

62

Fecha de presentación: febrero, 2022

Fecha de aceptación: mayo, 2022

Fecha de publicación: junio, 2022

CALIDAD TEXTUAL

Y COMPETENCIA ARGUMENTATIVA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES

TEXTUAL QUALITY AND ARGUMENTATIVE COMPETENCE IN TEACHER TRAINING

Gabriel Valdés-León¹

E-mail: gvaldesl@ucsh.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8807-8838>

Christian Olivares Morales²

E-mail: colivaresm@ucsh.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6999-1293>

Marcelo Ortiz Olivares²

E-mail: mortizo@miucsh.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8678-9847>

Romina Oyarzún Yáñez³

E-mail: r.amaliayarzun@uandresbello.edu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9938-6019>

¹ Facultad de Educación, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España

Centro de Investigación en Educación (CIE), Universidad Bernardo O'Higgins, Chile

² Universidad Católica Silva Henríquez, Chile

³ Universidad Andrés Bello, Chile

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Valdes Leon, G., Olivares Morales C., Ortiz Olivarez, M., & Oyarzún Yáñez, R. (2022). Calidad textual y competencia argumentativa en la formación de profesores. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(S3), 608-614.

RESUMEN

En trabajos anteriores, hemos indagado en la relación entre argumentación y competencia léxica, trabajos en los que se vislumbraba un vínculo entre calidad argumentativa y factores como la extensión de los escritos o el número de léxias con significado no nocional. Con el fin de hacernos cargo de las proyecciones desprendidas de dicha investigación, este trabajo busca indagar en la relación que existe entre la calidad de los textos elaborados por estudiantes de nuevo ingreso, pertenecientes a la carrera de Pedagogía en castellano, y la calidad argumentativa de sus escritos, con énfasis en las subcategorías planteamiento de posición, fundamentación, contraargumentación, aceptabilidad, relevancia y suficiencia. Los resultados dan cuenta de que, a medida que aumenta la calidad textual de los trabajos, aumenta también la calidad argumentativa, específicamente las subcategorías aceptabilidad, relevancia y suficiencia. Aun considerando lo acotado de la experiencia, estos resultados invitan a indagar en la relación que existe entre aspectos específicos de la calidad textual y el desempeño argumentativo de los profesores en formación.

Palabras clave: calidad textual, habilidades argumentativas, argumentación, formación de profesores

ABSTRACT

In previous works, we have investigated the relationship between argumentation and lexical competence, works in which a link between argumentative quality and factors such as the length of the writings or the number of lexies with non-notional meaning was glimpsed. In order to take charge of the projections derived from said research, this work seeks to investigate the relationship that exists between the quality of the texts prepared by new students, belonging to the Pedagogy career in Spanish, and the argumentative quality of his writings, with emphasis on the subcategories of position statement, justification, counter-argument, acceptability, relevance and sufficiency. The results show that, as the textual quality of the works increases, the argumentative quality also increases, specifically the acceptability, relevance and sufficiency subcategories. Even considering the limited experience, these results invite us to investigate the relationship between specific aspects of textual quality and the argumentative performance of teachers in training.

Keywords: textual quality, argumentative skills, argumentation, teacher training

UNIVERSIDAD Y SOCIEDAD | Revista Científica de la Universidad de Cienfuegos | ISSN: 2218-3620

Volumen 14 | S3 | Junio, 2022

INTRODUCCIÓN

La escritura, como herramienta no innata, ha significado un problema en el sistema de enseñanza regular. La mayoría de los esfuerzos se han puesto en los procesos de comprensión lectora, dejando de lado los ejes de producción oral y escrita. En el caso de Chile, esto se evidencia desde dos perspectivas. Primero, la distribución cuantitativa de objetivos de aprendizaje (OA) y ejes de trabajo en la asignatura de Lengua y Literatura en enseñanza media, la cual considera un total de 65 objetivos, dentro de los que el 47,69% se enfocan en lectura, el 30,77% en escritura, 15,39% en comunicación oral y 6,15% en investigación disciplinar. Segundo, las mediciones estandarizadas en los distintos niveles de educación regular en Chile, y que componen el mayor compendio de resultados dada su naturaleza de cobertura nacional, se centran principalmente en procesos lectores, no así en el resto de las competencias.

Durante décadas se consideró a la educación escolar como la responsable de desarrollar las competencias escriturales. Según Carlino (2005), este pensamiento es recurrente en la docencia, pues se delegan responsabilidades al siguiente en turno, es decir, desde los profesores de formación inicial a básica, luego secundaria y finalmente superior (p. 25). En esta línea, se espera que estudiantes dominen una competencia como la escritura, fundamental en la educación, pero nadie desea hacerse cargo.

Un aspecto a considerar es que las dificultades de los estudiantes asociadas a las competencias escriturales no solo están vinculadas negativamente a los resultados que consiguen en la educación superior (Clerici et al., 2015), también con la deserción universitaria (Uribe y Carrillo, 2014; Olave et al., 2013), debido que las carencias en estas habilidades tienden a entorpecer el aprendizaje en diferentes áreas, pues requieren del dominio en la comprensión y producción de textos propios del mundo académico, tales como el informe o ensayo (Clerici et al., 2015, p. 468).

Esta realidad se ha vuelto cada vez visible, generando una creciente preocupación en Latinoamérica sobre el panorama de la lecto-escritura en la educación superior (Navarro et al., 2016). **Dentro de esto, hay temas de interés general como la producción textual desde una perspectiva educativa o lingüística, enfocada a la elaboración de discursos especializados. Sin embargo, el aspecto más relevante a considerar para el propósito de este trabajo es la emergencia de espacios disciplinares en los que trabajar y fortalecer la escritura en el contexto universitario, específicamente en textos de carácter académico.**

Escritura y alfabetización académica

Para los propósitos de este trabajo consideraremos la escritura académica como “el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (Carlino, 2005, p. 410).

Por alfabetización académica entenderemos las acciones institucionalizadas cuyo propósito es el desarrollo de dichas nociones y estrategias para la participación de comunidades discursivas de conocimiento especializado, no preocupándose solo de la producción, sino que también por la reflexión y socialización por medio de la lecto-escritura (Caldera & Bermúdez, 2007; Sánchez, 2016; Turpo, et al., 2022).

Argumentación en la educación superior

La alfabetización académica contempla que los estudiantes desarrollen habilidades superiores de pensamiento, es decir, competencias que les permitan desenvolverse en su formación universitaria, siendo las más relevantes la capacidad de razonar y argumentar (Larraín et al., 2015; Benoit, 2021). Esta última, aunque fundamental en esta etapa, arrastra carencias desde el sistema escolar que repercuten directamente en la educación superior (p. 221).

En el mundo occidental, escribir en la universidad es escribir ensayos. Variedad compleja perteneciente a la tipología argumentativa que faculta a los estudiantes para participar en las comunidades discursivas. Sin embargo, como ya se mencionó, un gran porcentaje de recién ingresados a la educación superior carecen de competencias elaborar textos con estas características.

De acuerdo con Bañales et al. (2015), las principales dificultades que presentan los alumnos de educación superior son adoptar una estructura retórica expositiva, carencias en el uso de citas que sustenten su postura, evaluaciones poco matizadas y llenas de apreciaciones personales, baja capacidad para reflexionar sobre los conocimientos de expertos, asumiéndolo como verdades irrefutables y, finalmente, no reconocer posiciones alternativas a las que adherir o confrontarse (p. 880-881).

La elaboración de ensayos es una práctica fundamental en la alfabetización académica, pues prioriza un tipo de escrito privilegiado dentro de las sociedades occidentales, que constituye un considerable capital cultural / lingüístico en estas; es decir, es una práctica socialmente valiosa y valiosa, que otorga prestigio a sus usuarios (ver Bourdieu 1991, 1994).

METODOLOGÍA

Este apartado de la investigación está destinado a describir decisiones metodológicas adoptadas para la elaboración de este trabajo.

De esta experiencia, participaron 47 estudiantes de primer semestre y primer año de la carrera de Pedagogía en castellano de una universidad chilena privada. La medición se realizó en el curso Producción oral y escrita I, el cual se divide en dos secciones. Dado el carácter obligatorio de esta actividad curricular, se logró recoger el desempeño de toda la cohorte 2020. A través de una actividad de producción escrita argumentativa que se desarrollaba en equipos de dos o tres integrantes, se generó un corpus de 25 textos argumentativos.

En el desarrollo de esta investigación, dos fueron las variables que consideraron: calidad textual y calidad argumentativa. La calidad textual es entendida tal y como lo hacen Lillo-Fuentes y Venegas (2020) quienes señalan que la “calidad de un texto corresponderá a la adecuación a la tarea de escritura, al género y a todas las condiciones específicas de producción textual en el contexto académico específico consideradas por el escritor en su texto” (p. 6). Por su parte, la calidad argumentativa puede entenderse “en términos de la calidad del desempeño que muestran los hablantes en la construcción y evaluación de argumentos en situaciones argumentativas” (Larraín et al., 2015).

Con la finalidad de entregar una situación de enunciación que permita evaluar los desempeños para ambas variables señaladas, se adaptó la propuesta Activando la Resolución de Problemas en las Aulas (ARPA, 2020), pues adherimos a la idea de que “una escritura desafiante y funcional a la vida es una escritura que no repite conocimiento, sino que lo genera (...) valorando la escritura como una práctica social plenamente vigente en el medio de interacción cultural actual.” (ARPA, 2020).

Sobre esta base –y considerando el carácter disciplinar del curso–, se utilizó el problema ‘El profesor y el lenguaje inclusivo’ como estímulo para que los estudiantes redactaran textos argumentativos. Una vez recolectado el corpus, se utilizaron dos instrumentos para medir cada una de las variables: una rúbrica que valora la calidad textual, adaptada desde Valdés-León y Barrera (2020), y una rúbrica que valora el desempeño argumentativo. El primero de ellos evalúa los criterios pertinencia y organización, coherencia y cohesión y norma; el segundo, toma en cuenta dos aspectos con sus respectivos subaspectos: estructura (planteamiento de posición, fundamentación y contraargumentación) y calidad (aceptabilidad, relevancia y suficiencia) (Larraín et al., 2015, p.212). Una vez

adaptados los instrumentos, estos pasaron por un proceso de validación por tres pares expertos en escritura académica y, a la luz de sus observaciones, se elaboró la versión final de cada rúbrica.

Luego de la validación de los instrumentos, dos especialistas procedieron a evaluar tanto la calidad textual (instrumento 1) como la calidad argumentativa (instrumento 2) con la finalidad de evitar discrepancias utilizando el promedio como procedimiento matemático (Martínez, 2010, p.99). Sobre esta base, los textos se categorizaron de acuerdo con su nivel de desempeño argumentativo en tres niveles, a saber, nivel A, (avanzado, 6 textos), nivel B (intermedio, 12 textos) y nivel C (inicial, 5 textos), y se relacionaron con la calidad argumentativa con el fin de indagar en las relaciones entre estas dos variables. El puntaje máximo posible es de 3 puntos para cada criterio en ambos instrumentos, con la finalidad de comparar los resultados.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Con la intención de presentar los resultados con claridad, se organizó esta sección de acuerdo con el nivel de desempeño alcanzado por los estudiantes en el plano argumentativo. En este sentido, subdividiremos este apartado en cuatro niveles, tres para los desempeños A, B y C, y el cuarto para comparaciones a nivel global. Al respecto, cabe recordar que la categorización fue realizada sobre la base de los resultados en el plano argumentativo, y las comparaciones se realizaron entre estos y el rendimiento de cada categoría en el plano textual, como pertinencia del contenido, organización textual y coherencia y cohesión.

El subcorpus A está compuesto por 6 textos, lo que equivale al 26% de los trabajos analizados. El nivel de desempeño de este en el plano argumentativo evidencia un alto nivel de logro en cada subaspecto, con excepción de la contraargumentación (Figura 1). Este resultado es coherente con las investigaciones de Larraín et al. (2015) y Valdés-León (2020), trabajos aplicados también con estudiantes que cursaban su primer año en la educación superior. La Figura 2, por su parte, indica que los niveles de logro alcanzados en el ámbito de la riqueza léxica es también alto y mucho más homogéneo que el de argumentación.

Al observar los resultados generales de los trabajos que conforman este subcorpus, parece haber una relación bastante cercana entre el nivel de desempeño argumentativo y la calidad textual de los escritos (Gráfico 3). En este sentido, cabe destacar que la argumentación es una actividad cognitiva compleja, estrechamente relacionada

con el pensamiento crítico (Larraín y Burrows, 2020) y con la construcción del conocimiento, por lo tanto, que los buenos resultados en el plano argumentativo vayan de la mano con altos desempeños en la calidad textual resulta ser bastante coherente.

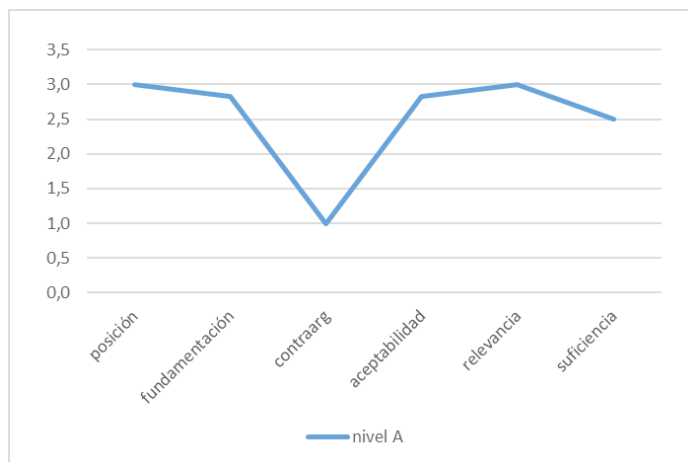


Figura 1: Competencia argumentativa, nivel A

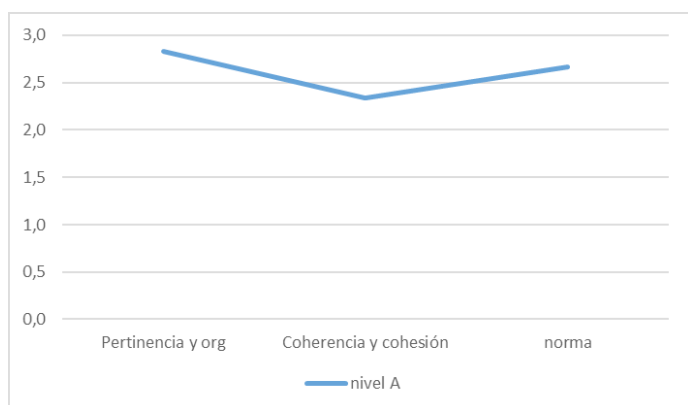


Figura 2: Competencia textual de los escritos de nivel A

En cuanto al bajo porcentaje de estudiantes ubicados en este nivel (como señalamos, el 26% de los trabajos producidos), este representa un resultado totalmente esperable al tomar en consideración que se analizaron textos de alumnos que buscan “posicionarse activamente como miembros novatos pero legítimos de la comunidad de estudiosos del discurso” (Molina, 2017, p. 150). Efectivamente, mucho se ha discutido en relación con las dificultades que los nuevos universitarios presentan al momento de escribir en la educación superior (Carlino, 2004; Rayas y Méndez, 2017), por lo que este porcentaje se encuentra dentro de lo esperable.

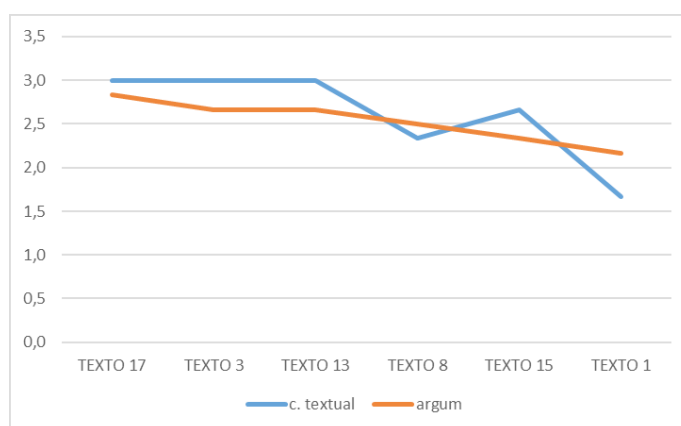


Figura 3: Resultados por texto, nivel A

El subcorpus de textos que han sido categorizados en el nivel B según el desempeño argumentativo (12 trabajos) demuestra niveles más bajos tanto en argumentación (Figura 4) como en calidad textual (Figura 5). Para el primero de ellos, el subaspecto “contraargumentación” sigue siendo el más descendido, en tanto que, para el segundo, el más bajo pasó de ser “coherencia y cohesión” (Figura 2) a “norma” (Figura 5). El bajo desempeño en contraargumentación representa un llamado a fortalecer el carácter dialógico de la argumentación. Con respecto a esto, Camps (1995) señala que:

El discurso argumentativo escrito tiene intrínsecamente un carácter dialógico. Esta característica se pone de manifiesto en la contraargumentación, uno de los aspectos que mayor dificultad presenta para los aprendices, tanto en la comprensión como en la producción de textos escritos (p. 51).

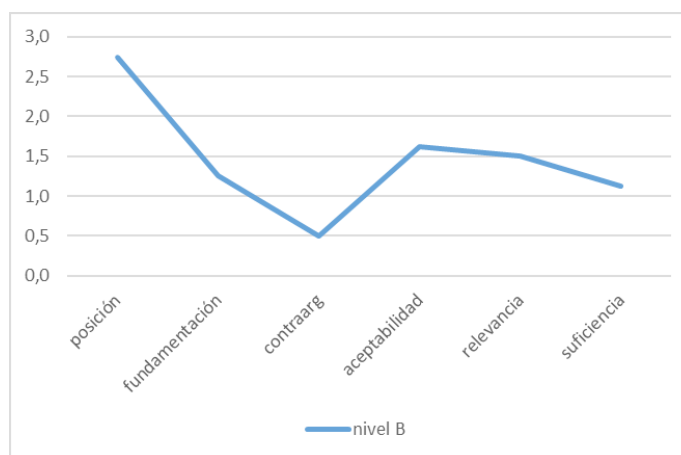


Figura 4: Competencia argumentativa, nivel B

Por su parte, el trabajo de Suárez *et al.* (2019) pone de manifiesto la gravedad del problema que representa la ortografía de los nuevos universitarios y, adoptando una

mirada propositiva, señala que “la universidad está en la obligación de crear situaciones significativas de aprendizaje para que estos estudiantes se hagan usuarios competentes y autónomos de la lengua escrita” (p. 130). Una propuesta para fortalecer la ortografía apoyándose en estrategias didácticas lo encontramos, por ejemplo.

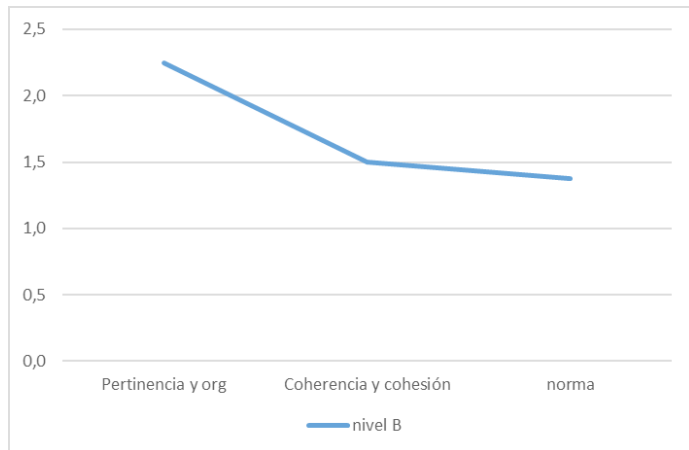


Figura 5: Competencia textual de los escritos de nivel B

En cuanto a los resultados generales de este subcorpus (Figura 6), podemos considerar que, en grandes rasgos, se mantiene la tendencia anterior, vale decir, que los textos de nivel intermedio en cuanto a su nivel argumentativo evidencian un nivel similar en lo relativo a la calidad textual. No obstante, esta relación resulta menos estrecha en este subcorpus que en el de nivel A: Los textos 9 y 2, por ejemplo, dan cuenta de una considerable diferencia entre las dos variables (1 y 1.2 puntos, respectivamente). Esta tendencia releva la necesidad de fortalecer la argumentación en tanto representa “un vehículo eficaz para desarrollar tanto las competencias argumentativas individuales como las dialógicas”, entendiendo la argumentación como proceso y producto.

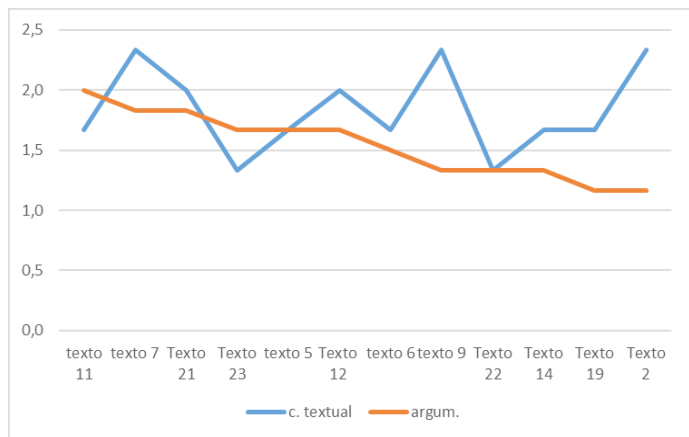


Figura 6: Resultados por texto, nivel B

Nivel de desempeño C

El subcorpus de textos de nivel C agrupa a aquellos escritos que, tomando como referencia el nivel argumentativo, evidenciaron un desempeño bajo. Si nos enfocamos en este mismo nivel, al menos dos aspectos llaman la atención: la ausencia absoluta de contraargumentación y la homogeneidad de los subaspectos evaluados en ambas competencias (Figuras 7 y 8). Ahora bien, la tendencia que evidenciamos en los subcorpus A y B desaparece por completo en este, pues los resultados en cuanto a la calidad textual son considerablemente mejores (Figura 9) que los de argumentación e, incluso, mejores que los que evidencia el subcorpus B (Figura 8).

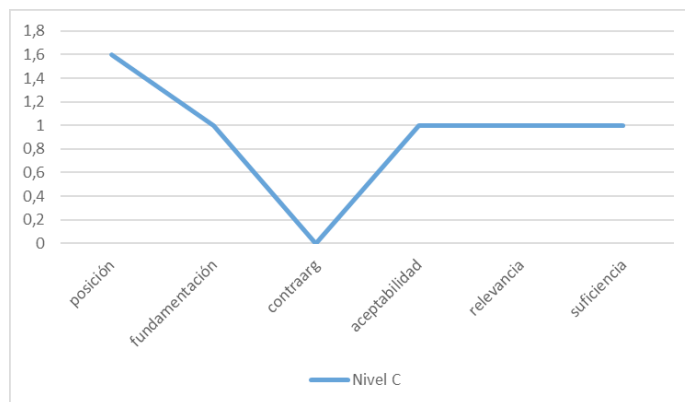


Figura 7: Competencia argumentativa, nivel C

Gráfico 8: Competencia textual de los escritos de nivel C

Estos resultados pueden explicarse a la luz de dos aspectos: extensión y tipo de evaluación. En efecto, el trabajo de Lillo-Fuentes y Venegas (2020) evidencia que, de una serie de textos académicos analizados, la calidad textual se relaciona de forma negativa con la extensión de los trabajos. Probablemente, estos datos son la consecuencia de la aplicación de métodos cuantitativos de evaluación, enfocados mucho más en la identificación de errores que en la valoración del texto desde una perspectiva holística (Navarro et al., 2019). Con esto en consideración, resulta lógico pensar que un escrito más breve (y, desde una perspectiva centrada en el error, de mayor calidad) presente menor desarrollo argumentativo.

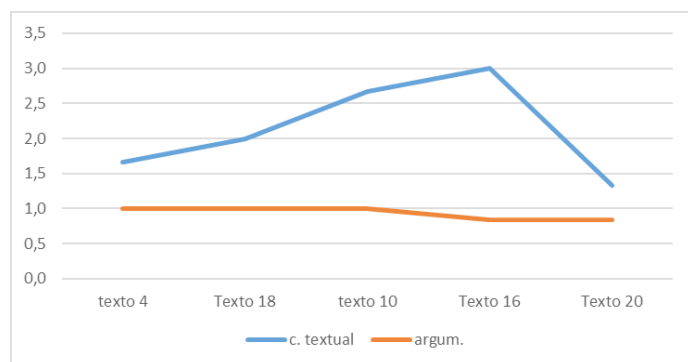


Figura 9: Resultados por texto, nivel B

Los subcorpus analizados poseen 6, 12 y 5 textos respectivamente, entregando como promedio 528, 468 y 347 palabras por grupo. El Gráfico 10 señala que, en el total de textos analizados, se evidencia una relación directa solo en los subcorpus Ay B, es decir, en aquellos que obtuvieron niveles altos es intermedios en el plano argumentativo. No obstante, si tomamos en cuenta la extensión de los trabajos (vale decir, cantidad de palabras) pareciera ser que la calidad argumentativa se relaciona más con este aspecto que con la calidad textual, resultados que convergen con los obtenidos por Valdés-León (2020) y el ya citado de Lillo-Fuentes y Venegas (2020).

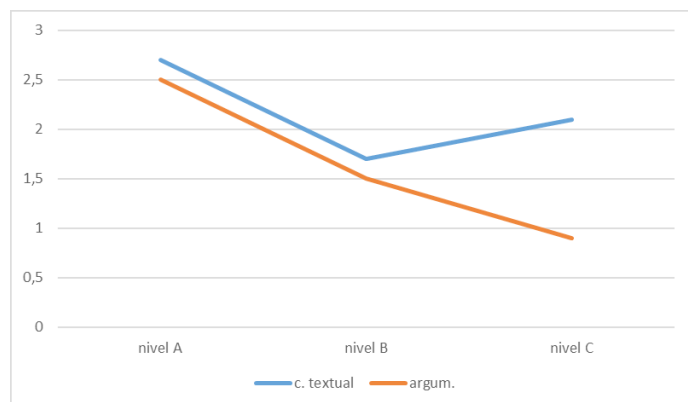


Figura 10: desempeño textual y argumentativo para los niveles A, B y C

CONCLUSIONES

La escritura a nivel universitario ha sido una de las grandes preocupaciones de la investigación latinoamericana, pues, además de ser una competencia desplazada por la lectura en casos como el chileno, no alcanza las cuotas esperadas en el desarrollo de objetivos vinculados a la argumentación, lo que se refleja en los resultados de esta investigación. El objetivo de esta investigación fue indagar en la relación entre la calidad de textos elaborados por estudiantes de nuevo ingreso y su capacidad

para argumentar. Las principales dificultades encontradas en el corpus correspondieron a esta competencia, específicamente la contraargumentación mediante el diálogo, pues, mientras más se preocuparon de presentar su punto de vista antes que contrastarlo con otros, menores fueron sus resultados en este plano.

Si bien estos datos no son determinantes a la hora de analizar el total de las variables, sí entrega información relevante sobre el nivel de alfabetización académica en los estudiantes de primer semestre en primer año en la carrera de Pedagogía en Castellano y su capacidad para elaborar textos propios del ámbito académico como, por ejemplo, el ensayo. La proyección de estos resultados es que los estudiantes adquieran competencias vinculadas a la producción textual a lo largo de su formación en la educación superior, por lo que sería enriquecedor analizar el proceso de alfabetización académica de este grupo de docentes en formación, contrastando futuros textos de similares características o propósitos con el corpus ya revisado.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Benoit, C. G. (2021). Argumentar y consensuar: dos habilidades fundamentales para la toma de decisiones en el aula. *Universidad Y Sociedad*, 13(3), 9-20. Recuperado a partir de <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2069>
- Bañales, G., Vega, N., & Araujo, N. (2015). La enseñanza de la argumentación escrita en la universidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 20(66), 879-910.
- Caldera, R., & Bermúdez, A. (2007). Alfabetización académica: comprensión y producción de textos. *Educere* 11(37), 247-255.
- Camps, A. (1995). Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*, 7(2), 51-
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 8(26), 321-327.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de cultura económica. Buenos Aires
- Clerici, C., Monteverde, A., & Fernández, A. (2015). Lectura, escritura y rendimiento académico en ingresantes universitarios. *Ciencia, Docencia y Tecnología* 50(26), 35-70.

- Larraín, A., Freire, P., Moretti, R., Requena, M., & Sabat, B. (2015). ¿La Universidad en Chile promueve las habilidades de argumentación escrita? Un estudio exploratorio comparativo de estudiantes de educación universitaria y educación técnica. *Calidad en la educación* **43**, 201-228.
- Lillo-Fuentes, F. & Venegas, R. (2020). Relación entre calidad de escritura y rasgos lingüístico-discursivos en las introducciones de los trabajos finales de grado de ingeniería civil informática. *Linguamática* **12**(1), 3-13
- Martínez, R. (2010) *La dimensión de escritura del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación Chilena (SIMCE) desde los modelos cognitivos de la producción escrita* (Tesis para optar al Grado de Magíster). Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Molina, M. E. (2017). Escritura académica, argumentación y prácticas de enseñanza en el primer año universitario. *Enunciación*, **22**(2), 138-153.
- Navarro, F. Ávila, N., Tapia, M., *Cristovão, V., Mortitz, M., Narváez, E., & Bezerman, C.* (2016). Panorama histórico y contrastivo de los estudios sobre lectura y escritura en la educación superior publicados en América Latina. *Revista Signos* **49**(1), 100-126.
- Navarro, F., Ávila, N., & Gómez, G. (2019). Validez y Justicia: hacia una evaluación significativa en pruebas estandarizadas de escritura. *Meta: Avaliação*, **11**(31), 1-35.
- Olave, G., Rojas, I., & Cisneros, M. (2013). Deserción universitaria y alfabetización académica. *Educación y educadores* **16**(3), 455-471.
- Suárez, S., Suárez, A., Guisado, I. & Suárez, M. (2019). La ortografía en el ámbito universitario: una realidad que exige la reflexión del alumnado y la implicación del profesorado. *Didáctica: Lengua y Literatura*, **31**, 135.
- Turpo, O., Aguaded, I., & Barros, C. (2022). Alfabetización mediática e informacional y formación docente en países en desarrollo: el caso de Perú. *Universidad Y Sociedad*, **14**(2), 321-327. Recuperado a partir de <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2710>
- Uribe, O., & Carrillo, S. (2014). Relación entre la lecto-escritura, el desempeño académico y la deserción estudiantil. *Entramado* **10**(2), 271-285.
- Valdés-León, G. (2021). Habilidades argumentativas y riqueza léxica en un curso de educación superior. *Cogency*, **13**(1), 105-124.