información es el profesor y debe de (.) alguna manera ah poder darse a entender y defender sus mismas posturas (.) y no en un sentido necio de decir "bueno, nadamás mi postura y mi posición es la adecuada" sino que más bien es una argumentación fundada ah (.) con ciertos criterios lógicos y coherentes. No es tan sólo plantear un punto de vista y defenderlo a muerte sino que hay una lógica detrás deello (.) y bueno ah partiendo de ello el profesor en aquellas circunstancias donde considere necesario que la verdad uno también quizás en una presentación de clase, quizás en un debate, entre los compañeros porque así lo requiera la materia o los contenidos de la materia, es importante quee no asigne la tarea simplemente como tal

sino que antes señale ahh cómo es que el alumno debiera de defender sus posturas y sus principios o sus puntos de vista.

Entrevistador: eh (.) este ¿usted tiene algunas actividades en específico respecto a cómo enseña la argumentación en el salón de clases?

P1: como algo tan especializado (.) como si la materia existiera, como si ah (.) fuera parte integrativa de la currícula de nuestra facultad (.) no lo tengo como tal, sin embargo, recuerdo ahora la materia de de Discurso Público, por ejemplo ah (.) en alguna ocasión tuve la oportunidad de impartir esa materia y (.) por supuesto que el alumno requiere de esa guía y de esos principios para que su exposición tenga el mayor impacto posible ah (.) quizás la argumentación como tal como una defensa de un punto de vista (ah) va dentro de la misma exposición del alumno, su misma, su mismo sentido y su mismo criterio de responsabilidad ah (.) junto con el mismo criterio del profesor que le indica: debe haber una lógica, debe haber una secuencia, debe haber ciertas frases claves ah (.) debe haber ideas principales que tengo que complementar con ideas secundarias, pero y sobre todo estoy pensando en que la lógica misma de la argumentación (ah) tiene que ver con el orden de las ideas, la estructura de una presentación misma es parte ya de una argumentación porque me permite lograr hacer llegar mi mensaje a la audiencia que me está escuchando o que escuchan los alumnos mismos.

Entrevistador: ok (.) usted considera entonces que la argumentación no nada más es defender un punto de vista, en ese sentido de estructura eh y elementos lógicos. ¿Cuáles cree que sean otros elementos importantes en la argumentación?

P1: Yo creo que tiene mucho que ver también aah (.) con el contenido del tema que se está defendiendo, debe haber en primer lugar una comprensión total de aquello que representa mi postura. Creo yo que lo que se debe evitar es la improvisación (.) observar el título de un tema en particular y decir “esto es sencillo, simplemente improviso y puedo dar a conocer mi idea y creo yo que voy a convencer a la audiencia”(.) más bien hay un trabajo anterior a ello ahh (.) incluso trabajo de investigación documentación cargarme de ejemplos apropiados circunstancias situaciones eventos que me permitan volver más grafica esa idea y ah necesariamente ante tanto trabajo pueda yo realmente hacer llegar la idea (.) el mensaje o convencer a una audiencia si es lo que busco (.) si esa es mi idea en particular

Entrevistador: ok (.) eeh aparte de las exposiciones ¿tiene alguna otra actividad que fomente la argumentación que usted use en el aula?

P1: Sí (.) yo creo que ahh principalmente en la expresión escrita (.) los alumnos también deben ser capaces de plasmar sus ideas y organizarlas de tal manera que tengan un sentido lógico que tengan una armonía ahh e incluso yo diría ahora que lo recuerdo que ahh la argumentación también tiene que ver con la parte atractiva que se pueda generar respecto a un tema ahh e incluso con la parte lúdica qué tanto yo disfruto del tema que intento transmitir (.) me parece muy importante (.) cuando algo se disfruta ah cuando algo nos gusta o nos atrae por necesidad la presentación la argumentación y la exposición de las ideas también se vuelve atractivo para la persona que escucha para los compañeros mismos o para el profesor (.) entonces yo considero que ahh (.) parte del trabajo del profesor sería identificar cuáles son los intereses particulares de los alumnos en el momento de repartir temáticas (.) deben ser aquellas que realmente les atraen a los alumnos (.) aunque no necesariamente salimos del contenido de las materias sino abordan los mismos puntos del programa mismo

Entrevistador: si, entonces ¿Qué tan importante usted cree que sea la argumentación a nivel universitario?

P1: a mí me parece de extrema importancia (.) aunque no se maneje el tema como tal y quizás muchos profesores ignoramos el concepto tan bien definido tan de manera tan específica por supuesto que los alumnos alomejor tampoco tienen el mismo término o la misma palabra pero nuestra labor nuestra carrera nuestra forma de ser como individuos específicamente en el área de lenguas implica una labor de argumentación. La argumentación para mi es esencial en la enseñanza de lenguas por el contenido de tipo social y cultural (.) la transmisión de ideas incluso aspectos de tipo filosófico que requieren de esa congruencia para poder ser transmitidos

Entrevistador: muy bien (.) en su práctica docente usted que tan a menudo promueve el uso de la argumentación?

P1: hasta ahora que me lo preguntan y quizás también recordando un poquito el cuestionario creo yo que no estaba tan consciente de ello (.) un análisis como tal de

sentarme y decir a ver Chucho tu como profesor ahh (.) que tanto en las diversas clases que te asignaron o que te han asignado durante tu estancia durante el tiempo que has trabajado en la Facultad has integrado esa práctica como algo necesario dentro de tu clase y mi respuesta sería que a pesar de que no he estado tan consciente de ello (.) en realidad es constante (.) yo diría que en cada sesión está presente la argumentación porque lo que yo hago es generar por medio de una serie de preguntas una respuesta de mis alumnos y espero que esa pregunta los provoque y los lleve a pensar de manera lógica e incluso diría yo que lo que intento hacer es cortar un poco con la percepción pasiva de conocimiento de recibir información y memorizarla sino más bien generar otro tipo de reacción en el alumno para poder tener alumnos creativos alumnos inteligentes y alumnos que sepan pensar de una manera más lógica

Entrevistador: Ahh (.) de una manera más lógica? Exactamente a qué se refiere con una manera lógica?

P1: (.) que necesariamente el hablar, el expresarse el intercambio de las ideas del pensamiento humano debe tener una secuencia debe de tener una estructura y debe de tener una parte organizada (.) aun cuando ni siquiera se plasme en un pedazo de papel como tal pero el orden de las ideas debe tener esa lógica y esa secuencia que finalmente me vaya llevando a puntos particulares

Entrevistador: y cuando usted implementa actividades o practicas argumentativas en el aula (.) cómo da a conocer las expectativas que tiene (.) cómo da a conocer lo que espera (.) obtener?

P1: sí (.) quizás de manera tan puntual y tan clara no lo hago ahh (.) señalarles saben que con tal actividad lo que busco generar en ustedes es tal o cual situación realmente no lo hago (.) honestamente mi forma de hacer llegar la información y la manera en como yo voy generando respuestas voy buscando que sean de manera lógica (.) incluso (.) haciendo ciertas correcciones o agregando fragmentos de información que hagan que el alumno gire o se regrese y vaya tomando cierto camino en ese sentido lógico y estructurando el conocimiento y la respuesta de una manera organizada (.) los mismos alumnos también ahh (.) creo yo que llega un momento en que entienden la forma de hacer del profesor y empiezan conforme pasa el tiempo a responder en esa secuencia organizada

Entrevistador: ok (.) entonces tiene aspectos definidos en lo que evalúa en las prácticas argumentativas, los criterios que toma en cuenta en la evaluación

P1: quizás lo que aquí yo puedo plantear un poquito (.) especialmente porque hacemos muchas presentaciones en clase (.) se asignan diferentes temas y a veces de manera individual o en equipo (.) lo que diría es lo siguiente y ahorita estoy pensando un poquito en la materia de enseñanza de la gramática en donde el alumno debe aprender a enseñar los puntos gramaticales de una manera implícita (.) el programa me lo señala así sobre todo para romper un poquito el esquema explícito (.) ahora dentro de esa enseñanza implícita lo que estuvimos siguiendo o estamos siguiendo es un modelo diseñado en donde en primer lugar el alumno por una serie de ejemplos de fragmentos de texto de un video del uso de flashcards de visuales va generando una lógica de tal manera que después de los 5 primeros minutos el resto de los compañeros empiezan a distinguir el punto gramatical que estamos planteando en ese momento sin necesidad de ser explícito después (.) en ese diseño que yo les propuse viene una práctica controlada en donde los alumnos que están exponiendo (.) la persona que hace el papel de docente ha generado un ejercicio que de manera lógica permite dar cierto tipo de respuesta porque lo que quiero es simplemente corroborar si mi exposición implícita ha generado cierto conocimiento (.) después de ello checo con los alumnos o quien está al frente checa con sus compañeros y finalmente viene una práctica más libre en donde busco que ese conocimiento sea significativo para el alumno y le doy una mayor libertad (.) entonces (.) siento que observo yo que hay un argumento hay una lógica hay una serie de pasos a seguir para al final de esa pequeña presentación breve 25 30 minutos observemos que hubo todo un proceso e incluso recuerdo yo y creo que esto es importante mencionar (.) ahh decimos en inglés “eliciting” obtener información por medio de ciertos estímulos del alumno en la parte primaria en la parte implícita como poner una serie de gestos lenguaje corporal el contexto realia el alumno va guiando a sus compañeros y va logrando algo y eso es parte de una argumentación (.) probablemente no tanto en el sentido de contrastar ideas con otro compañero pero y sin embargo hay una lógica hay un trabajo organizado para poder finalmente llegar a la conclusión de que cierto porcentaje del grupo ha adquirido un conocimiento

Entrevistador: entonces (.) en este sentido me parece interesante preguntar esto (.) cómo le enseñaron a argumentar?

P1: yo siento que alamejor igual que mi propia experiencia como docente no lo he hecho de manera tan tan marcada tan puntual tan (.) explícita (.) alamejor de manera subconsciente lo he absorbido de los compañeros que fueron mis propios profesores o de

mis compañeros como alumnos también (.) porque incluso creo que yo en mi plan de estudio aquí mismo en la licenciatura no tuve discurso público (.) yo no lo recuerdo pero por clases también de docencia todo está tan estructurado por la planeación de la clase (.) recordando un poquito clases de la maestra María Estela siento yo que por lo menos en ese aspecto de la enseñanza de la docencia en mi mente está muy marcada una lógica de lo que es la clase misma de la enseñanza de lenguas (.) en particular porque es el área en la que generalmente nos desenvolvemos pero no tengo realmente un recuerdo exacto de que alguien me haya dicho (.) sabes qué Jesús argumenta de tal o cual manera defiende tu postura de tal manera o cual manera (.) incluso en debates que ocasionalmente se llevan a cabo en el aula ahh (.) siendo sinceros no hay realmente formato o una especie de guía desde quien inicia quién sigue ahh (.) y a veces se convierte en una práctica descontrolada que se puede volver hasta agresiva porque cada quien quiere defender su postura y ganar no? creo que se pierde el sentido de lo que sería la práctica argumentada pero no (.) no puedo decir que lo haya tenido como algo especialmente diseñado por alguien sino que si algo tengo es más bien por mí misma experiencia de vida

Entrevistador: ok (.) tampoco tiene alguna actividad algún material que le haya dado ese conocimiento como tal (.) tal vez de argumentación alguna idea (.) que a usted le hayan proporcionado o mediante el cual le hayan enseñado a argumentar?

P1: No (.) yo diría que un documento como tal (.) no lo tengo incluso ni siquiera una lectura tan puntual de lo que sería la argumentación (.) en realidad no

Entrevistador: en la prepa (.) tiene algún recuerdo de alguna actividad que haya promovido la argumentación?

P1: fue hace tanto tiempo que (.) (r) no me acuerdo (r) no yyyy yo creo que es difícil (.) depende también del grado de madurez que uno pueda tener tanto en la secundaria y en la prepa (.) mi afán principal en la preparatoria recuerdo yo mi preocupación era pasar bioquímica asar física y matemáticas pero no estoy consciente de dede una práctica argumentativa como tal (.) realmente no lo recuerdo

Entrevistador: sí maestro, eso sería todo, pues muchas gracias por su cooperación (.) le agradezco y en cualquier momento como ya le había comentado en la carta de consentimiento pues podrá conocer los resultados

Monroy, D. Creencias...

Entrevistador: muy bien (.) yo espero que sirva mi participación

ANEXO C.2

Transcripción Entrevista 2: Profesora Anabel

E2P2M

A continuación se presenta la transcripción de la entrevista número uno cuyo código de identificación es E1P2M. En este caso, el entrevistado fue la profesora Anabel.

Entrevistador: En la actualidad la educación universitaria se ha convertido en un ámbito muy competitivo tanto para los profesores como para los estudiantes, en este sentido ¿cuáles cree usted que sean las habilidades y aptitudes que debe tener un estudiante universitario?

P2: Creo que primero que todo tendrían que tener sentido crítico eso sería por encima de todo capacidad de síntesis este (.) buena elocución buena capacidad para argumentar eso creo yo (.) buenas capacidades también para hacer búsquedas para investigar y encontrar datos confiables

Entrevistador: ahora bien (.) partiendo de estas habilidades cuál cree usted que deba ser el rol del profesor?

P2: ahh el rol del profesor es desarrollar este (.) creo que importa mucho que los profesores trabajemos en que el alumno se vuelva más crítico y para que se vuelva más crítico si tendría que tomar en cuenta aspectos de la argumentación pero estoy pensando en el contenido del cuestionario que nos aplicaste antes (.) en el cuestionario escrito y fue muy extraño muy sorprendente para mi porque en realidad nunca pensé en la argumentación como un rol que fuera nuestra actividad principal (.) ves? (.) entonces (.) sí creo que desarrollamos sentido crítico pero creo que este sentido crítico pasa a través de ejercicios orales (.) no estoy segura que estos ejercicios orales los llamaría argumentación (.) sin embargo ves? Creo que el tipo de actividad que hacemos en el salón de clase por el formato de la hora clase por ejemplo de la sesión y todo hace que lo que puedes hacer mucho es orientar a los alumnos a aportar su atención sobre algunos datos ayudarles a comparar y contrastar diferentes aspectos diferentes documentos diferentes elementos pero el trabajo que constituye elaborar una argumentación en debidas formas este (.) no creo que sea algo que hagamos todos los maestros (.) por lo menos yo no creo hacerlo de manera tan drástica en los salones de clase

Entrevistador: ok (.) entonces (.) usted que entiende por argumentación académica?

P2: por argumentación académica estoy pensando en la exposición de una postura a partir de una estructura específica (.) es una estructura que muchas veces hemos aprendido desde la secundaria o desde la prepa y estoy pensando que estos procesos de argumentación son más firmes y más estructurados a nivel escrito que a nivel oral (.) entonces este (.) básicamente creo que en términos orales estas estructuras son mucho más difusas mientras podría decir que en el escrito una argumentación una buena argumentación una introducción y con tesis antítesis y tesis (.) por ejemplo no estoy tan segura cual sería la estructura a nivel oral

Entrevistador: y usted (.) como obtuvo este concepto de argumentación o como lo creó?

P2: creo que lo rescato de mi formación inicial en este en secundaria y en preparatoria en Francia (.) bueno en la Reunión en donde varios años si nos entrenan a redactar ehh (.) síntesis o a redactar ensayos y desarrollar ensayos pero justamente todo el enfoque está sobre el aspecto escrito del ensayo (.) no (.) no hay o por lo menos no me acuerdo de enfoques sobre el aspecto oral que cuando quieres dar una opinión sobre algo o desarrollar una postura o defender una postura que tengas que estructurarla de un modo particular (.) me explico? Entonces yo siento que de ahí deriva de ahí sale esta idea según la cual la argumentación como que pertenece más a un campo escrito que al oral y que en escrito identifico muy bien cual sería una estructura idónea pero en el oral tendría mis dudas

Entrevistador: Y cuando por ejemplo (.) le enseñaron a argumentar que tipo de actividades o que materiales le daban

P2: Ok (.) cuando nos enseñaron a argumentar (.) cuando nos enseñan a argumentar (.) sobre todo en la prepa mucho tiene que ver con oponer textos (.) textos que presentan ideas o posturas contrarias contradictorias (.) entonces oponerlos (.) y primero entender estos textos por separados para luego hacer el contraste entre cada uno de ellos

Entrevistador: Ok (.) y aquí en la facultad (.) usted como lleva a la práctica este tipo de actividades o como enseña a argumentar?

P2: pues es muy extraño porque por ejemplo (.) cuando doy algún tema en el salón de clases (.) sobre todo si hay clases que se prestan a ello (.) estoy pensando por ejemplo en algunas temáticas que desarrollamos en clase de francés en donde la idea es generar un debate generar una polémica generar una discusión o en clases de historia como estudios contemporáneos (.) por ejemplo (.) sí tiendo mucho a seguir esta misma presentación o sea presentarles diferentes datos y en algún punto cuando ya tienen suficientes elementos no? y que estoy convencida que ya tienen una opinión hecha o por la manera en como intervienen los alumnos siento que hay un opinión hecha en lo que es que ellos están tratando de decirme este (.) oriento sus participaciones a que vayan comparando un aspecto u otro pero sistemáticamente es un ejercicio que se frustra mucho porque me he dado cuenta que es un ejercicio que no sabemos hacer entonces (.) me pregunto (.) no lo estaré presentando yo bien? O el alumno no tiene suficiente no tiene suficientes herramientas para poder desarrollar esta contraparte (.) contraponer diferentes opiniones etcétera etcétera no sé exactamente donde está el problema (.) en realidad antes de leer tu cuestionario nunca me había cuestionado (.) o sea siempre al terminar el semestre (.) sobre todo uno se va así como que haciendo el balance de las actividades que realizó que le funcionó o no y siempre podemos tener de una sesión a otra a otra perdón (.) una idea sobre “bueno (.) esta discusión como que si fue buena se desarrolló bien etcétera etcétera pero en realidad el sentimiento más común que yo rescato de estos momentos de discusión es que si hay se ve muy bien estos momentos en que un alumno empieza con una idea (.) otro alumno alomejor va a intervenir con una idea diferente pero luego todo esto se vuelve como un ejercicio demasiado mecánico (.) tengo que participar para que la maestra me ponga mi participación o un ejercicio demasiado estéril que da un poco la vuelta en lo mismo o sea giramos alrededor del mismo tema pero no hay una progresión de ideas (.) este en lo que se va debatiendo y entonces yo creo que ahí el problema es de las dos partes no? seguramente ,e falta a mi indicaciones para orientar esta discusión o les hace falta a ellos también una metodología para poderlo hacer pero nunca reflexioné en términos como que yo les tenía que dar indicaciones precisas sobre todo porque ponte que voy a llegar y les voy a decir “bueno, checaron estos documentos y vamos a hacer un debate o vamos a comparar estos documentos entre sí etcétera (.) s’i comparan (.) sí contrastan pero no hay una estructura firme entonces lo que sucede es que en algún punto de la discusión regresamos a una idea que ya se había comentado al inicio o saltamos sin ningún tipo de transición o saltamos hacia una nueva idea y las participaciones terminan volviéndose muy estériles en el sentido en el que ya los alumnos terminan diciendo cosas como “ay (.) yo estoy de acuerdo con fulano de tal” o “bueno, estoy de acuerdo con sutano pero para retomar lo que perengano dijo” y (.) y por la instantaneidad del intercambio no siempre se tiene el recuerdo de qué dijo quién y en qué momento (.) entonces siento todo esto un poco difícil y confuso (.) entonces yo creo que no son ejercicios de hecho en el cuestionario decía que no son ejercicios a los que acudo muy a menudo (.) justamente por este sentimiento de falta de control

Entrevistador: entonces cuando menciona que este tipo de actividades se vuelve un poco estéril se refiere a que no necesariamente argumentan, o sea no llegan al punto de argumentar?

P2: exacto o la argumentación no sigue una estructura establecida (.) entonces nunca llegamos a una conclusión (.) o sea nos perdemos en lanzar diferentes argumentos pero estos argumentos eh nunca o muy difícilmente llegan a un consenso (.) en los últimos estaba pensando en eso estos días no? en los últimos ejercicios que he hecho de este estilo este sí regresa sobre una idea no? pero dices "ah ok (.) esta idea me va a permitir hacer avanzar el debate a otro lugar (.) si regresas sobre una idea y lo sintetizas y aportas algo mas como para abrir un nuevo camino pero sigue siendo una iniciativa del maestro no? o sea eso no sucede del lado de los alumnos (.) sucede del lado de los maestros y de un modo u otro siempre que se ha podido avanzar en el debate lo he sentido mucho con alumnos de nivel maestría que con alumnos de nivel licenciatura (.) no? este (.) por qué? porque el tipo de aportación de los alumnos de nivel maestría muchas veces se basa también en la experiencia en una experiencia que han tenido y mucho menos en cuestiones anecdóticas o cosas así (.) entonces esta experiencia muchas veces sirve de terreno para poder debatir sobre una idea que ya viene dentro de una lectura o que es la postura de algún autor o de algo así y tratar de vincularlo (.) se me hace un ejercicio mucho más fácil con alumnos de maestría que con alumnos de licenciatura con alumnos de licenciatura cuando digo que se vuelve estéril es que nos perdemos en este intercambio de argumentos y y llega termina por ejemplo la sesión termina el tiempo que se había dedicado a este tipo de actividad y la conclusión que aporta siempre el maestro es una conclusión un poco (.) un poco forzada no? este (.) yo utilizo muchos mapas cuando genero este tipo de intercambio tanto cuando estoy dando la clase como cuando hay algún tipo de intercambio de debate entre los alumnos (.) lo que trato de hacer es plasmar las ideas en un mapa en el pizarrón y entonces visualmente es más fácil para luego eh (.) explicarlo a mí misma explicarles a los alumnos que tomando en cuenta cada uno de estos puntos podemos llegar a tales conclusiones (.) si me explico? Pero sigue siendo un ejercicio sin no es un ejercicio que pudiera improvisar así nada más y es un ejercicio que se tiene que pensar con un poco de tiempo y que se tiene que organizar para poder saber qué aspecto se va a anotar en el pizarrón (.) en el mapa y sobre qué aspectos se va a rebotar luego para llegar a las conclusiones (.) las conclusiones casi siempre se sienten como un poco forzadas como un poco metidas así a la fuerza y no llegamos a esto naturalmente o se llega a la conclusión después de los tres primeros intercambios entonces todo lo que se genera después sigue siendo una repetición una y otra vez de lo mismo (.) entonces por eso digo que se torna estéril

Entrevistador: ¿alguna otra actividad que lleve a cabo, por ejemplo de manera escrita? Llega a emplear alguna actividad que fomente la argumentación

La argumentación (.) este (.) casi no (.) por ejemplo los ensayos que sería quizás el ejercicio más cercano a un ejercicio de argumentación (.) este utilizo también pocos ensayos en clases por ejemplo de semántica utilizo ensayos o en clases de francés pero por ejemplo el ensayo en la clase de francés responde a esta estructura que nosotros hemos aprendido no? entonces se trata de reuplicar un modelo y lo que percibo ahí es que no siempre (.) el modelo puede ser seguido a la letra pero no siempre el contenido es relevante no? y se presta atención a aspectos mucho más formales que de contenido realmente (.) en otras clases por ejemplo en semántica que desde un par de años he vuelto a introducir eh ensayos (.) no utilizo el ensayo no pongo mucho peso en el ensayo porque estoy muy consciente que lo que no les estoy dando a los alumnos es una estructura que seguir (.) estoy partiendo del principio que ellos saben cómo hacer un ensayo

Entrevistador: ¿ah (.) ok, entonces no les dice cómo hacerlo?

P2: Aha entonces propongo una temática y ellos desarrollan la temática y me doy cuenta que pues algunos sí tienen vagamente una estructura (.) algunas veces esta estructura corresponde a lo que yo estoy buscando y algunas veces no (.) si me explico? Entonces es un poco tendencioso y los criterios que utilizo para calificar el ensayo suelen ir mucho más sobre aspectos de contenido y si hay ahí una postura clara o si en realidad están retomando diferentes argumentos pero no me dicen con cuales se están acercando ellos no? o algo así pero no sigo la estructura (.) por lo mismo que no les estoy dando una estructura que seguir no utilizo esto como un criterio de calificación

Entrevistador: ¿entonces como da a conocer sus expectativas sobre estas prácticas argumentativas?

P2: ah este como casi siempre las temáticas que les propongo están hecho bajo forma de una pregunta hago hincapié sobre el hecho que cuando termino yo de leer el escrito quiero que hayan contestado a la pregunta de manera muy clara no? entonces pero hay estilos muy diferentes hay alumnos que desde la primera frase están contestando la pregunta y otros que hacen todo un desarrollo y a la última frase están contestando la pregunta y otros que lo hacen en medio o sea va un poco por doquier (risas de P2)

Entrevistador: ¿entonces (.) de qué depende que fomente la argumentación qué tan a menudo lo hace en clase?

P2: Pues es lo que te decía al principio (.) me sorprendió mucho el contenido de tu cuestionario porque yo no sentí que estuviera fomentando la argumentación (.) creo que lo que termino haciendo en mi salón de clase es procurar cubrir un programa (.) entonces por estar tratando de ir lo más rápido posible para ver las temáticas este se evacua completamente todos estos momentos que podría generar un debate y ahorita por ejemplo es muy interesante porque este semestre justamente doy 2 clases en donde este (.) reintroducí la cuestión de (.) no del debate pero de algún tipo de aportación personal por parte del alumno pero casi pero casi siento que fue por accidente que porque realmente hubiera yo decidido hacer algo al respecto (.) estoy dando una clase que es estudios contemporáneos del francés y en esta clase las temáticas que vemos son temáticas contemporáneas contemporáneas sobre las cuales ha habido muchos cambios en estos últimos 15 años entonces se trata de procurar que el alumno se acerque a conocer los hechos y a tratar de desarrollar un sentido crítico en ese alumnos en el sentido en que se le invito fácilmente a que haga comparaciones con la situación en México entonces al hacer esto soy muy consciente que lo que les estoy pidiendo es algún tipo de argumentación pero no (.) en ningún momento en el salón de clase desde que iniciamos las sesiones este les dije cada vez que ustedes van a hablar o van a intervenir quisiera que presentaran sus intervenciones de tal modo no? entonces oralmente no hay un trabajo específico sobre la argumentación (.) los alumnos hacen preguntas o aportan alguna idea pero no hay una estructura en sí o viene a partir de una pregunta que les haya hecho en el momento este en donde sí creo que hay un poco más de aportación personal es cuando les pido para cada final de tema les pido que me hagan un mapa sobre la temática pero les estoy indicando qué aspectos quiero ver en el mapa (.) entonces siento que la aportación es mínima porque en el momento en que ellos están siguiendo al pie de la letra estos aspectos pues básicamente me están restituyendo la misma información que vimos en el salón de clases (.) si me explico? Entonces estaba pensando que hay temáticas en donde no vamos a poder evitar el debate y la polémica y las preguntas y esto no? (.) entonces (.) por ejemplo ahorita que vamos a tocar la temática de migración va a ser una temática que va a generar muchas ideas controversiales no? este (.) pero en realidad no tenía hasta estos días no tenía una idea muy precisa sobre cómo tendría yo que abarcar las cosas y enfocar las cosas y aportar (.) generar el debate en el salón de clase pero generar un debate que nos hicieran avanzar (.) si me explico? Y en este caso también una dificultad que siento yo aparte de la cuestión metodológica que obviamente estoy declarando no tener para generarla a nivel oral en el salón de clase (.) siento mucha dificultad en proponer a los alumnos este tipo de formato cuando he sabido que no cuentan con la información suficiente no? (.) por ejemplo (.) casi siempre en los dos temas que hemos visto hasta ahorita les he pedido que hagan que hicieran investigaciones sobre ciertos temas (.) este (.) y que llegaran con esos datos en el salón de clase pero pero también les he pedido que buscaran que sucede del lado mexicano y no siempre llegan con la información (.) porque no saben en dónde buscarla porque no la encontraron porque no tienen idea o porque (.) no sé pero es como desequilibrado porque

finalmente terminamos teniendo mucha información del lado francés que es la lengua meta y no suficiente del lado de la lengua materna o del país para que ellos pudieran llegar a hacer una comparación o si hacen comparaciones no son comparaciones basadas sobre experiencias vividas sino sobre discurso reportado (.) cosas que les hayan dicho sus papás o personas de otras generaciones que ya están generando experiencia en estas temáticas entonces (.) esto me genera un poco de dificultad porque siento que haría falta que el alumno tuviera muchísimo más recurso tanto para la lengua que está estudiando como para su propia cultura general para poder establecer un debate provechoso o un tipo de una argumentación provechosa y no la tenemos y podemos perder (.) si yo les digo mientras no tengan estas informaciones no vamos a avanzar pues estoy perdiendo tiempo para mi programa entonces muchas veces termino cediendo hacia lo más rápido y lo más práctico que es llegar exponer los datos no? que tienen que tener con los cuales tienen que contar (.) preguntar si tienen dudas (.) hacer que generen por lo menos que expresen sus dudas las preguntas que tienen y a partir de ahí tratar de fomentar otro tipo de intercambio pero es algo que yo siento no hecho con suficiente consolidación (.) si me explico? Y en este en la otra clase (.) en bilingüismo (.) ahí tenemos 2 horas a la semana entonces tenemos muy muy poquito tiempo bueno en estudios contemporáneos son 3 entonces no hay mucho más (risas de P2) (.) pero pero ahí va (.) en bilingüismo son 2 horas a la semana y apenas con 2 horas podemos cubrir el dato teórico no? sobre bueno la situación es esta y se ejemplifica de tal y tal modo (.) entonces ahí sí hay una demanda por parte de los alumnos los alumnos si preguntan (.) piden (.) la oportunidad de poder intercambiar más hacer más preguntas que se generara más cuestionamientos y como estuvimos revisando el programa con una compañera tenemos en las en la segunda parte del programa y en la tercera parte tenemos diferentes actividades que incluyen debates pero las actividades de debate las sugirió mi compañera (.) no las sugerí (.) entonces ahorita que vamos a llegar a ello eso y así como que “si (.) vamos a evaluar en debate o discusión grupal no?” y para mi esto todavía es así como que un poco vago o sea qué es lo que voy a estar tomando en cuenta y cómo lo voy a tomar en cuenta (.) se me hacen estrategias de evaluación difíciles de controlar y con las cuales no me siento muy a gusto (.) entonces ahí veré con ella qué vamos a hacer (.) al fin y al cabo estando las 2 dando la misma clase podemos estar hablando e intercambiando diferentes ideas de que nos parece importante que se rescate entre las lecturas que han hecho los alumnos las investigaciones que habrán hecho este eh algún documento de síntesis que nos presenten etcétera etcétera (.) entonces esto fue una primera para mí fue un cambio y de la misma manera esta compañera proponía que hicieran unas exposiciones y planteó las exposiciones como la muestra oral no? la manera como los alumnos estarían dando a conocer su propia opinión a través de lo que están exponiendo y me sorprendió mucho porque dije “bueno (.) llevo muchos años dando clase y llevo mucho tiempo dando exposiciones en tanto y tanto en clases pero en ningún momento había realmente esperado que el alumno aportara algo no? (.) de momento que busque bibliografía adicional me daba por bien servida y me di cuenta o sea fue así como que oh! (.) este pero sí quizá algo tendría que hacer acerca de estas exposiciones no? y

exigir más para que me dieran más no? (.) sigue siendo algo sin embargo bastante bastante descontrolado para mí (.) en términos de evaluación creo que estoy mucho más tranquila con exámenes o cosas así que son más cerradas más delimitadas y si utilizo exposiciones (.) de hecho en muchas clases utilizo exposiciones pero no no tomaba en cuenta en que el alumno aportara algo sino que tuviera las informaciones lo más completo posible y correctas (.) con que tuviera esto esto me parecía suficiente y ahora tu cuestionario y la investigación que estás generando pues si me ha estado como moviendo mucho el tapete en este sentido

Si he obtenido comentarios de otros maestros, y creo que tal vez no lo hacen de manera consciente pero sí lo hacen

P2: Sí lo hago, o sea contestaba el cuestionario y decía entonces qué he estado haciendo todos estos años (.) sí, si lo hacemos pero creo que tuviste una manera de plantear las cosas que no era exactamente la manera como nosotros teníamos contemplado estos ejercicios no? y sí mueve mucho el tapete porque dices (.) bueno pero en realidad si tu das la clase y en ningún momento le dejas ahí una espinita al alumno para que le rasque entonces (.) qué es lo que estás dando como clase no? y además porque como en las discusiones en las conversaciones privadas es algo que me gusta mucho generar debate tener argumentos y aportar esto y lo otro y contrastar (.) sin embargo (.) creo que que estamos un poco atrapados en representaciones sobre cuestiones de evaluación y sobre actividades que desarrollamos en el salón de clase pero no en vista a una evaluación (.) si me explico?

Entrevistador: Y usted considera que se deben tomar en cuenta los sentimientos de los alumnos al llevar a cabo este tipo de prácticas argumentativas?

P2: Sentimientos en términos a que a que el alumno me diga “es que a mí no me gusta exponer o no me siento capaz de argumentar o no tengo una opinión” o cómo?

Entrevistador: aha en ese sentido y también por ejemplo al presentar una postura que él se sienta como que de ese lado por tal sentir o por tal emoción

P2: Pero tomar en cuenta en qué sentido? (.) porque yo digo si el alumno tiene una postura y digo si porque yo creo que una opinión que yo tengo respecto a mis alumnos es que no todos tienen una postura sobre lo que sea (.) si me explico? O sea si no es un ejercicio obligado (.) si no les dices investiga tal temática porque la próxima sesión vamos a hablar de esto y quiero saber su opinión (.) no la va a tener no la va a tener así de manera espontánea (.) si me explico? (.) entonces creo que no es un ejercicio que las personas hacen de manera muy natural dos (.) las personas que tienen una idea no sé estoy pensando en la homosexualidad no? podremos encontrar dentro de nuestros alumnos quien tienen una postura muy firme a favor de la homosexualidad y quien tiene una opinión una postura muy firme en contra pero no siempre estas posturas tienen que ver con que ellos mismos estén teniendo una tendencia homosexual o una tendencia heterosexual son porque es un tema de sociedad ha habido diferentes informaciones al respecto en el noticiero o porque conocen a alguien o (.) entonces no sé tomarlo en cuenta como pensando que el alumno debe de tener una buena postura y una mala postura? No (.) no creo que esto sea lo lo cómo se dice constructivo pero que el alumno porque tiene una postura está buscando los argumentos que respaldan su postura (.) si no? entonces (.) por ejemplo si yo generara un debate y le dijera a alguien (.) tú vas a ser a favor del bilingüismo y tú vas a ser en contra y esta persona que yo designo en contra me dice “es que más bien yo preferiría ser a favor” (.) sin problema lo cambiaría porque yo digo uno defiende mejor las cosas que sí piensa no? o sea (.) pero no sé si por ahí iba tu pregunta

Entrevistador: sí

Entrevistador: además de sus creencias (.) ¿en qué otros factores basa su práctica pedagógica?

P2: Además de mis creencias?Ahh (.) creo que las baso sobre el estilo que yo tuve cuando era alumna y que me parecía muy favorable para aprender no? (.) por ejemplo (.) esto de hacer preguntas (.) algo que solicito a mis alumnos es que ellos hagan preguntas y les digo que no preguntan lo suficiente (.) o sea están aquí y reciben lo que les damos y no cuestionan nada no? o no cuestionan lo suficiente (.) entonces que ellos hagan preguntas porque eso es una estrategia que yo utilicé cuando alumna que me funcionó bastante bien que permitía creo yo mostrar qué tipo de razonamiento estaba teniendo y en donde podría yo estar encontrando problemas cosas que no entendiera no? pero en vez de decir “es que no entiendo esto” sino a veces una buena pregunta te indica que el alumno está teniendo una opinión o una temática pero de manera errónea o ya avanzó ya se adelantó en el razonamiento y ya está en un lugar donde ya se quedó atorado y necesita que le resuelvas esta duda para poder seguir avanzando o algo así (.) entonces

yo diría que aparte de mis creencias lo basaría sobre mis propias estrategias como cuando fui alumna de tiempo completo

Entrevistador: y cambian sus expectativas en cuestión al nivel que imparte?

P2: Sí, definitivamente, te decía hace rato que las veces que he disfrutado más los debates y las discusiones han sido a nivel maestría porque los alumnos cuentan ya con experiencia y si puedo seguir eh criticando la estructura que siguen (.) por lo menos hay alguna estructura bastante visible (.) entonces mis expectativas suelen ser mayores con alumnos de maestría que con alumnos de licenciatura pero no practico de manera consciente el impartirles una manera de presentar las cosas (.) entonces con los alumnos de maestría estoy esperando que sus aportaciones van a ser estructuradas y muchas veces lo son (.) sí tienen una postura y tienen argumentos que respaldan la postura con diferentes ejemplos pero también a nivel maestría he observado alumnos que no tienen una postura o tienen una postura que se percibe como débil porque lo que tienen para respaldar la postura es meramente anecdótico no? entonces soy capaz de darme cuenta (.) es que falta esto o no tiene esto (.) carece de tal aspecto pero no (.) en el salón de clase y a nivel oral no es algo que creo trabajar así abiertamente con ello incluso me atrevería a decir que no es en el momento de la clase donde tenemos que trabajarlo (.) yo creo que tenemos que trabajarlo aparte en un taller específico sobre esto porque donde sí todo el asunto gira alrededor de la argumentación es en la tesis

Entrevistador: muy bien, le agradezco su participación maestra

ANEXO C.3

Transcripción Entrevista 3: Profesora Cristina

E3P3M: Cristina

Entrevistador: ¿En este contexto universitario, está claro que se ha vuelto un ámbito muy competitivo, usted como docente que considera que sean las habilidades o cualidades que debe desarrollar el alumno en el ámbito universitario?

P3: En el ámbito universitario de manera general creo que aunque pareciera obvio que las capacidades de análisis y síntesis deberían ya estar formadas o evidenciadas en el estudiante (.) en realidad es que yo me he percatado que no siempre es el caso (.) entonces creo yo que el estudiante a nivel universitario si debiera o debería desarrollar las habilidades de análisis y síntesis de manera muy específica (.) no es el único (.) evidentemente esto debe venir como un desarrollo integral del estudiante (.) creo que si deben mostrar el interés por las ciencias las artes (.) no sólo por su campo sino también por otros campos de conocimiento deben también mostrar interés por el desarrollo de cada vez mejores maneras de literacidad no? de lectura y escritura y creo también que un set de valores que los lleven a comprometerse de manera ética no? con su profesión y con los receptores del producto de su profesión

Entrevistador: y entonces (.) ¿cuál debería ser el rol del docente?

P3: El rol del docente yo creo que no nada más es informativo y al margen de alguna corriente o de algún método de la enseñanza etcétera (.) me atrevo a decir que creo que el rol del docente debiera ser de guía (.) en algunos momentos de formador también (.) nosotros creemos o existe la creencia por algunos de mis compañeros que el docente de universidad pues ya nada más es aquel que exhibe conocimientos y que el alumno tiene que estar cachando como quien cacha palomitas en el cine no? pero no (.) yo creo que el rol del docente universitario también es de formador es una guía es en algún punto un tutor también y debe monitorear no nada más el contenido de su unidad de aprendizaje sino acaso mas también la masa crítica que el alumno está generando y cuando yo digo masa crítica me estoy refiriendo justamente al desempeño de todos estos factores que he mencionado anteriormente (.) no se puede reservar exclusivamente para la trasmisión de conocimientos (.) no puede porque la pretensión es formar una persona íntegra no?

Entrevistador: Y en este sentido, entonces ¿usted qué entiende por argumentación?

P3: Pues argumentación fijate que nunca nunca he tenido yo un encuentro con la teoría argumentativa no? como para saber que es la argumentación así que es con pies y cabeza pero desgraciadamente es una noción (.) espero que mi noción no sea tan desatinada y lo que yo entiendo por argumentación es como en varias dimensiones no? (.) puede ser a nivel de la explicación a nivel del apoyo de las ideas a nivel de la justificación de una idea no? y básicamente es un ejercicio que debiera hacerse todos los días en el salón de clases y todos los días al escribir y todos los días incluso al hablar no? (.) argumentar implica discutir un asunto (.) discutir en qué sentido (.) ya lo había dicho antes (.) explicarlo es decir yo doy las razones por las cuales es A B C o D no? (.) justificarlo (.) es decir ya que yo conozca algo semejante en información o en experiencia no? me permito abonar a un tema a partir de esa no de mi opinión sino de la experiencia o de lo que ya está escrito sobre ese aspecto no? o también argumentar me parece generar ideas (.) dar razones por las cuales yo estoy convencida de que algo es blanco y no azul bajo cierta dimensión o cierto concepto

Entrevistador: Ok, ¿qué son para usted las prácticas académicas argumentativas?

P3: pues creo que es permitirle darle al estudiante una actividad que esté totalmente relacionada creo yo que no debe de ser aislada de la labor sino debe estar relacionada con un conocimiento de la clase o una práctica de la clase o fuera de ella en la que nosotros le demos al estudiante (.) digamos que las herramientas para guiarlo en la argumentación (.) esto es (.) que pueda dar su opinión sobre un tema seguido de ideas de explicación o de justificación o de soporte no? o que pueda ser algún escrito en el cual tenga que demostrar no? no solamente las ideas de explicación o justificación sino también un hilo conductor en el mismo porque creo que la argumentación no nada más es señalar ideas explicarlas no (.) sino también es que tengan una coherencia no? una cohesión entre ellas y que pueda desenvolverse en un tema de manera analizada pues no? argumentar para mi es justamente esas capacidades de análisis y síntesis porque analizas algo no? lo desmembras y luego lo vuelves a juntar no? concluyes algo a partir de ello y ahí puedes hacer explicaciones justificaciones descripciones incluso no?

Entrevistador: ¿a usted como le enseñaron a argumentar?

P3: Pues la verdad es que nunca me enseñaron eh! Si recuerdo haber llevado clases de redacción (.) por supuesto que me acuerdo pero estaban muy preocupados por qué es la coma que es el punto y seguido (.) que no está mal (.) por supuesto que no de ninguna manera está mal (.) sin embargo argumentar argumentar como tal hacer una consecución de ideas que tenga una coherencia cohesión a establecer eh corolarios que te puedan

contraponer ideas o corolarios que te puedan homogeneizar ideas o adicionar ideas (.) la verdad es que yo no recuerdo que me hayan enseñado a ello (.) más bien lo fui aprendiendo porque mis maestros me decían esto está mal esto está mal y me daban un tip pero no era una formación (.) era un tip finalmente no? entonces yo lo fui aprendiendo bajo la practica evidentemente y aun creo al día de hoy que no puedo decir que ya lo aprendí o sea finalmente yo creo que es algo que todos los días se afina y que es cambiante hasta cierto punto

Entrevistador: ¿recuerda alguna actividad que se relacione con cómo le enseñaban a argumentar?

P3: Si, por supuesto (.) y súper ruda no? primero un debate o sea el debate era clarísimo así de la nada (.) “pues vamos a debatir este punto” “pues bueno” nos dividían en dos equipos (.) ustedes van a decir que están en contra y ustedes van a decir que están a favor (.) primero es vas a fingir que estas en contra o a favor (.) argumentar desde ese punto es un poco complejo pero bueno ya que estas en ese tema ya estás en ello y yo recuerdo que empezó el debate y nos interrumpíamos y es que aparte decíamos “ es que la hermana de mi primo y tatata” y la profesora decía el profesor era profesor en ese momento nos decía “es que no se trata nada mas de exhibir lo que a otros les ha pasado es” puedes verlo desde tu creencia de lo que sabes del tema no? desde lo último que se ha dicho del tema desde la noticia de hoy por la mañana no? para comenzar pero no sabíamos nada entonces fue como una de las experiencias que yo tuve inicialmente aunque estoy segura que no fue la primera (.) sólo que fue muy velado ves? Creo yo que esta cuestión de la argumentación no se ensena de manera consciente (.) se ha venido enseñando de manera inconsciente y creo que a pesar de que en algunos casos ha funcionado si debe haber una consciencia en la formación de ello porque ejerce habilidades muy específicas no?

Entrevistador: sí, en este sentido (.) ¿qué tan importante es la argumentación a nivel universitario?

P3: no (.) es fundamental porque el universitario es universitario debido a que no solo aplica conocimientos sino que genera conocimientos y generar conocimiento implica investigar e investigar implica que yo dilucido lo que otras personas han establecido ya (.) lo critico lo cuestiono pues pero no lo cuestiono desde una crítica falsa sino desde una

crítica del conocimiento lo cuestiono e intento dilucidar los puntos a favor los puntos en contra lo que de ahí puede devenir lo que ha devenido ya entonces creo que si la materia dura de un universitario es el ser inquisitivo en el sentido de investigar en el sentido de encontrar no? en el sentido después y ultimo de aplicar pues la argumentación es básica (.) no podemos pensar que haya una investigación sin argumentar (.) es más una plática una plática entre dos colegas bueno si entre dos personas existe pero una plática entre estudiantes universitarios debe estar siempre apuntalada por la argumentación (.) es algo básico no? de una buena platica académica

Entrevistador: ¿Y usted que tan a menudo fomenta las practicas académicas argumentativas?

P3: mira como tal de vamos a hacer un debate (.) no pero siempre hago prácticas argumentativas en mi clase (.) todos los días “por qué” “y tú que piensas” de lo que leyeron y luego contrapongo las ideas (.) bueno de lo que pensaban y de lo que leyeron no? (.) entonces esa es una práctica diaria en mis clases (.) toda clase está seguida por eso (.) otra de las cosas que hago mucho es pedirles reflexiones o pedirles una pregunta específica pero es una pregunta dirigida a que ellos puedan justificar las respuestas y justificarlas en el sentido de usar ideas de estudiosos que les ayuden a corroborar lo que estamos viendo en clase entonces eso sí lo hago por lo menos yo creo que una vez por semana que hagan un escrito a fuerzas (.) porque si he notado también que no es lo mismo al oral que al escrito si son ya lo sabemos no (.) lingüísticamente sin dos operaciones distintas pues también académicamente lo son

Entrevistador: ¿y cómo da a conocer lo que espera usted de esos trabajos o de esas prácticas argumentativas?

P3: Ok (.) creo que las expectativas cuando son clase no las marco porque las expectativas son que discutan y que lleguen a cierta completud del conocimiento y es muy notorio no? el profesor puede evaluarlo de inmediato (.) tipos de preguntas la confirmación de los resultados de los ejercicios etcétera pero para poderlo yo concentrar de una manera como más evidencial como más evaluada (.) digamos (.) lo que hago es bajo estos escritos yo les doy a conocer qué es lo que espero “yo espero que me digan si lo que hemos planteado aquí como corolario es igual a lo que fulano autor está proponiendo” es diferente y en qué sentidos es diferente no? y cómo se relaciona con el tema de la clase no? una cosa así (.) esa es la primera parte (.) yo se las explico (.) queremos entender esto no? y aparte siempre hay una rúbrica para los trabajos que son de ese tipo siempre les exhibo una rúbrica (.) voy a calificar esto esto y esto y esto significa que este

rubro va a ser importante que deben hacer esto (.) no hacer esto (.) etcétera etcétera (.) se las especifico como en los dos sentidos primero “oigan (.) miren esto es para esto” les explico cómo encaja con sus conocimientos y con finalmente la serie de valores (.) estos cuatro pilares del conocimiento (.) no les digo el pilar fulano el pilar zutano pero sí hago que hagan una relación de manera explícita en la clase y aparte les mando su rúbrica en donde les coloco qué es lo que califico y como lo califico y por qué (.) entonces de alguna manera ellos reflexionan en la tarea no? (.) en cómo es que estoy calificando y qué habilidades debo empezar a desarrollar o mantener

Entrevistador: ¿algunos ejemplos de aspectos que usted evalúe?

P3: Mira (.) por ejemplo (.) justo ayer estaba revisando unas tareas argumentativas 100 por ciento de mis alumnos de semántica (.) entonces les ponía yo 2 ejercicios (.) voy a ahondar en sólo la primera parte (.) en la primera parte yo les pedía 3 secciones no? la primer sección era que explicaran el sentido denotativo de una frase que les estaba yo poniendo del ejercicio no? entonces después del significado denotativo lo que a través de la imagen que les di se entiende de la frase y luego tenían que ir hacia la explicación de por qué las palabras semánticamente no? los ítems léxicos que manejamos allí vamos a pensar “atole con el dedo” que esa no era la frase pero vamos a pensar “atole” “con” “el” “dedo” en sentido semántico es una cosa (.) nosotros entendíamos otra (.) porque estaban ellos insistiendo en que eso ya era pragmática y dije no (.) eso es cambio de sentido (.) entonces vimos el tema cambio de sentido los tipos de cambio de sentido etcétera etcétera y les he dejado esta tarea para que ellos mismos noten que el proceso sí es semántico pero que es una extensión del sentido por cambio por desplazamiento de nombre por desplazamiento del significante o del nombre o del significado no? entonces bueno pues ahí estaban ellos entonces yo calificaba en cada idea les calificaba el contenido de las ideas (.) o sea que no dijeran disparates en el sentido propio de la materia no? les calificué coherencia y cohesión en las ideas les calificué la concreción del ejercicio (.) es decir que siempre venga ese pies y cabeza (.) introducción (.) perdón la argumentación como tal y una conclusión al respecto (.) eeh les calificué también por supuesto las fuentes referenciales que ellos pudieron haber usado y eso para mí es básico porque entonces la argumentación por argumentar sin una base sólida en la universidad (.) no la veo factible pues (.) no va por ahí no? entonces les califico referencias bibliográficas al final obviamente un listado pero evidentemente que bajo la forma APA las ocupen dentro del texto no? (.) que hagan citas a eso me refiero o paráfrasis como ellos vayan midiendo la información pero que esté presente ahí y bien referenciada (.) eeh también les reviso ortografía gramática cuestiones de formato pero sí es coherencia contenido coherencia y cohesión contenido referencias y formato que es esta cuestión (.) considero formato ortografía no? un poco de sintaxis tatata

Entrevistador: ok ¿hay que considerar entonces los sentimientos de los alumnos al llevar a cabo estas prácticas académicas argumentativas?

P3: No en todas (.) no (.) no en todas (.) algunas son plenamente académicas (.) yo creo que debe salir de o sea si tú le estas especificando que necesitas saber qué cree a partir de lo que ha visto en clase (.) bueno pues ya se los permites pero si tú lo que necesitas es que vayan al meollo de la información a que justifiquen porqué es una cosa y entonces así lo vamos a manejar o por qué 2 autores dicen cosas diferentes pues tus sentimientos prácticamente no existen no? (risas de P3) o no debieran existir en la práctica pero si les estas pidiendo algo que tú mismo como profesor les estás involucrando lo que ellos piensan o sienten sobre un tema (.) bueno pues entonces tampoco lo puedes penalizar pero creo yo que no en todas las practicas académicas argumentativas o en muy pocas (.) me atrevería yo a decir debes incluir los sentimientos del alumno o lo que piensa el alumno (.) a menos que así se especifique no? o que sea necesario no? (.) por ejemplo en una tesis “tras haber evaluado no? el contenido la teoría fulana la teoría mengana pues en este proyecto se utilizara tal” por qué “porque esto y esto y esto” (.) ah bueno ya es una decisión que el estudiante está tomando pero siempre bajo la luz de la teoría de lo que se ha discutido etcétera etcétera no de los sentimientos (.) entonces depende depende el trabajo argumentativo que se esté pidiendo (.) yo creo que hay muy pocos en los que debería pedirle los sentimientos de los estudiantes

Entrevistador: por ejemplo aquí a nivel universitario (.) ¿usted cree que las practicas argumentativas son puramente académicas? (.) o sea no necesariamente se dan los sentimientos de los alumnos

P3: Mira (.) no (.) no creo que debiera ser porque el universitario debe estar cifrado en un conocimiento integral (.) entonces un conocimiento integral (.) no somos psicólogos ni nada de eso (.) sin embargo es un ser humano no? entonces (.) yo no creo yo no soy una creyente de que solamente es lo académico y lo demás no nos importa ves? (.) en muchos sentidos o sea sí creo que debe uno sensibilizar al estudiante porque vive inmerso en una comunidad académica en una comunidad lingüística en una comunidad social una comunidad tecnológica una comunidad deportiva de muchos lo que tú quieras de muchas dimensiones del propio ser humano entonces tampoco más bien una de las tareas que tenemos como docentes (.) yo te decía hace un momento también creo que el universitario debe tener ciertos valores conocer del deporte conocer de la música conocer de la literatura (.) universitario eeh? (.) no un alumno de Lenguas (.) en general universitario debería estar formado en torno a todas estas y ser curioso además en todas estas áreas (.) entonces si yo solamente hago prácticas argumentativas que refieran las cuestiones académicas estaría yo dejando de lado un poco la reflexión hacia un mundo

integral que queremos ver en los estudiantes (.) no puedo recargarlo tampoco de ese lado porque no se trata de (.) sino más de sensibilizarlos y de alguna manera fomentar de hacerlos ver que esa mira es necesaria pero hay tanto que hacer en el mundo académico (.) o sea no le estoy quitando valor sino simplemente es agobiante lo que hay que hacer en el lado académico que tampoco creo que debiera ser tendiente al lado de la sensibilización más no? o sea debe haber un equilibrio evidentemente y como profesor debes desarrollar esa habilidad de notar cuando es ultranecesario o sea (.) llevarlos siempre pero también notar cuando hay que hacerlo

Entrevistador: si maestra (.) y la última (.) ¿además de sus creencias (.) en qué otro factor basa su práctica docente?

P3: No (.) años de estudio mira (.) sí es creencia en gran parte de los profesores como todos los profesionistas que yo creo tenemos siempre una gran carga de lo que creemos además de lo que nos ha funcionado no? en cuestión de experiencia (.) lo que nos ha funcionado y lo que no (.) otra de los que aprendemos (.) de lo que veo en mis colegas (.) y digo “ah a ver vamos a experimentar” y una que creo que fueron los cimientos y todos partimos de allí que antes de dar clases fuiste preparado formado o cuando menos te enteraste no? cual sea el caso (.) y evidentemente aquí en la licenciatura donde yo me formé pues sí había o si hay más bien (.) no había (.) hay esa formación docente sobre la enseñanza de lenguas que de alguna manera apuntala tu trabajo no? el communicative approach o enseñanzas de tipo enfoque social y divisador no? etcétera tanto teorías de enseñanza-aprendizaje vigotzkianas piagetianas no? o más modernas hasta lo teórico sobre enseñanza de segundas lenguas (.) cuál sería el método no? (.) si no el método (.) pues la mejor comunión de las ideas no? para la enseñanza de los estudiantes (.) y aunque todo esto te apuntala estamos hablando del día a día el aprendizaje con los colegas el aprendizaje que has tenido en tu formación y que sigues teniendo también es cierto que los alumnos te enseñan porque cada estudiante cada perfil de grupo tiene habilidades diferentes y maneras de aprender diferentes estilos de aprender diferentes y también maneras de estudiar diferentes y también tienen un contexto diferente no? un contexto totalmente diferente (.) hay alumnos hay perfiles de grupos que ya no entienden los referentes que tu tienen o que tu tuviste en algún punto (.) entonces (.) chispas hay de tres (.) uno o absorbes todo de ellos lo cual es un poco complejo porque vives una vida no? dos les ofreces tus referentes o tres los combinas (.) que creo que es lo más indicado no? sin embargo a lo que voy es que también aprendes (.) aprendes de los dos lados (.) no sólo de los libros cuando te enseñaron no sólo de la experiencia cuando tú estás frente al grupo (.) no solo de la experiencia de los años que has tenido (.) no sólo de la experiencia de los otros sino también de tus propios estudiantes

Monroy, D. Creencias...

Entrevistador: pues muchísimas gracias maestra

P3: De nada (.) al contrario

ANEXO C.4

Transcripción Entrevista 4: Profesor César

E4P4M: César

Entrevistador: Bueno (.) sabemos que en la actualidad la educación universitaria es un ámbito muy competitivo tanto para los alumnos como para los docentes (.) ¿Cuáles cree usted que deben ser las habilidades y aptitudes que debe tener un estudiante universitario?

P4: hígole bueno (.) pues yo creo que sobre la primera de ellas que es la que debe tener todo estudiante universitario que es el conocimiento universal lo que todo estudiante universitario de cualquier licenciatura tendría que tener es ehh (.) esa capacidad de (.) no (.) conocimiento universal no significa saberlo todo (.) conocimiento universal significa acceder al conocimiento en donde se ubique y a qué tipo de conocimiento y la validez de las fuentes se deben consultar no? esa capacidad de discernir sobre qué informaciones son viables confiables fidedignas veraces (.) son las que debe acceder (.) creo que el estudiante universitario tendría en primera instancia que tener esa cualidad y la segunda (.) además de esa capacidad para discernir entre qué tipo de información es útil o no tendría que tener una habilidad crítica para determinar que aún cuando sea una fuente confiable que aún cuando sea una fuente editorial respetable también tener la habilidad y la capacidad y la confianza sobre todo para decir “este comparto el punto de vista o no lo comparto” eh “creo que la información está equivocada en algún aspecto” y proponer incluso que otro tipo de de consideraciones habría que adjuntar o agregar para que al información fuera más más nutrida (.) entonces ese valor crítico creo que también es importante no solamente es acceder a un tipo de información confiable sino tener la capacidad con juicio crítico de decir “sí lo acepto no lo acepto” y por qué no?

Entrevistador: ok (.) ahora (.) con base en estas habilidades que debe tener el alumno (.) ¿cuál cree que es el rol del profesor universitario?

P4: pues sin duda despertar en ellos esa es (.) bueno brindar a ellos todos los accesos (.) este enseñarles cómo buscar donde encontrar este (.) ahh enseñarles sobre el camino que deben de seguir y sobre todo despertar en ellos esa consciencia crítica (.) es un poco delicado porque a veces el docente quiere enseñar ese juicio crítico al alumno y algunos docentes no aceptan la crítica dentro de su propio seno de su propia clase pero creo que es ahí donde debe empezar el docente el docente debe mostrar al alumno que no todo lo visto en clase no todo lo vertido en el contenido del curso es por el simple hecho de estar en un curso dentro de un recinto áulico es 100 por ciento confiable o 100 por ciento veraz el alumno tendría que tener también esa capacidad para que el alumno dentro del mismo

o en el seno del salón poder argumentar y poder aportar no? esa es la labor del docente
(.) despertar esa noción crítica en el alumno no?

Entrevistador: ¿qué entiende usted por argumentación?

P4: pues sin duda obedece a una habilidad a la habilidad de un ser humano para sostener una opinión (.) una argumentación es (.) aquella aquel conjunto de oraciones aquel conjunto de enunciados que la persona que el ser humano emite justo o inmediatamente después de haber emitido una opinión porque el argumento es el que refuerza ese punto de vista el argumento es el que sostiene y le da soporte y valor a ese punto de vista

Entrevistador: ¿qué entiende usted por prácticas académicas argumentativas?

P4: pues prácticas académicas argumentativas tendría que ser el desarrollo de estas habilidades dentro de el salón de clases (.) todas estas (.) ehh (.) cómo decirlo o el desarrollo de estrategias y técnicas que le permitan a los alumnos (.) este emitir opiniones y sobre todo respaldarlas no?

Entrevistador: mmh ¿cómo se formó el concepto que usted tiene de argumentación?

P4: a través de los cursos que he dado de redacción (.) por ejemplo (.) este la misma formación que he tenido como licenciado en lenguas concretamente en lengua inglesa y este pues la lectura de libros orientados al soporte de al apoyo de juicios propios

Entrevistador: ¿antes de la licenciatura había tenido algunas clases en donde le enseñaran a argumentar?

P4: pues seguramente en la preparatoria (.) seguramente este (.) pues yo creo que la pregunta original o la génesis de una argumentación es cuando en la primaria nos decían (.) nos hacían una pregunta en un examen y el maestro inmediatamente ponía (.) sí por qué? o no por qué? o sea no bastaba con dar una respuesta corta concreta y concisa sino que teníamos que sostenerla y este respaldarla en algo pues yo creo que desde entonces este se vienen tocando temas de argumentación no? ahora quizá ya con el nombre de argumentación propiamente o con el nombre de sustento o por ejemplo en el caso de

redacción este eh recuerdo que desde la preparatoria este los docentes nos decían “siempre que redactas un párrafo debes procurar dedicar uno o un par de párrafos a un tema específico” ese párrafo debe empezar con una oración tópica y el resto de las oraciones del párrafo deben ser oraciones de soporte de soporte argumentativo (.) entonces creo que desde entonces

Entrevistador: ¿qué tipo de materiales y actividades usa usted en la enseñanza de la argumentación?

P4: eh (.) pues justamente como doy las materias en donde he manejado la argumentación este básicamente son materias de redacción he tratado de utilizar esa estructura de (.) previo al desarrollo de un texto el alumno tiene que desarrollar un outline en donde distribuya los contenidos de su ensayo de su carta de lo que tiene que hacer de lo que tiene que escribir del documento que tenga que crear y este y debajo de cada tema que deba tratar (.) buscar las oraciones no? que puedan soportan ese tema (.) entonces pues los materiales son básicamente eh lluvias de ideas el outline el outline es parte de una planeación que se tiene que hacer previo al desarrollo de una de la escritura propiamente (.) ahora (.) ya depende de la naturaleza del texto que se vaya a escribir y por ejemplo (.) esto ya viene en otras clases (.) este uno una de las formas de soportar un argumento es este la (.) el acudir a fuentes documentales no? citas textuales eh que siempre se procura que no sea nada mas (.) este (.) poner lo que es la idea y luego poner una cita que respalde esa idea sino además de eso (.) emitir el juicio crítico sobre esa cita (.) ver qué es lo que se está se está escribiendo (.) qué es lo que dicen los otros escritos que han tenido más tiempo y han tratado con más o con más dedicación a la ciencia esos temas pero también ver qué opino yo y qué es lo que se dice (.) digo una de las cosas que aquí en la Facultad de Lenguas son ejemplos de los más vívidos que tenemos son a ver muchos de los libros de docencia que tenemos en la Facultad tienen que ver por ejemplo con este con cómo organizar el trabajo en pequeños grupos dentro del salón de clase por ejemplo no? (.) entonces te dicen incluso hasta estrategias bastante innovadoras creativas bonitas para organizar el trabajo en pequeños grupos de 6 7 5 alumnos pero mucha de esta teoría en primer lugar está orientada a este al trabajo en países donde los grupos son alomejor de 15 20 alumnos (.) donde los alumnos están altamente motivados y vienen por su cuenta a la clase donde además son alumnos que vienen concentrados vienen bien nutridos vienen este con todo el foco y la atención a lo que es la clase (.) muchas de esas cuestiones no aplican para (.) por ejemplo (.) la docencia del nivel medio superior en la universidad que tenemos grupos hasta de 50 alumnos en salones reducidos con pupitres que son difíciles de mover o de arrastrar con alumnos que pues están tomando inglés porque no les queda de otra porque es parte del curriculum de la preparatoria o del bachillerato y que además vienen sin desayunar que además vienen con todos los problemas de la propia adolescencia (.) yo que sé no? (.) entonces el

alumno que utiliza una cita de un texto de docencia ehh (.) tendría que o más bien no podría limitarse nada más a decir “bueno lo que se debe hacer esto y Nunan dice o Richards lo dice (.)” si? (.) no (.) el alumno tendría que decir “Richards dice esto pero yo creo que en el contexto actual o en el contexto del cual versa mi redacción o mi escrito (.) este creo que no es 100 por ciento aplicable o creo que se deben de proponer las siguientes variantes” (.) es básicamente eso lo que procuro en los muchachos (.) que busquen cuál es el el escenario completo que no se queden con el escenario que ya está planteado y analizado y pues a veces probado en los textos ya publicados pero que son solamente para un contexto un escenario particular no?

Entrevistador: ¿y qué tan a menudo promueve el desarrollo de la argumentación en el salón de clases?

P4: (.) pues de manera formal yo creo que tendría que ser al menos unas 2 veces por semestre en la entrega de trabajos previos a las evaluaciones parciales (.) de manera formal quiero decir con esto es decir en en entregas que los alumnos hacen en asignaciones que se les hacen con tiempo y que ellos tienen tiempo para desarrollarlas y poder argumentarlas ahí? Pero de manera un poquito más cotidiana de manera un poco más suelta más yo creo que con cada pregunta que se hace en el salón de clase (.) cada pregunta que el docente emite en el salón de clase (.) incluso cada pregunta que sale del alumno en el salón de clase a veces hay que hay que de emitir la respuesta como docente que es (.) pues hay que decir “a ver (.) quién de ustedes puede dar esa respuesta y dónde está la justificación o la evidencia que los motiva a dar esa respuesta no?” yo creo que con cada pregunta que el docente hace en el salón de clases (.) se genera se incentiva la argumentación

Entrevistador: en este sentido entonces (.) ¿usted cómo da a conocer a los alumnos las expectativas que tiene de este tipo de prácticas?

P4: ¿cómo doy a conocer qué perdón?

Entrevistador: lo que espera de esas prácticas (.) sus expectativas

P4: es que es que sobre todo en estas cuestiones como hemos denominado en esta entrevista “más informales” yo creo que obedecen incluso a las instrucciones que se le dan a los alumnos desde el principio de clases no? desde la primera clase desde que se ponen las reglas del juego este (.) pues se les indica que lo que se busca de ellos es la participación pero que esa participación además de ser activa y asidua pues tiene que ser crítica tiene que ser este sustentada en algo no? (.) este a veces incluso una argumentación creo yo (.) se puede sustentar hasta en una duda (.) o sea se puede a veces hasta contestar una pregunta con un supuesto que se tenga aunque no haya una (.) porque también para eso es el salón de clase para empezar a dilucidar todo ese tipo de de dudas que surgen de una a otra y a otra y a otra no?

Entrevistador: ¿hay que tomar en cuenta los sentimientos de los estudiantes al llevar a cabo este tipo de prácticas?

P4: pues no deberíamos yo creo que no deberíamos pero sin duda la educación trata de seres humanos y creo que sí se tiene que hacer (.) no deberíamos por qué? (.) pues porque creo que la verdad es universal (.) porque si una cosa es pues es y si otra no pues no (.) si el alumno está tomando un rumbo un tanto erróneo habría que hacérselo saber y habría que hacérselo saber pronto este sin importar un poco cómo vaya a tomar este la respuesta o la negativa del docente no? pero entendemos que no podemos ser tajantes sobre todo porque tenemos la autoridad en el salón de clase y porque como sea el docente sigue siendo modelo no? de muchas cosas entonces no podemos decir simplemente un no rotundo no podemos decir simplemente “estás mal” (.) tiene que buscarse una forma de de de hacerle saber al alumno que debe cambiar su juicio que debe cambiar su la valoración que tiene sobre estos argumentos pero si atendiendo un poco al al lado sensible que puede tener un poco el docente

Entrevistador: y ¿entonces qué aspectos evalúa en las prácticas argumentativas?

P4: bueno la parte sensible no creo que deba ser evaluada o sea la parte sensible creo que es importante por la por la relación maestro-alumno por la relación del desarrollo del grupo por la por la química que se puede generar dentro del grupo o por la marca que podemos dejar en un alumno hacia futuras participaciones no? pero esa esa carga emotiva de una valoración o de una evaluación creo que no debe ser tomada en cuenta y pues lo que básicamente se evalúa es que el alumno emita una opinión que sea acertada que busque un respaldo documental que lo avale y que también sea crítico y que no se quede nada más con el respaldo al 100 por ciento sino que aporte algo más o sea creo

que serían los 3 criterios más o menos o las características que tendrían que evaluarse no?

Entrevistador: mmh (.) ¿qué tan importante es la argumentación a nivel universitario?

P4: esencial yo creo que no podemos tener ese sentido crítico del que hablábamos al principio de la entrevista si no tenemos argumentos no? (.) eh (.) hoy en día con la moda de las redes sociales nos hemos dado cuenta y sobre todo en fechas recientes en la situación que ha pasado en México nos hemos dado cuenta como como una publicación es capaz de mover una gran cantidad de gente independientemente de si es falsa o no entonces no importa si es falsa o si es verdadera pero una simple publicación es capaz de mover una masa entera de población (.) este ese es un ejemplo de cómo nosotros no tenemos todavía sobre todo los jóvenes no tienen todavía un desarrollo de valoración en cuanto a los juicios que se emiten a las opiniones que se emiten y el hecho de que no pidamos como sociedad y no exijamos como sociedad que se nos argumente esa opinión que se vertió en las redes sociales que se sustente es también una prueba de que tampoco lo hacemos nosotros cuando emitimos una opinión (.) entonces en la medida en que sigamos compartiendo opiniones de otros y que sigamos creyendo las cosas como absolutas sin una sin un sentido crítico (.) en la misma medida vamos a dejar también de crecer como sociedad (.) de ahí la importancia de que el estudiante universitario desarrolle un juicio crítico pero para desarrollar ese juicio crítico tiene que ser tiene que sustentarse en argumentaciones no?

Entrevistador: ok (.) sí (.) sería todo maestro (.) muchísimas gracias

P4: de nada

ANEXO C.5

Transcripción Entrevista 5: Profesor Fernando

E5P5D: Fernando

Entrevistador: pues sabemos que en la actualidad la educación universitaria se ha convertido en un ámbito muy competitivo tanto para los profesores como para los alumnos (.) entonces ¿qué habilidades y aptitudes cree usted que deba tener un estudiante universitario?

P5: ¿qué habilidades debe tener un alumno universitario? (.) de nivel licenciatura o de nivel posgrado? (.) no sé

Entrevistador: licenciatura

P5: de licenciatura? (.) bueno (.) pues ahora con los tiempos como han evolucionado pues hemos platicado en diversas ocasiones con otros profesores que aparte de las habilidades básicas que son sumar leer este también ahora ya se incorpora lo que es la parte de la tecnología y pues que se dice que las nuevas generaciones no? los millenians (.) pues son quienes dominan estas ehh herramientas tecnológicas pero pues también hemos ehh debatido qué grado de dominio tienen no? entonces en cuestiones de aprendizaje y enseñanza (.) muchas veces esas herramientas que ellos tienen pues no las utilizan para la enseñanza porque también no son diseñadas para eso (.) pero eso sería una de las habilidades que deben de tener ahorita los muchachos y bueno hoy en la mañana en un curso que estoy tomando se debatía de que a veces el profesor enseña o expone el tema pero el alumno no aprende (.) entonces creo que también una habilidad que debe tener el alumno es la concentración el ver que lo que se le está enseñando o lo que se le está exponiendo es importante para su desarrollo como ser humano a veces el muchacho de la licenciatura que viene de prepa (.) pues todavía no lo capta no? como que cuál es la importancia de estudiar ciertas cosas o de que el profesor le solicite que realice ciertas cosas entonces yo creo que eso sería como los aspectos fundamentales no? (.) entonces te decía pues tiene que aprender a leer escribir y sumar pero pues ahora le tenemos que poner el manejo de las Tecnologías

Entrevistador: ok (.) en este sentido entonces ¿cuál es el rol del profesor universitario?

P5: pues ha ido cambiando en teoría no? porque en realidad a veces la realidad es contradictoria a la teoría el rol del profesor se supone que debe ser simplemente como un guía que exponga el conocimiento y que el alumno sea ahora quien desarrolle ese conocimiento pero los alumnos están acostumbrados a que el profesor les siga dando toda la información (.) entonces contrasta no? un poquito porque la teoría o los nuevos enfoques o paradigmas educativos te dicen que simplemente se debe ser una guía pero cuando se realiza este tipo de actividad choca con la creencia del alumno y también muchas veces con las reglas que tienen las instituciones porque no les gusta que se les dé tanta libertad a los alumnos a investigar no? lo que se está exponiendo (.) entonces el rol del profesor debería ser en esta época en el siglo XXI como una mera guía si? (.) ya no es el experto como se veía antes en los años 60's 70's y entonces ahora es (.) sí quien tiene un mayor conocimiento un mayor dominio del tema pero que no es el que va a estar dominando en la clase y en cuestiones de educación a distancia pues se le denomina ehh (.) tiene un nombre (.) se le denomina (.) ay se me fue ahorita me acuerdo pero es el igual no? en cuestiones de educación a distancia tampoco se denomina profesor o maestro sino simplemente es un facilitador aha? (.) entonces ahí nada más estás verificando que el alumno esté cumpliendo con las actividades que es otro tipo de aprendizaje pero pues ahí también es una forma en la que ha evolucionado la educación a distancia porque antes era educación abierta y era en la que el alumno estudiaba por su cuenta y ahora con la educación a distancia pues ya no estudia solamente por su cuenta sino que también tiene lo que es la asesoría del asesor o del maestro y el alumno se busca que sea más independiente que busque información etcétera (.)

Entrevistador: ok (.) ¿qué entiende usted por argumentación?

P5: pues argumentación es todo lo que exponemos sea de diferentes formas (.) entonces es sustentar el pensamiento que tiene uno pero siempre con las bases teóricas entonces hablando como dices tú de un nivel universitario (.) pues siempre les pedimos eso a los alumnos que todo lo que argumenten todo lo que expongan tiene que tener un sustento teórico entonces la argumentación es exponer una idea pero siempre dándole el sustento teórico que a nivel universitario pues siempre se busca esa parte no? (.) no podemos nada más expresar una idea no? en un ámbito universitario porque pues va a haber alguien que nos va a debatir esa idea y siempre y cuando tengamos un sustento teórico (.) pues eso nos da fortaleza a nuestro pensamiento

Entrevistador: ¿qué son las prácticas académicas argumentativas?

P5: pues serían todas las que se realizan dentro de la academia y eso incluiría lo que sería la docencia (.) pero también como tu decías a nivel licenciatura o nivel pregrado (.) a veces los alumnos no entienden lo que uno realiza a parte de simplemente dar una clase sino también de lo que realiza un profesor hablando de un profesor de tiempo completo pues esa parte de investigación (.) eso también tiene que ver con las prácticas argumentativas (.) entonces lo que nosotros estemos haciendo (.) una ponencia no? para un congreso pues debe tener las bases teóricas entonces pues debe de ser una práctica argumentativa el que estemos haciendo la memoria para ese congreso también tiene que ver o ya lo que serían otro tipo de productos como serían los artículos científicos o capítulos de libros o libros completos (.) entonces todo eso también tiene que ver con las practicas argumentativas y por ahí hay otra que maneja la convocatoria que es el programa de PRODEP que es el programa de calidad de la SEP para tiempos completos y establece no? diferentes aspectos que evalúa y dentro de ellos está pues lo que es el libro la tesis ehh capítulo de libro capitulo arbitrado articulo indexado (.) entonces hay diferentes documentos que te piden esa argumentación académica esa práctica que debemos tener los tiempos completos pero también hay profesores de asignatura que este que la realizan y que son pocos porque pues un maestro de asignatura se ve como aquel que está en el aula si? Y a veces se le ve como aquel que no puede hacer una investigación (.) sin embargo pues yo trabajo con algunos profesores pues muy académicamente muy profesionalmente realizan también investigaciones entonces también todos todos pues podemos hacer no? ese tipo de argumentaciones y prácticas

Entrevistador: eeh (.) ¿cómo surgió el concepto que usted tiene de argumentación?

P5: pues yo creo que desde (.) bueno es lo que te digo cuando estás en la licenciatura tal vez no lo entiendes no? y ya cuando entras a un posgrado (.) bueno algunos maestros en licenciatura sí te dicen “hay que argumentar” no? (.) entonces es como te digo sustentar esa parte teórica entonces se va complementando al momento en el que empiezas a dar clase (.) yo empecé dando clases de inglés (.) entonces en la parte de enseñanza de inglés tal vez no se ve tanto no? la argumentación (.) aunque sí hay (.) por ejemplo cuando te piden alguna certificación que hagas un texto (.) entonces ahí te piden que argumentes que sustentas tus ideas pero ya en una parte más profesional pues se empieza a mezclar no? el estudio de la maestría y el que tu empieces a dar otro tipo de clases (.) y entonces tu práctica profesional (.) no? con la formación empieza a crear esas ideas (.) y pues también todo lo que son tus profesores no? tus profesores son los que te (.) como te digo los que están en la parte de investigación pues son los que te empiezan a crear estas ideas no? me vas a entregar un artículo me vas a entregar una presentación (.) entonces siempre debe tener el sustento teórico no? (.) entonces ya desde ahí empieza a surgir esta idea (.) cómo argumentamos como sustentamos nuestras creencias

Entrevistador: ¿previamente a la licenciatura le habían dado clases en las que aprendiera a argumentar?

P5: pues lo que pasa es que es bien difícil (.) así que digamos “sé argumentar” (.) si te digo que en la licenciatura el alumno a veces cuestiona el que hagas ciertas cosas (.) ahora cuando estamos en el nivel medio superior pues es más complicado porque s'i llevamos ciertas materias o unidades de aprendizaje como se denomine (.) y entonces los maestros (.) porque llevamos metodología de la investigación en la prepa o las materias de literatura no? (.) estas (.) pues yo sí recuerdo que nos decían los maestros (.) “tienes que entregar un ensayo tienes que entregar esto” (.) pero muchas veces no nos enseñan cómo (.) no? cómo hacerlos pero sí o sea digamos que dentro de la currícula del nivel medio superior está pero no se realiza de manera correcta y en la licenciatura creo que los alumnos hasta que empiezan aquí en la facultad de Lenguas (.) tal vez cuando tienen materias no? de metodología o seminario es cuando empiezan a trabajar esa parte sí? porque debe haber algunas otras materias pero no se ve tan a fondo y entonces ya cuando llegan a la maestría (.) como que ya se les cambia o al posgrado no? ya se les cambia el chip a los alumnos de “ ah (.) ya entendí porqué en el ámbito académico es tan importante tener un sustento o argumentar las ideas no? o los diferentes elementos que se hagan” (.) entonces yo creo que no sé si lo que pasa es que el tipo de educación de acuerdo con la taxonomía de Bloom pues es lo mismo (.) entonces en los primeros niveles en la licenciatura lo que estamos dando es simplemente algo descriptivo que conozcan los alumnos y ya en una maestría pues lo que queremos es que los alumnos desarrollen ciertos conocimientos (.) entonces pues es parte formativa no? de los seres humanos

Entrevistador: ¿qué tan importante es la argumentación a nivel universitario?

P5: pues es básica no? (.) es básica porque como te digo en esta idea en que todo tenga un fundamento teórico pues dentro de la academia no? universitaria (.) pues si tú no sustentas tus ideas quedas ehh o no eres bien visto (.) entonces si es fundamental el que tú argumentes de manera correcta no? tus ideas y pues te vas a enfrentar a diferentes escenarios a los que habrá gente que comparta tus ideas no? y que tú dirás “ah bueno yo contemplé a otros autores distintos a los que creo que tiene otro maestro” (.) y si tú no llevas una base teórica dentro del ambiente universitario (.) pues si no tendría validez (.) si tu realizas una investigación y la presentas en un foro y sin que tengas un fundamento teórico pues eh no es bien visto entonces dentro de la academia es fundamental el que tu argumentes todas tus ideas

Entrevistador: ¿qué tipo de materiales y actividades usa usted en la enseñanza de la argumentación?

P5: pues mira yo doy materias en licenciatura de metodología y seminario no? (.) entonces ahí pues vemos los diferentes tipos de trabajos que pueden presentar los alumnos y que también hay que ser sinceros no estamos formados para guiar estos tipos de de texto que se realizan (.) entonces lo principal que hacemos o que hago pues son eh tesis y tesinas no (.) son los que damos en la licenciatura pero también ahí se presentan lo que es la el ensayo no? (.) entonces pero para hacer un ensayo es distinto a una tesis o a una tesina (.) entonces te digo a veces no estamos formados para hacer este tipo de documentos y a nivel de posgrado ehh (.) al ser en donde trabajamos es una maestría profesionalizante (.) primero se pedían tesis no? (.) y nada más se aceptaban tesis (.) ahora se ha estado ampliando un poco más y pues sí se permiten tesinas no? como lo establece el CONACYT (.) entonces digamos que son los principales (.) el principal medio (.) pero también lo que son las ponencias no? (.) también tiene que enseñarse les a los alumnos los posters (.) también dentro de la academia (.) pues también el poster es fundamental (.) pues para plantear tus ideas y creo que muy pocas veces le enseñemos a los alumnos cómo hacer un póster (.) entonces serían como los principales que desarrollamos no? en las en las clases

Entrevistador: ¿tiene alguna actividad en especial que usted utilice?

P5: pues mira a mí me gusta con un amigo (.) el me pasó un cuadro es un cuadro en Word y ahí viene los diferentes aspectos que van a incluirse en un protocolo de investigación y entonces en este cuadro tú vas planteando desde el título de tu trabajo y desde ahí vas derivando lo que es el problema la pregunta de investigación el objetivo general los objetivos específicos (.) entonces a mí me gusta mucho ese cuadrado no? y no tiene nada de extraordinario (.) simplemente es hacer ver al alumno que él tiene la información y la puede ir desglosando en este cuadro (.) esa es una de las herramientas que utilizo en licenciatura y en posgrado no? y bueno también algo que me gusta mucho es y que he implementado hace poco es que el alumno lea muchos artículos aha? (.) entonces si tú empiezas a leer artículos tesis etc (.) vas a darte cuenta cómo es de que se tiene que establecer o cuál es el tipo de escritura que tienes que utilizar porque a veces pues al alumno de licenciatura le decimos ‘haz una tesis’ pero no le enseñamos cómo está estructurada o como debe de escribirla (.) entonces ya a nivel de posgrado porque el alumno de posgrado escriba aunque no es el objetivo de esta maestría en Lingüística Aplicada ni en la Enseñanza del Inglés pero en este ambiente académico tienes que empaparte no? y en la actualidad en la fuente principal o en la fuente primaria de información son los artículos porque son los que se publican (.) digamos en 6 meses y un libro (.) pues a veces tarda hasta un año o más (.) entonces es investigar en artículos (.) ver cómo está escrito ver cómo está sustentado porque también eso nos falla mucho a

todos no? cuando mandas un artículo o un capítulo de libro siempre va a fallar algo no? (.) entonces serían como algunas estrategias que yo utilizo

Entrevistador: ok (.) ¿qué tan a menudo promueve el desarrollo de la argumentación?

P5: siempre no? (.) por el tipo de clases que doy pues siempre busco que el alumno sustente todo lo que establece (.) por ejemplo si les digo “vas a exponer” pues tiene que tener sustento teórico no? entonces también a nivel de licenciatura no? siempre se los pido (.) entonces digamos que siempre lo estoy lo estoy promoviendo de esa manera y también te digo con los artículos (.) eso es una manera de promoverlo (.) entonces ustedes también se dan cuenta que cuando uno expone pues todo tiene un sustento teórico o cuando les trae un artículo pues que siempre trae la fuente de donde fue tomado (.) entonces siempre siempre se hace referencia a eso

Entrevistador: ¿entonces cómo da a conocer a sus alumnos las expectativas que tiene sobre estas prácticas sobre lo que espera de ellos?

P5: pues primero con el ejemplo primero tienes que enseñarles cómo es que tú realizas una actividad y que pues ellos lo vayan viendo (.) cómo va a ser (.) y pues también (.) siempre retomar a los maestros que uno tuvo y que también aquí conocen los alumnos para que ellos vayan viendo cómo van estableciendo sus ideas los profesores y (.) bueno hay por ahí unas rúbricas tengo un pdf que es una rúbrica en donde vienen todos los puntos que se tienen que evaluar (.) por ejemplo cuando es metodología de la investigación (.) pues todo lo que tiene que contener el trabajo (.) entonces una parte es el que te vean no? la experiencia pero también la parte teórica (.) entonces también tenemos que buscar documentos que nos enseñen cómo se tiene que establecer la parte argumentativa

Entrevistador: ¿hay que tomar en cuenta los sentimientos de los estudiantes al llevar a cabo estas prácticas?

P5: pues hay que ser respetuosos con los alumnos no sé si los sentimientos no? de que se sienta feliz triste enojado (.) yo creo que más que nada es el respeto hacia las ideas que puede tener cada uno de los alumnos porque tal vez hay un ‘área de investigación que no es la mía y que yo simplemente porque la desconozco o no me gusta (.) decirle al alumno que lo que está haciendo no sirve (.) eso no se vale no? (.) entonces siempre hay

que ser muy respetuoso y decir “desconozco esta parte (.) no sé bien lo que quieres hacer” y canalizarlo no? siempre hay que guiarlo hacia que se acerque a un profesor que trabaje esa área (.) entonces yo creo que más que los sentimientos es más el respeto hacia la diversidad de ideas no? por eso se denomina “universidad” esa universalidad

Entrevistador: ¿tiene aspectos específicos que evalúa en estas prácticas académicas argumentativas?

P5: pues lo que tenemos que evaluar es la coherencia la cohesión eh pero te digo fundamental lo que serían las citas (.) algo que sí es fundamental es cómo está citado (.) es muy triste de que uno revisa un trabajo no? y aparece información en una presentación etcétera y que no tenga autores no? (.) entonces eso sí es muy malo pues porque eso sí es el plagio entonces algo que se tiene que considerar fundamental es las citas (.) de donde sacó la información (.) la coherencia la cohesión la forma en la que está escrito (.) la ortografía todo esos aspectos son los que se consideran

Entrevistador: ¿en qué factores basa su práctica pedagógica?

P5: ¿en qué factores?

Entrevistador: ¿sigue el ejemplo de algún otro maestro?

P5: lo principal que es lo que hacemos muchos es seguir a nuestros maestros así como que si yo tuve digamos dentro de la facultad cuando estuve estudiando la maestría dos no? dos profesores (.) uno fue mi directora de tesis ella fue la que me empezó a guiar ya después uno empieza a ver como que es lo que te gusta no? qué es lo que y yo creo que mucho donde estás trabajando te guía qué es lo que quieres hacer no? y otra es la Dra. Pauline con la que he estado trabajando últimamente entonces ella pues me guía mucho (.) qué es lo que debo de hacer (.) entonces pues siempre hay que estar trabajando de manera colaborativa no? con quienes son los expertos no? y pues también lo que uno va leyendo no? vas este alimentándote no? vas tomando conocimientos de qué es lo que quieres hacer entonces cada quien ya trae algo que le gusta no? fonética sintaxis enseñanza de lenguas profesionalización y entonces esa sería una parte tus maestros lo que lees pero yo soy mucho de estar estudiando (.) por ejemplo algo que me gusta mucho es la educación continua pero yo lo veo como la educación a lo largo de la vida que lo plantea Jean de Loris y entonces esa parte lo que a mí me permite es que esté estudiando constantemente entonces ir viendo diferentes puntos de vista sobre lo que es mi ‘área de investigación que es enseñanza de lenguas entonces esa es la forma (.) los profesores que tuviste (.) ahora son compañeros ehh lo que lees y lo que vas estudiando no?

Monroy, D. Creencias...

entonces por ejemplo en el doctorado pues también tienes otros maestros no? pero tal vez como no estás tan en contacto con ellos pues no ves como investigan pero esos serían los 3 factores

Entrevistador: pues eso sería todo maestro (.) muchísimas gracias