

DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL: LA CONTRIBUCIÓN DE LOS FOROS DE DISCUSIÓN EN LÍNEA

YUNUEN IXCHEL GUZMÁN-CEDILLO

Universidad Nacional Autónoma de México Facultad de Psicología

FELIPE TIRADO SEGURA

Universidad Nacional Autónoma de México Facultad de Estudios Superiores Iztacala

RUBÉN EDEL NAVARRO

Universidad Veracruzana

RESUMEN: El objetivo de esta investigación es caracterizar en niveles de desempeño la competencia argumentativa en foros de discusión en línea. El diseño fue de tipo mixto concurrente longitudinal prospectivo tipo panel. Los participantes fueron los estudiantes inscritos en la materia en línea de sexualidad humana de la Escuela Nacional de Medicina y Homeopatía (ENMyH) del Instituto Politécnico Nacional (IPN). Tres codificadores evaluaron los mensajes escritos por los estudiantes en cuatro foros de discusión, a través de análisis del discurso (codificación mixta), ubicando cada mensaje en un nivel de desempeño (del 1 al 4) a través de una rúbrica de evaluación. Los resultados sugieren una evolución en el desempeño

eficiente durante la realización de los foros, al caracterizar los mensajes en niveles de desempeño. Se concluye que los recursos se integran en una actuación compleja diferenciada en cuatro niveles de desempeño: comentarios sobre la temática del foro, defensa de una postura, discusión en términos de intercambio sobre un tema y deliberación o argumentación conjunta.

PALABRAS CLAVE: Desarrollo de competencias, competencias transversales, argumentación, educación a distancia, foros de discusión.

Introducción

La perspectiva de competencias retomada en este trabajo es la psicológica, la cual busca cualificar actuaciones expertas en términos de su proceso de desarrollo (Legendre, 2005; Jonnaert, 2009).

La argumentación en procesos de formación en línea ha sido objeto de estudio por sus implicaciones para comunicar ideas, adquirir conocimiento, desarrollar un pensamiento científico y crítico al lograr una concepción de problemas complejos que generan soluciones (Coffin, 2009; Mason, 2006).

Dada su relevancia, el presente trabajo se centra en el estudio de la competencia argumentativa planteando como un escenario específico para su observación y estudio a los foros de discusión de un proceso de formación profesional en línea, al caracterizar los niveles de desempeño de la competencia argumentativa.

La competencia argumentativa

Estudios sobre argumentación refieren la existencia de saberes de naturaleza diferente involucrados en la elaboración de un argumento. Al realizar un análisis de estos elementos se observan, al menos, trece vinculados estrechamente (Khun, 2000; Khun y Park, 2005; Khun y cols., 2008; Ying-Hua, Chin-Chung, y Fu-Kwun 2006), descritos y enumerados a continuación:

1. Manifestar una posición, es la enunciación abierta de una postura frente a un tema al dar una afirmación que se considera del ámbito del conocimiento por parte de la persona que la ostenta.
2. Tipo de evidencia enunciada, si hay ausencia, si es pseudoevidencia (de un caso se generaliza a todos los demás) o si es evidencia genuina (citar una fuente legitimada).
3. Evaluación de la evidencia, cómo se lleva a cabo la revisión de las justificaciones dadas.
4. Cambio conceptual, capacidad de modificar el propio pensamiento a partir de la revisión del pensamiento de otros, a la luz de nueva evidencia.
5. Presencia de contraargumentos con los cuales se responde una aceptación o negación de la fiabilidad de un argumento, desechándolo total o parcialmente.
6. Presencia de refutaciones, críticas que recuperan el argumento y el contraargumento refiriendo cualidades o debilidades.
7. Posición de pensamiento se refiere a las teorías personales acerca del origen del conocimiento que caracterizan a la forma de argumentar.

8. Emisión de juicios sobre los hechos u opiniones de otros.
9. Elaboración y organización de ideas al explicar clara y coherentemente las afirmaciones realizadas.
10. La dimensión ética que refiere a las actitudes que permiten la invitación al debate.
11. Capacidad para manifestar desacuerdos siendo asertivo.
12. Reconsideración de afirmaciones con base en aspectos sociales considerando los contextos.
13. Manejo de nociones conceptuales que muestran profundidad en el conocimiento de un tema.

En esta investigación desde el enfoque por competencias los trece elementos son comprendidos como recursos de la competencia argumentativa, al articularse en una acción experta que lleva a cabo un individuo al exponer de manera coherente, fundamentada y sistemática una aseveración, hecho o conclusión para plantear su postura, a la vez que se muestra una actitud frente a la temática y a los interlocutores en una situación donde se intercambian y comparten significados (argumento dialógico) (Guzmán-Cedillo, Flores, y Tirado, 2012).

Argumentar con otros

El proceso de construir un argumento es en sí mismo una situación compleja que demanda una movilización de recursos. Este proceso es más desafiante al darse en grupo, ya que para lograr la comprensión de otros y compartir significados se requieren capacidades para negociar, intercambiar, criticar, comunicar, razonar, atender y reflexionar con otros (Van Eemeren, y Houtloosser, 2007).

El foro de discusión en línea como escenario de argumentos dialógicos

Los foros de discusión en línea son un tipo de comunicación mediada por computadora parecida a una conversación, donde los mensajes son las aportaciones escritas de los participantes (Lewis, 2005). En general, los estudios sugieren que al elaborar un argumento en los foros de discusión en línea se requiere de la capacidad de coordinar una serie de habilidades verbales, acompañadas de un pensamiento crítico que permite la revisión de

posturas frente a un tema al elaborar un discurso convincente y coherente (Nussbaum, Sinatra, y Poliquin, 2008; Veerman, Andriessen, y Kanselaar, 2000).

Al considerar que la competencia necesita de una situación que exija el despliegue de los recursos movilizados, se reconoce que los foros constituyen un escenario para comprender la competencia argumentativa al ser una situación que facilita el argumento dialógico cuya característica principal es el contraste de ideas para externalizar un razonamiento (Jonnaert y cols., 2008; Perrenoud, 2008; Coll, 2009).

Con respecto a la evaluación de los niveles de desempeño de la competencia argumentativa, sus dimensiones fueron los trece recursos, esencia de esta capacidad. Con base en la información anterior, la competencia argumentativa en esta investigación se define como la integración de recursos movilizados en la defensa o rechazo de una aseveración, hecho o conclusión a través de una exposición coherente, fundamentada y sistemática, cuyo objetivo es plantear postura a la vez que se comparten significados y se negocia un consenso dentro de foros de discusión de un proceso de formación profesional en línea.

En ese sentido el objetivo general de investigación es caracterizar los niveles de desempeño de la competencia argumentativa en foros de discusión de un proceso de formación profesional en línea.

Método

Participantes. Se trabajó con una muestra por conveniencia de 16 estudiantes inscritos en la materia, pertenecientes al noveno semestre de las carreras y, además, un docente responsable del acompañamiento del proceso de formación en línea de sexualidad humana.

Tres codificadores independientes elegidos por ser expertos en tres áreas (lenguaje, sexualidad y desarrollo cognitivo) quienes analizaron los mensajes.

Unidad de análisis. 93 mensajes de cuatro foros.

Escenario. Los cuatro foros analizados eran parte de las actividades de aprendizaje de la secuencia didáctica realizadas en la plataforma educativa Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) de la ENMyH.

Instrumentos. Rúbrica de evaluación de mensajes en foros de discusión en línea (Guzmán-Cedillo, Flores, y Tirado (2012).

Estrategias de recolección y análisis de información. La principal estrategia de recolección de información fue la revisión de documentos mediante el análisis del discurso con la técnica de codificación temática de tipo mixto.

Diseño de investigación. Mixto de tipo concurrente subsumido en un estudio longitudinal prospectivo tipo panel donde las participaciones del mismo grupo de estudiantes fueron evaluadas en diferentes momentos del proceso de formación en línea

Procedimiento

Las participaciones de cada foro fueron guardadas en archivos de Microsoft Word etiquetados con número consecutivo según el orden y la secuencia de intervención realizada por los estudiantes en cada foro, para después introducir los archivos en el programa de análisis cualitativo (QDAminer¹), creando así cuatro archivos que mostraban la secuencia de participación; con lo cual, el primer codificador realizó su tarea en los 4 foros identificando los indicadores de desempeño contenidos en la rúbrica de evaluación. De esta misma forma otro codificador de forma independiente señaló los indicadores. La validación se determinó a partir del acuerdo entre codificadores siguiendo el criterio de presencia o ausencia de cada nivel de desempeño dentro del rubro y recurso identificado en el mensaje.

Con el objetivo de determinar el nivel de desempeño de cada mensaje, se utilizó la herramienta de lista de acuerdo entre jueces del QDAminer; en los casos en los que había discrepancia se pidió a un tercer codificador que revisará estos mensajes y los codificara para determinar el nivel de desempeño asignado al mensaje con 2 de 3 posibilidades de acuerdo, y en el caso de que los 3 codificadores tuviesen una discrepancia (10% de los mensajes) dos codificadores determinaron de manera conjunta el nivel de desempeño que manifestaba ese mensaje.²

Con la sábana de datos obtenida se procedió a realizar el análisis descriptivo de la competencia argumentativa por foros y niveles de desempeño.

Resultados

La mediana obtenida por mensaje analizado en cada foro fue un indicador para ubicar mensajes representativos de cada nivel de desempeño. Bajo esas observaciones se realiza la reagrupación de los mensajes en términos de las características compartidas por niveles de desempeño en la elaboración del mensaje. Esta elaboración se relaciona con factores como: el interés o familiaridad hacia el problema abordado así como a la forma en que los estudiantes se relacionan con la temática, la fundamentación que utilizan para construir un argumento, la manera en que establecen el intercambio con sus compañeros en el foro, siendo este aspecto primordial en la elaboración del mensaje.

A continuación se caracterizan los cuatro niveles de desempeño de la competencia argumentativa.

El nivel 1 *Comentarios sobre la temática del foro* se caracteriza por entender al foro de discusión como una charla simple, en la cual los mensajes consisten en una forma incipiente de argumento individual. Los mensajes se vierten en forma de opiniones o comentarios generales donde el autor no termina de considerarse como actor social de la situación o subraya que son los otros quienes la padecen. Se muestra poca o nula conciencia de la existencia de un interlocutor, los mensajes no son dirigidos o personalizados, hay presencia de saludos pero no de diálogos. Se construyen opiniones alrededor de los temas del foro, basadas en juicios que no muestran un interés explícito en la reflexión derivada del entendimiento del tema abordado en el foro. Se llevan a cabo generalizaciones sustentadas en creencias absolutistas sobre la existencia de una realidad incuestionable. En consecuencia, las justificaciones que dan soporte a las afirmaciones nacen de lo que se considera verdadero, por lo que ninguna fuente es indicada. Se muestra confusión o uso inadecuado de los conceptos de la disciplina. Son mínimos los desacuerdos o cuestionamientos expresados.

El nivel 2 *Defensa de una postura* se caracteriza por entender al foro como un escenario de debate donde se debe adoptar una postura que se considera la correcta, cuyo argumento debe convencer a los compañeros de afiliarse a la forma de entender el fenómeno. La forma de redactar oscila entre ellos (“los otros”) y la persona que escribe (“yo,

nosotros”). No hay un convencimiento de asumirse como parte de la problemática, pero utiliza el pronombre “nosotros” al considerar un papel activo dentro de la situación discutida en el foro. En sus participaciones se dirige a todos continua siendo impersonal. Empieza a tomar partido en el debate o defiende una postura porque considera más puntos de vista posibles sobre el mismo tema. Para sostener su postura menciona fuentes inespecíficas o de índole personal y comienza a utilizar conceptos clave de la disciplina.

El nivel 3 *Discusión en términos de intercambio sobre un tema* se caracteriza por entender al foro como un escenario de discusión donde se pueden comenzar a contrastar ideas expuestas por los pares, donde es necesario no sólo opinar sino dar argumentos basados en su experiencia profesional conjugado con los conocimientos de otras fuentes. Manifiesta un análisis del tema que se está revisando (reflexión), toma distancia para analizar y comprender la situación más que para enjuiciarla. Comienza a hacer puentes entre sus experiencias profesionales y lo discutido en el foro, en este momento se considera un actor social dentro del problema. Se ve a sí mismo como un interlocutor en el foro, comienza a personalizar mensajes aunque es inespecífico al referirse a “algo” que ha mencionado otro participante, o bien comienza a puntualizar elementos que ha leído de los mensajes de sus compañeros. Comienza a valorar lo que se ha dicho como conocimiento a revisar y comparte experiencias profesionales y personales, contextualiza su argumento e inicia cuestionamientos, toma consciencia de la existencia de realidades que se contraponen. Enuncia abiertamente su postura pero aún no la explica completamente o es impreciso. Se permite manifestar abiertamente sus acuerdos pero no así los desacuerdos, los cuales aún son velados.

El nivel 4 *Deliberación o argumentación conjunta* se caracteriza por entender al foro como un escenario de deliberación donde además de contrastar ideas entre pares se puede llegar a acuerdos, dependiendo de los argumentos elaborados en conjunto fundamentados en diferentes fuentes validadas por una comunidad de profesionales, en la que también son partícipes. En la medida que se asumen como profesionales de la salud buscando información y la comparten con sus colegas para legitimarla. Se expresa una comprensión del fenómeno al revisar diferentes elementos que le componen así como considerar el papel que como profesional de la salud juega dentro del problema. Manifiesta una lectura de los mensajes escritos por otros participantes, particulariza y personaliza sus mensajes al mencionar los nombres de sus compañeros y lo que ellos han escrito. Manifiesta consciencia de su participación e interlocución con los otros participantes, pone a

consideración de los participantes sus ideas y argumentos sobre la temática y solicita intercambio. Muestra claridad y organización de su argumento. Manifiesta el manejo de un vocabulario amplio además de un manejo complejo de conceptos de la disciplina (sexualidad humana) y de la formación profesional del médico. Expresa tanto acuerdos como desacuerdos, estos últimos de manera cortés que buscan ser consistente con la elaboración de cuestionamientos. Evalúa situaciones como parte de la temática al revisar los componentes, explicaciones y posibles contradicciones con lo que define su postura. Contextualiza y justifica su argumento con respecto a la experiencia profesional, lo leído o lo que han revisado en otros contextos.

Conclusiones

Desde el enfoque por competencias la conceptualización de la competencia argumentativa permitió un análisis integral que implicó la identificación de una trayectoria de desarrollo. Ubicando cuatro niveles de desarrollo de la competencia que van desde concebir el foro como una charla hasta llegar a la argumentación conjunta pasando por una etapa de defensa a ultranza y un intercambio de argumentos.

En efecto, la competencia argumentativa no se da en fases lineales e irreversibles. Para poder explicarla se necesita de una visión de desarrollo que pueda comprender esta evolución en niveles de desempeño flexibles, los cuales varían según cada recurso de la competencia, así como las características de la situación que pueden o no crear la necesidad de desplegarlos en el foro en su forma más desarrollada. Comprensión sustentada en un marco de desarrollo microgenético que asumiría las diferencias de los mensajes asociadas a características de una visión particular sobre la temática o actividad realizada en el foro en tanto situación específica (Tardif, 2006; Kuhn y Udell, 2003).

En el caso de la investigación los foros constituyeron una situación de aprendizaje para comprender el desarrollo de la competencia argumentativa, cuando se conceptualiza al foro como una situación que permite el contraste de ideas entre pares. Particularidad que lo distinguen de la valoración de un argumento en un ensayo escrito o un debate oral, conformando así una comunicación distinta, la cual permitió observar cómo los mensajes de los estudiantes se modificaban de un foro a otro, tanto longitudinal como transversalmente.

Es decir, una visión evolutiva de la competencia argumentativa es una aproximación a la comprensión de cómo los recursos que la constituyen se van articulando, así como a la identificación de los factores educativos que favorecen su evolución.

En la investigación se reconocieron elementos pertinentes para la continuación de esta línea de estudio como contar con medidas complementarias para documentar el desarrollo a través de la incorporación de entrevistas realizadas a los estudiantes sobre aspectos de desarrollo de la competencia.

Notas

1 QDA es un programa informático para el análisis cualitativo de datos, utilizado para codificar datos textuales.

2 Estimación unitaria (Byman, Järvela, y Hakkinen, 2005; Järvela, Järvenoja, y Veerman, 2008; Järvela, Järvenoja, y Veerman, 2005).

Bibliografía

- Byman, Jarvela, y Hakkinen (2005). What is reciprocal understanding in virtual interaction? *Instructional Science*, 33(2), 121-136.
- Coffin, C., North, S., y Martin, D. (2009). Exchanging and countering points of view: a linguistic perspective on school students' use of electronic conferencing. *Journal of Computer Assisted Learning*, 25(1), 85-98.
- Coll, C. (2009). Los enfoques educativos basados en competencias y el sentido de aprendizaje escolar. Conferencia magistral presentada en el x Consejo Mexicano de Investigación educativa. Recuperado de http://www.youtube.com/watch?v=12xaCoo_09I
- Guzmán-Cedillo, Y., Flores, R. y Tirado, F. (2012). La evaluación de la competencia argumentativa en foros de discusión en línea a través de rúbricas. *Innovación educativa*, 60(12).
- Järvela, Järvenoja, y Veerman (2005). How students describe the sources of their emotional and motivational experiences during the learning process: A qualitative approach. *Learning and Instruction*, 15, 465-480.
- Järvela, Järvenoja, y Veerman (2008). Understanding the dynamics of motivation in socially shared learning. *International Journal of Educational Research*, 47, 122-135.
- Jonnaert, P. (2009). *Compétences et socioconstructivisme: un cadre théorique*. 2ª ed. Colección : Perspectives en éducation y formation. Bruselas: De Boeck.
- Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D., y Yaya, N. (2008). La competencia como

organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(3), 1-32. Recuperado de www.ugr.es/~recfpro/Rev123.html

- Kuhn, D., y Park, S. H. (2005). Epistemological understanding and the development of intellectual values. *International Journal of Educational Research*, 43, 111-124.
- Kuhn, D., Cheney, R., y Weinstock, M. (2000). The Developmental of epistemological understanding. *Cognitive Development*, 15, 309-328.
- Kuhn, D., Iordanou, K., Pease, M., y Wirkala, C. (2008). Beyond control of variables: What needs to develop to achieve skilled scientific thinking? *Cognitive development*, 23, 435-451.
- Kuhn, D., y Udell, W. (2003). The development of argument skills. *Child development*, 74(5), 1245-1260.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 3ª ed., Le Défi Éducatif Montréal : Guérin.
- Lewis, D. M. (2005). Arguing in English and French asynchronous online discussion. *Journal of pragmatics*, 37, 1801-1818.
- Mason, L., y Scirica, F. (2006). Prediction of students' argumentation skills about controversial topics by epistemological understanding. *Learning and Instruction*, 16(5), 492-509.
- Nussbaum, E. M, Sinatra G. M., y Poliquin, A., (2008). Role of epistemic beliefs and scientific argumentation in science learning. *International Journal of Science Education*, 30(15), 1977-1999.
- Perrenoud, P. (2008). *Construir competencias desde la escuela*. Chile: JCSAÉZ.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences: documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière-éducation.
- Van Eemeren, F., y Houtloosser, P. (2007). The study of argumentation as normative pragmatics. *Pragmatics of cognition*, 10(1-2), 161-177.
- Veerman, A. L., Andriessen, J. E., y Kanselaar, G. (2000). Learning through synchronous electronic discussion. *Computer & Education*, 34(3-4), 269-290.
- Ying-Hua, G., Chin-Chung, y Fu-Kwun (2006). Content analysis of online discussion on a senior-high-school discussion forum of a virtual physics laboratory. *Instructional Science*, 34(4), 279-311.