



**Especialización en Docencia Universitaria**

**Universidad Tecnológica Nacional - Facultad Regional Mendoza**

**Trabajo Final de Integración**

## **1 - IDENTIFICACION DEL PROYECTO**

**- Alumna**

Blanco Ana María

**- Directora**

Dra. Miriam Aparicio

**- Denominación del Proyecto**

**La oralidad argumentativa: el nuevo instrumento del litigante.**

**Hacia una formación eficiente.**

**- Palabras Claves:** Oralidad – Defensa técnica – Litigación – Argumentación

## Contenido

Problemática e Interés. ....	2
Objeto .....	4
Introducción.....	5
La <i>nueva</i> estructura de los procesos .....	6
El cambio de paradigma .....	10
La enseñanza tradicional. Obstáculos. ....	12
Fundados en el docente.....	12
Fundados en la institución .....	16
Fundados en los órganos de control.....	20
Conclusiones previas .....	25
La argumentación .....	26
Lo oral y lo argumentativo .....	30
La enseñanza de la argumentación .....	32
La argumentación escritural.....	36
La argumentación oral .....	38
Argumentación en niños y adolescentes .....	39
Argumentación en el ámbito universitario.....	43
Conclusiones previas .....	46
Prácticas que permiten la actividad argumentativa .....	47
Actividades generadas dentro de las mismas clases .....	50
Actividades generadas dentro de proyectos de investigación.....	53
Actividades generadas dentro de proyectos de extensión.....	54
Evaluaciones en estas actividades .....	55
Conclusiones finales.....	56

### **Problemática e Interés**

Las modificaciones legales de los últimos cinco años en la provincia de Mendoza, Argentina, tendientes a la *oralización* de los procesos nos obligan a reflexionar acerca del contenido curricular de las carreras universitarias, en particular la de Derecho. La necesidad de preparar a los estudiantes para los nuevos procesos hace necesario elaborar contenidos en sintonía con los desafíos que enfrentarán en su labor diaria. Así, la oralidad y la argumentación aparecen como las herramientas más potentes a la hora del ejercicio profesional cualquiera sea su ámbito. Esto por cuanto, los cambios legislativos exigen la transmisión de ideas o peticiones por vía oral y también la correcta fundamentación de éstas para obtener los efectos deseados.

Es evidente que las habilidades comunicativas (hablar y escuchar), innatas como seres humanos, quedan en segundo plano frente a la priorización de los procesos de lectura y escritura. Sin embargo, la demanda laboral actual nos lleva a la necesidad de poner a la oralidad argumentativa en primer lugar y a realizar los ajustes necesarios para lograr el objetivo. En distintos países de la región se trabaja fuertemente la argumentación jurídica pero mayormente desde el plano de lo escritural. Así, México y Chile, entre otros, elaboran currículas que fomentan en los estudiantes la habilidad de argumentar desde el texto escrito. Pero el trabajo de los discursos narrativos

demandados hoy por nuestros sistemas de justicia exigen la oralidad para llevarlos adelante.

Todo esto, también, impacta en el contexto de la responsabilidad que cabe atribuirles a las Universidades en la formación de las personas y en el avance de las sociedades en las que estas instituciones se encuentran insertan. Esta responsabilidad se deriva, en particular, de su potestad exclusiva de otorgar títulos profesionales y de su rol fundamental en el ámbito de la investigación.

El interés por el tema elegido radica, entonces, en lograr la graduación de estudiantes de alto perfil profesional. Estudiantes que combinen o cambien las estructuras actuales de la enseñanza, escritas y repetitivas, por técnicas que le permitan dominar la argumentación a la hora de ejercer su profesión.

Pero eso no es todo, la mentada responsabilidad de las instituciones académicas también exige que se enseñe la argumentación oral y su práctica pensando en las nuevas demandas sociales y también en la relevancia de la misma para la formación de un pensamiento crítico que lleve al estudiante a ser un ciudadano libre y creador de nuevas formas de ver el mundo y de interactuar en él.

## **Objeto**

Este ensayo intentará relevar, por un lado, las características de la enseñanza tradicional universitaria y los obstáculos existentes a los fines de lograr una educación de calidad basada en la argumentación y, por otro, las formas de enseñanza basadas en la práctica de la argumentación, oral y escrita, para proponer los cambios deseables a las nuevas exigencias sociales y profesionales del campo del Derecho a la par de generar un pensamiento crítico en el mismo estudiante.

Para lograrlo, se detallarán los cambios legislativos de los últimos cinco años los cuales modificaron los procesos en la provincia de Mendoza tanto en el fuero penal como civil, laboral, entre otros. Cambios que han exigido la práctica de la forma oral y, aunque no lo mencionen, de la argumentación a los fines de la defensa de los distintos intereses en juego.

A todo esto debemos sumar el impacto de las las nuevas modalidades de interacción en el ámbito de la justicia ocurridas a raíz de la pandemia de covid19. A esta altura, los medios telemáticos se han incorporado, ya en forma definitiva, a las distintas etapas procesales.

Para esto se trabajará con un muestreo de las prácticas argumentativas desde la enseñanza primaria hasta la universitaria a través del relevamiento de distintas investigaciones. Finalmente, se analizará el concepto de argumentación, oral y escrita, y se sugerirán actividades prácticas tendientes a su enseñanza y ejercicio por parte de los estudiantes.

La metodología propuesta seguirá la forma de ensayo. Con este, como se mencionará, luego de discurrir a través de las nuevas necesidades y de los obstáculos existentes, se buscará la elaboración y proposición de lineamientos en la enseñanza universitaria a través de la formación en técnicas de argumentación oral que resulten aplicables a cualquier materia impartida. Esto, más allá de la argumentación jurídica solo aplicable al contexto de un juicio y cuyo auditorio será o bien el juez o jueza o bien un jurado de doce personas.

Todo ello con el objeto de obtener un documento que sirva de herramienta a la institución académica a la hora de adecuar la curricula de la carrera de Derecho y adaptar la misma para ajustar las habilidades profesionales a la demanda laboral actual

y, a la par, integrar la argumentación oral a todas sus asignaturas desde el inicio mismo del ingreso a la Universidad.

## **Introducción**

La enseñanza universitaria, particularmente de la carrera de Derecho, da continuidad a largos años de prácticas fundadas en la reiteración de contenidos sin mayor análisis crítico de los mismos. Así, la memorización de artículos y normas se priorizan sobre el entendimiento y la relectura de aquéllos. Estas prácticas carecen de sentido en un momento en el cual nos encontramos a *un click* de la obtención de dicho material. A su vez, la separación entre teoría y práctica resulta notoria y perjudicial para los propios estudiantes.

Así, una vez recibidos, éstos se encuentran con un mercado laboral saturado, ya que se trata de una *carrera tradicional* y, al no haber accedido a una práctica adecuada y competitiva, advierten dichas falencias en los inicios mismos de su ejercicio profesional. A pesar de esto y para la tranquilidad de los nóveles egresados se dirá que todos, o la mayoría, se encuentran en la misma situación.

Sin embargo, a pesar de que en este caso podemos decir que *mal de muchos, consuelo de tontos*, debemos poner en tela de juicio la calidad de la educación a los fines de la empleabilidad de los estudiantes (Aparicio, 2016). También deben ser revisadas nuestras prácticas docentes diarias y advertir la exigencia de un cambio en las mismas motivado en la necesidad de dar más y mejores herramientas a los alumnos y en la obligación de dotar a la sociedad de profesionales con una adecuada formación, por un lado, y de ciudadanos plenos constructores de su propio pensamiento. La tarea a

emprender presenta numerosos obstáculos fundados tanto en el docente como en la institución universitaria y los propios órganos de contralor de las distintas carreras.

### **La nueva estructura de los procesos**

Desde hace unos años los poderes judiciales de nuestros países se hicieron eco de las crecientes demandas sociales ente las que se destacaban el acortamiento de procesos que, en ocasiones, duraban más de diez años. A esto se sumó una autocrítica importante realizada por el propio sistema de justicia<sup>1</sup>. La misma implicaba un cambio de estructuras, de diseños institucionales y procedimientos.

De esta forma, tanto la Nación Argentina como distintas provincias, entre ellas Mendoza, legislaron nuevos procedimientos a fin de dotarlos de mayor agilidad para dar respuesta a los reclamos de la ciudadanía. Los poderes ejecutivos, en todos los casos, tomaron la iniciativa en esta transformación.

Es cierto que ya existían en el país procesos más rápidos y novedosos, como el de la Provincia del Neuquén<sup>2</sup>, pero no eran mayoría. Los trámites procesales en los cuales predominaba la parte escrita llenaban los espacios de juzgados. La acumulación de un papel sobre otro era la realidad. Los expedientes eran colocados, incluso, en pasillos y escaleras debido a su número. Es evidente la lentitud que esta modalidad tenía en el trámite de los distintos pedidos.

Frente a ese panorama y a la decisión política tomada, las modificaciones fueron realizadas en todos los fueros en el territorio de la provincia de Mendoza. Así, a los

---

1 Discurso del Presidente de la Corte Suprema de Justicia de la Nación del año 2018 <https://www.cij.gov.ar/nota-29160-La-Corte-Suprema-realiz--el-acto-de-apertura-del-a-o-judicial.html#showfotos>

2 Código Procesal Penal del Neuquén, arts. 167/173. Nuevo Código Procesal Penal de la Nación Argentina, arts. 241/247.

nuevos procesos penales se sumaron nuevos procesos laborales, de familia, civiles, entre otros. El rasgo común fue buscar la agilidad y rápida resolución en el trámite de las distintas causas a través de la *oralidad*.

El cambio de paradigma en el ámbito penal en la provincia de Mendoza se dio al pasar de un modelo en enjuiciamiento criminal mixto (ley 1908) a uno de carácter acusatorio (ley 6730). El primer modelo, predominantemente inquisitivo en su fase investigativa, llevado adelante por un juez de instrucción, se trataba de un trámite burocrático y totalmente escrito hasta la audiencia de debate final, mientras que el segundo modelo, instauró un proceso de rasgos acusatorios.

Ya en esa época, de acuerdo con la exposición de motivos, el sistema penal provincial tenía como ingredientes el colapso, la burocracia, la informalidad en la selección de casos, la impunidad, la nula intervención de la víctima, etc., todo lo cual justificaba un cambio. En este nuevo proceso, los jueces de instrucción dejaban así la investigación y, convertidos en jueces de garantías, controlarían a pedido de parte la investigación que realizará el Ministerio Público Fiscal. Pero esto no agilizó los procesos ya que la burocracia y lo escritural seguían subsistiendo.

Este mismo rasgo escritural y burocrático dominaba también en otros fueros, como el laboral, donde solo eran orales las audiencias finales del juicio, denominadas audiencias de vista de causa. En el ámbito civil, todos los planteos de las partes eran pedidos y también resueltos, en forma escrita y solo se realizaban audiencias a fin de recibir alguna prueba, en especial las declaraciones de testigos.

Este tipo de trámites netamente escritos y rígidos conspiraba con la celeridad en la resolución que requerían los distintos reclamos, a la par que distanciaba al juzgador de las partes y sus pedidos. La forma primaba sobre el fondo.

Por ello en la provincia de Mendoza a partir de 2017<sup>3</sup> en adelante tuvo lugar una intensa actuación legislativa que modificó nuestros códigos procesales los cuales fueron implementados en forma inmediata. Todo esto impactó en la práctica profesional y nos obligó a repensar nuestra actividad en la enseñanza universitaria. Así, comenzaron los planteos y propuestas respecto al perfil de profesional requerido ante esta nueva realidad social y laboral.

De la multiplicidad de cambios en todos los procesos, los cuales entraron en vigencia en ese mismo momento, el principal radicó en la incorporación de la *oralidad* en los mismos. Todas las etapas comienzan a realizarse a través de audiencias públicas, orales, dirigidas por el profesional directamente ante el juez de la causa, quien se encuentra también presente en la audiencia y debe resolver en ese momento las cuestiones planteadas.

También se instituyó, ya en el fuero penal, el juicio por jurados en el territorio provincial lo cual obligó al profesional a perfeccionar sus técnicas de persuasión y sus discursos orales a los fines de obtener el mejor resultado. A esto debe agregarse que el conjunto de reformas legales mencionadas aspiran a la instauración de un sistema acusatorio adversarial que exigen un rol proactivo del profesional basado fuertemente en su actuación oral.

El egresado debe ahora contar con herramientas que hagan que su actuación en una audiencia resulte solvente, efectiva y de rápido reflejo para los planteos que pueda presentar, teniendo presentes en la misma audiencia al juez o jueza, al fiscal o al

---

3 Los Códigos procesales modificados fueron el Código Procesal Civil (Ley 9001 B.O. 12/09/2017), el Código Procesal Laboral (Ley 9109 B.O. 25/10/2018); el Código Procesal de Familia y Violencia Familiar (Ley 9120 B.O. 21/11/2018); el Código Procesal Penal (Ley 9040 BO: 09/02/2018) con la creación del Fuero Penal Colegiado y modificación de procedimientos penales y la instauración del Juicio por Jurados Populares en la provincia (ley 9106 BO: 19/10/2018). A la par de la creación de Juzgados para pequeñas causas, de Juzgados de Familia y Juzgados de Paz para descentralizar la atención de las personas y garantizar su acceso a la justicia, entre muchas otras medidas. También la ley 9040 reformó el procedimiento correccional que la ley 8929 (BO. 23/11/17) incorporó al sistema de la ley 6730; creó el Colegio de Jueces; separó funciones jurisdiccionales de administrativas; entre otros cambios.

demandado, a la víctima e, incluso, a un jurado de doce personas. Evidentemente su formación debe ser modificada para contribuir a una mejor calidad en este punto.

Todo esto por cuanto la labor del egresado universitario de la facultad de derecho exige, como se dijo, que éste domine además de las normas jurídicas, técnicas de presentación, de formulación de planteos y peticiones, para poder ser presentadas en el momento y en forma oral ante el resto de los intervinientes en la audiencia. Prima la oralidad pero no basta con el decir, el expresar lo que convenga a los intereses de su defendido. Se exige, también, una *oralidad argumentativa* que refleje tanto el conocimiento profundo de la causa como la dirección que el mismo pretenda darle para beneficio de su representado, siguiendo las reglas propias de la argumentación.

Esta formación no solía darse en el ámbito universitario. Si bien se destaca, en los últimos tiempos, la tendencia a la enseñanza de técnicas de litigación oral (que podría llamarse argumentación jurídica), lo cierto es que la práctica argumentativa no es enseñada y ni ejercitada en forma metódica en todas las materias. En el mejor de los casos, constituye una asignatura en el tramo final de la carrera y pensada, principalmente, a los fines de la redacción de tesis de grado (como argumentación escrita).

Esto conspira contra el perfil del profesional buscado y a la vez sirve de puntapié inicial para realizar un relevamiento del contenido de las carreras universitarias a los fines de incorporar la argumentación oral en todas las materias y desde el ingreso a las instituciones. Ello para lograr una enseñanza que forme ciudadanos pensantes y activos en la construcción de conocimiento que las Universidades también están obligadas a formar.

## **El cambio de paradigma**

Este cambio en los distintos procesos hace necesario un ajuste en las prácticas profesionales y, especialmente, en la formación de los estudiantes universitarios como litigantes y ciudadanos cuestionadores del pensamiento tradicional a través de una interpretación crítica del mismo. Entre ellos podemos mencionar,

### **a. La utilización de medios tecnológicos**

El registro de la audiencia en un soporte digital hace que el profesional deba actuar no solo en forma oral durante la misma sino que deba pensar en que su trabajo será observado por otro tribunal, que la verá en audio y video, en el caso de presentar un recurso. Por ello su argumentación oral deberá ser eficiente para lograr un estado convictivo favorable a sus intereses, tanto en el juez o jueza que lo verá actuar en forma directa como en aquél que lo verá en el soporte digital.

Ello por cuanto, esta forma de documentar las audiencias ha modificado el modo en que las resoluciones dictadas en las mismas serán recurridas así como la posibilidad del órgano revisor de tener acceso a la mayor cantidad de datos posibles a la hora de resolver. El tribunal superior tiene acceso de esta manera a todo lo ocurrido en las audiencias, por ejemplo planteos de las partes, declaraciones de testigos, entre otros, lo cual le permite un mayor rendimiento en materia recursiva pero también obliga al profesional a una actuación oral más eficiente.

### **b. La incorporación de la oralidad en los procesos**

Este es el verdadero corazón de todos los cambios procesales e implica una metodología de audiencias orales, públicas e indelegables, en las cuales el profesional debe, con el conocimiento profundo de la causa, articular sus pretensiones en forma oral y argumentativa a los fines de obtener el mayor beneficio a los intereses de su cliente.

Es claro que se trata de una habilidad que debe enseñarse y ejercitarse durante el curso de su formación universitaria.

### **c. La flexibilidad de las audiencias**

Las audiencias orales son flexibles y multipropósito esto implica que pueden someterse a decisión jurisdiccional cuestiones diferentes a aquellas que motivaron su fijación original. Esto, mientras resulte del pedido de parte y en particular cuando fomente la solución temprana del caso a partir de las opciones previstas por la ley. Los planteos también serán dirimidos por el juez o jueza en la audiencia. Aquí, la oralidad argumentativa será la herramienta clave que le permitirá al profesional cambiar el objeto de la audiencia ya fijada para lograr la solución que pretende. Se destaca que, en todos los fueros (penal, civil, familia, laboral, etc.), las peticiones serán efectuadas y resueltas en audiencias orales y públicas.

### **d. La pandemia y los medios telemáticos**

Luego de los primeros años de implementación de los cambios legislativos mencionados, fuimos sorprendidos por la emergencia sanitaria. Así, el covid19 obligó a las autoridades judiciales a utilizar distintos medios tecnológicos entre los cuales pueden mencionarse los teléfonos celulares; la firma digital; las plataformas para llevar adelante las audiencias; las mesas de entradas virtuales; la videoconferencia; el email; el whatsapp e incluso las redes sociales, para realizar notificaciones; los medios de geoposicionamiento monitoreado (tobilleras), etc. Todo ello a fin de posibilitar el trabajo remoto o teletrabajo, atento a la inconveniencia e incluso la prohibición de concurrir a los lugares habituales de realización de tareas.

Esto cambió algunas situaciones dadas durante el proceso. Ahora las audiencias no solo eran registradas por medios telemáticos sino que, además, eran realizadas de esta forma. La multiplicación de audiencias remotas, de todo tipo y con cualquier

objeto, nos lleva a reforzar la idea de dotar al estudiante de más herramientas al mismo fin, esto es, logra un mayor valor convictivo de su planteo utilizando la argumentación oral.

## **La enseñanza tradicional. Obstáculos**

### **Fundados en el docente**

Existen en el campo de la enseñanza universitaria distintos impedimentos derivados de los propios actores que participan de la misma que obstaculizan la enseñanza de la actividad argumentativa, necesaria tanto para contribuir a la formación de un pensamiento crítico que promueva el desarrollo de las ciencias como para la formación profesional de cara a los nuevos requerimientos. Entre estos, siguiendo a Verónica Walker (2015), podemos mencionar los siguientes:

#### **El docente universitario. Su formación**

Es habitual observar, sobre todo en el caso de las carreras tradicionales, que los docentes que dictan las distintas materias ingresan a la Institución en virtud de su profesión. Incluso a través de designaciones directas a partir de la apertura de distintas sedes de la misma Facultad. Así, el ingreso se produce solo por el hecho de poseer título de abogado y con poca o ninguna experiencia en la formación docente. Se obtienen cargos de dedicación simple en algunas materias ya que la enseñanza se presenta como un complemento de otra actividad rentada o del ejercicio profesional independiente. Estos docentes pocas veces se involucran en actividades que excedan el marco del dictado de clases en el aula y sus actividades administrativas conexas. Por ello es menor es su incorporación a tareas investigativas o de extensión. La mayoría de los docentes de este tipo tampoco cuentan con formación en tecnologías de la información

y la comunicación (TiCs) que, por ejemplo, permitan la integración de las mismas a la actividad frente al aula haciendo perdurar los antiguos modelos de dictado de clases.

### **Distintos roles del docente en la Universidad**

En la mayoría de las Universidades el personal docente se clasifica en: docente titular, docente asociado, docente adjunto, jefe de trabajos prácticos, y los mismos no poseen dedicación exclusiva, atento al ejercicio de las profesiones liberales que realizan como se expresara.

La realidad docente está caracterizada en gran medida por la actividad de enseñanza con dedicación simple la cual comprende un sinnúmero de otras incumbencias, como por ejemplo, la realización de una planificación previa, la preparación de materiales y tareas, el desarrollo de las clases previstas y la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Todo lo cual debe llevarse a cabo en el entorno aúlico tradicional y ampliarse a actividades en entornos virtuales (campus virtual, blogs, foros, etc.), aún sin preparación adecuada. A esto hay que sumar también tutorías presenciales, orientaciones a través del correo electrónico y grupos de whatapp, dependiendo del docente.

En el caso de docentes titulares, se suman actividades de planificación y coordinación de trabajos de profesores respecto al contenido y dictado de clases, e incluso, la coordinación entre docentes y alumnos de trabajos de investigación y extensión, lo cual constituye, la formación de recursos humanos.

A estas actividades se suma el perfeccionamiento educativo, mediante la realización de cursos, asistencia a eventos académicos, realización de estudios de posgrado, entre otros, aun cuando son pocos los docentes que los realizan. Muchos menos son los educadores que realizan actividades de gestión de la enseñanza

(participación en comisiones administrativas, reuniones de cátedra, de área, de departamento, coordinación de asignaturas, titulaciones/carreras, etc.).

Entonces, a toda esta actividad debe sumarse la gran cantidad de tiempo que el docente dedica a las tareas administrativas que conlleva la gestión de la enseñanza, sin contraprestación alguna y como parte integrante del trabajo docente prestado delante del aula. Entre ellas se cuenta el diseño de planificaciones al inicio de cada ciclo lectivo y su entrega a las instancias correspondientes, el cumplimiento de determinada carga horaria de clases presenciales, la realización de un mínimo de actividades prácticas y la entrega de las calificaciones de los estudiantes forman parte de las tareas que los docentes deben realizar, todo ello a través de la presentación de informes estandarizados; estas actividades si bien no están normadas, se realizan y se han naturalizado (Tello, 2008). Puede decirse que aquí también se distingue entre el trabajo “sustantivo”, el cual es asumido como parte ineludible del trabajo, y el trabajo “estratégico”, el cual da la posibilidad al docente de mantenerse en el sistema.

El trabajo docente, por lo dicho, lejos está de constituir una categoría homogénea (cada profesor o profesora, en función de sus intereses y de su posición — en términos de Bourdieu (2008)—, priorizará unas actividades más que otras) y, por lo general, en la vorágine descrita, comienza a desplazarse el trabajo frente al aula que es el lugar donde debe realizarse la enseñanza y la práctica de la argumentación oral.

### **Las TICs**

Como viene sosteniéndose, a toda esta cúmulo de actividades, debe añadirse la expectativa de que incorpore las TIC al tiempo de compartir en enseñar los saberes. Así, Tobón Lindo y Arbeláez Gómez (2010) sostienen que esto ocurre por cuanto se supone que su uso hará más efectiva la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, el uso de estas herramientas, por sí solas, no otorgan esa garantía (Barberà, Mauri y Onrubia, 2008:9;

citado por Tobón, 2010), e incluso puede ocurrir que el uso de “estas tecnologías no ofrezcan elementos suficientes de valor añadido que justifiquen el esfuerzo económico, técnico y humano que supone su incorporación a los procesos educativos”. Por ello siempre deberá tenerse en cuenta su intencionalidad pedagógica y didáctica al momento de su incorporación al proceso de enseñanza y aprendizaje llevado adelante por un docente ya saturado con múltiples actividades.

En este tema Mirete (2010) acusa recibo de la necesidad de capacitación del docente en este campo en competencias instrumentales y pedagógicas para el uso de todos estos medios tecnológicos que posibilite un cambio de actitudes hacia y aptitudes para los nuevos recursos disponibles.

### **La argumentación**

Si bien la misma no constituye una práctica habitual y consolidada en el ámbito de la educación formal, en ninguno de sus niveles, es claro el rol que el docente juega en su implementación didáctica. Así los mismos deben permitir a los estudiantes discutir “variados puntos vista, tratando de evitar las polarizaciones extremas y favoreciendo, en cambio, la exploración de los múltiples matices que puede tener un tema de estudio, en un clima de interdependencia positiva que promueva las regulaciones epistémicas y ayude a gestionar las regulaciones relacionales” (Padilla, 2020).

Es claro que no todos los docentes están preparados para hacerlo y, mucho menos, dispuestos a dejar de lado la posición de poder que implica el manejo del conocimiento dentro del aula.

### **Fundados en la institución**

Siguiendo a Walker (2015) es claro que el modo en que las distintas normas institucionales, escritas o no, inciden en la actividad docente, lo cual también contribuye

a generar obstáculos a la hora de modificar la estructura de la enseñanza tradicional. Así, pueden mencionarse la carrera universitaria del docente, su antigüedad, el tipo de asignatura impartida, el género, su distinta participación en la misma institución, entre otros.

### **La carrera universitaria del docente**

Es evidente que debido al número de actividades que puede o debe realizar un docente dentro de la institución, la carrera universitaria no es un proceso de avance lineal en el tiempo o a través de escalafones de cargos docentes, “y no perciben los avances y retrocesos, las discontinuidades y los cambios de dirección que atraviesan las carreras de los profesores y profesoras universitarios” (García de Fanelli y Moguillansky, 2008).

El recorrido no es estable ni progresivo por la jerarquía de categorías docentes sino que se ha transformado en un recorrido sinuoso, zigzagueante e incierto; pero esto, en realidad, está también íntimamente vinculado con las transformaciones en el mundo del trabajo en general. Todo esto impacta en el estado de ánimo que tiene el propio docente cuando se encuentra frente al aula o preparando su clase.

### **La antigüedad docente**

La antigüedad incide en la actividad docente ya que es otra de las dimensiones analizadas a la hora de ver el lugar que ocupa un profesor o profesora en el espacio universitario. En distintas universidades, a pesar de que la mayoría de los docentes pertenecen al personal permanente, este cargo se actualiza y debe, aun cuando se hace prácticamente en forma automática, ratificarse en forma anual por las autoridades de la Facultad con la Resolución correspondiente. Esta renovación anual de sus cargos hace que muchos docentes se sientan externos a la institución.

Por otra parte, para la sociedad académica, la antigüedad en el campo universitario se ve como fuente de acumulación del capital específico de autoridad académica. Sin embargo, esto no siempre ocurre así debido al incremento de contratos a tiempo parcial y por periodos de tiempo breve lo que lleva a la aparición de nuevos docentes en forma permanente. A la par de esto, también se incrementa el retiro o renuncia de los docentes que salen de la labor debido a los bajos salarios. Todo ello, dificulta organizar el año académico a los docentes titulares, los cuales se ven obligados a formar equipos docentes nuevos debido a las deserciones, “entrenando” un nuevo grupo en los contenidos que desea que se impartan en su cátedra y el modo de llevarlo a cabo.

### **El tipo de asignatura impartida**

Las características de la asignatura en la que cada profesor se desempeña imprimen heterogeneidad al trabajo docente universitario (Walker, 2015). Lo cierto es que en el caso de varias universidades, al no contar con docentes formados sino profesionales, se advierte en forma más clara que no es lo mismo estar al frente de una asignatura teórica que de una de carácter práctico. Por ello, al faltar esta formación, cada profesor maneja su materia como mejor puede y tiende, en la mayoría de los casos, a transformar sus clases en pura teoría, aun cuando se trate de materias de contenido práctico.

Otro obstáculo que enfrentan los docentes de los primeros años de las carreras es la gran cantidad de alumnos por curso, las dudas e indecisiones de los mismos, el relativo interés con que llevan adelante sus estudios por ese motivo, entre otras. Este problema es resuelto por las Universidades a través de la implementación de un equipo que se ocupa de un asesoramiento vocacional de los estudiantes y puede realizar un abordaje psicológico y de forma de estudiar o afrontar las materias que resulta de suma

importancia. Esto si bien constituye un elemento fuerte a la hora de evitar deserciones, impide, en la práctica, la realización de una enseñanza y aprendizaje argumentativo eficiente ya que los lugares donde se dictan las clases se encuentra abarrotados por la cantidad de alumnos que, por ese mismo motivo, no llegan a participar del ejercicio de la actividad propuesta.

### **El género: ser profesor o profesora**

El género del docente puede, en ocasiones considerarse un obstáculo a la hora de ingresar a una Institución o a la hora de proponer distintos emprendimientos educacionales. También resulta innegable la realidad de las dificultades que afrontan las profesoras para poder conciliar la vida laboral y la vida personal, y su influencia en las trayectorias académicas de las mujeres dentro de las instituciones de educación superior (Buquet et al., 2013). Esto puede ser relevado con facilidad si se revisan las titularidades de las distintas materias. Se advierte una abrumadora presencia masculina por sobre las mujeres en dicho nivel.

Se repite esta misma situación en los casos de personal de gestión jerárquica, desde el *señor* rector hacia abajo. Destacando que la mayoría de las Facultades que tienen algunas Universidades cuentan en los cargos de Decano y Directores de Carrera a hombres.

### **La asignación económica**

Más allá de los bajos salarios de los docentes también conspiran contra la incorporación de los mismos a actividades investigativas la falta de estímulos económicos otorgados por las Universidades. Esto se advierte con mayor claridad en el ámbito de las instituciones universitarias de gestión privada.

Así, tanto la docencia como la investigación resultan inherentes a la cultura universitaria debido a que ésta última es crucial para la mejora de la formación de sus graduados y para el avance de la innovación y el desarrollo tecnológico de un país (García de Fanelli, 2018) y a su vez, porque de este modo estas instituciones brindan un alto nivel de enseñanzas a docentes-investigadores y los responsables de la formulación de las políticas públicas. Este tipo de enseñanzas sobre todo se logra en las Universidades de investigación. Sin embargo, la falta de incentivos en este campo hace que los docentes no se sientan inclinados a desarrollar actividad de investigación.

Ante esto, a veces podemos ver una actividad de investigación de cátedra, esto es, aquellas actividades mediante las cuales el docente actualiza sus contenidos académicos e incluso su propia formación docente, todo lo cual en ocasiones puede concluir con trabajos académicos de los mismos que se plasman en texto producidos con fines de enseñanza. Así, “en la mayoría de las instituciones, tanto públicas como privadas, desde hace tiempo que se organizan actividades de capacitación y actualización de su personal docente, a veces con foco en campos disciplinares específicos, a veces centrados en la dimensión pedagógica relacionada con las estrategias y metodologías de enseñanza” (Sánchez Martínez, 2017)

### **Las evaluaciones**

A los fines evaluativos, es importante partir de las condiciones reales de aula para permitir una evaluación formativa en la cual el alumno se ve como un aprendiz activo. Para ello se requiere el espacio suficiente que permita el diseño de actividades didácticas y evaluativas en óptimas condiciones. En el caso de la evolución formativa, al ser más prolongada, debe incluir diferentes y constantes momentos de evaluación. Distanciándonos, de este modo, de la práctica habitual de la toma de dos exámenes parciales y un recuperatorio a los fines de regularizar una asignatura.

En este sentido, sostiene Murillo (2010) que

La posibilidad de ofrecer una educación de calidad en cada escuela se sostiene y depende de manera importante en la calidad de la gestión que realizan las administraciones educativas. En efecto, recaen en ellas funciones y responsabilidades pedagógicas, administrativas y financieras esenciales para el buen funcionamiento de los centros y la calidad de los resultados escolares, tales como: la política de contratación de los maestros y directivos; la fijación de remuneraciones; la generación, distribución y uso de recursos; la supervisión y monitoreo de la ejecución de programas educativos y sociales implementados en las escuelas; las ofertas de formación continua pertinentes; los sistemas de supervisión y apoyo técnico pedagógico a los establecimientos, entre otros.

### **Fundados en los órganos de control**

Existen a la hora de analizar los obstáculos que presenta la enseñanza universitaria tradicional y que impiden una adecuada formación basada en la argumentación oral, aquellos que surgen de los distintos organismos de control de las carreras. Por ello se vuelve necesario imaginar estrategias para promover la innovación en las formas de enseñar, para no seguir implementando modelos de enseñanza repetitivos y obsoletos y, a la par, jerarquizar la tarea docente universitaria. Sin embargo ello no ocurre, en parte, por la necesidad de cumplir con los requerimientos de los organismos de contralor y de acreditación de las carreras de grado y posgrado.

Estos organismos requieren, por un lado, que la Universidad cuente con personal dedicado tanto a docencia como a investigación. Sin embargo, se atiborra al personal docente con tantas actividades administrativas mal compensadas desde lo económico lo cual no estimula al mismo a incorporarse a actividades investigativas, las que también se encuentran mal remuneradas. Como afirma Sánchez Martínez (2017) “no es que se trate, es innecesario decirlo, de optar por una u otra de tales funciones. El desafío consiste en fortalecer ambas y lograr balancear mejor su importancia relativa”.

Por otro lado, la formación de prácticas de producción y transmisión de los estudios de posgrados de las universidades resulta ser también un obstáculo. Así, en las

Facultades de Ciencias Jurídicas, los estudios de posgrado son definidos tanto por factores externos como internos, dependientes éstos de las políticas educativas y evaluadoras de los órganos encargados del control (ej. Coneau), en el primer caso, como de las políticas educativas e institucionales de la propia Universidad<sup>4</sup>, en el segundo.

A su vez, la implementación de un curso de posgrado puede ser analizada desde varias dimensiones, por ejemplo, desde la óptica de las relaciones de transmisión y producción de conocimiento así como desde la dimensión de las relaciones institucionales. En relación a la primera dimensión, y centrándonos en la división del trabajo, debemos primeramente hacer mención a la estructura del contexto de reproducción, pudiendo ver que la misma se encuentra constituida por categorías.

Por lo demás, es claro que al plantear el contenido de un posgrado para su acreditación, la experiencia y función de los profesores que lo dictan, el lugar en el que el mismo será dictado y la distribución de los espacios, así como la forma de la selección, transmisión y evaluación del conocimiento y competencias legítimas que deben adquirirse (previa y arbitrariamente seleccionados, integrante de la práctica instruccional) –en el campo de organización del conocimiento, organización del tiempo y organización del espacio–, se controla la transformación de la experiencia de los alumnos dentro de relaciones sociales específicas de transmisión/adquisición<sup>5</sup>

---

4 CLARK, B. Editorial Nueva Imagen/Universidad Autónoma Metropolitana–Azapozalco, México, 1991. “De esta suerte, es posible hablar de grandes tipos de universidades y colegios superiores según ofrezcan o no una formación general. Esto es así en virtud de que las instituciones poseen o carecen de la organización interna requerida, es decir las facultades especializadas o bien las de tipo comprensivo. He aquí otra regla general aplicable a los sistemas académicos: la organización determina la suerte de las ideas y las reformas”

5 Si bien no es el tema del presente trabajo, aquí también podría analizarse la manera en que se manifiesta esta nueva forma de poder (al tiempo de adquirir y evaluar conocimientos), mediante la utilización de la docilidad como estrategia. Los individuos al sentirse vigilados, reproducen por su cuenta las estrategias del poder y las aplican en sí mismos. El poder externo ya no es notorio, deja atrás las formas violentas, los individuos se convierten en el principio de su propio sometimiento. Como advierte Foucault, las prácticas de esta nueva manifestación del ejercicio del poder son: la educación, la prisión, el trabajo. En el caso particular de la educación, utilizando como mecanismos la visión, la supervisión, las cámaras y el examen, entre otras.

Por su parte la evaluación de las instituciones llevada a cabo por los organismos externos de control para obtener la acreditación, asegura la reproducción de la clasificación y, a través de esto, la distribución de poder, aparece incluida en la “normalización” u homogeneidad que regula la adquisición. Así,

El dispositivo pedagógico es en esencia un dispositivo acerca de la evaluación: celebra la distribución del poder a través de la demarcación, aislamientos y desubicación de los discursos, y a través de la formalización de la gramática de su reproducción dentro de las limitaciones y exclusiones de una cultura específica de discurso

Otorgando, de este modo, “una voz” al sujeto. Finalmente, como Foucault sostiene, la evaluación “es el centro de los procedimientos que constituyen al individuo como efecto y objeto de poder, como efecto y objeto de conocimiento”.

Por lo demás, respecto a las relaciones institucionales existen jerarquías dentro de la organización, así,

Las instituciones y los sectores tienen estructuras verticales de dos tipos: una jerarquía de secuencia, es decir que la ubicación alta o baja depende del nivel de la tarea realizada, y distinciones de rango basadas en el prestigio, es decir, una jerarquía de estatus que, a menudo pero no siempre, está relacionada con la anterior (Clark, 1991).

Las jerarquías dentro de la institución académica son las que terminan definiendo, en última instancia, el control del proceso dentro de la organización, en el caso que se desarrolla, de los posgrados dentro de las facultades de una Universidad.

Por lo demás debemos mencionar, aunque no sea el último obstáculo, las exigencias que los órganos de acreditación requieren respecto de la promoción de las distintas materias y los criterios de evaluación. Todo lo cual conspira claramente con la forma de aprendizaje basada en la argumentación. Esto por cuanto no está prevista una forma de evaluar estos saberes y, a la hora de plantearse los distintos exámenes, los criterios de verificación del conocimiento adquirido resultan ser el examen escrito donde se volcarán aquellos que, seguramente, fueron estudiados de memoria.

Por ello y atendiendo al hecho de que la evaluación constituye un proceso continuo que forma parte del propio proceso de aprendizaje resulta necesaria la evaluación del aprendizaje de los alumnos, evaluación de la intervención del profesor/a y evaluación del propio proceso. Y, a partir de la evaluación continuada el profesorado introduzca en la secuencia didáctica los reajustes necesarios para ir adaptándola a las necesidades del momento. Así, la evaluación se entenderá como un medio de valorar los procesos de aprendizaje y mejorar la intervención pedagógica del profesor, y no como un sistema de clasificación de alumnas y alumnos.

Resulta pertinente tratar dentro de este tipo de obstáculos fundado en los organismos que acreditan las distintas carreras, la dificultad de éstos para conjugar la formación y del empleo. Al tratar el tema calidad de la Universidad y su articulación con el mundo del trabajo y el sistema productivo, puede sostenerse que esta articulación es uno de los criterios centrales que definen la calidad (Aparicio, 2016). Se trata de la respuesta de la formación universitaria a las necesidades contextuales la cual tiene como criterios “la eficacia (pedagógica), la eficiencia (económica) y la efectividad (política)”.

Por ello, el impacto que dicha formación (de diversa calidad) ejerce en las posibilidades de desarrollo personal, profesional (profesionalización) y en la empleabilidad, es un problema que se advierte aun cuando no se cuente con datos empíricos. Si bien Aparicio (2016) lo coloca como un aspecto central para quienes gerencian las universidades -esto es, un obstáculo fundado en la institución- se considera también, y con mayor relevancia, como un obstáculo atribuible a los organismos de contralor y acreditación de las carreras por cuanto priorizan en ocasiones conocimientos académicos sin tomar en cuenta las necesidades del contexto. Esto resulta de importancia ya que “conocer los condicionantes que afectan fuertemente a los estudiantes y graduados en el plano de su realización, es decisivo tanto para los

decisores político-educativos y del mundo del empleo como para los formadores de formadores” (Aparicio, 2016).

### **Conclusiones previas**

En el caso de algunas Universidades, más allá del prestigio y la jerarquización implícita y explícita (Becher, 2001), al ser profesionales quienes offician como docentes se les otorga un plus por el prestigio que dicho profesor o profesora posee en su actividad principal diaria. Pero a la par de esto, también se da una “carga despersonalizante” que la propia actividad docente implica (Dejours, 2009) y sus efectos, esto es, desinterés, sentimientos de inutilidad y descualificación, cansancio y frustración, insatisfacción con el trabajo, insatisfacción con la remuneración percibida, entre otros, impactan en la calidad de la enseñanza impartida.

La enseñanza de la argumentación, oral y escrita, exige una actividad comprometida por parte del docente, en cuanto a tiempo y esfuerzo, que excede el mero dictado de clases y se encuentra atravesado por múltiples tensiones como las descriptas. Así, las actividades administrativas, exigidas por las instituciones a requerimientos de los órganos de contralor, con permanentes plazos que cumplir, cuentas que rendir y resultados que alcanzar, muchas veces hacen sentir menos interés por la docencia a la par que insumen gran cantidad de tiempo provocando, quizá por lo magro de los salarios, que sea escaso el número de docentes que se involucran en actividades distintas como la investigación y la extensión.

El trabajo docente se concibe, por un lado, como una práctica cuyas acciones presentes se orientan por propósitos formativos que no han de alcanzarse en lo inmediato y, por el otro, se desarrolla en condiciones de incertidumbre e inestabilidad

laboral y contratos de trabajo temporarios que se rigen por la lógica del cortoplacismo. En este sentido puede sostenerse que resulta cierta la afirmación de que “el trabajo docente universitario se encuentra atravesado por la tensión entre satisfacción y malestar” (Walker, 2015).

Esto impacta de manera directa en el dictado de clases tendiente a la enseñanza de la práctica argumentativa y en la incorporación a actividades de investigación o extensión, a través de las cuales también puede lograrse ese objetivo. Se destaca que la enseñanza argumentativa oral puede lograrse en el marco del dictado de cualquier materia de la curricula y en cualquiera de los años de cursado de la carrera, ajustándose el grado de dificultad a los conocimientos previos de los estudiantes.

Por otro lado, hay que considerar que, para implementar las técnicas de comunicación oral, se hace necesario optimizar el tiempo de las clases. A su vez, las universidades deben asignar espacios aúlicos adecuados y cómodos para lograr una interacción a los fines de mejorar las competencias argumentativas y su ejercicio.

Y, finalmente, los organismos de acreditación de carreras deben reemplazar los exámenes escritos por los debates académicos o análisis de casos mediante alegatos argumentativos orales que permitan y preparen a los estudiantes para la actividad profesional que los espera a su egreso (empleabilidad) y para el análisis crítico del conocimiento existente y la formación de pensamiento propio (ejercicio de la ciudadanía).

### **La argumentación**

Como sostiene Plantin (2015) los estudios de argumentación se basan en una triple tradición de investigación –retórica, lógica y dialéctica- cuyo origen se reconoce en las

obras de Aristóteles y Cicerón. Como representante de la tradición retórica de la argumentación encontramos a Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958). Por su parte, la tradición lógica de la argumentación nos trae autores como Frege (1879), Auroux (1995) y el propio Plantin (2005).

El relevamiento efectuado por Plantin (2015) nos indica que la argumentación como estudio de las formas de razonamiento, reconociendo la validez condicional de encadenamientos diferentes de los de tipo deductivo e inductivo viene de la mano de la lógica sustancial de Toulmin (1958)<sup>6</sup> y la lógica informal (Blair y Johnson, 1980; Walton, 1996)

Por su parte, van Eemeren y Grootendorst (2004) han propuesto abordajes de la pragma-dialéctica, desarrollando una teoría general de la argumentación como diálogo regulado orientado hacia la eliminación de las diferencias de opinión, que es uno de los usos esenciales de la argumentación.

Dos teorías de la argumentación más parecen particularmente “originales, útiles y estimulantes” a los ojos de Plantin (2015): la teoría de La argumentación en la lengua, de Anscombe y Ducrot (1983) y la Lógica natural de Grize (1990). La primera se focaliza en cuestiones semánticas mientras que la segunda, en los aspectos cognitivos de la argumentación.

Atento, por otro lado, a que el lenguaje como el instrumento más importante del pensamiento, Vigotsky (1934) le dio importancia a las funciones cognitivas superiores, entre ellas, las que se fomentan en la escuela, es por esto que el lenguaje

---

<sup>6</sup> Ver Asti Vera y Ambrosini (2009) y su desarrollo de las ideas de Perelman y Toulmin y los usos argumentativos, marcando como principal diferencia la aparición en escena del auditorio, coprotagonista del fenómeno argumentativo en el primero. El "Tratado" de Perelman “se ocupa, fundamentalmente, de los medios y recursos discursivos que sirven para obtener la adhesión del auditorio, las vanadas técnicas instrumentales para persuadir y convencer”. En orden al desarrollo adecuado de su perspectiva, Perelman considera necesario diferenciar argumentación de demostración y hacer una distinción entre persuadir y convencer.

debe ser una de las funciones que se desarrollen con más cuidado para que los seres humanos se puedan comunicar efectivamente y comprendan su entorno. Por ello, como elemento primordial para los seres humanos, el lenguaje hace que el hombre pueda trascender y evolucionar, porque por medio de él se llegan a unas reflexiones, se expresan sentimientos, opiniones o desacuerdos (Achury, 2017). Entendiéndose la competencia comunicativa como la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales que se nos presentan cada día (Cassany et al., 1994, cit en Achury, 2017).

Si bien pareciera que la argumentación se desarrolla en las personas de forma natural, por el solo hecho de poder hablar, lo cierto es que varía su discurso argumentativo en función de las edades del ser humano. Por ello, al llegar al nivel universitario, se espera hayan superado los niveles previos a los fines de la construcción de una argumentación que permita, incluso, un “ejercicio ciudadano y comunicativo” (Breton, 2014, cit. En Achury, 2017).

Por ello, ya en este nivel universitario, debemos ser responsables de la tarea que tenemos enfrente, esto es, enseñar y fomentar el discurso argumentativo en miras a los nuevos requerimientos profesionales que enfrentarán los egresados y, a la par, en función de la construcción de un pensamiento crítico que participe en la construcción del conocimiento y le permita “enriquecer sus representaciones y conceptos por medio de las interacciones verbales con los demás actores” (Plantin, 1998).

Para Plantin (2011) la argumentación constituye un espacio donde se desarrollan los discursos, definiéndose no como obra de la persuasión o del consenso sino como “método de gestión de diferencias de opiniones y representación”. Así, la retórica argumentativa no se define necesariamente en relación con la persuasión (función lenguaje). “La teoría de las interacciones invita a prestar atención a fenómenos

como la co-construcción de conclusiones durante el encuentro efectivo con el otro, así como a una función fundamental de la argumentación: ofrecer palabras a los conflictos, permitir la expresión y la profundización de las diferencias”<sup>7</sup>.

Así posicionados, entonces, vemos que la argumentación jurídica, que en forma incipiente es enseñada en las Universidades en los últimos años de carrera, es necesaria pero insuficiente a la hora de lograr los objetivos indicados en los párrafos anteriores.

Por otro lado, compartimos con Romano (2020) que si bien los estudiantes pueden comprender la importancia de aprender a argumentar, cuando la entienden como una práctica social y discursiva prevalecen las representaciones relacionadas con la defensa de puntos de vista, con la dimensión persuasiva, “sin considerar la dimensión dialógica y dialéctica ni su potencial epistémico”. Por ello es necesario dotarlos de herramientas para que los estudiantes puedan “transitar la distancia que existe entre ‘argumentar para opinar’ y ‘argumentar para aprender’ ”

En este sentido, deben apropiarse significativamente de textos con alta densidad conceptual y especificidad por lo cual parece resultar útil comenzar la enseñanza de la argumentación con “géneros con los que ellos están familiarizados - como los mediáticos-, para que puedan comprender las diferencias y transitar, en forma

---

7 La era de la post-persuasión: afrontar las diferencias Los enfoques más habituales se centran en la persuasión, la adhesión, la comunión, el consenso, la co-construcción...: estos términos suenan a imperativos morales. La diferencia es mala, lo idéntico es bueno; Sería necesario ser muy mezquino para no estar de acuerdo con el principio del acuerdo. El enfoque en la persuasión y el consenso presupone que la unanimidad sería el estado normal y sobre todo deseable de la sociedad y los grupos. Si no hay unanimidad, hay una mayoría de derecha y una minoría espuria. Se resistió al poder de persuasión del hablante y se negó a reconocer la derrota que le había infligido el dialéctico. Todo lo que queda es separarse o emigrar a un mundo nuevo (Rosanvallon, 2008-2009). Pero podemos hipotetizar que la coexistencia de opiniones contradictorias representa por el contrario el estado normal, ni patológico ni transitorio, ya sea en el ámbito sociopolítico o en el de las ideas. La democracia no vive de la eliminación de las diferencias y el voto no elimina a la minoría; las cosas son un poco más complejas. Como escribió muy feliz un corresponsal del diario El País, “no se trata de convencer sino de convivir”: el problema no es convencer al otro, sino convivir con él. La diferencia de opinión no es una desgracia transitoria, sino el estado normal y estable de los grupos humanos, en nuestro mundo sublunar. La argumentación da palabras a los conflictos y permite vivir en una situación de contradicción; es una técnica para manejar las diferencias, a veces reduciéndolas, a veces haciéndolas prosperar para el bien de todos. De ello se desprende que la teoría del argumento puede permanecer agnóstica en el tema de la persuasión y el consenso.

gradual, el complejo recorrido desde la argumentación cotidiana a la argumentación académica (Padilla, 2009) o disciplinar (Hyland, 2012)” (Romano, 2020).

Debido a la naturaleza multidimensional de la argumentación es necesario visibilizar los fuertes compromisos que deben asumir los docentes en sus aulas para favorecer las potencialidades epistémicas de las prácticas argumentativas (Padilla, 2020).

Por lo demás, la argumentación académica debe integrar tanto la dimensión demostrativa, retórica y dialéctica. También es claro que

La argumentación académica puede comprenderse entonces como una práctica social y discursiva que tiene al lenguaje como su herramienta fundamental, que atraviesa las prácticas cognitivas y sociales situadas propias del nivel superior, esto es, los modos de leer y escribir de una determinada área disciplinar en una relación dialéctica, ya que estas a su vez, se sostienen por modos de decir argumentativos. Asimismo, subrayamos la dimensión epistémica (Leitão, 2007), dialógica y dialéctica de la argumentación (van Eemeren, Grootendorst and Snoeck, 2002) en tanto proceso de autorregulación del pensamiento y actividad discursiva que se realiza a través de la justificación de puntos de vista y de la consideración de perspectivas contrarias (Romano, 2020)

### **Lo oral y lo argumentativo**

La idea de este trabajo, entonces, es partir de las necesidades sociales actuales, plasmadas legislativamente, de un determinado perfil profesional requerido en la Provincia de Mendoza. El egresado requiere para posicionarse mejor en el nuevo mercado laboral haber ejercitado una práctica de argumentación oral que podría denominarse litigación oral.

Sin embargo, no resulta suficiente la misma por cuanto existe también un compromiso social por parte de las Universidades de formar estudiantes/ciudadanos dotados de un pensamiento crítico y una práctica argumentativa, más allá incluso de los

requerimientos de los procesos actuales en los cuales el mismo actuará. Este compromiso social se encuentra relacionado con la calidad de la enseñanza impartida.

Este compromiso requiere una enseñanza constituida por una forma de construir el pensamiento con base en la argumentación. Esto debiera ser propio de todo estudiante universitario e incluso del alumno de nivel de enseñanza primaria y secundaria ya que esta herramienta permite desarrollar un pensamiento crítico que tenderá a la producción de nuevos conocimientos y a la resolución pacífica de los conflictos sociales, priorizando lo discursivo frente a la violencia.

Sin perjuicio de esto, es claro que la argumentación resulta “uno de los aspectos más descuidados en el proceso educativo” (Martínez, 2001) por cuanto “Existe entonces, en la escuela, un proceso evasivo en relación con la argumentación, y no sólo en primaria sino también en secundaria y aún en la universidad, debido al carácter polémico que el aprendizaje de la argumentación puede generar”. Esto es así ya que la educación “(en todos sus niveles) parece haberse negado a asumir esta responsabilidad de convertir los estudiantes en interlocutores válidos”. Además visibiliza la falta de desarrollo de la competencia en la producción de secuencias argumentativas durante la escolaridad como necesarias a los fines de resolver situaciones de conflicto evitando la generación de “sentimientos de frustración que generalmente se resuelven con hechos violentos, con componendas, con manipulación, sin que la mediación simbólica razonada y justa haya podido ser utilizada para evitarlos”.

Así, y más allá de una mejor capacitación a los futuros profesionales, Martínez (2001) propone que los procedimientos argumentativos sirvan como estrategia para inducir al aprendizaje y hacer cambiar de opinión, y “también para promover el compromiso, por supuesto, puede también servir para ahondar o polarizar diferencias en un conflicto”. El conocimiento de estrategias argumentativas debe ser propiciado, de

este modo, “en el marco del desarrollo de la ética y el respeto al otro”. Lo cual tenderá a la formación tanto de profesionales más capacitados como de ciudadanos mejor preparados para la construcción de una sociedad menos conflictiva.

### **La enseñanza de la argumentación**

Existen países de la región que trabajan la argumentación desde la escolaridad primaria. Así en Brasil, a partir de la sanción del decreto que obligaba a redactar un *ensayo argumentativo* en el examen de ingreso a la educación superior, se ha enseñado en escuelas primarias este tipo de modalidad. Lopes Piris (2020) señala tres prácticas que obstaculizan, a su criterio, la enseñanza argumentativa: “la escuela como Aparato Ideológico de Estado, algunas prácticas escolares a las que se consideran como enseñanza de la argumentación y las intervenciones externas que amenazan lo poco que queda de las libertades democráticas en la escuela”. Crítico con la forma en la cual se realiza la enseñanza nos advierte que la misma resulta únicamente tendiente a cumplir los requisitos para poder sortear con éxito el examen de ingreso a través de prácticas que considera inadecuadas como la construcción de repertorio, prácticas de escritura enfocada en el examen y debates en los cuales el propio docente impone sus puntos de vista.

Este direccionamiento de contenidos y de reafirmación de la clásica relación saber-poder que plantea la docencia tradicional limita y, en muchos casos suprime, la finalidad de la enseñanza del discurso argumentativo encerrándolo en el único objetivo de pasar un examen de ingreso y no como una práctica necesaria para el desarrollo de un pensamiento crítico. Esto es, prima un espíritu utilitarista sobre una enseñanza comprometida con “el fortalecimiento de los valores de la educación emancipatoria del ser humano, comprendiendo que los participantes de la relación pedagógica son sujetos

involucrados en el proceso de educación, no de individuos, sino de un pueblo” (Lopes Piris, 2020).

Por lo demás, sabemos que siempre se ha privilegiado la enseñanza de la escritura discursiva en el ámbito universitario por sobre la argumentación oral. Esto particularmente se ha dado a partir de la necesidad de realizar tesis a los fines de completar los estudios de grado (obstáculo proveniente de los organismos de acreditación). Existen estudios que verifican las dificultades por las cuales pasan los estudiantes, futuros profesionales, para materializar este trabajo.

Sin embargo, la preocupación docente no debiera terminar ahí, más teniendo en cuenta las exigencias del mercado laboral en el cual el futuro profesional debe actuar y su éxito en el mismo. Así, avanza con el fin de “estimular el espíritu crítico a partir del abordaje de las técnicas discursivas propias del texto argumentativo, con el fin de promover su autonomía y generarles independencia intelectual y profesionalismo” (Arioli y Bazzano, 2011).

Por su parte Sylvia de Chiaro (2020) también propone su punto de vista para la defensa de la argumentación en la formación docente en vistas a la posterior formación de los estudiantes (obstáculo fundado en los docentes). Esto lo hace desde dos dimensiones: argumentar para aprender y aprender a argumentar. Destacando, apoyada en distintas investigaciones<sup>8</sup>, la importancia de la enseñanza de la argumentación en el aula debido al “potencial del discurso argumentativo en la construcción crítica y

---

<sup>8</sup> La autora cita en su apoyo las siguientes investigaciones: De Chiaro e Leitão, 2005; Kuhn, 2005; Baker, 2009; Schwarz, 2009; Leitão, 2007; 2011; Sasserón; Carvalho, 2013; Jimenez-Aleixandre e Brocos, 2015; De Chiaro e Aquino, 2017. Los datos completos de las mismas se encuentran en las referencias del presente.

significativa del conocimiento, a partir de un funcionamiento reflexivo, meta-cognitivo y autorregulado”

Propone la asignatura “Argumentación en la educación” y su contenido curricular comprende el “estudio de la argumentación como camino para la construcción del conocimiento y desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo; desarrollo de las habilidades y competencias requeridas para argumentar; construir estrategias didácticas argumentativas y mediadoras en ambientes educativos”

El argumento y sus fundamentos a la par del contraargumento y los suyos son los movimientos cognitivo-discursivos que permiten entender el potencial del discurso argumentativo en “la constitución de un ambiente propicio para la construcción crítica del conocimiento y para el ejercicio reflexivo y autorregulador entre sus participantes”. Esto debido a que para justificar nuestra postura es necesario “revisar reflexivamente las bases (razones o justificaciones)”.

En este sentido, para Schwarz (2009) la argumentación es una importante herramienta para el ejercicio del raciocinio crítico por cuanto favorece la búsqueda de razones tanto para sostener los argumentos que creen correctos como para refutar los que consideran erróneos. Considera que resulta otra ventaja la propia estructura de la argumentación (premisas, conclusiones, condiciones, refutaciones) la cual ayuda a perfeccionar y ampliar la organización del conocimiento (autorregulación).

De Chiaro (2020) sostiene que *argumentar para aprender* posibilita que la educación atienda a aquello que se asume como su meta. Los obstáculos que advierte para que pueda formar parte de los espacios educativos son: 1. el propio desconocimiento de gran parte de los educadores sobre lo que es la argumentación y su

alcance como estrategia didáctica; y 2. en el caso de que los posean, la poca preparación para utilizar la argumentación como un recurso didáctico.

En este sentido, ciertos modelos de interacción -como podemos encontrar en la argumentación-, promueven el pensamiento de alto nivel y el desarrollo intelectual por la gran capacidad que tienen al involucrar a profesores y estudiantes en actividades conjuntas de producción de sentidos y construcción de conocimientos. Del mismo modo, favorecen el posicionamiento de los alumnos frente a los contenidos aprendidos, relacionándolos entre sí y con la realidad circundante, propiciando una actuación crítica, reflexiva y autorregulada ante los conocimientos y la sociedad en que viven”. Así, “Aprender a argumentar está relacionado tanto con el conocimiento sobre los elementos que componen una situación argumentativa (A, CA y R) y su entrenamiento, como con aquellos aspectos subyacentes a las relaciones entre estos elementos, que responden al desarrollo metacognitivo y la autorregulación. La metacognición está relacionada con el ejercicio de pensar reflexiva y críticamente sobre los propios pensamientos y la autorregulación hace referencia a la habilidad de regular los propios pensamientos y las acciones en el sentido de alcanzar objetivos y responder a las demandas del medio (Mercer, 2013); movimientos necesarios para los que se involucran en situaciones de argumentación” (De Chiaro, 2020)

El rol del docente en esta actividad de argumentar para aprender resulta fundamental ya que se trata de un proceso que inicia con la corregulación -fomentada por un rol docente activo- a la autorregulación -realizada por el estudiante luego de internalizar la actividad del profesor-. En el mismo sentido, Vygotsky (19859, Mercer (2013) y Miller (2011).

En esta misma línea, existen varios proyectos provinciales<sup>9</sup>, tendientes a la enseñanza para la comprensión y el uso de la argumentación en la formación docente. Esto para estudiar estrategias didácticas basadas en la Enseñanza para la Comprensión que propicien el desarrollo de la argumentación en el trayecto de la práctica profesional docente, sosteniendo la necesidad de analizar estrategias de

---

<sup>9</sup> Entre ellos, el Proyecto SIIP Tipo 1 BIENAL 2019 Título: *La Enseñanza para la Comprensión y el uso de la Argumentación en la formación docente*. Director: Musale, V. Codirector: Roggerio, A.

enseñanza que promuevan la reflexión y argumentación de la práctica en el contexto escolar. Todo a fin de ponderar aquellas situaciones de enseñanza que promuevan la argumentación a partir de la enseñanza para la comprensión.

### **La argumentación escritural**

Este tipo de argumentación es la que prima en los ámbitos académicos. En principio, debido a que los estudiantes deben realizar tesis a fin de aprobar sus estudios de grado o de posgrado. Las mismas implican un dominio complejo de estrategias discursivas y, especialmente, argumentativas (Padilla, 2016). En cualquiera de sus formatos (trabajos finales, proyectos de tesis, ponencias o artículos de investigación) la escritura científico-académica es requerida para producir conocimientos. La autora advierte que los estudiantes con mejores indicadores de apropiación participativa han obtenido mayores indicadores de argumentación académica (lógica, retórica y dialéctica). A la par que aconseja priorizar “el aprendizaje colaborativo, promoviendo la revisión de los escritos entre pares y los grupos de escritura, entre otros”. Los estudiantes con mayores indicadores de apropiación participativa, la cual escasamente se fomenta en nuestras Universidades, “han logrado mejores indicadores de argumentación lógica, retórica y dialéctica, con un modo de resolver el problema retórico de escritura más cercano al modelo transformar el conocimiento (Scardamalia y Bereiter, 1992); esto es, de aprovechar sus potencialidades epistémicas” (Padilla, 2016).

Por su parte, Valente en el campo de estudios de posgrado, coincide con la necesidad de que los estudiantes “se familiaricen con las prácticas de lectura y de escritura y con los modos de argumentar propios del ámbito”. Así, este tipo de estudiante “de ser lector crítico de conocimientos debe pasar a producirlos (Arnoux, 2009; Pereira y di Stefano, 2007 y 2009)”. Para ello, debe adquirir saberes y proponer,

en función de ellos, nuevos interrogantes o abordajes que se integren en un desarrollo propio. Para la autora, la apropiación teórica, la reescritura y la argumentación son fundamentales en este punto debido a que el estudiante para elaborar los textos requeridos debe comprender información nueva y a partir de ésta, “debe formular nuevas cuestiones y construir interpretaciones en las que el significado anterior se resemantiza (di Stefano, 2009)”.

Por su parte, Hernández Gaviria (2011) nos muestra como una intervención pedagógica “organizada y planeada” puede lograr un mejoramiento significativo en la comprensión y la producción escrita de textos argumentativos polifónicos desde el discurso referido, permitiendo a los estudiantes el uso del discurso ajeno para la producción de sus propios textos argumentativos polifónicos, coherentes y bien fundamentados.

Reforzar la enseñanza sistematizada de los modos de decir académicos permite la elaboración de textos académicos que conjugan “saber propio y ajeno” (López, 2016) por ello es necesario “conseguir que los estudiantes puedan aprender a integrar estos dos tipos de conocimiento (Kaiser, 2002)”. Se valora así la construcción de saberes por sobre el aprendizaje de una técnica ya que se deben “administrar las diferentes voces” dado el carácter polifónico de los textos académicos.

Así, es necesario implementar estrategias que posibiliten, en primer lugar, una lectura y una reescritura de los textos para desarrollar la argumentación académica. Así, el proceso lecto-escriturario debe potenciarse para formarnos como lectores y escritores expertos dentro de una comunidad disciplinar determinada.

En este sentido, Romano (2020) ha investigado en los conceptos de lectura y la escritura académicas como medios privilegiados para la “comprensión, producción y comunicación de conocimiento especializado que utilizan las comunidades disciplinares

(Marinkovich y Salazar, 2011)”, reforzando su potencial epistémico para dejar de lado el proceso mecánico. En este sentido, no se trata de herramientas que sirven para adquirir y transmitir conocimiento “sino, fundamentalmente, para construirlo y transformarlo”.

Además como los textos académicos son predominantemente argumentativos,

“presentan desafíos difíciles de enfrentar para estudiantes que, por lo general, llegan a la universidad sin haber sido formados en los modos de lectura y escritura argumentativa y, por supuesto, se encuentran con el desafío de reconstruir las estrategias necesarias para abordar la lectura y escritura de textos de gran complejidad en cuanto a densidad semántica, especificidad de vocabulario, rigurosidad y objetividad, modos de articulación entre diversos puntos de vista (entre saber propio y saber ajeno), entre teoría y práctica”  
(Romano, 2020)

Lo cual representa una tarea que el docente debe guiar sin direccionar.

### **La argumentación oral**

Con respecto a la argumentación oral, la misma apunta a la necesidad de fortalecer prácticas de esta naturaleza para la correcta actuación de oralizaciones que, en definitiva, formen “ciudadanos autónomos y capaces de dialogar bajo lógicas de éticas comunicativas felices, todo esto cuando se pretenda enseñar a argumentar desde una postura que ya no sea interaccional, sino transaccional”  
(Chaparro González, 2017).

Para esto, se propone romper con el paradigma tradicional que le otorga el poder de la palabra al docente -obstáculo fundado en el docente-. Esto se logra con la generación de espacios de voz para los estudiantes a través de la

argumentación oral, cualquiera sea el área de conocimiento -obstáculo fundado en la institución-. La planificación y aplicación de estrategias pedagógicas llevadas adelante van a fortalecer este proceso y serán de utilidad también si van acompañadas de evaluaciones formativas que visibilicen esta enseñanza como un proceso -obstáculo fundado en los organismos de acreditación-.

En la carrera de Derecho se practica, cuando ello ocurre, el ejercicio de técnicas de litigación oral<sup>10</sup>, las cuales si bien pueden resolver el problema inmediato de capacitación del egresado y su futura práctica (profesionalización/empleabilidad), no avanzan más allá de este punto. Así, se descuida la formación del ciudadano a través de la argumentación.

Esta argumentación jurídica tiene como contexto un juicio y como auditorio a un juez o jueza o a un jurado de doce personas y no implica el relato de cada hecho y su relación con una prueba sino una explicación plausible de lo ocurrido con tal fuerza de convicción y persuasión que permita imponerla sobre las demás versiones. En este punto la práctica de la argumentación jurídica, sus métodos y medios, resultan adecuadas y deben ser también implementadas en la enseñanza del Derecho pero cumplen, simplemente, un fin utilitarista. A su lado, la enseñanza de la argumentación oral resulta más abarcativa y adecuada para lograr una completa formación de la persona que, a su egreso, actuará tanto en juicios y como en la vida social y política de su comunidad.

---

<sup>10</sup> En la actualidad encontramos, entre otros, textos que trabajan la litigación jurídica como los de Lorenzo, L.; Moreno Holman, L.; Rúa, G.; Duce, M.; Alliaud, A.; Baytelman, A. y Duce, M.; Jauchen, E. Los mismos se encuentran citados en las referencias.

## **Argumentación en niños y adolescentes**

En el caso de los niños, el juego es fundamental en su forma de aprendizaje y en su desarrollo. Sin embargo no siempre es priorizado cuando los niños pasan a la educación formal perdiendo, de esta forma, una herramienta útil para lograr un aprendizaje significativo. También, a los fines de hacer visible el aprendizaje, se involucra a las familias en el apoyo del mismo<sup>11</sup>.

A pesar de ello, la actividad argumentativa en la escolaridad primaria tiene muy poco desarrollo<sup>12</sup>. En parte debido a que resulta controvertida la idea de que los niños puedan aprender a argumentar o lo puedan hacer en forma eficiente (Lopes Pires, 2020). Contra esto, varias investigaciones han podido constatar que la argumentación no solo puede ser enseñada sino que los niños también pueden aprenderla y utilizarla para la adquisición de conocimientos.

En este sentido, Ortega de Hocevar (2016) logra plasmar en sus investigaciones que la competencia de los niños para argumentar, en forma oral y escrita, se desarrolla desde etapas tempranas y, a su vez, puede incrementarse aplicando secuencias didáctica diseñadas con ese objetivo y “con una adecuada mediación docente”. Afirmando que, dada la dificultad del proceso de escritura, el proceso argumentativo en ese sentido debe iniciarse en forma grupal o colectiva, guiado por el docente, luego en parejas para finalmente poder realizarse en forma individual.

---

11 En el ámbito de la Universidad de Harvard y en el marco de actividades vinculadas con la enseñanza y el aprendizaje. Consultado en <http://www.pz.harvard.edu/resources/engaging-families-in-supporting-student-learning-ch-14>. En la misma página también pueden consultarse distintas herramientas tendientes al fortalecimiento de distintas habilidades de los estudiantes.

12 En este sentido, ver <https://www.nuevociclo.com.ar/importancia-de-la-oralidad-en-la-escuela/>; <https://www.magisterio.com.co/articulo/oralidad-y-narracion-oral-en-la-escuela-una-articulacion-necesaria>; <http://www.escuelasqueaprenden.org/imagesup/La%20oralidad%20en%20la%20escuela.pdf>

Ya mucho antes, Cotteron (1995) proponía la enseñanza de la argumentación desde la escuela primaria, dando ejemplos de actividades y ejercicios a los fines de integrarlas distintas secuencias didácticas<sup>13</sup>.

En el caso de los adolescentes, la argumentación oral y escrita, puede ser fomentada a través de la creación de distintos trabajos de investigación con tópicos acordes a su interés. En este sentido se ha trabajado creando, por ejemplo, investigaciones colaborativas<sup>14</sup> que fomentan procesos de aprendizaje trabajando el cuestionamiento y el pensamiento crítico. El trabajo en grupos también favorece el proceso de aprendizaje.

En el caso de la enseñanza de la argumentación en adolescentes durante su paso por las escuelas secundarias, existen distintos estudios que han investigado acerca de los manuales de Lengua y Literatura, en particular, Kapelusz, Aique, Ediciones del Eclipse y Club de estudio para concluir que el tratamiento conceptual de la argumentación en los mismos no logra una construcción articulada entre saberes conceptuales y procedimentales, es decir, el saber hacer (leer/escribir). A su vez resulta disímil el tratamiento didáctico de la argumentación en estos manuales escolares.

En estos manuales la argumentación, como tema propio del aula de Lengua, se atomiza y queda reducido al reconocimiento de estructuras esquemáticas y de estrategias en textos preparados y seleccionados para tal fin. Así, si bien aparece la

---

13 Disponible en mayo de 2021 en Dialnet-SecuenciasDidacticasParaEnsenarAArgumentarEnLaEscu-2941572%20(2).pdf

14 En este sentido, *Creando Comunidades de Indagación* es una de ellas. La misma involucra a investigadores del Proyecto Cero con educadores y administradores de la red Innova Schools de Perú. Esta investigación tiene como objetivo de “apoyar a los educadores y administradores en el desarrollo de una cultura de enseñanza y aprendizaje impulsada por la investigación. Un enfoque de la educación que, en el contexto de esta investigación, apoya el cuestionamiento, la escucha atenta, el pensamiento crítico y la experimentación”. Más información puede desarrollar estrategias de escritura a fin de que más allá de la formación diversa de los educadores, la práctica discursiva resulte aprendida de manera significativa y, en consecuencia, útil para el desempeño comunicativo del alumno en las distintas esferas de la vida. Puede consultarse en <http://www.pz.harvard.edu/>

argumentación entre los contenidos curriculares, al no cambiar las metodologías de enseñanza, la misma queda reducida a un procedimiento mecánico: “la descripción de formatos textuales esquemáticos y el posterior reconocimiento de partes fijas y replicables en diferentes tipos textuales, descontextualizados y en cualquier soporte”.

Para finalizar, se coloca en cabeza del docente, desgastado con la cantidad de actividades que realiza, el hecho de manera crítica y autónoma las diferentes propuestas editoriales y diseñar “proyectos de enseñanza que integren las prácticas de lectura y producción de textos argumentativos con la selección de los contenidos propios de la argumentación correspondientes”. Así puede ocurrir que “el matiz más significativo para la formación de ciudadanos activos y críticos, tal como está propuesto en los documentos curriculares, queda diluido en el proceso de su transmisión; además, los saberes propios de una gramática textual” (Giménez, 2015)

Así, la argumentación se presenta como un tipo discursivo cuyo efecto se centra más en la persuasión o convencimiento de otro. Y la interpretación de textos argumentativos ajenos hacen referencia a cuestiones formales y normativas del lenguaje escrito que al análisis de la coherencia ideológica de los distintos argumentos que forman los mismos (Giménez, 2015 y 2014).

En suma, en la etapa de enseñanza primaria y secundaria se advierte palmariamente que el lenguaje escrito es un proceso totalmente diferente al del lenguaje oral en cuanto a la naturaleza psíquica de las funciones que lo constituyen. Esto explica la distancia entre el lenguaje escrito y oral del escolar debido a que ninguna de las funciones psíquicas fundamentales que son su base ha comenzado su proceso de desarrollo; por tanto “el aprendizaje se apoya en procesos psíquicos inmaduros, que se encuentran apenas en el comienzo del primer ciclo fundamental de desarrollo” (Vygotski, 1985).

Sin perjuicio de esto y con el adecuado acompañamiento docente, se logra una práctica argumentativa oral en la etapa de escolarización primaria y secundaria aun cuando debe cuidarse, en el último caso, de ejercer algún tipo de influencia o direccionamiento de los estudiantes a fin de que sean éstos los constructores de su propio pensamiento.

### **Argumentación en el ámbito universitario**

En relación a la práctica en ámbito universitario, podemos mencionar entre los proyectos existentes, el citado por Reyes (2017) como una propuesta didáctica que busca fortalecer la argumentación oral en estudiantes de la asignatura Hermenéutica Jurídica, del programa académico Tecnología Gestión Judicial y Criminalística, de la Universidad Industrial de Santander. Su objeto consistió en observar las dinámicas argumentativas de debates presenciales desarrollados sobre temas de actualidad, evaluándose los argumentos utilizados por los alumnos en cuanto a su validez, solidez y fuerza

En general en este ámbito académico suele fomentarse la argumentación escrita a los fines de la futura preparación de tesis y, últimamente, la argumentación oral tendiente a la intervención de los estudiantes en concursos de litigación entre distintas instituciones académicas. La argumentación jurídica cobra fuerza con autores como Manuel Atienza quien la considera un elemento fundamental de la práctica jurídica. Se favorece, últimamente, la competencia de argumentación jurídica de los estudiantes para lo cual se refuerzan “las competencias de lectura-escritura, que afiancen el léxico y enriquezcan su vocabulario técnico-jurídico, orientando a la construcción de argumentos razonables propios para exponerlos asertivamente ante un auditorio o estrado judicial,

evidenciando, el pensamiento argumentativo, la apropiación de los conceptos y el uso de vocabulario técnico-jurídico”.

No se utiliza, por tanto, la argumentación escrita ni la oral, para aprender y desarrollar el propio pensamiento a través de propuestas didácticas donde el docente resulta una pieza clave a la hora “fortalecer competencias cognitivas y sociales de los educandos, que les permitan dialogar, reflexionar, y ser constructores de su propio conocimiento.”

Airoli y Bazzano (2011) coinciden con la idea de incentivar el sentido crítico para que los estudiantes cuenten con técnicas discursivas que los “habiliten para desempeñarse eficazmente en todos los ámbitos (social, profesional, universitario)”.

Así,

la lectura crítica no sería una lectura privilegiada o de privilegiados sino una lectura deseable, a la que se debería tender e impulsar socialmente un objetivo digno y una responsabilidad política” (Jitrik, 1982 :48). Y al aludir a la lectura no podemos dejar de mencionar a la escritura, pues ambas están íntimamente relacionadas. De hecho, las estrategias argumentativas se utilizan cada vez que se entabla una relación con otros para lograr un efecto sobre ellos, ya sea de adhesión u oposición a su idea.

Padilla, Douglas y López (2010) concluyen, a partir de estudiar la ponencia como construcción argumentativa, que

esta práctica les permite conceptualizar y vivenciar el aprendizaje como un proceso de investigación que culmina con la respuesta a una hipótesis que se plantea como un desafío, y a la vez les permite superar –recuperando la analogía de Bacon-, tanto una postura reproductiva que pone el acento en la acumulación y repetición de teorías ajenas (postura hormiga), como una postura racionalista que da cuenta de estudiantes poco conectados con el campo disciplinario y con los datos de la realidad que permiten retroalimentar ese campo (postura araña) resultando deseable la promoción de la postura abeja, capaz de avanzar en el conocimiento científico, a partir de la transformación y no de la simple acumulación, ni de la sola producción que ignora los avances logrados en el campo científico.

Sin perjuicio de ello, siempre puede advertirse que estamos hablando de argumentación académica en la cual el conocimiento científico se construye y se pone a consideración de las comunidades académicas y no de aquella que puedan utilizar los futuros profesionales en su actividad forense diaria. Asimismo, se contrapone al concepto de argumentación cotidiana que es la que utilizamos asiduamente en contextos informales, tales como la familia, el grupo de amigos, el trabajo, los medios de comunicación, etc.; concepto que ha sido definido desde distintas líneas teóricas (Perelman y Olbrechts, 1970; van Eemeren, Grootendorst y Snoeck, 2006; Plantin, 2005, 2007, entre otros).

Asimismo Padilla, Douglas y López (2010) adhieren a las perspectivas que ponen el acento en el aspecto dialógico y dialéctico de la argumentación (van Eemeren et al., 2006; Plantin, 2005, 2007). Esto es, “priorizan la idea de que un objeto de discusión se instaura cuando se explicitan distintas posiciones acerca de un tema, y es la posible resolución de estas diferencias de opinión, a través de una discusión razonable, la que puede llevar al avance dialéctico”. Por ello, el modo privilegiado de comunicación del quehacer científico es la argumentación académica que implica una argumentación demostrativa, una argumentación persuasiva y una argumentación dialéctica (Padilla, 2009).

Por otro lado, una de las principales dificultades la resolución satisfactoria de la escritura académica en escritos de posgrados es la producción de conocimiento. Así, advierten como problemas: la ausencia de datos suficientes, la debilidad en las relaciones entre ejemplo y enunciado general/conclusión y el desfasaje entre datos (corpus a estudiar) y problema de la tesis (Di Stefano y Pereira, 2010).

Molina (2020), por su parte, muestra que cuando la escritura es argumentativa y se ubica en el centro de los intercambios áulicos, los estudiantes participan

activamente en los procesos de construcción de conocimientos, a través de la discusión de contenidos, desplazándose de su rol de oyentes de las exposiciones de sus docentes. Se vuelven autores y razonadores. A su vez los docentes reconocen los beneficios de escribir y de argumentar como una forma de pensar, participar, compartir y aprender.

Por lo demás los géneros que se demanda escribir, generalmente académicos, no se vinculan con los escritos profesionales que se demandaría a los futuros egresados, como se dijera.

La actividad de los docentes, al pretender un aprendizaje argumentativo eficiente, resulta relevante. Así,

Desde este punto de vista, se podría presentar un panorama potencialmente favorable en términos del impacto que las tareas escritas pueden tener en los aprendizajes conceptuales, siempre y cuando su resolución no apele a procedimientos mecánicos sino a procesos cognitivos reflexivos. Para ello no solo es necesario que los estudiantes activen esos procesos sino también que los docentes sostengan su activación y promuevan su complejización durante la resolución de la tarea. Por supuesto, es indispensable tener claros propósitos de intervenir didácticamente en el proceso de escribir a fin de potenciar aprendizajes conceptuales. (Vázquez, 2010)

### **Conclusiones previas**

La argumentación puede y debe ser enseñada desde la educación inicial, generando secuencias didácticas desde edades tempranas. Luego puede continuarse en la adolescencia, a través de la preparación de un material cuidadosamente seleccionado y evitando el direccionamiento de los estudiantes.

En relación a la enseñanza y a la práctica argumentativa en ámbitos universitarios, la misma tiende a la argumentación escrita con el fin de producir conocimiento en escritos de tipo académico dirigidos a dicha comunidad. Se advierten las falencias en la construcción de este tipo de producciones que, por otro lado, no reflejan la actividad que debe desarrollar el egresado en su labor diaria. La práctica de la

argumentación oral es menor y tiende a la presentación en debates pensados para ser desarrollados en el contexto de un juicio y, en general, ejercitados en los últimos años de carrera.

Ambas prácticas son necesarias si se piensan más allá de los fines expuestos y puedan tender a la generación y al fortalecimiento de competencias cognitivas y sociales de los estudiante, que les permitan “dialogar, reflexionar, y ser constructores de su propio conocimiento”. Para lograr este objetivo, en todos los niveles educativos, el rol del docente es fundamental y debe, con su intervención didáctica, promover procesos cognitivos reflexivos<sup>15</sup>.

### **Prácticas que permiten la actividad argumentativa**

De todo lo expuesto surge con claridad la necesidad de elaborar pautas o directrices que puedan incorporarse a las distintas materias a fin de reforzar la argumentación oral de los estudiantes fuera de la limitación que implica la enseñanza de la litigación oral y la argumentación jurídica. Para ello hay que buscar estrategias de enseñanza tendientes a implementarla, sea que se den dentro de las tareas de docencia como de las de investigación debido a que para favorecer y fortalecer la actividad argumentativa en el ámbito de cualquier carrera universitaria<sup>16</sup>, en particular la de Derecho, es necesario

---

15 En este sentido, ver también Dolz y Pasquier (1996) resaltan la ausencia en las aulas del discurso argumentativo el cual “debería merecer mayor atención en una educación que sirve a una sociedad democrática”. Seleccionan una secuencia didáctica sobre este tipo de discurso.

16 En el mismo sentido, ver Pereira, M (2016) *La analogía en comentarios periodísticos: análisis de una propuesta didáctica destinada a la formación en escritura profesional*, Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura. Volumen 3 (6) Diciembre 2016- pp. 108-134. Respecto de alumnos de la carrera de Comunicación Social. Así, la reflexión teórica y las prácticas de escritura se articulan estimulando en los estudiantes una profundización de estructuras y formas de razonamiento que enriquecen su desarrollo intelectual.

aunar ambas y desarrollar actividades didácticas tendientes a la argumentación en sendas áreas.

Si bien la actividad docente, en los últimos tiempos, ha pasado a considerarse de menor calidad o relevancia al ser comparada con la actividad investigativa debido, en particular al conjunto de actividades administrativas que se suponen incluidas en la misma y que hacen sentir al profesor menos interés por la docencia a la par que insumen gran cantidad de tiempo, siendo uno de los actores académicos que más “padece” su trabajo diario, el cual se encuentra atravesado por múltiples tensiones.

Claramente es posible y obligatorio aunar actividades docentes y de investigación, manteniendo la jerarquización de ambas, sea investigación como productora de conocimiento o investigación de cátedra, debiendo aumentarse por ejemplo la dedicación docente, definiendo una política propia de investigación y de actividades de extensión la cual requerirá tanto del financiamiento para llevarla adelante como de la transparencia en el manejo de los programas y la adjudicación de los mismos, con los fondos correspondientes.

El fortalecimiento de los fondos propios, a su vez, debe ser acompañado por la expansión del financiamiento vía fondos competitivos administrados por organismos nacionales (García de Fanelli, 2018), destacándose la importancia del apoyo institucional mediante el compromiso de la Universidad con la estrategia de innovación y mejoramiento de la enseñanza que anima a los proyectos que se elaboren y presenten, así como el apoyo concreto y explícito que se esté dispuesto a brindarles. A todo ello debe sumarse la transparencia de la gestión encargada de llevar adelante estas políticas.

Además no deben olvidarse las diferencias entre docentes universitarios que desempeñan su actividad en universidades de gestión pública y las de gestión privada,

por ejemplo el hecho de desarrollar sus tareas en condiciones de incertidumbre e inestabilidad laboral y contratos de trabajo temporarios que se rigen por la lógica del cortoplacismo, como ocurre por las renovaciones anuales de los cargos, la permanente entrada y salida de profesores por razones económicas, la imposibilidad de acceder a incentivos en caso de desarrollar también tareas investigativas<sup>17</sup>, entre otras.

Por todos estos motivos, a los que seguramente pueden agregarse otros tantos por ejemplo el tema género a la hora de acceder a titularidades o a cargos de gestión dentro de la institución, se impone el desarrollo de una política institucional de incentivos a la actividad docente que potencie su relevancia a los ojos, incluso, de los mismos docentes que la llevan adelante y que de esta forma se verán motivados, ya que el objetivo debiera ser mejorar y jerarquizar la enseñanza y fortalecer la investigación, “para que juntas contribuyan institucionalmente al desarrollo de una universidad más comprometida con su necesaria jerarquización intelectual y con la construcción de una sociedad más integrada y equitativa” (Sánchez Martínez, 2017). Por el momento tenemos la docencia crecientemente demandada y exigida en su componente de enseñanza pero subvalorada frente a la investigación, con mayores recompensas y creciente prestigio.

Sin embargo, como las dos funciones son institucionalmente necesarias en cualquier universidad que merezca ser considerada como tal, la tarea de jerarquización de la docencia se impone hoy, como forma de hacer justicia a quienes cumplen esa actividad, y de balancear la importancia relativa de las dos funciones. Para ello, existen propuestas de política pública que contemplan la asignación de incentivos a equipos

---

17 Decreto 1153/2015. Programa de Categorización de Docentes Investigadores Universitarios. Crea en el ámbito del Ministerio de Educación el Programa de Categorización de Docentes Investigadores Universitarios que tendrá por objeto categorizar a los docentes investigadores de las universidades de gestión privada; de las instituciones universitarias dependientes de las Fuerzas Armadas dependientes del Ministerio de Defensa y de las instituciones universitarias de las Fuerzas Policiales y de Seguridad dependientes del Ministerio de Seguridad, aplicando para ello los criterios del Programa de Incentivos a los docentes investigadores de Universidades Nacionales.

docentes que trabajen en el diseño de ‘proyectos de innovación pedagógica’ mediada por la tecnología, que sean aplicados a la tarea de enseñar y debidamente evaluados en sus resultados.

Como la argumentación oral permite ser encarada desde ambos lugares, tanto desde la docencia como desde la investigación, a continuación, se proponen como ejemplos de actividades que tienden a fortalecer los recursos argumentativos, tanto en el ámbito de la clase como en el de los proyectos de investigación y de extensión.

Se destaca, sin embargo, que se han encontrado más actividades didácticas para desarrollar la argumentación desde lo escritural que desde la oralidad. Y, generalmente, tendiente a la producción del trabajo de tesis de grado de los estudiantes o de otros escritos de contenido académico.

Por otro lado, debemos considerar el el modelo argumentativo de Toulmin et al. (1979) el cual establece pasos para una argumentación que pueden ser utilizados en cualquier tipo de disciplina o espacio abierto al debate, creando un modelo de análisis para cualquier tipo de discurso social argumentativo desde una conversación, una noticia, una entrevista, hasta la interacción docente alumno, abogado-cliente, entre otras. En este modelo el argumento tiene seis elementos y comienza con una tesis clara que se va a defender, apoya en una evidencia formada por hechos o condiciones que son observables.

Resultando, por último, de importancia que el proceso de enseñanza y aprendizaje se de en contexto lo más real posible, para que el estudiante aplique lo aprendido para lo cual deben diseñarse estrategias de aprendizaje situado.

## **Actividades generadas dentro de las mismas clases**

Existen trabajos que contribuyen con prácticas tendientes a la enseñanza de la argumentación, es especial la escrita, en niveles universitarios e incluso en instancias de enseñanza anteriores. Todo ello fundado en la idea de la enseñanza de esta práctica y en la necesidad que tienen los estudiantes de ser guiados en este proceso de elaboración de tesis de grado. Proceso que los preocupa y los llena de temores.

Así, Airoli y Bazzano (2011) relatan su práctica educativa tendiente a desarrollar la escritura argumentativa mediante la implementación de cursos y seminarios en los cuales se va llevando al estudiante a través de distintos pasos o etapas para poder sortear las dudas y temores que tiene al emprender un trabajo de tesis. Es claro que se trata de una lectura seleccionada y dirigida pero en la medida en la que el docente no pretenda imponer ideas propias sino hacer surgir la de los estudiantes, es una herramienta conveniente para iniciar.

Lo habitual es que las carreras implementen este tipo de razonamiento argumentativo escritural como materia independiente y ubicada entre las últimas de la curricula. Sin embargo, debería trabajarse en las instituciones mucho antes, para fortalecer el espíritu argumentativo a través de prácticas que pueden ser llevadas a cabo en cualquier materia de cualquier carrera y cualquiera sea el nivel de estudios del estudiante. Además pueden implementarse tanto en los primeros años como en los que promedian la carrera.

Por lo demás, y atendiendo a los estudiantes que ingresan a la carrera y que carecen aún del conocimiento normativo mínimo para buscar fundamentos jurídicos, pueden realizarse proyectos aúlicos que los obliguen a argumentar sobre temas actuales de su interés (aborto, pena de muerte, drogas, etc.) a fin de que desarrollen sobre los

mismos argumentos válidos y sólidos enmarcados en los conocimientos que poseen<sup>18</sup>. En estos casos constituye una desventaja el gran número de estudiantes por curso que impide la aplicación de estrategias de resolución de problemas ya que no se contará con el tiempo necesario para que sea ejercitado por todos.

La clase expositiva con un estudiante pasivo debe dejarse de lado. La idea principal, sobre todo en los primeros años de cursado, pasa por la creación de un pensamiento crítico<sup>19</sup>, que llegue a conclusiones y soluciones a partir de la formulación de problemas y preguntas claras y precisas.

Todo ello para desarrollar estrategias discursivas que buscan movilizar los procesos cognitivos (Martínez, 2002) como la deducción; el razonamiento causal; la dialéctica y la inducción. La autora trata la argumentación como una de las estrategias utilizadas en la organización de los discursos para enfatizar el proceso intersubjetivo de convencimiento del otro.

Por lo demás, resulta indispensable que el docente se preocupe y se ocupe del clima motivacional que se respira en las aulas (Padilla, 2020). Se reitera, también, la necesidad de contar con un espacio adecuado que permita el trabajo en grupo y fomente la discusión, el tiempo necesario para que puedan advertirse los argumentos y buscarse los fundamentos que servirán de base y la consecuente exposición de los mismos. Finalmente, la adecuación de las modalidades de evaluación de esta práctica debe ser

---

18 En este sentido, ver Reyes Herrera (2017).

19 Ver *La mini-guía para el Pensamiento crítico Conceptos y herramientas* por Dr. Paul y Dra. Elder. Fundación para el Pensamiento Crítico. Disponible en [www.criticalthinking.org](http://www.criticalthinking.org). El pensador crítico y ejercitado: Formula problemas y preguntas vitales, con claridad y precisión. Acumula y evalúa información relevante y usa ideas abstractas para interpretar esa información efectivamente. Llega a conclusiones y soluciones, probándolas con criterios y estándares relevantes. Piensa con una mente abierta dentro de los sistemas alternos de pensamiento; reconoce y evalúa, según es necesario, los supuestos, implicaciones y consecuencias prácticas y Al idear soluciones a problemas complejos, se comunica efectivamente. En resumen, el pensamiento crítico es auto-dirigido, auto-disciplinado, auto-regulado y auto-corregido. Supone someterse a rigurosos estándares de excelencia y dominio consciente de su uso. Implica comunicación efectiva y habilidades de solución de problemas y un compromiso de superar el egocentrismo y socio centrismo natural del ser humano.

clara tanto para docentes como para alumnos y valorar todo el proceso formativo que la misma implicó.

### **Actividades generadas dentro de proyectos de investigación**

Los proyectos de investigación son otro campo propicio para desarrollar actividades tendientes al desarrollo del pensamiento crítico para lo cual la argumentación resulta relevante.

Para llevarlos a cabo se requiere la formulación de un buen proyecto de base pero llegado un punto, tanto la recolección del material como su análisis, se llevará al alumnado al desarrollo de una argumentación académica construida sobre un triple desafío: 1. una argumentación demostrativa que exige la articulación entre marco teórico, hipótesis, datos y conclusiones. 2. una argumentación persuasiva que busca el modo de comunicar estos resultados más eficazmente, atendiendo a los destinatarios virtuales. 3. Una argumentación dialéctica que se abre a la consideración de otros puntos de vista, sustentada en una concepción del conocimiento científico como saber provisional y perfectible (Padilla, 2009 citado en Padilla, Douglas y López, 2010)

Todo ello para construir su propio pensamiento. Si bien el resultado final será escrito por lo general, previo a ser plasmado en el papel, demandará horas de discusión y argumentación oral tendiente a confirmar o refutar la hipótesis propuesta. Sin embargo, muchas veces se aprecia que los estudiantes no pueden reorganizar sus *nuevos* textos para expresarse con voz propia y, en general, se sienten ajenos al rol de protagonistas (investigadores) que llevan adelante en la actividad.

## **Actividades generadas dentro de proyectos de extensión**

Los proyectos de extensión, con su naturaleza distinta a los de investigación, facilitan el desarrollo de la argumentación oral. Así muchos de ellos, vinculados a prácticas de litigación, obligan al estudiante a elaborar textos sosteniendo su postura para luego llevarlas ante un Tribunal simulado.

En general, se enmarcan en un tópico determinado que se entrega a los alumnos con el formato de un caso judicial. Una contienda entre dos partes descrita en los hechos y el correspondiente reclamo de cada una de ellas. El estudiante debe identificar las cuestiones jurídicas en litigio, ordenarlas en una teoría del caso que debe plantear claramente y, finalmente, hacer la petición en concreto.

Los roles en este tipo de actividad suelen ser ya predeterminados. Ante ello, los equipos rivales se posicionan en los mismos e investigan para fundar en derecho sus argumentos. No interesa aquí su postura personal respecto del caso en concreto sino la correcta defensa del rol que les fue asignado. Esto hace que se asemeje más a la realidad de su ejercicio profesional. La primera etapa de esta actividad concluye con la realización de un *memorial*. Esto es, con la argumentación escrita de la postura correspondiente al rol asignado.

Sin embargo, esta actividad avanza un poco más en las destrezas de los alumnos. Éstos deben prepararse también para defender el rol en un simulacro de audiencia oral ante la otra parte y ante un auditorio, rol desempeñado por un Tribunal ficticio. Aquí las habilidades de argumentación oral deben desarrollarse. La forma de presentación del caso y la personal, resultan relevantes. La lógica seguida en el desarrollo de la exposición se conjuga con habilidades expositivas que abarcan desde la vestimenta hasta los tonos de voz a utilizar.

Este tipo de actividad, si bien es muy estructurada, y pocas veces presenta sorpresas a los estudiantes a lo largo de las audiencias, es lo más parecido a su realidad fuera de la Universidad. Por otra parte puede ser enseñada y ejercitada tanto entre los alumnos del mismo curso como en competencias entre universidades, sean a nivel local, nacional e internacional.

Un dato a trabajar ante la necesidad de seguir compitiendo en entornos no presenciales, como ocurriera ya desde el año 2020, es la presentación de la argumentación oral utilizando medios telemáticos. Ante ello, la posición de los oradores, las inflexiones de sus voces, sus gestos, entre otros puntos, deben desafiar la *política de mirada* que impone la cámara que lleva esa imagen al resto de los intervinientes. Política de mirada fija, generalmente enfocada en rostros, que impide ver el contexto el cual debe ser actualizado por el propio estudiante para lograr una mejor posición que su oponente frente al Tribunal.

Más allá de todo lo expuesto, es claro que en esta práctica de la argumentación, los estudiantes no logran aprehender la dimensión dialéctica de la misma y focalizan sus esfuerzos en la dimensión retórica.

### **Evaluaciones en estas actividades**

Una de las preocupaciones de los docentes en este punto es la forma de lograr la evaluación de las actividades que estimulan la argumentación oral, sea que se lleven a cabo durante el cursado regular o en actividades de investigación o de extensión.

Sostiene que, para mejorar la calidad de la oferta educativa y distribuirla de manera justa, no basta con la aplicación de buenas evaluaciones aisladas. Las mismas deben dialogar entre sí y formar “parte de un mismo proceso de análisis, reflexión y

proyección de lo hecho y necesario por hacer, desafío que, centrándose en el campo educativo, se inserta en una visión de cambio de la sociedad en su conjunto”.

Por ello, considerando que la educación es una tarea a desarrollarse a lo largo de toda la vida, la evaluación no puede centrarse en una sola etapa, por muy importante que esta sea para la formación de las personas. Así, “uno de los efectos perversos de la evaluación es que parece que solo es importante aquello que se evalúa” centrando la formación en la enseñanza de la matemática o la lengua y olvidando áreas socio-afectivas y éticas que favorecen el área cognitiva (Murillo, 2010). El autor propone también contribuir a la mejora los niveles de inclusividad de la educación a través de una evaluación que facilite “la construcción de estrategias para que todos puedan desarrollarse plenamente a partir de sus capacidades, saberes previos, intereses y necesidades”. Sostiene que hay que “poner la evaluación al servicio de la calidad en educación y no como instrumento de enjuiciamiento y sanción de sus problemas y fracasos”.

### **Conclusiones finales**

El desarrollo de la argumentación como forma de adquisición y elaboración de conocimiento en el ámbito universitario es escaso. Esto se da, en parte, por la falta de formación del docente y, en caso de tenerla, por la imposibilidad de visualizar a la argumentación como un recurso didáctico. Así, los obstáculos que impiden el paso de la enseñanza universitaria tradicional, repetitiva y obsoleta, hacia una enseñanza basada en la argumentación responden a factores que se fundan en los propios docentes, en las instituciones académicas y en los organismos de control y acreditación de las mismas.

La argumentación puede y debe ser enseñada desde la educación inicial, generando secuencias didácticas desde edades tempranas. Luego puede continuarse en la adolescencia, a través de la preparación de un material cuidadosamente seleccionado y evitando el direccionamiento de los estudiantes.

En relación a la enseñanza y a la práctica argumentativa en ámbitos universitarios, la misma tiende a la argumentación escrita con el fin de producir conocimiento en escritos de tipo académico dirigidos a dicha comunidad. Se advierten las falencias en la construcción de este tipo de producciones que, por otro lado, no reflejan la actividad que debe desarrollar el egresado en su labor diaria. La práctica de la argumentación oral es menor y tiende a la presentación en debates pensados para ser desarrollados en el contexto de un juicio y, en general, ejercitados en los últimos años de carrera.

Ambas prácticas son necesarias si se piensan más allá de los fines expuestos y a fin de que puedan tender a la generación y al fortalecimiento de competencias cognitivas y sociales de los estudiante, que les permitan “dialogar, reflexionar, y ser constructores de su propio conocimiento”. Para lograr este objetivo, en todos los niveles educativos, el rol del docente es fundamental y debe, con su intervención didáctica, promover procesos cognitivos reflexivo

Esto debido a que el desarrollo de una actividad argumentativa, sea escrita u oral, favorece el avance del conocimiento a partir de la reflexión y relectura de los textos o ideas dadas y su reelaboración (reescritura u oralización) por parte del estudiante. A la par que lo prepara para las demandas sociales y los nuevos procedimientos vigentes en la provincia para hacerlas valer, por un lado, y para ser un ciudadano activo y participativo, por otro.

El concepto de argumentar para aprender tiene ventajas que lo ubican con un rol fundamental a la hora de desarrollar el pensamiento crítico del estudiante. Puede ser utilizado en todos los niveles de enseñanza y debe ser priorizado en la universitaria en la cual solo se lo utiliza con fines utilitaristas como la producción de una tesis o bien como un ejercicio de litigación oral sin advertir el formidable alcance que posee como recurso de aprendizaje.

Las propuestas didácticas deben recuperar aportes de las perspectivas lógicas y retóricas de la argumentación –necesarias, pero no suficientes- y también de las perspectivas dialógicas y dialécticas, que habilitan el planteamiento de su dimensión epistémica y colaborativa. También se plantea (Padilla, 2020) “la relevancia de otros enfoques que ponderan la importancia de las dimensiones actitudinal, emocional, ética y situada”. Deben intergrarse, asimismo, los conceptos de comprensión empática, postura dialógica, convergencia crítica, asertividad, razonabilidad, clima motivacional, consideración positiva incondicional y congruencia.

La enseñanza de la argumentación oral y escrita, por tanto, exige una actividad comprometida por parte del docente, cuyo trabajo ya se encuentra atravesado por múltiples tensiones. Debe considerarse también que, para implementar las técnicas de comunicación oral, se hace necesario optimizar el tiempo de las clases. A su vez, las universidades deben asignar espacios aúlicos adecuados y cómodos para lograr una interacción a los fines de mejorar las competencias argumentativas y su ejercicio. Y, como último eslabón de este proceso de aprendizaje, deben ajustarse las pautas de evaluación a los fines perseguidos. Todo ello para preparar a los estudiantes de cara a la actividad profesional que los espera a su egreso (empleabilidad) y para el análisis crítico del conocimiento existente (argumentación académica) y la formación de pensamiento

propio que le permita resolver conflictos sociales a través del diálogo en lugar de la violencia (ejercicio de la ciudadanía).

Se trata claro de problemáticas aún no resueltas y, a veces, ni siquiera sospechadas, lo cual “debería, como se dice en lenguaje administrativo en francés, “interpelar fuertemente a los responsables” (entrevista a Platin, en Warley, 2011).

## Referencias y bibliografía de base

Alliaud, A. (2016). *Audiencias preliminares*, 1ra de., Bs. As.: Editorial Didot,

Aparicio, M. (1995). Educación Superior y Empleo. Propuesta de un modelo sistémico.

1ª Tesis doctoral. Calificación: Summa cum Laude (10) con recomendación de publicación. Mayo 29 de 1995, 3 tomos. Obra aceptada para su publicación por la UCALP: *En el sistema universitario ¿Quiénes triunfan?*

Aparicio, M. (2003). Calidad y Universidad. Un estudio sobre graduados a la luz de un modelo multidimensional (1985-2002). UTN. Facultad Regional Mendoza.

Argentina, Mendoza: ZETA, 186 pp.

Aparicio, M. (2013). Formación de formadores y Profesionalización en Argentina: Un análisis de la situación macro-social, méso-institucional y su impacto sobre las trayectorias e identidad de los formadores. In Arbós A. et Puig Calvó P. (Eds.). *Universidad y Sociedad: Formación, Profesionalización y Validación de la Experiencia*, España, Barcelona: Furtwangen Editores, 195- 209.

Aparicio, M., Rodriguez, G. y Rena, M. (2016). Empleabilidad, profesionalización y competencias sociales ¿Qué rol juega la universidad? *Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL*, vol. 9, núm. Esp.4, pp. 239-254, 2016.

Universidade Federal de Santa Catarina. DOI: <https://doi.org/10.5007/1983-4535.2014v9n4p239>

Achury Jiménez, A. (2017). *Técnicas de comunicación oral: Estrategia para fortalecer la competencia argumentativa*. (Monografía para optar al título de Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Español y Lenguas Extranjeras). Universidad Pedagógica Nacional. Fac. De Humanidades. Bogotá. Colombia.

- Alexy, R. (2002). *Derecho y Razón Práctica*. 1ra Edición, 2da Reimpresión; Delegación Coyoacán (México D.F.): Fontamara.
- Atienza, M. (2004). *Cuestiones Judiciales*. 1ra Edición, 2da reimpresión; Delegación Coyoacán (México D.F.): Fontamara.
- Arioli, E. y Bazzano, M. (2011). *El ejercicio de la argumentación en el ámbito universitario*. VI Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Arnoux, E. et al. (2009). *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de posgrado*, Buenos Aires: Santiago Arcos.
- Arnoux, E. (2013). Ejemplos y analogías. Discursividad política y didactismo en alocuciones públicas de Domingo Faustino Sarmiento. En J. E. Bonnin, M. López y R. Marafioti (eds.). *Signos en el tiempo, Cine, Historia y Discurso*, pp. 46-69 Universidad Nacional de Moreno: Editorial Biblos.
- Arnoux, E.; Nogueira, S. y Silvestri, A. (2001). La escritura producida a partir de la lectura de textos polifónicos: evaluación del desempeño en grupos con diferente entrenamiento escolar previo. En M. C. Martínez (Ed. y Comp.), *Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático en los textos expositivos y argumentativos* (pp. 49- 78). Universidad del Valle.
- Arnoux, E. et al. (2002). *La lectura y la escritura en la Universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Arnoux, E. N. de (2010). Los trabajos finales en las carreras de postgrado: el proceso de escritura. En N. Mainero y C. Mazzola (eds.), *Los postgrados en Educación*

*Superior en Argentina y Latinoamérica*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria (Universidad Nacional de San Luis).

Asti Vera, C. (2008). *Escenarios argumentativos. Iniciación a la evaluación de argumentos*, Buenos Aires: Educando.

Asti Vera, C. y Ambrosini, C. (2009). *Argumentos y teorías: aproximación a la epistemología*. 1a ed. - Buenos Aires: C.C.C. Educando.

Baker, M. (2009). Argumentative interactions and the social construction of knowledge. En: N. Muller Mirza; A-N. Perret-Clermont (Eds.). *Argumentation and education: theoretical foundations and practices* (pp. 127-144), Dordrecht: Springer.

Baytelman, A. y Duce, M. (2007). *Litigación penal. Juicio oral y prueba*, 1ra edición, Ed. Universidad Diego Portales, Santiago, Chile.

Becher, Tony (2001), *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*, Barcelona: Gedisa.

Bourdieu, Pierre (2007), *Cosas dichas*, Barcelon: Gedisa.

Bourdieu, Pierre (2008), *Homo Academicus*, Buenos Aires: Siglo XXI.

Bunge, M. (1997). *Epistemología*. Siglo XXI: México.

Buquet, A., Cooper, J., Mingo, A. y Moreno, H. (2013). *Intrusas en la universidad*, México, UNAM-IISUE.

Camilloni, A. (1995). *Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior*. Primeras Jornadas Trasandinas sobre planeamiento gestión y evaluación: "Didáctica de nivel superior universitaria". Universidad Católica de Valparaíso.

Chaparro González, L. y García Rodríguez, S. (2017). *La Argumentación en la comunicación oral, estudio de caso*. Tesis de Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna. Universidad Distrital Francisco J. de Caldas. Fac. de Ciencias y Educación. Consultado en

<https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/6457/ChaparroGonz%C3%A1lezLibiaMercedes2017.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Coll, C. y Monereo, C. (2008) (Eds.). *Psicología de la Educación Virtual. Aprender y enseñar con las Tecnologías de la información y la comunicación*. Madrid: Morata.

Coll, C., Mauri T. y Onrubia, J. (2008). El análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por las TIC: una perspectiva constructivista. En: Barerà, E., Mauri T. y Onrubia, J. (Coords.) *Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC. Pautas e instrumentos de análisis*. Graò. España, 2008.

Cotteron, J. (1995). *¿Secuencias didácticas para enseñar a argumentar en la escuela primaria?*. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 79-94

De Chiaro, S. e Leitão, S. (2005). “O papel do professor na construção discursiva da argumentação em sala de aula”. *Psicologia: Reflexão e Crítica* 18/3, 350-357.

De Chiaro, S. e Aquino, K. A. Da S. (2017). Argumentação na sala de aula e seu potencial metacognitivo como caminho para um enfoque CTS no ensino de química: uma proposta analítica. *Educação e Pesquisa*, 43/2, 411-426.

De Chiaro, S. (2020). Profesores: ¿qué seres humanos queremos ayudar a formar? Punto de partida para la defensa de la argumentación en la formación docente *Revista Iberoamericana de Argumentación Segunda Época* RIA 20 (2020): 267-289 /

<http://doi.org/10.15366/ria2020.20> Trad.: Ramírez Roncancio, N. (Univ. Pedagógica y Tecnológica de Colombia)

Dejours, Christophe (2009), *El desgaste mental en el trabajo*, Madrid, Modus Laborandi.

Di Stefano, M. y Pereira, M. (1997). Representaciones sociales en el proceso de lectura. *Signo y Seña*, 8, pp. 319-340.

— (2004). La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales. En Carlino, P. (Coord.), *Textos en contextos 6: Leer y escribir en la universidad*, p. 25-39. Buenos Aires: Ediciones Lectura y Vida.

— (2009). La escritura de monografías en posgrados en Ciencias Sociales. En E. N. de Arnoux (dir.), *Escritura y producción de conocimiento en las carreras de postgrado* (pp. 87-106). Buenos Aires: Santiago Arcos Editor.

— (2010). *La construcción de razonamientos en ponencias, artículos y borradores de tesis de alumnos de posgrado*. En Paneles de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América Latina. XII Congreso Sociedad Argentina de Lingüística. Disponible en <http://educacion.uncuyo.edu.ar/paginas/index/publicaciones56>

Dolz, J. y Pasquier, A. (1996). *Argumentar para convencer. Una secuencia didáctica de iniciación al texto argumentativo para el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria*. Trad: Labaien, P., Sánchez, M. y Sierra, F. Gobierno de Navarra Departamento de Educación y Cultura.

Duce, M. (2013). *La prueba pericial*, 1ra edición, Editorial Didot, Bs. As.

Forte, N. y Gaiser, M. (2020). La argumentación como tema escolar. Un análisis de manuales. *Traslaciones Rev. Latinoamericana de Lectura y Escritura*. Vol. 7 (13)

julio – diciembre. Facultad de Ciencias Humanas Universidad Nacional de La Pampa. Argentina

García de Fanelli, A. y Moguillansky, M. (2008), La carrera académica desde la perspectiva de los docentes, en Ana María García de Fanelli (ed.), *Profesión académica en la Argentina: carrera e incentivos a los docentes en las universidades nacionales*, Buenos Aires, CEDES, pp. 108-133

García de Fanelli, A. (2009) La docencia universitaria como profesión y su estructura ocupacional y de incentivos en el libro *Profesión Académica en la Argentina: Carrera e Incentivos de los docentes en las universidades nacionales*. Editorial CEDES. Buenos Aires.

García de Fanelli, A. (2018) La importancia de la investigación en las universidades nacionales de la Argentina: situación actual y retos a futuro. En *La Agenda Universitaria IV Viejos y Nuevos desafíos en la educación superior Argentina* Universidad de Palermo. Colección de Educación superior.

Giménez, G. y Subtil, C. (2015). Enseñar a argumentar en la escuela. Un estudio a través de los manuales escolares. *Cuadernos de Educación*, XIII (13), 1-13.

Giménez, G. et al (2014). *Opinar y decir lo propio: estrategias para enseñar a argumentar en la escuela*. 1a ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2014. E-Book.

Hernández Gaviria, F. (2011). *Comprensión y producción de textos argumentativos polifónicos desde el discurso referido*. Consultado online en mayo 2020 en <https://core.ac.uk/download/pdf/11862662.pdf>

Jauchen, E. (2014). *Estrategias de litigación penal oral*, 1ra edición. Editorial Rubinzal-Culzoni, Santa Fe.

- Jitrik, N. (1982). *La lectura como actividad*. México: Premiá.
- Jimenez-Aleixandre, M. P. e Brocos, P. (2015). Desafios metodológicos na pesquisa da argumentação em ensino de ciencias. *Revista Ensaio* 17,139-159.
- Kuhn, D. (1992). Thinking as argument. *Harvard Educational Review* 62,155-178.
- (2005). *Education and thinking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leitão, S. (2007). Processos de construção do conhecimento: a argumentação em foco. *Pró- Posições* 18/3, 75-92.
- (2011). O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. En: S. Leitão e M. C. Damianovic (Eds.). *Argumentação na escola: o conhecimento em construção* (pp. 13-46), Campinas: Pontes Editora.
- López, E. (2016). Articulación entre saber ajeno y saber propio en escritos académicos estudiantiles de humanidades. *Traslaciones Rev. Latinoamericana de Lectura y Escritura*. Volumen 3 (6) Diciembre- pp. 78-107
- Lopes Piris, E. (2020). (Im)Posibilidades de enseñanza de la argumentación en la escuela. *Revista Iberoamericana de Argumentación Segunda Época RIA* 20 (2020): 30-56 <http://doi.org/10.15366/ria2020.20> Trad.: da Silva Ortega, R. (Universidade Estadual de Santa Cruz)
- Lorenzo, Leticia (2021). *Manual de litigación*, 1ra edición, Buenos Aires: Didot.
- Martínez, M. C. (1997). “El proceso discursivo de la significación” en Martínez María Cristina (compiladora) *Discurso, proceso y significación. Estudios de análisis del discurso*. Cali, Editorial Universidad del Valle y Asociación latinoamericana de Estudios del Discurso (ALED).

- (2001) La dinámica enunciativa: la argumentación en la enunciación” en *Aprendizaje de la argumentación razonada*. Cátedra UNESCO Lectura y Escritura Vol. 3. Unidad Artes Gráficas, Facultad de Humanidades, Universidad del Valle, Cali, Colombia.
- (2001) Visión discursiva del lenguaje, visión dialógica del discurso en *Análisis del discurso y práctica pedagógica*. 3ª Edición. Editorial Homo Sapiens. Argentina.
- (2002) *Estrategias de lectura y escritura de textos Perspectivas teóricas y talleres*. Cátedra UNESCO para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América Latina con base en la Lectura y la Escritura. Universidad del Valle. Colombia.
- Mirete Ruiz, A. (2010). Formación docente en TICs. ¿Están los docentes preparados para la (R)evolución TIC? *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4, 1, 2010, pp. 35-44. Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores Badajoz, España  
Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832327003>
- Molina, M. (2020). Una aproximación didáctica a los usos de la escritura argumentativa en dos disciplinas universitarias. *Revista Iberoamericana de Argumentación*. RIA 20 (2020): 228-248 <http://doi.org/10.15366/ria2020.20>
- Moreno Holman, L. (2012). *Teoría del caso*, 1ra edición, Buenos Aires: Didot.
- Muñoz Candía, C. (2013). *Propuesta didáctica para la enseñanza de la argumentación en niños de 4º año básico*. (Tesis para optar al Grado de: Licenciado en Educación) Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago, Chile.
- Murillo, J. y Román, M. (2010). Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina. *Revista Iberoamericana de educación*. N.º 53 (2010), pp. 97-120.

- Ortega de Hocevar, S. (2020). Cómo lograr que los niños argumenten: Secuencias didácticas para aplicarse en el nivel primario. Facultad de Educación Universidad Nacional de Cuyo. *Revista Iberoamericana de Argumentación*. Segunda Época RIA 20 (2020): 78-100. <http://doi.org/10.15366/ria2020.20>
- (2016). Nuestros niños argumentan. *Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*. Volumen 3 (6) Diciembre - pp. 47-77
- Padilla, C. (2016). Desafíos epistémicos y argumentativos en la escritura de postgrado: géneros científico académicos y trayectorias de maestrandos y doctorandos. *Traslaciones Rev. Latinoamericana de Lectura y Escritura*. 2362- 6194- Volumen 3 (6) Diciembre 2016- pp. 165-196.
- (2020). Enseñar y aprender a argumentar a lo largo de la escolaridad: desafíos actitudinales, epistémicos, colaborativos y situados. *Revista Iberoamericana de Argumentación*. RIA 20 (2020): 7-29.
- Padilla, C., Douglas, S, y López, E. (2010). *La comunicación académica como construcción argumentativa: perspectivas de lectura y escritura*. En Paneles de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América Latina. XII Congreso Sociedad Argentina de Lingüística. Disponible en <http://educacion.uncuyo.edu.ar/paginas/index/publicaciones56>
- Palma, M. y Castañeda, M. (2015). Litigación oral: estrategia de enseñanza para el desarrollo de competencias argumentativas en la formación de profesores de educación secundaria. *Aula Abierta*, Vol. 43, Issue 1, 39-46, <https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.10.002>. Disponible en (https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0210277314000274)
- Perelman, Ch. & Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos.

- Perelman, Ch. (1993). *La lógica jurídica y la nueva retórica*. Madrid: Civitas.
- (1997). *El imperio retórico. Retórica y argumentación*. Santa fe de Bogotá: editorial Norma.
- (2001). Textos argumentativos: su producción en el aula. *Revista Lectura y Vida*, 2, 32-45.
- Plantin, Ch. y Doury, M. (2015). Un enfoque lingüístico e interaccional de la argumentación. Artículo original Une approche langagière et interactionnelle de l'argumentation. *Argumentation et Analyse du Discours* [En ligne], 15. URL: <http://aad.revues.org/2006> Trad: Gándara, L. para *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*. Volumen 3 (6) Diciembre- pp. 11-46
- Plantin, C. (1998). *La Argumentación*. Barcelona: Ariel.
- (2011). *No se trata de convencer, sino de convivir L'ÈRE POST-PERSUASION. RÉTOR*, 1(1), pp. 59-83, 2011
- (2014). *Las buenas razones de las emociones*. - 1a ed. - Argentina: Buenos Aires. Moreno: Universidad Nacional de Moreno.
- Popper, K. (1980). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.
- (1982) *Conocimiento objetivo*. Madrid: Tecnos.
- (1983) *Conjeturas y refutaciones*. Barcelona: Paidós.
- Project Zero. Harvard University. 10 Suggestions for Getting Started with Thinking Routines in Early Childhood Classrooms Consultado en <http://www.pz.harvard.edu/sites/default/files/10SugstoGetStartedwTRs%20-%20Oct20.pdf>
- Reyes Herrera, B. (2017) Propuesta didáctica para fortalecer la argumentación oral en estudiantes de tecnología en gestión judicial y criminalística. Una educación

incluyente y de calidad para la paz, dentro del nuevo marco social del pos acuerdo. Consultado en <https://recursos.educoas.org/sites/default/files/5154.pdf>

Romano, M. (2020). Argumentar en la universidad: representaciones estudiantiles, retos y perspectivas. *Rev. Iberoamericana de Argumentación*. Segunda Época RIA 20 206-227. <http://doi.org/10.15366/ria2020.20>

Rúa, G. (2014). *Contraexamen directo de testigos*, 1ra edición, Bs. As: Editorial Didot.

Rúa, G. (2015). *Examen directo de testigos*, 1ra edición. Bs. As : Editorial Didot.

Sánchez Martínez, E. (2017). El desafío de mejorar la enseñanza universitaria. Una propuesta para promover su innovación y jerarquizar su lugar en la Universidad. Publicado en C. Marquis (ed.): *La agenda universitaria III: propuestas de políticas y acciones*, Universidad de Palermo, Colección de Educación Superior, Buenos Aires.

Sasseron, L. H. e Carvalho, A. M. P. (2013). Ações e indicadores da construção do argumento em aulas de ciencias. *Revista Ensaio* 15/2,169-189.

Silvestri, A. (2001). La producción de la argumentación razonada en el adolescente: las falacias de aprendizaje. En M. C. Martínez (comp.), *Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático de los textos expositivos y argumentativos* 3. (pp 29-48). Colombia: Universidad del Valle.

Schwarz, B. (2009). Argumentation and learning. En: N. M. Mirza and A-N Perret-Crelmont (Eds.). *Argumentation and education: theoretical foundations and practices* (pp. 91-126), Dordrecht: Springer.

Tello, A. (2008), Nuevas regulaciones en el trabajo docente, en Ruiz, de la Vega, Dib y Bruffman (coords.), *Reflexiones del Congreso Nacional por una Educación Superior Democrática, Popular, Emancipadora y Latinoamericana. Hacia la*

*construcción de un nuevo movimiento nacional de trabajadores docentes universitarios*, Córdoba: Edición ADIUCAGD-COAD, pp. 132-145

Tobón, Sergio. (2004) *Formación basada en competencias. Pensamiento Complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe.

Tobón Lindo, M. y Arbeláez Gómez, M. (2010). *TIC y Educación. La formación docente al incorporar las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje*. Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021. Argentina: Buenos Aires.

Toulmin, S., Rieke, T. y Janik, A. (1979). *An introduction to reasoning*. New York: Macmillan.

Toulmin, S. (2007). *Los usos de la argumentación*. Barcelona: Península.

Valente, E. (2016). Reescritura, reflexión teórica y argumentación en el nivel de posgrado. *Traslaciones Rev. Latinoamericana de Lectura y Escritura*. Volumen 3 (6) Diciembre 2016- pp. 135-164

Van Dijk, T. (comp.). (1997). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.

Vázquez, A., Pelizza, L., Jakob, I. y Rosales, P. (2010). La escritura y el aprendizaje en el contexto académico. La perspectiva de los estudiantes universitarios. Paneles de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América Latina. XII Congreso Sociedad Argentina de Lingüística. *Panel I: La argumentación y su enseñanza*

Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

— (1985) *Pensamiento y habla Los conceptos científicos. Escritura y pensamiento*. Terrains Editions Sciences Sociales. París. Pp.258-263. Traducido por Martínez MC (Universidad del Valle).

— (1986) *Pensamiento y Lenguaje*. Nueva edición a cargo de Alex Kozulin. Barcelona: Ediciones Paidós.

Walker, V. S. (2016) El trabajo docente en la universidad: condiciones, dimensiones y tensiones. *Perfiles Educativos*, vol.38, n.153, pp.105-119.

Warley, J. (2011). El hacer argumentativo Pedagogía y teoría de la argumentación. Entrevista a Christian Plantin *Anclajes*, vol. XV, núm. 2, diciembre, pp. 103-112 Universidad Nacional de La Pampa Santa Rosa, Argentina. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=22435827007>

Weston A. (2002). *Las claves de la argumentación*. Título original: A Rulebook for Arguments, 3rd Ed. Ed. española a cargo de Malem J. Barcelona:

Ariel.