

Desarrollo de capacidad argumentativa en estudiantes universitarios, mediante uso del debate como estrategia didáctica

Development of argumentative skills in university students through the use of debate as a didactic strategy

DOI: 10.46932/sfjdv3n6-001

Received in: October 04th, 2022

Accepted in: November 01st, 2022

Claudia Figueroa-Abarzúa

Magíster en Educación Superior

Institución: Universidad Católica de Santísima Concepción

Dirección: Alonso de Ribera, 2850, Concepción

Correo electrónico: cbeatriz.cf@gmail.com

Samuel Meza-Vásquez

Magíster en Docencia para la Educación Superior

Institución: Universidad Católica de Santísima Concepción

Dirección: Alonso de Ribera, 2850, Concepción

Correo electrónico: smeza@ucsc.cl

Rosa Estrada-Lagos

Magíster en Dirección y Liderazgo para la Gestión Educacional

Institución: Universidad Católica de Santísima Concepción

Dirección: Alonso de Ribera, 2850, Concepción

Correo electrónico: estradalagos@gmail.com

RESUMEN

El proceso de enseñanza-aprendizaje en la actualidad, no es el esperado. En esta realidad, el desarrollo del lenguaje, la capacidad de comunicar y expresar lo que piensan y saben los alumnos, es fundamental. Es necesario estimular la capacidad de argumentar desde los primeros años de la universidad, mediante la implementación de la estrategia didáctica de debate. Objetivo General: Desarrollar la capacidad argumentativa en estudiantes de primer año de la carrera de Nutrición y Dietética, mediante el uso de la estrategia didáctica de debate. Metodología: Los estudiantes efectuaron seis debates, en temas de especialidad. Son evaluados con rúbrica para autoevaluación y heteroevaluación cada vez. Para análisis se utilizó T de Student y prueba de Wilcoxon. Resultados: el docente y los estudiantes evalúan que se desarrolló la capacidad de argumentación. Las evaluaciones son distintas, siendo más positivas la de los alumnos. Los criterios de desempeño con mayor puntaje son sustento y registro, y de menor puntaje es organización. Conclusiones: Desarrollan la capacidad de argumentación los estudiantes con la estrategia didáctica de debate, la percepción evaluativa del docente es menor a los alumnos. Los criterios de desempeño más logrados son sustento y registro y el menos logrado es organización.

Palabras clave: estrategia didáctica, debate, argumentación, estudiantes universitarios.

ABSTRACT

The teaching-learning process is currently not the expected one. In this reality, the development of language, the ability to communicate and express what students think and know, is fundamental. It is necessary to stimulate the ability to argue from the first years of the university, through the

implementation of the didactic strategy of debate. General Objective: To develop the argumentative capacity in first year students of Nutrition and Dietetics, through the use of the didactic strategy of debate. Methodology: The students made six debates, in specialty subjects. They are evaluated with a rubric for self-evaluation and hetero-evaluation each time. For analysis, Student's T and Wilcoxon's test were used. Results: the teacher and the students evaluate that the argumentation capacity was developed. The evaluations are different, the students being more positive. The performance criteria with the highest score are sustenance and registration, and the lowest score is organization. Conclusions: Students develop their argumentation skills with the didactic strategy of debate, the evaluative perception of the teacher is lower than the students. The most successful performance criteria are sustenance and registration and the least successful is organization.

Keywords: didactic strategy, debate, argumentation, university students.

1 INTRODUCCIÓN

La sociedad actual es una vinculación al cambio constante del conocimiento influido por la tecnología, lo cual según Cantillo (2012, p. 2) plantea que “el conocimiento es el factor clave de la sociedad actual, una sociedad que es el resultado de las enormes transformaciones tecnológicas sucedidas desde finales de los años setenta del siglo pasado”. Esta sociedad denominada, no sin controversia, "Sociedad del Conocimiento", se encuentra sometida a constantes cambios y demudaciones debido a la celeridad de los avances tecnológicos”. Lo que se refleja en el estudiante universitario quién, se puede catalogar de internauta, con características muy distintas al educando de décadas anteriores. Refiere Burin (2016, p. 193) que “se ha popularizado la noción de que la nueva generación, nacida inmersa en el mundo cibernético, son “nativos digitales” que naturalmente tienen habilidades para manejarse con las nuevas tecnologías, y no necesitan formarse para adquirirla”. Pero asimismo Burin sostiene (2016, p. 191) “pueden tener mayor acceso a las mismas, pero la idea de que aprenden más y mejor solo por implementar dispositivos de aprendizaje con la última tecnología disponible es simplista y no se correspondería con la evidencia”. Si bien es cierto, el estudiante está inmerso en innumerables redes digitales, manifiesta Valerio (2011, p. 668) “hemos sido testigos del boom de las redes sociales en línea y del software social en general. Servicios como Facebook, Twitter, MySpace y YouTube”, pero Valerio (2011, p. 667) destaca que “ser un nativo digital no garantiza que los estudiantes universitarios serán capaces de obtener beneficios”, como leer o escribir con fluidez, u otras competencias en general. Y no ser solo un “infomnívoro”, concepto que define, George Miller para definir a la persona que consume información. A lo que Valerio (2011, p. 670) sostiene que “el futuro trabajador del conocimiento no puede conformarse con acceder, evaluar y organizar información para utilizarla. Debe ser capaz de crear su propia información y compartirla con quien la necesita”. Este vasto mundo de la era digital ha provocado un desmedro en la capacidad de comunicarse oralmente. En un contexto de oralidad, al alumno se le dificulta: exponer, plantear y

sostener sus puntos de vista adecuadamente. Fenómeno que se observa según Vásquez (2017, p.135) y que plantea “la necesidad de afrontar la actitud pasiva de los estudiantes hacia su propio aprendizaje, manifestada en una falta de participación en clases y en la dificultad que presentan para asumir una postura crítica y argumentativa”. Asimismo, González (2011, p.34) expone que los estudiantes actuales “marcan una pauta distinta a de los jóvenes de otra época, habiendo definitivamente una menor afición a la lectura y una mayor deformación de la lengua oral y escrita”. Refiere el autor en su estudio, además la importancia para la juventud actual de ser y formar parte de una cultura visual y auditiva.

El mundo laboral del futuro le obligará a competir en todo sentido. Su forma de comunicarse con los demás, planteando lo que piensa, siente y conoce, podrá marcar la diferencia en su entorno laboral. Escayola plantea (2005, p. 69) “ es necesario un modelo educativo abierto para formar nuevos profesionales competentes, basado en la capacidad de aprender del alumno, de obtener información y de adaptarse a las situaciones de cambio que presenta la profesión”, lo que requiere un nueva mirada de cómo educar en los planteles universitarios, un cambio de paradigma educativo, desde uno centrado en el docente, que dirigía la enseñanza , y el estudiante ejercía un papel pasivo, como lo expresa De la Torre (2000, p.30) refiriendo que “esta orientación concibe al profesor como un especialista en una o varias disciplinas, siendo el dominio del contenido el objetivo fundamental de la formación”. Debiendo transitar hacia un paradigma flexible en el cual el alumno es el centro de su enseñanza con un papel activo en su aprendizaje, lo que según Cabalín (2008, p.3) nos llevaría hacia “ un proceso de interrelación entre el educador y el educando sobre las bases de las experiencias desarrolladas, favoreciendo los cuatro pilares fundamentales de la educación aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser”, de forma de lograr una real y significativa integración de los aprendizajes por parte del estudiante.

Es vital que profesional de la salud posea una eficaz comunicación oral y escrita, siendo sea capaz de argumentar sus planteamientos, de manera tal que exponga sus puntos de vista a sus pacientes y equipo de salud. Significando ello el mejorar y recuperar la salud de una persona. Como refiere Castillo (2008, p.186) “es necesario un modelo educativo abierto para formar nuevos profesionales competentes, basado en la capacidad de aprender del alumno, de obtener información y de adaptarse a las situaciones de cambio que presenta la profesión”.

Considerando el fenómeno, se pretende desarrollar la capacidad argumentativa de un grupo de estudiantes de primer año de una carrera de salud; frente a temas problemáticos de la especialidad; mediante el uso de la estrategia didáctica de debate trabajando con temáticas referentes a ésta. De manera de evaluar el desarrollo de la capacidad argumentativa de los estudiantes desde la percepción del docente y de los estudiantes, al inicio y al final de la intervención. Comparar la percepción

evaluativa del docente y la de los estudiantes, durante el desarrollo de la actividad. Y finalmente identificar el criterio de desempeño, que evalúa la capacidad de argumentación que ha de presentar un mayor puntaje promedio al final de la intervención.

La hipótesis planteada fue que la capacidad de argumentación de un grupo de estudiantes de primer año se desarrolla al utilizar el debate como estrategia didáctica en una asignatura disciplinar que forma parte del currículum de una carrera de salud.

Este aspecto de intervención resulta prometedor pues existe un vacío de conocimiento referente a esta materia, en estudiantes universitarios con el objeto de contribuir al conocimiento y motivar a desarrollar nuevas indagaciones en esta área.

2 METODOLOGÍA

La investigación se insertó en el enfoque cuantitativo, cuya característica predominante es la comprobación de un postulado mediante la información obtenida desde los participantes, en forma de valores numéricos.

El tipo de diseño utilizado, para este caso es el preexperimental. Pues desde el inicio hasta el final de la intervención con los estudiantes, se trabajó solo con un grupo de alumnos de la población total. Aplicándoseles las mediciones; al inicio, durante y al final de la investigación, con el fin de obtener los resultados para la comprobación de la hipótesis postulada. Tipo de diseño que se ajusta a lo definido por García (2009, p. 32) “se denomina así porque su grado de control de la situación experimental es mínimo. No existe asignación de sujetos al azar: Son diseños, ya sea de un solo grupo, o bien de grupos no equivalentes”. Lo que diferencia este tipo de diseño de otros, es que un solo es un grupo el observado y al cual se le aplican las pruebas; según la metodología del diseño, plantea García (2009, p. 32) se realiza la “medición de un solo grupo: consiste en aplicar un tratamiento definido a partir de una variable independiente a un grupo de sujetos. En esta investigación se utiliza la modalidad del diseño: Con pretest y posttest: a un grupo de sujetos se le aplica un pretest y un posttest (medición del grupo antes y después del tratamiento”.

La población consta de 64 estudiantes de primer año de la carrera de salud inscrito en la asignatura disciplinar. El tamaño de la muestra es de 10 estudiantes.

Para establecer la muestra a trabajar, se utiliza la probabilística aleatoria, que se caracteriza por elegir a los sujetos que participan en la investigación, según postula García (2009, p. 27) con “procedimientos mecánicos (sorteo) o una tabla de números aleatorios. Para que la muestra sea aleatoria, todos los sujetos deben tener la misma probabilidad de ser elegidos”. En este caso los integrantes del grupo elegido a participar fueron escogidos por un proceso mecánico.

La muestra está compuesta por ocho mujeres y dos hombres. El puntaje de la prueba de selección universitaria de la muestra se encuentra en un rango de 600 a 620 puntos de ingreso a la carrera. Dos de los estudiantes provienen de establecimientos educacionales particulares subvencionados, ocho estudiantes proviene de establecimientos educacionales municipalizados. Siete estudiantes ingresaron con nota superior a 6.0 a la universidad, y solo 3 estudiantes ingresan con notas en un rango de 5.99 a 5.5.

Nueve de los estudiantes se encuentran entre los 18 a 20 años; y solo 1 estudiante presenta una edad mayor a la de 21 años.

Para valorar la actuación de los estudiantes en cada debate; se utiliza una rúbrica, la cual es una herramienta evaluativa que está compuesta por criterios de desempeño, y niveles de logro que se expresan en valores numéricos. Instrumento que según Raposo (2011. P. 19) permite constatar que se trata de un instrumento útil que proporciona retroalimentación al alumnado durante las sesiones y que le permite conocer de antemano las competencias y elementos que van a ser valorados junto con la puntuación otorgada. Es así como junto con favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, también lo hace al de la evaluación.

Los criterios de desempeño han de ser los puntos observables para evaluar, y a su vez el nivel de logro será el grado que alcanza el estudiante, según el trabajo en cada sesión de debate.

La evaluación para usar en la investigación fue creada por los investigadores, luego de revisar instrumentos evaluativos existentes. Definiéndose que la herramienta más asertiva para evaluar las sesiones de debate sería una rúbrica. Ésta refiere García (2011, p. 1043) es valorada por los estudiantes como útil para explicitar y clarificar los criterios de valoración, planificar el desarrollo de su trabajo y evaluar los productos resultantes.

- La evaluación en cada sesión de debate, se llevará a cabo en forma paralela por los estudiantes que participan, y el docente a cargo, mediante la rúbrica ideada para ello.

El instrumento utilizado consta de seis criterios de desempeño, con un total de treinta puntos, con sesenta por ciento de exigencia para obtener la calificación del desempeño de cada estudiante.

Los criterios de desempeño a evaluar son:

- Exposición del tema: evaluará si el estudiante es ordenado y claro al plantear su tema.
- Sustento de premisas: se evaluará si el estudiante presenta apoyo teórico al exponer.
- Organización y exposición: evaluará la forma de presentar del estudiante al explicar sus planteamientos.
- Respuesta a argumentos del equipo opositor: valorará la capacidad que posea el estudiante de responder un planteamiento opuesto.
- Lenguaje: evaluará el vocabulario que emplea el estudiante durante las sesiones.

- Registro de voz: evaluará el volumen de voz usado al momento de ideas.

La rúbrica además posee cinco niveles de logro para calificar en forma numérica y conceptual el trabajo de los estudiantes en cada debate, los cuales se detallan a continuación:

- Deficiente: un punto.
- Insuficiente: dos puntos.
- Aceptable: tres puntos.
- Bueno: cuatro puntos.
- Excelente: cinco puntos.

Antes de comenzar la intervención se somete primero el instrumento evaluativo a juicio de expertos mediante el análisis y sugerencias por especialistas en la temática. Y segundo se lleva a cabo prueba piloto con los estudiantes aplicando la rúbrica de evaluación en un primer debate con los estudiantes recibiendo las sugerencias, para así complementar y adecuar la rúbrica. Las cuales fueron expresamente a que el lenguaje expresado en la herramienta evaluativa fuera sencillo y fácil de entender.

Las opiniones de los docentes se refirieron en cuanto al orden que presentaban los niveles de logro, lo adecuado para ellos es que fuese ascendente de izquierda a derecha. Además, sugirieron mejorar la redacción y la claridad de las ideas expresadas en el instrumento.

2.1 VARIABLES DEL ESTUDIO

2.1.1 Variable dependiente

- Estrategia didáctica de debate.

Definición Conceptual: Estrategia didáctica de debate: se entenderá como la acción consciente y planificada del acto de habla que tiene como objetivo la persuasión, y así conseguir la adhesión para un discurso o punto de vista del estudiante.

Definición operacional: Estrategia didáctica de debate: Conjunto de sesiones planificadas de debate, en las cuales los estudiantes, discutirán y plantearan sus posturas frente a temas que son atingentes a la profesión de un nutricionista.

2.1.2 Variable independiente

- Capacidad de argumentación oral de los estudiantes.

Definición Conceptual: Capacidad de argumentación oral de los estudiantes: se definirá como la capacidad oral que posee el estudiante para expresar y defender una idea o punto de vista, aportando razones sustentadas en la teoría que justifiquen su postura, de manera de influir en la opinión de otras personas.

Definición operacional: La capacidad de argumentación será considerada en los estudiantes a través de la evaluación de los siguientes criterios de desempeño: exposición del tema, sustento de sus premisas, organización y exposición, respuesta a argumentos del equipo opositor, lenguaje, registro de voz.

2.1.3 Variables intervinientes

- i. Criterio de desempeño: se planteará como la destreza o habilidad observable que debe desarrollar el estudiante.
- ii. Nivel de logro: se concebirá como el grado de logro que obtiene el estudiante, según las destrezas que debe presentar como aprendidas, y será expresado en valores numéricos.
- iii. Exposición del tema: se entenderá como la forma que posee un estudiante de explicar un tema o una idea, en forma clara y ordenada.
- iv. Sustento de sus premisas: se definirá como el soporte teórico en forma de datos o ejemplos que presenta un estudiante al plantear sus ideas.
- v. Organización y exposición: se concebirá como la manera ordenada, clara y continua en que el estudiante presenta o plantea sus ideas.
- vi. Respuesta a argumentos del equipo opositor: se entenderá como la capacidad del estudiante para responder un planteamiento opuesto a sus ideas en forma acertada, clara y convincente.
- vii. Lenguaje: se definirá como el vocabulario claro, entendible, formal y bien pronunciado que utiliza el estudiante al manifestar sus ideas.
- viii. Registro de voz: se define como el volumen de voz adaptado a las circunstancias del debate, que establezca coherencia entre lo que quiera decir el estudiante y la forma en que lo dice.

2.2 PROCEDIMIENTO

Los debates se establecieron uno por cada sesión de clase, presentados y desarrollados por los diez estudiantes divididos en dos grupos, uno a favor y el otro en contra de la temática postulada. Las temáticas desplegadas eran concernientes a: problemas nutricionales a nivel país, factores que afectaban la nutrición en un país, rol del profesional de salud en el nuevo perfil epidemiológico, situación epidemiológica chilena y mundial especialmente en nutrición, economía del país y cómo influía en la alimentación. Las clases de la asignatura estaban planificadas según calendario académico de la institución, los miércoles de 8:30 hrs. a 9:20 hrs. A.M.

Cada debate era iniciado por un moderador, el cual marcaba el tiempo que podían ocupar cada uno de los equipos en sus presentaciones. Los temas para debatir se entregaban con dos semanas de anticipación a los alumnos. Además, existía un jurado, compuesto por estudiantes que pertenecían

también a la asignatura, quienes escuchaban atentamente cada intervención, y definían que equipo ganaba, utilizando de apoyo la misma rúbrica. Al finalizar el moderador daba espacio para hablar, al resto de los alumnos que formaba el público presente. Finaliza cada sesión con un breve resumen por parte del docente.

Los temas entregados a debatir por los estudiantes fueron los siguientes:

- ¿Influye el alza de los combustibles en la alimentación y nutrición de un país?
- Influencia de la tecnología en la nutrición de un país.
- Factores que inciden en un estudiante para un desempeño profesional competente a futuro.
- Rol del profesional en la actualidad, fortalezas y debilidades.
- Desarrollo del profesional nutricionista en el mundo y Latinoamérica.
- Estrategias a seguir en Chile para posicionar al profesional de salud.
- Perfil epidemiológico actual comparado con décadas anteriores.

Los estudiantes firmaron consentimiento informado y la investigación fue aprobada por Comité de ética Facultad.

3 RESULTADOS

La investigación surge de la preocupación de observar en los estudiantes universitarios la disminuida capacidad de argumentar en forma oral frente a diferentes situaciones que se les presentan, ya sea porque no leen o escriben en forma constante influenciados por el ambiente tecnológico en el cual se encuentran inmersos. Evidencia expresada en el trabajo de Peña (2010, p. 40) que señala que “la complejidad del uso de la lengua se aprecia con mayor frecuencia en la oralidad, cuando los estudiantes deben narrar hechos, acontecimientos, responder a preguntas sobre un texto leído y sustentar opiniones con argumentos claros y sencillos”. Este motivo llevó a implementar en una asignatura de una carrera de salud la estrategia didáctica de debate, con el fin de desarrollar la capacidad argumentativa de los estudiantes, la cual pudiere significar ahora y en el futuro una diferencia en su desempeño.

Al finalizar la implementación e intervención realizada por el docente en la asignatura; se visualiza que la percepción evaluadora que tienen los estudiantes de su desempeño, desde la primera sesión de debate, hasta el final del proceso. Es distinta, con la percepción evaluadora que tiene el docente, del actuar de cada uno de los estudiantes en cada sesión de debate.

Resulta ser diferente, pues el docente califica a sus estudiantes en la rúbrica con valores menores por el trabajo realizado. Al mismo tiempo, los estudiantes autovaloran su trabajo con

puntajes más altos que los expresados por el docente, manifestándolo así en la rúbrica. Definitivamente ambas personas observan o perciben el desempeño de muy distinta manera.

Al analizar las autoevaluaciones de los estudiantes, y las evaluaciones del docente para el último debate llevado a cabo, sucede lo mismo. Los estudiantes perciben un nivel de logro obtenido por cada uno de ellos, más alto, expresándolo así en los puntajes de la rúbrica, a diferencia del docente que nuevamente percibe que los estudiantes logran un buen nivel de desarrollo, pero en valores mucho menores a los expresados por los estudiantes.

En forma positiva el docente evalúa que luego de efectuados los debates; los alumnos presentaron un avance en el desarrollo de su capacidad de argumentación, y por consiguiente mejoraron en su habilidad de argumentar, desde la primera a la última sesión de debate. Mostrando efectivamente, este hecho en sus evaluaciones a medida que transcurría el proceso, presentando una diferencia positiva y en ascenso, entre las evaluaciones a las cuales somete a cada uno de los alumnos.

A su vez el estudiante aprecia que mejoró en su capacidad de argumentar a través del proceso desde el primer al último debate, y lo expresa de esa forma cuando se autocalifica en la rúbrica, manifestando puntajes más altos en la última sesión de debate a diferencia del primero. Apreciación que concuerda con el estudio de Peña (2010, p.50) en el cual se plantea que “un estudiante que lee analiza, comparte con sus compañeros y tiene un docente como guía, avanza positivamente en el uso de la lengua. Esto se comprobó en las intervenciones de los estudiantes al final del semestre, en las que se pudo apreciar descripción, argumentación y narración”.

Al término del proceso los criterios de desempeño que se identifican con un mayor puntaje de logro por los estudiantes fueron sustento y registro. Y el criterio de desempeño menos alcanzado por los alumnos, es el de organización, aspecto que según Peña (2010, p.42) es difícil de alcanzar pues “la complejidad que comprende el uso de la lengua, entendida como práctica social, requiere de una planificación previa para el discurso oral, el cual debe ser pensado y organizado antes de proceder a su exposición” por el estudiante.

Durante el proceso de la intervención resultó importante, el rol del docente como guía, facilitador y motivador del estudiante para que pudiese avanzar en las actividades, realizarlas y no desalentarse. Hecho que destaca también Peña (2010, p. 50) quién afirma “que la mayor responsabilidad en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes recae sobre el docente”. Palabras válidas también para los estudiantes de la etapa anterior a la universitaria en donde Vicuña (2008, p. 451) plantea la responsabilidad del docente en “una adquisición sólida de la competencia argumentativa en la enseñanza básica y media”. Postulado que coincide con la orientación constructivista cuyos puntos de vista según Segura (2004, p.4) “comprenden una serie de posiciones epistemológicas que han surgido como respuestas alternas al paradigma positivista,

incluyendo al conductismo. Los planteamientos teóricos de los constructivistas consideran que los modelos de aprendizaje deben poner un énfasis en la construcción y organización del conocimiento del estudiante”, brindándole un papel activo y relevante en la participación de su aprendizaje, según menciona Oteíza y Montero (1994, p.75) el constructivismo descansa en dos principios: “El conocimiento no es pasivamente recibido por el aprendiz, sino que activamente construido por éste. Y, la cognición tiene una función adaptativa y sirve para organizar el mundo experiencial y no para el descubrimiento de una realidad ontológica”.

El constructivismo concede a los estudiantes el conformar su propia experiencia de aprendizaje desde los conocimientos que orienta, facilita o guía el docente, pero su importancia además radica en que estos nuevos conceptos deben ser acuñados por el alumno en forma significativa y a largo plazo. Una característica importante de lo que se aprende para que sea significativo es que los nuevos aprendizajes sean útiles en la vida de este alumno, como refiere Oteíza y Montero (1994, p.76) “el aspecto controversial del constructivismo descansa en la afirmación de que el conocimiento no tiene que ser verdadero, en el sentido que coincide con realidades ontológicas; sólo tiene que ser viable”.

Como respuesta a las exigencias que plantea la orientación constructivista según Segura (2004, p.5) surgen “los principales puntos que han abordado los modelos constructivistas, según Brophy y Good (1996, p. 166) que plantean: “el conocimiento como una construcción social. El concepto de red de estructuración del conocimiento. El aprendizaje situado en tareas auténticas. Y, el andamiaje y la transferencia de responsabilidad para el manejo del aprendizaje del profesor y el estudiante”.

Nace la interrogante de cuál o cómo debería ser el papel del profesor en el enfoque constructivista. Respondiendo a esta interrogante sostiene De la Torre (2000, p.39) que “el profesor es un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre su práctica para comprender tanto las características específicas de los procesos de enseñanza y aprendizaje, como el contexto en que tiene lugar; de manera que su acción facilite el desarrollo autónomo y emancipador de los que participan en dicho proceso”. Destacando que es el docente quién debe autocriticar y analizar su desempeño en el aula y fuera de ella, en primera instancia, de forma que adapte su enseñanza a las características de sus estudiantes y al contexto en el que se encuentran, otorgando un papel central a sus alumnos en su proceso de aprendizaje.

Inserto dentro de esta orientación podemos encontrar dos modelos que explican el enfoque constructivista según De la Torre (2000, pp. 39-42):

a) “Modelo de crítica y reconstrucción social: la práctica no se concibe como una actividad sistemática, acrítica, de aplicación de principios teóricos, sino que se entiende como una ocasión para adquirir conocimiento y en ello reside su importancia.

b) Modelo de investigación - acción: posee características específicas como parte de que la enseñanza no es una rutina mecánica de gestión, propone un modelo de desarrollo curricular que respeta el carácter ético de la actividad de enseñanza, no puede haber un desarrollo curricular sin desarrollo profesional del docente”.

La orientación constructivista modifica la forma de enseñanza situándola desde un enfoque en el cual el docente es un ejecutor que determina las necesidades de los estudiantes. Hacia un enfoque en el cual el docente es un mediador de las necesidades de los estudiantes, resaltando la importancia del papel predominante del alumno como su eje primario de aprendizaje.

En la actualidad la sociedad demanda que el estudiante desarrolle competencias: como la búsqueda de información, el pensamiento crítico y la solución de problemas. Para lograr estas exigencias, es necesario que los docentes impartan su enseñanza ambientada en el contexto en el cual se encuentran insertos, adecuando sus prácticas a las características particulares de los alumnos. Asimismo, para el aprendizaje se genera la importancia de que los alumnos vivencien instancias de la realidad mediante, estrategias didácticas diferentes, de forma de brindar la posibilidad de colocarse en situaciones que un día deberán enfrentar y resolver en su vida laboral. El formar una persona integral que sea responsable, competente y comprometido es sólo posible desde una nueva concepción del papel de docente, el cual debe acompañar, facilitar y guiar a su discípulo. Al respecto González (2004, p.1) expresa la importancia del docente “como persona que acompaña al estudiante en el proceso de construcción de conocimientos, actitudes y valores, en el que asume nuevas funciones que se expresan en su condición de gestor de información, guía del proceso de aprendizaje de sus estudiantes y que se resumen en su condición de modelo educativo”, esta nueva mirada propone que el docente reflexione ,cuestione el desarrollo de sus prácticas desde su inicio.

Situación que se planteó en la intervención en donde el docente debió ser un facilitador y guía de sus alumnos, y éstos se hicieron cargo del papel activo que les corresponde, creando y proponiendo desde situaciones reales su conocimiento.

3.1 COMPARACIÓN DE LAS EVALUACIONES REALIZADAS POR EL DOCENTE Y LOS ESTUDIANTES, EN RELACIÓN AL PRIMER Y ÚLTIMO DEBATE UTILIZADA COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA

a) **Relación Profesor- Alumno para el primer debate (sesión inicial de debate)**

Al comparar las evaluaciones al inicio de la intervención; realizadas en forma paralela, por el docente y los estudiantes, utilizando la prueba t de Student para muestras relacionadas. Se encuentra diferencia significativa entre la evaluación del profesor y alumno en éste ($P=0,0001$), es decir, el promedio de puntaje de ambos es significativamente distinto. Lo que sugiere una distinta percepción de la evaluación por parte de los estudiantes y el docente, para la capacidad de argumentación desplegada en la sesión de inicio de debate.

b) **Relación Profesor- Alumno para el último debate (sesión final de debate)**

Se comparó las evaluaciones efectuadas por el profesor, y los alumnos, de acuerdo al puntaje total, esta vez para el último debate, se utilizó la prueba no paramétrica de Wilcoxon por la distribución muestral de los datos. Encontrándose diferencia significativa ($P=0,0004$), es decir el puntaje promedio de ambos es significativamente distinto. Esto nuevamente sugiere que al finalizar la intervención, la percepción del estudiante sigue siendo distinta a la del profesor, en general se visualiza una evaluación más sobrevalorada por los estudiantes, en la sesión final de debate.

3.2 PERCEPCIÓN EVALUATIVA DE LOS ESTUDIANTES Y DEL PROFESOR SOBRE EL ÚLTIMO DEBATE

a) **Relación Profesor - Profesor (sesión inicial de debate versus final)**

Mediante prueba t de Student para muestras relacionadas, se compara el antes y después, de acuerdo a la evaluación del profesor. Encontrándose diferencia significativa ($P<0,0001$), esto quiere decir, que de acuerdo a la rúbrica, el profesor observó que el alumno fue mejorando, es por esto que en promedio ambas situaciones, inicio y final, son significativamente diferentes.

b) **Relación Alumno- Alumno (sesión inicial de debate versus final)**

Mediante prueba t de Student para muestras relacionadas, se ha comparado el antes y después, de acuerdo a las autoevaluaciones de los estudiantes. Se ha encontrado diferencia significativa ($P=0,0001$), resultando en promedio ambas situaciones demostrativamente distintas. Esto sugiere que la percepción autoevaluativa que tiene el alumno de su desempeño; al inicio y al final de la experiencia, y expresado en la rúbrica también mejoró.

3.3 CRITERIO DE DESEMPEÑO DE LA RÚBRICA QUE PRESENTA EL MEJOR PUNTAJE PROMEDIO EN LAS EVALUACIONES, SEGÚN PERCEPCIÓN DEL DOCENTE

a) **Criterios de Desempeño, sesión inicial versus final de debate desde la perspectiva del profesor**

Mediante prueba t de Student para muestras relacionadas, se ha comparado el antes y después de las evaluaciones. y en los criterios de desempeño de Exposición y Registro, los puntajes promedio han sido significativamente distintos, ($P < 0,0001$ para ambos criterios).

Para el caso no paramétrico, mediante la prueba de Wilcoxon, se han comparado el antes y después para los criterios de desempeño de Sustento, Respuesta, Lenguaje y Organización. En el caso de los 3 primeros criterios, resultaron, en promedio, significativamente distintos ($P < 0,0001$ para todos los casos), mientras que el único criterio que no arroja diferencia significativa, es el de organización. Ello se observó en la práctica, ya que fue el único criterio de desempeño en el cual los estudiantes no avanzaron significativamente. Desde la perspectiva del profesor, los promedios de las evaluaciones fueron los siguientes (recordando que la escala fluctúa de 1 a 5): Exposición: 4,8, Sustento: 4,9, Organización: 4,2, Respuesta: 4,5, Lenguaje: 4,4, Registro: 4,9

Por tanto, se debe indicar que los criterios de desempeño más altos en sus puntajes promedio; alcanzados por los alumnos al finalizar la intervención, son los de registro y sustento, seguidos de exposición. Siendo el criterio de desempeño de organización el más débil alcanzado por los estudiantes.

4 DISCUSIÓN

Al momento de apreciar los resultados, destaca lo distinta que resulta la percepción evaluadora que tiene el docente en forma numérica, del actuar de cada uno de los estudiantes en cada sesión de debate. Ya que éste califica a sus estudiantes en cada sesión a través de la rúbrica con valores menores por el trabajo realizado, al mismo tiempo, los estudiantes auto valoran su trabajo con puntajes más altos que los valorados por el docente, expresándolo así en la rúbrica. Suceso que según Raposo (2014, p. 503) plantean que la evaluación con rúbrica presenta” dificultades a la hora de poner en práctica la evaluación entre iguales. La primera, de tipo conceptual, se refiere a que es necesario asegurar un cierto equilibrio entre la evaluación realizada por el tutor, que suele centrarse más en la calidad académica del trabajo realizado, y la de los estudiantes, que se centran y valoran el esfuerzo realizado para efectuar el trabajo”. Definitivamente ambas personas observan o perciben el desempeño de muy distinta manera. Perspectiva interesante de analizar pues ello depende en gran medida de la percepción y el cómo los estudiantes se posicionan frente a un grupo. Es necesario considerar que el hombre aprende a través de su entorno y lo que percibe desde el, lo cual resulta

subjetivo y bastante impredecible, siendo absolutamente personal. Intentando igualmente explicar este fenómeno Oviedo (2004, p.89) postula que “la psicofisiología definía la percepción como una actividad cerebral de complejidad creciente impulsada por la transformación de un órgano sensorial específico, como la visión o el tacto”. Dando a entender que un individuo mediante sus diferentes sentidos puede hacer una imagen de los diversos estímulos a los cuales se ve enfrentado en la vida diaria. En general la percepción de cada persona influye en la forma de cómo aprender, si lo hará en forma positiva o negativa, dependerá de la influencia de los estímulos emocionales que le generen un entorno afectivo cercano, seguro y de confianza. Logrando así que el estudiante establezca redes sociales con sus docentes, y de esa manera sienta que el apoyo, respeto y acogida de sus docentes lo motivan a participar de su propia enseñanza con agrado y compromiso. Pensamiento que también formulan Gallardo & Reyes (2010, p.105) comentando que “se aprende más y mejor cuando en el aula se asiste con agrado, cuando se percibe buen trato desde sus educadores, cuando cada uno se siente valorado y reconocido (Bourgeois & Nizet, 1997, en Sebastián, 2007)”. Idea que muestra lo social y emocional que somos como individuos.

Igualmente, las autoevaluaciones de los estudiantes, y las evaluaciones del docente para el último debate llevado a cabo, sucede lo mismo. Los estudiantes perciben un nivel de logro obtenido por cada uno de ellos, más alto, expresándolo así en los puntajes de la rúbrica, a diferencia del docente que nuevamente percibe que los estudiantes logran un buen nivel de desarrollo, pero en valores numéricos menores a los expresados por los estudiantes.

En forma positiva el docente evalúa que luego de efectuados los debates; los alumnos presentaron un avance en el desarrollo de su capacidad de argumentación, y por consiguiente mejoraron en su habilidad de argumentar, desde la primera a la última sesión de debate. Mostrando efectivamente, este hecho en sus evaluaciones a medida que transcurría el proceso, presentando una diferencia positiva y en ascenso, entre las evaluaciones a las cuales somete a cada uno de los alumnos.

A su vez el estudiante aprecia que mejoró en su capacidad de argumentar a través del proceso desde el primer al último debate, y lo expresa de esa forma cuando se autocalifica en la rúbrica, manifestando puntajes más altos en la última sesión de debate a diferencia del primero, lo que Pérez (2007, p.8) en su investigación manifiesta que “el principal objetivo didáctico de este tipo de conversaciones es lograr que los alumnos aprendan a abrirse a otras opiniones, a contrastarlas con las suyas sin una pretensión de ganar al otro. Un debate no cumplirá sus funciones pedagógicas si no se prepara convenientemente”.

En este sentido Pérez (2007, p.3) expresando su pensamiento respecto al trabajo colaborativo en su artículo plantea que “hay que propiciar distintas formas de relacionarse: grupos con clara distribución de responsabilidades, con una organización interna bien estructurada, organizaciones que

pueden ser fijas o móviles. Generar marcos de debate espontáneos y reglados. Provocar conversaciones espontáneas por parejas. Algunos tipos de agrupamientos favorecen más la conversación que otros”. Manifiesta la importancia del trabajo colaborativo en los estudiantes, cuyo fin es elaborar constructos orales, conjuntos e individuales, pues logra que el alumno se sienta seguro y en confianza para hacerlo, Pérez (2007, p.3) apoya esta idea también concretando las ventajas de este tipo de trabajo en grupo: “El producto elaborado suele ser mejor que el elaborado individualmente, el grupo fortalece el sentimiento de orgullo por la obra colectiva, las experiencias compartidas enriquecen, dan confianza, ayudan a asumir riesgos y compromisos mutuos, se ven favorecidos los niños con menos recursos experienciales: acceden así a algunas formas de pensamiento, aprenden a dialogar, argumentar, oír comprensivamente y favorecen habilidades sociales como el reajuste de reglas de convivencia, adaptación reflexiva y creativa de las normas comunicativas y sociales”.

El estudiante en un grupo debe desarrollar capacidades de escucha, respeto, tolerancia y a la vez su capacidad de comunicarse, palabras que Pérez (2007, p.4) apoya formulando que “lo que hace que el trabajo en grupo sea interesante para las clases de producción oral y escucha es que fomenta el intercambio comunicativo basado en necesidades reales: para completar una tarea deben comunicarse y escucharse realmente. Concretamente, las destrezas verbales básicas que permite desarrollar el trabajo en grupo: “Autoafirmación: defender los derechos o necesidades, opiniones, planteamientos, justificar comportamientos, de regulación: guiar u orientar la actividad propia o ajena, corregir o supervisar conductas, colaborar, apoyar, criticar, dar instrucciones, de relación temporal: relatar hechos, experiencias, propuestas del pasado o del presente y anticipar posibilidades de futuro, secuenciar actos o episodios, de relación espacial: describir lugares, situaciones, ámbitos lejanos al propio, ubicar hechos, inventar escenarios y de argumentación: defender o cuestionar opiniones, carencias, concepciones, actitudes; explicar, reconocer, caracterizar, definir, relacionar causa y efecto, comparar, informar, inducir, deducir, resumir, realizar hipótesis”.

Otro autor que expresa en sus artículos la importancia de que el estudiante, posea la capacidad de hablar y argumentar eficazmente, lo que sabe y piensa en su vida académica y profesional, es López (1983, p.115) quién enfatiza “la escuela creyó en principio que la lengua oral se adquiría de forma natural y que, por lo tanto no era necesaria la intervención educativa, sin embargo está demostrado que la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral debe partir de la concreción de ésta, de sus usos y formas específicas y tener en cuenta las realizaciones orales de los hablantes”. Planteando que para que los alumnos puedan desarrollar la habilidad de hablar deben practicarla, y ello no había sido considerado dentro de los planes curriculares de los estudiantes, a excepción de las asignaturas de la lengua castellana. El autor también destaca que efectivamente una de las estrategias

didácticas, para mejorar la oralidad en los estudiantes es la estrategia de debate, al respecto López (1983, p.119-120) dice que “estamos en presencia de un debate cuando se trata de un grupo que, guiado por un coordinador, discute libremente sobre un tema o una situación cualquiera, intercambiando opiniones, en busca de una verdad que satisfaga a la mayoría. Al final cada uno de los participantes resumirá su postura exponiendo sus argumentos”. El escritor explica en su artículo que un debate motiva en los jóvenes la habilidad oral y argumentativa, pero que este método debe ser preparado con tiempo y en grupo, de manera que el alumno se sienta confiado y seguro para expresar sus ideas frente a los otros. Igual situación que sucede a medida que se produce la intervención con los estudiantes.

Al finalizar la actividad se aprecia que los estudiantes mejoran su capacidad de argumentación a través de la estrategia didáctica de debate.

Más surgen necesidades futuras de investigación en este ámbito que hubiesen sido muy adecuadas de contemplar, específicamente desarrollar investigaciones de tipo cuantitativo y cualitativo. A través de la actividad se pudo observar y recoger percepción de los estudiantes en cuanto a sus avances no solo en la capacidad argumentativa, sino en su actitud frente al grupo, autoestima, motivación aspectos cualitativos absolutos. Y otras características peculiares que hubiese sido importante de recoger en forma cualitativa y así proporcionar aún una mayor perspectiva en el desarrollo de la docencia, el clima de aula y el trabajo con y hacia el estudiante.

5 CONCLUSIONES

Al concluir el proceso realizado con los estudiantes en el aula, se observa que los estudiantes logran mejorar su capacidad de argumentación; expresándose así en el avance cuantificado, que tuvieron en cada uno de los criterios de desempeño presentes en la evaluación. Desde el inicio de la intervención con la estrategia didáctica de debate hasta el final de ésta en la asignatura.

La percepción que tienen los estudiantes del trabajo desarrollado por sí mismos es siempre superior a la percepción que el docente tiene al observarles y evaluar su labor desde las primeras sesiones de debate hasta las últimas. Se obtiene una percepción distinta de cómo valora el alumno su trabajo, a la percepción del docente de cómo valoriza el desempeño de este estudiante. Este fenómeno se puede presentar, quizás porque los alumnos no tienen la experiencia en años anteriores de auto valorar su trabajo, por lo cual la reflexión y autocrítica pudiese no ser tan exhaustiva, al momento de realizar sus evaluaciones del propio trabajo efectuado.

La comparación que resulta de la evaluación que el estudiante se coloca en los debates que lleva a cabo a través del proceso, con la del docente es distinta. Es cierto, ambos, docente y alumno perciben que los resultados fueron en aumento, en el logro alcanzado según los criterios de

desempeño expresados en la rúbrica a través del desarrollo de la intervención. Pero el estudiante valora su trabajo en mayor medida que el docente desde el inicio de la intervención hasta el final.

De los seis criterios de desempeño analizados para medir la capacidad de argumentación de los estudiantes, los puntajes logrados en cada uno de los criterios en orden decreciente por los alumnos fueron: registro, sustento, exposición, respuesta, lenguaje y organización. Este orden de los criterios de desempeño se puede explicar porque en la medida, que los estudiantes se sintieron preparados para hablar sobre un tema, también sintieron seguridad para dialogar de ello, y al ser una experiencia formal y preparada por ellos, se cuidaron al expresar su lenguaje y lo enriquecieron de esa manera.

La experiencia mostró que es posible desarrollar la capacidad de argumentar de los estudiantes mediante la estrategia didáctica de debate; ya que fue evidente el cambio en los educandos, desde su postura, registro de voz, forma de plantearse y la personalidad que mostraron en las últimas sesiones.

La motivación a introducir cambios en la metodología didáctica en una asignatura de una carrera de salud, al momento de enseñar sus materias, pueda lograr efectos positivos en los estudiantes. Y ello se refiere no solo al aspecto cognitivo sino a su ámbito integral, era un fin del estudio. Mostrando que, al enseñar temas, pero a través de estrategias distintas a las usadas convencionalmente podemos lograr en el alumno el potenciar sus capacidades lingüísticas.

REFERENCIAS

- 1.- Cantillo, C. Roura, M. Sánchez, A. (2012). Tendencias actuales en el uso de dispositivos móviles en educación. Educational Portal of the Americas – Department of Human Development, Education and Culture. Rev. Educación. 147; pp. 2. Extraído el 21 de enero del 2019 desde http://educoas.org/portal/la_educacion_digital/147/pdf/art_unned_en.pdf.
- 2.- Burin, D. Coccimiglio, Y. González, F. Bulla, J. (2016) Desarrollos recientes sobre Habilidades Digitales y Comprensión Lectora en Entornos Digitales. Rev. Psicol. Conoc. Soc. Montevideo. 6 (1); pp. 191-193. Extraído el 21 de enero del 2019 desde http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S168870262016000100009&lng=es&lng=pt.
- 3.- Valerio, G. Valenzuela, Ricardo. (2011) Redes sociales y estudiantes universitarios: del nativo digital al informívoro saludable. Rev. El profesional de la información 20(6); pp. 670. Extraído el 28 de enero 2019 desde: <http://eprints.rclis.org/16267/>
- 4.- Vásquez, B., Pleguezuelos, C., & Mora Olate, M. L. (2017). Debate como metodología activa: una experiencia en Educación Superior. Universidad y Sociedad, 9(2); pp. 135. Extraído el 30 de enero del 2019 desde: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202017000200018
- 5.- González, E. (2011) La nueva juventud y el proceso de transición entre la educación media y la superior. Centro Interuniversitario de Desarrollo. Marzo 2011. Santiago, Chile, pp.34.
- 6.- Escayola, A. Vila. (2005). A las puertas del cambio en la Formación Universitaria. Rev. Educación Médica, 8(2); pp. 69. Extraído el 28 de enero del 2019 desde: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132005000200004
- 7.- De la Torre, S. Barrios, O. (2000) Estrategias didácticas innovadoras recursos para la formación y el cambio. (1º edición). Ed. OCTAEDRO, SL. Barcelona; Pp. 30-31
- 8.- Cabalín, D. Navarro, N. (2008). Conceptualización de los estudiantes sobre el buen profesor universitario en las carreras de la salud de la Universidad de la Frontera Chile. Rev. Scielo. 26 (4); pp. 887-892. Extraído el 9 de septiembre del 2011 desde: <http://www.scielo.cl/pdf/ijmorphol/v26n4/art17.pdf>
- 9.- Castillo, J. (2008). El desarrollo de la expresión oral a través del taller como estrategia didáctica globalizadora. Revista Universitaria de Investigación, 9 (1); pp. 186. Extraído el 25 de enero 2019 desde: <https://www.redalyc.org/pdf/410/41011135009.pdf>
- 10.- García, B. (2009). Manual de métodos de investigación para las ciencias sociales un enfoque de enseñanza basado en proyectos. Ed. El manual moderno. México DF; pp.32-111.
- 11.- Raposo, M. Martínez, M. (2014). Evaluación educativa utilizando rúbrica: un desafío para docentes y estudiantes universitarios. Rev. Educ. Educ. 17(3); pp.19. Extraído el 29 de enero del 2019 desde: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/3917/3710>
- 12.- García, R. (2011). Análisis y validación de una rúbrica para evaluar habilidades de presentación oral en contextos universitarios. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 9 (3) ; pp. 1043. Extraído el 15 de enero del 2019 desde: <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293122852004.pdf>

- 13.- Peña, J. (2010) La Competencia comunicativa oral en estudiantes universitarios. Revista Legenda-Nueva etapa. 14(11); pp. 38-51. Extraído el 12 de septiembre 2011 desde: <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/search/titles?searchPage=2>.
- 14.-Vicuña, A. Marinkovich.J. (2008). Un análisis de la discusión acerca de temas controversiales en enseñanza media desde la pragma-dialéctica. Revista Signos. 41(67); pp. 439-457. Extraído el 11 de septiembre del año 2011 desde <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1570/157013774005.pdf>.
- 15.-Segura, M. (2004). El ambiente y la disciplina escolar en el conductivismo y el contruccionismo. Revista Actualidades investigativas en educación. 5(0); pp. 1-18. Extraído el 10 de septiembre 2011 desde: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/447/44720504001.pdf>
- 16.- Oteíza, F. Montero, P. (1994) Diseño de curriculum. Modelos para su producción y actualización. Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación: Ministerio de Educación. República de Chile. Santiago. Pp. 71-75.
- 17.- Oviedo, G. (2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la teoría GESTALT. Revista de estudios sociales 018; pp. 89-96 Universidad de los Andes. Extraído el 10 de abril del 2012 desde : <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/815/81501809.pdf>.
- 18.- Gallardo, G. Reyes, P. (2010). Relación profesor-alumno en la universidad: arista fundamental para el aprendizaje. Revista Calidad en la educación N° 32. pp. 78-107. Extraído el 10 de abril del 2012 desde: http://www.cned.cl/public/secciones/seccionpublicaciones/doc/67/cse_articulo901.pdf
- 19.- González, J. (2007). Debates en el aula preescolar a partir de cuentos. Estudio comparado en España y México. Perfiles educativos. 29(118); pp. 54-78. Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F. Extraído el 19 de junio del 2012 desde: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/132/13211804.pdf>
- 20.-Pérez, C. (2007). Dinamización de las clases de conversación y estrategias de enseñanza de lengua oral. Revista Redle.11; pp.1-16. Extraído el 15 de abril del 2012 desde <http://www.educacion.gob.es/redele/revistaRedEle/2007/tercera.html>
- 21.-López, A. (1996). Tipología textual y técnicas de expresión oral. 9; pp. 115-132. Extraído el 10 de abril de 2012 desde: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=177605>
- 22.-Ministerio de educación. Programa de estudio de Lengua Castellana y Comunicación. Tercer año medio. Santiago de Chile. Pp. 26.
- 23.-Ballester, A. (2005). El aprendizaje significativo en la práctica, cómo hacer el aprendizaje significativo en el aula. Pp. 16. Extraído el 20 de agosto 2011 desde: <http://www.aprendizajesignificativo.es/mats/El aprendizaje significativo en la practica.pdf>.