El debate crítico

como herramienta para la construcción de una ciudadanía democrática



Claudio Fuentes Bravo
Nancy Lizeth Ramírez Roncancio
Compiladores

Investigación
Ciencias Sociales

Claudio Fuentes Bravo

Investigador asociado en el Núcleo de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad del Desarrollo (UDD) y profesor visitante en la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile. Licenciado en Filosofía por la PUCV (Chile) con un Máster en Lógica y Filosofía de la Ciencia (USAL, España), cuenta con estudios de doctorado en Filosofía (UAM, España) e Informática (UNSJ, Argentina). Su trabajo integra de forma transdisciplinar la epistemología, la lingüística computacional y la psicología del lenguaje. Fundó y dirigió el Centro de Estudios de Argumentación y Razonamiento de la Universidad Diego Portales (hasta 2018) y ha liderado la sistematización de grandes hitos de participación ciudadana en Chile, destacando las etapas participativas de los procesos constituyentes de 2016, 2020 y 2023. Actualmente dirige We-Mode Analytics, donde aplica el análisis de lenguaje natural al estudio de la deliberación pública.

Correo electrónico:
claudiofuentesbravo@gmail.com

ORCID:
https://orcid.org/0000-0002-4718-4746

Nancy Lizeth Ramírez Roncancio

Profesora asociada a la Escuela de Psicología de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia –UPTC–. PhD. en Psicología Cognitiva de la Universidade Federal de Pernambuco -UFPE-, Brasil. Investigadora en categoría Junior de Colciencias, adscrita al grupo de investigación Desarrollo Humano, Cognición y Educación de la UPTC. Investigadora asociada al Núcleo de pesquisa da Argumentação, de la UFPE, Brasil. Creadora y líder de la Red Iberoamericana de Argumentación en Educación.

Correo electrónico:
nancylizeth.ramirez@uptc.edu.co

ORCID:
https://orcid.org/0000-0001-9937-4640





El debate crítico

como herramienta para la construcción de una ciudadanía democrática

Claudio Fuentes Bravo
Nancy Lizeth Ramírez Roncancio
Compiladores



EDITORIAL®
UPTC

El debate crítico

COMO HERRAMIENTA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA

Claudio Fuentes Bravo
Nancy Lizeth Ramírez Roncancio
Compiladores

Grupo de Investigación
Desarrollo Humano, Cognición y Educación

Enfoque: Investigación
Área OCDE: Ciencias sociales
Disciplina: Psicología
Colección Salud, Universidad y Sociedad

El debate crítico como herramienta para la construcción de una ciudadanía democrática

Critical debate as a tool for building democratic citizenship

Primera edición, 2026
Versión digital

©Claudio Eugenio, Fuentes Bravo, 2026
©Nancy Lizeth, Ramírez Roncancio, 2026
©Gabriel, Fortes Cavalcante de Macêdo, 2026
©Diana Carolina, Latorre Velásquez, 2026
©Júlder, Gómez, 2026
©Juan Julián, Alzate Giraldo, 2026
©Paulina, Yepes Villegas, 2026
©Sylvia Regina, De Chiaro Ribeiro Rodrigues, 2026
©Raquel, Nogueira Cordeiro de Lima, 2026
©Natália, Alexandre Barros de Oliveira, 2026
©Maribel, Cano Ortiz, 2026
©Paula, Mayoral, 2026
©Montserrat, Castelló, 2026
©Stefânio, Ramalho do Amaral, 2026
©Phagner, Ramos Tavares, 2026
©Nádia, Oliveira da Silva, 2026
©Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2026

ISBN (PDF) 978-628-7863-62-0

Proceso de arbitraje doble ciego
Recepción: septiembre de 2025
Aprobación: noviembre de 2025

Hecho en Colombia - Made in Colombia

El debate crítico como herramienta para la construcción de una ciudadanía democrática / Critical debate as a tool for building democratic citizenship / Fuentes Bravo, Cludio Eugenio. Ramírez Roncancio, Nancy Lizeth. Tunja: Editorial UPTC, 2026 210 p.

ISBN (ePub) 978-628-7863-62-0

Incluye referencias bibliográficas.

1. Modelo de Debate Crítico (MDC), 2. Argumentación 3. Pensamiento crítico-reflexivo 4. Deliberación 5. Formación ciudadana.

(Dewey 371.3) (THEMA JNA — Philosophy and theory of education.)

Rector UPTC
Enrique Vera López

Comité Editorial
Carlos Mauricio Moreno Téllez
Vicerrector de Investigación y Extensión

Yolanda Torres Pérez
Directora de Investigaciones

Óscar Pulido Cortés
Delegado Vicerrectoría Académica

Martín Orlando Pulido Medellín
Representante Área Ciencias Agrícolas

Yolima Bolívar Suárez
Representante Área Ciencias Médicas y de la Salud

Nelsy Rocío González Gutiérrez
Representante Área Ciencias Naturales

Olga Yanet Acuña Rodríguez
Representante Área Ciencias Sociales

Juan Guillermo Díaz Bernal
Representante Área Humanidades

Pilar Jovanna Holguín Tovar
Representante Área Artes

Edgar Nelson López López
Representante Área Ingeniería y Tecnología

Juan Sebastián González Sanabria
Representante Grupos de Investigación

Editor
Bertha Ramos Holguín

Corrección de Estilo
Ana María Castillo M.

Asesor de arte e imagen
Pedro Alexander Sosa Gutiérrez

Diseño
Buhos Editores Ltda.

Imágen de carátula
Dg. Jeison Arley Amaya González

Diagramación
Búhos Editores Ltda.

Libro de investigación

Citar este libro / How to cite
Fuentes Bravo, C., Ramírez Roncancio, N. L. (comps.) (2026). *El debate crítico como herramienta para la construcción de una ciudadanía democrática*. Editorial UPTC.
doi.org/10.19053/uptc.9786287863620

Libro financiado por el Subcomité de obra de la Facultad de Ciencias de la Salud. Se permite la reproducción parcial o total, con la autorización expresa de los titulares del derecho de autor. Este libro es registrado en Depósito Legal, según lo establecido en la Ley 44 de 1993, el Decreto 460 de 16 del marzo de 1995, el Decreto 2150 de 1995 y el Decreto 358 de 2000.

Editorial UPTC
La Colina, Bloque 7, Casa 5
Avenida Central del Norte No. 39-115, Tunja, Boyacá
comite.editorial@uptc.edu.co
www.uptc.edu.co
https://editorial.uptc.edu.co

RESUMEN

Este libro, compilado por Claudio Fuentes Bravo y Nancy Lizeth Ramírez Roncancio, ofrece una cartografía intelectual de la primera década de desarrollo del Modelo de Debate Crítico (MDC), tanto en su dimensión conceptual como en sus implicaciones prácticas. Más que una compilación miscelánea, la obra se concibe como un panorama estructurado que documenta la evolución teórica del modelo, su expansión geográfica y su diversificación en distintos campos del saber. En este marco, el MDC se presenta como una propuesta pedagógica orientada al fortalecimiento de la argumentación, el pensamiento crítico-reflexivo y la formación ciudadana en contextos educativos.

La obra cuestiona la concepción tradicional del debate como confrontación, competencia o espectáculo, y propone, en su lugar, un modelo basado en la deliberación, la colaboración y la reflexión conjunta. Desde una perspectiva interdisciplinar, articula aportes de la pedagogía crítica, la teoría de la argumentación, los estudios sobre el desarrollo pensamiento crítico-reflexivo y enfoques dialógicos del aprendizaje. A partir de este marco, el debate se examina no solo como una práctica discursiva, sino también como un proceso cognitivo, social y pedagógico que permite que los estudiantes desarrollen virtudes intelectuales y aprovechen la "sabiduría de las multitudes" en el salón de clase para la construcción colectiva de conocimiento.

Los capítulos se seleccionaron mediante un criterio de representatividad estratégica, orientado a reunir contribuciones significativas para comprender la consolidación y expansión del modelo. En conjunto, la obra da cuenta de su proyección en distintos contextos, particularmente, Chile, Brasil, Colombia y España, y de su inserción en áreas como la filosofía, la psicología, la educación y estudios sobre inclusión. Esta diversidad permite mostrar tanto la robustez conceptual del MDC como su capacidad de adaptación a distintos niveles formativos, disciplinas y realidades institucionales.

El libro reúne desarrollos conceptuales, experiencias de implementación y análisis de resultados que evidencian la relación entre práctica pedagógica, diálogo crítico y construcción de conocimiento para fortalecer una ciudadanía más participativa y reflexiva. Sus capítulos examinan aplicaciones del modelo en la enseñanza universitaria, la educación media, la formación docente, la escritura académica, la estimulación cognitiva y los contextos de educación inclusiva. En este recorrido se destaca el potencial del MDC para promover la producción y evaluación de argumentos, la flexibilidad cognitiva, la deliberación en el aula y el desarrollo de competencias comunicativas complejas.

Asimismo, la obra distingue con claridad entre el debate competitivo y el debate con fines pedagógicos. Mientras el primero busca determinar un ganador, el segundo sitúa el valor del debate en los procesos de aprendizaje y en el desarrollo de disposiciones que refuercen el valor de la deliberación por encima de la victoria retórica. De este modo, el libro destaca que el sentido formativo del MDC radica en su capacidad para articular el conocimiento disciplinar, interacción dialógica y aprendizaje colaborativo.

Finalmente, el libro reflexiona sobre las tensiones y desafíos contemporáneos del MDC, en particular en relación con la inclusión y la justicia epistémica. Lejos de asumir el debate como una práctica neutral, los autores advierten la necesidad de evitar formas de participación que privilegien solo un tipo de racionalidad elocuente, capaz de excluir a quienes poseen diferentes formas de comunicación o capital cultural. En esa dirección, plantea la importancia de adaptar el modelo para garantizar una participación más equitativa. En este sentido, la obra constituye una contribución relevante al debate contemporáneo sobre argumentación, al proponer que el MDC debe evolucionar hacia una herramienta radicalmente inclusiva que garantice una participación equitativa y se consolide como un motor de cambio para la educación en Iberoamérica.

Palabras clave: Modelo de Debate Crítico (MDC), argumentación, pensamiento crítico-reflexivo, deliberación, formación ciudadana.

ABSTRACT

This book, edited by Claudio Fuentes Bravo and Nancy Lizeth Ramírez Roncancio, offers an intellectual map of the first decade of the Critical Debate Model (CDM), both in its conceptual dimension and its practical implications. More than a miscellaneous compilation, the volume is conceived as a structured overview that documents the model's theoretical evolution, its geographic expansion, and its diversification across different fields of knowledge. Within this framework, the CDM is presented as a pedagogical proposal to strengthen argumentation, critical-reflexive thinking, and citizenship education in educational contexts.

The book challenges the traditional conception of debate as confrontation, competition, or spectacle and proposes instead a model grounded in deliberation, collaboration, and shared reflection. From an interdisciplinary perspective, it brings together contributions from critical pedagogy, argumentation theory, studies on the development of critical-reflective thinking, and dialogic approaches to learning. From this standpoint, debate is examined not only as a discursive practice but also as a cognitive, social, and pedagogical process through which students can develop intellectual virtues and draw on the "wisdom of crowds" in the classroom to collectively construct knowledge.

The chapters were selected according to a criterion of strategic representativeness, aimed at bringing together significant contributions for understanding the consolidation and expansion of the model. Taken as a whole, the volume accounts for its development in different contexts, particularly Chile, Brazil, Colombia, and Spain, as well as its insertion into fields such as philosophy, psychology, education, and inclusion studies. This diversity enables the CDM to demonstrate both its conceptual robustness and its capacity to adapt to diverse educational levels, disciplines, and institutional realities.

The book brings together conceptual developments, implementation experiences, and analyses of results to demonstrate the relationship among pedagogical practice, critical dialogue, and knowledge construction, fostering a more participatory and reflective citizenship. Its chapters examine applications of the model across higher education, secondary education, teacher education, academic writing, cognitive stimulation, and inclusive education. Throughout this trajectory, the CDM's potential is highlighted in promoting the production and evaluation of arguments, cognitive flexibility, classroom deliberation, and the development of complex communicative competencies.

Likewise, the volume clearly distinguishes between competitive debate and pedagogical debate. Whereas the former seeks to determine a winner, the latter places value in learning processes and in the development of dispositions that reinforce the value of deliberation over rhetorical victory. In this way, the book emphasizes that the formative meaning of the CDM lies in its capacity to articulate disciplinary knowledge, dialogic interaction, and collaborative learning.

Finally, the book reflects on the contemporary tensions and challenges facing the CDM, particularly regarding inclusion and epistemic justice. Far from treating debate as a neutral practice, the authors warn of the need to avoid forms of participation that privilege only one type of eloquent rationality, capable of excluding those who possess different forms of communication or cultural capital. In this regard, the book underscores the importance of adapting the model to ensure more equitable participation. In this sense, the volume constitutes a relevant contribution to the contemporary debate on argumentation by proposing that the CDM should evolve into a radically inclusive tool that ensures equitable participation and serves as a driver of change in education in Ibero-America.

Keywords: Critical Debate Model (CDM), Argumentation, Critical-Reflective Thinking, Deliberation, Citizenship Education.

AUTORES

Claudio Eugenio Fuentes Bravo

Investigador asociado del Núcleo de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad del Desarrollo y profesor visitante de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile. Experto en pensamiento crítico, lingüística computacional y análisis de discurso. CEO de We-Mode Analytics, donde aplica el análisis de lenguaje natural al estudio de la deliberación pública.

Email: claudiofuentesbravo@gmail.com.
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4718-4746

Nancy Lizeth Ramírez Roncancio

Profesora Asociada de la Escuela de Psicología de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), Tunja. Doctora en Psicología Cognitiva e investigadora del grupo Desarrollo Humano, Cognición y Educación; trabaja en psicología cognitiva aplicada a la educación, la argumentación, el pensamiento crítico, el desarrollo socioemocional y la comprensión de textos.

Email: nancylizeth.ramirez@uptc.edu.co.
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9937-4640

Gabriel Fortes Cavalcanti de Macêdo

Profesor Asociado del Instituto de Psicología de la Universidade Federal de Alagoas, Brasil. Doctor en Psicología Cognitiva por la Universidad Federal de Pernambuco. Integra los núcleos NEES y GEPAEd; investiga la psicología cognitiva aplicada a soluciones tecnológicas, las experiencias

argumentativas en el aula, el pensamiento crítico, la autorregulación del aprendizaje y la justicia educativa.

Email: gabriel.macedo@ip.ufal.br.
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4997-0019

Diana Carolina Latorre Velásquez

Profesora Asistente de la Escuela de Psicología, Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), Tunja; jefa del Departamento de Posgrados. Doctora en Psicología Cognitiva por la Universidade Federal de Pernambuco, Brasil; investiga la comprensión lectora, la metacognición, la autorregulación del aprendizaje y las habilidades argumentativas.

Email: diana.latorre@uptc.edu.co.
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1554-3265

Júlder Gómez

Docente del Área de Lenguaje, Escuela de Artes y Humanidades, Universidad EAFIT, Medellín, Colombia. Doctor en Filosofía por la Universidad de Antioquia. Investigador del grupo Estudios en Filosofía, Hermenéutica y Narrativas; trabaja en filosofía y en teoría de la argumentación.

Email: jgomezp5@eafit.edu.co.
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0019-555X

Juan Julián Alzate Giraldo

Magíster en Hermenéutica Literaria, Escuela de Artes y Humanidades, Universidad EAFIT, Medellín, Colombia. Docente en la Maestría en Lectura y Escritura y en programas de Comunicación Social y Ciencias Políticas; trabaja en pedagogía de la argumentación, la escucha y el diálogo social.

Email: jalzat20@eafit.edu.co
ORCID: https://orcid.org/0009-0000-0075-3385

Paulina Yepes-Villegas

Docente del Área de Lenguaje, Escuela de Artes y Humanidades, Universidad EAFIT, Medellín, Colombia. Doctora en Humanidades e investigadora del grupo Estudios en Filosofía, Hermenéutica y Narrativas; trabaja en lenguaje claro, análisis del discurso y en la enseñanza de la lectura y la escritura.

Email: pyepesv@eafit.edu.co.
ORCID: https://orcid.org/0009-0007-7911-624X

Maribel Cano Ortiz

Profesora de la Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte, Blanquerna, Universidad Ramon Llull, Barcelona, España. Doctora en Psicología de la Educación e investigadora del grupo SINTE; trabaja en argumentación, pensamiento crítico, competencia indagadora, identidad docente-investigadora y educación inclusiva.

Email: maribelco@blanquerna.url.edu.
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8537-3177

Paula Mayoral

Profesora de la Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte, Blanquerna, Universidad Ramon Llull, Barcelona, España. Doctora en Psicología de la Educación e investigadora del grupo SINTE; trabaja en formación docente, innovación, diversidad, evaluación y competencia indagadora.

Email: mariapaulams@blanquerna.url.edu.
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8667-0560

Montserrat Castelló

Catedrática de la Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte, Blanquerna, Universidad Ramon Llull, Barcelona, España. Doctora en Psicología de la Educación y directora del grupo SINTE. Investiga la escritura académica, el aprendizaje situado y la identidad del escritor/investigador.

Email: montserratcb@blanquerna.url.edu.
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1757-9795

Sylvia Regina De Chiaro Ribeiro Rodrigues

Profesora del Departamento de Psicología, Inclusión y Educación, Centro de Educación, Universidad Federal de Pernambuco, Recife, Brasil. Doctora en Psicología Cognitiva; lidera GEPAEd y trabaja en el NupArg. Investiga argumentación en enseñanza, formación docente e inclusión epistémica.

Email: sylvia.chiaro@ufpe.br.
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6533-4963

Raquel Nogueira Cordeiro de Lima

Doctora en Psicología Cognitiva, Universidad Federal de Pernambuco, Recife, Brasil. Psicóloga clínica y educativa, profesora de pregrado y posgrado, miembro de GEPAEd y de la Asociación Brasileña de Argumentación. Investiga la argumentación educativa, la formación docente y las metodologías argumentativas.

Email: raquel.nogueira@ufpe.br.
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1368-5021

Natália Alexandre Barros de Oliveira

Máster en Psicología Cognitiva, Universidad Federal de Pernambuco, Recife, Brasil. Psicóloga clínica y colaboradora en formación docente; investiga la argumentación, el desarrollo cognitivo, la metacognición, el psicoanálisis y la identidad profesional del docente-investigador.

Email: nataliabarros@gmail.com.
ORCID: https://orcid.org/0009-0009-4658-0083

Stefânio Ramalho do Amaral

Doctor en Psicología Cognitiva, Universidad Federal de Pernambuco, Recife, Brasil. Investigador del Hospital Universitário Oswaldo Cruz, vinculado a la Universidade de Pernambuco, y miembro de NupArg. Trabaja en debate crítico, estimulación cognitiva, educación inclusiva y razonamiento argumentativo.

Email: stefanio.amaral@ufpe.br.
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0411-1544

Phagner Ramos Tavares

Doctorando en Psicología Cognitiva, Universidad Federal de Pernambuco, Recife, Brasil. Profesor sustituto en la Universidade de Pernambuco, Campus Garanhuns, y miembro de NupArg. Investiga la argumentación educativa, el debate crítico, el desarrollo cognitivo y la inclusión epistémica.

Email: phagner.ramos@ufpe.br.
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5892-7819

Nádia Oliveira da Silva

Doctora en Psicología Cognitiva, Universidad Federal de Pernambuco, Recife, Brasil. Profesora sustituta del Departamento de Psicología de la UFPE e investigadora de NuPArg y GEPAEd. Trabaja en formación profesional en psicología, enseñanza-aprendizaje, mediación docente y argumentación.

Email: nadia.osilva@ufpe.br.
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2766-9084

Contenido

Prólogo **23**

Capítulo 1.
Hacia un diálogo crítico en el aula: fundamentos desde la democracia epistémica y la pedagogía deliberativa **29**

1. El problema: el debate como confrontación y la necesidad de un cambio de paradigma 29

2. Un nuevo marco conceptual para el diálogo crítico en el aula 30

3. Relevancia del concepto de democracia epistémica en la educación ciudadana 31

4. ¿Qué principios de la democracia epistémica y de la ***sabiduría de las multitudes*** podemos rescatar para un diseño de diálogo aplicable al salón de clase? 34

5. Conclusión 42

6. Referencias 43

Capítulo 2.
El modelo de debate crítico en una asignatura introductoria de psicología: implementación práctica y análisis de dimensiones argumentativas **45**

1. Introducción 45

2. Arquitectura epistémica del MDC: del conflicto discursivo a la reorganización del pensamiento 48

3. Asignatura introductoria de psicología basada en el MDC..... 51

4. Dimensiones en la construcción del escenario pedagógico de la DIP/MDC..... 59

5. Consideraciones finales..... 68

6. Referencias 69

Capítulo 3.
Fomentando competencias argumentativas en estudiantes colombianos mediante el modelo de debate crítico: experiencias en educación media y superior 75

1. Introducción 75

2. Argumentación y debate crítico 78

3. Presupuestos del MDC adaptado al contexto de aula 80

4. Cómo se usó la adaptación del MDC en las aulas de clase colombianas..... 82

5. Qué se obtuvo al implementar la adaptación del MDC en aulas colombianas 84

6. Nuestros aprendizajes del uso de la adaptación del MDC al aula 89

7. Direcciones futuras de la adaptación del MDC al aula 91

8. Referencias 92

Capítulo 4.
Experiencia de debate crítico en la educación superior: desde el concurso universitario hasta la integración en la enseñanza ... 99

1. Apropiación conceptual 100

2. Aplicación del debate crítico en el concurso..... 105

3. Aplicación del debate crítico en asignaturas de pregrado..... 114

4. Notas finales..... 121

5. Referencias 122

Capítulo 5.
El modelo de debate crítico y la argumentación escrita: función de las citas en la calidad argumentativa de textos académicos en la educación superior 125

1. Introducción 125
2. Del debate crítico a la argumentación escrita 127
3. La calidad argumentativa y la función retórica de las citas 128
4. Secuencia didáctica de la intervención educativa 131
5. Resultados de la intervención educativa 137
6. Conclusiones e implicaciones educativas a partir del MDC 145
7. Referencias 147

Capítulo 6.
La centralidad del modelo de debate crítico en una experiencia de formación docente enfocada en la argumentación en educación 151

1. Introducción 151
2. Contexto educativo contemporáneo 153
3. Formación de docentes 154
4. La argumentación en la educación: el papel del docente 158
5. Componente curricular Argumentación en Educación en la formación docente: el papel del MDC 160
6. El MDC como articulador de las tres categorías de estudio de la argumentación en educación 164
7. Discusiones finales 167
8. Referencias 169

Capítulo 7.
Desafíos y avances en la adaptación del modelo de debate crítico: perspectivas actuales 175

1. Modelo de debate crítico: fundamentos principales 177

2. Reflexiones sobre el MDC aplicado a la práctica de la pasantía supervisada en psicología 178

3. Adaptación del modelo de debate crítico como estimulación cognitiva en la senescencia 183

4. Diálogos entre los principios del modelo de debate crítico y la inclusión 186

5. Conclusión 189

6. Referencias 190

Capítulo 8.
Aprendizajes, tensiones y proyecciones del uso del debate crítico en Iberoamérica 195

1. Introducción 195

2. Aprendizajes 203

3. Tensiones pedagógicas 204

4. Tensión sociopolítica 205

5. Proyecciones y horizontes futuros 205

6. Conclusión 206

7. Referencias 207

Prólogo

La elaboración de este libro responde a un propósito central: ofrecer una cartografía intelectual rigurosa y articulada sobre la primera década de desarrollo del modelo de debate crítico (MDC), tanto en su dimensión conceptual como en sus aplicaciones prácticas. Lejos de ser una antología miscelánea, esta obra se ha concebido como un panorama estructurado que documenta la evolución teórica del modelo, su expansión geográfica y su notable diversificación en múltiples campos del saber. Para alcanzar este propósito, se adoptó una estrategia de compilación basada en una convocatoria selectiva por invitación, análoga al muestreo intencional por criterio experto (*purposive sampling*) en investigación cualitativa.

La decisión de emplear este procedimiento no fue casual, sino que responde a la necesidad de garantizar la máxima pertinencia, calidad y coherencia temática del conjunto. Una convocatoria abierta, si bien democrática en su concepción, a menudo introduce una variabilidad que puede diluir el foco temático. En contraste, la invitación directa a los académicos, investigadores y grupos de investigación que han sido pioneros y protagonistas en la implementación y estudio del MDC permitió reunir un *corpus* de trabajos de alta densidad informativa. Este proceso de curaduría experta asegura que cada capítulo no solo aborde el tema central, sino que contribuya de manera significativa a la narrativa global del libro, conformando un todo coherente y evitando el riesgo de una compilación desarticulada. El rigor de este método no reside en la aleatoriedad, sino en la intencionalidad y el profundo conocimiento del campo por parte de los compiladores, lo que permite identificar y convocar a las voces más representativas y a los trabajos más paradigmáticos que han marcado la evolución del modelo.

El criterio rector para la selección de las contribuciones no fue la exhaustividad, sino la construcción de un mosaico de representatividad estratégica. Se buscó deliberadamente cartografiar la diseminación y

adaptación del MDC a lo largo de dos ejes fundamentales y ortogonales: la diversidad geográfica y contextual, por un lado, y la versatilidad disciplinar y aplicativa, por otro. Esta estrategia dual permite al lector apreciar no solo la robustez teórica del modelo, sino también su plasticidad y capacidad de adaptación a diferentes realidades culturales y académicas.

Los capítulos que componen este libro dan testimonio fehaciente de la internacionalización del MDC y su exitosa inserción en distintos sistemas educativos. La selección abarca las siguientes geografías:

- Chile: como cuna del modelo, su presencia se articula a través del capítulo inicial que actualiza los fundamentos teóricos del MDC, anclándolo en el enfoque de la democracia epistémica.

- Brasil: se ilustra la profunda asimilación del modelo en el contexto brasileño a través de múltiples facetas: su aplicación como eje vertebrador en la enseñanza de la psicología, su rol central en la formación de futuros docentes y su audaz proyección hacia nuevas fronteras como la estimulación cognitiva y las prácticas inclusivas.

- Colombia: la experiencia colombiana se despliega mostrando la eficacia del modelo tanto en la educación media como en la universitaria para el desarrollo de competencias argumentativas, así como su interesante evolución institucional dentro del contexto universitario, en el que se transitó de un formato de concurso a una herramienta pedagógica flexible integrada en el currículo.

- España: el libro incluye una investigación clave del contexto español que explora la sinergia entre la práctica del debate crítico oral y el fortalecimiento de la argumentación académica escrita en la formación de educadores, un nexo de vital importancia en la educación superior.

Paralelamente, la compilación trasciende las fronteras de un único campo de conocimiento, demostrando el carácter transdisciplinar del MDC como herramienta pedagógica. Los trabajos seleccionados dialogan desde diversas áreas:

- Filosofía y teoría de la democracia: sirve como el fundamento conceptual que enmarca toda la obra, conectando la práctica del debate con los ideales de una democracia epistémica.

- Psicología: el modelo se presenta como una estrategia central para la enseñanza-aprendizaje de contenidos, la formación en prácticas clínicas supervisadas y la estimulación de procesos cognitivos en distintas etapas del ciclo vital.

- Educación y pedagogía: es el campo más extensamente representado, abordando el desarrollo de competencias argumentativas, la formación docente y la crucial relación entre la oralidad y la escritura académica.

- Estudios sobre inclusión: se abren nuevas y necesarias líneas de reflexión sobre cómo adaptar las estructuras del debate para garantizar la participación equitativa y evitar la injusticia epistémica, demostrando la vocación social del modelo.

Este proceso de selección no solo reunió trabajos aislados, sino que puso de manifiesto la existencia de un ecosistema intelectual transnacional que ha crecido orgánicamente en torno al MDC. La presencia de colaboraciones entre investigadores de distintos países y la consolidación de grupos de investigación como el Núcleo de Pesquisa da Argumentação (NupArg) en Brasil y el grupo de investigación Desarrollo Humano, Cognición y Educación (DHCE) en Colombia son evidencia de una red académica activa. Por tanto, la metodología de invitación fue, en esencia, la activación de esta comunidad preexistente, y los capítulos seleccionados reflejan los nodos más dinámicos y las sinergias más fructíferas dentro de este campo de estudio emergente. La tabla 1 sintetiza esta matriz de representatividad.

Tabla 1.
Matriz de representatividad de las contribuciones al volumen

Capítulo	Autores	País/ Contexto institucional de aplicación	Campo disciplinar	Eje temático principal
1	Claudio Fuentes Bravo	Chile	Filosofía / Ciencia política	Actualización del marco teórico (democracia epistémica)
2	Gabriel Fortes Macêdo y Nancy Lizeth Ramírez-Roncancio	Brasil / Educación superior	Psicología / Educación superior	Aplicación curricular y análisis de dimensiones argumentativas
3	Nancy Lizeth Ramírez-Roncancio y Diana Carolina Latorre-Velásquez	Colombia / Educación media y superior	Psicología / Educación superior / Pedagogía	Desarrollo de competencias argumentativas en temas sociocientíficos
4	Júlder Gómez, Juan Julián Alzate Giraldo y Paulina Yepes-Villegas	Colombia / Educación superior	Educación superior / Pedagogía	Evolución del modelo de concurso a herramienta didáctica flexible
5	Maribel Cano, Paula Mayoral y Montserrat Castelló	España / Educación superior	Educación / Lingüística aplicada	Sinergia entre debate oral y calidad de la argumentación escrita
6	Sylvia De Chiaro, Raquel Nogueira y Natalia Barros	Brasil / Educación superior	Formación docente / Pedagogía	El MDC como eje para el desarrollo del conocimiento pedagógico (PCK)
7	Stefânio Ramalho do Amaral, Phagner Ramos y Nádia Oliveira da Silva	Brasil / Educación superior	Psicología / Educación inclusiva	Adaptación del modelo a nuevos contextos (clínica, tercera edad, discapacidad)

Más allá de la diversidad geográfica y disciplinar, el criterio cualitativo primordial para la inclusión de cada capítulo fue su capacidad para encarnar una síntesis virtuosa entre la práctica pedagógica y la reflexión académica rigurosa. Se buscaron trabajos que superaran la mera crónica de una experiencia para ofrecer un análisis profundo de sus fundamentos teóricos, sus resultados empíricos o cualitativos, los desafíos encontrados y las adaptaciones metodológicas realizadas. Este nexo indisoluble entre el hacer y el pensar garantiza que el libro sea, simultáneamente, una *caja de herramientas* para el educador y un sólido marco conceptual para el investigador, tal como se aspira en la presentación de esta obra.

Ejemplos de esta dualidad abundan en el libro. El trabajo sobre la experiencia no solo narra la implementación de un concurso, sino que reflexiona sobre el proceso de adaptación que lo convirtió en una herramienta pedagógica más flexible y colaborativa. De igual modo, la investigación desarrollada en España no se limita a constatar una mejora en la escritura, sino que analiza teóricamente cómo la práctica del debate incide en el uso de citas intertextuales como mecanismo de construcción de conocimiento. Finalmente, la propuesta para la formación docente en Brasil utiliza la experiencia práctica del MDC como un dispositivo para reflexionar sobre conceptos pedagógicos complejos como el conocimiento pedagógico del contenido (CPC).

Gracias a este hilo conductor, la compilación trasciende su condición de suma de partes para funcionar como un argumento performativo a gran escala. El libro no solo describe el debate crítico; lo ejemplifica, al orquestar una polifonía de voces expertas que, desde distintas perspectivas, dialogan, se complementan y, en conjunto, construyen una comprensión más rica y matizada del modelo. La forma de la obra —un diálogo colaborativo y crítico entre pares— se convierte así en un reflejo de su contenido: la promoción de una visión dialógica y dialéctica del conocimiento, en donde el fin último no es la victoria de una tesis, sino la búsqueda cooperativa de una resolución plausible a una controversia.

La labor metodológica no concluyó con la selección de los textos, sino que se extendió a su organización dentro del volumen. La disposición de los capítulos no es cronológica ni alfabética, pero obedece a una arquitectura narrativa y pedagógica diseñada intencionadamente para guiar al lector a través de un recorrido lógico y coherente. Esta estructura transforma una colección de artículos en una síntesis panorámica y diacrónica que ofrece un dinámico *estado de la cuestión* sobre el MDC.

El itinerario propuesto se desarrolla de la siguiente manera:

1. Apertura (fundamentos): la obra se inicia con el capítulo que revisa y actualiza el marco teórico del MDC, proveyendo al lector de la base conceptual necesaria para comprender las aplicaciones subsecuentes.

2. Desarrollo (aplicaciones canónicas): a continuación, un bloque de capítulos demuestra la consolidación y versatilidad del modelo en sus contextos de aplicación más centrales: la enseñanza universitaria en diversas disciplinas, la educación media y su articulación con competencias académicas fundamentales como la escritura.

3. Expansión (nuevas fronteras): el recorrido avanza hacia las fronteras de la innovación, explorando la aplicación del modelo en ámbitos como la formación del profesorado y su adaptación a públicos y fines no tradicionales, incluyendo la práctica clínica, la estimulación cognitiva en personas mayores y los contextos de educación inclusiva.

4. Cierre (síntesis y prospectiva): el prólogo y las reflexiones finales enmarcan la totalidad de la obra, resumiendo los avances logrados y, de manera crucial, delineando los desafíos futuros. Esto asegura que el libro no sea un mero recuento histórico, sino un catalizador para la investigación y la práctica venideras.

Esta cuidada secuenciación revela una correspondencia profunda con la propia filosofía del objeto de estudio. La estructura del libro emula, a gran escala, un ciclo de debate crítico. Se parte de una tesis (el marco teórico del modelo); se exploran y evalúan argumentos y evidencias (los diversos casos de aplicación); se consideran las limitaciones y nuevos desafíos (los horizontes futuros y la necesidad de adaptación); y se arriba a una síntesis plausible (el estado actual del campo y su vasto potencial). De este modo, la metodología de compilación y organización busca que el lector no solo aprenda sobre el debate crítico, sino que, a través de la lectura secuencial, participe indirectamente en un macroproceso de deliberación académica que encarna los principios de diálogo razonado, construcción colaborativa y búsqueda crítica del conocimiento que este libro defiende y promueve.

Capítulo 1.
Hacia un diálogo crítico en el aula: fundamentos desde la democracia epistémica y la pedagogía deliberativa

Claudio Fuentes Bravo

1. El problema: el debate como confrontación y la necesidad de un cambio de paradigma

La práctica del debate en el ámbito educativo, si bien valiosa, a menudo se ve limitada por un enfoque excesivamente competitivo y adversarial. En su formato más tradicional, el debate se asimila a una contienda en la que el objetivo principal es *ganar* a un oponente, a menudo a costa de la búsqueda genuina de la verdad o de una comprensión más profunda del tema en cuestión. Esta "cultura de la polémica", como la ha denominado la lingüista Deborah Tannen (1998), privilegia la refutación rápida sobre la reflexión pausada, la defensa inflexible de una postura sobre la apertura a nuevas evidencias y la polarización sobre la construcción de consensos.

Este paradigma presenta varios problemas pedagógicos y cívicos:

- Fomenta la rigidez cognitiva, al enseñar a los estudiantes a aferrarse a una conclusión predeterminada, en lugar de permitir que sea la evidencia la que oriente el rumbo de sus ideas.

- Inhibe la escucha activa, pues desplaza la atención hacia la preparación de la próxima refutación en lugar de favorecer una comprensión genuina de la perspectiva del otro en su complejidad.

- Simplifica en exceso los problemas, al reducir las controversias multifacéticas a un falso dilema de a favor o en contra, ignorando los matices y las posibles soluciones intermedias.

- Puede generar cinismo, pues al concebir los argumentos como meras armas estratégicas, se corre el riesgo de que los estudiantes vean el diálogo público, no como una herramienta para la construcción colectiva, sino como un juego de poder.

Frente a este escenario, se hace necesario un cambio de paradigma, a fin de pasar de un modelo de debate como confrontación a un modelo de diálogo crítico orientado a la construcción colaborativa del conocimiento y a la toma de decisiones razonada.

2. Un nuevo marco conceptual para el diálogo crítico en el aula

Para fundamentar este cambio, propongo recurrir a los principios de la democracia epistémica (Estlund, 2008; Landemore, 2013), enfoque de la filosofía política que sostiene que la legitimidad y el valor de la democracia no radican únicamente en su capacidad para representar la voluntad de la mayoría, sino también en su potencial para producir decisiones correctas y soluciones inteligentes a problemas colectivos. La clave de este potencial epistémico reside en la calidad de la deliberación pública (Habermas, 1996), toda vez que un proceso deliberativo inclusivo, que pondera una diversidad de puntos de vista y se basa en el intercambio de razones, tiene más probabilidades de llegar a la verdad o, al menos, a la mejor respuesta posible dadas las circunstancias. Aquí es donde los postulados de la democracia deliberativa pueden complementar y mejorar el sistema.

De hecho, el modelo que se propone aquí no solo se alinea con la democracia epistémica, sino que encuentra su correlato práctico en la llamada pedagogía deliberativa. Este enfoque educativo busca precisamente trasladar los ideales de la deliberación pública a la sala de clases (Dewey, 1916; Hess y McAvoy, 2015), no con el fin de que una postura *gane* a otra, sino para que los estudiantes aprendan a tomar decisiones razonadas en conjunto, aborden problemas complejos desde múltiples perspectivas y desarrollen las competencias necesarias para una ciudadanía activa y constructiva. Así, el modelo de debate crítico (MDC) se convierte en una herramienta para la formación de un ciudadano deliberante.

3. Relevancia del concepto de democracia epistémica en la educación ciudadana

Hablar de democracia epistémica en el ámbito educativo supone reconocer que la vida democrática no se sustenta únicamente en procedimientos electorales o de participación formal, sino de la calidad del conocimiento con el que se deliberan los asuntos públicos y de las disposiciones intelectuales que orientan esa deliberación. En este sentido, la educación ciudadana ya no se limita a transmitir información cívica, sino que adquiere la tarea de formar sujetos capaces de evaluar razones, distinguir entre evidencia y creencia, y sostener posiciones revisables.

En una democracia epistémica, el ejercicio ciudadano no consiste en opinar, sino en deliberar. Esto implica examinar argumentos, considerar perspectivas divergentes, justificar las propias afirmaciones y reformularlas cuando no resisten el escrutinio crítico. Tales prácticas requieren el cultivo de virtudes intelectuales como la humildad frente a la complejidad, la curiosidad por indagar más allá de lo evidente, la apertura al disenso y la honestidad cognitiva. Sin estas disposiciones, el acceso a información —ampliado por el ecosistema digital— no garantiza comprensión ni juicio.

Desde esta perspectiva, la democracia epistémica eleva la calidad de las decisiones colectivas, dado que cuando los desacuerdos se tramitan mediante razones, y no mediante identidades, las soluciones a los problemas públicos dejan de ser fruto de intuiciones o adhesiones afectivas y pasan a basarse en evaluaciones ponderadas. Además, una cultura educativa basada en la deliberación orientada por criterios de justificación pública contribuye a reducir la polarización, al desplazar el conflicto desde quién habla hacia lo que se argumenta, abriendo espacios para el reconocimiento mutuo y la cooperación.

La urgencia de este enfoque se intensifica ante los desafíos actuales. La circulación acelerada de información, la proliferación de contenidos no verificados y la segmentación algorítmica de las redes sociales dificultan el contraste crítico y alimentan círculos cerrados de validación. A ello se suma la desconfianza en las instituciones democráticas, que erosiona los marcos comunes necesarios para el disenso razonable. En tal escenario, la educación ciudadana ya no puede limitarse a enseñar normas, derechos y estructuras institucionales; por el contrario, necesita dotar a los estudiantes de herramientas epistémicas para orientarse

en contextos de incertidumbre, reconocer la calidad de las evidencias y participar en el diálogo público con responsabilidad argumentativa.

Así entendida, la democracia epistémica se convierte en una exigencia pedagógica que reclama:

- Fortalecer la confianza en la representación democrática, lo cual exige un doble compromiso. Por un lado, que los diálogos deliberativos integren distintos puntos de vista. Por otro, y de manera fundamental, que tanto representantes como ciudadanos valoren y cultiven activamente las virtudes intelectuales. No basta con tener acceso a la información; también es crucial desarrollar las disposiciones del carácter que nos permiten buscar la verdad, el conocimiento y la comprensión de manera honesta y rigurosa.

- Tomar decisiones colectivas basadas en la evidencia y en la argumentación racional, no en intuiciones o conveniencias coyunturales.

- Fomentar prácticas discursivas que fortalezcan la comprensión mutua, la búsqueda de soluciones comunes, disminuyan la polarización y fortalezcan el tejido social.

Formar ciudadanos epistémicamente responsables significa, en última instancia, preparar sujetos que no solo participen, sino que comprendan por qué y cómo hacerlo en sociedades donde la verdad se disputa, la opinión se amplifica y la responsabilidad cognitiva es condición para la continuidad democrática.

3.1 *Las virtudes intelectuales como fundamento de la pedagogía deliberativa*

Para que un modelo de diálogo basado en los principios de la democracia epistémica funcione, no es suficiente con diseñar un buen procedimiento, sino que resulta indispensable formar en los participantes las disposiciones internas —los hábitos del corazón y de la mente— que les permitan deliberar de manera productiva. A estas disposiciones las llamamos *virtudes intelectuales* (Baehr, 2011) y son las cualidades que distinguen a un pensador cuidadoso, honesto y riguroso de uno descuidado, dogmático o perezoso.

Integrar estas virtudes como un objetivo educativo explícito permite que el MDC, más que un ejercicio de argumentación, conforme una práctica formativa del carácter intelectual del estudiante. Entre las virtudes más relevantes para este modelo se encuentran:

- *Humildad intelectual*: la capacidad de reconocer los límites del propio conocimiento y la posibilidad de estar equivocado. En un debate, se manifiesta en la disposición a escuchar genuinamente al otro, en lugar de solo esperar el turno para refutar. Es el antídoto contra la arrogancia epistémica que cierra el diálogo.

- *Apertura mental*: implica la voluntad activa de considerar nuevas ideas y perspectivas, incluso cuando desafían nuestras creencias más arraigadas. Una persona con apertura mental no es indecisa, sino que es capaz de desprenderse temporalmente de sus propios supuestos para evaluar los argumentos ajenos de manera justa y honesta.

- *Curiosidad*: es el deseo que motiva la indagación. Una persona curiosa no se conforma con la información superficial, sino que pregunta, explora y busca una comprensión más profunda de los temas. En el contexto del debate, la curiosidad impulsa a los estudiantes a ir más allá de los eslóganes para investigar la complejidad real de un problema.

- *Coraje intelectual*: se refiere a la disposición para sostener una creencia bien fundamentada, incluso frente a la presión social o la desaprobación del grupo. También incluye la valentía de cambiar de opinión públicamente cuando la evidencia así lo exige, superando el miedo a parecer inconsistente.

- *Tenacidad intelectual*: es la perseverancia frente a la dificultad intelectual. Los problemas complejos requieren esfuerzo y concentración. Esta virtud permite a los estudiantes no rendirse ante la primera barrera, sino persistir en el análisis, la investigación y la reflexión hasta alcanzar una conclusión razonada.

Fomentar estas virtudes transforma la naturaleza del debate, de modo que el objetivo ya no es la victoria personal, sino la búsqueda colaborativa de la verdad y la mejor solución posible, propósito que constituye, en última instancia, el fin de toda democracia epistémica.

4. ¿Qué principios de la democracia epistémica y de la *sabiduría de las multitudes* podemos rescatar para un diseño de diálogo aplicable al salón de clase?

Los principios de la democracia epistémica y de la sabiduría de las multitudes (Surowiecki, 2004) se complementan y refuerzan mutuamente. Al integrar estas ideas en una metodología de pedagogía deliberativa, se crea un espacio de aprendizaje en el que los estudiantes no solo desarrollan habilidades de pensamiento crítico y argumentación, sino que también aprenden a participar en la toma de decisiones de forma responsable e informada, cultivando al mismo tiempo las virtudes intelectuales necesarias para ello. A continuación, la tabla 1 detalla estos principios y las acciones pedagógicas que se derivan de ellos.

Tabla 1.
Principios de la democracia epistémica

Principio	Objetivo	Acciones sugeridas
1. *Diversidad de opiniones*: Un grupo diverso de individuos, con diferentes perspectivas, experiencias y modelos cognitivos, es más propenso a encontrar soluciones innovadoras y a evitar el pensamiento grupal.	Asegurar la inclusión de una amplia gama de puntos de vista en el diálogo.	- *Formación de grupos heterogéneos*: Crear grupos de debate que sean diversos en términos de opiniones previas, habilidades y antecedentes. - *Asignación de roles*: Designar roles, como el abogado del diablo, para asegurar que se exploren activamente las objeciones y contraargumentos, incluso si nadie en el grupo los sostiene inicialmente. - *Investigación de múltiples fuentes*: Exigir a los estudiantes que consulten fuentes que representen diferentes perspectivas sobre el tema, fomentando la apertura mental.
2. *Independencia*: Las opiniones de los individuos no deben estar correlacionadas ni ser influenciadas por las de los demás. La presión social puede llevar a la conformidad y a la supresión de información valiosa.	Desarrollar en cada participante un juicio propio basado en la razón y la evidencia, fomentando la autonomía y el coraje intelectual.	- *Reflexión individual*: Dar tiempo para la reflexión individual antes del debate permite que cada estudiante forme sus propias opiniones sin la influencia del grupo, practicando la autonomía intelectual.

Principio	Objetivo	Acciones sugeridas
		- *Escritura anónima:* La escritura anónima de argumentos (por ejemplo, en post-its o plataformas digitales) permite que las ideas se evalúen por su contenido y no por quién las presenta, fomentando la humildad intelectual al separar la idea de la persona. - *Debate en rondas*: El debate en rondas con turnos de habla asegura que cada estudiante pueda expresar sus ideas libremente y sin interrupciones, ejercitando el coraje para presentar posturas que puedan ser minoritarias.
3. *Descentralización:* Los individuos deben poder basarse en su conocimiento local y especializado. La toma de decisiones centralizada a menudo ignora información crucial que solo está disponible en la periferia.	Valorar y utilizar el conocimiento y la experiencia personal de cada estudiante como una fuente legítima de evidencia.	- *Conexión con la experiencia personal*: Animar a los estudiantes a relacionar el tema del debate con sus propias vidas y comunidades. - *Investigación local:* Proponer investigaciones o entrevistas a nivel local para que los estudiantes aporten datos y perspectivas únicas a la discusión.
4. *Agregación:* Debe existir un mecanismo para convertir los juicios individuales en una decisión colectiva.	Sintetizar la discusión y construir conclusiones que reflejen la inteligencia colectiva del grupo.	- *Síntesis y consenso*: Dedicar la fase final del diálogo a la búsqueda de puntos en común y a la elaboración de una conclusión conjunta, incluso si esta refleja un disenso razonado. - *Votación o ponderación:* Utilizar mecanismos de votación, no para declarar un ganador, sino para visualizar la distribución de opiniones y como punto de partida para una metadiscusión sobre las razones del desacuerdo. - *Elaboración de un informe final:* Pedir a los grupos que redacten un documento que resuma los principales argumentos, las áreas de acuerdo y desacuerdo, y las conclusiones alcanzadas, ejercitando la tenacidad intelectual para llevar la deliberación a un cierre productivo.

Al adoptar este marco conceptual y metodológico, el diálogo en el aula se transforma, deja de ser un campo de batalla para convertirse en un laboratorio de inteligencia colectiva. En este espacio, los estudiantes no solo aprenden a argumentar mejor, sino que aprenden a pensar juntos, a decidir juntos y, en última instancia, a ser mejores ciudadanos para una democracia que necesita, hoy más que nunca, de la deliberación crítica y de las virtudes intelectuales de sus miembros.

Basado en el marco teórico que hemos construido (democracia epistémica, pedagogía deliberativa y virtudes intelectuales), a continuación se presenta un modelo de diálogo —debate deliberativo estructurado— para aplicarse en un bloque de clases de noventa minutos, junto con sus recomendaciones de preparación y su correspondiente forma de evaluación.

Modelo de diálogo deliberativo para el aula (MDD-Aula)
"Construyendo decisiones en 90 minutos"

Objetivo general: desarrollar en los estudiantes las habilidades y disposiciones (virtudes intelectuales) para analizar un problema complejo desde múltiples perspectivas y trabajar colaborativamente hacia una decisión o juicio razonado, en lugar de competir por una victoria argumental.

Fundamento teórico: este modelo aplica los principios de la democracia epistémica (diversidad, independencia, descentralización, agregación) a través de los métodos de la pedagogía deliberativa, con un énfasis explícito en el cultivo de las virtudes intelectuales (humildad, apertura mental, curiosidad, coraje, tenacidad).

Fase previa: preparación (recomendación para la clase anterior)

El éxito de la sesión de 90 minutos depende críticamente de una preparación adecuada.

1. **Presentación del problema**: el docente entrega un *dossier del problema* de no más de 2-3 páginas. Este documento es crucial y debe ser:

- **Controvertido y relevante**: debe plantear un problema complejo y pertinente para los estudiantes (ej. ¿Debería nuestra escuela implementar una política de celulares cero? ¿Debería la ciudad invertir más en ciclovías o en estacionamientos? ¿Es ético el uso de IA para generar arte?).

- **No binario**: en lugar de un simple a favor o en contra, el dossier debe presentar tres o cuatro enfoques o alternativas posibles. Por ejemplo, para el problema de los celulares:

  ◊ Opción A: prohibición total durante la jornada escolar.

  ◊ Opción B: uso permitido solo en recreos.

  ◊ Opción C: uso regulado en clase solo con fines pedagógicos.

  ◊ Opción D: autorregulación por parte de los estudiantes sin una política explícita.

- **Basado en evidencia**: debe incluir datos, testimonios y argumentos breves que respalden cada una de las opciones.

2. **Guía de lectura y virtudes**: junto al dossier, se entrega una breve guía que incluye:

   - **Preguntas de activación**: ¿Qué opción te parece inicialmente más razonable y por qué?, ¿Qué valores importantes crees que están en conflicto aquí (ej. seguridad vs. libertad, autonomía vs. bienestar)?

   - **Introducción a las virtudes**: se presenta una breve definición de la humildad intelectual y la apertura mental, indicando que el objetivo de la próxima clase será practicar estas disposiciones: "Tu tarea no es solo leer, sino leer con la mente abierta, buscando activamente las fortalezas en las opciones que menos te gustan".

Estructura de la sesión (90 minutos)

Fase 1: encuadre y activación (10 minutos)

- **(2 min) Gancho:** el docente comienza con una pregunta provocadora o un video corto relacionado con el problema.

- **(5 min) Recordatorio del propósito:** se proyectan y repasan las reglas del diálogo deliberativo:

  1. El objetivo no es ganar, sino comprender y decidir juntos.

  2. Escucha para entender, no para refutar.

  3. Critica las ideas, no a las personas.

  4. Basa tus argumentos en la evidencia del dossier y en un razonamiento claro.

  5. Practica la humildad intelectual: está bien dudar y cambiar de opinión.

- **(3 min) Organización**: se forman grupos heterogéneos de 4-5 estudiantes y se explica la agenda de la sesión.

Fase 2: Reflexión individual silenciosa (10 minutos)

- **Principio en acción:** independencia.

- **Actividad:** cada estudiante, en silencio, completa una breve ficha de reflexión personal. Esto es fundamental para que cada uno forme un juicio inicial sin la presión del grupo.

  ◊ Mi postura inicial sobre las opciones es…

  ◊ El argumento más fuerte del dossier, aunque no esté de acuerdo con él, es…

  ◊ Una duda o pregunta importante que tengo sobre este problema es… (Esta pregunta fomenta la curiosidad y la humildad intelectual).

Fase 3: Deliberación en grupos pequeños (30 minutos)

- **Principios en acción:** diversidad y descentralización.

- **Actividad:** los grupos reciben una matriz de deliberación (en papel grande o en un documento digital compartido). Su tarea es analizar cada una de las opciones presentadas en el dossier, no solo la que prefieren, y completar la matriz.

- **Roles asignados (rotativos en futuras sesiones):**

  ◊ Facilitador/a: guía la conversación, asegura que todos participen y gestiona el tiempo.

  ◊ Secretario/a de acuerdos: rellena la matriz con las ideas principales del grupo.

  ◊ Abogado/a de las virtudes: su misión es observar el proceso y recordar al grupo las reglas ("Recordemos ser de mente abierta con esta idea", "Esa es una buena pregunta, muestra curiosidad").

- **Matriz de deliberación:**

Opción	Argumentos a favor / Valores que protege	Argumentos en contra / Riesgos que implica	Preguntas que nos quedan
Opción A			
Opción B			
Opción C			

Fase 4: Puesta en común y síntesis plenaria (25 minutos)

- **Principio en acción:** agregación.

- **Actividad:** se utiliza una metodología de galería de ideas para agregar el trabajo de los grupos de manera eficiente.

  ◊ (10 min) Galería: los grupos pegan sus matrices en la pared (o se proyectan los documentos digitales). Los estudiantes circulan, leen el trabajo de los otros grupos en silencio y pueden añadir una pregunta o un comentario en un post-it.

◊ (15 min) Discusión guiada: el docente no pide que cada grupo exponga, sino que guía una conversación plenaria basada en lo que observa en las matrices. Ejemplos:

* Veo que la mayoría de los grupos identificó la seguridad como un valor clave en la opción A. ¿Qué entendemos por seguridad en este contexto?

* El grupo 3 señaló un riesgo en la opción C que nadie más vio. ¿Pueden contarnos más sobre eso?

* Ahora que hemos escuchado todo esto, ¿hay alguna opción que parezca más robusta? ¿Por qué?

Fase 5: Meta-reflexión y cierre (15 minutos)

- **Actividad 1 (5 min) - Sondeo deliberativo**: el docente realiza una votación no vinculante (a mano alzada), para ver cómo se distribuyen las preferencias después de la deliberación. Se incluye la opción "Aún no estoy seguro/a", validando la duda como un resultado legítimo. Se compara brevemente con las posturas iniciales, para visualizar el cambio.

- **Actividad 2 (10 min) - Reflexión sobre el proceso**: se entrega un *ticket* de salida (una pequeña ficha) que los estudiantes completan antes de irse. Ejemplo:

  1. Nombra una virtud intelectual (humildad, apertura mental, etc.) que tú o un compañero practicaron hoy. Da un ejemplo.

  2. ¿Qué fue lo más difícil de este diálogo en comparación con un debate tradicional?

  3. ¿Qué aprendiste sobre cómo tomar decisiones en grupo?

Forma de evaluación

La evaluación debe ser coherente con los objetivos del modelo: se evalúa la calidad del proceso deliberativo, no el ganar o la postura final del estudiante. Se recomienda usar una rúbrica con los siguientes criterios (evaluación formativa):

Rúbrica de evaluación formativa del diálogo deliberativo

Criterio	Nivel básico (En desarrollo)	Nivel medio (Logrado)	Nivel avanzado (Destacado)
1. Preparación y reflexión individual	El estudiante no completó la lectura o su reflexión es superficial y no responde a las preguntas guía.	El estudiante completó la lectura y su reflexión inicial muestra una comprensión básica del problema.	La reflexión del estudiante es profunda, identifica tensiones clave y formula preguntas perspicaces, demostrando curiosidad.
2. Calidad de la participación deliberativa	Participa poco o sus intervenciones no se conectan con las de otros. Tiende a repetir su propia opinión.	Escucha a sus compañeros y aporta argumentos basados en la evidencia del dossier. Respeta los turnos de habla.	Construye sobre las ideas de otros, hace preguntas para clarificar y ayuda al grupo a profundizar en el análisis. Facilita la participación de los demás.
3. Práctica de las virtudes intelectuales	Se muestra inflexible, desestima rápidamente otras ideas o no reconoce la validez de argumentos contrarios.	Es respetuoso con las opiniones ajenas, aunque no las comparta. Generalmente escucha antes de hablar.	Demuestra activamente apertura mental (ej. "No lo había visto así, es un buen punto") y/o humildad intelectual (ej. "No estoy seguro, necesito pensar más en eso").
4. Contribución a la construcción colectiva	Se enfoca solo en defender su postura preferida.	Colabora en la tarea de rellenar la matriz de deliberación del grupo.	Ayuda activamente al grupo a sintetizar ideas, identificar puntos de acuerdo y desacuerdo, y a formular conclusiones colectivas.

Esta evaluación, centrada en el proceso y en las disposiciones, refuerza el mensaje de que el valor de la deliberación reside en el enriquecimiento mutuo y en el desarrollo de una ciudadanía más reflexiva, crítica y colaborativa.

5. Conclusión

El recorrido propuesto en este artículo ha buscado responder a una necesidad pedagógica y cívica urgente: superar las limitaciones del debate como confrontación para transformarlo en una herramienta de construcción de conocimiento y ciudadanía. Hemos argumentado que el marco de la democracia epistémica ofrece la brújula conceptual para este cambio, al desplazar el objetivo desde la victoria individual hacia la búsqueda de decisiones colectivamente inteligentes y razonadas.

Como hemos visto, esta perspectiva teórica encuentra su aplicación práctica en los métodos de la pedagogía deliberativa. No se trata de una aspiración abstracta, sino de un enfoque que puede y debe materializarse en la sala de clases. El MDD-Aula aquí presentado es precisamente un esfuerzo por traducir estos principios en un andamiaje pedagógico concreto y aplicable. Al estructurar el diálogo en fases que promueven la independencia, la diversidad, la descentralización y la agregación, el modelo crea un ecosistema en el que la deliberación puede florecer.

Sin embargo, la estructura por sí sola es insuficiente. El pilar fundamental de esta propuesta es el reconocimiento de que una democracia epistémicamente sana depende del carácter de sus ciudadanos. Por ello, el cultivo intencionado de las virtudes intelectuales —la humildad para dudar, la apertura mental para escuchar, la curiosidad para indagar y el coraje para pensar de forma autónoma— deja de ser un resultado colateral deseable para convertirse en un objetivo pedagógico de primer orden.

En un mundo marcado por la polarización, la desinformación y la erosión de la confianza en las instituciones, la tarea de la educación ciudadana trasciende la enseñanza de datos y fechas. El desafío es formar personas capaces de navegar la complejidad, de dialogar a través de las diferencias y de participar en la resolución de problemas comunes con rigor y empatía. La sala de clases no es solo un lugar para aprender sobre la democracia, sino el principal laboratorio en el que se puede y se debe aprender a practicarla.

En última instancia, transformar la manera en que dialogamos en la escuela es una de las apuestas más potentes y esperanzadoras que podemos hacer. Al convertir nuestras aulas en viveros de la deliberación, no solo estaremos formando mejores estudiantes, sino que estaremos

cultivando la inteligencia colectiva y fortaleciendo las raíces de nuestra futura vida en común.

6. Referencias

Baehr, J. (2011). *The Inquiring Mind: On Intellectual Virtues and Virtue Epistemology*. Oxford University Press. https://ndpr.nd.edu/reviews/he-inquiring-mind-on-intellectual-virtues-and-virtue-epistemology/?

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. The Macmillan Company.

Estlund, D. M. (2008). *Democratic Authority: A Philosophical Framework*. Princeton University Press.

Habermas, J. (1996). *Between Facts and Norms*. MIT Press.

Hess, D. E., & McAvoy, P. (2015). *The Political Classroom: Evidence and Ethics in Democratic Education*. Routledge.

Landemore, H. (2013). *Democratic Reason: Politics, Collective Intelligence, and the Rule of the Many*. Princeton University Press.

Surowiecki, J. (2004). *The Wisdom of Crowds: Why the Many Are Smarter Than the Few and How Collective Wisdom Shapes Business, Economies, Societies, and Nations*. Doubleday.

Talisse, R. B. (2009). *Democracy and Moral Conflict*. Cambridge University Press.

Tannen, D. (1998). *The Argument Culture: Moving from Debate to Dialogue*. Random House.

Capítulo 2.
El modelo de debate crítico en una asignatura introductoria de psicología: implementación práctica y análisis de dimensiones argumentativas

Gabriel Fortes
Nancy Lizeth Ramírez-Roncancio

1. Introducción

Este capítulo presenta la experiencia de una asignatura introductoria de psicología que utiliza el modelo de debate crítico (MDC) como eje articulador de la enseñanza y el aprendizaje. A diferencia de otros cursos centrados en la transmisión unidireccional de contenidos, esta propuesta convierte el aula en un espacio deliberativo en el que los estudiantes aprenden psicología discutiendo problemas reales de la disciplina, evaluando argumentos y revisando sus propias ideas frente a las de sus compañeros. Así, el MDC no enseña únicamente a debatir, sino a pensar como psicólogos, en la medida en que comprender un concepto implica justificarlo, confrontarlo con evidencia, anticipar objeciones y, cuando es necesario, reformularlo.

La adaptación del MDC a la asignatura descansa sobre tres pilares teóricos que fundamentan no solo su arquitectura pedagógica, sino también su orientación epistemológica:

1. **La psicología como conocimiento mediado socialmente**: el primer pilar se fundamenta en la perspectiva sociocultural del aprendizaje (Vygotsky, 2001/1934), que concibe el conocimiento como resultado de procesos de mediación social y uso de herramientas

semióticas. Cada fase del MDC —desde la preparación para el debate hasta la reflexión posterior— funciona como una mediación intencional en la que el docente y los mediadores actúan como andamios cognitivos que posibilitan que los estudiantes avancen más allá de sus saberes previos. Esta orientación sitúa al modelo en una epistemología socioconstructivista, en la que el conocimiento psicológico es negociado colectivamente y permanece abierto a revisión.

2. **El lenguaje como proceso interdependiente del pensamiento**: el segundo pilar asume que la argumentación no es solo un medio de comunicación, sino un dispositivo de reorganización cognitiva. Inspirada en la concepción dialógica de Bakhtin (2006/1929), esta perspectiva entiende que pensar implica responder a otras voces —presentes, pasadas o imaginadas— que tensionan y reformulan nuestras ideas. La inclusión de roles rotativos en el MDC obliga a los estudiantes a defender perspectivas contrarias a sus propias creencias, ejercicio que estimula la capacidad de *pensar con la voz del otro* y desestabiliza certezas iniciales. En este sentido, la dialogicidad no es un complemento metodológico, sino la condición de posibilidad para que el conflicto epistémico produzca un aprendizaje genuino. Desde esta mirada, el MDC constituye una epistemología deliberativa en la que el conocimiento no se concibe como la simple acumulación de información, sino como un proceso público de justificación, en el que las afirmaciones se sostienen, se revisan o se abandonan a la luz de razones expuestas ante otros. De este modo, aprender psicología significa participar en prácticas de justificación pública semejantes a las que sustentan la construcción del conocimiento científico.

3. **La controversia como motor del conocimiento psicológico**: el tercer pilar reconoce que la psicología es una disciplina atravesada por controversias conceptuales y metodológicas que exigen posicionamiento, evaluación crítica y apertura al disenso. La investigación empírica ha mostrado que argumentar es un ejercicio semiótico-discursivo capaz de regular el pensamiento, de modo que justificar una postura, anticipar objeciones, evaluar la solidez de las premisas y reconstruir significados son acciones discursivas que, al ejercitarse en la interacción social, modulan y afinan el propio proceso de razonamiento (Baker, 2016; Billig, 1996; Rojas-Drummond y Zapata, 2004). Desde esta perspectiva, la argumentación adquiere una dimensión epistémica específica:

> al contrastar puntos de vista opuestos, los interlocutores se ven obligados a examinar y revisar sus marcos conceptuales y modificar sus criterios de evidencia, lo que aproxima al MDC a una epistemología pragmatista, en la que el valor del conocimiento se vincula con su capacidad para orientarnos en la acción, resistir la crítica y articular consecuencias prácticas en contextos concretos.

A partir de estos fundamentos, la argumentación se entiende como una actividad social y cognitiva en la que un interlocutor adopta una posición, enfrenta un desafío y reconstruye —total o parcialmente— su postura (cf., Leitão, 2007, 2008). Incluso si la posición inicial se mantiene, el tránsito argumentativo conduce a una comprensión más matizada del fenómeno en discusión. El MDC, por tanto, no solo organiza la interacción en el aula, sino que modela una relación específica con el saber, en la medida en que defender una postura exige justificarla, escuchar a otros implica comprenderlos, y cambiar de opinión se convierte en prueba de aprendizaje, no en señal de debilidad.

Esta concepción resalta la naturaleza dialógica de la argumentación (relación entre múltiples enunciados) y su dimensión dialéctica (intercambio racional entre posiciones opuestas). La dialéctica, en particular, no solo es la base del discurso argumentativo, sino que también impulsa el desarrollo cognitivo-discursivo de los interlocutores que participan en la discusión. En cada fase —desde la identificación de argumentos en textos de referencia hasta la confrontación de posturas en el debate y la reflexión metacognitiva posterior— se activan procesos de autorregulación y revisión continua del propio razonamiento. De este modo, no solo se discuten contenidos de psicología, sino que se pone en marcha un ciclo discursivo-cognitivo que permite producir y evaluar significados, así como reconstruirlos, facilitando el proceso de (re)construcción del conocimiento. Al contrastar puntos de vista opuestos, los interlocutores se ven motivados a justificar y revisar sus conocimientos con el objetivo de fortalecer su postura en el intercambio discursivo. Estos movimientos discursivos dotan a la argumentación de una dimensión epistémica que la convierte en un recurso privilegiado para mediar los procesos de construcción del conocimiento (Baker, 2016; Rojas-Drummond y Zapata, 2004).

En las últimas décadas, diversas investigaciones han mostrado que prácticas sistemáticas basadas en la argumentación favorecen el aprendizaje disciplinar (cf., Asterhan y Resnick, 2020; Asterhan y Schwarz,

2016; Cano-Ortiz et al., 2019; De Chiaro y Leitão, 2005; Fuentes, 2011; Iordanou et al., 2019; Kuhn, 1991, 2022; Larraín, 2009; Larraín et al., 2021, 2022;), el desarrollo de habilidades de pensamiento (cf., Andrews, 2015; Kuhn et al., 2024; Leitão, 2000, 2007; Ramírez-Roncancio, 2018; Xiao y Kuhn, 2024) y la capacidad para evaluar la calidad de las razones propias y ajenas (Berland y McNeill, 2010; Chen et al., 2019; Chinn et al., 2020; Ramírez-Roncancio y Latorre-Velásquez, 2020; Rozo-Cortés et al., 2023; Villarroel et al., 2016). Asimismo, se ha constatado que el desarrollo de habilidades argumentativas complejas no emerge de forma espontánea (Jiménez-Aleixandre, 2007; Kuhn, 1991; Macêdo et al., 2019; Reznitskaya, 2012), sino que requiere de ambientes estructurados en los que el desacuerdo, lejos de evitarse, funcione como recurso didáctico que transforme la relación del estudiante con la disciplina, habilitándolo para pensar, argumentar y deliberar como miembro de una comunidad científica.

A lo largo del capítulo se describe cómo se implementó el MDC en una asignatura introductoria, qué actividades y roles configuran la experiencia, y cómo las dimensiones discursiva, dialógica, cognitiva/metacognitiva, dialéctica, epistémica y social aportan al desarrollo del razonamiento. Asimismo, se muestra de qué manera el modelo redefine la relación entre enseñanza de contenidos y formación del razonamiento, así como los desafíos que emergen en su aplicación.

2. Arquitectura epistémica del MDC: del conflicto discursivo a la reorganización del pensamiento

La investigación reciente ha consolidado un consenso robusto según el cual, cuando el aula se organiza como un espacio argumentativo, se activan procesos cognitivo-discursivos capaces de transformar la manera en que los estudiantes comprenden, evalúan y reconstruyen el conocimiento (Fortes et al., 2022; Macêdo et al., 2019). Esta transformación no ocurre por acumulación de información, sino porque el debate obliga a pensar de otro modo: a defender una afirmación frente a objeciones, distinguir razones de opiniones y revisar las propias convicciones a la luz de evidencias y contraargumentos. Dicho de otro modo, la argumentación opera como un mecanismo epistémico que enseña no solo qué creer, sino también qué hace que una creencia sea justificable en un campo disciplinar determinado.

Esta propiedad formativa del debate se ha explicado desde dos tradiciones psicológicas que convergen de manera singular en el MDC.

Desde la psicología del razonamiento, Kuhn (1991, 2005) mostró que el desarrollo del pensamiento epistemológico implica un tránsito desde concepciones absolutistas —en las que las afirmaciones se aceptan por autoridad— hacia epistemologías evaluativas basadas en la ponderación de razones y la coordinación de perspectivas divergentes. Este movimiento no es espontáneo y requiere entrar en contacto con posturas que desafíen las propias creencias, tensar supuestos previos y someter las explicaciones a un escrutinio sistemático. Solo allí, sostiene Kuhn, emerge un pensamiento genuinamente reflexivo.

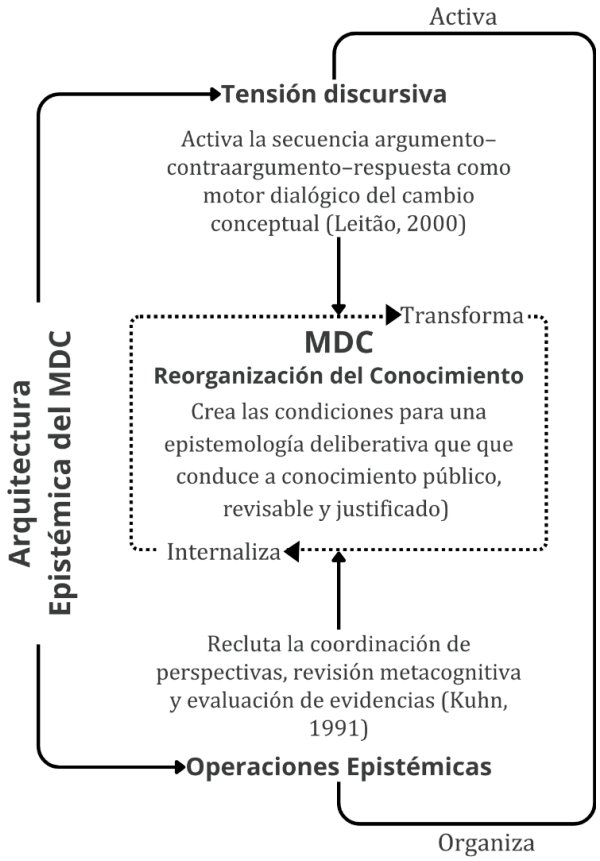
Sin embargo, aunque la descripción de esta autora apuntó a qué debe ocurrir en la mente, permanecía abierta la pregunta por cómo producir esas condiciones en la práctica educativa. Es en este punto en el que interviene la contribución decisiva de Leitão (2000, 2008, 2012), cuyo programa de investigación ha demostrado que la secuencia dialógico-discursiva de argumento–contraargumento–respuesta constituye una matriz semiótica capaz de configurar y transformar las operaciones cognitivas descritas por Kuhn. Esta arquitectura no solo organiza el intercambio discursivo, sino que convierte la oposición en un recurso semiótico que orienta y modela los procesos psicológicos. La irrupción del contraargumento genera un desequilibrio que obliga a revisar las bases de la propia postura, anticipar objeciones, introducir matices o elaborar síntesis. Allí donde Kuhn ve un requisito epistémico, Leitão ofrece la condición discursiva para que dicho requisito se ponga en marcha.

Esta articulación permite comprender por qué defender una idea en el MDC no consiste en repetirla, sino examinarla desde adentro. La acción discursiva exige identificar los supuestos que sostienen la postura, evaluar su plausibilidad, reconocer sus límites y, cuando sea necesario, reformularla. Este movimiento ocurre en un entramado social —no en solitario—, en el que las razones circulan, son interrogadas y adquieren estatus público. Por eso, la argumentación deja de ser una habilidad comunicativa para convertirse en un espacio de regulación epistémica, en el que los sujetos comprenden qué cuenta como evidencia, cómo se distingue una justificación de una opinión y por qué ciertos argumentos resisten mejor el escrutinio colectivo.

La convergencia entre Kuhn y Leitão se vuelve así explícita, pues mientras Kuhn describe la progresión del pensamiento epistémico y muestra que la madurez cognitiva surge del contraste de perspectivas, Leitão provee la arquitectura discursiva que hace posible ese contraste y lo

transforma en una reorganización conceptual. En ese sentido, el MDC funciona como un puente entre ambas teorías, al institucionalizar el desacuerdo en el aula, convirtiendo la oposición en una fuente legítima de conocimiento. Como tal, el modelo no solo enseña a argumentar, sino también a pensar epistemológicamente, esto es, a sostener las propias afirmaciones en virtud de razones sometidas al juicio de otros (figura 1).

Figura 1.
Arquitectura epistemológica del modelo de debate crítico



Fuente: elaboración propia.

El resultado es una pedagogía deliberativa orientada por normas de justificación pública, en la que el acto de cambiar de opinión no es signo de fragilidad, sino de evidencia de aprendizaje. La secuencia argumento–contraargumento–respuesta no es entonces un mero formato

discursivo, sino la arquitectura cognitiva que permite construir, revocar y refinar el conocimiento. Por ello, el MDC no debe entenderse como un método accesorio, sino como una propuesta epistemológica que redefine lo que significa saber psicología en contextos educativos contemporáneos.

3. Asignatura introductoria de psicología basada en el MDC

El acrónimo DIP/MDC hace referencia a una experiencia de adaptación del modelo al contexto del aula, llevada a cabo en un curso de psicología de una universidad pública de Brasil. La ecología del aula descrita en esta sección se caracteriza por una práctica sistemática de la argumentación, fundamentada en el programa de pesquisa del Núcleo de Investigación en Argumentación. En particular, esta experiencia responde al interés por el papel mediador que la argumentación desempeña en la construcción del conocimiento y en el desarrollo del pensamiento reflexivo dentro del aula. Así, se asume que la participación activa y la práctica intensiva de la argumentación movilizan operaciones cognitivas específicas que favorecen el desarrollo del pensamiento reflexivo.

La experiencia de inmersión argumentativa en el aula presentada aquí se fundamenta en la organización curricular de ciclos temáticos diseñados para promover la discusión crítica. Dicho escenario pedagógico se estructura en una secuencia de cuatro fases de trabajo que organizan la enseñanza en el aula (figura 2): a) introducción al contenido curricular, como objetivo de enseñanza que define el tema central del debate; b) sesión(es) de preparación, en las que los estudiantes se entrenan para participar en el MDC, explorando el contenido curricular y desarrollando estrategias argumentativas; c) implementación del modelo y evaluación posdebate, luego de que se lleve a cabo el debate y se realice un análisis de su calidad y efectividad; d) cierre del ciclo temático, con una discusión final sobre el contenido abordado y la integración de aprendizajes.

Este modelo estructurado no solo promueve la participación activa en el aula, sino que también refuerza el papel de la argumentación como herramienta clave para la construcción del conocimiento y el desarrollo del pensamiento crítico.

Figura 2.
Organización metodológica de la DIP/MDC



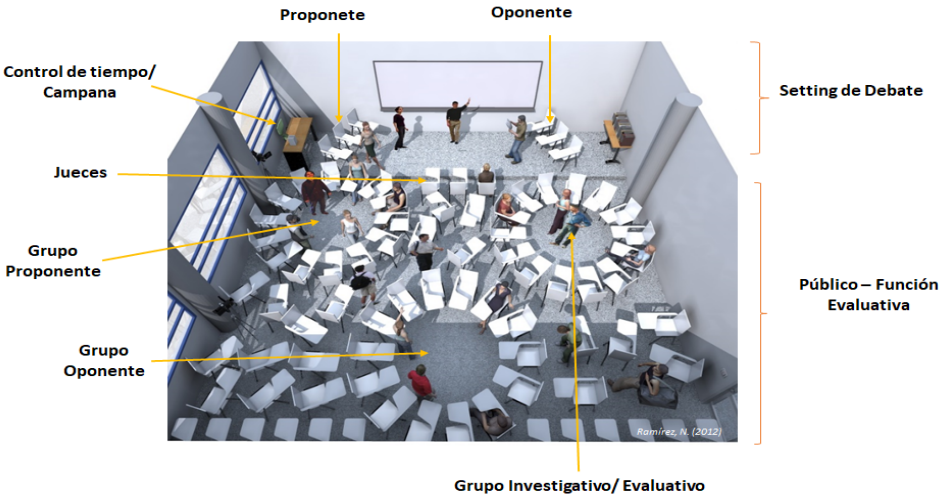
Fuente: Ramírez Roncancio (2012).

A lo largo de estas fases, se busca crear un entorno en el aula que garantice tanto la aprehensión sistemática y progresiva del contenido curricular como el desarrollo —especialmente en lo cognitivo— de las habilidades argumentativas. En particular, se trabaja en la identificación, producción y evaluación de argumentos mediante el análisis de posturas a favor y en contra de temas controvertidos que forman parte del currículo de pregrado, en este caso, del área de psicología.

Uno de los elementos centrales del MDC es el fomento del intercambio dialógico, que promueve una argumentación crítica, regulada y respetuosa. Para ello, se establecen tres equipos, con roles específicos: proponentes, oponentes e investigadores/jueces. Esta dinámica permite un examen sistemático de posturas divergentes, movilizadas a través de distintos movimientos argumentativos, y facilita la evaluación de la calidad del razonamiento producido a lo largo de las tres fases del debate: a) restringida, de exposición inicial de las posturas de los equipos; b) abierta, de intercambio argumentativo y confrontación de ideas; y c) cerrada, de síntesis y resolución colaborativa de la controversia. El objetivo final de este proceso es la construcción conjunta de conocimiento a partir de un debate fundamentado y estructurado (Fuentes, 2011).

En la figura 3 se presentan los principales elementos y agentes que componen la situación discursivo-cognitiva de aprendizaje en este contexto. Allí se ilustra tanto la conformación de los grupos como la distribución de roles dentro del debate y la configuración espacial del aula, diseñada para propiciar diferentes instancias de discusión entre los estudiantes.

Figura 3.
Configuración discursivo-cognitiva de la DIP/MDC



Fuente: Ramírez Roncancio (2012).

Un aspecto fundamental y altamente productivo del MDC en el aula es su doble naturaleza competitiva —para motivar la elaboración de argumentos sólidos— y colaborativa —para fomentar la co-construcción de conocimiento—. Estudios como los de Asterhan y Babichenko (2015) han demostrado que el establecimiento de un objetivo colectivo en el proceso argumentativo orienta la construcción del conocimiento. En este sentido, la instalación de un espacio discursivo que permita distintas formas de organización colectiva para el uso de la argumentación favorece la emergencia de diversos procesos que, desde nuestra perspectiva, enriquecen la experiencia educativa.

Por un lado, la competencia guía a los estudiantes a desarrollar habilidades pragmáticas y retóricas en el uso de la argumentación (Larraín, 2017), un aspecto que con frecuencia se descuida en la educación

formal. Por otro lado, la colaboración, entendida como discurso cooperativo, permite que los estudiantes se autorregulen mutuamente, con el objetivo de construir un conocimiento más sólido que puedan aplicar en los días de debate. Se ha observado que ambos aspectos transforman las condiciones de producción del discurso y amplían el uso del género argumentativo, tanto dentro como fuera del contexto del debate. Además, en situaciones competitivas, los estudiantes tienden a desarrollar un pensamiento estratégico más sofisticado para mejorar su capacidad persuasiva; en cambio, en escenarios colaborativos, el discurso se orienta más hacia la discusión de dudas conceptuales sobre los temas curriculares (Macêdo et al., 2019).

A continuación, se presentan las fases de trabajo utilizadas para estructurar las actividades en el aula, así como los principios teóricos y conceptuales que guían el trabajo del equipo a lo largo del año escolar. Es importante destacar que cada una de estas actividades se diseña a partir de una reflexión cuidadosa sobre los elementos de esta adaptación, con el fin de fundamentar y mejorar las prácticas en el aula.

Clase teórica

Los ciclos de discusión temática comienzan con una clase introductoria en la que se plantea la controversia y se contextualiza el tema en el contexto marco de los estudios de psicología. Estas clases teóricas, que pueden extenderse a una o dos clases más, según las características del grupo, no solo presentan el contenido curricular, sino que también configuran un escenario discursivo en el que la oposición de ideas juega un papel central. Al tratarse de cuestiones no resueltas en el ámbito científico, el docente asume un rol clave al introducir la polémica y propiciar el análisis de posturas divergentes. De este modo, se genera un espacio de reflexión en el que la argumentación no solo estructura el debate, sino que también se convierte en una herramienta esencial para la construcción del conocimiento.

Preparación para el debate

Esta fase del ciclo corresponde al momento en el que, en la DIP/MDC, el contenido disciplinar/curricular se moviliza a través de la argumentación, es decir, se llevan a cabo de manera explícita y sistemática actividades de identificación, producción y/o evaluación de argumentos para lograr la apropiación y construcción conceptual del contenido curricular por parte de los estudiantes. Para alcanzar los objetivos

del MDC, el contenido curricular se introduce en el aula al inicio de cada ciclo y el desarrollo de habilidades argumentativas (qué es un argumento, tipos de información, conectores, criterios de evaluación de la calidad argumentativa: aceptabilidad, relevancia y suficiencia) se presenta de manera progresiva.

En este proceso de formación se pueden implementar diversas estrategias, como la identificación de argumentos (puntos de vista, más justificaciones) en los textos clave ofrecidos para la apropiación conceptual de un tema, o la producción guiada de argumentos y contraargumentos, específicamente mediante actividades de construcción de estrategias de razonamiento plausibles para el debate. En cuanto al proceso de evaluación, se busca ejercitar la conciencia en el uso de los criterios estipulados por Govier (2010) para valorar tanto los propios argumentos como los producidos por los compañeros: a) aceptabilidad, para evaluar la plausibilidad/veracidad de las justificaciones utilizadas; b) relevancia, para verificar si existe una relación lógica entre las justificaciones y el punto de vista; y c) suficiencia, para determinar si el conjunto de justificaciones proporciona un apoyo adecuado para el punto de vista.

Las actividades planificadas no solo buscan que el estudiante logre la construcción conceptual y la apropiación del contenido curricular —como la comprensión de una controversia—, sino que también favorecer el uso progresivo y sistemático de habilidades cognitivas —por ejemplo, la construcción de argumentos y contraargumentos de manera dialógica— y habilidades metacognitivas —como la revisión y evaluación de los argumentos elaborados por sus compañeros en función de su calidad y potencial persuasivo en el debate—. En este proceso, la introducción y la práctica de nuevos conceptos argumentativos no reemplazan los conocimientos previamente adquiridos; por el contrario, cada aprendizaje se integra de manera acumulativa, reforzando y clarificando las nociones previas para consolidar una comprensión más profunda y estructurada.

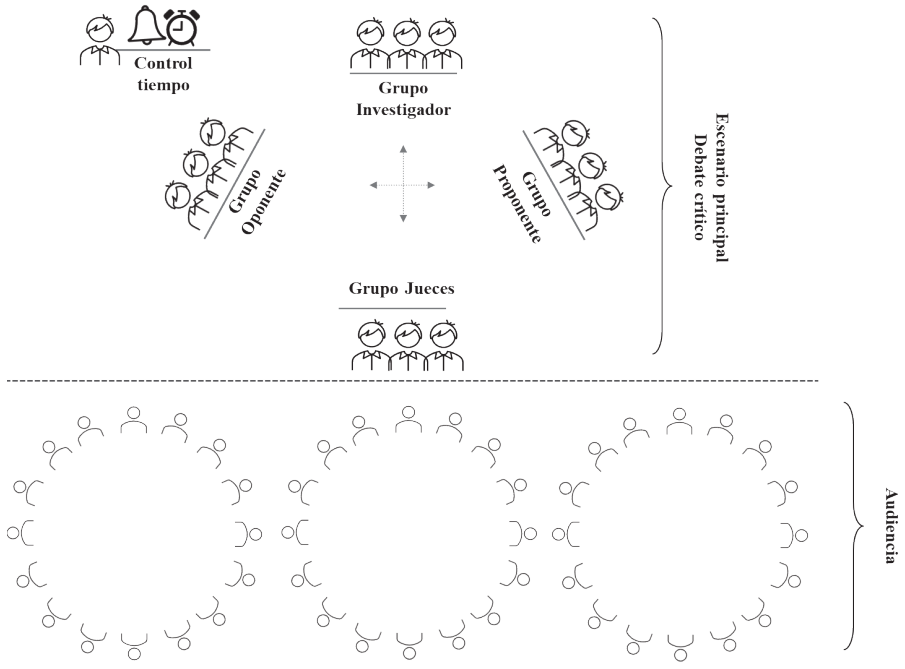
Finalmente, en esta fase también es importante enseñar aspectos específicos propios del debate crítico adaptado al aula, tales como: a) el objetivo colaborativo de la fase de resolución; b) el examen de la calidad, fuerza y solidez de las ideas presentadas; c) la importancia de organizar el pensamiento, tanto en la expresión de ideas como en la formulación de preguntas, teniendo en cuenta la gestión del tiempo y la claridad del razonamiento, entre otros factores; d) la representación

de roles (proponente/oponente, evaluador-investigador), no como una identidad fija, sino como una oportunidad para exponer ambos lados de una controversia; e) la búsqueda de una resolución colaborativa plausible, basada en el examen crítico de las ideas; f) el respeto por los aspectos de la comunicación crítica (Fuentes, 2011), que garantiza las condiciones necesarias para minimizar la carga negativa y competitiva inherente al género del debate.

Debate crítico

En este momento de ejecución se hacen explícitos los contenidos temáticos discutidos en las fases previas de acceso al contenido curricular y de preparación para el debate. Además, implica la configuración de un espacio físico donde los equipos participan de manera consciente en el uso sistemático de la argumentación, mediante la producción y evaluación de argumentos. Para garantizar la participación de todos los estudiantes, el aula se organiza en dos espacios diferenciados: por un lado, el escenario principal, en el cual se desarrolla el debate, delimitado por tres equipos —proponente, oponente e investigador/evaluador—, cada uno conformado por tres estudiantes (figura 4); por otro lado, se mantiene la organización del público/audiencia en los tres subgrupos de trabajo establecidos al inicio de la DIP. Se considera que esta disposición espacial no solo facilita el trabajo de cada equipo en función del rol que desempeñará a lo largo del ciclo, sino que también estructura el escenario discursivo del debate, favoreciendo la interacción argumentativa y el análisis crítico.

Figura 4.
Disposición espacial y organización del debate crítico en el aula



Fuente: Ramírez Roncancio (2012).

Antes del inicio del debate, los equipos disponen de un breve periodo, de hasta quince minutos, en el que los estudiantes que participarán en cada equipo preparan sus intervenciones. En esta fase, la instrucción se orienta a que los tres integrantes designados para debatir acuerden la línea de argumentación que seguirán y realicen una última revisión de sus argumentos en función de posibles contraargumentos, siendo fundamental para planificar la estrategia argumentativa y coordinar la actuación de los miembros del equipo durante el debate.

Previo al inicio, se explicita el rol de los estudiantes que no participan en ninguno de los equipos de debate, para que estén atentos a los argumentos producidos. Se les indica que, en momentos específicos del proceso, evalúen la calidad de los argumentos presentados por sus compañeros. El propósito de esta *evaluación en línea* es garantizar la atención y el compromiso de la audiencia durante el debate, así como mejorar la práctica en la valoración de argumentos.

Durante sesenta minutos, el debate crítico sigue la estructura propuesta por Fuentes (2011) —debate restringido, debate abierto, preguntas, cierre y evaluación—, en la que se destacan aspectos centrales de la discusión crítica y la resolución colaborativa de controversias, así como elementos clave en la producción y evaluación de argumentos. En la fase de debate restringido, se establece la confrontación inicial y se introduce la disputa mediante la presentación de un punto de vista que es sometido a cuestionamiento. Durante el debate abierto, los equipos de debate (proponente/oponente) buscan resolver la disputa mediante la defensa sistemática de sus puntos de vista mediante el intercambio argumentativo. Finalmente, en la fase de cierre, los jueces evalúan si la controversia se ha resuelto, es decir, si los equipos han logrado presentar una propuesta razonable para resolver el conflicto de opiniones.

Después del momento de debate (primera hora de la clase), el docente orienta la evaluación crítica de lo sucedido, tanto en la argumentación (proceso) como en la calidad de los argumentos (producto). En este tiempo final, denominado de evaluación posdebate, vemos cómo esa tensión competitivo-colaborativa se traduce en retroalimentación grupal sobre los procedimientos y los razonamientos empleados en la práctica.

Cierre del ciclo de debate

En esta fase se busca retomar y reflexionar sobre la información abordada por los estudiantes durante el día del debate, promoviendo una reflexión crítica sobre el contenido construido. El docente guía la reflexión colectiva en torno a los conceptos clave abordados, la controversia discutida y el conocimiento canónico en el ámbito de la psicología. Este momento es fundamental para consolidar el aprendizaje, ya que permite a los estudiantes integrar las distintas perspectivas exploradas y evaluar la evolución de su comprensión. A través de discusiones guiadas y retroalimentación, los estudiantes refinan sus habilidades argumentativas y profundizan el contenido curricular, fortaleciendo la relación entre argumentación, pensamiento crítico y construcción del conocimiento.

4. Dimensiones en la construcción del escenario pedagógico de la DIP/MDC

El uso de la argumentación en el formato DIP/MDC requiere una comprensión profunda de las distintas dimensiones implicadas en el conocimiento práctico de la enseñanza en el aula. Para fomentarla, es fundamental considerar el modo en que la composición del escenario educativo depende de una planificación rigurosa, junto con el seguimiento de su ejecución y una evaluación constante. A continuación, se presentan reflexiones sobre la presencia de las dimensiones discursiva, dialógica, cognitiva, dialéctica y social en todas las etapas de construcción de un entorno altamente argumentativo, destacando las implicaciones prácticas de tener en cuenta estas dimensiones en la elaboración de la experiencia pedagógica de la DIP/MDC.

4.1 Dimensión discursiva

En la construcción de un entorno argumentativo, esta intervención busca transformar la orientación discursiva tradicional del aula. El objetivo es crear una nueva configuración del discurso entre docentes y estudiantes a través de diversas estrategias pedagógicas que involucren activamente a los alumnos en la construcción del conocimiento sobre un tema específico. Dichas estrategias incluyen incentivar a los estudiantes a examinar los puntos de vista opuestos presentados por los diferentes equipos de debate a lo largo de cada ciclo y exponerlos a múltiples perspectivas sobre el mismo tema. De este modo, el enfoque pretende profundizar la participación de los estudiantes en el discurso científico (Lemke, 1990), fomentando el pensamiento crítico y una comprensión más matizada del contenido.

Para que la producción discursiva logre suscitar posiciones argumentativas sobre temas controvertidos, la planificación de las clases debe estar meticulosamente estructurada. Los tipos de mediación y moderación empleados en las actividades en el aula son requisitos esenciales para fomentar y sostener la argumentación a lo largo del tiempo. Alentar a los estudiantes a justificar sus puntos de vista, desafiar sus perspectivas y brindarles espacio para articular respuestas o refinar sus posturas contribuye a la creación de un entorno discursivo que prioriza la construcción crítica del conocimiento (Leitão, 2008).

El escenario discursivo propuesto intencionalmente en la DIP/MDC se establece a partir de dos supuestos. El primero se basa en la acción de

mediación ejercida por el docente, quien es responsable de habilitar un entorno discursivo que fomente la construcción de conocimiento reflexivo entre los estudiantes. Sin embargo, la constitución de este escenario para que la argumentación tenga lugar no depende exclusivamente de la acción del docente, sino también de la participación de los tutores, esto es, estudiantes con mayor experiencia que han pasado previamente por la experiencia de la DIP/MDC. Al asumir de manera explícita el rol de oposición —por ejemplo, mediante el uso de juegos de roles que simulan el enfrentamiento entre posturas contrarias—, los tutores facilitan el desarrollo controlado del debate, contribuyendo así activamente a que los estudiantes profundicen en la apropiación conceptual y ejerciten de manera sistemática sus habilidades argumentativas.

El segundo supuesto se refiere a la configuración específica del día en que se desarrolla el debate crítico, cuyo propósito es asegurar la práctica constante y sistemática de la argumentación siguiendo las normas del diálogo crítico. En este contexto, tanto la disposición del aula como la estructura del debate están diseñadas para promover reglas de comunicación crítica que legitimen, ejemplifiquen y hagan explícitos los movimientos discursivos y dialógicos esenciales para la argumentación. Estas reglas no solo fomentan la participación activa de los estudiantes, sino que también facilitan la construcción, deconstrucción y reconstrucción del contenido curricular a partir de la exploración de un tema controvertido.

Finalmente, se asume que el debate crítico en este espacio de aula, aunque incorpora elementos de competencia, tiene como propósito central dirigir la atención de los estudiantes hacia el análisis crítico de ideas, promoviendo un espíritu colaborativo en la resolución de la controversia y la evaluación equilibrada de ambas posturas. Si bien aspectos personales como la mirada, el tono de voz, la elocuencia o el lenguaje corporal/no verbal pueden influir en la interacción, el énfasis no recae en ellos, sino en la solidez argumentativa y el razonamiento crítico. Además, el hecho de que los estudiantes no elijan la postura que defenderán evita la polarización y previene el refuerzo de creencias previas, fomentando una apertura genuina al debate y a la reconsideración de perspectivas (Ramírez-Roncancio, 2018).

4.2 *Dimensión dialógica*

La dimensión dialógica desempeña un papel fundamental en los espacios educativos (Baker et al., 2019; Wegerif, 2019) y es un objetivo clave en la construcción de entornos pedagógicos sofisticados (Alexander, 2018; Mercer, 2013; Mercer et al., 2019). Desde esta perspectiva, la metáfora bajtiniana del diálogo como elemento constitutivo de los procesos psicológicos resulta central para esta propuesta (Bakhtin, 2003/1952-1953). En este marco, el diálogo no se limita a la interacción cara a cara (entre personas), sino que también se concibe como un proceso esencial en la manera como se organiza el pensamiento y se construye conocimiento, lo cual resalta el papel del diálogo incluso en el razonamiento individual (en solitario). La autoargumentación (Leitão, 2011) se presenta como una manifestación clara de esta actividad dialógica en la construcción del conocimiento. Por ello, fomentar tanto el diálogo *con uno mismo* como el diálogo con los demás es un objetivo esencial de la intervención propuesta, dado que la creación de entornos dialógicos favorece el desarrollo del pensamiento crítico y el aprendizaje significativo (Alexander, 2018; Mercer et al., 2019).

Si bien la autoargumentación permite a los estudiantes construir conocimiento de manera individual, el diálogo con los otros se presenta como una vía para ampliar y transformar lo que ya saben. En este sentido, el docente asume un rol central como *excedente de visión* (Bakhtin, 1990; Faraco, 2011), es decir, como alguien que aporta una perspectiva externa que enriquece y desafía la comprensión del estudiante. Más que limitarse a trasmitir contenidos, su función principal es proporcionar herramientas que cuestionen las concepciones previas y faciliten la construcción activa del conocimiento, promoviendo así un aprendizaje más significativo y reflexivo.

Teniendo esto en cuenta, consideramos fundamental diseñar un escenario pedagógico en el que circulen diversas voces sociales para favorecer la construcción de conocimiento en los estudiantes. En nuestra experiencia, resulta clave resaltar el carácter oposicional inherente a la ciencia como un mecanismo para generar conocimiento. La DIP se estructura en torno a distintas controversias dentro de la ciencia psicológica, lo que exige que los estudiantes se enfrenten a ideas antagónicas y transiten entre posturas históricamente constituidas en la disciplina. A lo largo del curso, asumen de manera aleatoria diferentes roles en los debates: en algunas ocasiones defienden una postura, en otras contraargumentan o evalúan los argumentos presentados por

ambas partes de la controversia. Creemos que esta dinámica promueve el efecto de excedente de visión mencionado anteriormente, ya que obliga a los estudiantes a cuestionar, revisar y reformular constantemente sus propias posturas a la luz de argumentos opuestos.

En el diseño de un escenario pedagógico, facilitar la circulación de diferentes posturas es un objetivo ideal de muchas experiencias educativas. Sin embargo, en la DIP/MDC, buscamos ir más allá, no solo exponiendo a los estudiantes a contenidos controversiales y a diversas perspectivas sobre cada debate, sino también involucrándolos activamente en la confrontación de estas ideas y comprometiéndolos a defenderlas como si fueran propias. Este proceso les exige argumentar a favor de posiciones con las que, en algunos casos, no están de acuerdo, desarrollando así la capacidad de *pensar como su antagonista*. Al hacerlo, reflexionan tanto sobre los fundamentos del razonamiento ajeno, evaluando críticamente la postura del otro, como sobre su propia concepción y sus argumentos, cuestionando sus propias perspectivas. Este enfoque, además de reducir el sesgo de confirmación, permite a los estudiantes transitar por distintos discursos de la psicología, promoviendo una comprensión más profunda y matizada del conocimiento. Es importante destacar que este método no reemplaza ni desvaloriza la enseñanza del contenido, sino que la enriquece, al integrarla con la experiencia directa de la controversia. A través de este proceso los estudiantes, además de que adquieren y se apropian de conceptos clave para el debate, también comprenden cómo se han desarrollado históricamente las distintas posturas y la manera en que dialogan entre sí en la construcción del conocimiento psicológico.

En el aula, el aspecto dialógico, entendido como una dimensión constitutiva de todo lenguaje y, en consecuencia, de la formación de la cognición, se refleja en tres elementos clave: primero, en la apertura de un espacio para el trabajo explícito con controversias científicas, en el que los estudiantes confrontan y analizan distintas posturas; segundo, en la exigencia de considerar la postura del otro, entendiendo la alteridad como un mecanismo esencial para la construcción del conocimiento; y tercero, en la creación de un ambiente de aprendizaje que desafíe a los estudiantes a superar sus propias preconcepciones, fomentando una reflexión más profunda y crítica sobre los temas en discusión.

4.3 *Dimensión cognitiva/metacognitiva*

Cada una de las fases del debate garantiza, al menos de manera básica, una práctica de producción y evaluación de argumentos, como elementos clave para el desarrollo del pensamiento reflexivo. A lo largo de este proceso, las afirmaciones y creencias son constantemente sometidas a revisión y cuestionamiento, lo que fomenta un análisis crítico continuo. El objetivo principal es que los estudiantes reevalúen sus propias creencias y la información en la que se basan, a través de un examen sistemático. Esta dinámica se refuerza en el ciclo argumentativo propuesto por Leitão (2000, 2007, 2008, 2011), que impulsa tanto al argumentador como a sus interlocutores a reflexionar y reconsiderar los argumentos presentados, ya sea en forma de contraargumento o como respuesta a las posiciones en debate.

Esta revisión o reflexión implica evaluar las razones que respaldan los distintos puntos de vista en debate, ya sea de manera consciente o inconsciente, a través de criterios como la aceptabilidad y la relevancia, que, en conjunto, determinan la suficiencia de los argumentos presentados. El proceso de examinar la información utilizada para sustentar una postura pone de manifiesto el carácter evaluativo y metacognitivo de la argumentación, ya que no solo permite analizar críticamente el pensamiento propio, sino también el de otros.

Se considera que la elaboración de justificaciones, la consideración de posturas opuestas, el cuestionamiento de posiciones (incluida la revisión del propio punto de vista cuando es desafiado) y la capacidad de formular respuestas confluyen en un movimiento discursivo, cognitivo y metacognitivo esencial para la construcción del conocimiento. En este sentido, la argumentación crítica implica tanto la manera en que se analiza y utiliza la información sobre el mundo como la forma en que se reflexiona sobre los propios procesos de pensamiento. Así, la estimulación del pensamiento crítico en los estudiantes, además de ayudarles a profundizar en los contenidos, desarrolla al tiempo su capacidad para evaluar y comprender la forma como piensan y construyen conocimiento.

4.4 *Dimensión dialéctica*

La construcción de nuestro modelo pedagógico pasa por reconocer el diálogo como eje central en la construcción del conocimiento, pero también por establecer un marco de racionalidad crítica que

fortalezca, de manera más efectiva, las competencias de razonamiento en el aula. Basándonos en van Eemeren y Grootendorst (2004) y en la pragmadialéctica, enfatizamos la importancia de crear un entorno de aprendizaje que fomente la participación dialógica y, a la vez, garantice la calidad del intercambio de ideas. Es fundamental, en ese sentido, que las prácticas dialógicas, más allá de la mera exposición de posturas, incluyan la evaluación rigurosa de los argumentos presentados. Por ello, nuestro modelo, al tiempo que promueve el debate, también exige que los estudiantes desarrollen criterios para analizar y valorar la solidez de las posturas en discusión, fortaleciendo así su pensamiento crítico y reflexivo.

Desde una perspectiva dialéctica, dos elementos son esenciales para construir un escenario argumentativo en el aula: el intercambio de ideas sobre un tema determinado y la construcción guiada de criterios de calidad para la discusión.

En primer lugar, la estructuración del curso de tal manera que las controversias se presenten como un diálogo entre, al menos, dos posturas, fuerza a los estudiantes a reflexionar sobre las bases y los límites de cada concepción en debate. Con este enfoque, la asignatura adquiere una configuración que les permite hacerse conscientes de la forma en que las distintas concepciones científicas dialogan, se responden y se contraargumentan entre sí. Para que esto se convierta en una práctica cotidiana, se fomenta explícitamente la discusión y se incentiva a los estudiantes a considerar posturas antagónicas en su discurso, promoviendo así un diálogo crítico, tanto con sus pares como consigo mismos. Este ejercicio dialéctico se materializa de manera más evidente en el debate crítico, en el cual los estudiantes intercambian posiciones opuestas sobre el tema de cada ciclo de debate, en una dinámica que enfatiza la calidad de los argumentos presentados, al tiempo que evita que el ejercicio argumentativo se reduzca a la mera habilidad retórica de persuasión.

En segundo lugar, es crucial orientar a los estudiantes en la construcción de criterios de calidad argumentativa. Mientras que el punto anterior se enfoca en generar un espacio en el que las posturas opuestas dialoguen y se desafíen mutuamente, este segundo aspecto aborda la necesidad de evitar que la discusión se base únicamente en opiniones sin sustento, reduciendo así el uso de falacias argumentativas. Nuestra experiencia nos ha mostrado que es fundamental ayudar a los estudiantes a establecer criterios que les permitan evaluar la fuerza

y solidez de los argumentos producidos, así como del proceso argumentativo. Estos criterios se utilizan como base para determinar qué postura resulta más convincente en cada ciclo de debate. En este tema trabajamos principalmente tres aspectos fundamentales: la justificación de opiniones con base en información objetiva (priorizando la evidencia científica), la evaluación de la calidad de los argumentos (siguiendo los criterios de aceptabilidad, relevancia y suficiencia propuestos por Govier, 2010), y el uso coherente de conectores argumentativos en la producción oral y escrita. A menudo, los propios estudiantes amplían estos criterios, incorporando aspectos adicionales como la pertinencia del tema (considerando las digresiones como un aspecto negativo), la profundidad de la discusión (evitando la repetición innecesaria, ya que se considera desfavorable), la organización de los participantes en el debate, el cambio de perspectiva (que en ocasiones es evaluado negativamente) y la cantidad y calidad de las justificaciones presentadas.

En definitiva, estas dos dimensiones —el debate estructurado y la construcción de criterios de calidad— son esenciales para la construcción de un escenario argumentativo en el aula que trascienda la mera persuasión y priorice la solidez del conocimiento construido. Aunque el debate, por naturaleza, ya implica un intercambio dialéctico, el debate crítico, adaptado al contexto educativo, establece criterios rigurosos para la producción y evaluación de los argumentos. Así, se minimizan los riesgos de que la discusión se base en habilidades retóricas o falacias argumentativas, y se refuerza la importancia de generar inferencias legítimas y plausibles en el contexto de la discusión, promoviendo un pensamiento crítico fundamentado en la calidad de los argumentos.

4.5 *Dimensión epistémica*

En la DIP/MDC, la dimensión epistémica se refiere al modo en que la asignatura configura prácticas concretas de producción, evaluación y revisión del conocimiento psicológico. No se trata solo de *usar la argumentación* como técnica, sino de asumir que el conocimiento disciplinar se construye y se legitima a través de intercambios racionales entre posiciones opuestas.

En la práctica, el docente y los monitores (estudiantes con mayor experiencia en habilidades de razonamiento argumentativo) realizan acciones epistémicas explícitas orientadas a que los estudiantes: a) revisen distintas perspectivas sobre la controversia, b) anticipen posibles contraargumentos, c) apliquen criterios de fuerza y solidez para

evaluar la calidad de los argumentos producidos, d) utilicen evidencia pertinente para respaldar sus posiciones y e) consideren seriamente las posturas opuestas como insumo para reelaborar las propias ideas. Estas acciones buscan que el aula funcione como un espacio de evaluación pública de razones más que como un mero lugar de transmisión de contenidos.

Desde este punto de vista, la argumentación no es únicamente un recurso metacognitivo —aunque efectivamente moviliza procesos de monitoreo y autorregulación del propio pensamiento—, sino también un mecanismo central de construcción de conocimiento (Leitão, 2000, 2011). Al defender una posición, anticipar objeciones o responder a los desafíos de sus pares, los estudiantes ponen en juego una concepción del saber como algo falible, contrastable y revisable, de modo que lo que cuenta no es la adhesión subjetiva a una idea, sino la calidad de las razones que la sostienen frente a alternativas rivales. En términos epistemológicos, el MDC promueve una postura intermedia entre el absolutismo y el relativismo: las afirmaciones no son ni verdades incuestionables ni opiniones equivalentes, sino hipótesis que deben justificarse en diálogo con otros.

A lo largo del semestre, se combinan dos movimientos complementarios: por un lado, se enseña el contenido curricular de la ciencia psicológica, presentando teorías, conceptos y debates canónicos; por otro, se generan condiciones de práctica deliberativa que conducen a los estudiantes a usar ese contenido como insumo para argumentar, cuestionar y revisar sus propias posiciones. De esta manera, la DIP/MDC encarna una epistemología socioconstructiva y deliberativa en la que el conocimiento psicológico se construye en la intersección entre marcos teóricos previos, experiencias de aula y prácticas de justificación compartida, en un ciclo recursivo de contraste y revisión de puntos de vista.

Este diseño epistémico tiene implicaciones formativas claras. En lugar de concebir al estudiante como receptor de verdades ya establecidas, lo posiciona como participante de una comunidad de indagación, responsable de justificar sus afirmaciones, atender a las razones de los otros y ajustar sus creencias cuando estas se muestran poco sólidas. Así, la dimensión epistémica de la DIP/MDC no queda reducida a un discurso sobre pensamiento crítico, sino que se traduce en prácticas concretas en las que se ensaya, en pequeño, la forma en que la psicología, como ciencia, construye colectivamente sus objetos, problemas y respuestas.

4.6 *Dimensión social*

El aspecto social se manifiesta de dos maneras: en la interacción entre los estudiantes durante las clases, y en los discursos científicos que circulan a lo largo del curso. La dinámica de la asignatura fomenta un modo de trabajo colectivo y colaborativo para la construcción del conocimiento, un elemento clave en las investigaciones actuales sobre estrategias de enseñanza y aprendizaje (Hadwin et al., 2005; Hayes y Matusov, 2005; Marin y Halpern, 2011).

Es importante destacar que al tiempo que los estudiantes se familiarizan con los discursos científicos de la psicología, también son introducidos a esta ciencia desde una perspectiva dialéctica y opositiva. La naturaleza controversial de los contenidos abordados, además de que les permite conocer diferentes posturas científicas, les ayuda a comprender cómo se construye el conocimiento en este campo y de qué manera los discursos y métodos científicos interactúan y evolucionan a lo largo del tiempo. Reconocer que en el aula conviven distintos discursos y que estos influyen en el desarrollo académico y cognitivo del estudiante es un elemento central para definir las estrategias pedagógicas implementadas durante el semestre.

El trabajo colectivo es un pilar fundamental dentro del modelo propuesto, toda vez que aprender a compartir ideas, expresar el propio pensamiento, cuestionar críticamente las posturas de los compañeros, de los textos o del profesor, forma parte del proceso de aprendizaje. En este contexto, la argumentación se convierte en una herramienta clave para el pensamiento, pues permite abordar temas controversiales de manera fundamentada, dialogada y basada en criterios de calidad. Es crucial comprender cómo la dimensión colaborativa de la argumentación configura un escenario social distinto al de los usos meramente persuasivos, promoviendo un diálogo más reflexivo y fundamentado (Fuentes, 2011; Mercer, 2013).

El ejercicio de introducir a los estudiantes los discursos y dinámicas propias de la ciencia psicológica (sus métodos, controversias y problemáticas) implica insertarlos en prácticas discursivas características de un campo ideológico del conocimiento (Bakhtin, 2006/1929). En la enseñanza de las ciencias, esto es un aspecto fundamental (y enseñar psicología es enseñar ciencia), ya que supone el desarrollo de una comprensión profunda sobre los distintos modos en que el conocimiento es construido y compartido socialmente (Hayes y Matusov, 2005; Larraín

et al., 2014; Wolfe y Alexander, 2008). En este sentido, un ambiente en el que las diversas voces sociales puedan entrar en diálogo constante (Bakhtin, 2003/1952-1953) permite la circulación de múltiples formas de interpretar y dar significado a la realidad. Esto no solo fomenta la apertura a la discusión y la confrontación de ideas, sino que también evita la cristalización de una única verdad, promoviendo un pensamiento más crítico y reflexivo en los estudiantes.

5. Consideraciones finales

A partir de lo expuesto, es importante discutir los avances logrados en los últimos años a través de disertaciones y revisiones del modelo, los cuales han surgido como resultado de la reflexión y la experiencia en el campo. La adaptación de un modelo es, ante todo, un proceso de revisión constante y de generación de nuevas ideas que optimizan la dinámica en el aula, además de que enriquecen el aprendizaje de los estudiantes.

Nuestra experiencia nos lleva a un panorama optimista respecto al uso del MDC en el aula. En los últimos años, diversos investigadores se han dedicado a generar conocimiento y perfeccionar la práctica docente con el fin de fortalecer el uso de la argumentación en el ámbito educativo. Como resultado, se ha conformado un *corpus* significativo de conocimiento sobre los alcances y limitaciones del MDC, tanto como estrategia pedagógica como objeto de estudio en el campo de la argumentación. Sin embargo, hay un aspecto particularmente relevante que no siempre queda explícitamente registrado en los marcos de investigación: la experiencia de los estudiantes y tutores que han participado en DIP/MDC.

Muchos de ellos han continuado su trayectoria en el ámbito académico, convirtiéndose en investigadores en esta área; otros han asumido roles de tutoría o formación estudiantil. Además, es común que varios estudiantes mencionen que solo logran dimensionar la importancia del trabajo argumentativo una vez finalizado el curso. Mientras se encuentran inmersos en las exigencias del DIP/MDC, les resulta difícil percibir en el momento los beneficios que este proceso aporta a su formación.

Más allá de los avances observados en nuestras investigaciones, tales como el desarrollo de la competencia argumentativa (Hissette et al., 2020; Macêdo y Ramírez, 2018; Macêdo et al., 2019; Ramírez et al., 2013), el fortalecimiento de la capacidad para producir justificaciones,

el desarrollo de habilidades retóricas y epistémicas, así como la transferencia de competencias argumentativas entre distintos contextos discursivos, hemos identificado otro efecto significativo. La argumentación promovida por DIP/MDC, además de que desarrolla habilidades específicas, contribuye igualmente a la formación de estudiantes más curiosos, con un interés más profundo en la calidad del debate sobre el conocimiento. Aunque estos datos no siempre queden reflejados en las metodologías tradicionales de recolección científica, su impacto en la formación académica y personal de los estudiantes es innegable.

6. Referencias

Alexander, R. (2018). Developing dialogic teaching: Genesis, process, trial. *Research Papers in Education*, 33(5), 561–598. https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1481140 .

Andrews, R. (2015). Critical thinking and/or argumentation in higher education. En M. Davies & R. Barnett (Eds.), *The Palgrave handbook of critical thinking in higher education* (pp. 49–62). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137378057

Asterhan, C. S., & Babichenko, M. (2015). The social dimension of learning through argumentation: Effects of human presence and discourse style. *Journal of Educational Psychology*, 107(3), 740–755. https://doi.org/10.1037/edu0000014

Asterhan, C. S., & Resnick, M. S. (2020). Refutation texts and argumentation for conceptual change: A winning or a redundant combination? *Learning and Instruction*, 65, Article 101265. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101265

Asterhan, C. S., & Schwarz, B. B. (2016). Argumentation for learning: Well-trodden paths and unexplored territories. *Educational Psychologist*, 51(2), 164–187. https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1155458

Baker, M. J. (2016). The negotiation of meaning in epistemic situations. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 26(1), 133–149. https://doi.org/10.1007/s40593-015-0055-4

Baker, M. J., Andriessen, J., & Schwarz, B. B. (2019). Collaborative argumentation-based learning. En R. Wegerif, N. Mercer & L. Major (Eds.), *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education* (pp. 76–88). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429441677-8

Bakhtin, M. M. (1990). *Art and answerability: Early philosophical essays* (M. Holquist & V. Liapunov, Eds.; Vol. 9). University of Texas Press.

Bakhtin, M. N. (2003). The genres of discourse. En *Estética da criação verbal* (pp. 261–306). Martins Fontes (Original work published 1952–1953).

Bakhtin, M. N. (Voloshinov, V. N.). (2006). *Marxism and philosophy of language* (M. Lahud & Y. Frateschi, Trans.; 12th ed.). Hucitec (Original work published 1929).

Berland, L. K., & McNeill, K. L. (2010). A learning progression for scientific argumentation: Understanding student work and designing supportive instructional contexts. *Science Education*, 94(5), 765–793. https://doi.org/10.1002/sce.20402

Billig, M. (1996). *Arguing and thinking: A rhetorical approach to social psychology*. Cambridge University Press; Editions de la Maison des Sciences de l'Homme. https://psycnet.apa.org/record/1996-97418-000

Cano Ortiz, M., Castelló Badia, M., & Santos, S. L. (2019). El impacto de los objetivos de aprendizaje en el discurso argumentativo: Estrategias, secuencias y patrones de interacción. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17(48), 383–410. https://doi.org/10.25115/ejrep.v17i48.2260

Chen, Y.-C., Benus, M. J., & Hernández, J. (2019). Managing uncertainty in scientific argumentation. *Science Education*, 103(5), 1235–1276. https://doi.org/10.1002/sce.21527

Chinn, C. A., Barzilai, S., & Duncan, R. G.. (2020). Disagreeing about how to know: The instructional value of explorations into knowing. *Educational Psychologist*, 55(3), 167–180. doi:10.1080/00461520.2020.1786387.

De Chiaro, S., & Leitão, S. (2005). O papel do professor na construção discursiva da argumentação em sala de aula. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(3), 350–357. https://doi.org/10.1590/S0102-79722005000300006

Faraco, C. A. (2011). Aspectos do pensamento estético de Bakhtin e seus pares. *Letras de Hoje*, 46(1), 21–26. https://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/article/view/9217

Fortes, G., Guzmán, V., & Larrain, A. (2022). Studying argumentation and education in South America: what has been advanced and what lies ahead. *Argumentation and Advocacy*, 58(3-4), 266-288.

Fuentes, C. (2011). Elements for the design of a model of critical debate in school. En S. Leitão & M. C. Damianovic (Eds.), *Argumentação na escola: O conhecimento em construção* (pp. 225–249). Pontes Editores.

Govier, T. (2010). *A practical study of argument* (7th ed.). Cengage Learning.

Hayes, R., & Matusov, E. (2005). Designing for dialogue in place of teacher talk and student silence. *Culture & Psychology*, 11(3), 339–357. https://doi.org/10.1177/1354067X05055525

Hadwin, AF, Wozney, L., Pontin, O. y Venkatesh, V. (2005). Scaffolding the Appropriation of Self-regulatory Activity: A Socio-cultural Analysis of Changes in Teacher–student Discourse about a Graduate Research Portfolio. *Número especial de Instructional Science*, 33 (5–6), 413-450. https://doi.org/10.1007/s11251-005-1274-7

Hissette, L. G. J. N., do Amaral, S. R., & Leitão, S. (2020). Mediação na construção de conhecimento via argumentação: experiências de monitoria. *Amazônica-Revista de Psicopedagogia, Psicologia escolar e Educação*, 25(2, jul-dez), 256-267. https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/7771

Iordanou, K., Kuhn, D., Matos, F., Shi, Y., & Hamberger, L. (2019). *Learning by arguing. Learning and Instruction*, 63, Article 101207. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.05.004

Jiménez-Aleixandre, M. P. (2007). Designing argumentation learning environments. En S. Erduran & M. P. Jiménez-Aleixandre (Eds.), *Argumentation in science education: Perspectives from classroom research* (pp. 91–116). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6670-2_6

Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. Cambridge University Press.

Kuhn, D. (2005). *Education for thinking*. Harvard University Press.

Kuhn, D., Zillmer, N., Crowell, A., & Zavala, J. (2013). Developing norms of argumentation: Metacognitive, epistemological, and social dimensions of developing argumentive competence. *Cognition and Instruction*, 31(4), 456–496. https://doi.org/10.1080/07370008.2013.830618

Kuhn, D. (2022). Metacognition matters in many ways. *Educational Psychologist*, 57(2), 73–86. https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1988603

Kuhn, D., Bruun, S., & Geithner, C. (2024). Enriching thinking through discourse. *Cognitive Science*, 48(3), Article e13420. https://doi.org/10.1111/cogs.13420

Larraín, A. (2009). El rol de la argumentación en la alfabetización científica. *Estudios Públicos*, 116, 167–193. https://www.estudiospublicos.cl/index.php/cep/article/view/417

Larraín, A. (2017). Group-work discussions and content knowledge gains: Argumentative inner speech as the missing link? *Learning, Culture and Social Interaction*, 14, 67–78. https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.04.002

Larraín, A., Freire, P., & Howe, C. (2014). Science teaching and argumentation: One-sided versus dialectical argumentation in Chilean middle-school science lessons. *International Journal of Science Education*, 36(6), 1017–1036. https://doi.org/10.1080/09500693.2013.832005

Larraín, A., Grau, V., Barrera, M. J., Freire, P., López, P., Verdugo, S., Gómez, M., Ramírez, F., & Sánchez, G. (2022). Productive failure and learning through argumentation: Building a bridge between two research traditions to understand the process of peer learning. *Journal of the Learning Sciences*, 31(4–5), 673–688. https://doi.org/10.1080/10508406.2022.2120398

Larraín, A., Singer, V., Strasser, K., Howe, C., López, P., Pinochet, J., & Villavicencio, C. (2021). Argumentation skills mediate the effect of peer argumentation on content knowledge in middle-school students. *Journal of Educational Psychology*, 113(4), 736–753. https://doi.org/10.1037/edu0000619

Leitão, S. (2000). The potential of argument in knowledge building. *Human Development*, 43(6), 332–360. https://doi.org/10.1159/000022695

Leitão, S. (2007). Argumentation and the development of reflective thinking. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(3), 454–462. https://www.scielo.br/j/prc/a/ybbn9YVRhzTLyZbvWmZdcNf/?format=pdf&lang=pt

Leitão, S. (2008). La dimensión epistémica de la argumentación. En E. Kronmüller & C. Cornejo (Eds.), *La pregunta por la mente: Aproximaciones desde Latinoamérica* (pp. 87–119). JC Saez Editor.

Leitão, S. (2011). Argumentation at school: Knowledge in construction. En S. Leitão & M. C. Damianovic (Eds.), O *lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula* (pp. 13–45). Pontes.

Leitão, S. (2012). O trabalho com argumentação em ambientes de ensino-aprendizagem: um desafio persistente. *Uni-pluriversidad*, 12(3), 23-37.

Lemke, J. (1990). *Talking science: Language, learning and values*. Ablex Publishing Corporation.

Macêdo, G. F., & Ramírez, N. L. (2018). Formando mediadores de argumentação: Uma experiência de estágio docência. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(3), 647–651. https://doi.org/10.1590/2175-35392018038011

Macêdo, G. F. C., Ramírez Roncancio, N. L., & Leitão, S. (2019). El papel de los reguladores semióticos en la construcción y ejecución de un diseño instruccional argumentativo. *Cogency: Journal of Reasoning and Argumentation*, 11(1-2), 13-41. https://doi.org/10.32995/cogency.v11i1-2.321

Marin, L. M., & Halpern, D. F. (2011). Pedagogy for developing critical thinking in adolescents: Explicit instruction produces greatest gains. *Thinking Skills and Creativity*, 6(1), 1–13. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2010.08.002

Mercer, N. (2013). The social brain, language, and goal-directed collective thinking: A social conception of cognition and its implications for understanding how we think, teach, and learn. *Educational Psychologist*, 48(3), 148–168. https://doi.org/10.1080/00461520.2013.804394

Mercer, N., Wegerif, R., & Major, L. (Eds.). (2019). *The Routledge international handbook of research on dialogic education*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429441677

Ramírez Roncancio, N. (2012). *Desenvolvimento do pensamento reflexivo: Avaliação da qualidade argumentativa da argumentação em situação de debate crítico* [Dissertação de mestrado não publicada]. Universidade Federal de Pernambuco. https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/19133

Ramírez-Roncancio, N. L. (2018). *Efeitos do debate crítico na redução da polarização do discurso argumentativo em sala de aula* [Tese de doutorado não publicada]. Universidade Federal de Pernambuco. https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/32405

Ramírez-Roncancio, N. L., & Latorre-Velásquez, D. C. (2020). Assessment criteria of the quality of arguments by Brazilian and Colombian university students. *Cogency: Journal of Reasoning and Argumentation*, 12(1). https://doi.org/10.32995/cogency.v12i1.352

Ramírez, N., Souza, D., & Leitão, S. (2013). Desarrollo de habilidades argumentativas en la enseñanza-aprendizaje de contenidos curriculares. *Cogency: Journal of Reasoning and Argumentation*, 5(1), 107–133. https://cogency.udp.cl/index.php/cogency/issue/view/27

Reznitskaya, A. (2012). Dialogic teaching: Rethinking language use during literature discussions. *The Reading Teacher*, 65(7), 446–456. https://doi.org/10.1002/TRTR.01066

Rojas-Drummond, S., & Zapata, M. P. (2004). Exploratory talk, argumentation, and reasoning in Mexican primary school children. *Language and Education*, 18(6), 539–557. https://eric.ed.gov/?id=EJ728298

Rozo-Cortés, D. P., Cruz Villamil, S. E., & Ramírez-Roncancio, N. L. (2023). Uso de evidencias en el razonamiento argumentativo por estudiantes de secundaria. *Revista Brasileira de Educação*, *28*, e280083. https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280083

Van Eemeren, F. H., & Grootendorst, R. (2004). A model of a critical discussion. En F. H. van Eemeren & R. Grootendorst (Eds.), *A systematic theory of argumentation: The pragma-dialectical approach* (pp. 42–68). Cambridge University Press.

Villarroel, C., Felton, M., & García-Milá, M. (2016). Arguing against confirmation bias: The effect of argumentative discourse goals on the use of disconfirming evidence in written argument. *International Journal of Educational Research*, 79, 167–179. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.06.009

Vygotsky, L. S. (2001/1934). *Pensamiento y lenguaje* [*Obras escogidas – II*]. Visor.

Wegerif, R. (2019). Introduction to the theory of dialogic education. En N. Mercer, R. Wegerif & L. Major (Eds.), *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education* (pp. 3–5). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429441677-2

Wolfe, S., & Alexander, R. (2008). Argumentation and dialogic teaching: Alternative pedagogies for a changing world. *International Journal of Educational Research*, *47*(5), 328–339. https://robinalexander.org.uk/wp-content/uploads/2019/12/wolfealexander.pdf

Xiao, S., & Kuhn, D. (2024). Inquiry and argumentation skill development work in conjunction. *Cognitive Development*, 71, Article 101464. https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2024.101464

Capítulo 3.
Fomentando competencias argumentativas en estudiantes colombianos mediante el modelo de debate crítico: experiencias en educación media y superior

Nancy Lizeth Ramírez-Roncancio
Diana Carolina Latorre-Velásquez

1. Introducción

Este capítulo tiene como finalidad mostrar cómo se implementa el modelo de debate crítico (MDC) en contextos de educación media y universitaria en Colombia, con el propósito de promover el desarrollo de competencias argumentativas —identificación, producción y evaluación— como medio para la comprensión y apropiación de conocimiento científico y sociocientífico, así como para la formación de ciudadanos autónomos, éticos y comprometidos con las realidades sociales propias del país.

Tal como se planteó en capítulos previos, el MDC se sustenta en principios de democracia epistémica, pedagogía deliberativa y cultivo de virtudes intelectuales. Aquí trasladamos esa perspectiva al escenario colombiano, articulando dichos fundamentos con las condiciones específicas de la educación media y superior. Además, retomamos aprendizajes derivados de su aplicación en otros ámbitos —por ejemplo, en psicología, como se muestra en el capítulo 2— para adaptar el modelo a las particularidades institucionales, curriculares y socioculturales de las instituciones participantes.

En el contexto educativo internacional, la argumentación se reconoce como una competencia de dominio general (Anderson et al., 1996; Valero Haro et al., 2020) que contribuye a la adquisición y construcción de conocimiento científico (Andriessen y Baker, 2014; Berland et al., 2015; Henderson et al., 2018; Osborne, 2014), a la cualificación del raciocinio (Iordanou et al., 2019; Leitão et al., 2016), a la transferencia entre dominios (Iordanou, 2010; Klopp y Stark, 2020; Rapanta et al., 2013) y al desarrollo de competencias ciudadanas (Köksal-Tuncer y Sodian, 2018; Venville y Dawson, 2010; Yoris-Villasana, 2014), además de favorecer habilidades comunicativas (Coll i Salvador y Onrubia Goñi, 1999; Lemke, 1997).

Estas comprensiones se reflejan en políticas educativas internacionales (NGSS Lead States, 2013; UNESCO, 2009) y nacionales (ICFES, 2014; Ministerio de Educación Nacional, 2009), que orientan la creación de escenarios de aprendizaje en los que los estudiantes, más allá de consumir información, se involucran en el análisis crítico, la argumentación científica y la resolución de problemas (Katsh-Singer et al., 2016). En este marco, explorar la adecuación del MDC a escenarios colombianos resulta de gran interés para dinamizar el aula de clase, fortalecer los procesos de aprendizaje disciplinar y contribuir a la educación ciudadana.

La experiencia que presentamos se apoya en la comprensión de la argumentación como capacidad para usar el lenguaje de forma estratégica en un proceso de negociación razonada, que se materializa en un intercambio dialógico entre posturas opuestas —argumento y contraargumento— que obliga a revisar las creencias propias y la información que las respalda. El debate crítico se adopta, así, como una herramienta de mediación en la que se concretan acciones discursivas propias del proceso argumentativo y se activan procesos de revisión epistémica.

En consecuencia, la argumentación se entiende no solo como una práctica discursiva racional (van Eemeren, 2002), sino también como una herramienta para orientar la acción educativa (Bezanilla-Albisua et al., 2018; Wolfe y Alexander, 2008). Es entonces un medio para mejorar los canales de comunicación entre pares y entre docentes y estudiantes, promover el diálogo, incentivar el trabajo colaborativo, desarrollar la reflexividad, favorecer la apropiación del conocimiento y consolidar competencias científicas (Jiménez-Aleixandre y Erduran, 2007; Leitão, 2007, 2012; Lemke, 1997; Osborne, 2014; Reznitskaya et al., 2007).

Desde una perspectiva epistemológica, el MDC se sitúa en la intersección de tres tradiciones: socioconstructiva, al concebir el conocimiento como producto de prácticas de mediación social y uso de herramientas semióticas (Rogoff, 1990; Vygotsky, 2001/1934); pragmatista, en la medida en que el valor de las creencias se evalúa por su capacidad para orientarnos en la acción y resistir la crítica en contextos reales (Kuhn, 1991, 2019); y deliberativa, al asumir que el saber relevante para la vida democrática se construye en procesos de discusión pública, guiados por normas de justificación y reciprocidad epistémica (Berland et al., 2015; Rapanta y Felton, 2021; Yoris-Villasana, 2014).

En el contexto colombiano, los programas de intervención educativa que utilizan el debate crítico como herramienta de alfabetización argumentativa se han orientado en dos direcciones. Por un lado, se encuentran las investigaciones que adoptan el MDC como estrategia académica para fortalecer el pensamiento crítico y las habilidades argumentativas y comunicativas en sus estudiantes mediante la participación en comunidades de debate (Amador Lesmes, 2012; Arcila et al., 2017; González-Lancheros et al., 2021; Gutiérrez Cañas y Restrepo Berrio, 2019; Pinto Betancourt, 2017; Ruiz Ortega et al., 2015; Triana Camargo et al., 2014). En ellas, la argumentación ocurre en contextos dilemáticos centrados en problemas sociocientíficos del país, en los que sus participantes adoptan papeles específicos (proponente, oponente) para llegar a resoluciones plausibles mediante el diálogo razonado.

Por otro lado, se ubican los estudios que acogen la adaptación del MDC al aula, centrando sus esfuerzos en la mejora de habilidades argumentativas como medio para el desarrollo del pensamiento reflexivo y de construcción de conocimiento, ya sea a través de la discusión de temas científicos en currículos universitarios (Latorre, 2018; Ramírez-Roncancio y Latorre-Velásquez, 2020) o de temas sociocientíficos externos al currículo en educación media (Rozo et al., 2021). Estas experiencias se suelen trabajar con argumentación en torno a dilemas, mediante propuestas de aula activa (Jérez, 2015; Vásquez González, 2017) y prácticas colaborativas en las que los estudiantes rotan entre roles de argumentar, contraargumentar y evaluar. Dichos movimientos discursivos —anticipar, fundamentar, revisar— contribuyen a regular la dimensión competitiva del debate y favorecen tanto la comprensión epistémica del dilema como el desarrollo de procesos reflexivos.

Para organizar la exposición, en la sección 2 revisamos brevemente qué entendemos por argumentación y debate crítico, con énfasis en

su función para el pensamiento reflexivo y la ciudadanía. En la sección 3 presentamos los presupuestos del MDC adaptado al aula y su encuadre epistemológico, adecuándolos al contexto colombiano. En la sección 4 describimos dos experiencias: una en educación superior y otra en educación media, especificando el diseño, los mediadores y las condiciones de implementación. En la sección 5 exponemos resultados cualitativos sobre la estructura de los argumentos, el uso de evidencia y la flexibilidad cognitiva, y mostramos de qué manera estos hallazgos ilustran dimensiones argumentativas clave. En la sección 6 discutimos los aprendizajes y desafíos de la implementación, y en la sección 7 proponemos direcciones futuras para profundizar la investigación y consolidar la práctica del MDC en diferentes contextos.

Este recorrido —del marco conceptual a la práctica y de la práctica a la reflexión— busca mostrar el modo en que el MDC funciona como un puente entre la formación de competencias argumentativas y la construcción de conocimiento científico o sociocientífico en Colombia, al mismo tiempo que como una forma de epistemología situada, deliberativa y orientada a la formación de ciudadanos reflexivos.

2. Argumentación y debate crítico

Entender la argumentación como una actividad social de naturaleza lingüístico-discursiva implica asumir, por un lado, una relación indisociable entre el lenguaje —como signo— y el pensamiento, y, por otro, aceptar que la cognición emerge a partir de prácticas histórico-culturales (Rogoff, 1990; Salgado y Clegg, 2011; Vygotsky, 2001/1934). Esta perspectiva sociocultural, al privilegiar la dinámica dialógica, reconoce la argumentación como una práctica que favorece tanto el desarrollo de procesos cognitivos como la emergencia de formas más avanzadas de reflexividad (Baker, 2009; Kuhn, 1992, 2012, 2019; Kuhn y Udell, 2003; Leitão, 2000, 2007; Schwarz, 2009).

De este modo, revisar las justificaciones que sostienen nuestros puntos de vista y anticipar las respuestas del oponente incrementan la conciencia sobre su propio discurso, tanto interno como externo. Esta vigilancia sobre la propia forma de razonar favorece la elaboración de estrategias frente a la oposición —convencer, matizar, mantener o reformular— como vía para alcanzar los objetivos argumentativos. Pensar sobre el propio argumento abre la posibilidad de identificar debilidades y errores de razonamiento (Kuhn et al., 2013; Leitão, 2007; Rapanta,

2019; Saíz, 2002), con implicaciones directas para la construcción de conocimiento y el desarrollo del juicio crítico.

En el contexto escolar, estos movimientos dialógico-discursivos se hacen visibles a través de diversas estrategias didácticas: escritura de ensayos y textos de opinión, debates y foros, estudio de casos, resolución de problemas, lectura crítica, análisis de textos, diálogos socráticos, elaboración de preguntas, discusiones abiertas o prácticas de juez simulado. A través de estos dispositivos, se busca poner en juego competencias comunicativas, argumentativas, reflexivas y ciudadanas (Betancourth Zambrano et al., 2013; Carrillo-García y Nevado-Castellanos, 2017; Pinto Betancourt, 2017).

En este capítulo, la estrategia seleccionada es la del modelo de debate crítico, entendido como un dispositivo pedagógico que organiza y hace explícitos los movimientos centrales de la argumentación: formular, desafiar y revisar puntos de vista. Desde una perspectiva epistemológica, el MDC no solo promueve el *saber argumentar*, sino que enseña a *saber qué se cuenta* como buena razón en dominios científicos y sociocientíficos específicos.

El debate crítico se entiende, así, como una actividad social estructurada alrededor de una controversia —generalmente polémica— de naturaleza científica o sociocientífica y se caracteriza por una oposición dialógica reglada entre participantes que sostienen puntos de vista divergentes (Fuentes, 2011; Mercier y Sperber, 2011; Plantin, 2004; van Eemeren y Grootendorst, 2004), con el fin de resolver un conflicto de opinión. El proceso de negociación discursiva que se despliega privilegia el examen del pensamiento más que la mera defensa de posiciones: los intercambios obligan a revisar los fundamentos de las propias creencias y a tomar el propio pensamiento como objeto de reflexión (Iordanou, 2022; Iordanou y Constantinou, 2015; Kuhn y Crowell, 2011; Leitão, 2000; Rapanta y Felton, 2021).

En este sentido, el MDC encarna una epistemología deliberativa con un fuerte componente pragmatista: lo relevante no es solo lo que se cree, sino la forma como se justifican esas creencias ante otros y las consecuencias que esto tiene para la comprensión de problemas reales. El ejercicio sistemático del debate favorece disposiciones propias del pensamiento crítico —disposición a someter las propias ideas a escrutinio, apertura al disenso, sensibilidad a la evidencia— que, a su vez, son rasgos centrales de una ciudadanía epistémicamente responsable.

Desde la perspectiva de la educación ciudadana, el MDC contribuye a desplazar la lógica de la confrontación identitaria hacia una lógica de contraste de razones. En lugar de privilegiar el triunfo individual, enfatiza la búsqueda de soluciones plausibles y la primacía del interés colectivo, así como la valoración de la pertinencia cognitiva y el peso probatorio de los argumentos (Betancourth Zambrano et al., 2020, 2021; Delgado Reverter, 2018). De este modo, la práctica del MDC en el aula no solo fortalece competencias argumentativas, sino que también modela una forma de participar en la vida pública anclada en normas de justificación, reciprocidad y respeto epistémico.

3. Presupuestos del MDC adaptado al contexto de aula

La adaptación del MDC al aula, propuesta originalmente en el contexto brasilero, se concibe como un recurso pedagógico que combina elementos de discusión crítica y construcción colaborativa, con la finalidad de promover, de forma integrada, la práctica sistemática e intensiva de la argumentación (aprender a argumentar) y la apropiación de contenidos curriculares o sociocientíficos (argumentar para aprender). Esta doble orientación es coherente con una epistemología socioconstructivista en la que el conocimiento se construye a partir de prácticas discursivas compartidas y es, por definición, revisable.

La experiencia de aula se organiza en ciclos de discusión crítica sobre temas controvertidos en distintos ámbitos del conocimiento. La adaptación se caracteriza por propiciar:

> (a) la identificación clara de una polémica y la búsqueda de información; (b) la disposición para tratar temas polémicos a través de intervenciones reflexivas y respetuosas; (c) la adopción de una meta común (colaborativa y dialógica) incorporando elementos que permiten disminuir el carácter competitivo que puede asumirse por las actividades grupales y discursivas entre los equipos; (d) el uso de la argumentación crítica basada en información válida, relevante y con peso probatorio; (e) la respuesta a la controversia basada en el diálogo crítico entre equipos; (f) la comprensión de la finalidad del debate a través de la identificación de los mejores argumentos disponibles y su posible incorporación al propio pensamiento. (Leitão et al., 2016, p. 28)

La organización metodológica se estructura en cuatro fases, cada una con propósitos específicos, que materializan la arquitectura epistémica del modelo:

1) *Familiarización*. Introduce el contenido que se discutirá —científico o sociocientífico—antes del día de debate. Combina estrategias como lecturas guiadas, talleres y videos, adaptándose a las características de los estudiantes, la dinámica del grupo y las condiciones normativas de las instituciones educativas. Epistemológicamente, esta fase abre el espacio de problemas y define el campo de posibles respuestas.

2) *Preparación del debate crítico*. Funciona como un espacio de entrenamiento conceptual y práctico en argumentación dialógica. Se realizan actividades orientadas a identificar, producir y evaluar argumentos, así como a distinguir tipos de información y fuentes, conectores argumentativos y criterios de calidad (aceptabilidad, relevancia, suficiencia). Se trabaja colaborativamente para mapear posturas en el campo de conocimiento y construir las líneas argumentales que llevarán al debate. Aquí se hace visible el carácter socioconstructivista del MDC: los estudiantes elaboran sus argumentos en interacción, anticipando tensiones y contraargumentos.

3) *Realización del debate crítico*. Esta fase organiza la discusión en etapas regladas —apertura y debate restringido, debate abierto, preguntas, conclusión, cierre (Fuentes, 2011)— e involucra tres equipos, conformados desde el inicio del ciclo, con roles diferenciados: proponente, oponente e investigativo/evaluador. La discusión se orienta a examinar sistemáticamente posiciones divergentes para elaborar una conclusión plausible. La participación simultánea de equipos y audiencia, que también evalúa argumentos y puede asesorar en momentos específicos, convierte el aula de clase en un espacio deliberativo en el que se negocian significados y se revisan explicaciones a la luz de la evidencia.

4) *Cierre del ciclo de discusión*. Ofrece un espacio para aclarar dudas conceptuales y realizar una retroalimentación crítica sobre lo ocurrido durante el ciclo. En términos epistemológicos, esta fase favorece la meta-reflexión: los estudiantes revisan qué aprendieron, cómo cambiaron (o no) sus puntos de vista y qué criterios utilizaron para valorar argumentos.

Durante las cuatro fases, la alternancia de roles (proponente, oponente, evaluador) cumple una función clave: evita el anclaje identitario

en una única postura y comenta la revisión de creencias. Se trata de una decisión de diseño que traduce la epistemología deliberativa del modelo en una práctica concreta: ningún estudiante *es* su posición, sino que aprende a defender y evaluar diferentes perspectivas, según las exigencias del contexto.

El entrenamiento en argumentación se apoya en contenidos transversales:

1. Diferencias entre conocimiento común vs. conocimiento científico.

2. Tipo y uso de fuentes de información.

3. Importancia de los conectores argumentativos en la construcción de conocimiento científico o sociocientífico.

4. Criterios de evaluación de la calidad del argumento y de la argumentación.

A partir de estos ejes se diseñan actividades prácticas para entrenar las habilidades de identificación, producción y evaluación de argumentos, integradas con la búsqueda y dominio conceptual de información sobre las controversias trabajadas. El MDC, en este sentido, no añade *algo más* al currículo, sino que reorganiza su tratamiento, sometiendo los contenidos a la lógica del contraste de razones y a la revisión epistémica.

En la sección 4 describiremos cómo estos presupuestos se concretan en dos experiencias —universitaria y de educación media — en Colombia, y en la sección 5 analizaremos de qué modo cada fase hace visibles dimensiones argumentativas clave (estructura de argumentos, uso de evidencia, flexibilidad cognitiva).

4. Cómo se usó la adaptación del MDC en las aulas de clase colombianas

Los presupuestos descritos se utilizaron como eje organizador para dos experiencias de intervención: una con estudiantes universitarios y otra con estudiantes de educación media. La primera se desarrolló en el marco de la tesis de doctorado de Latorre Velásquez (2018) y tuvo como objetivo analizar los criterios de evaluación de la calidad del argumento y las argumentaciones para mejorar la reflexividad, debatiendo sobre

controversias relacionadas al conocimiento científico en el campo de la psicología. La segunda fue conducida por investigadores del grupo Desarrollo Humano Cognición y Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, con el propósito de evaluar el impacto de una intervención en competencias argumentativas orientada al desarrollo del pensamiento reflexivo mediante la discusión de temas sociocientíficos de relevancia social.

La experiencia universitaria se llevó a cabo en la asignatura Electiva Disciplinar I, con 20 estudiantes de psicología (de entre 18 y 20 años), guiados por la investigadora principal, y 2 monitores de último semestre, previamente entrenados en la adaptación del MDC (20 horas de entrenamiento, 4 horas diarias durante 5 días). La intervención en educación media involucró a 278 estudiantes de décimo grado de tres instituciones públicas, siendo mediada por 8 practicantes de psicología y supervisada por 5 docentes asesoras. Los mediadores recibieron un curso específico sobre argumentación y la adaptación del MDC al aula (15 horas, es decir, 3 horas diarias durante 5 días), en el marco del proyecto *Efecto de una intervención en argumentación – SGI 2679* (Latorre et al., 2020).

En ambos casos, el diseño siguió el mismo andamiaje epistemológico: mediación sociocultural explícita, prácticas dialógicas reguladas y estructuras argumentativas que obligan a la coordinación de perspectivas. Las particularidades de cada contexto (naturaleza de los temas, inserción curricular, duración, perfil de mediadores) se resumen en la tabla 1.

Tabla 1.
Características del MDC en el contexto de aula colombiano

	Contexto universitario	Contexto educación media	
Tema	Científicos relacionados con campo psicológico (e. g., principios del modelo cognitivo vs. el comportamental).	Socio científicos elegidos por los participantes (uso recreativo de sustancias psicoactivas y el rearme de grupos guerrilleros en Colombia).	Contenido en argumentación
Naturaleza	Currículo (psicología).	Extracurricular (problemáticas actuales en Colombia).	
Anclaje pedagógico	Asignatura electiva en psicología.	Actividades de la práctica residencial en psicología educativa asociadas a la formación en habilidades para la vida.	
Duración	Semestre electivo (16 semanas, con una intensidad horaria de 120 minutos por semana).	Año escolar (16 semanas, con una intensidad horaria entre 45 a 60 minutos por semana).	
Ciclos realizados	Cuatro, sin intervalos en la aplicación.	Dos, con un mes y medio de diferencia entre estos.	
Mediadores – asesores de implementación	Investigador-docente. Dos monitores entrenados en el MDC.	Cinco investigadores con niveles de experticia a la adaptación del MDC al aula diferentes. Ocho estudiantes de décimo semestre de psicología entrenados en esta misma adaptación.	
Condiciones contextuales	Un curso de psicología de una universidad pública.	Estudiantes de décimo grado de tres instituciones educativas públicas.	

Fuente: elaboración propia.

5. Qué se obtuvo al implementar la adaptación del MDC en aulas colombianas

En esta sección analizamos los hallazgos cualitativos más relevantes derivados de las dos experiencias, centrándonos en el desarrollo del razonamiento y del pensamiento reflexivo cuando los estudiantes

producen y evalúan argumentos. El material analizado incluye escritos de argumentos y contraargumentos, ensayos, intervenciones en debate crítico y evaluaciones realizadas por los propios estudiantes. El análisis se organiza en dos categorías: estructura de argumentos y flexibilidad cognitiva.

Para relacionar producto y proceso, distinguimos entre argumento y argumentación. El argumento es el producto mínimo compuesto por un punto de vista y una o varias justificaciones, cuya calidad se evalúa según cantidad, tipo de información y evidencia empleada, así como según las relaciones causales establecidas. Por su parte, la argumentación se refiere al proceso en el que se encadenan movimientos discursivos tales como anticipar objeciones, responder a críticas, negociar, matizar o reorganizar perspectivas.

Al interpretar los resultados, se consideraron las condiciones y mediaciones descritas en la tabla 1 —contexto universitario y de educación media, perfil de mediadores, duración de la intervención—, ya que influyen en la sofisticación del uso de evidencia y en el grado de apertura al cambio de perspectiva.

5.1 *Estructura de argumentos*

Los estudiantes en ambos niveles incorporan, tras la intervención, aspectos estructurales básicos en la producción y evaluación de argumentos: identifican una unidad mínima constituida por punto de vista y justificación(es), y reconocen la importancia de adoptar más de una razón para fortalecer su postura (cantidad). Estos hallazgos son coherentes con estudios previos sobre argumentación en distintos niveles educativos (Klopp y Stark, 2020; Kuhn, 1992, 2012; Larrain y Singer, 2019; Rapanta, 2019; Rapanta et al., 2013; Reznitskaya et al., 2007).

Un foco central de la intervención fue el uso de evidencia para sustentar las justificaciones. La clasificación responde a categorías de: a) no evidencia, a partir de enunciados que no añaden soporte probatorio a la línea argumental; b) pseudoevidencia, dada por ejemplos o descripciones que ilustran la posición, aumentando o disminuyendo la plausibilidad, pero sin establecer un vínculo causal explícito; y c) evidencia genuina, esto es, información que aporta un soporte causal fuerte, capaz de aumentar o debilitar la aceptabilidad de una teoría explicativa (Kuhn, 1992, 2012; Rozo et al., 2021).

En educación media, predominaron enunciados tipo pseudoevidencia, por ejemplo: "Hace once años mi familia cruzó una calamidad que hasta el día de hoy nos afectó"; aunque este tipo de información se relaciona con el punto de vista ("No puedo incorporarme al servicio militar"), su fuerza probatoria es débil, dado que se trata principalmente de descripción contextual.

En el nivel universitario se observa una mayor incorporación de evidencia genuina, en particular cuando las discusiones se centran en problemas del campo psicológico. Un ejemplo se aprecia en la evaluación que hace Lizeth sobre el equipo proponente: "Citaron experimentos de representantes de esta teoría". El pronombre demostrativo "esta" marca en la evaluación el soporte causal que los experimentos ofrecen al punto de vista defendido y la relevancia que Lizeth le da a este tipo de evidencia cuando se está discutiendo en torno a la pregunta: "¿La inteligencia es una habilidad de dominio general?". El uso de estudios empíricos como soporte refuerza la plausibilidad de la explicación y muestra una comprensión más clara de lo que cuenta como evidencia en psicología.

Las diferencias entre niveles pueden explicarse por al menos tres factores: 1) el tipo de contexto de discusión (curricular vs. extracurricular); 2) la intensidad horaria y la duración de la experiencia formativa; 3) el nivel de experticia previa de estudiantes y mediadores en el dominio temático y en la argumentación.

En cuanto al tipo de información usada, se nota que el paso por la adaptación del MDC al aula contribuye a un mayor uso de información proveniente de fuentes de autoridad como el profesor, los facilitadores, las lecturas de soporte y los recursos didácticos (ej., videos) usados para la comprensión de los temas abordados. Este hallazgo coincide con los resultados observados en investigaciones de la adaptación del MDC al aula en Brasil (Macêdo, 2014; Ramírez et al., 2013).

En cuanto al raciocinio causal, se analizaron las líneas argumentales (Kuhn, 1991) y los tipos de relación causal (Cunningham y Kelley, 1975). En ambos contextos, el paso por el MDC favorece la aparición de relaciones unicausales o multicausales, con predominio, en educación media, de vínculos de contigüidad, orden temporal y covariación. Las relaciones causales de covariación registradas privilegian asociaciones directas y su naturaleza varía entre covariación, correspondencia y cambio correlativo. Los ejemplos incluidos en el texto ilustran cómo los

estudiantes articulan causas, consecuencias y condiciones mediadoras, incluso cuando las conexiones aún no son plenamente explícitas.

Ejemplo 1: Raciocinio unicausal

Caso 104. Alexis **Pregunta de debate: ¿Cuáles son los pros y contras de legalizar las drogas con fines recreativos?**	
L1	A favor - Porque salva demasiada gente de esta tratada que está en el consumo.
L2	Contra - En contra porque hay demasiada gente con adicción o uno que es
L3	adicto al consumo de la marihuana y no puede estar sin ella.

Fuente: tomado de Latorre et al. (2020).

En el ejemplo de Alexis, se nota el movimiento discursivo de causalidad lineal simple con dos justificaciones, una como apoyo al uso medicinal (L1) y una en contra sustentada en la mayor adicción que genera (L2 y L3). Asimismo, se observa un vínculo de contigüidad, entre J_1: uso medicinal, y J_2: mayor adicción, ya que Alexis presenta las justificaciones como co-ocurrentes, pero sin establecer vínculo entre ellas.

En el ejemplo 2, Camila presenta una causalidad lineal múltiple con dos justificaciones para soportar el punto de vista de que "legalizar la droga es bueno". Entre las justificaciones ofrecidas como soporte están el uso medicinal (L1) y la dosis mínima (L1 y L2).

Ejemplo 2: Raciocinio multicausal

Caso 1. Camila **Pregunta de debate: ¿Cuáles son los pros y contras de legalizar las drogas con fines recreativos?**	
L1	Pienso que es bueno en cuanto sea para ayudar a las personas y también hasta
L2	cierta cantidad, pero si esto se usa de una mala forma, no deberían de hacerla
L3	legal porque esto afectaría tanto a la vida de una persona, como para la sociedad,
L4	ya que no se demuestra responsabilidad en esto y puede afectar al resto de las
L5	personas o familias que estén involucradas en esto.

Fuente: tomado de Latorre et al. (2020).

Asimismo, se observa la presencia del contraargumento, "lo malo de legalizar la droga" (L2), que muestra el vínculo de covariación con el punto de vista, el cual se fortalece con justificaciones (L3 – L5) sobre

el efecto que produce en grupos poblacionales. En este caso se trata de una covariación directa, porque las justificaciones dadas (más daño a las personas, a las familias y a la sociedad) aumentan en la misma dirección y, también, de covariación de correspondencia, porque existe coocurrencia entre las justificaciones, pero no es desarrollada explícitamente. En el contraargumento sobre lo malo de la legalización, Clara ofrece una causa mediada, referida al grado de responsabilidad sobre el uso que se le dé a la droga, la cual funciona como un catalizador que podría afectar la fuerza de la justificación ofrecida, "si esto se usa de una mala forma".

Finalmente, al nivel de la argumentación, se observa el uso de movimientos dialógico-argumentativos como la contraargumentación y, en menor medida, la respuesta. Aunque los estudiantes comprenden la importancia de tales movimientos, aún se realizan argumentaciones intuitivas que obedecen a su uso en un contexto más natural, en el que la oposición y la respuesta no son solicitadas ni legitimadas (Leitão et al., 2016). En este caso, el uso de contraargumentos está asociado a la función de refuerzo de sus propias creencias, y en consecuencia, al hecho de disminuir la aceptabilidad de la posición contraria. La menor presencia de revisión de perspectivas (respuesta) puede deberse a la duración de las intervenciones o a la complejidad misma que implica este proceso cognitivo y que requiere un mayor tiempo de entrenamiento.

5.2 *Flexibilidad cognitiva*

La flexibilidad cognitiva se evidencia tanto en la producción como en la evaluación de argumentos. En la producción, algunos participantes elaboran múltiples líneas argumentales y realizan movimientos orientados a reconocer la fuerza de la posición contraria sin abandonar necesariamente su postura. Estas acciones discursivas también resultan evidentes al momento de evaluar los argumentos producidos por sus compañeros (Ramírez-Roncancio y Latorre-Velásquez, 2020). En dichas evaluaciones, los estudiantes incorporan criterios vinculados a la flexibilidad argumentativa —como el reconocimiento del pluralismo y la capacidad de matizar o ajustar un punto de vista—, lo cual evidencia una sensibilidad emergente hacia la calidad epistémica del discurso, y no solo hacia la forma o cantidad de razones ofrecidas.

En el caso de Lizeth (estudiante universitaria), por ejemplo, al decir su valoración, "No presenta una postura radical, pero se mantiene en su

postura", la estudiante evalúa positivamente una conclusión que integra elementos de la postura opuesta sin perder su posición inicial. Este tipo de juicios revela una concepción más matizada del desacuerdo, en la que la integración parcial de argumentos contrarios se interpreta como signo de calidad epistémica. Al mismo tiempo, el análisis muestra que muchos estudiantes mantienen creencias previas aun cuando reconocen la fuerza de argumentos alternativos. Este fenómeno señala la necesidad de fortalecer la vigilancia epistémica sobre las propias ideas y sugiere que la flexibilidad cognitiva es un objetivo alcanzable, pero que exige ciclos de práctica más prolongados y mediaciones más afinadas.

6. Nuestros aprendizajes del uso de la adaptación del MDC al aula

Las reflexiones que siguen se sustentan en las fases de implementación y en los resultados analizados en la sección anterior. En términos generales, el ambiente pedagógico diseñado —que expone a los estudiantes a la oposición de manera intencional y reglada— contribuye simultáneamente al desarrollo del pensamiento reflexivo y a la construcción de conocimiento.

En cuanto al pensamiento reflexivo, la adaptación del MDC se configura como una estrategia que enseña a los estudiantes a fundamentar, anticipar y responder a divergencias de opinión, así como a evaluar los argumentos de otros, considerando tanto criterios epistémicos (aceptabilidad, relevancia, suficiencia) como aspectos pragmáticos de la situación discursiva. La clave radica en que la oposición no aparece como un accidente de la conversación, sino como una condición estructural del diseño didáctico.

En este punto, es importante detenerse a pensar: ¿qué rasgos de la adaptación contribuyen especialmente a la reflexividad? Una respuesta plausible apunta a las condiciones discursivas creadas, dado que el aula se convierte en un espacio en el que es necesario construir contrargumentos y ofrecer respuestas, incluso cuando ello implica tensionar las propias creencias. El carácter plural del escenario —en el que circulan múltiples perspectivas sobre una controversia— obliga a una revisión guiada de puntos de vista, mientras que la rotación de roles (proponente, oponente, evaluador) impide el anclaje rígido en una única posición.

La adaptación del MDC al aula circunscribe objetivos pedagógicos que van más allá de la solución de una controversia, configurando un

escenario que demarca el aprendizaje activo, el cual requiere un mayor involucramiento del estudiante frente a su proceso de formación y hacia la consecución de los objetivos de aprendizaje. Además, el trabajo colaborativo —entre pares, estudiante-docente/facilitador— conlleva a la toma de conciencia y a la implementación de las acciones dialógico-discursivas de la argumentación.

Desde el punto de vista de la construcción de conocimiento, el MDC favorece un aprendizaje significativo, al romper con la fragmentación de contenidos típica de enfoques centrados en la repetición memorística. El ejercicio constante de un aula dialógica, en donde se involucra la solución de una controversia, permite un abordaje relacional de teorías y conceptos que contribuye a disminuir la brecha existente al momento de generar aplicabilidad en contextos reales (Duschl y Grandy, 2008). En consecuencia, acciones pedagógicas de este tipo generan mayor motivación hacia la construcción de conocimiento, así como mayor involucramiento del estudiante en el proceso y, por ende, en las diferentes tareas que debe realizar a partir de los diferentes papeles en el escenario de aprendizaje.

No obstante, la experiencia indica que el alcance de niveles más complejos de anticipación y respuesta exige un andamiaje sostenido: mediaciones cuidadosas, tiempos suficientes para el entrenamiento y oportunidades de transferencia a otras asignaturas. El perfil del mediador resulta aquí decisivo, ya que debe ser capaz de sostener las condiciones discursivas y dialógicas necesarias, ofreciendo retroalimentación oportuna y promoviendo la apropiación de la argumentación como herramienta para pensar los contenidos, no solo para *ganar* el debate.

También emergen condiciones pragmáticas que inciden en la implementación: 1) la motivación del estudiante para vincularse en el proceso; 2) la experticia del mediador, al integrar el uso de la argumentación para construir conocimiento disciplinar; 3) las restricciones de tiempo; y 4) la cultura evaluativa de la institución, que permita al estudiante mediante la retroalimentación identificar fortalezas y debilidades en el desarrollo de las competencias. Aun así, el MDC adaptado al aula muestra ser una herramienta flexible, capaz de dialogar con las prácticas curriculares existentes y de ajustarse a distintas concepciones de conocimiento (Wolfe y Alexander, 2008), manteniendo su coherencia epistémica básica en la que el saber se construye en interacción, se somete a crítica y se revisa.

7. Direcciones futuras de la adaptación del MDC al aula

Las experiencias colombianas permiten vislumbrar el potencial del MDC como herramienta para la construcción de conocimiento y el desarrollo de la reflexividad, pero también señalan desafíos y líneas de trabajo futuro. En primer lugar, sería necesario estudiar de manera más sistemática la transferencia de las estrategias reflexivas entrenadas en el debate a otros escenarios de la vida académica y ciudadana. Los resultados sugieren una modulación de la idea de debate, de una visión meramente confrontativa y competitiva hacia otra más colaborativa y orientada a la búsqueda de soluciones. La exploración de las formas en que esta transformación se proyecta en la participación pública y en el modo de abordar controversias sociales constituye un campo prometedor.

En segundo lugar, se requiere avanzar en la medición del impacto del MDC en la apropiación conceptual. Aunque los hallazgos muestran un uso más sofisticado de evidencias y relaciones causales, es preciso indagar en qué medida la adaptación del modelo contribuye a reducir errores conceptuales, ampliar la comprensión de teorías y consolidar marcos explicativos más robustos.

En tercer lugar, una cuestión central para cualquier propuesta pedagógica —y particularmente para una basada en la deliberación— es el efecto del *tipo de mediación* en los procesos de construcción de conocimiento y desarrollo reflexivo. Las diferencias observadas en el compromiso y el dominio argumentativo de los mediadores sugieren que la formación docente en epistemología y argumentación no es un complemento opcional, sino una condición para la eficacia del modelo.

En síntesis, la adaptación del MDC al aula abre una agenda de investigación que combina preguntas epistémicas, pedagógicas y ciudadanas: ¿qué tipo de conocimiento se promueve cuando se enseña a pensar deliberativamente?, ¿cómo se forman docentes capaces de habitar el rol de mediadores epistémicos?, ¿de qué manera estas prácticas pueden contribuir a una ciudadanía menos polarizada y más dispuesta a someter sus creencias al escrutinio público? Responder a estas preguntas implica seguir profundizando en el modelo, no solo como método didáctico, sino como una propuesta epistemológica coherente con las exigencias de la formación psicológica y educativa contemporánea.

8. Referencias

Amador Lesmes, B. H. (2012). Percepciones sobre pensar críticamente en Colombia. *Encuentros*, 10(1), 69–79. https://www.redalyc.org/pdf/4766/Resumenes/Resumen_476655850005_1.pdf

Anderson, J. R., Reder, L. M., & Simon, H. A. (1996). Situated learning and education. *Educational Researcher*, 25(4), 5–11. https://doi.org/10.2307/1176775

Andriessen, J., & Baker, M. J. (2014). Arguing to learn. En R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 439–460). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139519526.027

Arcila, M. A., Esteban, P. V., Gómez, J., Londoño, A. M., Londoño, N., López, S., Mercado, H., Montoya, N., & Oviedo, M. (2017). *Concurso de debate crítico: Conceptos operativos*. Editorial EAFIT. https://www.eafit.edu.co/escuelas/humanidades/departamentos-academicos/departamento-humanidades/debate-critico/Documents/concurso-debate-critico.pdf

Baker, M. (2009). Argumentative interactions and the social construction of knowledge. En N. Müller Mirza & A.-N. Perret-Clermont (Eds.), *Argumentation and education: Theoretical foundations and practices* (pp. 127–144). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-98125-3

Berland, L. K., Schwarz, C. V., Krist, C., Kenyon, L., Lo, A. S., & Reiser, B. J. (2015). Epistemologies in practice: Making scientific practices meaningful for students. *Journal of Research in Science Teaching*, 53(7), 1082–1112. https://doi.org/10.1002/tea.21257

Betancourth Zambrano, S., Enríquez Burbano, A. P., & Castillo Popayán, P. (2013). La controversia-socrática en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 39, 71–84. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194227509007

Betancourth Zambrano, S., Tabares Díaz, Y. A., & Martínez Daza, V. (2020). Programa de intervención en debate crítico sobre el pensamiento crítico en universitarios. *Educación y Humanismo*, 22(38), 1–17. https://doi.org/10.17081/eduhum.22.38.3577

Betancourth Zambrano, S., Tabares Díaz, Y., & Martínez Daza, V. (2021). Desarrollo del pensamiento crítico a través del debate crítico: Una mirada cualitativa. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 14(2), 373–400. https://doi.org/10.15332/25005421.6645

Bezanilla-Albisua, M. J., Poblete-Ruiz, M., Fernández-Nogueira, D., Arranz-Turnes, S., & Campo-Carrasco, L. (2018). El pensamiento crítico desde la perspectiva de los docentes universitarios. *Estudios Pedagógicos*, 44(1), 89–113. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100089

Carrillo-García, S., & Nevado-Castellanos, K. (2017). El debate académico como estrategia didáctica para la formación de competencias argumentativas y para la aproximación al diálogo científico. *Rastros Rostros*, 19(34), 18–30. https://doi.org/10.16925/ra.v19i34.2145

Coll i Salvador, C., & Onrubia Goñi, J. (1999). Discusión entre alumnos e influencia educativa del profesor. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, (20), 19–37. https://www.grao.com/es/producto/revista-textos-020-abril-99-la-discusion-como-instrumento-de-aprendizaje

Cunningham, J. D., & Kelley, H. H. (1975). Causal attributions for interpersonal events of varying magnitude. *Journal of Personality*, 43(1), 74–93. https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1975.tb00573.x

Delgado Reverter, L. (2018). El debate académico como instrumento educativo en la enseñanza secundaria. *Publicaciones*, 48(2), 113–125. https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i2.8336

Duschl, R. A., & Grandy, R. E. (2008). Reconsidering the character and role of inquiry in school science: Framing the debates. En R. A. Duschl & R. E. Grandy (Eds.), *Teaching scientific inquiry: Recommendations for research and implementation* (pp. 1–37). Sense Publishers. https://doi.org/10.1163/9789460911453_002.

Fuentes, C. (2011). Elementos para o desenho de um Modelo de Debate Crítico na Escola. En S. Leitão & M. C. Damianovic, *Argumentação na Escola: O Conhecimento em Construção* (pp. 225–249). Pontes Editores.

González-Lancheros, L., Soto-Tovar, A., & Londoño-Terwes, W. E. (2021). Potenciar la competencia argumentativa en ciencias naturales mediante una estrategia pedagógica. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 1(1), 46–52. https://doi.org/10.37843/rted.v1i1.236

Gutiérrez Cañas, J. C., & Restrepo Berrio, N. A. (2019). *La argumentación como proceso analógico: Una propuesta para formar en competencias ciudadanas comunicativas en el aula de clases, a través de la literatura y el cine de ciencia ficción* [Tesis de licenciatura]. Universidad de Antioquia. http://hdl.handle.net/10495/10898

Henderson, J. B., McNeill, K. L., González-Howard, M., Close, K., & Evans, M. (2018). Key challenges and future directions for educational research on scientific argumentation. *Journal of Research in Science Teaching*, *55*(1), 5–1. https://doi.org/10.1002/tea.21412

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2014). *Alineación presentación prueba* SABER. http://www.icfes.gov.co/documents/20143/177687/Guia%20lineamientos%20generales%20Saber%2011%202014-2.pdf

Iordanou, K. (2010). Developing argument skills across scientific and social domains. *Journal of Cognition and Development*, *11*(3), 293–327. https://doi.org/10.1080/15248372.2010.485335

Iordanou, K. (2022). Supporting strategic and meta-strategic development of argument skill: The role of reflection. *Metacognition and Learning*, *17*(2), 399–425. https://doi.org/10.1007/s11409-021-09289-1

Iordanou, K., & Constantinou, C. P. (2015). Supporting use of evidence in argumentation through practice in argumentation and reflection in the context of SOCRATES learning environment. *Science Education*, *99*(2), 282–311. https://doi.org/10.1002/sce.21152

Iordanou, K., Kuhn, D., Matos, F., Shi, Y., & Hemberger, L. (2019). Learning by arguing. *Learning and Instruction*, *63*, 1–10. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.05.004

Jérez, O. (2015). *Aprendizaje activo, diversidad e inclusión: Enfoque, metodologías y recomendaciones para su implementación*. Ediciones Universidad de Chile. http://www.plataforma.uchile.cl/libros/MANUAL_AA_01_dic_2014.pdf

Jiménez-Aleixandre, M. P., & Erduran, S. (2007). Argumentation in science education: An overview. En M. P. Jiménez-Aleixandre & S. Erduran (Eds.), *Argumentation in science education* (pp. 3–27). Springer.

Katsh-Singer, R., McNeill, K. L., & Loper, S. (2016). Scientific argumentation for all? Comparing teacher beliefs about argumentation in high, mid, and low socioeconomic status schools. *Science Education*, *100*(3), 410–436. https://doi.org/10.1002/sce.21214

Klopp, E., & Stark, R. (2020). Learning to argue from others' erroneous arguments: Fostering argumentation competence through learning from advocatory errors. *Frontiers in Education*, *5*, Article 126. https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00126

Köksal-Tuncer, Ö., & Sodian, B. (2018). The development of scientific reasoning: Hypothesis testing and argumentation from evidence in young children. *Cognitive Development*, *48*, 135–145. https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2018.06.011

Kuhn, D. (1991). Causal theories. En D. Kuhn, *The skills of argument* (pp. 21–43). Cambridge University Press.

Kuhn, D. (1992). Thinking as argument. *Harvard Educational Review*, 62(2), 155–178. https://doi.org/10.17763/haer.62.2.9r424r0113t670l1

Kuhn, D. (2012). *Enseñar a pensar*. Amorrortu.

Kuhn, D. (2019). Critical thinking as discourse. *Human Development*, 62(1), 146–164. https://doi.org/10.1159/000500171

Kuhn, D., & Crowell, A. (2011). Dialogic argumentation as a vehicle for developing young adolescents' thinking. *Psychological Science*, 22(4), 545–552. https://doi.org/10.1177/0956797611402512

Kuhn, D.; Zillmer, N.; Crowell, A. & Zavala. J. (2013). Developing norms of argumentation: Metacognitive, epistemological, and social dimensions of developing argumentive competence. *Cognition and Instruction*, 31(4), 456–496. doi:10.1080/07370008.2013.830618

Kuhn, D., & Udell, W. (2003). The development of argument skills. *Child Development*, 74(5), 1245–1260. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00605

Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. University of Chicago Press.

Larrain, A., & Singer, V. (2019). Habilidades de argumentación de estudiantes de educación básica subvencionada en Chile y su relación con variables socioeducativas. *Cogency: Journal of Reasoning and Argumentation*, 11(1–2), 2–19. https://doi.org/10.2012/cogency.v11i1-2.322

Latorre Velásquez, D. C. (2018). *Avaliação de argumentos no ensino superior: Transferência de habilidades da sala de aula a situações extracurriculares* [Tesis doctoral]. Universidade Federal de Pernambuco. https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/34249

Latorre, D. C., Ramírez Roncancio, N. L., Estupiñán, L. M., Castellanos, V., & Jiménez, M. C. (2020). *Efecto de una intervención en argumentación sobre el desarrollo del pensamiento reflexivo en estudiantes de secundaria de colegios públicos*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Leitão, S. (2000). The potential of argument in knowledge building. *Human Development*, 43(6), 332–360. https://doi.org/10.1159/000022695

Leitão, S. (2007). Argumentação e desenvolvimento do pensamento reflexivo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(3), 454–462. https://doi.org/10.1590/S0102-79722007000300013

Leitão, S. (2012). O trabalho com argumentação em ambientes de ensino-aprendizagem: Um desafio persistente. *Uni-pluri/versidad*, 12(3), 23–37. https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.15151

Leitão, S., Chiaro, S., & Cano, M. (2016). El debate crítico: Un recurso de construcción del conocimiento en el aula. *Textos: Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 73, 26–33. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5581723

Lemke, J. L. (1997). *Aprender a hablar ciencia.* Paidós-MEC.

Macêdo, G. (2014). *Desenvolvimento de habilidades argumentativas: Do debate crítico à argumentação cotidiana* [Tese de doutorado]. Universidade Federal de Pernambuco. https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/17730

Mercier, H., & Sperber, D. (2011). Why do humans reason? Arguments for an argumentative theory. *Behavioral and Brain Sciences*, 34(2), 57–111. https://doi.org/10.1017/S0140525X10000968

Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Decreto 1290 de 16 de abril de 2009*. http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1260109

National Research Council. (2012). *A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas*. The National Academies Press. https://smile.oregonstate.edu/sites/smile.oregonstate.edu/files/a_framework_for_k-12_science_education.pdf

NGSS Lead States. (2013). *Next generation science standards: For states, by states*. The National Academies Press. https://nap.nationalacademies.org/read/18290/chapter/1

Osborne, J. (2014). Teaching scientific practices: Meeting the challenge of change. *Journal of Science Teacher Education*, 25(2), 177–196. https://doi.org/10.1007/s10972-014-9384-1

Pinto Betancourt, N. F. (2017). *Sistematización de la experiencia: El debate crítico como estrategia académica para fortalecimiento de las habilidades comunicativas y argumentativas en los estudiantes* [Trabajo de grado]. Corporación Universitaria Minuto de Dios. http://hdl.handle.net/10656/5474

Plantin, C. (2004). Pensar el debate. *Signos*, 55(37), 1–11. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=157013765010

Ramírez-Roncancio, N. L., & Latorre-Velásquez, D. C. (2020). Criterios de evaluación de la calidad de las argumentaciones por estudiantes universitarios brasileños y colombianos. *Cogency: Journal of Reasoning and Argumentation*, 12(1), 39–68. https://doi.org/10.32995/cogency.v12i1.352

Ramírez, N., Souza, D., & Leitão, S. (2013). Desarrollo de habilidades argumentativas en la enseñanza-aprendizaje de contenidos curriculares. *Cogency*, 5(1), 107–133. https://cogency.udp.cl/index.php/cogency/issue/view/27

Rapanta, C. (2019). Argumentation as critically oriented pedagogical dialogue. *Informal Logic*, 39(1), 1–31. https://doi.org/10.22329/il.v39i1.5116

Rapanta, C., & Felton, M. (2021). Learning to argue through dialogue: A review of instructional approaches. *Educational Psychology Review*, 33(3), 1207–1239. https://doi.org/10.1007/s10648-021-09637-2

Rapanta, C., Garcia-Mila, M., & Gilabert, S. (2013). What is meant by argumentative competence? An integrative review of methods of analysis and assessment in education. *Review of Educational Research*, 83(4), 483–520. https://doi.org/10.3102/0034654313487606

Reznitskaya, A., Anderson, R. C., & Kuo, L.-J. (2007). Teaching and learning argumentation. *The Elementary School Journal*, 107(5), 449–472. http://www.jstor.org/stable/10.1086/518623

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford University Press.

Rozo, D. P., Cruz, S. E., & Ramírez, N. L. (2021). Razonamiento argumentativo: Tipo y función en el uso de evidencia de estudiantes de colegios públicos en Colombia. En E. Bocciolesi (Ed.), *Educación y literacidad: Pensamiento crítico entre retos e investigaciones* (pp. 456–471). CIELIT University Press. https://www.ielit.org/publicaciones/educacionyliteracidad/

Ruiz Ortega, F. J., Tamayo Alzate, O. E., & Márquez Bargalló, C. (2015). La argumentación en clase de ciencias, un modelo para su enseñanza. *Educação & Pesquisa*, 41(3), 629–646. http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201507129480

Saíz, C. (2002). Enseñar o aprender a pensar. *Escritos de Psicología – Psychological Writings*, 1(6), 53–72. https://doi.org/10.24310/espsiescpsi.vi6.13411

Salgado, J., & Clegg, J. W. (2011). Dialogism and the psyche: Bakhtin and contemporary psychology. *Culture & Psychology*, 17(4), 421–440. https://doi.org/10.1177/1354067X11418545

Schwarz, B. B. (2009). Argumentation and learning. En A.-N. Perret-Clermont & N. Müller Mirza (Eds.), *Argumentation and education: Theoretical foundations and practices* (pp. 91–126). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-98125-3

Triana Camargo, P. K., Wilches Lobo, L. M., & Vargas Corredor, M. C. (2014). *El debate como estrategia didáctica para el mejoramiento de la expresión oral* [Tesis de pregrado]. Universidad Libre de Colombia. https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8231/Tesis.pdf

UNESCO. (2009). *Enseñanza de la filosofía en América Latina y el Caribe*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000185119_spa.

Valero Haro, A., Noroozi, O., Biemans, H., & Mulder, M. (2020). Argumentation competence: Students' argumentation knowledge, behavior and attitude and their relationships with domain-specific knowledge acquisition. *Journal of Constructivist Psychology*, 35(1), 123–145. https://doi.org/10.1080/10720537.2020.1734995

van Eemeren, F. G. (2002). Argumentación. En T. A. van Dijk (Ed.), *El discurso como estructura y proceso* (Vol. 1, pp. 305–333). Gedisa. (Original work published 1997).

van Eemeren, F. H., & Grootendorst, R. (2004). *A systematic theory of argumentation: The pragma-dialectical approach*. Cambridge University Press.

Vásquez González, B. P. (2017). Debate como metodología activa: Una experiencia en educación superior. *Universidad y Sociedad*, 9(2), 134–139. http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus

Venville, G. J., & Dawson, V. M. (2010). The impact of a classroom intervention on Grade 10 students' argumentation skills, informal reasoning, and conceptual understanding of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(8), 952–977. https://doi.org/10.1002/tea.20358

Vygotsky, L. S. (2001). *Pensamiento y lenguaje* (A. Yáñez, Trans.; Obras escogidas Vol. 2; Original work published 1934). Visor.

Wolfe, S., & Alexander, R. J. (2008). Argumentation and dialogic teaching: Alternative pedagogies for a changing world. *Beyond Current Horizons*, s.d., 1–18. http://robinalexander.org.uk/wp-content/uploads/2019/12/wolfealexander.pdf

Yoris-Villasana, C. (2014). Argumentando bien, construimos ciudadanía. *Episteme*, 34(1), 85–96. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-43242014000100005&lng=es&tlng=es

Capítulo 4.
Experiencia de debate crítico en la educación superior: desde el concurso universitario hasta la integración en la enseñanza

Júlder Gómez
Juan Julián Alzate-Giraldo
Paulina Yepes-Villegas

Partiendo de los fundamentos de democracia epistémica y pedagogía deliberativa expuestos en el capítulo 1, presentamos aquí la forma como se ha apropiado el modelo de debate crítico en una universidad en Medellín, Colombia[1], y cómo ello ejemplifica la teoría en un contexto real. Dividimos el capítulo en tres momentos, correspondientes a tres aspectos del trabajo realizado con el modelo. En un primer momento, nos ocupamos de presentar nuestra apropiación conceptual del mismo; en un segundo momento, del uso que hemos hecho del modelo en la estructuración e implementación de un concurso de debate crítico, para favorecer el desarrollo de competencias argumentativas necesarias en la toma de decisiones razonables, atinentes a problemas sociales; en el tercer y final momento, exponemos la aplicación que hemos realizado en las aulas de clase, para el desarrollo de competencias argumentativas útiles en la escritura académica y en el campo de la comunicación social.

1 El MDC, el concurso y las experiencias en los cursos descritas y analizadas anteriormente fueron llevadas a cabo por la Universidad EAFIT, en Medellín, Colombia.

1. Apropiación conceptual

En esta sección presentamos la apropiación conceptual de los debates críticos llevados a cabo en una institución educativa universitaria, tanto en el concurso de debate crítico como en los cursos que utilizan este modelo como estrategia didáctica. Para ello, primero especificamos los temas que buscamos resolver a través de los debates críticos. Luego, señalamos los objetivos que pretendemos alcanzar con ello y, finalmente, presentamos los debates críticos como un medio para lograr dichos objetivos.

La búsqueda de un modelo de debate en esta institución comenzó en 2017, en el contexto de las negociaciones entre las FARC y el Gobierno colombiano. En ese escenario, se llevaron a cabo numerosas discusiones en Colombia, en distintos foros y medios de comunicación, entre personas de diferentes estatus o funciones sociales. Algunas de las características que observamos en esas discusiones nos parecieron problemáticas y nos llevaron a considerar que, si queríamos contribuir a la construcción de una sociedad más deliberativa en el futuro, o en la que se llevara a cabo una deliberación más virtuosa, debíamos encontrar un modelo de debate que nos ayudara a superar las deficiencias observadas.

Los temas que consideramos afectan las funciones argumentativas de las contribuciones de los participantes, el marco cognitivo o descriptivo de la discusión, y el significado o propósito asignado al debate. Comenzando por las funciones argumentativas, hemos observado que las conversaciones están dominadas por la expresión de tesis y razones en favor de la propia postura de los hablantes. Faltan respuestas a objeciones y contraargumentos, así como concesiones explícitas a los contradictores y meta-argumentos que justifiquen la relevancia y suficiencia de los propios argumentos (Marraud, 2013).

Hemos identificado que estas características problematizan el debate, porque permiten que este se desarrolle sin que los participantes sean conscientes de las posibles contribuciones evaluativas de sus interlocutores a sus tesis. Así, finalizado el debate, es relativamente fácil determinar las razones por las cuales cada orador sostiene una tesis, pero mucho más difícil establecer los méritos relativos de las distintas posturas. Para nosotros, esto resulta inconveniente, ya que conocer las ventajas y desventajas comparativas de las distintas posturas debería ser uno de los propósitos del debate democrático.

Esta situación es consistente con una concepción de las discusiones argumentativas como *eventos bélicos* que parece ser muy común. Hemos observado, al igual que muchos teóricos —principalmente Lakoff y Johnson (1997)—, que las acciones constitutivas de los debates y otros tipos de discusiones argumentativas suelen describirse mediante la metáfora de que "la argumentación es una guerra". Por ejemplo, se habla de ganar o perder en una discusión, de atacar o defender tesis y razones, de preparar el terreno, de establecer las bases, etc. Esto no sería relevante si no observáramos, como efectivamente lo hacemos, que el comportamiento verbal y no verbal de los participantes es coherente con esta metáfora, lo cual, nos parece, dificulta la evaluación conjunta de los argumentos, como condición para la elección razonable de un curso de acción o solución práctica.

Esta metáfora, según la cual la argumentación es una guerra, podría motivar una tercera característica que hallamos problemática: quienes participan en discusiones argumentativas lo hacen para convencer a sus interlocutores, y quienes participan en debates lo hacen para ganar el apoyo del público a sus tesis; de hecho, a menudo se concibe el debate mismo como un mecanismo para determinar qué orador es más persuasivo. La cuestión radica en que, en una democracia, los debates no se justifican por una función exhibicionista, no se llevan a cabo para establecer quién es el orador más hábil, sino para determinar la mejor solución o el conjunto de soluciones a un problema dado.

Para resolver estas y otras deficiencias similares, en 2017 iniciamos la búsqueda de un modelo de debate, teniendo en claro que no cualquier modelo serviría, pues, como señala Fuentes (2011, p. 226), al motivar debates críticos, los entornos escolares tienden a fomentar actitudes problemáticas: (1) confrontacionalidad (como actitud negativa hacia el otro, y no como cualidad crítica de análisis, es decir, como contrastabilidad); (2) inflexibilidad en los puntos de vista; (3) falta de apertura para reconsiderar creencias; (4) ausencia de apertura cooperativa para la resolución del conflicto argumentativo; (5) propensión a desarrollar un clima hostil hacia el oponente; (6) restricción en la co-construcción del conocimiento; (7) limitación de la discusión a una sola proposición por debate.

En torno a estos temas, en la universidad hemos llevado a cabo debates críticos, con cuatro objetivos en mente:

> (a) que los jóvenes y ciudadanos aprendan a identificar y expresar explícitamente sus desacuerdos con otras personas; (b) que soliciten y expongan argumentos a favor y en contra de propuestas disidentes; (c) que aprendan a evaluar, en grupos, los argumentos que exponen para otros y que otros exponen para ellos; (d) que puedan identificar y elegir la propuesta que, a la luz de los argumentos, resuelva el problema social de la mejor manera posible. (Arcila et al., 2017, p. 13)

De hecho, los dos primeros propósitos (a y b) son fundamentales para el desarrollo de cualquier competencia argumentativa y constituyen condiciones necesarias para la aplicación de cualquier modelo de debate. Los objetivos cuya realización resolvería los temas planteados son los dos últimos (c y d), esto es, la evaluación grupal de los argumentos y la elección de la mejor propuesta a la luz de estos. Ambos propósitos coinciden en términos generales con los delineados por Fuentes para los debates críticos:

> Deberíamos sustituir la 'situación inicial' característica de un diálogo-debate tradicional, es decir, 'la contienda abierta de puntos de vista', por 'la existencia de tesis u opiniones divergentes respecto de un tema o problema común'. Asimismo, deberíamos reemplazar la 'meta perseguida' característica de un diálogo-debate tradicional, a saber, 'obtener el triunfo de mi postura sobre la del otro', por 'exponer la propia tesis sobre un tema o problema común, ofrecer argumentos razonables en su favor, evaluar la tesis de la contraparte, criticarla e intentar persuadirla de los méritos de la propia tesis'. (Fuentes, 2011, p. 230)

En consecuencia, el medio elegido para alcanzar estos objetivos ha sido el debate crítico. Por ello, debemos explicar cómo entendemos este concepto y las características que, en nuestra opinión, debe incluir un debate crítico como proceso para lograr sus propósitos y contribuir a la solución de los problemas identificados.

Según Rabossi (citado en Fuentes, 2011, p. 227), el diálogo es una secuencia textual producida por quienes participan en una situación dialógica. Asimismo, una situación dialógica es un proceso dinámico en el que interactúan los siguientes componentes: (1) dos o más participantes con capacidad para producir e interpretar enunciados lingüísticos; (2) un lenguaje común a los participantes y un conocimiento mutuo adecuado; (3) secuencias de actos de habla producidos por los participantes; (4)

intervenciones estructuradas de los participantes; (5) uno o varios temas que confieren identidad a la situación y permiten fijar la relevancia de los actos de habla; (6) una meta o resultado no dialógico que los participantes buscan alcanzar de manera cooperativa; (7) un conjunto mínimo de cánones, generales o específicos, que regulan el desarrollo y los requisitos de participación en cada tipo de situación dialógica. Siguiendo a Freeley, Fuentes define el debate como un proceso de interrogación y defensa, una forma de llegar a juicios razonados sobre una proposición.

En esta concepción, todos los debates son diálogos en los que, con excepción del sexto componente, se establecen los elementos de una situación dialógica. Lo que distingue específicamente al diálogo-debate, en relación con otros tipos de diálogo, es que en este se cuestiona y se defiende con el fin de llegar a un juicio razonado. Y la diferencia específica de los debates críticos, en comparación con otros tipos de debates, radica en que persiguen un objetivo colectivo a través de la evaluación de argumentos.

Fuentes sugiere que "los conceptos de 'discusión crítica' y 'debate crítico' son intuitivamente equivalentes en sus supuestos teóricos y complementarios en sus efectos para el diseño de un modelo de diálogo-debate" (2011, p. 230). La diferencia residiría en que la discusión crítica es un dispositivo teórico diseñado *ex post* para reconstruir una situación argumentativa concreta, mientras que el debate crítico es un modelo teórico que regula *ex ante* una situación argumentativa para que se desarrolle bajo los criterios que lo definirían como un diálogo crítico. Esta definición asume un concepto de diálogo, una concepción de la situación dialógica y un concepto de debate.

Adoptamos el concepto de *debate crítico* como un dispositivo teórico-normativo para regular una situación dialógica de modo que permita alcanzar los propósitos previamente formulados. En este sentido, el modelo de debate crítico (MDC) se justifica como un medio para el diseño y la orientación de la interacción, sin desconocer que el modelo pragmadialéctico de discusión crítica se ha desarrollado y utilizado como herramienta para reconstruir y evaluar discursos argumentativos en eventos empíricos (Goodwin, 2007; Kock, 2009).

La justificación teleológica del MDC nos permite incorporar algunas características relevantes desde el punto de vista de las deficiencias mencionadas anteriormente: (i) dada la naturaleza práctica de los

problemas que motivan muchas de las discusiones, las tesis pueden ser propuestas o actos de habla directivos, y no necesariamente reducibles a actos de habla asertivos; (ii) dadas las características de nuestras democracias, para que la controversia sea razonable, no es necesario que se resuelva completamente, sino que basta con que las propuestas se formulen a la luz de una síntesis y evaluación de los argumentos presentados en la discusión.

Sin embargo, para alcanzar los propósitos establecidos, los debates deben seguir protocolos adecuados (Walton, 2015) que distingan las fases y los objetivos de cada una, y que se cumplan para que se pueda configurar un debate crítico justificado teleológicamente.

En efecto, para cumplir con el propósito superior de favorecer la elección de propuestas para la resolución de asuntos colectivos a la luz de los mejores argumentos, creemos que un debate debe cumplir tres funciones fundamentales: (i) garantizar que el desacuerdo o las tesis divergentes sobre un problema común se hagan explícitas; (ii) asegurar que se evalúen las razones a favor y en contra de distintas propuestas alternativas; (iii) estimular la revisión de las creencias individuales, asegurando que se privilegien las propuestas que resulten favorecidas por la evaluación de razones a favor y en contra de propuestas alternativas o divergentes.

Para satisfacer cada una de estas funciones, el debate debe requerir la ejecución de las operaciones discursivas correspondientes. Así, por ejemplo, para garantizar que se haga explícito el desacuerdo con ciertas tesis o su divergencia, nuestro MDC exige que se plantee al inicio de la discusión una pregunta explícita —entendida como una que impulsa una elección entre dos proposiciones alternativas— (Vega y Olmos, 2011). Para garantizar que las propuestas sean evaluadas críticamente, nuestra discusión requiere el uso de los conceptos evaluativos de aceptabilidad, relevancia y suficiencia (Johnson y Blair, 2006), junto con los conceptos descriptivos de datos, garantía y respaldo (Toulmin et al., 1984), de modo que siempre se sepa qué no es aceptado, qué se considera insuficiente o qué resulta irrelevante. Y para garantizar que las propuestas sean elegidas a la luz de los argumentos ofrecidos en la discusión, nuestro debate exige que solo puedan favorecerse aquellas propuestas coherentes con una evaluación previa de los argumentos, y que solo se evalúen los argumentos contenidos en una síntesis previa de la discusión (Arcila et al., 2017).

Hemos implementado esta forma de debate crítico en dos escenarios. Primero, en los concursos de debate crítico que realizamos en 2017, 2018 y 2019, con la participación de estudiantes de diferentes instituciones educativas de la ciudad de Medellín. Segundo, en el aula, en asignaturas como Prácticas Textuales, del Núcleo de Formación Institucional, y Prácticas Argumentativas, del programa de pregrado de Comunicación Social.

2. Aplicación del debate crítico en el concurso

El concurso de debate crítico en la universidad surgió tras la publicación de la cartilla *Concurso de debate crítico - Conceptos operativos* (Arcila et al., 2017), con el propósito de "contribuir al desarrollo de competencias para la resolución argumentativa de problemas sociales" (p. 13). Como tal, implica una formación previa de los estudiantes participantes. También se convierte en una metodología que trasciende el concurso, puesto que los estudiantes podrán aplicarla en otros escenarios de la vida en los que la conversación y el debate sean una alternativa para llegar a acuerdos y consensos.

El concurso de debate crítico fue organizado por el Comité de Argumentación del Departamento de Humanidades de la Universidad, integrado por profesores, estudiantes y egresados interesados en las prácticas argumentativas. Gran parte del equipo estuvo compuesta por los autores de la cartilla y otros miembros que se habían unido desde 2017. Ahora no existe dicho comité, pese a que el Área de Lenguaje de la Escuela de Artes y Humanidades continúa realizando estudios y aplicaciones prácticas desde la perspectiva de la argumentación. Para desarrollar las tres ediciones del concurso, se combinaron esfuerzos de distintas áreas de la Universidad para organizar la logística de la convocatoria, preparar el concurso, capacitar a estudiantes y profesores, evaluar los debates y premiar a los concursantes. A continuación, describimos el desarrollo de cada una de las etapas.

2.1 Convocatoria de participantes

En la primera edición del concurso, invitamos a participar a instituciones educativas públicas, comenzando con un grupo de colegios pertenecientes al programa nivelatorio, con aportes de empleados, ya que habíamos capacitado previamente a los docentes o coordinadores de algunas áreas, como lengua castellana, inglés o ciencias sociales en nuestro MDC. De esta manera, garantizamos que conocieran el objetivo

de la actividad, su fundamento teórico y metodológico y se interesaran por participar. Se presentaron 24 instituciones educativas, y cada una inscribió a 6 estudiantes de los grados noveno, décimo o undécimo y a un profesor para la etapa de formación. Posteriormente, cada colegio eligió 3 participantes (sin una instrucción concreta sobre cómo hacerlo, sino a partir de sus intereses y disponibilidades) para las eliminatorias del concurso, momento de la actividad que se describirá más adelante.

Para la segunda edición, en el Comité de Argumentación decidimos realizar el concurso con estudiantes de instituciones públicas y privadas, pues teníamos interés en reflexionar sobre las diferencias observadas en la argumentación de ambos tipos de estudiantes. Por supuesto, partimos de la idea de que sus planes de estudio son similares, toda vez que siguen las directrices del Ministerio de Educación Nacional, pero habíamos observado diferencias en la formación y que los estudiantes de instituciones privadas suelen estar mejor preparados. Por esta razón, decidimos incluir participantes de 16 instituciones educativas invitadas de ambos tipos, y aunque solo 8 aceptaron la invitación, logramos contar con representantes de 3 colegios privados y 5 instituciones públicas. En esta edición, se inscribieron 3 estudiantes de los grados décimo y undécimo y 2 docentes por institución.

Finalmente, en la tercera edición del concurso, en 2019, la convocatoria volvió a incluir a las instituciones educativas aliadas al programa nivelatorio con aportes de empleados, toda vez que ya existía un antecedente con estos colegios y, por lo tanto, resultó más fácil motivarlos a participar; además, la convocatoria fue realizada directamente por el programa, lo que favoreció la participación. Por último, notamos un mayor compromiso por parte de las instituciones públicas en comparación con las privadas. En esta edición participaron 32 colegios, cada uno con 3 estudiantes y 1 docente.

En todas las ediciones, el rol del docente se limitó a participar en las actividades de formación y a acompañar a sus estudiantes durante el proceso de formación y de concurso. La idea de involucrar a los docentes es que puedan replicar estos contenidos en el aula y utilizar el debate crítico como herramienta metodológica tanto para la enseñanza como para la evaluación en sus cursos. También hemos observado que, en muchos casos, los docentes actuaron como tutores, ayudando a los estudiantes a buscar información sobre los temas de debate.

No realizamos el concurso en 2020 y 2021 debido a las restricciones derivadas de la pandemia de covid-19. Posteriormente, planeábamos retomar la actividad en 2022 y llevarla a cabo entre julio y agosto; sin embargo, el comité ya no estaba activo y se priorizaron otras actividades de argumentación y diálogo social en la Universidad.

2.2 *Formación de los participantes*

En las tres versiones del concurso, capacitamos a los participantes antes de las rondas clasificatorias, con el fin de proporcionarles a los estudiantes las nociones básicas para reconocer un problema práctico, estructurar argumentos, contraargumentar, refutar y evaluar el debate. También debían conocer e interiorizar el protocolo de debate, ya que este determina la metodología del concurso.

En las dos primeras ediciones, las sesiones de formación se distribuyeron en dos encuentros que sumaban un total de ocho horas, en los que explicamos los conceptos de debate y de argumento, la estructura de los argumentos según el modelo de Toulmin (2007), la refutación de argumentos y el protocolo del debate (Arcila et al., 2017). En la edición de 2021, a partir de las experiencias previas, añadimos un módulo sobre búsqueda de información en la web, con el apoyo de la Biblioteca Luis Echavarría Villegas de la Universidad EAFIT, así como un taller de expresión oral y de lenguaje corporal. El curso de formación se amplió a 12 horas, lo que permitió preparar mejor a los concursantes.

Los formadores eran docentes de la Universidad, pertenecientes al Laboratorio de Lectura y Escritura (Celee) y miembros del Comité de Argumentación. Las sesiones de formación estaban diseñadas para ser muy prácticas, proponiendo que los estudiantes aplicaran el conocimiento en la medida en que desarrollaran argumentos, los compartieran con sus compañeros y, a su vez, respondieran con refutaciones.

Las sesiones dedicadas a aprender sobre la búsqueda de información en la web, la expresión oral y el lenguaje corporal fueron indispensables para el desarrollo integral de los participantes. La primera tuvo como propósito que los estudiantes aprendieran a rastrear datos en internet con ciertos criterios de búsqueda, acción que pretendíamos que luego replicaran en casa o en instituciones educativas para investigar el tema asignado del debate. La segunda los involucró en ejercicios orientados a desarrollar sus habilidades de comunicación oral, como la vocalización, la entonación y la proyección de la voz.

Posterior a este proceso de formación, asignamos a los estudiantes los temas de debate, de manera que pudieran comenzar a investigar individualmente y preparar su participación. Para ello tuvieron entre una y dos semanas, según la programación. Los estudiantes debían estudiar el tema y llegar a las rondas eliminatorias con toda la información necesaria, además de tener un dominio sólido de lo que iban a decir.

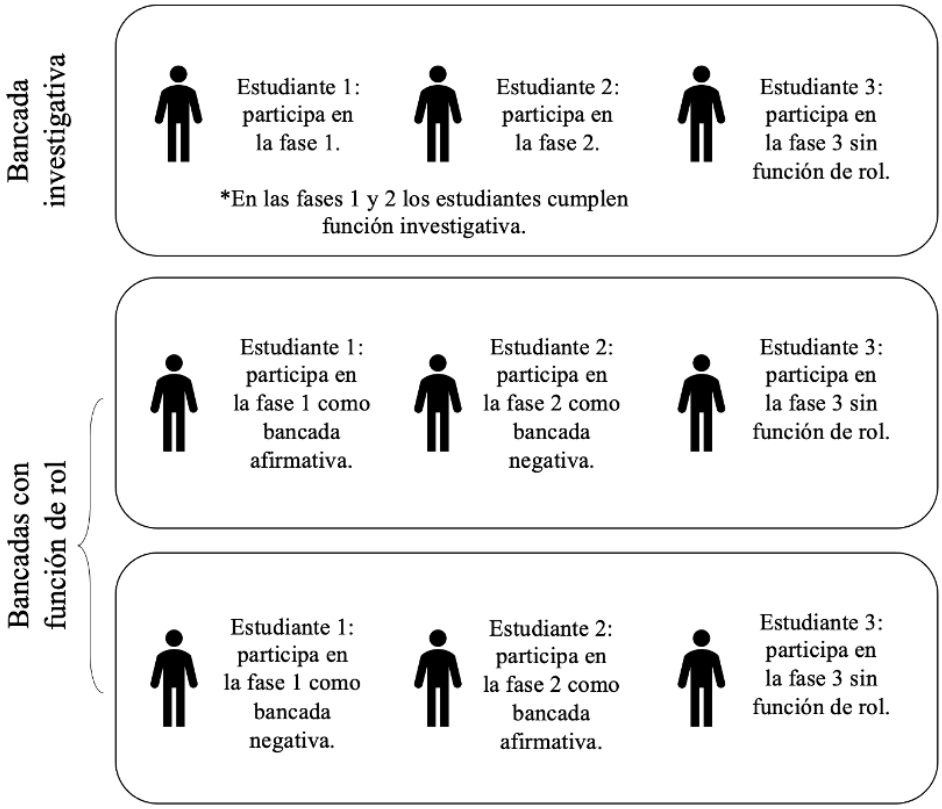
2.3 *Desarrollo del concurso*

En esta sección presentamos los pasos de desarrollo del concurso, de modo que sirvan de muestra para que otros puedan replicarlo. El modelo puede presentar variaciones, como se verá en el apartado 3, cuando, por ejemplo, se ha adaptado al aula de clase. De igual manera, podría servir para desarrollar futuros concursos.

2.3.1 *Metodología de un debate crítico*

Cada debate cuenta con nueve participantes distribuidos en tres bancadas: investigativa (BI), afirmativa (BA) y negativa (BN), siendo estas dos últimas denominadas *bancadas con función de rol*. Desde que queda asignada la cuestión, cada colegio, conformado por tres estudiantes, sabe si tendrá o no un rol en el debate. De esta manera, los estudiantes pueden preparar el tema, pensando en las tareas que deberán cumplir. El debate se ejecuta en tres fases: las primeras dos con dos ciclos cada una, y la tercera, con un ciclo único ciclo. Los integrantes de las bancadas eligen previamente cuál de los estudiantes participará en cada fase (figura 1).

Figura 1.
Modelo de participación de estudiantes: fase investigativa y bancadas



El ciclo 1 de la primera fase del debate comienza con la intervención de BI. El estudiante tiene tres minutos para presentar la cuestión, definir los términos, exponer el contexto de la discusión y exponer los argumentos recurrentes por los que se afirma la proposición.

La cuestión es una pregunta de la forma "¿Sí o no X?", donde X es la proposición que se discute. Esta cuestión es definida previamente por el comité organizador y se entrega a los estudiantes una semana antes del debate. Las cuestiones que hemos usado en las tres versiones del concurso, en la fase de eliminación, se muestran en la tabla 1:

Tabla 1.
Cuestiones del concurso de debate crítico en EAFIT

Cuestiones del primer concurso
¿Deberían legalizarse todas las drogas en Colombia?
¿Debe o no el Estado colombiano adoptar medidas que restrinjan el libre comercio?
¿Debe prohibirse el consumo de licor en los espacios públicos de Colombia?
¿Sí o no deberíamos tomar decisiones políticas a partir de la opinión de las mayorías?
¿Sí o no deberíamos, como sociedad civil, aceptar a excombatientes de las FARC en nuestras instituciones educativas?
Cuestiones del segundo concurso
¿Sí o no deberíamos ir en bicicleta al colegio o al trabajo?
¿Sí o no deberíamos dar limosna?
¿Sí o no deberíamos trabajar por el crecimiento industrial a pesar del daño a la naturaleza?
¿Sí o no deberíamos eliminar la distinción de género en los baños?
¿Sí o no deberíamos limitar el número de inmigrantes venezolanos en Colombia?
¿Sí o no deberíamos elogiar el pago de impuestos en Colombia?
¿Sí o no deberíamos eliminar las evaluaciones en los cursos?
Cuestiones del tercer concurso
¿Sí o no deberíamos dejar de asistir al colegio cuando nos parezca que el propósito de una marcha es justo?
¿Sí o no, con el propósito de reducir las emisiones de gases de efecto invernadero, deberíamos abstenernos de tener más de un hijo?
¿Sí o no deberíamos utilizar plataformas de prestación de servicios (como Uber o Rappi)?
¿Sí o no, como ciudadanos, deberíamos discriminar positivamente?
¿Sí o no deberíamos usar el lenguaje incluyente?
¿Sí o no deberíamos promover debates argumentativos en las instituciones educativas?
¿Sí o no deberíamos consumir bebidas azucaradas?
¿Sí o no deberíamos votar en Colombia?
¿debería permitirse o no el uso de la violencia en la educación de los niños?

Después de la presentación, un estudiante de la bancada que en la primera fase tiene la función afirmativa, tiene dos minutos para presentar argumentos completamente desarrollados a favor de la proposición. Puede presentar cuantos pueda y desee. Recomendamos a los

estudiantes que, siempre los enumeren, para facilitar la distinción de cada uno, eviten que su intervención se limite a la lectura de sus notas en voz alta. Posteriormente, un estudiante de la bancada con función negativa tiene dos minutos para refutar los argumentos presentados por BA. De nuevo interviene BA para anular las refutaciones, pero esta vez en un minuto. Para cerrar el ciclo, durante un minuto, BN señala por qué, pese a las aclaraciones de BA, mantiene sus refutaciones. Entre las participaciones hemos dispuesto periodos de treinta segundos para que, como equipo, socialicen y haya una respuesta consensuada.

El ciclo 2 transcurre de forma muy parecida al primero, puesto que comienza con BI, pero esta vez solo interviene durante un minuto para presentar los argumentos recurrentes en contra de la proposición. Acto seguido, toma la palabra el estudiante de BN y presenta argumentos completamente desarrollados. En adelante, las intervenciones se realizan de forma intercalada y con las mismas funciones que en el primer ciclo de la misma fase.

Al pasar a la segunda fase, ocurre un cambio de rol en las bancadas de afirmación y de negación, tal como lo advertimos en la figura 1. En ambos ciclos ya no comienza BI, como ocurría en la primera fase, sino que, esta vez, su intervención tiene lugar al cierre de cada ciclo y cumple otra función que explicaremos en breve. Así pues, comienza la bancada que en esta fase asume la función afirmativa (y que antes había sido BN), y luego es el turno de la que ahora es BN (en la fase anterior BA). Las tareas y los tiempos son iguales a los de la primera fase.

Terminadas las intervenciones de las bancadas con función de rol, BI tiene dos tareas que permiten la vigilancia epistémica del debate. En primer lugar, se incorporan datos que no hayan sido considerados por las bancadas hasta el momento y que sean pertinentes para el debate; en segundo lugar, se valoran las garantías presentadas por BA y BN, desde el punto de vista de su respaldo. Para esta participación, el estudiante tiene dos minutos.

Luego de los dos ciclos de la segunda fase, todas las bancadas tienen cuatro minutos para preparar la tercera fase, dado que es necesario revisar la totalidad de argumentos usados en el debate. El objetivo de esta última fase es presentar una síntesis, una evaluación de los argumentos expuestos y una propuesta a la luz del debate. El propósito final es que los estudiantes elijan en grupo una de las propuestas que integran la cuestión original debatida, matizada por modalizadores y

condiciones de excepción que resulten de la argumentación desarrollada. Empieza la bancada que al principio asumió BA y, sin función de rol, desarrolla su exposición durante tres minutos, después continúa quien fue BN, y finaliza BI.

2.3.2 *Mecánica del concurso*

El concurso se desarrolla en varias etapas, correspondientes el número de debates a realizar. Iniciamos con debates en los que puedan participar todas las instituciones educativas inscritas en el concurso. En la medida en que esto ocurre, algunos colegios clasifican para la siguiente ronda y otros no. En la figura 2 mostramos cómo fue la distribución de los debates del concurso de 2019.

Figura 2.
Distribución de debates en 2019

Etapa 1			
Debate 1	I. E. 1	Debate 7	I. E. 19
	I. E. 2		I. E. 20
	I. E. 3		I. E. 21
Debate 2	I. E. 4	Debate 8	I. E. 22
	I. E. 5		I. E. 23
	I. E. 6		I. E. 24
Debate 3	I. E. 7	Debate 9	I. E. 25
	I. E. 8		I. E. 26
	I. E. 9		I. E. 27
Debate 4	I. E. 10	Debate 10	I. E. 28
	I. E. 11		I. E. 29
	I. E. 12		I. E. 30
Debate 5	I. E. 13	Debate 11	I. E. 31
	I. E. 14		I. E. 32
	I. E. 15		Invitado
Debate 6	I. E. 16		
	I. E. 17		
	I. E. 18		

Etapa 2	
Debate 1	I. E. 21
	I. E. 18
	I. E. 14
Debate 2	I. E. 24
	I. E. 28
	I. E. 30
Debate 3	I. E. 7
	I. E. 22
	I. E. 19
Debate 4	I. E. 2
	I. E. 27
	I. E. 5
Debate 5	I. E. 11
	I. E. 31
	I. E. 16
Debate 6	I. E. 15
	I. E. 12
	I. E. 25

Etapa 3	
Debate 1	I. E. 27
	I. E. 25
	I. E. 18
Debate 2	I. E. 12
	I. E. 24
	I. E. 31
Debate 3	I. E. 5
	I. E. 11
	I. E. 22

Final	
Debate 1	I. E. 12
	I. E. 5
	I. E. 18

Cada debate es calificado por tres jurados. El grupo calificador estuvo conformado por docentes de la Universidad y por miembros del comité organizador del debate, en las tres versiones. La tarea de un jurado

es tomar nota de lo que dicen los estudiantes y calificar según el cumplimiento de las tareas asignadas a cada rol. Si bien revisamos los argumentos y tomamos nota de ellos, no es función nuestra como jurados otorgar puntos porque un argumento esté bien elaborado o porque una refutación sea correcta. Son los mismos debatientes quienes deben señalar los errores en la argumentación de las otras bancadas y para ello tienen la oportunidad de participar.

Durante el debate, cada juez toma nota. Posteriormente, se realiza una breve reunión en la que se discuten los resultados y se definen los ganadores del debate evaluado. La asignación de puntos difiere entre la bancada investigativa y las bancadas con función de rol, como se consigna en Arcila et al. (2017). Mientras que BI puede acumular hasta 12 puntos durante todo el debate, BA y BN solo pueden sumar 5. Es por eso que, de cada debate, solo se elige la bancada con el rol ganador. Una vez que se llevan a cabo todos los debates de la etapa, el comité organizador define qué bancadas investigativas pasan a la siguiente, puesto que se eligen, entre todas las participantes, las de mejor puntaje.

En la siguiente etapa rifamos los roles a asignar entre las instituciones educativas que pasan, de modo que los estudiantes puedan participar como parte de otra bancada en un nuevo debate.

La final del debate trae consigo unos premios que se otorgan a la bancada con función de rol que obtiene el mejor puntaje, así como otros reconocimientos para la bancada investigativa. Estos premios fueron cambiando con los años, según el apoyo que recibíamos de aliados institucionales y externos. Tuvimos becas de estudio para programas formales y no formales, tiquetes de viaje, tabletas, libros y bonos de librería.

En 2017, entregamos una beca plena para cursar un programa académico de pregrado en la universidad a un estudiante. Dado que solo podía haber un ganador entre todos los estudiantes de una bancada, añadimos una etapa de escritura al concurso. Los tres estudiantes de la bancada investigativa que llegaron a la final y los tres de la función de rol que obtuvo mejor puntaje tras el debate final elaboraron un texto argumentativo en el que presentaban su punto de vista a propósito de la siguiente cuestión: ¿sí o no deberíamos, como sociedad civil, aceptar a excombatientes de las FARC como profesores en nuestras instituciones educativas? Los elementos que solicitamos para la construcción del ensayo fueron los mismos que se evaluaban en el debate completo, a

saber: exposición de la cuestión a discutir, contextualización, elaboración de argumentos completamente desarrollados para defender su punto de vista, consideración de contraargumentos, refutación de contraargumentos, y síntesis, evaluación y propuesta. Para la escritura, podían acceder a búsquedas en internet y tener sus notas a mano.

Esta actividad solo se implementó en ese año para asignar la beca. En adelante, no realizamos pruebas escritas, sino que ofrecíamos premios que podían ser iguales para todos los integrantes de la bancada.

3. Aplicación del debate crítico en asignaturas de pregrado

3.1 *Descripción de los cursos*

Después de utilizarse en los concursos, el MDC pasó a formar parte del contenido de dos cursos: Prácticas Textuales y Prácticas Argumentativas.

3.1.1 *Prácticas Textuales*

El curso Prácticas Textuales fue el primero en el que implementamos el modelo. La asignatura hacía parte del núcleo de formación institucional en competencias comunicativas y tenía como objetivo desarrollar la capacidad de comprender y producir discursos argumentativos tanto en contextos académicos como en el ejercicio de la ciudadanía. Para ello, el curso formaba en estrategias de lectura, escritura y oralidad basadas en estructuras argumentativas. En 2025 ya no tenemos ese curso, aunque fue importante para pilotear la propuesta.

En promedio, cada grupo del curso estaba conformado por 35 estudiantes, la mayoría de ellos de primer semestre, de diferentes programas de pregrado. En este marco, el debate crítico constituía la tercera unidad del curso, que se llevaba a cabo una vez que los estudiantes habían desarrollado las competencias necesarias para identificar, caracterizar, construir y evaluar críticamente un discurso argumentativo.

3.1.2 *Prácticas Argumentativas*

El curso Prácticas Argumentativas se imparte en el tercer semestre del pregrado en Comunicación Social. Busca dos objetivos: 1) producir y analizar discursos argumentativos y 2) ejercer la ciudadanía desde una postura crítica respecto de dichos discursos. A diferencia del anterior,

en Prácticas Argumentativas, además de desarrollar competencias argumentativas para la ciudadanía, se espera que los estudiantes profundicen y den cuenta de algunas perspectivas teóricas sobre la argumentación.

Para ello, el curso explora algunos modelos teóricos para el análisis y la producción de argumentos, tales como la caracterización del desacuerdo de van Eemeren et al. (2006), el modelo de argumentación de Toulmin et al. (1984) y la estructura de un argumento político práctico planteada por Fairclough y Fairclough (2013).

Los estudiantes participan en un debate crítico para ejercitar su capacidad para proponer una cuestión, caracterizar una diferencia de opinión, construir argumentos, evaluar críticamente los argumentos que escuchan y formular una propuesta que resulte de esta evaluación.

3.2 *Del concurso al curso*

Tanto en el concurso como en el curso, antes del proceso pedagógico de formación en el modelo de debate crítico y de argumentación, los participantes expresan una visión competitiva del debate. Con frecuencia, consideran que es un dispositivo en el que una persona vence a otra mediante procedimientos retóricos que convencen a un jurado o a un auditorio. En esta línea, cuando se les pregunta por tipos de debate, piensan en campañas presidenciales, juicios, defensa de tesis y discusiones con pareja, amigos o familiares. Cuando se les solicita que imaginen tipos de debate cuyo objetivo sea encontrar una solución común a un problema, ofrecen pocos ejemplos.

Como consecuencia, el miedo a no ser lo suficientemente elocuente y a fallar en la dicción es la emoción que declaran sentir con mayor recurrencia antes de participar en un debate. Asimismo, lo que parece motivar a los estudiantes a participar en el debate, más allá de la calificación, es el desarrollo de habilidades que les permitan ser elocuentes para convencer o vencer al otro.

La formación que los participantes reciben busca ampliar esta mirada y mostrar que, en ciertos contextos, el debate también puede ser un escenario de construcción colaborativa, en el que el otro no es un rival sino otra voz crítica con la que puedo trabajar en equipo para encontrar la mejor solución posible a un problema común.

Este objetivo se logra con más frecuencia en los cursos, en los que el formato de evaluación plantea que no hay ganadores ni eliminados y en los que todos pueden obtener la máxima calificación si cumplen los criterios de evaluación. No obstante, algunos estudiantes declaran que se abstienen de cuestionar críticamente los argumentos de sus compañeros y compañeras, por temor a que ello pueda afectar sus calificaciones. En este caso, el reto pedagógico es mostrarles que, al señalar un posible cuestionamiento al argumento del otro, no están atacándolo ni poniendo en peligro su calificación, sino que están aportando a la solución de un problema común.

Por el contrario, en el concurso resulta que los participantes consideren la posibilidad de un debate no competitivo, ya que el dispositivo del concurso sí prevé ganadores y perdedores. El reto pedagógico consiste en esclarecer que, en el debate crítico, no gana el equipo que mejor *ataque* a los demás, sino el que mejor contribuya al logro del objetivo común.

3.3 *Modificaciones en el uso del modelo*

Desde 2018, cuando comenzamos a utilizar el modelo en los dos cursos mencionados, hemos introducido algunas modificaciones, en particular en tres aspectos: la estructura del debate, el enfoque de las preguntas y los criterios de evaluación.

3.3.1 *Estructura*

Inicialmente, en los cursos se empleó la metodología del concurso sin modificaciones: nueve estudiantes, divididos en tres bancadas (afirmativa, negativa e investigativa), y tres fases, tal como se describió en las secciones anteriores. Sin embargo, después de varios semestres de implementación, y basándonos en las evaluaciones de estudiantes y docentes, identificamos tres problemas principales.

Primero, los estudiantes consideraban que aprender la metodología del modelo resultaba más difícil que aprender la teoría utilizada en la argumentación. Como resultado, se preparaban más para intervenir en el momento adecuado y para seguir las reglas del ejercicio que para las acciones específicas de la argumentación, como elaborar argumentos, evaluar los que ofrecen los demás y formular propuestas.

Segundo, la estructura del debate no les parecía replicable en otros contextos. En las evaluaciones posteriores, aunque los estudiantes

solían decir que la experiencia había sido más agradable y menos intimidante de lo que habían anticipado, les resultaba difícil imaginar otros escenarios en los que esta metodología pudiera aplicarse. Cuando se les preguntaba si la consideraban viable para la toma de decisiones críticas en la universidad o en el trabajo, a menudo expresaban que el modelo era demasiado complejo, que no se sentían capaces de replicarlo con un equipo que no estuviera familiarizado con él y que rara vez contarían con las nueve personas necesarias para desarrollarlo según el modelo original.

El tercer problema surgió con la pandemia, debido a que, con la transición al aprendizaje en línea, el debate tuvo que realizarse a través de una plataforma virtual durante tres semestres. Aunque la interacción entre los nueve participantes era posible en la plataforma, los espacios de conversación privada entre los miembros de un mismo panel, que deberían ocurrir tanto entre ciclos como entre fases, se vieron considerablemente limitados.

En respuesta a estas observaciones, probamos dos variantes del modelo: una con cinco miembros y otra con tres.

El modelo de cinco miembros mantiene la estructura básica de tres paneles: afirmativo, negativo e investigativo. Los dos primeros paneles tienen dos miembros cada uno, mientras que el panel investigativo solo tiene uno. Como en el modelo original, se elige un tema y una pregunta. Sin embargo, una variante muy importante es que los participantes recién conocen el rol que van a desempeñar justo antes de empezar el debate. Así, deben prepararse para asumir cualquier rol posible: presentar el contexto y desarrollar los argumentos a favor y en contra. Se proponen tres fases para el debate:

1. En la fase uno, la persona a cargo de la investigación presenta la pregunta o el contexto sin exponer argumentos recurrentes a favor ni en contra. Luego, el primer miembro del panel afirmativo presenta sus argumentos, el primer miembro del panel negativo los evalúa y el panel afirmativo responde a las refutaciones recibidas.

2. En la fase dos, la dinámica es similar, pero ahora el segundo miembro del panel negativo presenta sus argumentos; el segundo miembro del panel afirmativo los evalúa y el panel negativo

responde a las refutaciones recibidas. En este ciclo, la persona con el rol investigativo aporta datos y evalúa el respaldo de los argumentos presentados.

Así, las fases uno y dos incluyen solo uno de los dos ciclos que ocurren en cada una de las fases del modelo original.

3. En la fase tres, todos los participantes se reúnen para cumplir las funciones del modelo original: sintetizar los argumentos presentados, evaluarlos y formular una propuesta.

Este formato tiene algunas ventajas. En primer lugar, que todos los participantes asuman la función investigativa en la última fase los motiva a escucharse entre sí con mayor atención y a mantenerse atentos al debate, incluso cuando no están interviniendo. Además, que los participantes se preparen para todos los roles facilita la construcción de argumentos y la evaluación, sin necesidad de una postura previa. Finalmente, esta modalidad facilitó el debate en línea, ya que, a diferencia del modelo original, los miembros del panel no deliberan en privado entre sí y, por lo tanto, no requieren proximidad física ni un canal de comunicación propio.

Por su parte, el modelo de tres miembros conserva la estructura de tres bancadas (afirmativo, negativo e investigativo), pero cada panel está conformado por una sola persona. También se mantiene la estructura de tres fases, aunque con algunas modificaciones:

1. En la fase uno, el investigador presenta el contexto, el problema y los argumentos más frecuentes a favor. Luego, el participante encargado de la postura afirmativa presenta sus argumentos, y el encargado de la postura negativa intenta refutarlos.

2. En la fase dos, el investigador presenta los argumentos más frecuentes en contra. Luego, el participante encargado de la postura negativa presenta sus argumentos, y el de la postura afirmativa intenta refutarlos.

3. En la fase tres, el investigador realiza un balance de los argumentos, los evalúa y, finalmente, formula una propuesta basada en los argumentos presentados. En este caso, exploramos dos posibilidades: en la primera, solo el investigador formula la propuesta; en la segunda, los tres participantes del debate contribuyen a ella.

La segunda opción recibió mejores evaluaciones por parte de los estudiantes, y encontramos que quienes formularon la propuesta en conjunto tendían a considerar que la dinámica podía replicarse con mayor frecuencia que sus compañeros que participaron en otras modalidades.

El modelo de tres miembros también tiene algunas ventajas. En primer lugar, la dinámica es más fácil de explicar y entender, lo que reduce la cantidad de intervenciones y aclaraciones que el docente debe hacer durante el debate. En segundo lugar, en esta modalidad no hay tiempos muertos para ninguno de los participantes, ya que todos intervienen en cada fase, sea exponiendo sus argumentos o evaluando los que escuchan de otros. En tercer lugar, específicamente en la variante en la que todos los participantes contribuyen a la propuesta final, se alcanza un nivel de colaboración que no se observa en ninguna de las otras estructuras. En esta variante se introduce un requisito adicional para la formulación de la propuesta, y es que esta debe incorporar explícitamente los argumentos válidos de la postura que no se seleccionó, con el objetivo de asegurar que no sean ignorados al elegir la postura contraria y que la propuesta final incluya los matices derivados de la existencia de argumentos opuestos.

También hay algunas desventajas: el estudiante no puede discutir y preparar las respuestas con un compañero, y cada estudiante no experimenta ambas posturas, como ocurre en los modelos de nueve participantes. No hemos encontrado una solución satisfactoria para la primera desventaja. La segunda se matiza con el hecho de que los participantes no saben qué rol van a desempeñar, lo que los obliga a prepararse para exponer el contexto del problema y para dar argumentos por el sí y por el no. De este modo, aunque solo defienden una postura durante el debate, deben considerar ambas en su preparación.

3.3.2 *Preguntas*

La elección de las preguntas para el debate se basó en los siguientes criterios:

- Que sea una pregunta práctica.
- Que esté formulada en términos dicotómicos (“¿Debemos hacer X?”).

- Que aborde temas de actualidad en el contexto local.

Cada semestre se proponen nuevas preguntas, con miras a la relevancia y la vigencia. En general, ofrecemos una lista de cinco posibles preguntas para cada curso y cada equipo elige una. También damos la opción de que cada equipo formule su propia pregunta, siempre que cumpla con los criterios establecidos. Algunas de las preguntas que se han debatido incluyen:

- ¿Debe incluirse la lengua de señas en los planes de estudio de los colegios colombianos?
- ¿Se deben regular por ley los contenidos publicados por los *influencers* en redes sociales?
- ¿Deben prohibirse los uniformes en los colegios?
- ¿Se debe despenalizar la poligamia en Colombia?
- ¿Deben las redes sociales regular los perfiles de personas menores de 14 años?
- ¿Debe la Facultad de Música de la Universidad incluir el reguetón en su programa académico?
- ¿Deben eliminarse las clases universitarias a las 6:00 a.m.?
- ¿Deben realizarse los alumbrados de Medellín durante la pandemia?

3.3.3 *Evaluación*

El proceso de evaluación cambia en la transición del concurso al curso, especialmente porque lo que buscamos evaluar en cada contexto difiere. Mientras que en el concurso el evaluador, en este caso el jurado, tiene en cuenta el desempeño específico del participante durante un debate concreto, en el curso el evaluador, es decir, el docente, se interesa por observar la evolución de las competencias del estudiante, lo cual implica cambios en la terminología de la metodología, los instrumentos y la retroalimentación de la evaluación.

En cuanto a la metodología, mientras que en el concurso se observa y evalúa el desempeño del estudiante en un evento específico, en el curso se evalúa la evolución de sus competencias a lo largo del semestre. Si bien lo que sigue siendo observable es la aparición o no de ciertos actos en el momento de debatir, este comportamiento se interpreta como una señal del desarrollo de la competencia del estudiante, y dicha evidencia se suma al proceso de aprendizaje del estudiante, algo que no es posible en el concurso, dado el alto número de participantes.

Este cambio implica el uso de diferentes instrumentos de evaluación. En el concurso, utilizamos una tabla de puntuación que el jurado completa, asignando puntos a cada panel según su desempeño en el cumplimiento de las funciones asignadas en cada fase del debate. En el curso, el docente utiliza una rúbrica con las competencias esperadas, los indicadores de su aparición y los criterios de evaluación. La rúbrica incluye cuatro competencias principales: construcción de un argumento, claridad en la comunicación, evaluación de los argumentos de los demás y formulación de propuestas.

Finalmente, mientras que en el concurso la evaluación lleva al jurado a determinar qué equipo avanza y cuál no, en el curso los resultados se expresan en términos pedagógicos mediante una evaluación cuantitativa, con una calificación de 1 a 5, así como una evaluación cualitativa, en la que el docente informa al estudiante sobre su progreso en el desarrollo de ciertas competencias.

4. Notas finales

La experiencia acumulada en torno al modelo de debate crítico en el contexto universitario demuestra que es posible transformar la concepción tradicional del debate como contienda y orientarla hacia una práctica colaborativa centrada en la evaluación racional de los argumentos. Tanto en el concurso como en las aulas, el modelo ha permitido visibilizar que el propósito del debate no debe ser la victoria retórica sobre el otro, sino la construcción colectiva de propuestas que atiendan a los problemas sociales desde la deliberación informada. Esta transformación se fundamenta en una concepción del diálogo como una situación cooperativa regulada por normas y objetivos compartidos (Rabossi, citado en Fuentes, 2011), y en una estructura metodológica que permite explicitar las tesis en conflicto, evaluar los argumentos ofrecidos y formular propuestas razonadas a partir de dicha evaluación (Arcila et al., 2017; Johnson y Blair, 2006).

Asimismo, el paso del concurso al aula ha permitido introducir ajustes que refuerzan el carácter formativo del modelo, y que responden tanto a las condiciones de los entornos educativos como a las necesidades pedagógicas de los estudiantes. Las variantes con tres o cinco participantes, por ejemplo, han facilitado una apropiación más efectiva sin sacrificar objetivos fundamentales. Estas adaptaciones nos han demostrado que el modelo no es una fórmula rígida, sino un dispositivo flexible cuyo valor radica en su capacidad para formar competencias argumentativas que trascienden el contexto educativo y se proyectan en la ciudadanía activa y crítica.

Finalmente, el MDC, tal como ha sido concebido e implementado en este contexto, ofrece un camino prometedor para fortalecer la deliberación pública en entornos marcados por la polarización y la desinformación. Al poner el foco en la evaluación de argumentos y en la formulación de propuestas que integren perspectivas diversas, este modelo contribuye a desarrollar una ética del diálogo basada en el reconocimiento del otro como interlocutor válido. Así, más que un ejercicio retórico o competitivo, el debate se convierte en una práctica que forma ciudadanos capaces de intervenir con responsabilidad y criterio en los asuntos comunes.

5. Referencias

Arcila, A., Esteban, P., Gómez, J., Londoño, A., Londoño, N., López, S., Mercado, H., Montoya, N., & Oviedo, M. (2017). *Concurso de debate crítico. Conceptos operativos*. Editorial EAFIT.

Goodwin, (2007). *Argument Has No Function*. *Informal Logic*, 27(1), 69–90. https://doi.org/10.22329/il.v27i1.465

Fairclough, I., & Fairclough, N. (2013). *Political Discourse Analysis*: A *Method for Advanced Students*. Routledge.

Fuentes, C. (2011). Elementos para o desenho de um Modelo de Debate Crítico na Escola. En S. Leitão & M. C. Damianovic, *Argumentação na Escola: O Conhecimento em Construção* (pp. 225–249). Pontes Editores.

Kock, C. (2009). *Choice Is Not True or False: The Domain of Rhetorical Argumentation*. *Argumentation*, 23(1), 61–80. https://doi.org/10.1007/s10503-008-9115-x

Johnson, R., & Blair, J. A. (2006). *Logical Self-Defense*. International Debate Education Association.

Marraud, H. (2013). *¿Es logic@? Análisis y evaluación de argumentos*. Grupo Anaya Comercial.

Toulmin, S. E., Rieke, R. D., & Janik, A. (1984). *An introduction to reasoning* (2nd ed.). Macmillan.
Toulmin, S. (2007). *Los usos de la argumentación*. Ediciones Península.
Van Eemeren, F., Grootendorst, R., & Snoeck Henkemans, F. (2006). *Argumentación: análisis, evaluación, presentación*. Biblos.
Vega Reñón, L. & Olmos, P. (2011). *Compendio de lógica, argumentación y retórica* (pp. 161–164). Trotta.
Walton, D. (2015). *Goal-based Reasoning for Argumentation* (1 edition). Cambridge University Press.

Capítulo 5.
El modelo de debate crítico y la argumentación escrita: función de las citas en la calidad argumentativa de textos académicos en la educación superior

Maribel Cano
Paula Mayoral
Montserrat Castelló

1. Introducción

Actualmente, la argumentación se considerada una competencia básica y transversal en los currículos académicos de diferentes disciplinas universitarias. En las sociedades democráticas se considera esencial el desarrollo de dicha competencia porque está vinculada al pensamiento crítico. Según Kuhn et al. (2016), el discurso argumentativo es el principal medio que los ciudadanos tienen a su disposición en una democracia para gestionar las múltiples cuestiones que influyen en el bienestar común. Además, se considera que los jóvenes deben participar en el ejercicio de este tipo de discurso desde una edad temprana y con frecuencia, una sociedad democrática no puede dictarles lo que deben pensar, una sociedad democrática no puede dictarles que deben pensar, sino ayudarles a aprender a pensar y a razonar de manera crítica y fundamentada.

El proceso argumentativo se considera una actividad discursiva racional, verbal, cognitiva y psicosocial. Argumentar siempre implica justificar un punto de vista, es decir, defender una posición argumentativa, dando razones explícitas o implícitas a favor o en contra de una tesis. Desde un punto de vista básicamente pragmático, la

argumentación es un conjunto de estrategias discursivas orientadas a influir sobre un público determinado, y es un proceso dialéctico que pone en juego la confrontación con el interlocutor, el grado de desacuerdo y la destreza persuasiva. Este tipo de actividad verbal se entiende como una discusión crítica, en la que la argumentación surge de los intentos de resolver situaciones controvertidas. Como actividad cognitiva, argumentar implica transformar el sistema de creencias personales y las representaciones mentales a partir de la reconstrucción e integración de diferentes perspectivas. Hay que evaluar las evidencias y reflexionar sobre la solidez y los límites de las afirmaciones propias y de los demás, de modo que el conocimiento del tema permita desarrollar la tesis que se defiende con solidez argumentativa. Como actividad psicosocial, la argumentación conlleva un alto grado de interacción inter e intrapersonal, e implica cuestionar los argumentos propios y ajenos, con la finalidad de modificar los esquemas mentales iniciales y re-describir las representaciones mentales de los conocimientos (Cano y Castelló, 2016; Leitão, 2009).

En este capítulo nos centraremos en algunos resultados de una experiencia didáctica en educación superior que articula el modelo de debate crítico (MDC) con la escritura académica de ensayos argumentativos. Explicaremos cómo, tras participar en debates académicos, los estudiantes emplean citas intertextuales y cómo esa práctica influye en la calidad argumentativa de los textos escritos.

Esta propuesta amplía las experiencias de debate oral descritas en capítulos anteriores (por ejemplo, en asignaturas de psicología o en los concursos de EAFIT), al trasladar la deliberación crítica al ámbito escrito. Así, ponemos en acción los principios de democracia epistémica y pedagogía deliberativa expuestos en el capítulo 1, en la medida en que no solo formamos a los estudiantes en el intercambio argumentativo oral, sino que extendemos esa deliberación al ensayo académico, donde la voz propia se forja dialogando con fuentes autorizadas. De este modo, el debate crítico no concluye con la intervención oral, sino que nutre la reflexión y la regulación metacognitiva al redactar textos, promoviendo virtudes intelectuales como la apertura mental, la humildad al considerar perspectivas diversas y la curiosidad por profundizar en fuentes relevantes. Este puente entre oralidad y escritura refuerza la idea de que *aprender a argumentar* y *argumentar para aprender* se alimentan mutuamente, contribuyendo a formar ciudadanos críticos, capaces de deliberar tanto en el aula como en espacios académicos y sociales más amplios.

2. Del debate crítico a la argumentación escrita

Según Guzmán-Cedillo y Flores-Macías (2020), el desarrollo de la competencia argumentativa no es espontáneo. La misma se aprende en interacciones sociales en las que, para participar, se requiere una visión crítica del posicionamiento de los interlocutores, además de saber fundamentar los argumentos (Gallifa, 2025).

Saber justificar el posicionamiento sobre un tema con razones, ser persuasivo con la audiencia, convencer o argumentar sobre temas cotidianos constituyen aspectos de un nivel de competencia argumentativa básico o coloquial. Para desarrollar un nivel más complejo desde un punto de vista académico y profesional, se requieren habilidades aprendidas en el contexto educativo formal. Con esta finalidad, el MDC propuesto por Fuentes (2011) y Leitão et al. (2016) nos proporciona un procedimiento para el desarrollo de la competencia argumentativa, al conjugar la argumentación oral y escrita. Según Cano y Vilà (2022), la experiencia de combinar un debate y, posteriormente, una argumentación académica escrita, permite detectar los conocimientos previos de los participantes, el grado de comprensión de las inferencias conceptuales de los contenidos de las lecturas, las creencias y sesgos cognitivos que guían sus razonamientos, así como la incorporación de nuevas perspectivas en sus representaciones del conocimiento. Además, el debate promueve el razonamiento tanto individual como colectivo.

El fomento de aspectos reflexivos o metacognitivos de la argumentación es un factor importante para el éxito del MDC (Leitão, 2012; Ramírez et al., 2013). Las fases y el procedimiento planteado facilitan la planificación, la regulación, la autoevaluación y la coevaluación, todas ellas actividades metacognitivas claves en el aprendizaje. Pensamiento, lenguaje y emociones son entidades interrelacionadas que, al conjugarse con la práctica del debate y la escritura de textos argumentativos, permiten desarrollar la competencia argumentativa.

En definitiva, la propuesta del MDC implica que *aprender a argumentar* y *argumentar para aprender* son dos objetivos interdependientes que se potencian mutuamente y pueden abordarse de forma conjunta. Por este motivo, deberían proponerse prácticas argumentativas que entrelacen el aprendizaje de temas académicos, con la enseñanza sistemática de contenidos específicos sobre la argumentación (Rapanta, 2021).

3. La calidad argumentativa y la función retórica de las citas

¿Qué se entiende por calidad argumentativa? No hay consenso teórico sobre cómo y cuándo considerar que una argumentación es de calidad (Cano y Castelló, 2016; Guzmán-Cedillo y Flores Macías, 2020; Ramírez et al., 2013; Rapanta et al., 2013). Puesto que el concepto se vincula al estudio de la argumentación, según el enfoque, la concepción que se tiene de esta difiere, por lo que los criterios para evaluarla varían.

Tradicionalmente, se han distinguido tres perspectivas distintas, en función de la preponderancia que se da a los aspectos vinculados a la estructura argumentativa, entendida como producto (perspectiva *lógico formal*), o a las estrategias utilizadas durante el proceso con finalidades persuasivas (*retórica* o lógica informal), o al procedimiento y reglas discursivas que los participantes adoptan en función de las interacciones que se producen en el contexto comunicativo (*pragmadialéctica*).

Desde el enfoque *lógico formal*, se entiende que la calidad argumentativa depende del proceso de inferencia que conecta las premisas con la conclusión. La validez y la fiabilidad se establecen mediante reglas lógicas que determinan si este proceso inferencial es correcto.

Desde el enfoque *retórico* o de *razonamiento informal*, la calidad se mide por la fuerza e intensidad de la adhesión del auditorio a la tesis, por lo que las estrategias empleadas en el procedimiento discursivo marcan la fuerza argumentativa, evaluada en último término por las dificultades que pueda conllevar la refutación de la tesis expuesta.

Desde el enfoque *pragmadialéctico*, el valor recae en el procedimiento llevado a cabo en el proceso de discusión crítica; es decir, la calidad depende del seguimiento de reglas por parte del proponente y del oponente en el transcurso de la interacción, así como de los objetivos del contexto.

Numerosas disciplinas han estudiado la argumentación. Desde la psicología de la educación, el foco de interés se ha situado preferentemente en su contribución a la *construcción del conocimiento*.

Desde este enfoque se analiza la calidad argumentativa como producto y proceso. Combina una evaluación sobre la solidez, validez y relevancia de los argumentos, con criterios como la funcionalidad de estos, de acuerdo con los objetivos del discurso argumentativo; el número

de razones que se incluyen a favor y en contra de la tesis; el uso de estrategias metacognitivas; las estrategias persuasivas según el contexto y la audiencia; los objetivos de la actividad y el significado que les otorgamos; la influencia del canal comunicativo (sincrónico, anacrónico, oral, escrito, virtual); la representación de la audiencia; y el escenario sociocultural que regula las actitudes y emociones.

Entendemos que la construcción de conocimiento a través de la argumentación parte de la consideración de la acción mediada de la mente (o dialogismo), lo que implica progresar en la resolución de conflictos sociocognitivos desde el plano interpsicológico hacia el intrapsicológico y sitúa al diálogo en el centro de cualquier actividad de construcción del conocimiento.

Según Cano y Castelló (2011), cuando nos referimos a la gestión del dialogismo en la argumentación, contemplamos la epistemología de la polifonía de la enunciación. Los conceptos de posicionamiento y dialogicidad son dos componentes esenciales de los textos académicos y profesionales, pues contribuyen a expresar la identidad, el punto de vista y la pertenencia social del autor a una determinada comunidad discursiva, a partir de lo cual se logra la credibilidad de sus juicios y la adhesión a sus ideas en la interacción discursiva con los otros miembros de la disciplina o comunidad científica (Castelló, 2016; Sánchez-Jiménez y Meza, 2022).

Hyland (2005a, 2005b), en relación con los estudios de la voz del autor, divide los recursos pragmalingüísticos en nueve categorías distintas asociadas al metadiscurso interpersonal: cuatro para definir el posicionamiento (expresiones de elusión de compromiso, potenciadores-enfatizadores, marcadores de actitud y autorreferencia) y cinco para la implicación (pronombres del lector, comentarios, apelación al conocimiento compartido, expresiones u oraciones directivas, y preguntas). El primer grupo se ha asociado tradicionalmente al aspecto del posicionamiento, mientras que los mecanismos de implicación se han empleado de forma generalizada para analizar el concepto de la dialogicidad o, en un sentido más amplio, la voz del autor.

Nuestra posición al respecto proviene de la consideración bajtiniana, desde la cual autores como Ivanic (2005) o Farmer (1995) han vinculado la voz con identidad y el discurso. Así, entendemos que se trata de un constructo que es tanto de carácter individual, como social y cultural.

Una de las características de los géneros académicos es la intertextualidad manifiesta. Esta, en el ámbito de la escritura académica, consiste en la inclusión y evaluación de saberes, fuentes y voces disciplinares autorizadas, al mismo tiempo que se construye y negocia una voz propia de autoría.

Desde esta perspectiva, nos interesa estudiar las citas en los textos académicos como un recurso para manifestar el posicionamiento e identidad del escritor, así como para dialogar con las fuentes de referencia y, en definitiva, construir un conocimiento compartido por una comunidad.

Los estudios consultados evidencian que las prácticas de citación pueden variar entre disciplinas. Samraj (2013), Thompson (2005) y Thompson y Tribble (2001) han considerado el uso de citas en tesis doctorales de diferentes disciplinas y en secciones de tesis doctorales de una misma disciplina. Estos estudios no solo se han centrado en la sintaxis de la cita (por ejemplo, si una cita es integrada o no), sino que también han considerado la función retórica del uso de la cita. Los resultados indican que la aplicación de un determinado tipo de funciones en la citación conlleva cambios en la estructura retórica de los textos académicos y que esto puede variar en tanto que varían el género, la disciplina o la propia cultura del que escribe.

Las prácticas de citación también pueden variar de una cultura a otra, lo que plantea grandes desafíos para los escritores de segunda lengua o L2 (Jomaa y Bidin, 2017; Sánchez-Jiménez, 2016, 2018).

Otros estudios se han dedicado más a aspectos lingüísticos como el análisis de los verbos de reporte o de la cortesía verbal (Sánchez-Jiménez, 2022), el uso de citas integradas o no y la forma en que el material citado se incorpora al texto como resumen, cita o parafraseado (Hyland, 1999, 2000; Porto-Castro et al., 2021; Sabaj y Páez Muñoz, 2010). Los resultados indican dificultades en el uso de las citas y que, en los escritores noveles, el parafraseo no se corresponde con la fuente original, lo que se traduce en inferencias arbitrarias respecto al contenido de las lecturas.

Petrić (2007) ha comparado la función de la citación en tesis de maestría de alta y baja calificación en estudios de género, concluyendo que las tesis de baja calificación tienden a un uso más descriptivo que analítico de las citas (Petrić y Harwood, 2013).

Mansourizadeh y Ahmad (2011) también han comparado las formas de citación en documentos escritos por estudiantes de maestría noveles (en ingeniería) y en artículos de investigación publicados por escritores expertos, revelando un uso menos sofisticado por parte de los primeros, quienes utilizaban la citación principalmente para atribuir, mientras que los expertos empleaban para apoyar y justificar sus afirmaciones. A su vez, los noveles utilizan más las citas aisladas, en tanto que los escritores expertos sintetizan diversas fuentes y utilizan más citas no integradas (Hugo et al., 2018; Samraj, 2013; Tuzinkievicza et al., 2018).

Según Cano y Castelló (2011), los estudiantes utilizan estrategias y recursos diferenciados en función de si el registro es oral o escrito y de si la situación de enseñanza y aprendizaje tiene como finalidad de persuadir o de llegar a acuerdos. Los resultados del estudio indican que, en el contexto oral, se utilizaban más las citas mediante ejemplos personales o hipotéticos, mientras que en el contexto escrito se citaban más a los autores de las lecturas. Cuando el contexto y la finalidad de la demanda requerían persuadir, los estudiantes recurrían a la citación de ejemplos personales o hipotéticos; cuando requerían llegar a acuerdos de manera consensuada, recurrían a la citación de los autores de las lecturas consultadas.

Para finalizar, las investigaciones manifiestan que la capacidad de considerar los puntos de vista contrarios e incorporarlos en el propio discurso, es decir, de alcanzar un mayor grado de polifonía, brinda mayor robustez a la argumentación.

4. Secuencia didáctica de la intervención educativa

La tarea se desarrolló en el contexto de la asignatura Procesos Educativos, de primer curso de los grados de Educación Primaria y Educación Infantil de una universidad de Barcelona (España). En el último bloque temático de la asignatura se abordan temas relacionados con la sociología y los contextos educativos, en el que los estudiantes pueden formular temas actuales y controvertidos del ámbito de la educación. Algunos de los temas propuestos fueron: la implicación de las familias en las escuelas, la educación religiosa o espiritualidad, los estereotipos de género, el aprendizaje y las nuevas metodologías con el soporte de las TIC, los premios o castigos como métodos educativos, los deberes escolares, escuelas tradicionales versus escuelas innovadoras, la incorporación de la lengua inglesa en edades muy tempranas, la existencia o no del TDAH, los exámenes como herramienta de evaluación, el

uso de las redes digitales y sus consecuencias socioafectivas, etc. Estos temas de libre elección se debatieron en grupos cooperativos, siguiendo el MDC (Fuentes, 2011; Leitão et al., 2016). En total, se realizaron 22 debates de una hora cada uno.

En total, los participantes fueron 138 estudiantes (34 del Grado en Educación Infantil y 104 del Grado en Educación Primaria), distribuidos en 26 grupos, con entre 5 a 6 estudiantes por equipo cooperativo. Todos los grupos se asignaron a una única profesora durante dos cursos académicos consecutivos. La actividad formaba parte del plan docente de la asignatura.

Cada equipo debía participar en tres debates como mínimo, con roles diferentes: equipo proponente (a favor del dilema), equipo oponente (en contra del dilema) y equipo evaluador (para observar y evaluar la calidad del debate).

Una vez distribuidos los estudiantes, se pasó a la explicación del MDC que se iba a desarrollar, a partir de una propuesta ajustada a las siguientes fases:

1. Primera fase: se introdujo el tema, se informó sobre el contexto y se definieron los conceptos clave necesarios para la comprensión de la temática.

2. Segunda fase: los estudiantes se prepararon para el debate. Estuvieron unos quince días buscando información, seleccionando y leyendo artículos sobre la temática escogida. En este punto, facilitamos unas tablas (ver tabla 1) para resumir los argumentos y contraargumentos que querían exponer en la fase de realización del debate y prever las refutaciones que podían utilizar para contraargumentar las tesis del equipo oponente.

Tabla 1.
Preparación previa al debate: notas para argumentar

Tesis que defenderéis: A favor	**Contra**
Argumentos a favor según las lecturas	Argumentos en contra según las lecturas
Argumentos a favor según otras fuentes documentales	Argumentos en contra según otras fuentes documentales
Argumentos a favor según experiencias personales	Argumentos en contra según experiencias personales
Posibles argumentos del equipo contrario	Contraargumentación que utilizaré
Recursos y/o estrategias que utilizaré durante el debate	

3. Tercera fase: se realizaron los debates, con un moderador que estructuró la sesión y marcó los tiempos para cada equipo (proponente, oponente y evaluador). En esta fase se destinaron cinco minutos para que cada equipo expusiera brevemente sus tesis. Después se pasó al debate abierto, en el que cada representante del equipo fue exponiendo los argumentos y contraargumentos necesarios para defender su posicionamiento. En medio del proceso, se destinó un tiempo breve para consultar con el equipo cuáles podían ser los nuevos argumentos que aportaran a la discusión, en función del desarrollo del debate. Al final, cada representante del equipo presentó una conclusión en la que expresó sus tesis y sus principales argumentos.

4. Cuarta fase: el equipo evaluador expuso su valoración sobre la calidad de los argumentos, así como sobre el discurso en general de cada uno de los representantes de los equipos, proponente y oponente. Para ello, facilitamos una pauta de observación ágil y adecuada para estudiantes de primer curso universitario (véase la tabla 2). Después, la profesora aportó sus reflexiones sobre el proceso argumentativo y los argumentos expuestos con la finalidad de *aprender a argumentar*. Se analizan los argumentos expuestos, las falacias, las citas o fuentes utilizadas, etc. Una vez efectuada la valoración de las estrategias manifestadas durante el debate, se reflexionó sobre el contenido de los temas debatidos con la finalidad de saber *argumentar para aprender*.

5. Quinta fase: después de los debates, en un plazo de unos quince días, los estudiantes debían escribir un ensayo académico o un texto argumentativo sobre el tema que habían tratado en el debate. Podían hacer entre uno y dos textos por equipo, según el debate en el que habían participado, como equipo proponente u oponente. Se entregó un total de 42 textos.

Tabla 2.
Pauta para evaluar el debate

Indicadores	Descripción	1 Insuficiente	2 Regular	3 Bien	4 Muy bien
Forma	Es capaz de argumentar con un discurso claro y comprensible.				
	Hace un uso adecuado de la lengua (terminología científica adecuada, corrección lingüística, vocabulario preciso, etc.).				
	Sabe defender su punto de vista con argumentos.				
Comunicación no verbal	Elementos paralingüísticos: razona con naturalidad y con tono, intensidad, entonación y ritmo vocal adecuados.				
	Mantiene una comunicación no verbal adecuada (mirada, gesto, postura corporal, orientación espacial).				
Contenido	Muestra dominio de la temática tratada, así como una preparación previa para el debate.				
	La información presentada es clara, precisa y minuciosa.				
	Utiliza recursos adicionales para respaldar los argumentos, como citas de autores, estadísticas y hechos relevantes.				

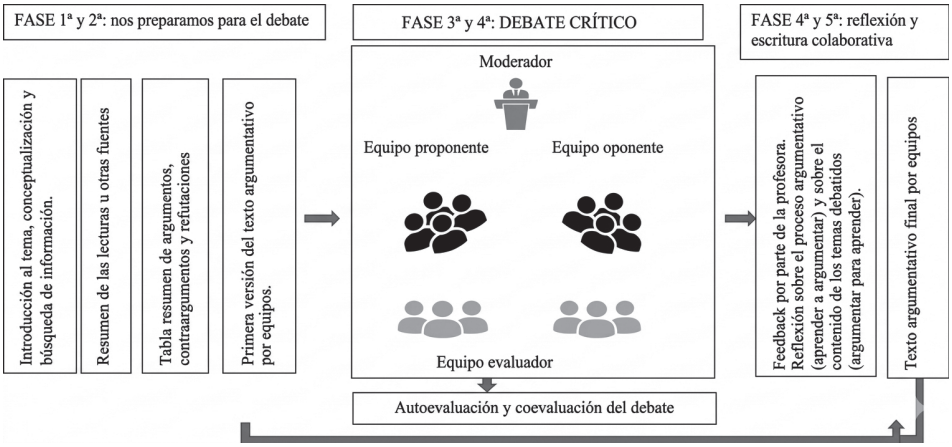
Indicadores	Descripción	1 Insuficiente	2 Regular	3 Bien	4 Muy bien
Actitudes del equipo durante el debate	Participa activamente aportando ideas interesantes.				
	Respeta el turno de palabra en todo momento.				
	Rebate con seguridad y serenidad sus argumentos.				
	Se muestra receptivo/a ante los argumentos de los otros.				
	Tiene una actitud positiva ante los problemas y es capaz de encontrar diversas vías de solución.				
	Sabe mostrarse asertivo/a con los compañeros.				
	Acepta con convencimiento las críticas de los demás.				
	Sabe detectar sus propias carencias en relación con el tema tratado.				
	Se da cuenta de la inadecuación de su discurso o de su actitud y la corrige en el transcurso del debate.				
	Proceso argumentativo: fase de apertura, fase de debate abierto y fase de cierre				
Tesis	Se expresa con claridad la idea fundamental sobre la que se reflexiona y se argumenta.				
Argumentos	Fundamenta sus ideas con argumentos claros y convincentes, utilizando diversas fuentes de información y citando a los autores con propiedad.				
Contraargumentos	Los contraargumentos expuestos son sólidos, precisos, relevantes y concretos.				

Indicadores	Descripción	1 Insuficiente	2 Regular	3 Bien	4 Muy bien
Refutación	Se parafrasean los contraargumentos, se expresan los motivos y las razones por los cuales se rechazan, y finalmente se aportan nuevos argumentos. Se abordan y se refutan adecuadamente los puntos débiles presentados por el equipo contrario. Se sabe mantener el hilo argumentativo y aportar más argumentos al debate.				
Conclusión	Las conclusiones son claras, coherentes con el discurso y comprensibles. Las conclusiones incorporan los argumentos planteados por el equipo oponente, matizando los argumentos iniciales.				
Observaciones generales					

Fuente: elaboración propia.

En resumen, el procedimiento aparece descrito en la figura 1.

Figura 1.
Secuencia didáctica entre el debate y la escritura del ensayo argumentativo



Fuente: elaboración propia.

5. Resultados de la intervención educativa

Las producciones escritas de cada equipo se analizaron en función de la calidad del texto argumentativo, así como de la tipología y la variabilidad en el uso de las citas.

Para evaluar la calidad de los textos argumentativos, se utilizaron indicadores que valoraban tanto los aspectos específicos del género (título, introducción, posicionamiento del autor, desarrollo y conclusiones) como los aspectos más generales (nivel de cohesión y coherencia del texto, citación de las fuentes, corrección lingüística, adecuación al registro y extensión del texto). En la tabla 3 se detallan con mayor precisión estos criterios de evaluación.

Tabla 3.
Rúbrica para evaluar los textos argumentativos académicos

	Rúbrica para el ensayo argumentativo						
	Criterios	**Óptimo**	**En desarrollo**	**Emergente**			**Observaciones**
Aspectos específicos del género	**Título**	El título es adecuado, permite anticipar el contenido del ensayo, es atractivo y la extensión es adecuada.	El título es adecuadopermite anticipar el contenido del ensayo, pero resulta demasiado largo o poco atractivo.	No hay título o el título no es adecuado, no permite anticipar el contenido del ensayo.			
		6 **5**	**4** **3**	**2** **1**			
	Introducción Contextualización: identificación, descripción y análisis del problema.	En la introducción se identifica y describe un problema (o pregunta) actual, sin obviar su complejidad (problematización) y se justifica muy bien su relevancia para el ámbito de la educación.	En la introducción se identifica y describe un problema (y una pregunta) actual y se justifica su relevancia en el ámbito de la educación, aunque hay cierta imprecisión.	No hay introducción, o bien no se plantea ningún problema, o el problema es muy confuso o irrelevante para el ámbito de la educación.			
		6 **5**	**4** **3**	**2** **1**			--- x 2 =
	Posicionamiento del autor	Se identifica con claridad la posición que el autor quiere defender . La tesis es clara, concisa y pertinente al problema planteado en la contextualización inicial.	Se identifica de manera imprecisa o confusa la posición que el autor quiere defender , si bien es pertinente en relación con el problema planteado en la contextualización.	No se identifica la posición que el autor quiere defender o se describe de forma muy confusa o poco pertinente al problema planteado en la contextualización.			
		6 **5**	**4** **3**	**2** **1**			--- x 2 =

	Desarrollo Articulación y número de los argumentos	Se explican con claridad tres o más argumentos que fundamentan la tesis del autor. Estos son pertinentes, convincentes y muestran la complejidad del problema.		Se explican tres o más argumentos que fundamentan la tesis del autor, aunque alguno de ellos es impreciso, poco claro o poco convincente.		Se ofrecen argumentos insuficientes para fundamentar la tesis del autor o no se ofrecen argumentos.	
		6	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**	--- x 2 =
	Desarrollo Relación de los argumentos con las evidencias relevantes, pertinentes y válidas. Se sigue una línea argumental.	Se detallan evidencias claramente pertinentes que dan fuerza a cada argumento.		Se detallan evidencias que pretenden dar fuerza a cada argumento, aunque alguna es imprecisa, poco clara o poco convincente.		No se ofrecen evidencias y/o ejemplos para cada argumento, o los que se ofrecen no son pertinentes.	
		6	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**	--- x 2 =
	Desarrollo Contraargumentación Audiencia	Se analiza de manera respetuosa y precisa una perspectiva alternativa a la del autor, se aportan argumentos pertinentes y se contrarrestan adecuadamente desde la perspectiva defendida por el autor.		Se pretende analizar una perspectiva alternativa a la del autor, aportar argumentos y contrarrestarlos desde la perspectiva del autor, aunque de forma imprecisa, poco clara o poco convincente.		No se analiza una perspectiva alternativa a la del autor o se analiza de manera muy confusa.	
		6	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**	--- x 2 =

	Conclusión	Hay una conclusión clara y coherente con la tesis que recoge las ideas principales del texto y permite al lector reflexionar sobre las implicaciones y consecuencias derivadas del planteamiento defendido.		Hay una conclusión coherente con la tesis, aunque un poco confusa, o bien no recoge las ideas principales del texto ni promueve la reflexión del lector.		No hay conclusión o la conclusión es incoherente o muy confusa.		
		6	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**	--- x 2 =
Aspectos generales	**Nivel de cohesión y coherencia adecuada al contenido**	Todas las ideas siguen una secuencia lógica de organización de la información. No hay saltos. Se utilizan conectores adecuados.		Mayoritariamente, las ideas siguen una secuencia lógica de organización de la información. Hay algún salto. Faltan algunos conectores.		No se evidencia una secuencia lógica que estructure las ideas. Hay muchos saltos. Faltan muchos conectores.		
		6	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**	--- x 2 =
	Citación, fiabilidad, validez y pertinencia de las fuentes de información	Se citan las fuentes de información (autores y referencias) para analizar el problema, sustentar la tesis y la conclusión. Estas son extensas, pertinentes y fiables. Predominan las citas indirectas (integradas o no).		Se citan las fuentes de información (citas y referencias) para analizar el problema, sustentar la tesis y la conclusión. Estas son pertinentes y fiables, aunque podrían ser más extensas o bien hay demasiadas citas directas o literales.		No se citan las fuentes de información o estas son inadecuadas o escasas.		
		6	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**	--- x 2 =

Corrección lingüística	No hay errores lingüísticos.		Hay algunos errores lingüísticos leves.		Hay muchos errores lingüísticos.	
	6	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
Adecuación al registro	El registro es académico.		Mayoritariamente, el registro es académico.		Hay expresiones demasiado coloquiales.	
	6	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
Extensión	La extensión es adecuada (de 5 a 8 páginas).		La extensión es adecuada, pero el texto sería mejor más sintetizado o más extenso.		La extensión es demasiado larga o demasiado corta.	
	6	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**
Nota final -- / 120 x10 =						

Fuente: adaptado de Corcelles et al. (2016).

Una vez evaluados, se establecieron tres categorías: calidad baja (sinónimo de una valoración de insuficiente), calidad media (el equivalente a una valoración de suficiente o bien) y calidad alta (equivalente a notable o excelente).

Los resultados indican que el 35,7 % de los textos eran de calidad baja, el 31% calidad media y el 33,3 % de calidad alta.

Para obtener la tipología de citas, se analizaron 186 fragmentos intertextuales (*corpus*) de los textos analizados que contenían alguna cita, con la finalidad de determinar la tipología y variabilidad de las citas en cada textos. Las citas seleccionadas solo hacían referencia de manera explícita a autores, países, entidades o instituciones o leyes, ya que nuestro interés se centró en la argumentación por autoridad (considerada como la apelación a la opinión de expertos).

La clasificación de la tipología de las citas según su función la adaptamos de Hugo et al. (2018) y Sánchez-Jiménez (2018), la cual incluye: exponer datos, definir un concepto, mencionar, ejemplificar, valorar, contrastar, reafirmar, ampliación conceptual, apropiación subjetiva. En la tabla 4 se presentan la definición y los ejemplos de cada tipo de citación.

Tabla 4.
Descripción de la tipología de las citas según su función

Tipos de citas	Características según su función y ejemplos
Exponer datos	La cita aporta datos de un estudio que confirma el argumentario.
Ejemplo: "En el estudio de la Fundación Jaume Bofill se puede ver que, en el ciclo inicial de primaria, el 96,5 % de madres y padres supervisan o ayudan a menudo o siempre a sus hijos con los deberes; en el ciclo medio, el 87,9 %, y en el ciclo superior el 78,1 %. En el primer ciclo de la ESO el 61,4 %, y en el segundo ciclo el 43,8 % siguen implicándose en los trabajos encomendados para la casa. Por eso podemos afirmar que [...]".	
Definir un concepto	Define un concepto; normalmente es una cita literal.
Ejemplo: "Libertad: estado o condición de quien es libre, de quien no está sujeto a un poder extraño, a una autoridad arbitraria, de quien no está constreñido por una obligación, un deber, una disciplina" (DRAE).	

Tipos de citas	Características según su función y ejemplos
Mencionar	Introduce información (ley, decreto, cita de un método) como preámbulo al argumentario, normalmente como introducción. También puede expresar la idea de un autor de forma literal y escueta, sin integrarla o conectarla con el propio posicionamiento o la propia tesis en el fragmento analizado.
Ejemplo: "En este contexto, podemos ver que los deberes atentan contra el artículo 31 de la Convención de los Derechos: 'El niño tiene derecho al descanso y al esparcimiento, al juego y a las actividades propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes'".	
Ejemplificar	Sirve para ilustrar y ampliar una información dada mediante una evidencia específica. Suele ir precedida de "por ejemplo" o bien relegada al pie de página. Alude al ejemplo sin explicarlo. Pueden ser citas integradas o no.
Por ejemplo: "En Finlandia los padres disponen de horarios más compatibles con sus hijos y se implican en su educación, acompañando al niño en sus deberes, estimulando la lectura y complementando así el esfuerzo que se hace desde la escuela".	
Valorar	Se valora desde un punto de vista crítico la opinión de otro autor, para aceptarla o rechazarla en referencia a la tesis defendida.
Ejemplo: "Por lo tanto, defendíamos la existencia de este trastorno sin necesidad de tratarlo con medicamentos, sino que apostábamos por un tratamiento psicoterapéutico que creíamos más eficaz y sano. Posteriormente, nos atacaron con un argumento falso, ya que se dijo que el hombre que descubrió el TDAH, Leon Eisenberg, confesó, antes de morir, que creó esta enfermedad para ganar dinero con medicamentos. Pero nosotros contestamos diciendo que este hombre realmente no descubrió nada, ya que dijo que era una enfermedad y remarcó la diferencia entre enfermedad y trastorno".	
Contrastar	Se establece una comparación que vincula, contrasta y analiza distintas fuentes para definir un concepto y/o generar un conocimiento nuevo.
Ejemplo: "Ante este maremágnum, el primer ministro Edouard Philipee ha prohibido a las administraciones estatales que hagan uso, ya que el masculino es una forma neutra que debe utilizarse para términos que puedan aplicarse a las mujeres. El que fue director de la Academia Chilena de la Lengua, Alfredo Matus, está de acuerdo: 'Es lógico que los documentos oficiales de la República francesa tengan que estar redactados unívocamente [...]. Sucede que aún no existe un lenguaje inclusivo unánimemente aceptado, sino un solo caos de propuestas. [...] Todos sabemos que en español el género masculino incluye al femenino".	

Tipos de citas	Características según su función y ejemplos
Reafirmar	Con el objetivo de resaltar la relevancia central y el amplio consenso de un concepto o idea, se presenta una lista de autores o fuentes. No existe el contraste ni la oposición, sino que se refuerza la afirmación aportada.
Ejemplo: "Más que un error en la educación o en la autoridad de los padres, se debe, sobre todo, al lobby farmacéutico, que ha conseguido influir primero en el Parlamento Europeo a través del Libro blanco sobre el TDAH y luego en España mediante el Plan de Acción del TDAH, conocido como PANDAH, que consiguió su inclusión en la Ley de Educación (LOMCE) como necesidades especiales".	
Ampliación conceptual	Este tipo de cita se utiliza para explicar o aclarar. Expone las ideas de un autor, a veces de manera resumida, con la intención de ampliar el tema del que se trata, pero no las integra al propio posicionamiento o al hilo argumental. En otras ocasiones hay una argumentación inicial propia o se parafrasea el autor que se cita literalmente a continuación. Otras veces se utiliza para explicar un método o una intervención educativa.
Ejemplo: "Sin embargo, la propia Generalitat de Cataluña destaca tres ámbitos principales de participación y compromiso educativo [expone literalmente estos tres ámbitos de participación]: Entrevista en el ABC a Olga Carmona, psicóloga clínica experta en psicopatología infantojuvenil y en neuropsicología de la educación, así como en atención psicoeducativa en niños con altas capacidades: [hace un resumen de las ideas principales de la entrevista]".	
Apropiación subjetiva	La cita ayuda a reforzar la posición de los autores del texto. Forma parte del argumentario y aporta nuevos argumentos para reforzar el posicionamiento en el mismo fragmento analizado. Se utiliza para buscar el sustento de la autoridad del autor citado. Puede aparecer como paráfrasis, resumen o cita directa.
Ejemplo: "Como ya hemos dicho anteriormente, es recomendable la interiorización de un idioma cualquiera para los pequeños de la escuela en una etapa inicial, ya que, como dice Elisabet Seuba, directora de la escuela de inglés del New York Institute, 'la mejor época para empezar a aprender inglés es de pequeños, y los niños bilingües aprenden más fácilmente una tercera lengua'. Aprender inglés ayuda a programar los circuitos cerebrales del niño y, posteriormente, le será más fácil aprender otros idiomas".	

Fuente: adaptado de Hugo et al. (2018) y Sánchez-Jiménez (2018).

Los resultados indican que las citas intertextuales que se dan con mayor frecuencia son, en primer lugar, las de ampliación conceptual (40,8 %), en segundo lugar, las de mencionar (23,1 %), en tercer lugar, las de apropiación subjetiva (11,3 %) y, en cuarto lugar, las que exponen

datos (9,6 %). En menor medida siguen las de reafirmar (3,7 %), definir un concepto (3,3 %), valorar (3,3 %), contrastar (3,3 %) y ejemplificar (1,6 %). Respecto a la variabilidad en el uso de las citas en un mismo texto argumentativo, los resultados indican que esta se identifica mayormente en los textos de calidad alta.

6. Conclusiones e implicaciones educativas a partir del MDC

En nuestro contexto, la aplicación del MDC se ha llevado a cabo a partir de diversas investigaciones aplicadas a intervenciones educativas en la educación superior, previas a las que presentamos en este capítulo (Cano y Castelló, 2011, 2016; Cano et al., 2019).

A partir de estas experiencias, podemos evidenciar que este modelo tiene un potencial extraordinario para el aprendizaje académico, lo que nos permite desarrollar la competencia argumentativa desde dos enfoques estrechamente vinculados. Implica que *aprender a argumentar* y *argumentar para aprender* son dos objetivos interdependientes que se potencian mutuamente y pueden abordarse de forma conjunta.

El MDC, tanto en general como en función de sus fases, nos ayuda a precisar los conocimientos previos de los participantes, el grado de comprensión de las inferencias conceptuales a partir de los contenidos de las lecturas, las creencias y los sesgos cognitivos que guían sus razonamientos, así como la incorporación de nuevas perspectivas en sus representaciones del conocimiento. El proceso del MDC también facilita la planificación, la regulación, la autoevaluación y la coevaluación, todas las actividades metacognitivas que resultan fundamentales para los aprendizajes significativos.

Además, permite potenciar y regular la competencia emocional y las actitudes vinculadas a la interacción social entre iguales, aspectos psicosocioafectivos igualmente muy importantes en los procesos de aprendizaje.

En estudios anteriores, en los que hemos aplicado el MDC, hemos puesto el foco en comprender cómo la competencia y la calidad argumentativa están mediatizadas por variables como el contenido, el nivel de conocimientos previos, las concepciones o creencias sobre los temas, el tipo de demanda, las estrategias argumentativas, los patrones de interacción y las secuencias argumentativas durante el debate. Con la experiencia didáctica presentada en este capítulo, nos centramos más

en la calidad argumentativa escrita, y en el modo en que la polifonía y el recurso de las citaciones inciden en ella.

Cuando escribimos un ensayo o artículo científico, la citación de las fuentes para sustentar una argumentación por autoridad cobra sentido e importancia. Saber gestionar las fuentes, proyectar una voz y desarrollar ideas es aquí de vital importancia.

En el estudio presentado, los ensayos argumentativos de los estudiantes de primer curso de educación superior muestran una escasa variedad de tipología de citas. Las citas más utilizadas por estos escritores noveles tienen una función de ampliación conceptual, de mencionar, de apropiación subjetiva y de exponer datos, siendo escasas las citas con una función de valorar, contrastar o reafirmar los argumentos. También, podemos afirmar que el uso variado de diferentes tipos de citaciones mejora la calidad de los textos argumentativos.

Las debilidades de los estudiantes universitarios en el uso de las citas y otros temas relacionados, tales como leer fuentes confiables, parafrasear, evaluar, escribir académicamente y citar fuentes de manera eficiente y apropiada, requieren mejoras (Jomaa y Bidin, 2017).

Saber buscar información, seleccionarla, comprenderla, incorporarla en el discurso oral o escrito, ser competente en recursos lingüísticos, saber incluir, apropiarse y evaluar saberes, fuentes y voces autorizadas en una disciplina, mediante diferentes técnicas de representación y grados de explicitud en función del propósito discursivo, y en relación con la construcción de la propia voz y posicionamiento del autor, no es fácil, y por ello requiere de un proceso de enseñanza y aprendizaje específico desde los primeros cursos en educación superior.

Según Monereo (2020), si queremos que los estudiantes logren un aprendizaje profundo y duradero, debemos promover, sobre todo, el debate, la negociación y un diálogo capaz de generar nuevas ideas. Reflexionar implica dialogar tanto con nuestras propias ideas como con las voces de otros en nuestra mente; en este sentido, el MDC promueve este aprendizaje profundo y significativo. Asimismo, la formación del profesorado (De Chiaro, 2024) en torno a las estrategias y metodologías más adecuadas para el desarrollo de la competencia argumentativa y el pensamiento crítico de los estudiantes universitarios es esencial en el contexto actual.

7. Referencias

Cano, M., & Castelló, M. (2011). Polifonia e dialogismo nas práticas argumentativas dos estudantes universitários em resposta a diferentes demandas. En S. Leitão y M. C. Damianovic (Orgs.), *Argumentação na escola: o conhecimento em construção* (pp. 251–274). Pontes Editores.

Cano, M., & Castelló, M. (2016). Development of argumentative discourse based on learning demand / Evolución del discurso argumentativo en función de la demanda de aprendizaje. *Infancia y Aprendizaje*, 39(1), 84–118. https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1111604

Cano, M., Castelló, M. & Leitão, S. (2019). El impacto de los objetivos de aprendizaje en el discurso argumentativo: estrategias, secuencias y patrones de interacción / The impact of learning objectives in argumentative discourse: strategies, sequences and interaction patterns. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17 (48), 383-410. https://doi.org/10.25115/ejrep.v17i48.2260

Cano, M., & Vilà, M. (2022). Argumentar para aprender: del debate a la argumentación escrita. *Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 95, 21-27.

Castelló, M. (2016). Escribir artículos de investigación. Aprender a desarrollar la voz y la identidad del investigador novel. En G. Bañales, M. Castelló y N. A. Vega (coords.), *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación* (Serie: Lenguaje, Educación e Innovación, pp. 209-226). Universidad Autónoma de Tamaulipas.

Castelló, M., Bañales, G., Corcelles, M., Iñesta, A., & Vega, N. (2011). La voz del autor en los textos académicos: construyendo la identidad como escritor. En C. Monereo y J. I. Pozo (Eds.), *La identidad en psicología de la educación: enfoques actuales, utilidad y límites* (pp. 153–168). Edebé.

Corcelles, M., Castelló, M., & Mayoral, P. (2016). El desarrollo de la voz del escritor: argumentar en los estudios de postgrado. En I. Ballano e I. Muñoz (coords.), *La escritura académica en las universidades españolas* (pp.115–130). Deusto digital.

De Chiaro, S. (2024). Professores enquanto designers argumentativos: um desafio da formação docente para um ensino pautado na argumentação. En I. C. Michelan de Azevedo & E. Lopes Piris (Orgs.), *Argumentação e discurso na multidisciplinaridade* (pp. 351-376). Pontes Editores.

Farmer, F. (1995). Voice reprised: Three studies for a dialogic understanding. *Rhetoric Review*, 13(2), 304–320. https://doi.org/10.1080/07350199509359189

Fuentes, C. (2011). Elementos para o Desenho de um Modelo de Debate Crítico na Escola. En S. Leitão & M. C. Damianovic (Orgs.), *Argumentação na escola: o conhecimento em construção* (pp. 225-250). Pontes Editores.

Fuentes, C., & Santibáñez, C. (2011). Diseñando debates: preliminares para un enfoque dialógico y crítico. En A. Cattani (ed.), *Argomentare le proprie ragioni. Organizzare, condurre e valutare un dibattito* (pp. 111–133). Loffreso Editore University Press.

Gallifa, J. (2025). *Retórica y educación. La expresión oral y su aprendizaje.* Editorial UOC.

Guzmán-Cedillo, Y.I., & Flores-Macías, R.D.C (2020). La competencia argumentativa como meta en contextos educativos. Revisión de la literatura. *Educar*, 56(1), 15–34. https://doi.org/10.5565/rev/educar.1009

Hyland, K. (1999). Academic Attribution: Citation and the Construction of Disciplinary Knowledge. *Applied Linguistics*, 20(3), 341–367. https://doi.org/10.1093/applin/20.3.341

Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourses: Social interactions in academic writing.* Longman.

Hyland, K. (2005a). *Metadiscourse. Exploring interaction in writing.* Bloomsbury Academic.

Hyland, K. (2005b). Stance and engagement: a model of interaction in academic discourse. *Discourse Studies*, 6(2), 173–191. https://doi.org/10.1177/1461445605050365

Hugo, E., Leiva, N., Marchant, M., Gallegos, G., & Toro, P. (2018). Intertextualidad manifiesta en textos de estudiantes universitarios. Caracterización de las citas en una etapa de formación académica inicial. *ONOMÁZEIN Revista de Lingüística, Filología y Traducción*, 41, 29–56. https://doi.org/10.7764/onomazein.41.10

Ivanic, R. (2005). The discoursal construction of writer identity. En R. Beach, J. Grenn, M. Kamil & T. Shananhan (Eds.), *Multidisciplinary perspectives on literacy research* (pp. 391–416). Hampton Press.

Jomaa N. J., & Bidin, S. J. (2017). Perspectives of EFL doctoral students on challenges of citations in academic writing. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 14(2), 177–209. https://doi.org/10.32890/mjli2017.14.2.7

Kuhn, D., Hemberger, L., & Khait, V. (2016). Dialogic argumentation as a bridge to argumentative thinking and writing / La argumentación dialógica como puente hacia el pensamiento y la escritura argumentativa. *Infancia y Aprendizaje*, 39(1), 25–48. https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1111608

Leitão, S. (2009). Arguing and learning. En C. Lightfoot, M. Lyra & J. Valsiner (Eds.), *Challenges and strategies for studying human development in cultural contexts* (pp. 221–251). Firere & Liuzzo Group.

Leitão, S. (2012). O trabalho com argumentação em ambientes de ensino-aprendizagem: um desafio persistente. *Uni-pluri/versidad*, 12, 23–37.

Leitão, S., de Chiaro, S., & Cano, M. (2016). El debate crítico como recurso de construcción del conocimiento en el aula. *Textos: Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 73, 26–33.

Mansourizadeh, K., & Ahmad, U. K. (2011). Citation practices among non-native expert and novice scientific writers. *Journal of English for Academic Purposes*, 10(3), 152–161. https://doi.org/10.1016/j.jeap.2011.03.004

Monereo, C. (2020). Enseñar y aprender en la educación superior. En M. Turull (coord.), *Manual de docencia universitaria* (pp. 75–98). Octaedro IDP/ICE. UB.

Petrić, B. (2007). Rhetorical functions of citations in high and low-rated master's thesis. *Journal of English for Academic Purposes*, 6, 238–253. https://doi.org/10.1016/j.jeap.2007.09.002

Petrić, B. & Harwod, N. (2013). Task requirements, task representation, and self-reported citation functions: An exploratory study of a successful L2 student's writing. *Journal of English for Academic Purposes*, 12(2), 110–124. https://doi.org/10.1016/j.jeap.2013.01.002

Porto-Castro, A. M., Pérez-Crego, C., Mosteiro-García, M. J., & Lorenzo-Rey, A. (2021). El proceso formativo de citación y las necesidades del alumnado universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 17–33. https://doi.org/10.6018/reifop.453701

Ramírez, N., Souza, D., & Leitão, S. (2013). Desarrollo de habilidades argumentativas en la enseñanza-aprendizaje de contenidos curriculares. *Cogency*, 5(1), 107–133.

Rapanta, C. (2021). Can teachers implement a student-centered dialogical argumentation method across the curriculum? *Teaching and Teacher Education*, 105, 1–14. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103404

Rapanta, C., Garcia-Mila, M., & Gilabert, S. (2013). What is meant by argumentative competence? An integrative review on methods of analysis and assessment in education. *Review of Educational Research*, 83(4), 483–520. https://doi.org/10.3102/0034654313487606

Sabaj, O., & Páez Muñoz, D. (2010). Tipos y funciones de las citas en artículos de investigación de tres disciplinas. *Literatura y Lingüística*, 22, 117–134. http://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112010000200009

Samraj, B. (2013). Form and function of citations in discussion sections of master's theses and research articles. *Journal of English for Academic Purposes*, 12, 299-310. https://doi.org/10.1016/j.jeap.2013.09.001

Sánchez-Jiménez, D. (2016). Implicaciones de la citación en la voz del autor en el discurso académico universitario: La memoria de máster escrita en español por estudiantes españoles y filipinos. *Diálogo de la Lengua*, VIII, 16–36. https://academicworks.cuny.edu/ny_pubs/187

Sánchez-Jiménez, D. (2018). Estudio contrastivo intercultural de las funciones retóricas de las citas: la producción de textos académicos en el nivel de posgrado escritos en español e inglés. *Pragmalingüística*, 26, 373–392. http://dx.doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2018.i26.18

Sánchez-Jiménez, D. (2022). Variación lingüística de la cortesía verbal en el discurso académico escrito: Atenuación e intensificación de la voz del autor en la evaluación de las fuentes. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 55(108), 260–286. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342022000100260

Sánchez-Jiménez, D., & Meza, P. (2022). Posicionamiento y dialogicidad en la escritura académica y profesional. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 90, 1–4. https://doi.org/10.5209/clac.75958

Santibáñez, C. (Ed.) (2020). *Emociones, argumentación y argumentos*. Palestra Editores.

Thompson, P. (2005). Points of focus and position intertextual reference in PhD theses. *Journal of English for Academic Purposes*, 4(4), 307–323. https://doi.org/10.1016/j.jeap.2005.07.006

Thompson, P. & Tribble, C. (2001). Looking at citations: Using corpora in English for academic purposes. *Language Learning & Technology*, 5(3), 91–105. https://dx.doi.org/10125/44568

Tuzinkievicza, M. A., Peraltab, N. S., Castellarob, M., & Santibáñez, C. (2018). Complejidad argumentativa individual escrita en estudiantes universitarios ingresantes y avanzados. *Liberabit*, 24(2), 231–247. https://doi.org/10.24265/liberabit.2018.v24n2.05

Capítulo 6.
La centralidad del modelo de debate crítico en una experiencia de formación docente enfocada en la argumentación en educación

Sylvia De Chiaro
Raquel Nogueira
Natalia Barros

1. Introducción

Como enfoque principal, este capítulo busca ofrecer una mirada sobre el modelo de debate crítico (MDC) desde la perspectiva de la formación docente. A partir de una reflexión sobre el campo de la educación, vinculada a los documentos internacionales oficiales y, más específicamente, a los relacionados con la realidad brasilera, pretendemos presentar y justificar la propuesta de formación de profesores en argumentación en educación, que posiciona el MDC como su estrategia pedagógica central.

El MDC tiene características peculiares que lo diferencian de la mayoría de los debates empleados en distintas instancias, incluidas las situaciones educativas. Es muy común que los docentes realicen debates reglados, especialmente del tipo de *juez simulado*, en sus aulas. Sin embargo, aun considerando la gran variedad de reglas que presentan estos debates, parecen tener en común el énfasis en la competencia, eligiendo como ganador del debate a aquel (grupo o persona) que logra hacer prevalecer su idea sobre las demás en esa situación. Esta regla común nos lleva a pensar en argumentos basados en la metáfora de la guerra, en la que gana el más fuerte, sin privilegiar un enfoque dialéctico que priorice el cuestionamiento, la escucha y la consideración

de diferentes posiciones, así como la revisión crítica, ya que quien gana no se ve incentivado a repensar su posición, dado que podría verse como un debilitamiento, una fragilidad que no favorece la imagen del *guerrero*.

La falta de diálogo interdisciplinario al abordar las prácticas tradicionales de debate escolar ya ha sido mencionada por Fuentes (2011), aunque es necesario reconocer, como señala el autor, la existencia de un movimiento crítico con relación con este tipo de debate. Es en este sentido que Fuentes y Santibáñez (2011), partidarios de este movimiento, proponen, a partir del MDC, un rediseño del modelo tradicional de debate competitivo, incorporando elementos dialógicos con el objetivo de proporcionar a los involucrados una búsqueda cooperativa y crítica de una posible salida a una controversia. Este modelo, inspirado en el modelo de resolución de problemas de van Eemeren y Grootendorst (2004), se compone de etapas de discusión crítica: confrontación, apertura, argumentación y cierre. Las etapas, en conjunto, promueven la disputa de posiciones entre las bancadas proponentes y opositoras, previamente definidas y preparadas, y la última, el cierre, es el aporte que más distingue al modelo de los debates escolares tradicionales, debido a que en este momento las bancadas están invitadas a revisar efectivamente sus posiciones a la luz del debate experimentado y a elegir sus posiciones finales. La bancada ganadora del debate, a partir del análisis de una tercera bancada, denominada evaluativa, no será necesariamente aquella que hizo valer su posición al final, sino, entre otros criterios previamente establecidos, la que mostró mayor calidad en la argumentación, capacidad de diálogo y de revisión de perspectivas, independientemente de que se mantenga o no en su posición inicial. Reconociendo la gran contribución que este modelo puede tener para promover el debate crítico en el aula, se han realizado adaptaciones que se presentan en Leitão (2012) y Leitão et al. (2016).

En este capítulo examinamos el MDC desde la perspectiva de la formación inicial de docentes, en particular su adaptación al componente curricular de Argumentación en Educación. Partimos de una reflexión sobre las transformaciones recientes en el sistema educativo brasileño y su implicación en la formación docente, ofreciendo al mismo tiempo reflexiones de alcance más amplio para diversos contextos educativos. En este sentido, exploramos cómo el MDC puede adquirir un lugar central entre las estrategias pedagógicas para formar a profesores en argumentación en la educación.

De manera similar a lo planteado en el capítulo 1, cuando se discutieron los principios de la democracia epistémica y la pedagogía deliberativa, aquí trasladamos esas concepciones al terreno de la formación docente. Mostraremos cómo el MDC actúa como vehículo para cultivar virtudes intelectuales —humildad, apertura, curiosidad, coraje y tenacidad— en futuros profesores. De esa forma, se articula la visión de un aula dialógica y colaborativa con las competencias y el PCK/PDC[2] necesarios para que los docentes no solo *aprendan a argumentar* y *argumenten para aprender*, sino que también *aprendan a enseñar* con argumentación.

2. Contexto educativo contemporáneo

Actualmente estamos viendo un movimiento mundial para repensar los objetivos del sistema educativo, cuyo papel debe apuntar, más allá del aprendizaje de conocimientos específicos, a formar ciudadanos críticos, éticos y capaces de contribuir al desarrollo social. En este movimiento, marcado por el compromiso de varios países con una educación más accesible y equitativa, la calidad de la educación está estrechamente relacionada con el desarrollo de habilidades cognitivas de alto nivel en los estudiantes, así como con la adecuada cualificación de los docentes (UNESCO, 2014, 2016).

El campo de la educación en el contexto brasileño ha ido cambiando y busca seguir esta tendencia mundial. Así, mediante leyes y documentos normativos institucionales, como la Base Nacional Curricular Común (BNCC) y las Directrices Curriculares Nacionales (DCN), el Ministerio de Educación establece cómo deben funcionar la educación y la formación docente en el país. Por ejemplo, en la BNCC, actualmente vigente, encontramos actualizaciones en cuanto a las competencias a desarrollar en los estudiantes, entre las que destacamos el ejercicio del pensamiento científico a través de la investigación, la reflexión y el análisis crítico; el uso de las tecnologías digitales de forma crítica, significativa, reflexiva y ética; así como la capacidad para argumentar de forma fundamentada a fin de negociar y defender puntos de vista, apuntando a la toma de decisiones de forma consciente.

En cuanto a las DCN, a lo largo de las últimas dos décadas se han propuesto cambios, principalmente en lo que se espera del docente, tanto en su desempeño en el aula como en las habilidades que se espera que desarrolle en sí mismo y en los estudiantes (Fichter Filho et al., 2021).

2 PCK: conocimiento pedagógico del contenido / PDC: capacidad de diseño pedagógico.

Las resoluciones CNE/CP 2/2019 y 1/2020, que establecen los lineamientos más recientes para la formación inicial y continua de docentes, proponen que los egresados desarrollen competencias específicas en tres dimensiones: conocimiento, práctica y compromiso profesional. Entre estas, destacamos las acciones de práctica profesional, que son: planificar la enseñanza para que el aprendizaje sea efectivo, construir y organizar el ambiente de aprendizaje, evaluar el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, y orientar su práctica pedagógica hacia conocimientos, habilidades y destrezas. Estos documentos se basan en un nuevo paradigma educativo cuyo objetivo no se centra solo en el conocimiento, sino, sobre todo, en el saber hacer.

Sin embargo, a pesar de la intencionalidad de la iniciativa educativa brasileña de seguir la dirección que se propone a nivel mundial, las resoluciones y normativas más recientes han sido objeto de críticas[3] por parte de diversos sectores de la sociedad. Si bien se apuntan reflexiones importantes y ajustes necesarios, conviene considerar que, además de la urgencia de reformas en nuestro sistema educativo, dichos documentos están vigentes. De esta manera, tanto los docentes en ejercicio como las instituciones de formación docente se ven desafiados a repensar repertorios, prácticas, valores y competencias, en definitiva, a revisar los itinerarios de formación inicial y continua. Por tanto, ante los cambios significativos en el escenario educativo, y considerando las nuevas demandas y altas expectativas en torno al trabajo docente, es fundamental pensar en las especificidades y posibilidades del campo de la formación docente.

3. Formación de docentes

En el ámbito de la formación docente, se entiende de manera consensuada que todas las experiencias educativas de un individuo tienen un carácter potencialmente formativo. Sus concepciones sobre el papel del docente y de la enseñanza se forman a lo largo de su trayectoria escolar, incluso cuando se encuentra en la posición de estudiante. Considerando la realidad educativa brasileña, el modelo hegemónico todavía concibe la educación como un proceso de transmisión de conocimientos, lo que privilegia el modelo de racionalidad técnica en los procesos de enseñanza-aprendizaje y de formación de profesores.

3 Existen muchas críticas a la forma como la BNCC fue propuesta e implementada en Brasil, en relación con sus aspectos políticos, pedagógicos, económicos y sociales. Para profundizar esta discusión, recomendamos los trabajos de Aguiar y Dourado (2018), Branco et al. (2018) y Dourado y Siqueira (2019).

Este modelo de racionalidad técnica comprende una actividad profesional docente que pone un fuerte énfasis en el dominio y la aplicación de procedimientos y herramientas de enseñanza, que buscan controlar, mecanizar y optimizar el aprendizaje de los estudiantes. Esta forma de concebir la práctica docente parte inicialmente de una dicotomía entre la construcción teórica científica y la aplicación de la técnica, lo que hoy se refleja en una separación significativa entre los ámbitos teórico y práctico de la formación docente (Slonski et al., 2017).

Ante esto, la escuela comienza a concebirse únicamente como un espacio de enseñanza, y la responsabilidad del aprendizaje de los alumnos recae en el docente, cuyo papel se limita a impartir clases, aplicar tareas y exámenes. Además, en relación con a la formación docente, este modelo presupone cursos de formación continua para actualizar y mejorar las técnicas, sin que el profesor realice ninguna reflexión crítica sobre su propia práctica[4] (Diniz-Pereira, 2015).

En contraste con esta realidad formativa, coexiste la concepción de que la formación académico-profesional de los docentes es singular y difusa, y se propone que el ser y el hacer docente no están vinculados únicamente a la certificación académica en carreras de pregrado o de pedagogía, sino que están conformados por saberes provenientes de dominios diferentes y complementarios. Esta temática viene ganando espacio en las investigaciones nacionales e internacionales sobre la formación docente, a partir de un movimiento de reforma de este proceso, iniciado alrededor de la década de 1980 y conocido como el movimiento de profesionalización docente, cuyos principales representantes incluyen a los autores Lee Shulman y Maurice Tardif (Diniz-Pereira, 2015). En Brasil, recién en la década de 1990 se iniciaron las investigaciones en ese campo, las cuales consideraron que el conocimiento y la práctica pedagógica son complejos[5], por lo que la formación docente necesitaría ser más amplia, abarcando el desarrollo personal, profesional y organizacional, además de la formación académica (Nunes, 2001).

Tardif (2002) plantea que los docentes tienen conocimientos plurales y heterogéneos, provenientes de diferentes fuentes: experiencia

4 El modelo de racionalidad técnica es ampliamente criticado en la literatura específica, dado que responsabiliza a los docentes individualmente, sin considerar las condiciones precarias y la intensificación de su trabajo, lo que, según Arroyo (1985), tiende a resultar en una deformación gradual de este profesional.

5 El concepto de saberes docentes es controvertido y objeto de debate, con diversas perspectivas entre los autores (Grützmann, 2013; Tardif, 2002). Dado que no es el enfoque principal de este trabajo, se presentan las interpretaciones de Shulman (1987) y Tardif (2002) para clarificar el concepto.

personal, formación escolar, libros y currículos de enseñanza, formación profesional, relaciones con pares, entre otros. De esta manera, la comprensión del conocimiento es amplia y abarca los conceptos, actitudes, habilidades y capacidades de los docentes, es decir, abarca los dominios del saber, del saber hacer y del saber ser. Se trata, en todo caso, de un conocimiento sobre el trabajo y para el trabajo, pero que también se construye *a partir* del trabajo.

Shulman (1987), en acuerdo con Tardif, señala que el conocimiento del profesor, si fuera compilado, incluiría, como mínimo: a) el conocimiento del contenido; b) conocimientos pedagógicos generales, especialmente principios y estrategias de gestión y organización; c) los conocimientos curriculares, en particular los materiales y programas de enseñanza específicos; d) el conocimiento de los contenidos pedagógicos, esa forma especial de comprensión profesional que involucra contenidos y pedagogía, exclusiva de los docentes; e) el conocimiento de los educandos y sus características; f) el conocimiento de los contextos educativos, desde el trabajo directo con la clase hasta las políticas gubernamentales, las características comunitarias y culturales, etc.; g) el conocimiento de los objetivos, finalidades y valores educativos, y de sus bases histórico-filosóficas.

Desde la perspectiva de este autor, existe una complejidad inherente al acto de enseñar, que involucra estos diferentes tipos de conocimientos y va más allá del dominio del tema o del buen desempeño oratorio. Por tanto, en docentes verdaderamente eficaces destaca su capacidad de dilucidar el contenido de diferentes maneras, reorganizarlo o particionarlo, darle nuevas formas a través de actividades y emociones, metáforas y ejercicios, ejemplos y demostraciones, para que sea comprendido por sus alumnos. Así, la enseñanza comienza con un acto racional, al que pertenece el proceso de pensamiento, y culmina con la realización de acciones de compartir, incitar o implicar, seguido de una amplia reflexión para que el proceso pueda comenzar de nuevo. Dicho esto, la diferencia esencial entre un especialista y un profesor es que el acto de enseñar implica, además del dominio del contenido en cuestión, el uso del razonamiento pedagógico —comprensión, razonamiento, transformación y reflexión— para construir el camino del conocimiento desde uno mismo hacia los educandos, lo que se denomina conocimiento pedagógico del contenido o PCK, por sus siglas en inglés (Shulman, 1987).

Así, el PCK sería un concepto que se ubica en la intersección entre el conocimiento del contenido y la pedagogía, constituyendo una categoría específica del conocimiento docente, que se relaciona con la planificación y las acciones pedagógicas en el aula. Por tanto, el PCK puede considerarse como la transformación que implica el conocimiento pedagógico, a partir de la interacción con otros que forman el conocimiento básico para la enseñanza, el conocimiento del contenido y el contexto (Grossman, 1990). A partir de esta construcción, sobre el PCK se va consolidando la idea del vínculo entre contenido y didáctica. En esta comprensión, cada disciplina tiene una dimensión didáctica entrelazada, lo que requiere que los docentes en formación tengan tanto un enfoque genérico en el dominio de conocimiento en cuestión, así como un enfoque más específico en el conocimiento pedagógico asociado (Fernández, 2011).

Relacionado con esta perspectiva, más recientemente han surgido estudios que buscan indagar en los recursos que utilizan los docentes para desarrollar la enseñanza, dando lugar al concepto de *Pedagogical Design Capacity* (PDC) o capacidad de diseño pedagógico (Knight-Bardsley y McNeill, 2016). Así, el PDC comprende "la capacidad del docente para percibir y movilizar recursos para desarrollar episodios de instrucción" (Brown, 2009, p. 29) y apoyar el aprendizaje de los estudiantes. Estos recursos, que van a ser movilizados por el docente, incluyen tanto los instrumentos curriculares (herramientas, procedimientos y marco teórico), como los propios acervos del docente (su base de conocimientos, creencias y PCK). Por lo tanto, sería posible pensar en el PDC como una capacidad de enseñanza más práctica para el aula, que se entrelaza con otros conocimientos de enseñanza involucrados en el PCK.

Así, percibimos un alineamiento de este movimiento reformista que abarca los saberes docentes, con énfasis en las especificidades del PCK/PDC, con las tendencias más actuales en la formación docente. Estos programas de formación deben capacitar a estos profesionales para ir más allá de la mera enseñanza de contenidos y fomentar su capacidad crítica y analítica, siendo capaces de recrear y reflexionar sobre sus conocimientos, objetivos, propósitos y filosofía de enseñanza a la luz del contexto físico, de desarrollo y motivacional de los estudiantes (Talanquer, 2004).

Considerando el escenario actual, la implementación de programas de formación de docentes con este perfil se convierte en una demanda urgente, con énfasis en el desarrollo de habilidades como la negociación,

la reflexión y el pensamiento crítico. Estas competencias docentes se hacen cada vez más necesarias, dados los requisitos de los documentos normativos nacionales y las directrices internacionales.

En vista de ello, como ya se mencionó, presentaremos en este capítulo una experiencia en el ámbito de la formación docente académica, el componente curricular denominado Argumentación en Educación, el cual busca desarrollar el PCK/PDC de los estudiantes de pedagogía y otras carreras de pregrado en el uso de la argumentación con fines pedagógicos, y tiene como punto de intersección entre estos conceptos el modelo de debate crítico.

4. La argumentación en la educación: el papel del docente

La argumentación se entiende aquí como una actividad naturalmente discursiva y social, que emerge de la defensa de puntos de vista y de la consideración de cuestiones y perspectivas diferenciadas, dando lugar a un proceso de negociación en el que los puntos de vista en cuestión pueden ser revisados y transformados (Leitão, 2007b; Van Eemeren et al., 1996). Entendemos que los elementos fundamentales de este ejercicio son el argumento, el contraargumento y la respuesta —unidad triádica propuesta por Leitão (2007a), que permite captar el movimiento argumentativo en el discurso y en el pensamiento—, los cuales están en constante diálogo entre sí, ya sea en el plano interpsicológico del discurso o en el plano intrapsicológico del pensamiento. Se observa entonces que la negociación ocupa aquí un lugar central, siendo privilegiada para el desarrollo del pensamiento reflexivo y de la metacognición (De Chiaro, 2015; Leitão, 2007b), que abarca el conocimiento, la reflexión, la evaluación, la organización y la regulación del propio conocimiento (Ribeiro, 2003).

Queda claro, entonces, cómo el discurso argumentativo y el aprendizaje de la argumentación adquieren relevancia en diferentes contextos educativos y en las prácticas pedagógicas en el aula. En este contexto, los docentes juegan un papel fundamental en la creación de un ambiente educativo argumentativo para sus estudiantes, así como en la mediación de los procesos de construcción de conocimiento que se dan a través de la argumentación, por lo cual deben crear condiciones para alcanzar estos objetivos, por ejemplo, planificando el uso de materiales y organizando tareas específicas, promoviendo situaciones de debate y reflexión con objetivos explícitos entre los estudiantes, reconociendo y manteniendo la argumentación establecida de acuerdo con los objetivos

curriculares, desarrollando las habilidades argumentativas de los estudiantes de forma sistemática y también realizando un autoanálisis de la eficacia de su práctica y del discurso que predomina en su clase (Lourenço, 2013; Rapanta, 2016). Además, ya está consolidada en la literatura específica la relación entre el buen desempeño docente —tanto como argumentador como en su efectividad en la gestión pedagógica del discurso argumentativo— y el buen desempeño de los estudiantes, con relación al reconocimiento, producción y evaluación de un discurso argumentativo de calidad (Guevara, 2015).

Así, la importancia de una intervención dirigida a los docentes se evidencia en el hecho de que ellos son, por excelencia, los agentes facilitadores de técnicas que ayudan a los estudiantes en las actividades argumentativas y en el desarrollo de sus propias habilidades. De esta manera, podemos considerar una cuestión en la formación del profesorado con relación al desarrollo de las competencias necesarias para manejar eficazmente la argumentación en el aula, teniendo en cuenta los límites de dos grandes líneas de trabajo e investigación con la argumentación, esto es, argumentar para aprender y aprender a argumentar. Existe pues una necesidad indiscutible de apoyo a los docentes, tanto en la mejora de sus habilidades argumentativas como en el desarrollo del razonamiento pedagógico, a fin de que puedan realizar una práctica orientada a la argumentación (Lima et al., 2023; Rapanta, 2016). Sin embargo, el problema resaltado radica en que entendemos que también es necesario consolidar una tercera dimensión que complemente las anteriores, la de *aprender a enseñar* con argumentación, que permita a los docentes en formación experimentar y apropiarse de las herramientas y posibilidades de gestión del discurso argumentativo en los entornos educativos, preparándolos así para trabajar con la argumentación en sus aulas (De Chiaro, 2020, 2024, 2025).

Desde esta perspectiva, el componente curricular de Argumentación en Educación busca, a través de sus objetivos, contenidos programáticos y metodología pedagógica, construir un ambiente predominantemente argumentativo mediante la combinación de las dimensiones de aprender a argumentar, argumentar para aprender y aprender a enseñar con argumentación. Así, se sostiene que este componente curricular tiene el potencial de contribuir al desarrollo tanto de las habilidades argumentativas, como de PCK/PDC relacionadas con la argumentación, avanzando hacia el propósito de formar profesores más competentes y capaces de producir, promover, mediar, evaluar y enseñar argumentación (Andriessen et al., 2003; De Chiaro, 2020; Lima et al., 2023; Lima

et al., 2023; Rapanta, 2016). Es la centralidad del MDC dentro de esta propuesta curricular, dirigida a docentes en formación, y su logro de objetivos en términos de desarrollo del PCK/PDC en argumentación, lo que nos interesa explorar a partir de ahora.

5. Componente curricular Argumentación en Educación en la formación docente: el papel del MDC

Para comprender la importancia del modelo didáctico para la construcción de la ciencia basado en el MDC en esta propuesta de formación docente centrada en la argumentación en educación, es fundamental analizar la lógica de su diseño, su organización y su conexión con los conceptos de PCK y PDC, aplicados específicamente a la argumentación.

La construcción de esta propuesta curricular[6] se ancla en una idea defendida por varios autores que se dedican a pensar el trabajo con la argumentación en entornos educativos: como se ha visto anteriormente, se consideran dos grandes categorías, aprender a argumentar y argumentar para aprender (Leitão, 2011; Muller-Mirza y Perret-Clermont, 2009; Rapanta, 2016). La primera se centra en la adquisición de las habilidades necesarias para ejercer la argumentación; la segunda, en toda la reflexión presentada anteriormente en este capítulo sobre el papel privilegiado que la argumentación, con su peculiar organización discursiva, puede tener en la construcción crítica y reflexiva del conocimiento y en el desarrollo de formas de razonamiento de orden superior, características del funcionamiento metacognitivo.

En un estudio reciente, De Chiaro (2020) plantea además que, cuando el entorno educativo en cuestión se refiere a la formación de profesores, a las dos categorías mencionadas es necesario agregar la tercera categoría que acordamos antes, la de aprender a enseñar a argumentar, o, como propone De Chiaro (2024), de manera más completa, "aprender a enseñar con argumentación", que se refiere a la capacidad de trabajar con la argumentación en educación. Esto ocurre porque el hecho de aprender a argumentar y comprender el potencial de la argumentación para el aprendizaje crítico y reflexivo no garantiza que los futuros

6 Más detalles adicionales de esta propuesta curricular se pueden encontrar en De Chiaro (2020). Para comprender la lógica en la que se basó la elaboración de esta propuesta, con énfasis en la reflexión sobre el docente como diseñador argumentativo, recomendamos la lectura de De Chiaro (2024). Se realizó un análisis del impacto de este componente curricular en la competencia argumentativa y el manejo de metodologías potencialmente argumentativas por parte de los futuros docentes en Lima et al. (2023).

profesores sepan cómo llevar la argumentación a sus aulas ni cómo gestionarla para alcanzar sus objetivos pedagógicos.

A partir de estas consideraciones previas sobre el componente curricular en cuestión, ahora es posible reflexionar sobre las relaciones entre estas categorías y los conceptos de PCK y PDC. Las dos categorías iniciales están delineadas en la planificación de este componente curricular para trabajarse de manera articulada en una misma unidad programática: aprender a argumentar y argumentar para aprender, la cual se desarrolla después de una reflexión inicial en la que se abordan con los profesores las diferentes teorías de la argumentación a lo largo de la historia, además de las bases lingüísticas, psicológicas y epistemológicas adoptadas en el componente curricular respecto de la perspectiva dialéctica y dialógica de la argumentación. Para ello, se trabajan inicialmente las dimensiones cognitiva, metacognitiva y epistémica de esta perspectiva argumentativa. Todas estas reflexiones iniciales se justifican porque construyen las bases epistemológicas que explican la relación propuesta por el componente curricular entre argumentación y educación, mostrando consonancia con la advertencia de Shulman (2019) sobre la necesidad de ir más allá del conocimiento del contenido en sí, contribuyendo al conocimiento de ese contenido para la enseñanza, es decir, relacionándolo con sus posibilidades de enseñarse. Este es, por tanto, el enfoque principal de la unidad programática que dialoga entre las dos categorías iniciales, el conocimiento didáctico de la argumentación y el PCK en la argumentación.

Es importante aclarar que esta unidad temática, centrada en el PCK en la argumentación mediante la relación entre aprender a argumentar y argumentar para aprender, en general, trabaja los elementos de la argumentación —argumento, contraargumento y respuesta, los movimientos característicos de una situación argumentativa—, la justificación y negociación de diferentes perspectivas (Leitão, 2011) y la calidad de los argumentos, basándose en los criterios de aceptabilidad, relevancia y suficiencia de Govier (2001). Cada uno de estos contenidos conceptuales se construye respetando un continuo intencional que se inicia con la conceptualización, sigue con la identificación y la producción, y culmina en la evaluación de argumentos, posibilitando una praxis pedagógica constante. Así, de acuerdo con Sengul et al. (2020), es importante que los profesores conozcan los procesos estructurales y dialógicos de la argumentación, de modo que estén preparados para promover una construcción crítica de argumentos y evaluar la fuerza de diferentes afirmaciones durante las situaciones de argumentación

en sus aulas. Así, en este momento, los estudios teóricos, centrados en argumentar para aprender, se intercalan y relacionan continuamente con actividades prácticas basadas en estrategias potencialmente argumentativas (EPA), centradas en aprender a argumentar, que permiten a los profesores en formación, más que aprender conceptualmente, experimentar estos conceptos en la práctica, no solo identificándolos, sino también produciéndolos y evaluándolos.

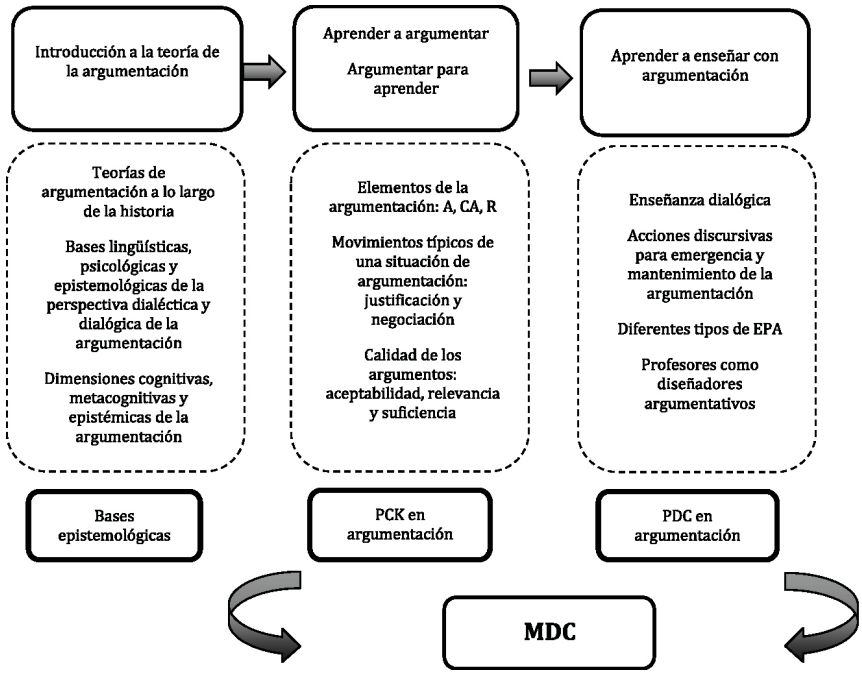
No se trata, por tanto, de un mero estudio teórico de los conceptos principales de la argumentación, sino de un estudio teórico-práctico del conocimiento didáctico del contenido de la argumentación (PCK en argumentación). Entre las estrategias potencialmente argumentativas que los profesores en formación son invitados no solo a conocer, sino también a experimentar, el MDC ocupa un lugar central, insertándose estratégicamente en la culminación de esta unidad programática y abriendo espacio para reflexiones sobre la unidad programática posterior, de aprender a enseñar con argumentación, la tercera categoría propuesta por De Chiaro (2020, 2024), centrada en trabajar la capacidad de diseño pedagógico en argumentación (PDC en argumentación). En otras palabras, en esta propuesta pedagógica de formación de profesores en argumentación en educación, el MDC desempeña el importante papel de relacionar el PCK y el PDC en la argumentación, al ubicarse intencionalmente en el momento de transición entre ambas unidades temáticas.

Esta última unidad temática aborda, entre otras reflexiones, la enseñanza dialógica (Wolfe y Alexander, 2008), así como acciones discursivas para el surgimiento y mantenimiento de la argumentación (De Chiaro y Leitão, 2005), además de diferentes tipos de EPA, y su enfoque principal es construir caminos para que los docentes en formación puedan verse específicamente como *diseñadores argumentativos* (De Chiaro, 2024). En el contexto educativo, un *diseñador* es alguien que no solo replica lo que ya existe, sino que adapta y/o construye diseños pedagógicos para lograr sus objetivos instruccionales, lo cual es similar al concepto de PDC (Brown, 2009). El PDC en argumentación, por tanto, se refiere a esta habilidad específicamente orientada a la adaptación y construcción de EPA, lo que nos lleva a entender por qué estos docentes en formación en argumentación pueden llegar a verse como diseñadores argumentativos.

Al finalizar el componente curricular, a los estudiantes, docentes en formación, se les exige construir de manera autoral una EPA para

aplicarla, analizar sus alcances (si se cumplió el potencial argumentativo imaginado) y presentarla a colegas y docentes, quienes, de manera colaborativa, podrán reflexionar sobre cada diseño y sus alcances en el aprendizaje de los estudiantes. En la figura siguiente es posible visualizar, de manera más específica, la organización del componente curricular dividido en sus unidades, las relaciones entre estas y sus objetivos, y la centralidad del MDC como estrategia pedagógica que articula los dos momentos nucleares.

Figura 1.
Componente curricular Argumentación en Educación



Desde todo lo elaborado hasta aquí, podemos ahora comprender cómo y por qué el MDC constituye, en este componente curricular, el hilo conductor que articula sus dos momentos clave. Más que eso, nos interesa mostrar que lo que justifica posicionar al MDC en esta intersección es la forma en que se concibió su uso. Esto se utilizó con el fin de cumplir (y articular) las tres categorías: aprender a argumentar, argumentar para aprender (primer momento clave del componente) y aprender a enseñar con argumentación (segundo momento clave). A continuación, detallaremos el papel de esta herramienta en el componente curricular de Argumentación en Educación.

6. El MDC como articulador de las tres categorías de estudio de la argumentación en educación

Creemos que ya ha quedado claro hasta este punto del texto que, en general, lo que hace del MDC una estrategia pedagógica de gran interés en la formación de profesores en argumentación en educación es su potencial para atender los objetivos pedagógicos trazados por el componente curricular aquí presentado. En este contexto, nos interesan más específicamente las especificidades de este modelo de debate: la invitación a la dialogicidad, su culminación en un movimiento de revisión de perspectivas y la posibilidad de cambiar de posiciones sin comprometer la evaluación de la calidad argumentativa, y la consiguiente valorización del funcionamiento reflexivo y autorregulador. A partir de este momento, el foco pasa entonces a precisar cómo se diseñó el uso del MDC para atender cada una de las categorías antes mencionadas del componente curricular, haciéndolo así central en sus objetivos pedagógicos.

Sin embargo, antes de entrar en detalles, consideramos necesario aclarar cómo se ha llevado a cabo este debate con el profesorado en formación. En cuanto a las fases que lo componen, no existen diferencias en relación con las adaptaciones ya realizadas al modelo original para la inserción en el aula (Leitão, 2012; Leitão et al., 2016), estando compuesto por una fase de apertura, en la que el panel evaluador (jueces) también desempeña el papel de investigador, presentando la controversia a debatir y los criterios a utilizar en la evaluación de los paneles; siguen dos fases de debate cerrado, en las que las bancadas proponentes y opositoras se alternan, argumentando, contraargumentando y respondiendo sus posiciones; más una fase de cierre, cuando cada bancada concluye su posición luego de la revisión y elabora, además de un resumen, una propuesta para resolver la controversia; y la fase de evaluación final, cuando la bancada evaluadora comunica sus reflexiones sobre el desempeño de las otras dos y la decisión final sobre cuál de ellas cumplió más competentemente con los criterios de debate acordados de antemano. Entre las fases, hay breves momentos de encuentros privados entre los miembros de cada grupo para la reflexión y organización de la siguiente etapa (momentos llamados de *coaching*[7]). Al final, todo el grupo se reúne para analizar el debate y las acciones de las tres bancadas en conjunto. Una característica específica

7 El termino *coaching*, en este contexto, se refiere a la facilitación del desarrollo de los integrantes del grupo por parte de los entrenadores participantes, quienes guían a su propio banco.

del funcionamiento de los bancos en este componente curricular es que toda la clase está dividida en tres bancos, es decir, no hay público. Las bancadas proponentes y opositoras eligen, en cada etapa, tres representantes para dirigir el debate de ideas. Es decir, los representantes pueden cambiar o permanecer iguales en las diferentes fases, si así lo desea la bancada, y se decide durante los momentos técnicos. Los demás participantes en los banquillos actúan como entrenadores, tomando notas y reflexionando sobre cada fase, las cuales sirven como base de orientación a los representantes.

Además de esta operación, nos interesa aclarar algunas otras características del diseño del modelo para el componente curricular en cuestión, que ayudarán a comprender su contribución a cada categoría. Estas características, que se describen a continuación, fueron diseñadas intencionalmente para cumplir con las categorías y, si bien es importante decir que se presentan de manera totalmente relacionada entre sí, aquí, para fines didácticos, se describirán por separado y se analizarán en cuanto al alcance de cada una en términos de qué categoría o categorías buscan cumplir:

1. El MDC se desarrolla al final de la unidad de aprender a argumentar y argumentar para aprender. Esta elección se justifica porque el modelo, al contar con una estructura claramente definida por la composición de sus diferentes bancos y fases, habilita un terreno fértil para la culminación del ejercicio práctico de los estudiantes, futuros profesores, en su rol de argumentadores, practicando la argumentación, la contraargumentación y la respuesta. Además, durante y después del debate, se les invita constantemente a autoanalizar sus actuaciones y las de los demás participantes (categoría de aprender a argumentar).

2. Con el objetivo de potenciar el autoanálisis y proporcionar un funcionamiento metacognitivo y autorregulador a los docentes en formación como debatientes, todo el debate se graba en video. La clase siguiente se planifica para que, mediante la reproducción del mismo, los docentes en formación puedan observar sus actuaciones y las de sus colegas, y realizar un ejercicio metacognitivo de reflexión sobre su desempeño, tanto en la interacción y revisión del diálogo, como en la calidad de los argumentos construidos. Se diseñó una estrategia pedagógica para que los estudiantes, organizados en las tres bancadas, analicen cada fase (debate cerrado 1, debate cerrado 2 y fase de cierre). Cada banca analiza uno de los

criterios de calidad (aceptabilidad, pertinencia y suficiencia) en cada etapa, de forma rotativa. Al final de la actividad, cada banca habrá analizado, en alguna de las etapas, uno de los criterios de calidad de sus propias actuaciones y las de sus compañeros. Además, la estrategia de grabación y análisis en video se relaciona estrechamente con la autoconfrontación simple y cruzada (ACSC) propuesta por Clot et al. (2001), aunque inicialmente centrada en el ámbito clínico y el análisis de la experiencia profesional en general. Con pasos específicos[8] que aparecen aquí adaptados para la propuesta curricular analizada, este movimiento de autoconfrontación pretende concientizar a los involucrados sobre sus propios procesos y reflexionar sobre la posibilidad de modificarlos (categoría de aprender a argumentar). La grabación y su posterior análisis del video también tendrán un impacto en el ejercicio de argumentar para aprender, como se verá a continuación.

3. El del MDC no es el primer debate que se celebra sobre la polémica que lo desencadena. Previamente, se realiza un debate con un nivel menor de estructura y sin lectura previa sobre el mismo tema, y también se graba en video. Al final de los dos debates, extractos de las imágenes de ambos se insertan en diapositivas para ser analizados en conjunto en la clase siguiente al MDC, en momentos en que los docentes en formación discuten puntos coincidentes en relación con la temática en los diferentes debates. Los pares de extractos con el mismo contenido surgido en el debate anterior y en el MDC son mostrados a los estudiantes, y la calidad conceptual de los argumentos construidos por ellos es analizada por todos, tanto en el sentido de profundizar en los conceptos trabajados (argumentar para aprender), como de comprender los impactos que diferentes estructuras de debate pueden tener en la construcción de conocimiento de los involucrados (ingresando en la categoría de aprender a enseñar con argumentación).

4. Situado en la transición a la siguiente unidad, el uso del MDC se convierte en una introducción a la reflexión sobre cómo enseñar con argumentación. Esto se debe a que, como se mencionó en el punto anterior, luego de analizar el debate a través de la grabación en video, las diapositivas comparativas de ambos debates brindan una introducción a las diferentes posibilidades de estructurar EPA

8 Para obtener más información sobre la ACSC, se recomienda la lectura de Clot et al. (2001).

y sus impactos, tanto en la ocurrencia de la argumentación como en la construcción de conocimiento. Con el MDC como telón de fondo, la próxima clase y las que le siguen están dedicadas a explorar los siguientes temas: capacidad de diseño pedagógico en la argumentación; diferentes tipos de EPA; y las acciones discursivas del docente para el surgimiento y mantenimiento de la argumentación. El objetivo ahora se centra en trabajar los diferentes niveles de estructuración de las EPA, mostrando que siguen un continuo desde las estrategias no estructuradas hasta aquellas con un alto nivel de estructuración, con el MDC como gran representante. Esta variación en el nivel de estructura se muestra a los profesores en formación en relación con otro continuo, ahora en referencia a la demanda de acciones discursivas del docente para el surgimiento y mantenimiento de la argumentación. Lo que queremos entender en este punto es que las dos líneas (*continuum*) son inversamente proporcionales, es decir, cuanto menor sea el nivel de estructura de una EPA, más dependerá su potencial argumentativo de la mediación del profesor con sus acciones discursivas. Por el contrario, cuanto mayor es la estructuración de la EPA, menor tiende a ser la necesidad de mediación del docente con sus acciones discursivas (De Chiaro, 2024). Toda esta reflexión parte de la experiencia del MDC, lo que justifica la idea de su centralidad en el componente curricular presentado.

7. Discusiones finales

En el marco de una propuesta de publicación orientada a explorar el aporte del MDC en sus diez años de existencia, este capítulo tuvo como objetivo situar la posibilidad de utilizar este modelo de debate como estrategia central en un componente curricular centrado en la argumentación en educación. Este aporte no termina con las palabras aquí presentadas, pues cada semestre se han ido sumando nuevos datos sobre esta realidad, dando lugar a distintos desarrollos y enriqueciendo así el rol del MDC en la formación docente, tanto de los docentes en formación, estudiantes de este componente curricular, como de nosotros mismos, docentes que lo gestionamos, en nuestra incesante formación.

Con la intención de hacer de este componente curricular también un espacio pedagógico de formación continua para los responsables (docente y monitores), al final del semestre, los estudiantes, docentes en formación, son invitados a una actividad de autoevaluación y evaluación

del componente curricular (una vez más inspirado en el ACSC de Yves Clot). Para ello, además de un diálogo libre realizado el día de clausura sobre toda la experiencia compartida, los estudiantes, en un momento posterior, responden individualmente a un formulario con preguntas dirigidas a esta autoevaluación y valoración del componente curricular. Esta experiencia se viene realizando desde el inicio de la propuesta, en el año 2017, totalizando así alrededor de 16 clases, considerando que, debido a la gran demanda de los estudiantes cada semestre, esta no ha dejado de ofertarse en ninguna de ellas desde entonces. Un dato que merece la pena destacar de estas valoraciones es la fuerte presencia en las respuestas de los estudiantes sobre la importancia del momento MDC y su posterior valoración en su formación y en el deseo de trabajar la argumentación en sus aulas. Demuestran en sus intervenciones que el MDC se caracteriza por ser la cúspide del componente curricular, y entendemos que esto se debe precisamente al alcance que tiene esta estrategia al articular la experiencia y las reflexiones en torno a las tres categorías previstas.

La exitosa experiencia del MDC en este componente curricular, tal como está organizado, ya ha generado desarrollos en materia de formación docente. Un núcleo específico de Argumentación en Educación (coordinado por el mismo docente) dentro de un programa de extensión llamado Residencia Pedagógica, ya cumplió su segunda edición. Este programa, a diferencia del componente curricular que dura 4 meses, tiene una duración de 18 meses y coloca a docentes en formación en aulas de escuelas públicas para que puedan realizar la práctica pedagógica de manera guiada. En sus dos ediciones, el MDC estuvo presente tanto en el momento de formación de los residentes, según el componente curricular presentado, como adaptado a las EPA que estos residentes, ahora como conductores de clase, diseñaron y mediaron en sus prácticas en las escuelas. En los momentos de aprendizaje, tanto de estudio como de realización, es innegable la riqueza que este modelo de debate ha aportado en la formación de estos residentes.

A partir de estas reflexiones, recomendamos fuertemente la construcción de experiencias formativas orientadas a formar educadores comprometidos con la construcción de ambientes educativos dialógicos, reflexivos y ricos en criticidad. Finalmente, proponemos que las metodologías que privilegian el discurso argumentativo, incluido el MDC, pueden ser consideradas como recursos pedagógicos privilegiados para este propósito a través de su inserción intencional y consciente. Los impactos son notorios, tanto en los propios docentes

como en la formación de ciudadanos críticos y reflexivos respecto del conocimiento y del mundo en que viven.

8. Referencias

Aguiar, M. A. da S., & Dourado, L. F. (2018). *La BNCC frente al PNE 2014-2024: evaluación y perspectivas*. Anpae.

Andriessen, J., Baker, M., & Suthers, D. (Eds.). (2003). *Argumentar para aprender: confrontar cogniciones en entornos de aprendizaje colaborativo asistidos por computadora*. Kluwer.

Arroyo, M. G. (1985). ¿Quién forma al profesional docente? *Revista de Educación AEC*, 14(58), 7–15.

Branco, E. P., Ab, I., Wasse, L. F. A., & Zanatta, S. C. (2018). Una mirada crítica a la implementación de la Base Curricular Común Nacional en sintonía con la reforma de la Educación Secundaria. *Debates en Educación*, 10(21), 47–70.

Brasil. (2015). Base Curricular Nacional Común. Ministério de Educação. MEC.

Brasil. (2019). Dictamen 22 del CNE/CP, de 7 de noviembre de 2019: Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Inicial Docente de Educación Básica y Base Común Nacional para la Formación Inicial Docente de Educación Básica. Ministério de Educação, Conselho Nacional de Educação. Diario Oficial de la Unión: Sección 1, p. 142.

Brasil. (2020). Resolución CNE/CP No. 1, de 27 de octubre de 2020: Dispone las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación Continua del Profesorado de Educación Básica y establece la Base Nacional Común para la Formación Continua del Profesorado de Educación Básica (BNC-Educación Continua). Ministério de Educação, Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Diario Oficial de la Unión.

Brown, M. W. (2009). The teacher–tool relationship: Theorizing the design and use of curriculum materials. En J. T. Remillard, B. A. Herbel-Eisenmann, & G. M. Lloyd (Eds.), *Mathematics Teachers at Work: Connecting Curriculum Materials and Classroom Instruction* (pp. 17–36). Routledge.

Clot, Y., et al. (2001). Entretenimiento en la autoconfrontación transcultural: un método clínico de actividad. *Pistas*, 2(1), 1–7.

De Chiaro, S. (2015). El ruido interior de un estudiante silencioso: el desarrollo metacognitivo de estudiantes silenciosos en situaciones de argumentación en el aula. En S. De Chiaro & C. E. Monteiro (Eds.), *Formación docente: perspectivas múltiples* (pp. 139–163). Prensa Universitaria UFPE.

De Chiaro, S. (2020). Docentes: ¿qué tipo de seres humanos queremos ayudar a formar?: Punto de partida para la defensa de la argumentación en la formación docente. *Revista Iberoamericana de Argumentación*, 20, 267–289.

De Chiaro, S. (2024). Los docentes como diseñadores argumentativos: un desafío en la formación docente para una enseñanza basada en la argumentación. En I. C. M. de Azevedo & E. L. Piris (Eds.), *Argumentación y discurso en la multidisciplinariedad* (pp. 351–376). Pontes.

De Chiaro, S. (2025). La argumentación en el aula: acciones discursivas para el desarrollo de la argumentación en situaciones de enseñanza. En A. da S. Coraiola, D. L. Brum & I. Higa (Eds.), *La argumentación en la enseñanza de las ciencias: construcciones con la escuela* (pp. 27–40). Editorial Librería de Física.

De Chiaro, S., & Leitão, S. (2005). El papel del docente en la construcción discursiva de la argumentación en el aula. *Psicología: Reflexión y Crítica*, 52, 350–357.

Diniz-Pereira, J. E. (2015). Formación docente, trabajo docente y conocimientos. *Trabajo y Educación*, 24(3), 143–152.

Dourado, L. F., & Siqueira, R. M. (2019). A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 35(2), 291–306. https://doi.org/10.21573/vol35n22019.95407

Fernández, C. (2011). PCK – Conocimiento pedagógico del contenido: perspectivas y posibilidades para la formación docente. *Reunión Nacional de Investigación en Educación en Ciencias*, 8, 1–12.

Fichter Filho, G. A., de Oliveira, B. R., & Conejo, J. I. F. (2021). La trayectoria de las Directrices Curriculares Nacionales para la formación docente en Brasil: un análisis de textos oficiales. *Revista Iberoamericana de Estudios en Educación*, 16(1), 940–956.

Fuentes, C. (2011). Elementos para diseñar un modelo de debate crítico en la escuela. En S. Leitão & M. C. Damianovic (Eds.), *La argumentación en la escuela: conocimientos en construcción* (pp. 225–249). Pontes.

Fuentes, C., & Santibáñez, C. (2011). Diseño de debates: preliminares para una aproximación dialógica y crítica. En A. Catani (Ed.), *Discutiendo los fundamentos adecuados: Organizar, conducir y valorar un debate*. Loffredo University Press.

García, J. (1990). *La formación de un docente: conocimiento docente y formación docente*. Teachers College Press.

García, J. (1993). *Conocimientos docentes en tutorías en educación a distancia* (Tesis doctoral). Universidad Federal de Pelotas.

García, J. (2001). *Un estudio práctico de la argumentación*. Wadsworth.

García, J., Benites, L. C., & Borges, C. (2019). El uso de la autoconfrontación simple y cruzada para analizar la enseñanza en educación física. *Movimiento*, 25.

Govier, T. (2001). A *practical study of argument* (5th ed.). Wadsworth/ Thomson Learning.

Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. Teachers College Press.

Grützmann, T. P. (2013). *Os saberes docentes na tutoria em Educação a Distância* [Tesis doctoral, Universidade Federal de Pelotas]. http://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/123456789/1673

Guevara, L. C. R. (2015). *Enseñar a argumentar: una propuesta de formación docente para la inserción de prácticas argumentativas en el aula* (Tesis doctoral). Universidad Federal de Pernambuco.

Knight-Bardsley, A., & McNeill, K. L. (2016). Teachers' pedagogical design capacity for scientific argumentation. *Science Education*, 100(4), 645–672.

Leitão, S. (2007a). Argumentación y desarrollo del pensamiento reflexivo. *Psicología: Reflexión y Crítica*, 20(3), 454–462.

Leitão, S. (2007b). Procesos de construcción de conocimiento: la argumentación en foco. *Pro-Posiciones*, 18(3), 75–92.

Leitão, S. (2011). El lugar de la argumentación en la construcción del conocimiento en el aula. En S. Leitão & M. C. Damianovic (Eds.), *La argumentación en la escuela: conocimientos en construcción* (pp. 13–46). Pontes.

Leitão, S. (2012). Trabajar con la argumentación en entornos de enseñanza-aprendizaje: un desafío persistente. *Uni-pluri/versidad*, 12(3), 23–37.

Leitão, Y., de Chiaro, S., & Cano, M. (2016). El debate crítico: un recurso para construir conocimientos en el aula. *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 73, 26–33.

Lima, R. C. N., Leitão, Y., & de Chiaro, S. (2023). Impactos del componente curricular 'Argumentación en Educación' en la competencia argumentativa y el manejo de metodologías potencialmente argumentativas por parte de los futuros docentes. *Línea de Flotación*, 36, 26–50.

Lourenço, A. B. (2013). *Enseñar conocimientos de argumentación: dinámicas de desarrollo en la formación inicial del profesorado de ciencias* (Tesis doctoral). Universidad de São Paulo.

Muller-Mirza, N., & Perret-Clermont, A.-N. (Eds.). (2009). *Argumentación y educación: fundamentos teóricos y prácticas*. Springer.

Nunes, C. M. F. (2001). Conocimientos docentes y formación docente: un breve panorama de la investigación brasileña. *Educación y Sociedad – Dossier: El conocimiento de los docentes y su formación*, 74 (XXII), 27–42.

Rabossi, E. (2002). Diálogo, falacias y retórica: El caso de la falacia naturalista. *Manuscrito: Revista Internacional de Filosofía*, 25(2), 353–380. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8145614

Rapanta, C. (2016). *Professores como facilitadores da argumentação entre estudantes: Uma necessidade emergente* [Teachers as facilitators of students' argumentation ability: An emerging need]. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 50(2), 41–62. https://doi.org/10.14195/1647-8614_50-2_3

Remillard, J. J., Herbel-Eisenmann, B. A., & Lloyd, G. M. (2009). La relación profesor-herramienta: Teorizando el diseño y uso de materiales curriculares. En J. J. Remillard, B. A. Herbel-Eisenmann, & G. M. Lloyd (Eds.), *Profesores de matemáticas en el trabajo: Conectando los materiales curriculares y la instrucción en el aula* (pp. 17–36). Routledge.

Ribeiro, C. (2003). Metacognición: apoyo al proceso de aprendizaje. *Psicología: Reflexión y Crítica*, 16(1), 109–116.

Sengul, O., Enderle, P. J., & Schwartz, R. S. (2020). Uso del modelo instruccional de argumentación por parte de profesores de ciencias: vinculando el conocimiento práctico de la argumentación, las creencias epistemológicas y la práctica. *Revista Internacional de Educación Científica*, 42(7), 1068–1086.

Shulman, L. S. (1987). *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*. Harvard Educational Review, 57(1), 1–23. https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411

Shulman, L. S. (2019). Aquellos que entienden: Desarrollo del conocimiento en la enseñanza. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *23*(3), 269–295. https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11230

Slonski, G. T., Rocha, A. L. F., & Maestrelli, S. R. P. (2017). A racionalidade técnica na ação pedagógica do professor. En Anais do XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (XI ENPEC)

Talanquer, V. (2004). Formación del profesorado: ¿qué conocimientos distinguen a un buen profesor de química? *Revista de Educación Química*, 15(1), 60–66.

Tardif, M. (2002). *Enseñanza de conocimientos y formación profesional*. Vozes.

UNESCO. (2014). *Educación para la ciudadanía global: preparar a los estudiantes para los desafíos del siglo* XXI. UNESCO.

UNESCO. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y marco de acción: hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje permanente para todos*. UNESCO.

Van Eemeren, F. H. (2004). *Una teoría sistemática de la argumentación: el enfoque pragma-dialéctico*. Prensa de la Universidad de Cambridge.

Van Eemeren, F. H., & Grootendorst, R. (2004). A *Systematic Theory of Argumentation: The Pragma-Dialectical Approach*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511616389

Van Eemeren, F. H., García, J., Henkemans, F. S., Blair, J. A., Johnson, R., Krabbe, E. C. W., Plantin, C., Walton, D. N., Willard, C. A., Maderas, J., Zarefsky, D. (1996). *Fundamentos de la teoría de la argumentación: Un manual de antecedentes históricos y desarrollos contemporáneos*. Erlbaum.

Velasco, G., Roca, A. L. F., & Maestrelli, S. R. P. (2017). *Racionalidad técnica en la acción pedagógica del docente*. XI Encuentro Nacional de Investigación en Educación en Ciencias – XI ENPEC, Florianópolis.

Wolfe, S., & Alexander, R. J. (2008, December). *Argumentation and dialogic teaching: Alternative pedagogies for a changing world* (Beyond Current Horizons project report). Futurelab.

Capítulo 7.
Desafíos y avances en la adaptación del modelo de debate crítico: perspectivas actuales

Stefânio Amaral
Phagner Ramos
Nádia Oliveira

Tal como hemos explorado en los capítulos anteriores —en los que, primeramente, se articularon los principios de democracia epistémica, pedagogía deliberativa y virtudes intelectuales, y luego se mostraron diversas adaptaciones del modelo de debate crítico en contextos de aula, formación de docentes y manejo de la argumentación escrita—, en este capítulo ampliamos la mirada hacia los desafíos y avances recientes en la adaptación del MDC. Aquí nos enfocamos en perspectivas que trascienden el aula regular: prácticas formativas en supervisión de psicología, estimulación cognitiva en la senescencia y diseño inclusivo para personas con discapacidad. De este modo, continuamos tendiendo puentes entre la teoría y la práctica deliberativa, mostrando cómo la estructura dialógica y flexible del MDC puede adaptarse a nuevos escenarios y poblaciones, siempre bajo el horizonte de promover entornos más reflexivos, equitativos y colaborativos.

Los estudios que aquí presentados forman parte de la investigación realizada por el Núcleo de Pesquisa da Argumentação (NupArg), vinculado al Programa de Postgrado en Psicología Cognitiva de la Universidade Federal de Pernambuco y liderado por la Dra. Selma Leitão. Actualmente, los esfuerzos del NupArg se centran en adaptaciones y evaluaciones del MDC (Fuentes, 2009; Leitão, 2012) en contextos académicos, con un doble objetivo: el aprendizaje de contenidos de

psicología y la enseñanza de nociones de argumentación, tanto en pregrado (Amaral, 2016; Guevara, 2015; Lira, 2015, 2019; Macêdo, 2018; Nogueira Lima, 2022; Ramírez, 2012, 2018; Ramos y Leitão, 2020; Rocha, 2019; Silva, 2016; Souza, 2013) como en posgrado (Valença, 2017). En esa misma agenda se inscriben estudios que extienden el MDC más allá del aula: Nádia Silva explora prácticas formativas en el ámbito de las prácticas de un curso de psicología; Stefânio Amaral investiga adaptaciones para personas mayores con declives cognitivos típicos; y Phagner Ramos estudia su aplicación en contextos de educación inclusiva.

Este capítulo presenta reflexiones sobre el modo en que el MDC de Fuentes (2009, 2011) puede aplicarse en la educación inclusiva y en otros contextos extraescolares. En concreto, examinamos adaptaciones del MDC que contribuyan a: (i) desarrollar competencias relevantes en ámbitos laborales, por ejemplo, a través de prácticas de formación en programas de pregrado; (ii) ofrecer estimulación cognitiva a personas mayores sin deterioro cognitivo, lo que permite trazar un perfil argumentativo; y (iii) diseñar prácticas inclusivas en el aula que faciliten el análisis y el funcionamiento de la argumentación en personas con discapacidad.

A partir de esta breve presentación, este capítulo se estructura en dos partes: la primera presenta los supuestos generales del MDC y sus adaptaciones al contexto formal de enseñanza (aula), y la segunda se desglosa en tres apartados, para presentar las reflexiones derivadas del MDC en los amplios contextos y campos de actuación presentados.

En este sentido, el primer apartado tiene como objetivo profundizar sobre las posibilidades que ofrece promover prácticas formativas, orientadas por los principios del MDC, en los contextos específicos de los cursos de psicología. Tales consideraciones se realizan a través de la interlocución de algunos instrumentos didáctico-pedagógicos que tienen la capacidad de fomentar el desarrollo del pensamiento reflexivo y que suelen utilizarse en la formación en prácticas de psicología.

El segundo apartado se centra en una adaptación del MDC para personas mayores sin deterioro cognitivo, un público poco investigado en el campo más amplio de los estudios de argumentación. Esta investigación buscó analizar el perfil argumentativo de las personas mayores, los movimientos discursivos flexibilizantes y conservadores, y relacionar los principios del MDC con la posible flexibilidad y polarización de las perspectivas de los participantes.

El tercer apartado, a su vez, reflexiona sobre los límites y posibilidades del MDC en la práctica inclusiva en el aula, con el objetivo de promover el diálogo entre los principios de la educación inclusiva, es decir, equidad y adaptación, con la estructura y las estrategias necesarias para aplicar el MDC en el aula. Este diálogo se basa en el estudio del funcionamiento de las habilidades argumentativas de las personas con discapacidad, específicamente discapacidad intelectual, que es el foco del estudio en curso.

A la vista de estas consideraciones, pretendemos destacar la relevancia que las adaptaciones aquí propuestas, derivadas del MDC, pueden presentar para el desarrollo de importantes habilidades cognitivas, en múltiples campos de la educación y momentos de desarrollo del sujeto.

1. Modelo de debate crítico: fundamentos principales

La propuesta del MDC responde a las críticas hacia el uso de los debates tradicionales, que suelen configurarse mediante la reiteración retórica de un punto de vista, con poca o ninguna reflexión y diálogo (Fuentes, 2009). Por contraste, el MDC se centra en la oposición dialógica, en la que los individuos y sus respectivos puntos de vista se enfrentan de manera respetuosa en relación con un conflicto de opinión. Para ello, es necesario identificar temas controversiales y un espacio que permita a los participantes la libertad de presentar argumentos a favor o en contra del tema de debate, buscando soluciones a las diferencias de opinión (Fuentes, 2009, 2011). De este modo, se modifica la intención inicial del debate, alejándose de la mera competencia y acercándose a la existencia de tesis divergentes y a la búsqueda de su resolución, además de sustituir el objetivo a perseguir, reemplazando el triunfo a cualquier precio de la opinión personal por el diálogo crítico de las posiciones presentadas (Fuentes, 2009). A diferencia del contexto chileno, Leitão (2012) adaptó el MDC para utilizarlo en el aula, inicialmente en un componente curricular de la educación superior. Entre los principales cambios, añade la fase de preparación con tutores como parte de la disciplina, construyendo ciclos de debate, divididos en cuatro fases:

1. En las clases introductorias, se presenta el tema que se debatirá, con la construcción de conocimientos colectivos básicos. Además, en esta etapa, la polémica es presentada inicialmente por el profesor de la asignatura, buscando presentar ambos lados de las cuestiones y posicionarse como oponente del conocimiento hegemónico en el aula, permitiendo la apertura al cuestionamiento.

2. En la segunda fase, taller, la sala se divide en subgrupos, que asumen roles de proponente, oponente y jueces. En este punto, los monitores previamente instruidos participan, fomentando el diálogo grupal, evitando que el grupo quede confinado en su propia posición.

3. En el debate reglado, los representantes de cada grupo exponen sus tesis, exponen diferencias y buscan llegar a una resolución. El debate tiene fases específicas, entre ellas apertura, confrontación, preguntas y conclusión, cada una con un tiempo determinado para la intervención de cada grupo y el intercambio de turnos.

4. El cierre, última etapa del ciclo, se caracteriza por la reanudación del tema debatido y la evaluación del ciclo.

Con los buenos resultados de la adaptación al aula, se estableció la comprensión del potencial del MDC para otros espacios y, en consecuencia, la investigación en otros campos o poblaciones. ¿El MDC adaptado tendría potencial para la estimulación cognitiva en personas mayores típicas? ¿Sería el MDC una práctica que facilite la inclusión? Por otro lado, ¿sería posible adaptar el MDC al contexto de supervisión de prácticas curriculares en los programas de psicología? Estas nuevas preguntas inspiran el trabajo actual en este campo y guían las partes posteriores de este capítulo.

2. Reflexiones sobre el MDC aplicado a la práctica de la pasantía supervisada en psicología

El propósito de esta sección es presentar una discusión sobre cómo es posible construir prácticas formativas en el ámbito de los periodos de prácticas específicas en los programas de psicología, inspiradas en el MDC. Más específicamente, se pretende mostrar cómo los instrumentos didáctico-pedagógicos que comúnmente se emplean en este campo formativo, y que fomentan el pensamiento reflexivo, pueden utilizarse según las etapas presentes en el modelo.

La discusión propuesta se basa en consideraciones iniciales de los estudios de doctorado de la tercera autora de este trabajo, que inicialmente tuvieron como objetivo analizar cómo el uso de la argumentación, en situaciones propias del contexto de la pasantía curricular en psicología clínica, podría fomentar habilidades crítico-reflexivas en los internos.

La argumentación se presenta como el foco de intervención en este contexto, ya que es una actividad social y discursiva que posibilita discutir diferentes alternativas y comprensiones sobre un tema determinado de forma crítica y reflexiva (Leitão, 2008). La actividad argumentativa ocurre cuando el propio punto de vista se refleja a partir de la justificación y consideración de diferentes perspectivas (van Eemeren et al., 1996), lo que lleva a los interlocutores a revisar sus puntos de vista para determinar si sus argumentos están respaldados o no.

En otras palabras, el proceso mencionado de revisión se refiere a la capacidad del interlocutor de pensar críticamente sobre más de una posibilidad plausible, con el fin de determinar el mejor punto de vista para una situación dada, lo que constituye, por lo tanto, una actividad autorreguladora y reflexiva. En este sentido, es posible afirmar que la argumentación implica la construcción de puntos de vista de manera clara y fundamentada, siendo aceptables para interlocutores críticos, lo que desencadena, a su vez, procesos cognitivos y discursivos fundamentales para la construcción del conocimiento y la práctica reflexiva (Leitão, 2000, 2011).

A partir de estas consideraciones, fomentar el debate en contextos de aprendizaje se presenta como una herramienta didáctica eficaz para desarrollar habilidades de comunicación y pensamiento crítico (Leitão, De Chiaro y Cano Ortiz, 2016; Tessier, 2009). El debate se entiende aquí como una actividad dialógica, estructurada y crítica, en la que la relación y objetivo de los participantes involucrados es la resolución de diferencias de opinión (Fuentes, 2011), a través de una discusión regulada sobre un tema controversial y/o que tenga más de una forma plausible de resolución. Es un ejercicio en el que los participantes son llevados a presentar argumentos a favor o en contra del tema en discusión, con el fin de llegar a un consenso sobre la diferencia de opinión (Fuentes, 2009). Por lo tanto, se considera un instrumento pedagógico eficaz para facilitar una participación más activa del sujeto en su proceso de aprendizaje, desarrollando sus habilidades argumentativas y su pensamiento crítico-reflexivo (Tessier, 2009).

Con base en estos hallazgos, se plantea que el MDC puede ser una base importante para pensar estrategias de formación aplicadas en prácticas específicas en psicología, toda vez que propone que los interlocutores pueden lograr un resultado de forma cooperativa, mediante el establecimiento de una meta colaborativa y la adopción de un conjunto mínimo de estándares (Rabossi, 2002).

Dicho esto, la propuesta de intervención que se comenta en este apartado pretende englobar los elementos antes mencionados con actividades formativas que habitualmente se utilizan en las direcciones de prácticas, y que tienen la capacidad de fomentar el pensamiento reflexivo. Este diálogo se realizó con el fin de poder discurrir sobre una propuesta de intervención que pudiera ofrecer una consideración crítica sobre los conocimientos teóricos y prácticos propios de un campo profesional como el que se aborda en esta sesión.

Por tanto, un instrumento utilizado en la clínica psicológica —desde una perspectiva teórica más cognitivo-conductual— y también en los espacios de supervisión es el cuestionamiento socrático, un instrumento con un alto potencial argumentativo, el cual facilita discusiones basadas en la reflexión activa alrededor de puntos que ayudan a ampliar horizontes frente a perspectivas antagónicas sobre un tema y/o asunto determinado (Griffith y Frieden, 2000).

Además, para esta discusión se consideraron actividades que posibiliten el análisis de acciones prácticas realizadas en el campo de trabajo. Desde esta perspectiva, el juego de roles (*role reversal*) es un recurso que permite, en el ámbito de la supervisión en psicología clínica, la observación directa del desempeño del supervisado en situaciones propias del campo. En esta técnica, el supervisado representa, en parejas o grupos, una situación relacionada con la atención psicoterapéutica —que puede ser real o hipotética— y el supervisor realiza las intervenciones a partir de la situación simulada por los practicantes.

La descripción de los instrumentos mencionados muestra cómo es posible considerar la formación profesional en el ámbito de las prácticas supervisadas en los cursos de psicología anclados en los presupuestos del MDC. A continuación, se presenta una secuencia de intervención derivada del diálogo propuesto (ver tabla 1), que puede ser aplicada en espacios de supervisión como recurso pedagógico y formativo:

1. *Etapa de contextualización*: Diseñada con base en la etapa de confrontación propuesta por Fuentes (2009). Las discusiones de casos y situaciones en la clínica psicológica pueden facilitarse de tal manera que conduzcan a los internos a tomar una decisión sobre un curso de acción (manejo terapéutico), considerando diferentes posibilidades de conducción del caso clínico presentado. Las posibilidades podrían presentarse a partir de los múltiples enfoques psicoterapéuticos existentes en psicología. Desde esta

perspectiva, se toman como ejemplo dos enfoques clínicos antagónicos en psicología, ampliamente aceptados en el campo, para reflexionar sobre la propuesta.

2. *Etapa de apertura*: Con el fin de asegurar un debate regulado, una parte del grupo de internos asume la posición de antagonista, defendiendo uno de los enfoques clínicos para delinear estrategias de intervención/manejo del caso presentado. Asimismo, el otro grupo asume la otra perspectiva teórica para realizar el mismo ejercicio, es decir, articular estrategias de intervención psicoterapéutica, cumpliendo así el rol de protagonista.

3. *Argumentación*: En esta etapa se explican los puntos de vista de cada uno de los grupos a través de la técnica de *role play*, es decir, se les indica que actúen las estrategias adoptadas para la intervención del caso a partir del juego de roles de una pareja que asume la posición de psicoterapeuta y cliente/paciente. De esta manera, y a partir del cuestionamiento socrático, cada pareja con sus respectivos grupos puede ser instruida para realizar una autoevaluación de su propuesta de intervención y dramatización, señalando sus límites y alcances. En un segundo momento, esta discusión se amplía a los miembros del otro grupo, quienes también pueden realizar una evaluación del juego de rol, aportando otras posibilidades y estrategias reflejadas para la intervención y/o señalando sus límites y alcances. Posteriormente, el supervisor pasa a realizar consideraciones, así como también aportar otros elementos y/o informaciones que no hayan sido abordados por cada uno de los respectivos grupos durante las dramatizaciones utilizando la técnica de juego de roles, abordando del mismo modo otros límites y alcances de las intervenciones.

4. *Conclusión*: Luego de desarrollar las estrategias de intervención por cada uno de los grupos, se instruye a todos los integrantes para llegar a un consenso respecto a la mejor perspectiva clínica discutida para el manejo del caso presentado. Para ello, se les puede instruir para que justifiquen los puntos de vista que respaldan sus argumentos.

Tabla 1.
Ilustración de los pasos de intervención

Etapas del debate crítico	Descripción de la actividad
Contextualización de la polémica	(i) Presentación del caso clínico y los retos que implica el caso; (ii) Presentación de dos enfoques teóricos consolidados en el campo de la psicología clínica que podrían utilizarse para el manejo psicoterapéutico del caso.
Apertura	(i) División de los participantes en dos grupos, cada uno de los cuales adopta uno de los enfoques teóricos para construir estrategias de manejo psicoterapéutico del caso; por lo tanto, un grupo es antagonista y el otro es protagonista.
Argumentación	(i) Se presentan las estrategias construidas a partir del juego de roles realizado por dos miembros de cada grupo; (ii) A través del método socrático, se realiza la autoevaluación y consideración de otros puntos de vista aportados por los demás participantes y el investigador frente a los dos escenarios realizados.
Conclusión	(i) Consenso entre todos los participantes sobre la mejor perspectiva/estrategia clínica construida para el manejo del caso presentado.

Fuente: adaptado de Fuentes (2009).

A partir de la información presentada en la tabla anterior, se determina que la propuesta de estrategia formativa permite analizar los argumentos que sustentan los enfoques de intervención de los participantes frente al caso clínico presentado. Más específicamente, resulta posible analizar: a) si en este proceso de construcción de estrategias los internos basan sus intervenciones en los enfoques clínicos presentados, y b) si consideran y/o anticipan otras informaciones para la construcción y/o incluso reformulación de las estrategias discutidas para el manejo psicoterapéutico del caso.

Desde esta perspectiva, se cree que el MDC vinculado a instrumentos propios de un campo de formación profesional práctica puede ser esencial para fomentar habilidades importantes para el desempeño laboral. Sin embargo, es importante destacar que las discusiones presentadas en esta sección se refieren a reflexiones teóricas y, por este motivo, no presentan ninguna aplicación y/o evidencia empírica.

La siguiente sección se centra en el uso de una adaptación del MDC como entrenamiento cognitivo para personas mayores, buscando explorar el potencial del modelo en esta importante agenda de investigación en el siglo XXI, teniendo en cuenta los cambios en la constitución de la pirámide etaria y, por lo tanto, la necesidad de desarrollar propuestas para mejorar la calidad de vida de esta creciente porción de la población.

3. Adaptación del modelo de debate crítico como estimulación cognitiva en la senescencia

Dado el carácter eminentemente social, lingüístico, atencional, mnemotécnico, discursivo y movilizador de las operaciones de razonamiento del MDC, en el estudio de Amaral (2022) se hicieron adaptaciones del mismo para ajustarlo a los objetivos de la investigación, que buscó indagar empíricamente y analizar discursivamente el potencial de la adaptación del modelo para personas mayores con deterioros cognitivos típicos, específicamente en procesos relacionados con la flexibilidad argumentativa, entendida como un constructo teórico empíricamente observable a través de movimientos argumentativos, como la anticipación y la respuesta a perspectivas múltiples, contrarias y divergentes. En otras palabras, se buscó mapear el perfil argumentativo de personas mayores típicas, buscando posibles variaciones y regularidades de los movimientos argumentativos durante la intervención, específicamente en indicadores construidos para este estudio relacionados con los movimientos conservadores y flexibilizadores. Con ello, se buscó explorar una laguna encontrada en las investigaciones relacionadas con el tema, en donde si bien se observan perfiles argumentativos de personas de diferentes grupos etarios, existe escasez de estudios con adultos mayores.

En la adaptación para la presente intervención, en los ciclos de debates se trabajaron temas con relevancia social —al igual que en el MDC original— y se establecieron dos categorías de temas controversiales y polémicos: a) transversales, temas de interés general, por ejemplo: corrupción, desempleo, *fake news*; y b) generacionales, temas de potencial interés específico para el grupo etario objetivo de este estudio, por ejemplo: jubilación, administración del propio dinero, vivir solo o con familiares. En los primeros encuentros se sondeó a los participantes sobre temas de interés colectivo; luego buscamos y sugerimos una variedad de materiales, como videos y textos, para motivar y estimular

la discusión durante las intervenciones y en los grupos de WhatsApp creados para este propósito.

Otra adaptación del MDC para este estudio consistió en la amplitud y las formas de participación, puesto que se creó una propuesta que promoviera la colaboración de todos a lo largo del estudio. A diferencia del MDC adaptado para el aula en la Disciplina Introductoria a la Psicología (DIP) (Leitão, 2012), en el que tres representantes de cada bancada debaten, en la adaptación de este estudio todos los participantes pudieron estar en todas las fases (introducción, taller, debate regulado y cierre). Dada la variabilidad del número de participantes, en esta adaptación, se compuso el panel en cada sesión con base en los presentes, siendo cada panel mediado por uno o dos asistentes de investigación (monitores), para ayudar en la construcción de la línea de razonamiento y los criterios de evaluación del debate. En cada ciclo, los participantes y monitores fueron redistribuidos a nuevos bancos.

Para que cada participante pudiera actuar en diferentes roles (proponente, oponente y evaluativo/investigador), se esperaba que transcurrieran al menos tres ciclos de debate. Al igual que la adaptación del MDC al DIP (Leitão, 2012), un ciclo de debate tuvo cuatro fases distintas: introducción, taller, debate y cierre. Cada ciclo tuvo una duración de dos o tres semanas, dependiendo del compromiso de los participantes y la apropiación del tema. En los ciclos 2 y 4, por ejemplo, la introducción y el taller se realizaron en la primera sesión del ciclo y, a su vez, el debate y el cierre se realizaron en la segunda. En el ciclo 1, la introducción y el debate espontáneo se realizaron en la primera sesión, si bien no conducidos por fases y etapas reglamentadas, pero manteniendo cuestiones como el respeto a los turnos de palabra, al tiempo y a la discusión centrada en el tema; a su vez, el taller, el debate reglado y el cierre se realizaron en la segunda sesión, pues el tema comenzó a trabajarse la semana anterior. El ciclo 3 se desarrolló en tres sesiones y no hubo debate, ya que los participantes tuvieron dificultades con el tema, incluso con la larga duración del ciclo; también hubo una adaptación en el rol de la bancada investigadora en este ciclo.

Originalmente, el panel investigativo tiene la función de investigar conceptos relacionados con el tema, situar históricamente la controversia en foco y exponer la pregunta de debate. Para este estudio, con base en la adaptación de Leitão (2012), este banco fue denominado investigativo/evaluativo, el cual, además de las funciones mencionadas, evaluó el debate según criterios construidos en cada ciclo.

En resumen, durante las diez sesiones de intervención se trabajaron cuatro temas, que se presentan en la tabla a continuación en la tabla 2.

Tabla 2.
Temas de discusión y preguntas centradas en la intervención

Tema del ciclo	Pregunta de debate
Noticias falsas	¿La gente comparte noticias falsas por ingenuidad digital?
Inclusión de las personas mayores en la sociedad brasileña en el siglo XXI	¿Está la sociedad brasileña del siglo XXI preparada para incluir a las personas mayores?
Políticas públicas para personas mayores	No hubo debate, pero las discusiones se centraron en las causas de la falta de participación de la gente en las políticas públicas.
Finitud	¿Podemos decir que la muerte es una pérdida?

Fuente: adaptado de Amaral (2022).

Algunas características de la adaptación del MDC utilizada en este estudio son particularmente interesantes para estimular y activar funciones cognitivas, entre ellas: i) participación en diferentes roles y mesas, que no necesariamente corresponden a la perspectiva previa del participante; ii) consideración de perspectivas múltiples y divergentes en temas de potencial interés para los participantes; iii) recursividad de fases y etapas; y iv) entrenamiento en aprender a argumentar, aunque debe considerarse como una posible limitación la corta duración de la intervención.

Finalmente, un ciclo de debates, como el propuesto en el MDC, enfatiza la capacidad de reflexionar y analizar una situación desde múltiples perspectivas, de modo que, al hacerlo, los individuos movilizan operaciones cognitivas como la atención, el razonamiento, la deducción, la lógica, la memoria, la inteligencia general y cristalizada (Lopés y Machluk, 2015). Mediante el uso de la inteligencia cristalizada, se desencadenan mecanismos socioemocionales como la empatía, la gestión de la ansiedad y la tolerancia a la frustración, creando oportunidades para criticar los discursos hegemónicos, el sentido común, los estereotipos y las visiones reduccionistas.

Siguiendo en el ámbito de la ampliación del MDC a otras poblaciones, el próximo apartado esboza los diálogos entre argumentación e inclusión, haciendo énfasis en el caso de las personas con discapacidad intelectual.

4. Diálogos entre los principios del modelo de debate crítico y la inclusión

Esta sección enfatiza las reflexiones sobre los encuentros entre argumentación e inclusión, surgidas especialmente de las preocupaciones de la investigación doctoral en curso de Phagner Ramos (2023) sobre el funcionamiento de la argumentación en personas con discapacidad intelectual. Por lo tanto, el enfoque busca generar preguntas sobre los principios que generan inclusión/exclusión en el MDC.

Se parte del principio presentado por De Chiaro y Cavalcante (2021) de que, dentro de la perspectiva dialógica y dialéctica de la argumentación utilizada en el MDC, existe una poderosa apertura para la inclusión. Esto se debe a que en esta forma de práctica argumentativa se pone énfasis en la escucha y el respeto a la alteridad, animando a todos a hablar, lo que puede beneficiar a grupos históricamente silenciados, proporcionando una herramienta de empatía y resolución de conflictos en medio de la diversidad del aula. Sin embargo, este potencial no podrá realizarse si la práctica argumentativa en el aula no considera y crea estrategias para respetar estas diferencias.

La inclusión es un movimiento sociopolítico que surge del ideal de igualdad de oportunidades y atenciones entre sujetos típicos, aquellos con características que se ajustan al modelo de normalidad de la sociedad en cuestión, y sujetos atípicos, quienes presentan características orgánicas o sociales que difieren del modelo actual, y que por tanto sufren opresión estructural, ya sea sexismo, racismo, capacitismo, etc. Esta propuesta responde al desafío de implementar la inclusión escolar, y especialmente de posibilitar un desarrollo adecuado para todos, orientando la educación hacia su potencial transformador (Galkiene y Monkeviciene, 2021; Nunes y Madureira, 2015).

La propia toma de conciencia de los sujetos es entendida como un proceso de lectura crítica de la realidad y sus estructuras, desde la perspectiva dialéctica y dialógica (Freire, 1980), y estos principios son englobados por la perspectiva de la argumentación como factor esencial para su efectividad (De Chiaro y Cavalcante, 2021; Leitão, 2012). A pesar de ello, los estudios en el campo de la argumentación en la escuela se

dirigen en su mayoría a estudiantes típicos y a aulas regulares. Algunos otros trabajos han identificado diferentes formas de argumentación, incluyendo el mayor uso de expresiones y posicionamientos corporales en los usuarios de lengua brasileña de señas (Libra) (Pereira, 2017; Souza, 2009), la dificultad para expresar justificaciones por parte de individuos con síndrome de Down (Cavalcante, 2011), el uso en profundidad de conjunciones entre personas con trastorno del espectro autista, específicamente aquellos diagnosticados en su momento con síndrome de Asperger (Silva et al., 2020), solo por nombrar algunos. La configuración de diferentes modos de argumentar, al menos indica la necesidad de revisar si la práctica de MDC se adaptó al aula, centrándose tanto en la flexibilidad de la estructura de fases —introducción, taller, debate regulado y cierre— como en la adaptación de las estrategias —los temas elegidos, las formas en que se presentan, los recursos puestos a disposición para abordar el tema—, si se busca respetar estas diferencias y ofrecer posibilidades de desarrollo congruente para todos estos participantes.

Las fases estructuradas de la propuesta presentan grandes posibilidades de modificación a sus estrategias, dotándolas con gran potencial de flexibilidad y seguimiento de los estudiantes. La fase de introducción, por ejemplo, aplica estrategias para explicar el tema a debatir, que cambian para cada clase y tema. El docente podrá utilizar videos o textos, presentaciones de diapositivas y espacios de diálogo con los estudiantes. La preocupación consiste entonces en elegir estrategias que respeten las diferencias o adaptarlas: utilizar un software de lectura para estudiantes con discapacidad visual, un intérprete/traductor de Libra para sordos signantes, etc.

Así también son las fases del taller y su cierre. La fase de taller tiene un potencial aún mayor de flexibilidad, considerando que se forman grupos más pequeños, lo que permite hacer un seguimiento más cercano de los estudiantes, comprender las características del grupo y construir intervenciones adecuadas.

La fase de debate reglado es la única que presenta mayor dificultad de adaptación, dado que la separación de los discursos en un único tiempo limita la participación de personas con comunicación alternativa. Una posible modificación sería mantener los turnos de palabra, pero con un aumento del tiempo de intervención, o la eliminación de este elemento.

La potencia flexible de las fases requiere integrarse con la postura de los organizadores del MDC para que pueda ser utilizada adecuadamente. En el estudio con personas con discapacidad, que se perfila en la tesis de Phagner Ramos, la organización de las fases presupone este cuidado. Por ejemplo, los debates se presentan en una estructura por turnos, sin definir un tiempo específico, solo siguiendo la expresión del razonamiento de cada estudiante.

Desde la perspectiva de la construcción de equidad, es necesario reflexionar sobre la injusticia epistémica que puede constituir un muro invisible que impide el diálogo entre personas con y sin discapacidad. Según Miranda Fricker (2007), dicha injusticia epistémica ocurre cuando se prohíbe o limita la posibilidad de construcción de conocimiento para un grupo determinado, ya sea por no reconocer al individuo como epistémico, es decir, como constructor de conocimiento, o por asumir una inferioridad intelectual en comparación con otros grupos. Esto ocurre, por ejemplo, cuando se asume que una mujer no sabe de mecánica u otros temas considerados masculinos, o cuando se descarta el habla de una persona con demencia debido a su supuesta incapacidad para razonar (Young et al., 2019).

Asimismo, la presencia de personas con formas de comunicación diferenciadas puede ser vista por los participantes como un supuesto de *inferioridad intelectual*, asentado en la premisa de que la forma de expresión oral es igual a la calidad del razonamiento. El habla de las personas sordas puede ser desestimada por el uso inadecuado de conectores o incluso por sonidos extraños, aun cuando su razonamiento expresa un argumento relevante. Esto, considerando que la manera de hablar puede ser más convincente que la propia organización del pensamiento (Perelman, 1987), puede llevar a una evaluación errónea de los argumentos de esta población. Asimismo, el tiempo para la presentación oral del contraargumento puede establecerse como un parámetro de falta de conocimiento, generando una devaluación del conocimiento de las personas con discapacidad intelectual (Ramos, 2023).

En el MDC adaptado al aula, trabajamos con los criterios de evaluación de la argumentación (aceptabilidad, relevancia y suficiencia) dados por Govier (2001), con el objetivo de superar la mirada centrada exclusivamente en la forma de hablar y en el modo como se percibe la calidad de lo que se está diciendo. Además de esta estrategia, pretendemos centrarnos en las estructuras implícitas de la argumentación, incluyendo

las máximas argumentativas que se utilizan para razonar y los lugares desde donde parten estas para establecer el contenido (Greco et al., 2018). Las máximas argumentativas estarían ligadas a la forma lógica en que se estructura el argumento, por ejemplo, causalidad, asociación, diferenciación, entre otras. Los *loci* identifican el lugar común de donde se origina el contenido del argumento, esto es, el conocimiento compartido por grupos sociales.

Así, Greco et al. (2018) proponen analizar los episodios argumentativos a partir de la estructura y el contenido implícito por separado, ayudando a percibir las diferencias en la calidad de los argumentos de los niños, estableciendo, por ejemplo, el uso de máximas argumentativas complejas, pero que, por partir de *loci* simplificados sobre el mundo, terminan siendo evaluadas incorrectamente. En el caso específico de las personas con discapacidad intelectual, esta separación entre aspectos estructurales y de contenido ayuda a especificar los déficits y funcionalidades de esta población.

Finalmente, este breve apartado solo presenta que existen posibles encuentros entre los principios del MDC y la inclusión, si bien se necesita de mayores estudios en el camino de la adaptación al diseño universal, posibilitando una adecuada inserción y unos adecuados procesos de enseñanza-aprendizaje.

5. Conclusión

Este capítulo buscó explorar diferentes trabajos relacionados con la argumentación en contextos más allá del aula regular, específicamente en la supervisión de psicólogos, la senescencia y la educación inclusiva. Estos trabajos convergen en la propuesta de la argumentación como algo que puede desarrollarse en contextos y poblaciones variadas, requiriendo espacios de exposición y práctica sistemática de debates, para el uso de la tríada argumentativa (argumento, contraargumento y respuesta). La argumentación es vista como un proceso cognitivo formado por el razonamiento y el lenguaje y, por tanto, son necesarios estudios en el caso de personas con carencias en estas áreas, como las personas con discapacidad intelectual, así como estudios vinculados al proceso de toma de decisiones, justificando investigaciones con individuos senescentes e internos durante la supervisión.

Sin embargo, diferentes contextos exigen modificaciones, especialmente en las estrategias para la construcción de las fases, manteniendo

el compromiso de la obra con los principios presentes en su estructura original: espacio para la discusión de temas controversiales y con más de una perspectiva sobre el tema; explicación (fase introductoria) y compromiso con las diferentes perspectivas (taller); construcción de criterios de evaluación (confrontación) y, finalmente, el estímulo de una propuesta conclusiva (cierre). El potencial del MDC también reside en la posibilidad de modificación, considerando que su estructura presenta fases fijas con objetivos específicos, pero que presentan apertura para la construcción de caminos diferentes.

Las principales diferencias entre los trabajos presentados en los apartados de este capítulo surgen de la necesidad de estrategias que se adapten a la realidad contextual y a los sujetos participantes y les ayuden a lo largo de las fases, como, por ejemplo: centrarse en los estudios de casos como en la supervisión, facilitar formas de *engagement* y eliminación del control del tiempo en los debates reglados en clase con alumnos con comunicación diferenciada, etc. Es importante considerar que el principio inclusivo de adaptación de actividades permea todo el trabajo, a partir de diferentes condiciones: desde la población mayor y las personas con discapacidad, hasta el contexto de la supervisión clínica. De la misma manera, las adaptaciones realizadas para una población pueden no ser necesarias o deseables para otras. Por ejemplo, el uso de estudios de casos es esencial en el espacio de supervisión, pero no presenta la misma necesidad en el caso de la inclusión, y del mismo modo, así como suprimir el tiempo es importante en el contexto de personas con diferentes habilidades de comunicación, puede que no sea la mejor estrategia para otras situaciones. También se destacan las diferencias entre las recientes propuestas de aplicación del MDC, que difieren en estrategias, sin excluirse mutuamente ni volverse contradictorias.

6. Referencias

Amaral, S. R. do. (2016). *Estratégias argumentativas de universitários: estudo comparativo de três práticas pedagógicas* (Dissertação - Mestrado em Psicologia Cognitiva). Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.

Amaral, S. R. do. (2022). *Relações entre argumentação e flexibilidade cognitiva no envelhecimento típico: um estudo exploratório.* (Tese Doutorado em Psicologia Cognitiva). Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.

Brasil. (2021). Resolução nº 5, de 15 de março de 2011. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Ministério da Educação. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7692-rces005-11-pdf&Itemid=30192.

Cavalcante, T. C. F. (2011). Discurso argumentativo e produção de sentidos em indivíduos com síndrome de Down. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 17(3), 427-440.

De Chiaro, S., & Cavalcante, T. (2021). Inclusion. En V. P. Glaveanu (Ed.), *The Palgrave Encyclopedia of the Possible*. https://doi.org/10.1007/978-3-319-98390-5

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

Freire, P. (1980). *Conscientização: Teoria e prática da libertação*. Moraes.

Fricker, M. (2007). *Injusticia epistémica*. Herder Editorial.

Fuentes, C. (2009). *Fundamentos del debate como instrumento educativo: reglas de funcionamiento y sistema de evaluación*. Autor.

Fuentes, C. (2011). Elementos para o desenho de um modelo de debate crítico na escola. En S. Leitão, & M. C. Damianovic (Orgs.), *Argumentação na Escola: O Conhecimento em Construção* (pp. 13-46). Pontes.

Galkienė, A. & Monkevičienė, O. (2021). Preconditions of Transforming the Educational Process by Applying Inclusive Education Strategies: Theoretical Background. En A. Galkiene, & O. Monkevičienė (eds.), *Improving Inclusive Education through Universal Design for Learning. Inclusive Learning and Educational Equity* (vol. 5). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-80658-3_1

Greco, S., Perret-Clemont, A.-N., Iannaccone, A., Rocci, A., Convertini, J. & Schar, R. (2018). The Analysis of Implicit Premises within Children's Argumentative Inferences. *Informal Logic*, 38 (4), 438–470. https://doi.org/10.22329/il.v38i4.5029

Griffith, B. A. & Frieden, G. (2000). Facilitating reflective thinking in counselor education. *Counselor Education & Supervision*, 40, 82-93.

Govier, T. (2001). A *Practical Study of Argument* (5ª ed). Wadsworth.

Guevara, L. C. R. (2015). *Ensinar a argumentar: uma proposta de formação de professores para a inserção de práticas argumentativas na sala de aula*. (Tese Doutorado em Psicologia Cognitiva). Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.

Leitão, S. (2000). The potential of argument in knowledge building. *Human Development*, (6), 332-360.

Leitão, S. (2007). Argumentação e desenvolvimento do pensamento reflexivo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(3), 454-462.

Leitão, S. (2008). La dimensión epistémica de la argumentación. En E. Kronmüller, & C. Cornejo (Orgs.), *Ciencias de la mente: Aproximaciones desde Latinoamérica* (pp. 89-119). JC Sáez.

Leitão, S. (2011). O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. En S. Leitão, & M. C. Damianovic (Orgs.), *Argumentação na escola: o conhecimento em construção* (pp. 13-46). Pontes Editores.

Leitão, S. (2012). O trabalho com argumentação em ambientes de ensino-aprendizagem: um desafio persiste. *Uni-pluriversidad*, 12(3), 23-37.

Leitão, S., De Chiaro, S., & Cano Ortiz, M. (2016). El debate crítico. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 73, 26-33.

Lira, D. A. (2015). *Análise da argumentação de estudantes universitários em ensaios acadêmicos*. (Dissertação - Mestrado em Psicologia Cognitiva). Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.

Lira, D. A. (2019). *Aplicação de uma adaptação do modelo de debate crítico por uma professora da educação básica para promoção do pensamento crítico-argumentativo*. (Tese Doutorado em Psicologia Cognitiva). Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.

Lopés, M. & Machluk, L. (2015). La inteligencia reflexiva y la argumentación como herramientas de construcción del bienestar psicológico. *Revista Kairós Gerontología*, 18 (n. especial 21 - Temático: "Aspectos positivos en la vejez. Cuestiones prácticas"), 31-44.

Macêdo, G. C. F. de. (2014). *Habilidades argumentativas: do debate crítico à argumentação cotidiana*. (Dissertação - Mestrado em Psicologia Cognitiva). Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.

Macêdo, G. C. F. de. (2018). *Argumentação na Educação: desenvolvimento de práticas socialmente compartilhadas de regulação do pensamento*. (Tese Doutorado em Psicologia Cognitiva). Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.

Mantoan, M. T. E. (2015). *Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?* Summus.

Nogueira Lima, R. C. (2022). *Impactos da Disciplina 'Argumentação na Educação' (DAE) na competência argumentativa e no manejo de metodologias potencialmente argumentativas por futuros professores*. (Tese Doutorado em Psicologia Cognitiva). Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.

Nunes, C. & Madureira, I., (2015). Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 126-143.

Pereira, L. (2017). A *aprendizagem do conteúdo de radioatividade por estudantes surdos usuários de Libras em um contexto de argumentação: um estudo de caso* [Manuscrito não publicado]. Universidade Federal de Pernambuco.

Perelman, C. (1987). Argumentação. En *Enciclopédia Einaudi* (Vol. 11). Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Ramírez, N. L. (2012). *Desenvolvimento do pensamento reflexivo: avaliação da qualidade da argumentação em situação de debate crítico.* (Dissertação - Mestrado em Psicologia Cognitiva). Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.

Ramírez, N. L. (2018). *Efeito do debate crítico na redução da polarização do discurso argumentativo em sala de aula.* (Tese Doutorado em Psicologia Cognitiva). Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.

Ramos, P. T. (2023). Intervenção escolar na diversidade intelectual de pessoas com deficiência intelectual. *Comunicações Científicas apresentadas na 53ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia*. sbponline.org.br/arquivos/Anais_RA_2023__resumos_de_comunicações_científicas_apresentadas1.pdf

Ramos, P. T. & Leitão, S. L. (2020). O olhar dos estudantes sobre o debate crítico como prática pedagógica no ensino superior. *Revista Currículo e Docência*, 2(1).

Raymundo, T. M., Boligon, B., Canales, E. B., Nascimento, M. X. C. & Bernardo, L. D. (2017). Treino cognitivo para idosos: uma estratégia interventiva utilizada pela Terapia Ocupacional. *Revista Ocupación Humana*, 17(2), 5-19.

Rebok, G. *et al.* (2014). Ten-Year Effects of the Advanced Cognitive Training for Independent and Vital Elderly Cognitive Training Trial on Cognition and Everyday Functioning in Older Adults. *The American Geriatrics Society*, 62, 16–24.

Rocha, K. J. J. (2019). *Discutindo emoções dos escritores universitários no processo de composição da escrita acadêmica*. (Tese Doutorado em Psicologia Cognitiva). Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.

Silva, T. M. da. (2016). *Estudo comparativo de competências argumentativas entre universitários participantes e não participantes do modelo debate crítico.* (Dissertação - Mestrado em Psicologia Cognitiva). Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.

Silva, M. L., Rubbo, Y., Tenaglia, M. F., Ilicic Isely, C., Garay Frontini, M., Iacobuzio, S., & Gasparini, V. (2020). Argumentación de expertos: Estrategias en niños Asperger. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 7(14), 125–149. https://doi.org/10.48162/rev.5.013

Souza, D. A. (2013). *Aprender a argumentar: um estudo do desenvolvimento da Produção argumentativa de estudantes universitários* (Dissertação - Mestrado em Psicologia Cognitiva). Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.

Souza, W. P. de A. (2009). *A construção da argumentação na Língua Brasileira de Sinais: divergência e convergência com a língua portuguesa*. (Tese Doutorado). Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

Tessier, J. T. (2009). Classroom debate format: effect on student learning and revelations about student tendencies. *College Teaching*, 57(3), 144-152.

Valença, A. M. S. (2017). *A produção argumentativa em debates críticos em sala de aula e no WhatsApp: uma pesquisa com estudantes de pós-graduação*. (Dissertação - Mestrado em Psicologia Cognitiva). Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.

Van Eemeren, F. H., Grootendorst, R., Johnson, R. H., Plantin, C., Charles, A. & Willard, C. A. (1996). *Fundamentals of argumentation theory: A handbook of historical backgrounds and contemporary developments*. Lawrence Erlbaum Associates.

Van Eemeren, F. H., & Grootendorst, R. (2003). A pragma-dialectical procedure for critical discussion. *Argumentation*, 17(4), 365-386.

Young, J. A., Lind, C., Orange, J. B., & Savundranayagam, M. Y. (2019). Expanding current understandings of epistemic injustice and dementia: Learning from stigma theory. *Journal of Aging Studies*, 48, 76-84.

Capítulo 8.
Aprendizajes, tensiones y proyecciones del uso del debate crítico en Iberoamérica

Claudio Fuentes Bravo

1. Introducción

Este volumen ha documentado el recorrido del modelo de debate crítico (MDC) a través de diversos paisajes educativos y culturales de Iberoamérica. Las páginas precedentes son el testimonio de la maduración de una propuesta pedagógica que, nacida de la necesidad de renovar y mejorar las prácticas argumentativas en el salón de clase en Chile ha viajado, se ha adaptado y se ha enriquecido en contextos académicos en Brasil, Colombia y España.

Este capítulo final se propone identificar la versatilidad operativa y la flexibilidad logística del modelo. El *entusiasmo propositivo* presente en este compendio es comprensible, dada la trayectoria del proyecto, pero podría hacer pensar al lector crítico acerca de cierta falta de cautela epistemológica para validar el modelo ante una comunidad científica. Para responder adecuadamente a esta cuestión, es menester desplazar el foco del texto desde la fenomenología del éxito (por ejemplo, cuando "el modelo funcionó en Brasil y Colombia") hacia una etiología del mecanismo (cuando "el modelo funcionó debido a la activación de procesos de vigilancia epistémica y regulación metacognitiva").

Este cambio de foco implica situar el MDC dentro de marcos teóricos robustos, específicamente la ciencia de la implementación, la psicología del desarrollo cognitivo y la epistemología de la virtud. Este capítulo integra la evidencia dispersa en los siete capítulos anteriores con una reflexión estructural sobre la transferibilidad curricular, las

consideraciones éticas sobre la implementación del modelo y los mecanismos psicológicos que subyacen a la práctica del debate. El objetivo es proporcionar una hoja de ruta razonada para validar el MDC, no como una panacea pedagógica, sino como un dispositivo sociotécnico complejo, sujeto a condiciones de contorno específicas y riesgos éticos tangibles.

En primer lugar, es necesario establecer un diagnóstico de las limitaciones actuales del MDC, contrastándolas con la evidencia teórica disponible. Una crítica posible es que el texto operaría bajo una lógica de validación por acumulación de casos, asumiendo que la presencia del modelo en diversos contextos constituye prueba suficiente de su validez universal. Sin embargo, la literatura sobre la ciencia de la implementación sugiere que la transferibilidad no es una propiedad inherente a la intervención, sino un proceso activo de reingeniería que conlleva riesgos de *mutación letal* si no se identifican y preservan los componentes esenciales.

Este capítulo propone que la versatilidad del MDC no se debe a que sea una fórmula mágica adaptable a cualquier contenido, sino a que sus fases (preparación, debate, cierre) replican externamente las operaciones mentales necesarias para el aprendizaje complejo. La fase de preparación o taller no es simplemente una actividad grupal, sino un mecanismo de marcos de anticipación y de sensibilización epistemológica que obliga al estudiante a articular sus supuestos, explicitar sus razones y anticipar posibles objeciones.

Un ejemplo de la flexibilidad del modelo es la adaptación realizada en el capítulo 4 al contexto universitario, en la que se pasó de nueve participantes recomendados en la propuesta original de Fuentes (2011) a solo tres. Sin embargo, esto también evidencia el peligro de caer en un formalismo rígido —cuando se preserva la forma sin la función— o, inversamente, en la dilución de componentes esenciales. De ahí la importancia de introducir una distinción rigurosa entre los *componentes nucleares* (invariantes funcionales como la oposición y la justificación) y la *periferia adaptable* (logística, tiempos, número de participantes). Sin esta distinción, se corre el riesgo de validar implementaciones que, aunque lleven el nombre de MDC, carezcan de la fricción cognitiva necesaria para generar aprendizaje, constituyendo lo que la literatura denomina *mutaciones letales*.

Una omisión relevante en varias de las experiencias reportadas es la ausencia de una reflexión ética robusta sobre la aplicación del modelo en contextos clínicos y de formación profesional. Esta omisión no debe llevar al lector a pensar que se trata de una negligencia sistemática, sino que es el efecto de la focalización de los autores en aspectos operativos de la aplicabilidad del modelo. Por ejemplo, el capítulo 7 describe el uso del MDC en pasantías de psicología. Sabemos que introducir un modelo adversarial en la formación clínica sin un encuadre ético robusto arriesga trivializar el bienestar del paciente. En un contexto como el citado, el debate debe estar siempre fiscalizado por una *portería ética* (*gatekeeping*), cuyo objetivo es evitar la instrumentalización del sufrimiento humano en aras de la victoria argumentativa. Esta dimensión, solo insinuada en algunos capítulos, constituye una condición de posibilidad para el MDC en ámbitos sensibles: no se trata de añadir algo extra al modelo, sino reconocer que su propia viabilidad depende del marco ético explícito.

1.1 *Fundamentos teóricos: Kuhn, Leitão y el andamiaje epistémico del MDC*

Otro tema fundamental que emerge tras la lectura de las propuestas presentadas en este libro es que el diseño del MDC no responde a una decisión arbitraria, sino que se configura en la confluencia de dos tradiciones psicológicas que, aunque epistémicamente diferenciables, convergen de manera productiva en el plano educativo.

En primer lugar, el MDC mantiene afinidad estructural con las ideas de Deanna Kuhn (1991, 2005) acerca del desarrollo del pensamiento epistemológico. Según esta autora, la posibilidad de avanzar desde concepciones absolutistas del conocimiento hacia posturas evaluativas implica la capacidad de contrastar perspectivas, ponderar evidencia y justificar afirmaciones con criterios explícitos. El MDC introduce precisamente estas prácticas discursivas, promoviendo que los estudiantes aprendan a sostener sus posiciones, no por autoridad, sino por la calidad de las razones que las avalan.

En segundo término, el modelo se sustenta explícitamente en los mecanismos discursivos propuestos por Selma Leitão (2000, 2008), quien ha demostrado que la secuencia discursiva argumento–contraargumento–respuesta funciona como una arquitectura dialógica capaz de promover la reorganización cognitiva, la toma de perspectiva y la revisión de creencias. En este punto, el papel del contra argumento se vuelve

decisivo: su irrupción provoca un desequilibrio cognitivo que obliga al estudiante a revisar los supuestos que sostienen su postura inicial.

Esta coordinación de puntos de vista, que Kuhn identifica como una de las tareas cognitivas más complejas del desarrollo metacognitivo, se distribuye socialmente en el marco del MDC. Así, mientras un participante sostiene la teoría A y otro la teoría B, la fricción dialógica entre ambos externaliza el proceso evaluativo que —con el tiempo y la práctica— puede internalizarse como una forma más madura de razonamiento epistémico. De este modo, el MDC no solo organiza el intercambio argumentativo, sino que ofrece un entorno semiótico en el cual se ponen en juego, de forma situada, operaciones centrales del pensamiento epistémico.

Con el fin de sintetizar esta articulación entre las fases del MDC, los mecanismos discursivos que las sostienen y las habilidades epistémicas que se ponen en juego, se presenta la tabla 1, que resume el tránsito formativo descrito y muestra la coherencia funcional del modelo.

Tabla 1.
Relaciones funcionales entre las fases del MDC, la teoría discursiva de Leitão y el desarrollo epistemológico según Kuhn

Fases del MDC	Mecanismos discursivos (Leitão)	Habilidad epistémica reclutada (Kuhn)	Proceso psicológico subyacente
Preparación/ taller	Formulación de argumentos y justificaciones	Distinción entre afirmaciones y fundamentos	**Activación de marcos de anticipación:** Filtrado de sesgos de confirmación, modelado de la mente oponente
Debate abierto	Contra argumentación y respuesta	Consideración de múltiples perspectivas	**Monitoreo epistémico rápido:** Evaluación en tiempo real de la validez; regulación emocional del conflicto bajo presión.
Evaluación	Metacomentario sobre el discurso	Evaluación de la calidad	**Metacognición externalizada:** Valoración de relevancia y suficiencia desde una perspectiva de tercera persona (crítico interno).

Fases del MDC	Mecanismos discursivos (Leitão)	Habilidad epistémica reclutada (Kuhn)	Proceso psicológico subyacente
Cierre	Reformulación/ síntesis	Integración evaluativa de puntos de vista	**Ajuste y reconceptualización:** Revisión de marcos de referencia para integrar evidencia contradictoria presentada.

Fuente: elaboración propia.

Esta síntesis permite observar que las operaciones mentales promovidas por el MDC —selección de razones, contraste de perspectivas, evaluación de justificaciones y reformulación conceptual— no constituyen meros pasos procedimentales, sino condiciones cognitivas para la construcción epistémica del conocimiento. Allí reside la especificidad pedagógica del modelo y la razón de su relevancia curricular.

1.2 El rol de monitores y tutores: conciencia epistémica vicaria

A la luz de estas consideraciones, las experiencias documentadas en los capítulos provenientes del contexto brasilero permiten identificar un aprendizaje adicional: el lugar estratégico que ocupan los monitores y tutores en la implementación del MDC. Más que asistentes logísticos, estos agentes funcionan como una suerte de *conciencia epistémica vicaria*, prestando al grupo recursos de regulación cognitiva que los participantes aún no dominan completamente.

Durante la fase de preparación, el tutor no solo organiza la actividad, sino que modela interrogaciones, explicita criterios de justificación y señala inconsistencias, operando en la línea de lo que Vygotsky (1978) denominó *zona de desarrollo próximo* —es decir, una mediación que habilita formas de pensamiento que luego podrán ejecutarse de manera autónoma—. Esta lectura, lejos de reducir el rol docente a un componente instrumental, esclarece la relevancia de la formación especializada del mediador y responde a la tensión, recurrente en este libro, acerca de la calidad y la naturaleza de la intervención pedagógica en escenarios argumentativos.

1.3 *Evidencia sobre escritura académica: del debate interpsicológico al diálogo interno*

Otra evidencia que debe resaltarse en este libro es el estudio sobre la escritura académica en España, hallazgo que implica evidentemente una mejora en las habilidades de redacción, pero que además constituye la validación empírica de la hipótesis de internalización. Aunque la escritura es una actividad solitaria que dificulta el dialogismo, sin embargo, el MDC instala un *interlocutor virtual* en la mente del estudiante.

El hecho de que los textos de alta calidad mostraran una mayor variabilidad en el uso de citas y una estructura polifónica sugiere que los estudiantes están gestionando un debate mental, coordinando las voces de los autores tal como lo hicieron con las voces de sus pares en el debate oral. Esta es la traducción directa del debate interpsicológico a la escritura intrapsicológica, y constituye uno de los argumentos más fuertes a favor de la eficacia cognitiva del modelo.

1.4 *Ontología del MDC: componentes nucleares y periferia adaptable*

Desde un punto de vista analítico, este capítulo pretende establecer qué define la ontología del MDC. Los componentes universales o nucleares son aquellos cuya eliminación desvirtuaría el modelo:

- *Existencia de una controversia:* Sin disenso, real o simulado, no hay activación cognitiva.
- *Requisito de justificación:* Implica la obligación de dar razones, no solo opiniones.
- *Presencia de oposición (contraargumentación):* Como motor del desequilibrio cognitivo.
- *Objetivo de resolución:* Orientado hacia el consenso o la síntesis, lo que diferencia al MDC del debate competitivo tradicional.

En contraste, la periferia adaptable incluye elementos como el método de preparación (digital vs. papel), la duración del debate, la naturaleza del contenido (casos ficticios vs. teoría pura) y el número de participantes. La experiencia del capítulo 4, en la que se modificó tanto el número de participantes como la dinámica de roles, es un ejemplo de

adaptación legítima porque preservó la función de oposición y evaluación, demostrando fidelidad a la función más que a la forma.

Algunos principios que pueden guiar la adaptación del modelo son los siguientes:

- En contextos de *baja competencia argumentativa* (como educación primaria), la adaptación legítima implica una preparación andamiada intensiva con uso de plantillas, pero no la eliminación de la argumentación.

- En contextos de *alta valencia emocional* (temas políticos o religiosos), la adaptación requiere reglas de interacción más estrictas y quizás fases de debate silencioso (escritura), para enfriar las emociones, pero nunca la censura del conflicto, ya que es el insumo básico del aprendizaje.

Siguiendo la directriz de presentar los usos emergentes con cautela científica, este capítulo propone reencuadrar las aplicaciones en escenarios de psicología clínica, senescencia e inclusión. No se trata de la exhibición de *historias de éxito* concluyentes, sino de laboratorios en los que se están probando hipótesis audaces sobre la plasticidad del modelo.

1.5 *Hipótesis emergentes: senescencia, inclusión y ética clínica*

Más allá de su consolidación como dispositivo pedagógico, el MDC comienza a proyectarse hacia escenarios que trascienden el ámbito escolar, funcionando como un marco heurístico para explorar preguntas aún no resueltas sobre la relación entre deliberación, cognición y ética. En este sentido, la expansión reciente del modelo no debe interpretarse como simple diversificación aplicada, sino como la emergencia de nuevas líneas teóricas que ponen a prueba sus límites y posibilidades. Estas exploraciones, todavía en estado germinal, no constituyen validaciones concluyentes, sino hipótesis de trabajo que requieren someterse a contrastación empírica rigurosa. A continuación, se presentan tres de tales hipótesis, cada una ligada a un campo distinto —senescencia, inclusión y ética clínica— que tensiona aspectos fundamentales del modelo y señala rutas estratégicas para su desarrollo futuro.

- *Hipótesis de la senescencia: inteligencia cristalizada.* La aplicación del MDC en adultos mayores es fascinante, pero debe tratarse como una hipótesis exploratoria. La teoría sugiere que el debate

puede funcionar mecanismo de como estimulación cognitiva al incentivar la *inteligencia cristalizada* (vocabulario, conocimiento general) y mecanismos socioemocionales para compensar el deterioro de la inteligencia fluida. El componente social del MDC combate el aislamiento y demanda un uso activo de la memoria de trabajo y la inhibición. Este capítulo plantea que la validación de esta aplicación requiere estudios longitudinales que midan si la participación en debates tiene efectos protectores contra el deterioro cognitivo, evitando afirmaciones prematuras sobre su eficacia clínica.

- *Desafíos de inclusión e injusticia epistémica.* La aplicación en educación inclusiva, particularmente con personas con discapacidad intelectual, introduce el concepto crítico de injusticia epistémica. El riesgo aquí es que el formato estándar del MDC, que valora la velocidad y la elocuencia, excluya a participantes con tiempos de procesamiento diferentes o formas de comunicación no estándar. Este capítulo plantea que el MDC puede promover la equidad epistémica solo si se disocia la estructura lógica del argumento (máximas argumentativas) de su forma expresiva, lo cual implica adaptaciones radicales, como la eliminación de los límites de tiempo estrictos o el uso de formatos multimodales. Esta sección lleva a reconocer honestamente que el modelo estándar puede ser capacitista y que su adaptación inclusiva es un frente de investigación abierto, no un problema resuelto.

- **Ética clínica y gatekeeping**. La aplicación en la formación de psicólogos clínicos debe abordarse con la mayor cautela ética. El reporte debe integrar la crítica sobre el riesgo de iatrogenia educativa. El debate sobre casos clínicos no puede regirse por las mismas reglas que el debate sobre política abstracta. Se propone explicitar el concepto de *portería ética* (*ethical gatekeeping*), que ya es parte de la práctica, pese a que no ha sido aún relevado por la exposición teórica. En este contexto, el supervisor/juez tiene la obligación deontológica de intervenir y detener el debate si un argumento, aunque lógicamente válido, viola principios de no maleficencia o dignidad del paciente. La *victoria* en este tipo de debate debe redefinirse: no gana quien mejor argumenta, sino quien demuestra el juicio clínico más ético y prudente. Esto transforma el MDC de una herramienta retórica a un simulador de ética profesional.

2. Aprendizajes

2.1 De la versatilidad a la fidelidad funcional

La evidencia acumulada en los distintos países en los que se ha implementado el MDC confirma que su fortaleza no reside en una mera adaptación logística, sino en su fidelidad funcional, toda vez que el modelo conserva su esencia incluso bajo condiciones operativas divergentes. En Colombia, Brasil y España —a pesar de las diferencias culturales y curriculares— se mantuvo constante el mecanismo central de desequilibrio cognitivo, generado mediante oposición social. Este patrón recurrente permite inferir que el MDC activa procesos cognitivos y metacognitivos, tal como lo evidencian la apropiación conceptual lograda en Brasil y la escritura académica polifónica observada en España. Dichos resultados indican que el modelo no solo enseña a debatir, sino que transforma las operaciones mentales que sustentan la comprensión de los contenidos disciplinares.

Ahora bien, esta fidelidad funcional no implica ausencia de conflictos; por el contrario, el desarrollo del MDC está impulsado por la gestión deliberada de un conjunto de tensiones estructurales que lo obligan a refinarse constantemente:

- *Tensión epistémica*, entre la *cultura de la polémica*, que privilegia el triunfo retórico y la *democracia epistémica*, que se orienta hacia la búsqueda compartida de razones válidas. Su resolución exige el desaprendizaje de hábitos absolutistas y la incorporación de criterios evaluativos en los actores educativos.

- *Tensión ética*, derivada de los riesgos inherentes al intercambio argumentativo en contextos clínicos o sensibles, que demanda protocolos explícitos de seguridad psicológica y salvaguarda de información.

- *Tensión de inclusión*, dado que un modelo basado en la palabra puede excluir a quienes tienen dificultades verbales, y plantea la necesidad de validar formas no verbales de argumentación.

Estas tensiones, lejos de ser defectos, constituyen el motor reflexivo que ha permitido al modelo avanzar desde una práctica emergente hacia un marco conceptual más robusto.

3. Tensiones pedagógicas

Las tensiones anteriores adquieren su expresión más operativa en el contexto escolar, en el que se manifiestan como desafíos pedagógicos persistentes que condicionan la expansión del modelo.

- *Medición del impacto*: aunque existe evidencia cualitativa sobre el desarrollo de habilidades argumentativas, persiste la necesidad de medir el *impacto* del MDC en la mejora la comprensión de contenidos específicos, o establecer si su efecto principal es enseñar a debatir mejor. ¿Aprenden los estudiantes mejor los contenidos de física, historia o psicología a través del debate, o simplemente aprenden a debatir mejor?

- *Rol de la mediación*: varios capítulos subrayan la necesidad de analizar la influencia del tipo de mediación docente en los procesos reflexivos. El modelo delega en el profesor la responsabilidad de gestionar la argumentación sin imponerla, pero la naturaleza y calidad de esta mediación todavía no están suficientemente caracterizadas ni medidas.

- *Transferencia a la ciudadanía:* la pregunta sobre la transferencia de las habilidades desarrolladas a la formación ciudadana activa sigue siendo una frontera crucial. ¿Un estudiante que delibera críticamente en el entorno protegido del aula se convierte necesariamente en un ciudadano más deliberativo en la esfera pública?

Estos desafíos no son independientes, se entrelazan en torno a un nudo central, la necesidad de una teoría de la mediación más robusta y específica para el MDC. La transferencia de habilidades a la ciudadanía activa no es automática, y depende más de que el estudiante internalice los valores epistémicos del modelo, no solo su técnica. Esta internalización, a su vez, depende de una mediación docente eficaz, que guíe la reflexión más allá de la mecánica del debate hacia sus implicaciones éticas y cívicas. Y es precisamente la efectividad de esta mediación, tanto para la transferencia como para la apropiación conceptual, lo que resulta difícil de medir con herramientas tradicionales. La agenda futura, por tanto, no debe solo investigar cada punto por separado, sino desarrollar y evaluar modelos de formación docente, como el propuesto en el capítulo 6, que equipen a los profesores para gestionar esta compleja interdependencia.

4. Tensión sociopolítica

El MDC no opera en el vacío, sino en un contexto social marcado por la crisis de legitimidad de las democracias y una alta desconfianza en las instituciones. En este escenario, su aspiración cívica se enfrenta a su prueba más exigente en el desafío de la inclusión, ya que, si el modelo no se adapta conscientemente, corre el riesgo de perpetuar formas de exclusión.

El capítulo 7 introduce esta frontera crítica al reflexionar sobre la adaptación del modelo para personas con discapacidad intelectual, acuñando el concepto de *muros invisibles* de la injusticia epistémica. En su formato estándar, el MDC privilegia un tipo de racionalidad y comunicación —la elocuencia verbal rápida, la estructura lógica formal, el seguimiento de reglas complejas— que puede, sin quererlo, excluir a individuos con diferentes formas de comunicación, procesamiento cognitivo o capital cultural, lo cual constituye una forma de injusticia epistémica: se les niega la condición de interlocutores válidos, no por la falta de calidad de sus ideas, sino por su dificultad para ajustarse a un formato específico.

Si el modelo aspira a ser una herramienta para una democracia genuina, debe ser radicalmente inclusivo. Esta tensión no es una limitación, sino su proyección más urgente y éticamente necesaria. Implica un llamado a investigar, desarrollar y validar adaptaciones que garanticen una participación equitativa, transformando el desafío de la inclusión en una oportunidad para enriquecer su propia teoría y práctica, haciéndolo más robusto y verdaderamente democrático.

5. Proyecciones y horizontes futuros

La reflexión sobre los aprendizajes y las tensiones del MDC permite trazar las trayectorias futuras de un proyecto que se encuentra en plena expansión y cuya relevancia para Iberoamérica es cada vez más evidente. El modelo ha dejado de comprenderse únicamente como una metodología didáctica y se propone ahora como una hipótesis generativa sobre la relación entre argumentación, cognición y ética. En este escenario, sus horizontes pueden organizarse en tres ejes estratégicos que definen, a su vez, una agenda científica para la próxima década.

-*Eje 1. Expansión del MDC hacia nuevos campos del desarrollo humano:* La presencia creciente del modelo en contextos clínicos, comunitarios

y de formación profesional abre interrogantes sobre su capacidad para operar como herramienta de reflexión ética, toma de decisiones y deliberación responsable. Esta proyección anticipa investigaciones orientadas a examinar los mecanismos cognitivos activados por el MDC, especialmente su potencial para generar cambios medibles en la cognición epistémica individual, incluida la transición desde posturas absolutistas hacia formas evaluativas y autorreguladas del pensamiento.

-*Eje 2. Consolidación de la formación docente como mediación epistémica:* El desafío ya no consiste únicamente en enseñar a aplicar técnicamente el MDC, sino en desarrollar una identidad profesional capaz de habitar el rol de mediador epistémico y ético. Este horizonte implica evaluar si la capacitación transforma el conocimiento pedagógico del contenido de los docentes, permitiéndoles diseñar entornos argumentativos sensibles a la diversidad, la inclusión y la responsabilidad discursiva, factores sin los cuales el modelo podría derivar en formalismos vacíos o prácticas contraproducentes.

-*Eje 3. Afirmación del MDC como herramienta para la ciudadanía deliberativa:* Dado que el modelo forma sujetos capaces de justificar sus posturas, escuchar críticamente y enfrentar desacuerdos, una de sus proyecciones más ambiciosas es determinar si estas habilidades se transfieren a escenarios sociales reales. La investigación futura deberá establecer si la experiencia argumentativa en el aula contribuye a reducir la polarización afectiva, promover la disposición al disenso razonado y fortalecer la participación democrática en la esfera pública.

6. Conclusión

La fortaleza del MDC en su segunda década no residirá en la rigidez de sus reglas ni en el volumen de sus adeptos, sino en la honestidad de su autoexamen y en su capacidad para integrarse con teorías científicas robustas. Este modelo no es una panacea, sino un conjunto de hipótesis vivas sobre la relación entre lenguaje, pensamiento y ética. De ello se deriva la necesidad de que la comunidad académica siga validándolo, adaptándolo y desafiándolo. Así considerado, el MDC se presenta no solo como una técnica didáctica, sino como un laboratorio vivo para entender cómo la interacción social regulada puede transformar la arquitectura cognitiva humana, promoviendo formas de pensamiento más complejas, éticas y democráticas. Esta es su verdadera promesa y lo que debe guiar su evolución futura. La evidencia empírica y experiencial recogida a lo largo de este libro demuestra su capacidad como modelo

pedagógico eficaz, versátil y adaptable. Los aprendizajes fundamentales pueden agruparse en tres grandes ejes: su capacidad para dialogar con múltiples saberes, su flexibilidad para ajustarse a diversos contextos y su impacto tangible en el desarrollo de competencias cruciales para el siglo XXI. La tarea que sigue no es replicar el MDC sin más, sino continuar sometiéndolo a prueba en contextos cada vez más desafiantes, manteniendo siempre la tensión productiva entre entusiasmo innovador y responsabilidad epistémica.

7. Referencias

Fuentes, C. (2011). *Elementos para o desenho de um modelo de debate crítico na escola*. En S. Leitão, & M. C. Damianovic (Orgs.), *Argumentação na escola: o conhecimento em construção* (pp. 225-249). Pontes.

Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. Cambridge University Press.

Kuhn, D. (2005). *Education for thinking*. Harvard University Press.

Leitão, S. (2000). The potential of argument in knowledge building. *Cognitive Development*, 15(4), 433–451. https://doi.org/10.1016/S0885-2014(00)00024-6

Leitão, S. (2008). *La dimensión epistémica de la argumentación*. En E. Kronmüller, & C. Cornejo (Eds.), *La pregunta por la mente: aproximaciones desde Latinoamérica* (pp. 89-119). JC Saéz Editor.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.



Este libro se terminó de editar
en el mes de julio de 2026, en
Búhos Editores Ltda.

Tunja - Boyacá - Colombia

Grupo de Investigación
Desarrollo Humano, Cognición y Educación

Grupo Desarrollo Humano, Cognición y Educación (DHCE)

Código Minciencias: COL0058336.

Grupo de la Escuela de Psicología de la UPTC que desarrolla sus procesos investigativos en dos líneas: Desarrollo y cognición, y Desarrollo humano. En ellas aborda temáticas como el desarrollo cognitivo y socioemocional en contextos educativos; la permanencia estudiantil, la adaptación escolar y la prevención de la deserción; la construcción, adquisición y producción de conocimiento en las ciencias y la historia, y el razonamiento argumentativo. Su trabajo articula investigación, docencia y extensión mediante modelos explicativos, instrumentos de evaluación, software de entrenamiento y proyectos aplicados en educación básica y superior. En 2025, Minciencias lo clasificó en A1.



EDITORIAL UPTC

Este libro, compilado por Claudio Fuentes Bravo y Nancy Lizeth Ramírez Roncancio, ofrece una cartografía intelectual de la primera década del Modelo de Debate Crítico (MDC), documentando su evolución teórica, expansión geográfica y diversificación disciplinar. El MDC se presenta como propuesta pedagógica orientada al fortalecimiento de la argumentación, el pensamiento crítico-reflexivo y la formación ciudadana. La obra cuestiona la concepción del debate como confrontación o espectáculo y propone, en su lugar, un modelo basado en la deliberación, la colaboración y la reflexión conjunta. Desde una perspectiva interdisciplinar, articula aportes de la pedagogía crítica, la teoría de la argumentación y enfoques dialógicos del aprendizaje, examinando el debate como proceso cognitivo, social y pedagógico. Los capítulos abordan aplicaciones en enseñanza universitaria, educación media, formación docente, escritura académica y educación inclusiva, con proyección en Chile, Brasil, Colombia y España. La obra distingue con claridad entre debate competitivo y debate pedagógico, situando el valor formativo del MDC en el desarrollo de disposiciones deliberativas por encima de la victoria retórica. Finalmente, el libro reflexiona sobre inclusión y justicia epistémica, advirtiendo el riesgo de privilegiar formas de racionalidad elocuente que excluyan distintos capitales culturales, y propone que el MDC evolucione hacia una herramienta radicalmente inclusiva en la educación iberoamericana.

FVTVRVM ÆDIFICAMVS

Uptc®
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
VIGILADA MINEDUCACIÓN

ISBN 978-628-7863-62-0