



La formación de las competencias argumentativas. Un reto dentro de la enseñanza superior

Raisa Araminta Torres¹, Marcelo Carmona², Dargenis La Rosa Torres³

1 Universidad Iberoamericana del Ecuador, aramint2013@yahoo.es

2 Universidad de Granada, mcarmona@ugr.es

3 Universidad Politécnica Salesiana, dla@ups.edu.ec

RESUMEN

Introducción: El tema de la formación de competencias argumentativas ha ido ganado terreno en la docencia superior, sin embargo se desconoce cómo la gestión docente en Ecuador contribuye en la formación de estas competencias, por lo que se trazó una investigación con el objetivo de identificar elementos del proceso docente que contribuyen a la formación de competencias argumentativas en los estudiantes universitarios, pertenecientes a cuatro universidades seleccionadas. **Método,** fue realizada desde el enfoque cualitativo fenomenológico, en la ciudad de Quito, en 2016, utilizando las universidades UISEK, UNIBE, UPS y la UCE, participaron 13 profesores a quienes se les aplicó una entrevista, además de la revisión a documentos oficiales como las mayas curriculares, syllabus y modelo educativo. La información se procesó en frecuencias y por cientos. **Resultados** se obtuvo una baja presencia de asignaturas que estimulan las competencias argumentativas, que no superó el 16, 2% en las carreras humanísticas, y el 14% en las técnicas, en la carrera de Psicología fue donde más alta se observó la presencia de dichas asignaturas, con 17,2%. Los profesores reconocen un bajo conocimiento sobre la teoría de la argumentación, así como su poca articulación en los planes de estudios y syllabus, sin embargo el 46,16% consideró que se le toma en cuenta durante las actividades evaluativas. **Conclusiones:** La maya curricular, syllabus y modelos educativos universitarios contienen pocas posibilidades de estimular las competencias argumentativas y los profesores reconocen que se articulan pobremente pero se implementan en algunas formas de evaluación.

Palabras clave: competencias argumentativas, educación superior, conocimiento de la teoría de la argumentación, implementación de la teoría de la argumentación.



The formation of argumentative competences. A challenge within higher education

ABSTRACT

Introduction: The topic of the formation of argumentative competences has gained ground in higher education, however it is unknown how the teaching management in Ecuador contributes in the formation of these competences, so a research was drawn up with the objective of identifying elements Of the teaching process that contribute to the formation of argumentative competences in university students, belonging to four selected universities. Method, was carried out from the phenomenological qualitative approach, in the city of Quito, in 2016, using the universities UISEK, UNIBE, UPS and the UCE, participated 13 teachers to whom an interview was applied, besides the revision to official documents like The Maya curriculum, syllabus and educational model. The information was processed in frequencies and by hundreds. Results showed a low presence of subjects that stimulate the argumentative competences, which did not exceed 16, 2% in the humanistic careers, and 14% in the techniques, in the career of Psychology was the highest observed the presence of said Subjects, with 17.2%. Teachers recognize low knowledge about argumentation theory, as well as their poor articulation in syllabus and syllabus, however 46.16% considered that it is taken into account during evaluative activities. Conclusions: The Maya curriculum, syllabus and university educational models contain few possibilities to stimulate argumentative competences and teachers recognize that they are articulated poorly but are implemented in some forms of evaluation.

Keywords: Argumentative competences, higher education, knowledge of the theory of argumentation, implementation of the theory of argumentation.



1. INTRODUCCIÓN

Las referencias sobre el tema de competencias en el ámbito de la educación se encuentran desde mediados de la década de los noventa en expresiones tales como formación por competencias, planes de estudio basados en el enfoque por competencias, propuestas educativas por competencias, entre otras, presentándose en sus diversas formas, como una opción alternativa para mejorar los procesos de formación académica tanto en el nivel de educación básica como en la formación del técnico medio y la formación de profesionales con estudios de educación superior (Ríos, 2013).

La definición de competencias, se articula desde varias ciencias y ha sido definida más bien a tenor de su encargo profesional, sin embargo cualquiera de ellas tiene implícitas tres consecuencias que se expresan según Ríos, (2013) en una triada, dado que tiene implícitas tres consecuencias: primera, la competencia supone un saber hacer y un saber cómo hacer (tanto para el caso del enunciador como para el caso del enunciatario); segunda, la competencia supone una condición de posibilidad de la performance, esto es, implica la capacidad cognitiva de realizar una acción (modalidad cognitiva), pero es distinta de la acción; y, tercera, el saber cómo y el saber qué, no garantizan el poder hacer (modalidad potestiva), tampoco el querer hacer ni el deber hacer.

Desde la reflexión anterior, se observa que la competencia se articula a la triada didáctica (Santacruz & Benítez de Chávez, 2014), al evidenciar procesos cognitivos, esto es, de apropiación de conocimiento disciplinar, técnico o doxológico; procesos de traducción de esos conocimientos a diferentes contextos laborales, o de solución de problemas virtuales o reales siempre en el marco de protocolos disciplinares o profesionales o técnicos; y la proyección de este espacio intersubjetivo, que se interioriza y deviene en la intersubjetivación, la que supone un dominio semántico de los protocolos que legitiman la acción.

La autora se adscribe a esta visión triangular de las competencias, con lo cual los contextos culturales, normativos o institucionales adquieren la capacidad de participar en su conformación, de lo que se deriva, además, que la competencia no puede predicarse como condición de la actuación de individuos en abstracto ni aislados, sino que debe predicarse de individuos en escenarios concretos, esto es, de individuos en una



determinada situación, en el caso la presente investigación, se trata de aquella contextualizada en las aulas universitarias.

Así el término competencia en el ámbito docente universitario significa un saber hacer en un contexto. El enfoque de competencias implica, por tanto, cambios y transformaciones curriculares, sin embargo estos no aseguran por sí solos un cambio de enfoque en el profesorado, en realidad las iniciativas para integrar estas capacidades en las actividades de aprendizaje y lograr evaluarlas, fueron escasas. La práctica docente se ha centrado más en la adquisición de contenidos que en la consolidación de competencias (Via Giménez & Izquierdo Aymerich, 2016).

Las universidades han estado tradicionalmente refugiadas en currículos centrados en contenidos, objetivos y formas de enseñanza obsoletas. La formación basada en competencias podría constituirse en el puente entre el paradigma tradicional que depende de los créditos expresados en horas que miden el logro de retención de contenidos en los estudiantes y la revolución en el aprendizaje para toda la vida como hermosamente proclamaba (Delors, 1996).

Asumida la triple configuración de la competencia, es menester mostrar la argumentación como una competencia. La cual es concebida como una habilidad a adquirir, tiene una importancia crucial como herramienta de pensamiento y por su alto valor académico y social en todo proceso de enseñanza-aprendizaje (Crowell & Kuhn, 2014).

El desarrollo y estimulación de las competencias muestran un camino hacia la humanización del aula de clase, empodera al alumno hacia la actitud participativa, propositiva y exploratoria a partir del establecimiento de nuevas relaciones que desarrollan la inteligencia del sujeto al envolver aspectos tan importantes como los procesos mentales superiores (Arenas, 2014).

Es una habilidad compleja y pertenece al denominado pensamiento de orden superior. Va más allá de mantener y defender una posición o una idea concreta. Consiste en saber diferir de la opinión que muestra otra persona, juzgar la información que se recibe y ponerla en entredicho, posicionarse de forma motivada ante un desacuerdo, comprender los diferentes puntos de vista en un conflicto, encontrar y ofrecer alternativas a las razones dadas, cambiar la propia perspectiva o la de los demás, requiere formar parte



del ámbito educativo y constituirse como un objetivo didáctico esencial. Además, su utilidad excede con creces lo académico, ya que resulta básica para una adecuada convivencia en sociedad (García, 2015).

A juicio de la autora, las dificultades que exhiben los estudiantes de nivel universitario en esta área del pensamiento no ha tenido la suficiente atención, y se hacen patentes en las evaluaciones, con lo que vienen preocupando a la comunidad educativa desde hace tiempo. En principio, es posible considerar que a partir de la transformación de las comunicaciones, el uso de la cultura letrada que los jóvenes realizan en la actualidad se diferencia notablemente de las anteriores generaciones. Esto parece estar relacionado con los cambios en el aprendizaje y entrenamiento de la lectoescritura.

La escritura epistolar, los trabajos monográficos y de investigación escolar que tradicionalmente se utilizaron como adiestramiento en las habilidades de escritura, han dado paso a la utilización de todo tipo de escritura abreviada. Textos escolares donde predomina lo hipertextual, mensajes de textos que por su síntesis se podrían considerar como pseudo-encriptados, mayor consumo de textos publicitarios y menos consumo de literatura (Garay, 2014).

Lo cierto es que muchos alumnos tienen dificultades de comprensión lectora, lo que de alguna manera condiciona la competencia de producir textos, y mucho más, de argumentar. Estas dificultades pueden llegar a obstaculizar o condicionar la inserción laboral de los jóvenes. En todo caso, uno de los factores claves que deben tenerse en cuenta, a la hora de abordar esta problemática, es la importancia de la lectura y de la práctica argumentativa para poder mejorar las competencias inherentes a poder sostener un argumento, afrontar una discusión o un diálogo desde diferentes perspectivas y tomando en cuenta las principales dimensiones de la práctica argumentativa (metacognitiva, epistemológica y social).

En la presente investigación fue de interés indagar particularmente cómo se transversalizan las competencias argumentativas en la malla curricular y planes de estudio de varias instituciones universitarias enclavadas en la ciudad de Quito, lo que contribuirá a la formulación de propuestas educativas que estimulen su formación y práctica.



Teniendo en cuenta las dificultades observadas de forma empírica en cuanto a las competencias argumentativas de los estudiantes universitarios de algunas Universidades de la ciudad de Quito, Ecuador, la investigación se trazó como objetivo: identificar elementos del proceso docente que contribuyen a la formación de competencias argumentativas en los estudiantes universitarios, pertenecientes a cuatro universidades seleccionadas.

2. METODOS

Se realizó un estudio cualitativo, de tipo fenomenológico, con el objetivo de identificar elementos del proceso docente que contribuyan a la formación de competencias argumentativas en los estudiantes universitarios. Se comenzó la investigación en enero de 2016 y se extendió hasta agosto de ese año.

Como participantes fueron incluidas cuatro universidades de la ciudad de Quito: La UISEK, UNIBE, UPS y UCE, y trece profesores que laboran en las mismas.

La muestra de profesores fue escogida de forma no probabilística, por conveniencia, atendiendo a los siguientes criterios:

- Con una experiencia en la docencia universitaria superior a 10 años.
- Con tercer nivel académico como mínimo y que cumpla docencia en las universidades escogidas.
- Con experiencia en la investigación y gestión de la docencia.
- Disposición a participar en la investigación.

Los métodos empleados fueron el análisis de documentos oficiales, y la entrevista semiestructurada.

Procedimientos: Todo análisis documental se desarrolla en cinco etapas: en la primera, se realiza el rastreo e inventario de los documentos existentes y disponibles; en la segunda, se clasificación; en la tercera, la selección de los documentos más pertinentes para los propósitos de la investigación; en la cuarta, se extraen elementos de análisis; finalmente, se realiza una lectura cruzada y comparativa, de modo que sea posible construir una síntesis comprensiva de la realidad humana analizada (Castillo, 2012). En correspondencia con los objetivos de la investigación se analizan los documentos siguientes:



Mallas curriculares: Se crearon categorías de búsqueda en función del perfil de las asignaturas, decantando las de corte teórico, humanista y filosófico, de las que tienen contenidos técnico-administrativos. El procedimiento siguió el objetivo de realizar un balance de dichas asignaturas dentro de la malla curricular.

Syllabus de las asignaturas: Se realizó con la finalidad de buscar dentro de las formas organizativas de la docencia, tareas, propósitos, productos de la actividad u objetivos docentes que declaren como tarea formativa la formación de competencias argumentativas. Se valoran los datos e informaciones obtenidas cualitativamente.

Modelo educativo basado en competencias de formación integral: Para esclarecer dentro de los propósitos declarados aquellos que se enfoquen al área de las competencias argumentativas.

Este tipo de entrevista permite flexibilidad en la formulación de las preguntas y las respuestas son más ricas por lo que permite buscar líneas alternativas de interrogatorio e interpretar las respuestas. Puede adaptarse a casi cualquier área o situación problemática y producir información espontánea (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014).

Esta entrevista se estructuró en tres tópicos: el primero se refiere al conocimiento de la teoría de la argumentación; el segundo en el plano instrumental indaga en cómo se articula el tema en los planes de estudio y por último, a la instrumentación de las competencias argumentativas en las formas de organización de la docencia que contemplan la posibilidad de argumentar como competencia a evaluar o demostrar competencias. Con un total de 6 ítems. Se realizó un análisis de forma cualitativa.

Variables

Perfil de la carrera: Encargo social y salida profesional de la especialidad, se dicotomizó en humanidades-sociales y técnico-administrativas.

Presencia de asignaturas que contribuyen a la formación e implementación de competencias argumentativas:

Referencias dentro de los documentos oficiales que rigen la docencia de indicaciones, objetivos o evaluaciones que declaren como tarea formativa la formación de competencias argumentativas.

Autoevaluación sobre el conocimiento de la teoría de la argumentación: se expresó en sí o no y se recogieron sus juicios argumentativos.



Presencia de referencias a la argumentación en los planes de clases: se expresó en sí o no y se recogieron sus juicios argumentativos.

Instrumentación de las competencias argumentativas en las formas de organización de la docencia contemplan la posibilidad de argumentar como competencia a evaluar o demostrar. La información se tabuló y analizó con la estadística descriptiva, en el programa EXCEL 2016 y posteriormente volcados al SPSS versión 22.00.

Consideraciones éticas: Se respetó la esencia de las corrientes bioéticas personalistas y sus principios.

3. RESULTADOS

La investigación fue desarrollada en la ciudad de Quito, durante parte del año 2016, para la recolección del dato primario se escogieron cuatro universidades, de ellas una pública, las restantes privadas, en todos los casos contamos con el acuerdo de los participantes.

Como se puede observar en el gráfico 1, se intentó lograr un balance entre las carreras de perfil humanístico y social, con respecto a las de perfil técnico administrativo que fuera representativo del universo de trabajo, sin embargo esto no fue posible en la UNIBE, donde ninguna de las carreras se ajustó a un perfil técnico-administrativo, lográndose un balance final de 35,5 % de estas, frente al 64,5% de las humanísticas. La universidad donde se logró mejor balance fue en la SEK, cuya correspondencia fue de 50% cada uno de los perfiles.

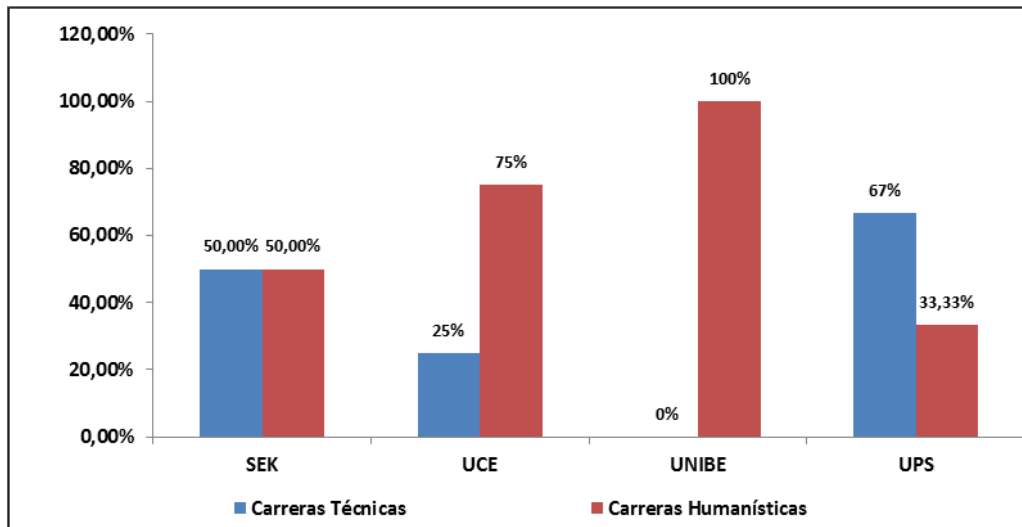


Gráfico 1 Distribución de carreras técnicas y humanidades por Universidades seleccionadas en la muestra. Quito, 2017 Quito, 2017.

Fuente: propia investigación. Elaborado por Araminta, R

Otros estudios acerca de las competencias argumentativas, también han basado sus análisis en una división de las carreras según su perfil, partiendo del supuesto de que en las carreras de corte teórico, social y humanístico estas habilidades tienen mayor posibilidad de desarrollo a partir de los diseños curriculares (Ciro Ríos, 2007), es el caso de un trabajo realizado en una Universidad pública de Emiratos Árabes en 2013, con cuatro clases de pregrado de Negocios y Educación, como participantes en el estudio, que se eligieron en términos de relevancia del tema de la argumentación al contenido curricular (Rapanta, 2013).

En el gráfico 2 y 3 se realizó una descripción de las asignaturas presentes en la maya curricular de las facultades seleccionadas, como se puede observar la casi totalidad de las mayas curriculares analizadas, en las universidades estudiada, no presentan un alto porcentaje de asignaturas lingüísticas que contribuyan a mejorar las habilidades argumentativas y de pensamiento crítico, comportándose su distribución de una forma homogénea, solo en la UPS, las carreras humanísticas alcanzan el 16,27 % siendo esta la frecuencia más elevada. Las asignaturas más impartidas según el estudio fueron Metodología de la investigación y Oralidad, comunicación y lenguaje con un 100% en ambos casos (Véase gráfico 3).

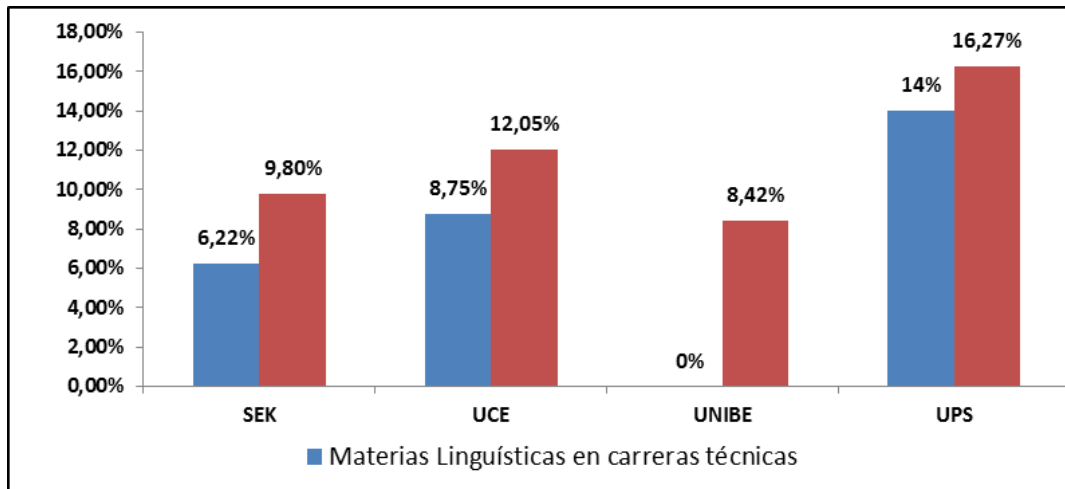


Gráfico 2 Distribución de asignaturas de corte humanista y lingüísticas según tipo de carrera y universidades. Quito, 2017.

Fuente: propia investigación. Elaborado por Araminta, R.

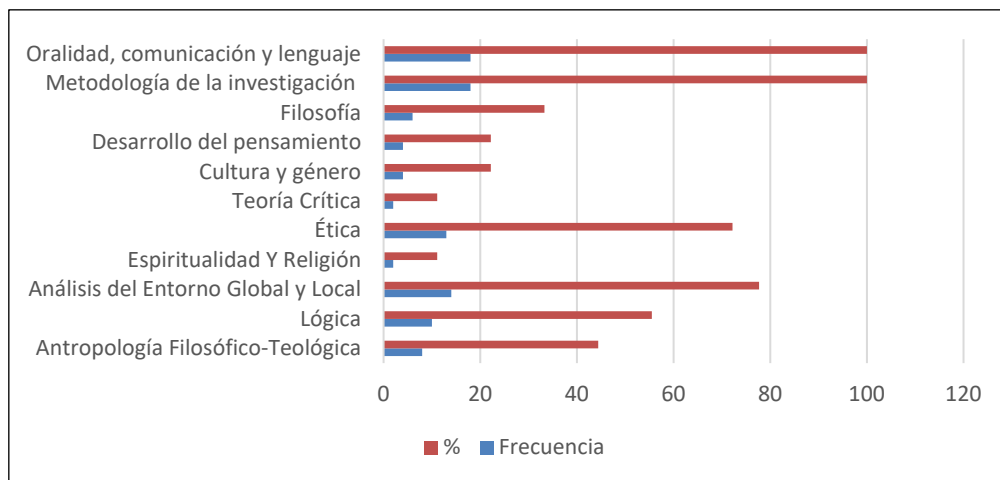


Gráfico 3 Distribución de asignaturas de corte humanista en educación superior. Quito, 2017.

Fuente: propia investigación. Elaborado por Araminta, R.

Por otra parte, a pesar del bajo porcentaje encontrado de asignaturas lingüísticas y que estimulen el pensamiento lógico y crítico, en algunas especialidades de estas universidades estudiadas se puede encontrar la mayor concentración de este tipo de asignaturas, es el caso de las carreras que se agrupan en el intervalo superior al 10%, como fue Psicología con 17,02%, Licenciatura en Gerencia y Liderazgo con 16,27% y



Licenciatura en Contabilidad y Auditoría con 15,21%, entre las más altas. (Véase gráfico 4)

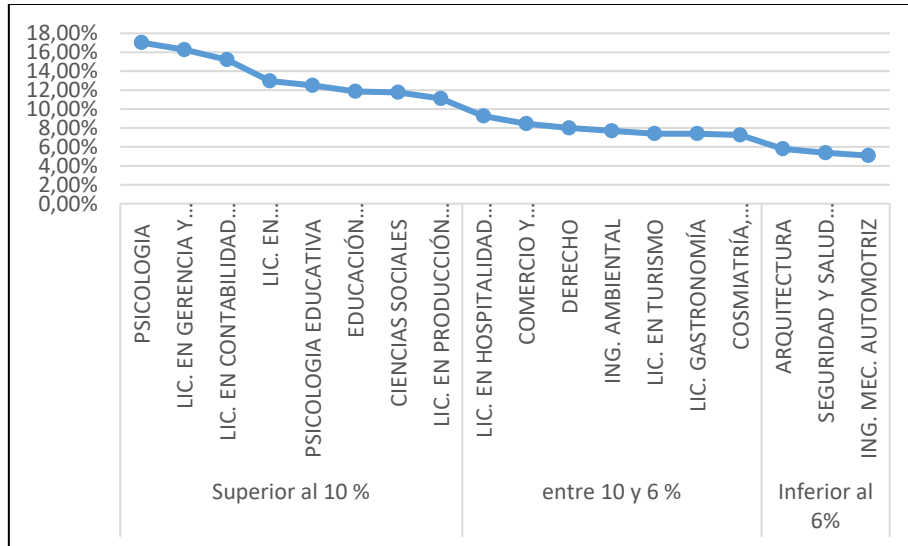


Gráfico 4 Distribución de asignaturas de corte humanista en educación superior, según especialidades. Quito, 2017.

Fuente: propia investigación. Elaborado por Araminta, R.

La educación superior a través del diseño curricular de cada especialidad, debe estimular la capacidad de argumentar, es decir, de formular y justificar puntos de vista articulados entre sí, esto se puede lograr no solo a partir de la materia que se imparte, sino y sobre todo, teniendo este objetivo presente en el diseño de las formas organizativas docentes, habida cuenta que esta competencia tiene un lugar crecientemente importante en las sociedades democráticas, puesto que en este tipo de sociedades el ciudadano común y corriente debe lidiar con, y responder efectivamente a distintos puntos de vista, que son muchas veces controversiales (Larraín, Freire, & Olivos, 2014).

Del mismo modo, en el nivel universitario los estudiantes deben afrontar distintas situaciones en las que ponen en juego sus habilidades argumentativas, más allá de las instancias formales de evaluación, habida cuenta que la argumentación es un proceso clave para el aprendizaje dado que sus propiedades semióticas y dialógicas convierten a esta actividad discursiva en un recurso privilegiado de mediación en los procesos de construcción y aplicación en la práctica del conocimiento (García Romano, Condat, Occelli, & Valeiras, 2016).



Diversas investigaciones han demostrado que esta habilidad no se desarrolla meramente por factores individuales o de maduración, sino por experiencias de participación en actividades argumentativas (Kuhn, D. & Udell, W, 2003), (García, 2015). En este contexto, la escolarización debería cumplir un rol fundamental al proveer oportunidades para desarrollar habilidades argumentativas en todos los estudiantes (Rapanta, 2013). En la presente investigación fueron entrevistados 13 profesores, docentes de las universidades seleccionadas, la entrevista versó básicamente sobre el conocimiento de la Teoría de la argumentación y su articulación e implementación en el proceso docente educativo de estos planteles de educación superior.

En el gráfico 5 podemos apreciar la distribución de las respuestas obtenidas mediante el instrumento aplicado, donde se comprueba que el conocimiento en el plano epistemológico de los presupuestos de esta teoría es mayormente desconocido por los profesores, si bien si definen con alguna dificultad lo que supone la actividad de argumentar y las características fundamentales de un argumento, en este sentido objetan que mucha de la bibliografía al respecto esta en idioma inglés, otro elemento que declaran es que no ha sido campo de su interés.

En cuanto a la articulación del tema de la argumentación, en los planes docentes y modelo educativo de las universidades, los profesores refieren que en su generalidad no se toma en cuenta en el conjunto de las facultades y carreras, solo 2 profesores, para el 15, 3%, afirman que se encuentra implícito en el modelo educativo.

Por el contrario las preguntas que trataron alrededor de las formas de implementación de la argumentación en las formas organizativas docentes, obtuvieron respuestas más balanceadas, al reconocer el 46,1% de los profesores que algunas actividades evaluativas se instrumentan en forma de paneles y talleres, lo que estimula la competencia argumentativa de los alumnos.

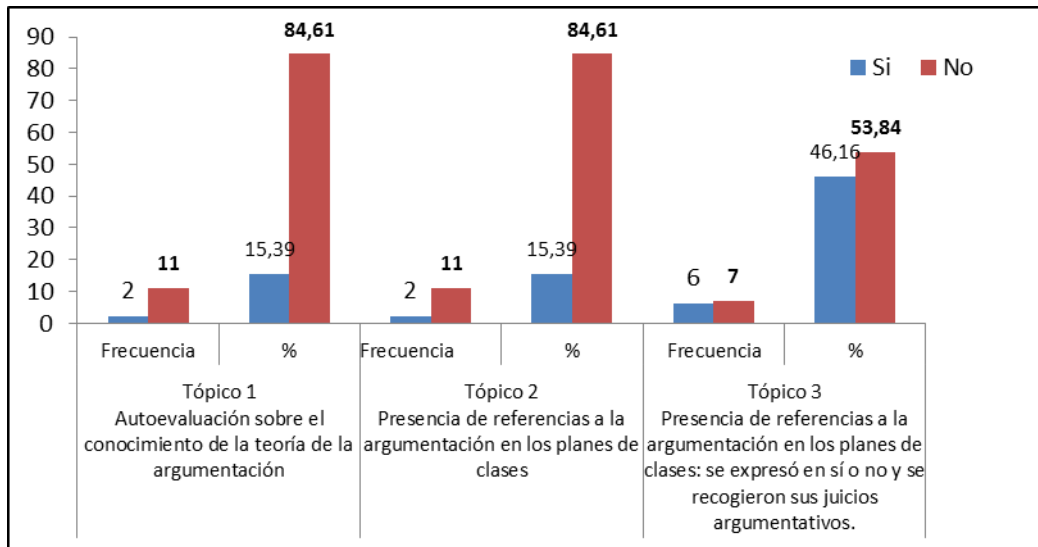


Gráfico 5 Distribución de respuestas a la entrevista, según profesores de educación superior. Quito, 2017.

Fuente: propia investigación. Elaborado por Araminta, R

Los resultados están en coincidencia con varios estudios internacionales, los cuales muestran que las habilidades de argumentación se encuentran débilmente desarrolladas hasta edades avanzadas y se las suele relacionar con la experiencia universitaria según Manzi & Flotts, (2006) citado por (Larraín, Freire, & Olivos, 2014). Esto evidenciaría que la escolaridad no está teniendo la capacidad para promover estas habilidades a edades tempranas, y que el desarrollo de las mismas se debería a factores individuales y familiares, sujetos a dinámicas propias de la estructura social.

De hecho, precisamente la invisibilización en la escuela de la importancia que tienen las habilidades argumentativas en el aprendizaje puede tener como consecuencia una profundización de la inequidad en logros de aprendizaje vinculados a factores socioeconómicos; en la medida que en la escuela más que aprender a argumentar y pensar para aprender, cada estudiante recurre a sus recursos individuales para aprender (Oficina regional para América Latina, 2015).

Ciertamente, como se planteó al exponer el problema de investigación, en el nivel universitario, en el cual se supone deben emerger en toda su claridad las habilidades argumentativas de los estudiantes, se aprecian déficits notables tanto en las instancias orales como escritas.



En este sentido, el interés en la promoción de las habilidades de argumentación no sólo debería residir en que éstas sean un fin u objetivo de desarrollo, sino un medio para lograr optimizar los aprendizajes que sirvan para disímiles. En efecto, (Schwarz, 2009) enfatiza la relevancia de la argumentación en la construcción de conocimiento y regulación del pensamiento en el ámbito universitario. Por su parte, la argumentación y, especialmente, la discusión de ideas contrarias, ha mostrado tener efectos importantes en el aprendizaje, dándose esto en los diferentes niveles educativos, particularmente en el universitario (Larraín, Freire, & Olivos, 2014).

Sin embargo, una condición fundamental para poder diseñar y ajustar acciones pedagógicas orientadas al desarrollo de la argumentación en las instituciones educativas es conocer el nivel de desarrollo actual de argumentación de los estudiantes, la medida en que estas habilidades se van desarrollando y la disposición de los estudiantes al hacerlo. Dado que el desempeño en argumentación es muy sensible a variables contextuales (Glassner & Schwarz, 2005) parece necesario y pertinente avanzar en próximas investigaciones en la medición de habilidades argumentativas en el alumno de nivel superior.

4. CONCLUSIONES

En las universidades estudiadas, la casi totalidad de las mayas curriculares analizadas, presentaron un bajo porcentaje de asignaturas lingüísticas que contribuyan a mejorar las habilidades argumentativas y de pensamiento crítico, sin diferencias entre las carreras humanísticas y técnicas. Las asignaturas más impartidas según el estudio fueron Metodología de la investigación y Oralidad, comunicación y lenguaje, y es la carrera de Psicología donde mayor frecuencia alcanzó.

Los presupuestos de la teoría de la argumentación es casi desconocida por los profesores entrevistados quienes reconocen que se articulan muy pocos de sus conceptos en los planes de clase, aunque sí se implementan en las formas organizativas de la docencia.



5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arenas, M. d. (2014). El concepto de competencias visto desde las tesis de grado de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano de los años 1997 a 1er semestre de 2006 en la Línea de Desarrollo Cognitivo y Emotivo. *Umanizales*, Disponible en: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/1195>.
- Castillo, Z. (2012). *Efectividad de una intervención psicoterapéutica grupal, para potenciar la autovaloración en mujeres con cáncer de mama*. Santa Clara: (Tesis doctoral) Universidad Central Marta Abreu de Las Villas.
- Ciro Ríos, L. S. (2007). *La competencia argumentativa en ciencias sociales y humanas : estudio comprensivo sobre argumentos de estudiantes de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano*. Manizales (tesis publicada) Disponible en: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130404102937/LEON_CIRO_RIOS.pdf: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE.
- Crowell, A., & Kuhn, D. (2014). Developing Dialogic Argumentation Skills: A 3-year Intervention Study. *Journal of Cognition and Development*, 15:2, 363-381. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15248372.2012.725187>.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. En *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional de la Educación para el siglo XXI*. Ediciones UNESCO.
- Garay, G. O. (2014). Complejidad y deformación informativa en el lenguaje multimedia y la comunicación interactiva. *Ambitos: Revista internacional de comunicación, ISSN-e 1139-1979, N.º. 24*, 81-90. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4678889>.
- García Romano, L., Condat, M. E., Ocellli, M., & Valeiras, N. (2016). La dimensión argumentativa y tecnológica en la formación de docentes de ciencias. *Ciênc. educ. (Bauru) vol.22 no.4 Bauru oct./dic*, Disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132016000400895&lng=es&nrm=iso&tlng=es.
- García, A. (2015). Importancia de la competencia argumentativa en el ámbito educativo: una propuesta para su enseñanza a la importancia de la competencia argumentativa en el ámbito educativo: una propuesta para su enseñanza a través del role playing online. *Revista de Educación a Distancia. Número 45. 15-Mar*, Disponible en: <http://www.um.es/ead/red/45>.
- Glassner, A., & Schwarz, B. (2005). The antilogos ability to evaluate information supporting arguments. In *Learning and Instruction. Learning and Instruction 15(4)*, 353-375. Disponible en:



https://www.researchgate.net/publication/248498130_The_antilogos_ability_to_evaluate_information_supporting_arguments.

- Hernández, S., Fernández, C., & Baptista, L. P. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6ta ed.). México: McGraw-Hill/Interamericana.
- Kuhn, D. , & Udell, W. (2003). The development of argument skills. *In Child Development*, 74,, 1245-1260.
- Larraín, A., Freire, P., & Olivos, T. (2014). Habilidades de argumentación escrita: Una propuesta de medición para estudiantes de quinto básico. Disponible en <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/287/316>.
- Oficina regional para America Latina. (2015). *Factores asociados. Laboratorio latinoamericano de evaluación de la educación*. Santiago de Chile. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002435/243533s.pdf>: UNESCO.
- Rapanta, C. (2013). How do young arab emiratis argue? A pilot study. En *4TH INTERNATIONAL CONFERENCE ON ARGUMENTATION, RHETORIC, DEBATE, AND THE PEDAGOGY OF EMPOWERMENT* (págs. Charter V 2-12). Qatar: QScience.com.
- Ríos, L. S. (2013). La competencia argumentativa en ciencias sociales y humanas : estudio comprensivo. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130404102937/LE>: Tesis publicada.
- Santacruz , E., & Benítez de Chávez, E. (2014). Triada didáctica. *Docentes del mañana*, disponible en: <http://profesorescde.blogspot.com/>.
- Schwarz, B. (2009). Argumentation and learning. In N. Muller Mirza & A. Perret-Clermont (Eds.), *Argumentation and education*. *New York: Springer*, 91-126. Disponible en: springer.com/chapter/10.1007%2F978-0-387-98125-3_4#page-1.
- Via Giménez, A., & Izquierdo Aymerich, M. (2016). Aprendizaje por competencias (I). Identificación de los perfiles de las competencias adquiridas. *ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS*, 34.3 , 73-90. Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/index>.