

Argumentar en la universidad: un proceso más allá del producto textual

To argue at the university. A process beyond the textual product

Julieta Arisbe LÓPEZ VÁZQUEZ*
Luis Miguel GARCÍA VELÁZQUEZ**

RESUMEN

El objetivo es determinar cuáles son las habilidades textuales y argumentativas que los estudiantes deben desarrollar para alcanzar el éxito académico y profesional, y buscar una metodología que permita su desarrollo. Así, la pregunta es ¿cómo pueden contribuir las instituciones de educación superior a desarrollar tales habilidades? Ello se responde a través de un proyecto académico sostenido a lo largo de tres años, que permite medir los progresos en estudiantes que cursan alguna de las licenciaturas de la Escuela Nacional de Estudios Superiores, unidad Morelia, de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Los resultados muestran que fortalecer el proceso argumentativo lleva, en la mayoría de los casos, a un producto en el que mejoran las condiciones de textualidad: coherencia, cohesión, informatividad, intertextualidad. Es pertinente el desarrollo de investigaciones adicionales en distintos niveles educativos que posibilitaran obtener resultados semejantes y, al mismo tiempo, identificar otros factores que contribuyan a la producción textual.

* Profesora en la Escuela Nacional de Estudios Superiores, unidad Morelia, Universidad Nacional Autónoma de México. Sus líneas de investigación están centradas en aspectos pragmáticos y discursivos, y en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico. jlopez@enesmorelia.unam.mx

** Profesor en la Licenciatura de Tecnologías para la Información en Ciencias (Escuela Nacional de Estudios Superiores, unidad Morelia). Sus líneas de investigación incluyen la ciencia de datos y el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico. luism_garcia@enesmorelia.unam.mx

ABSTRACT

The aim of this paper is to determine which are the basic textual and argumentative abilities that students must develop to reach academic and professional success, and to seek a new methodology that allow their development. The question is: How can the institutions of higher education contribute to develop those abilities? The question is answered through an academic project carried on during three years, measuring the advance displayed by students from the several undergraduate programs offered at unidad Morelia of the National Autonomous University of Mexico (Universidad Nacional Autónoma de México).

The results show that to reinforce the argumentative process allows in most of the cases to significantly improve textual requirements as cohesion, coherence, normativity and intertextuality. Additional studies are required to strengthen these findings, especially at other study levels, as well as to enhance our understanding of further factors that contribute to the textual production.

INTRODUCCIÓN

El vertiginoso avance de la tecnología ha modificado en poco tiempo las habilidades argumentativas de los estudiantes de educación superior. Mientras se accede a grandes volúmenes de información y se posibilita la participación política y social, no hay un entrenamiento para desarrollar estas habilidades que la situación de conectividad demanda.

Aunado a esto, es una realidad que la mayoría de los estudiantes que ingresan a la educación superior acceden a este nivel sin dominar las habilidades necesarias para el éxito en un ámbito típicamente textual como es la propia universidad. Además, el entorno laboral en el que se desarrollarán se presenta incierto; es factible pensar que el éxito profesional estará destinado a quienes dominen los procesos argumentativos que, hasta el momento, no han sido replicados por las máquinas.

Así, no deja de ser pertinente preguntarse qué rol juegan las escuelas en la formación de los futuros profesionistas. Este cuestionamiento no

está lejano del que se hace sobre la formación puramente disciplinar, donde se minimiza la aplicación de los campos puramente teóricos

Desde nuestra perspectiva, las instituciones deben transitar (no necesariamente de una forma lenta) a una enseñanza que privilegie el desarrollo de habilidades al mismo nivel que los conocimientos metodológicos y disciplinares. Solo así generaremos universitarios que puedan enfrentarse a escenarios complejos y resolver problemas actuales, de manera tal que puedan insertarse positivamente en un ámbito laboral cada vez más complejo.

Hemos considerado la constante preocupación para mejorar la calidad de las producciones textuales. Esta situación afecta el desempeño a lo largo de la formación y llega a ser determinante en la educación superior. Así, hemos considerado que es una necesidad urgente generar las habilidades que les permitan seleccionar y discriminar información, asumir posturas específicas, entablar discusiones y sostener puntos de vista, y transformar estas habilidades en un producto específico: un texto argumentativo.

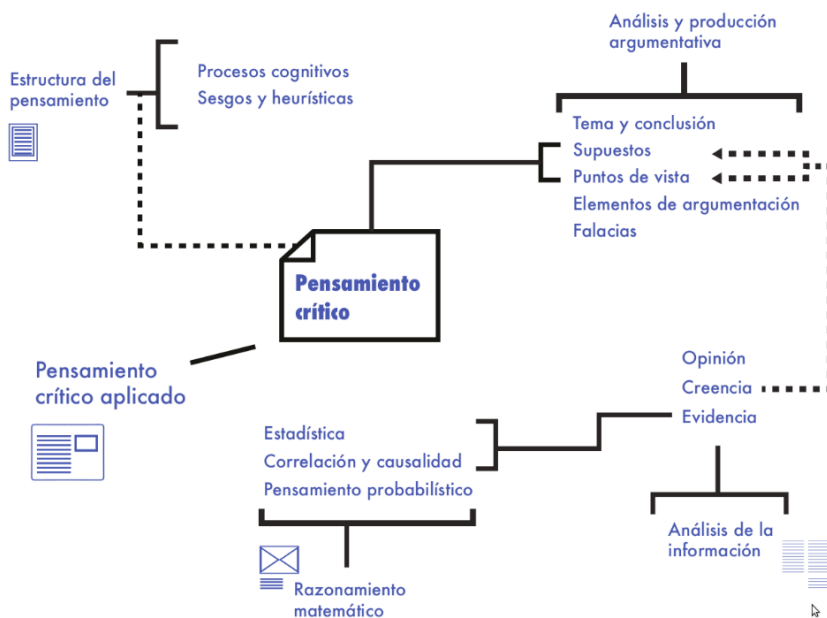
En la Escuela Nacional de Estudios Superiores se generó un programa destinado a fortalecer y desarrollar el proceso argumentativo, entendido este como el modo discursivo tradicional en la producción de conocimiento. El proceso, entonces, no se limita a la producción textual, sino que considera que el texto es el producto, de manera que, en una relación directa, el fortalecimiento de las diferentes partes del proceso debería contribuir a la mejora notable de los textos argumentativos.

METODOLOGÍA

El programa se desarrolló para un curso semestral de 32 horas, en 16 sesiones semanales, con el objetivo de fortalecer el aprendizaje dentro del espacio universitario y consolidar las habilidades relevantes más allá del espacio académico. Se consideraron como aspectos fundamentales del proceso argumentativo la apertura a nuevas ideas, la discusión sobre los distintos puntos de vista, la generación de alternativas, la capacidad de enfoque, el análisis de la información, sesgos cognitivos, heurísticas y riesgos, la toma de decisiones informadas y la organización textual.

El curso debería contribuir a mejorar los niveles de aprovechamiento y de la eficiencia terminal: los estudiantes mejorarían sus habilidades argumentativas, tanto el proceso como el producto. Por tal motivo, el programa se presentó al consejo técnico de la institución como una materia transversal, que se ofrecería en todas las licenciaturas, con el nombre de Pensamiento Crítico.

Gráfico 1. Distribución de la materia transversal Pensamiento Crítico



El curso inicia con la revisión de conceptos como sesgos cognitivos, heurísticas y otros fenómenos asociados con las limitaciones de la racionalidad. Si bien se consideró que el proceso argumentativo no es lineal, sino circular, el curso inicia con estos fenómenos con la intención de que los estudiantes sean capaces de reconocerlos e identificarlos para que, finalmente, estén en posibilidades de implementar estrategias para combatirlos.

Una vez revisados los procesos cognitivos, el curso continúa con los elementos lógico-argumentativos: premisas, conclusiones, supuestos, puntos de vista y elementos fundamentales de textualización de los argumentos. También, se consideran los elementos distintivos del argumento emitido en la oralidad y en la escritura, así como diferentes formas de estructurar el discurso en función de la situación de enunciación.

El siguiente conjunto informativo está destinado a que el estudiante pueda establecer una distinción entre las nociones de creencia, evidencia y opinión; se busca, además, que el estudiante pueda reflexionar sobre el alcance y la pertinencia de cada uno de estos elementos, que aparecen constantemente, con el análisis de diferentes grados de evidencia. Además, se incluyen elementos de razonamiento matemático: estadística, correlación y pensamiento probabilístico. El curso finaliza con distintas vertientes de pensamiento crítico aplicado; los temas se actualizan cada semestre: *machine bias*, *behavioral economics*, análisis crítico del texto argumentativo, memoria histórica y análisis de una sentencia (texto jurídico público).

El curso está disponible desde el semestre 2017-2 (febrero-mayo 2017). Ha tenido seis emisiones, que mantienen el mismo diseño, aunque ha habido ajustes. Al ser presentada como una materia transversal, suele reunir estudiantes que cursan su segundo o tercer semestre. En los semestres nones se ofrece para 35 estudiantes y en los pares, a 45. Entre el semestre 2017-2 y el 2019-2 la matrícula fue de 205 estudiantes. Participan seis profesores de tiempo completo, adscritos a distintas licenciaturas, cuatro de ellos como titulares del proyecto. Además, en cada emisión hay ponentes invitados.

Una parte fundamental de este curso es que se ha privilegiado la revisión de textos reales o adecuados a la realidad en los que se evidencian varios elementos argumentativos revisados teóricamente. La intención es proporcionar herramientas para identificar, interpretar y, en su caso, contrarrestar los elementos del proceso argumentativo.

Por ejemplo, a los estudiantes se les pide que hagan una evaluación objetiva, de un evento (hecho) argumentativo. El texto que se presenta a los estudiantes, después de la revisión teórico-práctica de sesgos, heurísticas, elementos argumentativos y falacias, es el siguiente (cuadro 1):

Cuadro 1. Ejercicio

Situación: <i>X</i> y <i>Y</i> son pareja. <i>Y</i> se involucra sentimentalmente con <i>Z</i> .	
Posibilidad B: <i>X</i> , sin sudar ni abochornarse, busca un reemplazo para <i>Y</i> . Ahora <i>X</i> y <i>W</i> son pareja	Posibilidad A: Ante semejante traición, <i>X</i> busca vengarse de <i>Z</i> (verbo opcional: mata, envenena, golpea, embruja).

El ejercicio consiste en que, en un primer momento, los estudiantes puedan identificar la situación, los elementos lógico-argumentativos y las falacias; después deberían proponer una respuesta a la pregunta ¿alguna de las posibilidades es lógica?

Si bien lo previsible era que los sesgos introdujeran errores en la comprensión, se proyectaba que los estudiantes pudieran revisar las estructuras y las fracturas en las relaciones lógicas del razonamiento que origina el texto. Es pertinente señalar que la posibilidad A está originada en tres textos extraídos de la prensa michoacana.

RESULTADOS

El curso se evaluó durante estos cinco semestres con un producto textual de la siguiente forma: los estudiantes, en la novena semana, entregaban, de manera obligatoria —era condicionante para presentar la evaluación final—, un texto en el que hacían un análisis de los argumentos de un texto de su elección. La elección podía ser entre un texto publicitario o propagandístico, un texto académico o de divulgación y un texto periodístico. El 94.5 % eligió un texto del primer grupo y un 5.5 %, uno periodístico; los textos académicos o de divulgación no fueron elegidos a lo largo del periodo analizado.

El texto, las dos versiones, se evaluó en función de una rúbrica que se entregó a los estudiantes en la primera sesión. Antes de la semana 16, en la que entregaban la versión final de su trabajo, recibían la rúbrica personalizada sobre la versión inicial de su texto. Así, tenían una orientación sobre la productividad de su documento, de manera que tuvieran que re-

visarlo concienzudamente para detectar los errores específicos porque no aparecían señalados.

Se evaluó un total de 173 alumnos. Los 32 alumnos faltantes en relación con la matrícula inicial dieron de baja la materia o solamente no siguieron asistiendo; en algunos casos asistieron, pero no presentaron las evaluaciones. La rúbrica se diseñó atendiendo criterios específicos del texto y del proceso argumentativo: claridad textual, crítica, ortografía y puntuación, y referencias (tabla 1).

Tabla 1. Rúbrica de evaluación

Criterio	Competente sobresaliente (10-)	Competente avanzado (9)	Competente intermedio (8)	Competente básico (7-6)	No acreditado (no competente)
Claridad textual	El estudiante escribe de manera clara, coherente y comprensible, utilizando palabras correctas y precisas. Las ideas están estructuradas en párrafos claramente definidos y acordes con las ideas más importantes del texto.	El estudiante escribe de manera coherente y comprensible. La estructura de los párrafos está acorde con las ideas del texto.	El estudiante escribe de manera comprensible, aunque tiene algunos errores tales como ambigüedad o reiteraciones innecesarias. Falta concisión.	La estructura de los párrafos es sencilla, pero correcta, acorde con las ideas del texto. Puede presentar un problema mínimo de concisión.	El estudiante escribe de manera poco coherente, difusa o con falta de lógica. Su escritura presenta varios errores que hacen difícil la comprensión. La estructura está poco definida. Presenta errores léxicos. Los párrafos están desvinculados.



Crítica	El alumno identifica los aspectos argumentativos fundamentales (premisas, conclusiones, supuestos), los analiza y los apoya o cuestiona mediante argumentos. Identifica la intención del proponente y es capaz de revisar los aciertos y desaciertos en el texto.	El alumno identifica los aspectos argumentativos fundamentales, los analiza y los apoya o cuestiona mediante argumentos.	El alumno identifica aspectos argumentativos fundamentales, los analiza y los apoya o cuestiona mediante comentarios u opiniones.	El alumno identifica los aspectos argumentativos fundamentales. No llega a analizarlos.	El alumno no identifica los aspectos argumentativos fundamentales. Muestra confusión.
Ortografía y puntuación	El alumno produce un texto sin faltas de ortografía; con una puntuación adecuada.	El alumno presenta menos de cinco faltas de ortografía y cinco errores de puntuación.	El alumno presenta menos de siete faltas de ortografía y siete errores de puntuación.	El alumno presenta menos de diez faltas de ortografía y diez errores de puntuación.	El alumno presenta más de diez faltas de ortografía y más de diez errores de puntuación.
Citas y referencias (si las usa)	La fuente está citada correctamente según el sistema de referencia solicitado.	La fuente está citada, pero falta un dato según el sistema de referencia solicitado.	La fuente está citada incorrectamente: incluye datos no necesarios y omite datos relevantes según el sistema de referencia solicitado.	La fuente está citada incorrectamente: omite datos relevantes según el sistema de referencia solicitado.	La fuente no está citada o está citada de manera que es imposible acceder a ella.

La instrucción que los estudiantes recibían era la siguiente: “El alumno entregará un texto argumentativo en el que exponga el análisis de un texto publicitario. Es requisito indispensable que en su argumentación se expongan categorías teóricas analizadas en clase. La primera versión no tendrá calificación numérica, pero es indispensable para poder presentar la versión final”.

De los cuatro criterios que se evalúan, solamente *ortografía y puntuación y citas y referencias* son criterios evidentemente objetivos al ser criterios formales del texto. Los otros dos criterios, *claridad textual y crítica*, no se consideran criterios subjetivos, pero sí complejos en tanto que abarcan distintos aspectos, que se presentan entrelazados. Se decidió mantenerlos como criterios complejos, en lugar de fragmentarlos, en el entendido que los estudiantes llegan a la universidad con diferentes niveles de producción argumentativa y textual. En los 173 textos, hay mejoría entre la primera y la segunda versión. Sin embargo, los resultados no son homogéneos en cuanto a los cuatro criterios evaluados.

En cuanto a los aspectos formales, en *ortografía y puntuación*, en el 67 % de los casos, los textos iniciales se clasificaron en el nivel competente básico y la versión final llegó a competente intermedio. El 12 % de los textos se clasificó como no competente; de este grupo, el 9 % llegó en la segunda versión a competente básico, mientras que el restante 3 % se mantuvo como no competente.

Es importante señalar que en todos los textos que se mantuvieron clasificados como no competentes sucedió un fenómeno: en la segunda versión habían desaparecido todos o la mayoría de los errores ortográficos y de puntuación del primer texto, pero habían aparecido nuevos errores. Otra consideración importante en este rubro es que los errores corregidos pertenecían en su mayoría al uso de grafías, no de puntuación.

En cuanto al criterio *citas y referencias*, es notable que en las primeras versiones solo un 22.7 % usaba algún sistema para el texto analizado y los textos citados; de ese porcentaje, solo un 9 % especificó la procedencia del texto analizado, el resto, el 13.7 %, solo especificó la procedencia de las fuentes citadas. En la segunda versión el 100 % utiliza un sistema de referencia; sin embargo, solo un 18.9 % lo hace adecuadamente, el 53.2 % omite datos y el 27.9 % añade información, generalmente por mezclar distintos sistemas.

El factor más relevante del proceso de evaluación es que en el 76.8 % de los casos, entre el texto 1 y el texto 2, hay una relación directa entre los aspectos que aparecen como *crítica y claridad textual*; de manera que, si los alumnos mejoraban uno, en la misma medida mejoraban el otro. Del

porcentaje restante, en 18.2 % no hay variación, los dos segmentos se mantienen iguales; en el 5 % restante las variaciones no aparecen directamente relacionadas.

En cuanto al conjunto de los textos que se mantienen sin variación en los segmentos, el 18.2 %, es pertinente señalar que todos presentan alguna mejoría en los segmentos formales; en cuanto al 5 % restante, mejora la claridad textual, pero el nivel argumentativo se mantiene.

La mejoría en claridad textual se refiere a que los textos pierden situaciones de ambigüedad, las condiciones generales de coherencia mejoran y el léxico se vuelve más preciso; sin embargo, aunque los textos mejoran en cuanto a legibilidad, no necesariamente se encuentran en el nivel de un texto académico ajustado a las convenciones del género. Por ejemplo, los adjetivos como *raro*, *interesante* y *difícil* desaparecen, pero no son sustituidos por adjetivos o construcciones que aporten información relevante.

En torno al aspecto de crítica, la diferencia fundamental entre la primera y la segunda versión es el progreso entre utilizar argumentos y utilizar comentarios y opiniones. Los estudiantes que, desde la primera versión utilizan argumentos, en la segunda versión suelen mantenerlos, sin mejorar las relaciones argumentativas, pero sí mejoran en cuanto a identificar la intención del proponente y la productividad del texto.

DISCUSIÓN

Pensamiento crítico es una noción que no ha sido constante, que se ha reformulado constantemente a lo largo del tiempo y que merece ser revisada con apertura. John Dewey (1933) lo definió como la consideración activa de una creencia o una supuesta forma de conocimiento a la luz de su sustento y de las conclusiones que se obtienen. El razonamiento lógico permite procesar el pensamiento con habilidades de evaluación, interpretación y uso de las evidencias. En este enfoque, el análisis de las fuentes y la destreza para estructurar argumentos son fundamentales.

Para Lipman (1998), se trata de una revisión del propio pensamiento considerando el contexto: pensar críticamente es razonar de forma responsable. Paul y Elder (2006) lo definen como el arte de analizar y

evaluar el pensamiento con la visión de mejorarlo, de manera tal que el sujeto sea capaz de apoderarse de las estructuras del acto de pensar.

Así, es pertinente preguntarse cuáles son las destrezas que un pensador crítico requiere para analizar y evaluar el pensamiento, y, si en todo caso, esta actividad es un proceso argumentativo. Van Eemeren, Grootendorst y Henkemans (2006), desde la perspectiva pragmatialéctica, consideran que “la argumentación es una actividad verbal, social y racional que apunta a convencer a un crítico razonable de la aceptabilidad de un punto de vista adelantando una constelación de una o más proposiciones para justificar este punto de vista” (p. 17).

Este “proceso de racional en el que los argumentos se elaboran” (Toulmin, 2007, p. 34) no es novedoso si nos remitimos a las técnicas retóricas del discurso argumentativo. *Inventio* incluiría todos los procesos del pensamiento destinados a encontrar *qué decir*. *Dispositio* y *elocutio* estarían destinadas a la producción textual del argumento, dado que la primera permitiría encontrar la posición adecuada de cada uno en la cadena y la segunda, la expresión lingüística.

Marafioti (2003) considera que “a partir de la *inventio* se orientarán dos líneas: una lógica, destinada a convencer, y la otra psicológica, destinada a conmovier” (p. 45); habría, entonces, que revisar si estas dos líneas pueden ser elementos fundamentales en la búsqueda del *qué decir* para que se puedan buscar estrategias sobre *cómo decirlo*.

El entrenamiento para analizar y evaluar el pensamiento debería estar conformado por el desarrollo de algunas destrezas fundamentales como la capacidad de establecer un propósito de pensamiento, una cuestión precisa, observar sus limitaciones y reconocer sus implicaciones. Así, el argumentador eficiente será un pensador crítico capaz de proponer preguntas relevantes y de ofrecer y solicitar pensamientos claros, exactos y relevantes.

Jenicek y Hitchcock (2004) consideran que los pensadores críticos tienen actitudes de apertura que les permiten atender otros puntos de vista, dudar de sus propias creencias y considerar alternativas. Desde la postura de estos autores, el pensamiento crítico permite plantear y justificar una conclusión sobre un tema, y entender si hay una conclusión o si, en su caso, es necesaria una búsqueda ampliada de información.

En este sentido, es pertinente considerar cuáles son las habilidades del lenguaje que requiere el ejercicio crítico del pensamiento (Moon, 2008). Estas le permitirían al sujeto vincular la experiencia concreta con la abstracción para incorporarlas en una argumentación y entender también la manera en que las experiencias y las abstracciones se articulan en los argumentos de los otros.

Por tanto, la producción argumentativa, en su sentido más amplio, como pensamiento crítico, se puede caracterizar como la aplicación constante de distintas operaciones cognitivas sobre cualquier asunto, o problema, a partir de un razonamiento lógico que permita evaluar la comprensión; el argumentador crítico es capaz de revisar el contexto desde el que se acerca al conocimiento y, por las habilidades de las que dispone, es capaz de percibir una comunidad de pensamiento de la que forma parte.

Esas habilidades a disposición del pensador-argumentador crítico le permiten revisar e involucrarse con los puntos de vista de otros, explorar, experimentar conceptualizar y conversar sobre el asunto que es pensado. En cuanto a la conversación, es pertinente recuperar la idea de que solo puede existir si hay un interés genuino por establecer una relación dialógica en la que distintas voces intercambian ideas, que son entendibles en función del grado de apertura de los participantes, y de sensibilidad a la comunidad de pensamiento.

Desde un punto de vista puramente lógico, la discusión es el procedimiento por el cual se llegará a una conclusión válida, mediante el intercambio organizado y estructurado de argumentos entre un proponente y un oponente. En contraposición, la conversación no requiere un ganador, un *campeón* del proceso argumentativo. Para Hooks (2010), la conversación es un intercambio generoso en el cual hay un compromiso a escuchar y comprender la postura del otro, a vincularse activamente a través de un intercambio dialógico que puede mover la conversación hacia el descubrimiento.

La conversación puede situar perspectivas, visibilizar supuestos y prejuicios, descubrir fallas en la información y desarrollar el conocimiento a través del compromiso de los participantes con las diversas perspectivas. Así, el consenso no es el objetivo de la conversación; desde el punto de

vista de Morales (2016), un acuerdo tomado en el disenso puede ser más duradero si los participantes en la conversación se han comprometido para incluir los distintos puntos de vista que no se han podido conciliar.

Otra habilidad fundamental es la reflexión. La reflexión crítica es el mecanismo para la solución de problemas cuando aparece una duda en un momento de decisión o de acción (Dewey, 1933). Según Hooks (2010), la reflexión es un proceso interno donde se prueban las intuiciones, conclusiones y soluciones; en este proceso se cree y se duda de los argumentos y de la forma en que se organizan. La reflexión es un espacio para tomar distancia, para examinar el razonamiento propio, para reconocer cuál es el sitio desde el que se analiza y se piensa la cuestión, con la intención de desplazarse, si es productivo.

La comprensión es una habilidad fundamental para el pensador-argumentador crítico en tanto que es un proceso en el que participa activamente en contraposición al acto de conocer, como un proceso receptivo. La comprensión de un asunto implica el reconocimiento de las diversas opiniones y perspectivas; el pensador-argumentador, en su compromiso de comprender, puede conectar saberes, sin forzar versiones o explicaciones únicas.

No aspira a la generalización, porque no aspira a establecer una verdad total sobre el tema. La comprensión es transformación si el que se ocupa del asunto es capaz de vislumbrar alternativas, reflexionar sobre las perspectivas, tomar decisiones, prever consecuencias y establecer criterios de pertinencia para sus actos.

La limitación de la racionalidad es otra de las habilidades fundamentales del pensador-argumentador crítico, ya que lo hace consciente de que el razonamiento lógico es una herramienta fundamental, pero que requiere la aceptación de que los argumentadores no son agentes absolutamente racionales, tienen reacciones intuitivas, automáticas e inconsistentes.

Se han desarrollado modelos de la cognición que plantean la interacción de dos sistemas de la mente: uno más intuitivo y automático, el otro más racional y en apariencia consciente (Evans & Frankish, 2008). Según Kahneman (2011) lo describe, el primer sistema está activo constantemente de una forma no deliberada, mientras que el segundo monitorea

constantemente al primero y toma el control cuando se necesita realizar una operación mental compleja. Thaler y Sustein (2009) aseguran que en las elecciones entran en juego las capacidades de soberanía y autocontrol.

Otra de las habilidades fundamentales es la capacidad para solucionar problemas. Es común, en los manuales de pensamiento crítico y de producción argumentativa, que las habilidades que se desarrollan están enfocadas al análisis de las fuentes de información y la textualización de los argumentos, y no suelen ser consideradas las habilidades orientadas a la identificación y resolución de un problema.

Cuando se nombra un problema se puede reducir a un problema lo que es un acontecimiento (Stengers, 2009); cuando se enuncia la pregunta, se busca la respuesta sin considerar que el planteamiento pudo dejar de lado la complejidad del asunto y, por tanto, la respuesta puede no ser pertinente o tener implicaciones no previstas. Entonces, según Stengers (2009), para resolver un problema habría que *poner atención* en el sentido más amplio: imaginar, consultar y, sobre todo, enfrentar consecuencias que ponen en juego conexiones entre lo que consideramos que está separado.

CONCLUSIONES

El programa académico se diseñó y se puso en práctica en el ámbito de la educación superior, en un espacio acotado, pero sus alcances no deben ser limitados. Este proyecto —o uno similar— puede ser puesto en práctica en otros niveles y en espacios cotidianos. Lo previsible es que los resultados también sean positivos. Así, es pertinente asegurar que la siguiente etapa de este proyecto será implementarlo en otro nivel académico o en un espacio laboral. Los resultados en torno al proceso y el producto argumentativo que se prevé que se repliquen se describen a continuación.

- 1.- La ortografía, limitada al uso de grafías, no tiene una relación determinante con el proceso argumentativo. Una situación análoga ocurre con el uso de sistemas de referencia. Los textos que en la primera versión aparecen con usos adecuados de estos dos elementos textuales mantienen esta situación, los textos que en la primera versión

fueron señalados como con un uso no adecuado fueron corregidos, pero no significativamente.

- 2.- La puntuación, entendida como una herramienta a disposición del productor textual para organizar la estructura informativa del texto y guiar las inferencias del lector, debería mejorar si hay una mejora en la organización informativa. Sin embargo, en los textos analizados, esta mejora no es significativa, de manera que no se puede establecer una tendencia. Entonces, sería oportuna una exhaustiva revisión en cuanto a si esta herramienta organizativa está efectivamente a disposición de los usuarios, sobre cómo se enseña en los distintos niveles escolares y cuáles serían las estrategias más adecuadas para que esta herramienta esté disponible para los usuarios.
- 3.- Por tanto, se puede inferir que el proceso argumentativo y elementos formales del primer punto no se encuentran estrechamente ligados. La enseñanza y aprendizaje (o reenseñanza) de estos criterios no debe soslayarse si se quiere llegar a textos adecuados a las convenciones del género, pero deberá desarrollarse una estrategia didáctica diferente.

En los aspectos textuales de coherencia, informatividad, cohesión e informatividad se puede señalar una clara tendencia de relación directa entre el proceso y el producto argumentativo. Si hay una mejora en el proceso, esta impactará directamente en el producto.

Esta relación permite inferir que son las categorías discursivas que componen el texto las que se encuentran vinculadas al proceso argumentativo; que un curso tendría que considerar que, en muchos de los casos, los jóvenes productores argumentativos llegan a la educación superior sin las habilidades que se les presuponen.

Habría, por tanto, que considerar que para mejorar completamente las producciones argumentativas de los estudiantes universitarios habría que implementar los mecanismos que permitan subsanar estas condiciones y que los jóvenes tengan a su disposición estas herramientas.

También, habría que observar que la redacción y la comprensión de textos académicos deberían empezar por enfatizar el proceso sobre el

producto para que, en las aulas, no se ofrezcan piezas de conocimiento separadas de su proceso. De este modo, los docentes se podrían ocupar de experimentar, dudar, pensar y reflexionar para abordar las situaciones, los problemas y la realidad desde diferentes puntos de vista.

Desde ahí, toda actividad académica que utilice estas herramientas contribuirá favorablemente a la producción argumentativa de los estudiantes, en tanto que beneficiará el proceso. Así, promover el proceso argumentativo, el pensamiento crítico, como parte fundamental de la actividad académica contribuirá no solo a mejorar la producción textual, sino a mejorar el desempeño académico, la eficiencia terminal y la experiencia universitaria en general.

REFERENCIAS

- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Nueva York, Estados Unidos: Heath and Company.
- Evans, J. & Frankish, K. (Eds.). (2009). *In Two Minds: Dual Processes and Beyond*. Nueva York, Estados Unidos: Oxford University Press.
- Hooks, B. (2010). *Teaching critical thinking: Practical wisdom*. Londres, Inglaterra: Routledge.
- Jenicek, M. & Hitchcock, D. L. (2004). *Evidence Based Practice: Logic and Critical Thinking in Medicine*. Chicago, Estados Unidos: Amer Medical Assn.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking Fast and Slow*. Nueva York, Estados Unidos: Farrar, Straus and Giroux.
- Lipman, M. (1988). Critical Thinking— What Can It Be? *Educational Leadership*, 46(1), 38–43.
- Marafioti, R. (2003). *Los patrones de la argumentación*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Moon, J. A. (2008). *Critical Thinking: An Exploration of Theory and Practice*. Londres, Inglaterra: Routledge.
- Morales, T. (2016). *Manual para maestros que lloran por las noches. Libro de siembra de culturas de paz y buen vivir a partir de prácticas*

- que no parecen arte (... aunque probablemente lo sean...)*. Guanajuato, México: Secretaría de Educación, Gobierno del Estado de Guanajuato.
- Paul, R. & Elder, L. (2006). *The Miniature Guide to The Foundation for Critical Thinking*. Recuperado de <http://www.criticalthinking.org/pages/index-of-articles/1021/>
- Stengers, I. (2009). *Au temps des catastrophes. Résister à la barbarie qui vient*, París, Francia: Laécouverte.
- Thaler, R. H. & Sunstein, C. R. (2009). *Nudge: Improving decisions about health, wealth, and happiness*. Londres, Inglaterra: Penguin.
- Toulmin, S. (2003). *Los usos de la argumentación*. Barcelona, España: Península.
- Van Eemeren, F., Grootendorst, R. & Henkemas, F. (2006). *Argumentación: análisis, evaluación, presentación*. (Trad. R. Marafioti). Buenos Aires, Argentina: Biblos.

CÓMO CITAR ESTE TEXTO

- López, J. & García, L. (2019). Argumentar en la universidad: un proceso más allá del producto textual. *Punto Cunorte*, 5(9), 110-126.