



Salesiana

UNIVERSIDAD CATÓLICA SILVA HENRÍQUEZ
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN EN CASTELLANO

SEMINARIO DE TÍTULO:
**LA ARGUMENTACIÓN DE LOS PROPÓSITOS DE VIDA DE LOS ESTUDIANTES
DEL PROGRAMA PACE**

Seminario para optar al grado de
Licenciadas en Educación Media y
título de Profesora de Castellano

Constanza Nicole Cortés Urrutia

María Raquel Méndez Meneses

Profesor Guía: Dr. Héctor Opazo Carvajal

Santiago, Chile, 2018



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional.



Este seminario es parte del Fondecyt N°11170623, "Aprendizaje- Servicio en la Formación Inicial Docente: El propósito estudiantil para la mejora educativa y social", dirigido por el Dr. Héctor Opazo Carvajal.

DEDICATORIA:

Después de cinco años de preparación, por fin me encuentro cerrando un capítulo en mi vida. No fue fácil, en este tiempo pasé por muchas cosas, tanto buenas como malas, pero estoy aquí, más fuerte que nunca.

Este arduo trabajo de investigación, va dedicado a las dos personas más importantes de mi vida y que me han acompañado durante todo este proceso, a mi papá, Miguel Cortés y mamá María Pilar Urrutia (no le gusta que le ponga del Pilar). Gracias infinitas por nunca dejarme caer, por aconsejarme y quererme, sé que están muy orgullosos de mí, del conchito que pronto va a emprender el vuelo. Los amo.

También le dedico esta investigación, a mis amigas, Bárbara Gómez (Luli) y Daniela Quezada (Negra) ¡las quiero tanto! Y cómo no, si hace 16 años que somos indestructibles. Lulita, gracias por tu apañe, aguante y por estar ahí cuando más lo necesito, eres mi cable a tierra. Negra, eres la luz de alegría dentro de tu oscuridad, eres esa fuerza que me moviliza a romper los esquemas. Las dos son como el Yin y el Yang, siempre las llevaré en mi alma y corazón.

Por último y no menos importante a Leonardo, mi charchita que me ilumina la vida. El destino nos juntó y ahora eres mi presente. Gracias por la maravillosa relación que hemos construido en estos casi 3 años. Eres mi compañero de lucha, aguante. Juntos somos dinamita pura y me siento muy orgullosa por la persona que eres y lo que has conseguido en esta vida. ¡te quiero infinito!

Constanza Cortés Urrutia

Esta tesis significa el cierre de un capítulo que esperó 20 años, en este camino fueron muchas las personas que han estado a mi lado; algunas desde el comienzo, otras se han ido sumando en el proceso y otras ya no están; imposible nombrarlas a todas. Si hoy estoy aquí, es porque en gran

medida soy la suma de lo que cada uno de ellos me han aportado. A Juan Méndez Olea, mi padre, quien supo enfrentar la vida con esfuerzo y perseverancia, fue padre y madre. A mis hermanos Gerardo Méndez y Juan Méndez, a quienes la vida les negó la oportunidad que hoy tengo yo. A mi cuñada Paula por ser la hermana que la vida me regaló. A mis hijos: Manuel Alfredo, Leonardo y Patricio, que han sido mi inspiración para demostrarles que todos los sueños son posibles de alcanzar.

Mención especial para Patricio Vásquez Muñoz, mi compañero de vida, de tu mano he podido recorrer hasta los caminos más pedregosos que me puso el destino, durante este tiempo supiste tomar distancia cuando el viento me tocaba como una suave brisa, pero me abrazaste fuerte cuando el temporal me arrastraba.

María Raquel Méndez

AGRADECIMIENTOS:

A mi familia, Miguel Cortés, Pilar Urrutia, José Miguel Cortés, Pilar Cortés, Vicente Salazar, Onur y Kohana. Son totales. Los quiero demasiado y gracias por los consejos.

A la casa de estudios Universidad Católica Silva Henríquez que me dio la oportunidad de demostrar el potencial que había oculto en mí.

Al profesor director de esta tesis: Héctor Opazo Carvajal, a quien conocí hace 2 años y confío en nuestra propuesta de investigación. Él en este proceso, me enseñó a diferenciar la maleza de una flor... me entregó consejos sabios para mi vida profesional y personal. Profesor, debo agradecerle por todo lo que nos ha enseñado, además, recalcar que hasta en sus días grises y endemoniados, no lo dejo de admirar, le tengo un respeto enorme y espero, aún día, ser una máquina como usted.

A la profesora Marisa Guzmán, quien en estos 5 años ha estado presente en mi formación profesional y también personal. Gracias infinitas por todo lo que me ha enseñado, por su empatía, carisma, simpatía. Admiro muchas cosas de usted, principalmente, sus conocimientos, su aguante y, no menos importante, su profesionalismo que lo lleva tan bien. Espero algún día poder fortalecer esas mismas virtudes. Por favor no cambie nunca.

A PRIAVU, quienes me hicieron sentir como en mi casa cuando estaba en la universidad. Gracias por tantas risas y llantos. Espero que esta familia no se acabe nunca, que la universidad o las políticas no los derroten. Ustedes son más fuertes que el azufre.

Finalmente, a Karina Galaz y Alynne Leiva, por el apaño en los trabajos de la universidad. Karina, es genial llegar al final del proceso con una persona como tú. Gracias.

Constanza Cortés Urrutia

Al final de este camino no he llegado sola. Es por esto que quiero dejar sus nombres plasmados en esta página.

Al Programa Propedéutico de la UCSH, especialmente a Patricia Lobos por ser la primera en creer que podía lograrlo.

A PRIAVU, gracias infinitas, ustedes fueron mi refugio: Emelik Barrera, América Pérez, Marcela Marincovic, Christian San Martín, son un tremendo grupo humano.

Al profesor Héctor Opazo (director de esta tesis) por enseñarme el verdadero rigor de la investigación educativa, por bancarse todas las lagunas que tenía en ese campo de estudio; lo que he aprendido en este tiempo quedará en mí para toda la vida.

A mi compañera de tesis Constanza Cortés por la paciencia, por poner al servicio de esta tesis todas tus competencias y habilidades tecnológicas.

A Karina Galaz y Elizabeth Caroca, por estar siempre dispuestas a escucharme y ayudarme.

He dejado para el final a una persona fundamental, gracias a ella he aprendido los contenidos disciplinares sin pasar por angustias, sobre todo, su calidad humana ha dejado una huella en mí. Aprendí que cuando un profesor es cercano a sus estudiantes, los aprendizajes son para la vida. Gracias totales profesora Marisa Guzmán Munita.

Todos son el verdadero legado del Cardenal Silva Henríquez.

María Raquel Méndez.

Creemos que es imprescindible, agradecer al liceo. El buen puerto al que ha llegado esta tesis tiene como protagonistas a los estudiantes de Tercero Medio del Liceo de Batuco. Gracias por la buena disposición, por entregarnos su tiempo y depositar en nosotras sus sueños.

A la comunidad educativa del Liceo de Batuco por darnos las facilidades que nos permitieron obtener los insumos para esta investigación.

Al Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico: Fondecyt N°11170623, “Aprendizaje- Servicio en la Formación Inicial Docente: El propósito estudiantil para la mejora educativa y social”, dirigido por el Dr. Héctor Opazo Carvajal. Por permitirnos explorar en la investigación científica a un nivel de excelencia.

Constanza Cortés Urrutia

María Raquel Méndez Meneses

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Información de la muestra de estudio.....	38
Tabla 2. Datos de los participantes de la investigación	38
Tabla 3. Unidad de análisis Teoría Pragma-dialéctica. Categorías y códigos.....	39
Tabla 4 Unidad de análisis propósitos de vida. Categorías, códigos y subcódigos.	40
Tabla 4. (Continuación) Unidad de análisis propósitos de vida. Categorías, códigos y subcódigos...41	

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Categorías de análisis.....	45
Figura 2. Categoría puntos de vista.	45
Figura 3. Código punto de vista positivo.....	46
Figura 4. Código punto de vista cero.	47
Figura 5. Código punto de vista negativo.	47
Figura 6. Categoría tipos de argumentos.	48
Figura 7. Código tipo de argumento sintomático.....	48
Figura 8. Código tipo de argumento instrumental.	49
Figura 9. Código tipo de argumento analógico.....	50
Figura 10. Categorías, códigos y subcódigos de la unidad de propósito de vida.....	52
Figura 11. Categoría meta.....	53
Figura 12. Código acción futura.	54
Figura 13. Código razón del porqué se quiere lograr.....	54
Figura 14. Código razón de la acción.	55
Figura 15. Categoría de propósito.....	56
Figura 16. Código ayudar a otros.....	57
Figura 17. Código ayudar a la familia y amigos.	57
Figura 18. Código descubrir cosas nuevas sobre el mundo.....	58
Figura 19. Código servir a mi país.	58
Figura 20. Código entretenerme.	59
Figura 21. Código ser exitoso.....	59

Figura 22. Código tener una buena profesión.	60
Figura 23. Código cumplir mis obligaciones.	60
Figura 24. Categoría de dominio del propósito.	61
Figura 25. Código familia.	61
Figura 26. Código logro académico	62
Figura 27. Código oficio	62
Figura 28. Código deporte.	63
Figura 29. Código artes	63
Figura 30. Código servicio.	64
Figura 31. Código otros hobbies o actividades.	64
Figura 32. Categoría importancia de la meta	65
Figura 33. Código meta motivadora	65
Figura 34. Código meta motivadora	66
Figura 35. Categoría forma del propósito.	66
Figura 36. Código forma del propósito según meta motivadora.	67
Figura 37. Subcódigo propósito.	68
Figura 38. Subcódigo meta personal.	68
Figura 39. Subcódigo sueño propio	69
Figura 40. Categoría forma del propósito según meta no motivadora.	69
Figura 41. Subcódigo a la deriva.	70

ÍNDICE GENERAL

RESUMEN.....	9
ABSTRACT	10
I. INTRODUCCIÓN	11
II MARCO TEÓRICO	15
III DISEÑO METODOLÓGICO	36
IV. RESULTADOS.....	45
V. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES.....	71
VI. PROPUESTA DIDÁCTICA.....	78
REFERENCIAS.....	115
ANEXOS.....	122
ÍNDICE ANALÍTICO	124

RESUMEN

En los últimos años, los estudios de argumentación han ido aumentando, asimismo, los de propósitos de vida, sin embargo, no existen investigaciones recientes que contemplen la argumentación y los propósitos de vida como un mismo campo de estudio.

Los estudiantes de sectores desfavorecidos, provenientes de colegios municipales y participantes del Programa de Acompañamiento y Acceso a la Vida Universitaria (PACE), son un escenario idóneo para conocer los propósitos de vida e identificar algunos elementos argumentativos de la Teoría pragma-dialéctica.

Según distintos estudios, pruebas estandarizadas, los alumnos mencionados, presentan complicaciones tanto orales como escritas al momento de justificar sus opiniones/metás, además, presentan dificultades en la construcción de oraciones lógicas y racionales. Lo anterior, justifica porqué este tipo de estudiantes ofrece un escenario eficaz al momento de querer aplicar un módulo didáctico para fortalecer la habilidad discursiva de la argumentación, bajo la teoría pragma-dialéctica y, asimismo, la formulación de propósitos.

El estudio de caso realizado en esta tesis tiene como objetivo conocer el impacto de la argumentación pragma-dialéctica en los propósitos de vida de los estudiantes del programa PACE de un colegio de Batuco. Se han investigado dos unidades de análisis: (1) la argumentación pragma-dialéctica y (2) propósitos de vida.

Para ello, se lleva a cabo un análisis de discurso de entrevistas semi-estructuradas diseñadas por Stanford Center on adolescence en el estudio Youth Purpose Project Interview Coding Process For Forms of Purpose Determination (2008). Para realizar el análisis se optó por el apoyo del *Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software* (Atlas.ti 6.2.28).

Los resultados obtenidos permiten conocer la situación de la argumentación pragma-dialéctica y los propósitos de vida en los estudiantes de 3°Medio del Programa PACE y contribuyen a tomar decisiones y promover medidas didácticas para fortalecer los contenidos de aprendizaje, habilidades discursivas de los educandos, con el fin de hacer justicia educativa y soslayar las deficiencias que pueden presentar en la educación terciaria.

Palabras claves: Teoría pragma-dialéctica, propósito de vida, Programa de Acompañamiento y Acceso a la Educación Superior.

ABSTRACT

Over the last years, lots of argumentative research have been increasing as well as life purposes. However, research about these topics is not currently found.

Students located in vulnerable places, who come from republic schools and also are part of Programa de Acompañamiento y Acceso a la Vida Universitaria (PACE), is helpful to know life purposes and identify argumentative elements related to the Pragma-dialectics Theory.

According to many research, standardized tests, students show difficulties at the time of talking about their opinions either orally or written. Besides, there is an evident difficulty in creating rational and logical sentences. Because of it, these situations are considered appropriate to apply didactic modules to strengthen the ability of the discursive argumentation influenced by the pragma-dialectics theory as well as the purpose formulation.

The cases studied on this thesis are focused on comprehending true impact of the pragma-dialectic argumentation in the PACE students life purposes from a school located in Batuco. These cases are analyzed through the pragma-dialect argumentation and life purposes. In order to do this, a discursive analysis was made to the interviews designed by the Stanford Center on adolescence based on the study Youth Purpose Project Interview Coding Process For Forms of Purpose Determination (2008). This analysis was supported by Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software (Atlas.ti 6.2.28).

The obtained results allow us to comprehend the pragma-dialectic argumentation and life purpose situations in the 11th grade PACE students. Also, it helps to promote didactic measures to strengthen learning contents and the students' discursive abilities to prevent possible difficulties that the students might develop.

Keywords: Pragma-dialectic theory, Life purposes, PACE

I. INTRODUCCIÓN

El individuo, como ser social, requiere de un sistema de comunicación que le permita interactuar con otros sujetos. En este plano, la argumentación está presente tanto en la comunicación oral como escrita, pues permitirá adherir u oponerse a las opiniones de otros. Calsamiglia y Tusón (2012) plantean que:

La argumentación [...] aparece en muchas de las actividades discursivas características de la vida social pública o privada. Se argumenta en la conversación cotidiana, en una entrevista para conseguir un empleo, en una tertulia, en una mesa redonda, en un debate, en un coloquio, en un juicio, en una asamblea, en un mitin, en una alocución parlamentaria, en la publicidad, en un artículo de editorial, en uno de opinión, en una crítica de arte, de cine [...] Se argumenta, en fin, en cualquier situación en la que se quiere *Convencer o persuadir* de algo a una audiencia, ya esté formada por una única persona o por toda una colectividad (p. 284).

Desde una perspectiva general, la argumentación está presente, tanto de forma oral como escrita, en cualquier acto comunicativo del ser humano, por ejemplo: por medio de una conversación informal con un pariente o en un seminario internacional de neurociencia.

El uso cotidiano de la argumentación se puede considerar como la expresión de nuestros pensamientos, de nuestras emociones y de un modo de hacer realidad aquello que sentenciamos con nuestras palabras. En este sentido, el propósito de vida definido como una intención estable y generalizada de lograr algo, que es a la vez significativo para la persona y provoca consecuencias en el mundo más allá del individuo, Damon, Menon y Bronk, 2003 (citado en Opazo 2017) y los argumentos que lo subyacen pueden ser la expresión de la claridad de los propósitos de vida. Al respecto, Maturana (1989) sostiene que: "... nada humano ocurre fuera del entrelazamiento del lenguajar con el emocionar, y, por lo tanto, lo humano se vive siempre desde una emoción, aún el más excelso y puro razonar" (p.202). Desde esta perspectiva, la argumentación puede constituirse como una actividad comunicativa que involucra emoción y pensamiento. De acuerdo a Tamayo (2012), la argumentación como proceso implica comprender prerequisites cognitivos individuales que permitan al sujeto enunciador conocer la dimensión cognitiva y afectiva de dicho proceso.

La expresión de los propósitos de vida es una evidencia del entramado entre el lenguaje y las emociones (Opazo, Aramburuzabala y Ramírez, 2018), los cuales al ser enunciados pueden producir mejoras en la calidad argumentativa e impulsar el desarrollo de la habilidad discursiva.

De las diferentes perspectivas de la argumentación, la mayoría coincide en que su objetivo es persuadir o convencer a otro; es el caso de la teoría pragma-dialéctica, la particularidad de esta es

que ofrece un modelo preciso para evaluar la calidad de los argumentos, considerando diversos actos de habla.

Los estudiantes PACE, están viviendo una etapa compleja de sus vidas, porque en la adolescencia se asumen nuevos retos y responsabilidades. Debido a esto, resulta pertinente y necesario un programa que potencie una educación de calidad, pues podría fomentar el pensamiento crítico de los estudiantes para que comiencen a formular metas/propósitos de vida.

Por lo anterior, el diseño de un módulo didáctico que promueva la participación activa de los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje, asumiendo una responsabilidad personal en su formación, a través de la autonomía de las actividades, que estimule una actitud crítica en los alumnos, favorece la estabilidad del propósito de vida, justificado con el conocimiento de una teoría argumentativa que permite distinguir elementos de las interacciones cotidianas de la comunicación. De este modo, los estudiantes logran la integración de la teoría y la práctica mediante la acción reflexión de cuáles son aquellas metas que los motivan a seguir adelante.

Por lo expuesto anteriormente, es que los objetivos de esta investigación son:

Objetivo general

Conocer el impacto de la argumentación pragma-dialéctica en los propósitos de vida de los estudiantes del programa PACE.

Objetivos específicos

- Conocer los propósitos de vida de los estudiantes del PACE.
- Identificar los tipos de punto de vista que utilizan los estudiantes del PACE respecto de sus propósitos de vida.
- Identificar los tipos de argumentos de la Teoría Pragma- dialéctica utilizan los estudiantes del PACE para justificar sus propósitos de vida.
- Diseñar un módulo didáctico de argumentación que impulse los propósitos de vida de los estudiantes del PACE.

1.1 Motivaciones para realizar el estudio

Las motivaciones que guían la presente investigación se enmarcan en la importancia de conocer los propósitos de vida que tienen los estudiantes del programa PACE e identificar los tipos de argumentos que utilizan a la hora de justificar sus metas. Esto se debe, a que la literatura ha manifestado que en la adolescencia los jóvenes comienzan a justificar sus propósitos. Cabe destacar que no todos lo logran y cada vez que pasa el tiempo, se vuelve más complejo adquirir un propósito.

De acuerdo con Freire, Larraín y Olivos (2014) la argumentación no es una actividad que se adquiere espontáneamente en los procesos de desarrollo del ser humano, sino que se relaciona con la participación del o los individuos en actividades argumentativas. En tal sentido, la escolarización

ocupa un rol fundamental, dado que en ella se dan espacios de discusión que promueven la actividad argumentativa; sin embargo, Marinkovich señala que: "... es posible detectar algunas dificultades de los estudiantes a la hora de precisar su intención argumentativa, estructurar su argumentación y adecuarse a las necesidades del contexto" (2007, p.128). Es precisamente en esa línea que surge una de las motivaciones para realizar este estudio, pues conocer los tipos de argumentos que utilizan los estudiantes para justificar sus propósitos de vida, permite saber cuáles son las dificultades que presentan los estudiantes respecto a las competencias argumentativas y así, en cierta medida para soslayar las deficiencias que puedan presentar, crear un módulo didáctico de argumentación y propósitos.

1.2 Planteamiento del problema

El sistema educativo de Chile, presenta una crisis respecto a la igualdad educativa. Con la privatización del sistema escolar y junto con ello, la creación de distintas instituciones privadas, los centros educacionales públicos, al no tener el mismo financiamiento, han generado como consecuencia que los estudiantes provenientes de sectores desfavorecidos y con bajos ingresos económicos queden desprovistos de las mismas oportunidades que alumnos de instituciones pagadas (Cavieres, 2014). Asimismo, diversos autores señalan que los establecimientos privados, presentan mayores logros que los municipalizados.

Lo anterior, es medido por la prueba de Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (en adelante SIMCE). La Agencia de la Calidad de la Educación (2017) afirman que ha habido un estancamiento de los resultados desde el 2010. Por lo demás, uno de los grandes desafíos es el aprendizaje de los estudiantes de Enseñanza Media, estos obligan a tomar medidas de apoyo y focalización, en efecto, "... los estudiantes de grupos socioeconómicos altos, presentan mejores resultados en todos los indicadores" (Agencia de la Calidad de la Educación, Op. Cit. P. 24).

A pesar de que en los últimos años ha habido un avance en los puntajes SIMCE, la habilidad de argumentar no es potenciado en la escuela. Larraín, Freire y Olivos (2014) señalan: "... los sistemas escolares muestran poca capacidad para promover el desarrollo de estas habilidades" (p. 1). Esto se ve reflejado en los resultados de la Evaluación Nacional de Escritura, aplicada a estudiantes de 6° Básico, la cual, contempla una parte de argumentación escrita. Las evidencias demuestran que hay un desempeño regular en la escritura, además, se puede afirmar que los alumnos presentan un desarrollo bajo cuando se les solicita informar (38,5) y opinar (35,8) a diferencia de narrar (50,2). (Agencia de la Calidad de la Educación, 2014).

Ahora bien, respecto a la argumentación oral, diversos estudios (Herrera y Rodríguez, 2008; González y Lima, 2009) Afirman que la habilidad argumentativa de los estudiantes de Enseñanza Básica es por lo general baja, la gran mayoría no logra exponer ideas de forma coherente. Asimismo, estudiantes de 3° Medio, tampoco logran articular un discurso lógico y progresivo. Herrera y Rodríguez (2008) sostienen que estos alumnos presentan "... enunciados argumentativos que no tienen que ver

con el tema a discutir, o bien, según lo que han opinado anteriormente sus compañeros al interior de las interacciones” (p. 128).

Es evidente que mejorar la calidad argumentativa de los estudiantes, correspondientes a los tres niveles educativos (Básica, Media y Superior) es una tarea pendiente, ya que esta habilidad discursiva le otorga al ser humano la capacidad de formular y justificar puntos de vistas articulados entre sí, lo que es clave en una sociedad democrática (Herrera y Rodríguez, Op. Cit, p. 95). De esta forma, cuando los jóvenes comiencen a formular sus propósitos y deban defender su postura, estarán aplicando esta habilidad intelectual, fundamental para la participación social (Means y Voss, 1996).

1.3 Hipótesis

Aquellos estudiantes con mayor nivel argumentativo declaran propósitos de vida que van más allá de sí mismos evidencian el desarrollo de [1] significado personal [2] intención futura [3] compromiso activo [4] orientación hacia el impacto en otros.

1.4. Preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son los propósitos de vida de los estudiantes del PACE?
2. ¿Qué puntos de vista tienen los estudiantes PACE respecto de sus propósitos de vida?
3. ¿Qué tipo de argumentos de la Teoría pragma-dialéctica utilizan los estudiantes del PACE para justificar sus propósitos de vida?
4. ¿Cuál es el aporte del diseño de un módulo didáctico en argumentación pragma-dialéctica y propósitos de vida para los estudiantes del PACE?

1.5 Objetivos de la investigación

1.4.1 Objetivo general

Conocer el impacto de la argumentación pragma-dialéctica en los propósitos de vida de los estudiantes del PACE.

1.4.2 Objetivos específicos

1. Conocer los propósitos de vida de los estudiantes del PACE.
2. Identificar los tipos de punto de vista que utilizan los estudiantes del PACE respecto de sus propósitos de vida.
3. Identificar los tipos de argumentos de la Teoría pragma- dialéctica que utilizan los estudiantes del PACE para justificar sus propósitos de vida.
4. Diseñar un módulo didáctico de argumentación que impulse los propósitos de vida de los estudiantes del PACE.

II MARCO TEÓRICO

2.1. Educación superior en Chile

La Educación Superior en Chile, ha ido variando considerablemente. Desde esta perspectiva, en los años 80, existía una selecta y reducida cantidad de universidades, sin embargo, por medio de la reforma, se abrió la posibilidad de la creación de nuevas instituciones privadas, autónomas, correspondientes a los institutos profesionales y centros de formación técnica, junto con ello, la disminución considerable del gasto y la promoción del autofinanciamiento, lo que conlleva a una organización desde las nociones de mercado y competencia (Ruiz, 2010).

Esta estructura de Educación Superior fue aceptada, promovida y utilizada por los gobiernos posteriores. A pesar de que esto trajo grandes cambios en su institucionalidad, funcionamiento y desarrollo. El sistema neoliberal y la competencia del mercado, fueron los líderes organizacionales del sistema por más de 30 años. (Villalobos, 2018).

Durante los últimos tiempos, el sistema logró grandes avances en cuanto a cobertura y participación, pero, a su vez, quedó en evidencia sus principales debilidades: equidad y calidad de la educación. La equidad es un término complejo, en primer lugar, para que el sistema educativo se considere equitativo, debiese proporcionar distintas modalidades para que todos los estudiantes que lo deseen y que tengan una mínima preparación pueda participar de la educación terciaria. En segundo lugar, los alumnos deben tener una oportunidad justa para ingresar a la casa de estudios que ellos desean (McCowan, 2007). Asimismo, Matear (2006) citado en Moya (2011) afirma:

... equidad se refiere a justicia y su promoción mediante políticas requiere que las necesidades y condiciones de individuos o grupos sean tomadas en cuenta al planear o diseñar iniciativas. Un enfoque basado en equidad reconoce que mecanismos compensatorios pueden ser requeridos para promover la justicia y para nivelar el campo de juego para grupos desventajados (p. 259).

En efecto, no es posible hablar del término igualdad, ya que, en Chile, la mayoría de las modalidades de financiamiento en la Educación Superior, están dirigidos a estudiantes de escasos recursos con un buen desempeño académico en la educación secundaria y en la Prueba de Selección Universitaria (en adelante PSU), lo cual es un tanto contradictorio, ya que los resultados de la prueba, evidencian una “brecha superior a 100 puntos entre estudiantes que egresan de colegios municipales y aquellos que egresan de establecimientos privados” (Catalán y Santelices, 2015, p. 64).

Desde esta perspectiva, es posible afirmar que, si el estudiante tiene un desempeño óptimo en la Enseñanza Media, pero obtiene un bajo resultado en la PSU, no podrá optar a los beneficios estatales de financiamiento para ingresar a la educación superior, lo cual, genera un gran problema, ya que el costo de los aranceles de las universidades chilenas es altísimos.

El gobierno de Chile (2009) en la encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional, del mismo año, indica que para el decil de menores ingresos este costo relativo alcanza a ocho veces el ingreso promedio per cápita, mientras que para el decil de mayores ingresos alcanza alrededor de un 20% de este ingreso (Gobierno de Chile, Op. Cit. p. 64).

Cabe destacar, que el universo estudiantil es heterogéneo y la equidad en la educación superior de Chile, consiste en la igualdad de resultados, pero no en los de acceso a la educación terciaria.

Ahora bien, el concepto de calidad, dependiendo del contexto, puede optar diferentes matices y significados. De acuerdo al Informe del Consejo Asesor para la Calidad de la Educación:

En Chile a veces se ha acentuado en demasía el concepto de calidad de la educación bajo el paradigma de capital humano vinculado al desarrollo económico. Esa visión arriesga el peligro de ser unilateral, por lo que el Consejo desea, en cambio, subrayar la necesidad de equilibrar ese punto de vista con un concepto de calidad asociado al desarrollo humano y orientado a las virtudes que son necesarias para la vida democrática y la ampliación de vínculos al interior de nuestra comunidad (Gobierno de Chile, p. 87).

Según esta declaración de calidad, el Estado en condiciones de equidad, debe ofrecerle al estudiante, por medio de la educación, el desarrollo social (participación ciudadana) e individual, además de oportunidades para que los estudiantes desarrollen habilidades cognitivas, emotivas, sociales y adquieran conocimientos, competencias para contribuir al bien común y al desarrollo del país (Toro del Río y Bravo, 2010).

El Ministerio de Educación (en adelante MINEDUC, 2009), por medio de la inclusión, pretende aumentar los índices de equidad y mejorar la calidad de la educación, destinados a los grupos más vulnerables del país, además, sostienen:

La inclusión en Educación Superior debe permitir el acceso, permanencia y egreso a través de un sistema equitativo y de calidad, velando por la no discriminación ni abuso de ningún tipo, tanto a nivel de la formación como del entorno social, para una posterior inserción que aporte al desarrollo social y económico del país y del bienestar de las personas (p. 3).

Para lograr la triangulación de estos tres conceptos (equidad, calidad e inclusión) MINEDUC, presenta distintas iniciativas, proyectos y programas, sin embargo, aseguran que uno de sus desafíos

es “Las políticas de inclusión deben cautelar la disponibilidad de información accesible y oportuna para que todas/os los estudiantes puedan acceder a becas y beneficios” (MINEDUC, Op. Cit. p. 31). Lo cual es así, ya que aún es bastante amplia la brecha de estudiantes desfavorecidos que no pueden acceder a algún tipo de financiamiento.

2.1.1. La política de acceso a la Educación Superior en Chile. La segregación de los instrumentos de selección.

En Chile, siempre ha existido la dicotomía entre equidad e igualdad en el ingreso a la Educación Superior, sin embargo, en los últimos tiempos se ha enfocado por aumentar la equidad en educación, lo que ha generado distintos ánimos respecto a las políticas de acceso actuales a la educación terciaria. Villalobos (2008) sostiene que:

Cualquier política de acceso a la educación superior se moviliza siempre entre la idea de “incluir a los que más lo merecen” versus “incluir a los que más lo necesitan”, interesantes debates respecto del mérito, el esfuerzo, las capacidades y las desigualdades estructurales de las sociedades (p. 2).

Chile es un país reconocido por altos niveles de desigualdad y es el que tiene mayor desigualdad en la distribución de ingresos, es decir, los ingresos del 10% más rico de Chile, son 26% más alto que los del 10% más pobre (González, 2017).

En Chile, la política de acceso a la Educación Superior se ha ido transformando. En primer lugar, las universidades privadas, institutos profesionales y centros de formación técnica, tienen sus propios sistemas de admisión, además de poco criterio en el pago de la matrícula o arancel. En segundo lugar, las universidades pertenecientes al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas utilizan políticas únicas de admisión, dándoles énfasis a la medición de conocimientos por medio de la PSU. Al ser una prueba masiva, se espera que el estudiante que demuestre una gran capacidad cognitiva pueda acceder a una de estas casas de estudios (Villalobos, 2018)

Es sabido que las pruebas estandarizadas, elementos bastantes utilizados en la educación chilena (SIMCE-PISA-PSU) solo miden conocimientos, sin embargo, para que un estudiante pueda mantenerse y tener una buena trayectoria en la Educación Superior, no solo se deberían evaluar estos elementos, sino, también su estado físico, emocional, o inteligencia, sus problemas, sus capacidades, sus intereses, sus limitaciones, sus circunstancias, etc. Buendía (1996) afirma:

Desde nuestro punto de vista, el problema normalmente radica en que se pretende de las pruebas estandarizadas usos e interpretaciones para lo que normalmente no han sido construidas y, en ocasiones, se desarrollan con esquemas de elaboración

que han sido diseñados metodológicamente para objetivos evaluativos diferentes (p. 142).

Asimismo, estas pruebas son entrenables, es ahí la creación de los preuniversitarios, por último y tal como se mencionada en los apartados anteriores, estas pruebas, asocian al estudiante a un status socioeconómico, logrando consolidar y distribuir la desigualdad socioeducativa entre estudiantes (Villalobos, 2018).

Entonces, debido a la desigualdad que generan las pruebas, hace una década aproximadamente las universidades le comenzaron a dar mayor importancia al promedio de notas de la Enseñanza Media, el cual se entiende como: "... un indicador de desempeño académico de largo plazo y que no reproduce las brechas socioeconómicas, pero que tiene la gran desventaja de no poder ser comparable entre establecimientos" (Villalobos, Op. Cit. p. 3). Años después, se aplica un nuevo instrumento, el *Ranking* de notas, este, "... evalúa a los estudiantes dentro de sus contextos particulares, premiando a quienes obtienen notas sobre el promedio de sus respectivos establecimientos" (Villalobos, Op. Cit. p. 3).

Diversos estudios, han arrojado resultados desiguales respecto al *Ranking* de notas. Los estudiantes de colegios particulares pagados, gracias al *Ranking*, han favorecido su puntaje, mientras que un grupo de estudiantes provenientes de sectores desfavorecidos y de colegios municipales y subvencionados, han sido admitidos en el sistema en general, logrando una equidad en él. (Villalobos, 2018).

Finalmente, a pesar de que las políticas de acceso han considerado distintas alternativas (promedio de notas, *Ranking* de notas) aún existe una gran brecha en la cobertura socioeconómica del estudiante, vale decir, los alumnos provenientes de sectores desfavorecidos, ingresan en menor proporción que los de sectores medios o altos y al hacerlo, es en instituciones menos selectivas y con menor calidad académica. Es por este motivo que, para lograr suplir, en cierta medida la deuda de la inclusión, se han creado programas para lograr que todos los estudiantes vulnerables puedan acceder a la Educación Superior, no solo por su mérito académico, sino también considerando otros elementos trascendentales en la vida universitaria.

2.1.2 Programas de acceso inclusivo a la Educación Superior en Chile. Tres iniciativas innovadoras.

En este nuevo siglo, el panorama de la Educación Superior, es fragmentado y heterogéneo por el universo de nuevas instituciones con diferentes caracteres y niveles, provocando desigualdades e inequidades a nivel de género, raza, etnia, pero también socioeconómicas (Aponte, 2008). En relación a las políticas públicas, existe la gran necesidad de incluir en la Educación Superior, a grupos tradicionalmente excluidos de ella, personas con un *status* socioeconómico bajo, indígenas, discapacitados, etc. Siguiendo esta misma línea, Gazzola, Didriksson, Vessuri, Sobrinho, Aponte,

Landinelli, Zarur, Villanueva, Pires, Lemaitre, Samoilovich, Riveros (2008) concuerdan los retos de la Educación Superior de América Latina y el Caribe son:

...configurar un escenario que permita articular de forma creativa, pero sustentable, políticas que refuercen el compromiso social de las instituciones de educación superior, su calidad, pertinencia y autonomía responsable. Esas políticas deben tener como meta el logro de una mayor cobertura social con calidad, igualdad y equidad, deben inducir el desarrollo de alternativas e innovaciones en el currículo, en la oferta educativa, en la producción y transferencia de conocimientos y aprendizajes, así como promover el establecimiento y consolidación de alianzas estratégicas (p. 11).

Chile, está avanzando con respecto al tipo de Educación Superior que se pretende lograr en la región. Para ello, durante el último tiempo, se han desarrollado tres programas para el acceso inclusivo a la Educación Superior, estos son: i) Programas Propedéuticos, ii) Programas de inclusión social y iii) Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (en adelante PACE) (Villalobos, 2018). Estas iniciativas, poseen algunas diferencias, sin embargo, tienen un mismo objetivo, lograr que los estudiantes de sectores desfavorecidos tengan la oportunidad de ingresar a la Educación Superior.

2.1.2.1 *Programas Propedéuticos UNESCO*

Los Programas Propedéuticos, buscan insertar en la Educación Superior a estudiantes provenientes de sectores desfavorecidos, los cuales se encuentran en una situación de desigualdad, no solo en contenidos, sino, también en su capital social, ya que sus redes están alejadas de la universidad. Estos alumnos, deben tener un alto rendimiento de notas, en el contexto que les haya tocado vivir “son, por lo tanto, los mejores alumnos de los establecimientos escolares donde estudian” (Gil, Moreno, Orellana, 2015, p. 6).

En Chile, la experiencia piloto comenzó el año 2007 en la Universidad de Santiago de Chile (USACH). Desde entonces, hasta el año 2015, dieciséis universidades trabajan en esta red, compartiendo aprendizajes, materiales y proyectos (Gil, Moreno, Orellana, 2015).

A pesar de que cada universidad implementa particularmente el Programa Propedéutico, estos están orientados al mejor 10% de rendimiento escolar (promedio de notas) de Enseñanza Media, todos los sábados en la mañana durante el segundo semestre de su último año de estudios secundarios. Por lo general, los estudiantes, deben asistir a las dependencias de la Universidad, participando de tres módulos: lenguaje, matemática y gestión vocacional. La aprobación de estos tres cursos, una exigencia de un 100% de asistencia y finalizar entre el 10% o 5% superior de su curso, podrán ingresar a la universidad, sin importar el puntaje que hayan obtenido en la PSU. Cabe destacar que los estudiantes son eximidos del puntaje PSU, pero no de la rendición (Gil, Moreno, Orellana,

2015). Por lo general, los alumnos que ingresan bajo este sistema, están exentos del pago del arancel, generalmente por becas complementarias o créditos.

Existen algunas investigaciones sobre el impacto del Programa. Si bien, disminuye la brecha de la desigualdad respecto a las políticas de acceso de la Educación Superior, los estudiantes Propedéuticos, suelen tener menor rendimiento y aumento en las tasas de deserción en primer año, a diferencia de sus pares de ingreso regular (Koljatic y Silva, 2012). El segundo año el rendimiento académico y la deserción entre ambos estudiantes comienza a disminuir considerablemente (Gil y Del Canto, 2012). Finalmente, lo anterior, genera desafíos culturales, académicos y sociales, de los cuáles hay que hacerse cargo al momento de implementar los Programas.

2.1.2.2 *Programas de Inclusión Social*

Dentro de los últimos años, algunas universidades, han desarrollado e implementado Programas de Inclusión Social, que a pesar de que tienen algunas diferencias, sostienen el mismo fin: lograr que mayor cantidad de estudiantes de sectores desfavorecidos con buen desempeño académico, puedan acceder a la Educación Superior, mediante procesos de ingreso diferenciados, Villalobos, (2018) ha pesquisado 4 Programas de esta índole, desarrollados en instituciones de alto prestigio académico: i) Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa (En adelante SIPEE); ii) El Programa Talento e Inclusión; iii) Programa de Equidad y iv) el Programa Ranking 850 (R850).

El SIPEE, nace en el año 2009 y para el desarrollo de este proyecto fue clave la experiencia de la Facultad de Ciencias Sociales que se inició en el año 2010. El SIPEE se ha focalizado en estudiantes con alta trayectoria académica, provenientes de colegios municipalizados con alto índice de vulnerabilidad y perteneciente a los tres primeros quintiles de ingreso (Universidad de Chile, 2013). El SIPEE no solo se preocupa de que los estudiantes vulnerables tengan la oportunidad de ingresar a la Educación Superior, también abala la retención y mantención para el logro educativo. El informe Equidad y calidad de la Universidad de Chile (2013) sostiene que:

... considerando el impacto social de la inclusión, se puede proyectar un impacto positivo del SIPEE en al menos tres aspectos claves:

- a) El estudiante, su proyecto de vida y su entorno familiar cambian y aumentan sus expectativas de desarrollo.
- b) El establecimiento educacional y la comunidad escolar de proveniencia aumentan las expectativas respecto a sus estudiantes.
- c) La Universidad impulsa un trabajo colaborativo que involucra a todos sus actores, mejorando la calidad de los aprendizajes y contribuyendo a la cohesión al interior de la institución (Universidad de Chile, p. 34).

Además, el programa presenta tutorías para estudiantes y talleres para los docentes, con el fin de promover la innovación en el aula y fortalecer el aprendizaje (Villalobos, 2018).

El Programa Talento e Inclusión, nace en el año 2011 y abarca todas las carreras de pregrado de la institución que imparte el programa. Este, consiste en una vía de admisión de equidad para el 10% de excelencia en su trayectoria académica de 1° a 3° Medio, provenientes de colegios municipales o subvencionados. El objetivo de este proyecto es potenciar el ingreso de estudiantes talentosos provenientes de cualquier contexto educacional y que han sido excluidos de la Educación Superior por las vías de ingreso tradicionales. El programa, cuenta con un plan de seguimiento y nivelación durante los primeros años y acompañamiento en toda la carrera, así, podrán lograr la titulación temprana.

Programa de Equidad, nace en el año 2012 y crea este programa con el fin de que estudiantes talentosos, pero desfavorecidos por su situación económica puedan ingresar por esta vía especial a la Educación Superior. La iniciativa permite que el 10% de su mejor generación y correspondiente al 60% de menores ingresos, que haya obtenido gratuidad o la Beca de Excelencia Académica (BEA), pueda entrar a estudiar a esta casa de estudios sin haber obtenido el puntaje PSU mínimo que se solicitan en las carreras de pregrado. Los alumnos seleccionados, recibirán acompañamiento seguimiento personalizado durante los dos primeros años de carrera.

Finalmente, el Programa R850, proviene de una serie de iniciativas englobados en el Programa de Acceso Inclusivo, Equidad y Permanencia (PAIEP). El R850, está orientado a jóvenes que adquieren un *Ranking* de 850 (en las notas de Enseñanza Media), pero obtienen 475 puntos ponderados entre lenguaje y matemáticas en la PSU. La iniciativa está abierta para cualquiera que cumpla los requisitos mencionados. Los beneficiados, recibirán una etapa de nivelación y tutorías pares por parte del PAIEP, además del costo del arancel es cubierto por la BNA.

2.1.3 Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE)

El Ministerio de Educación es el órgano encargado de otorgar una educación integral y de excelencia al estudiante, por lo demás, su misión radica en “asegurar un sistema educativo diverso y de calidad que contribuya a la formación integral y permanente de las personas y al desarrollo del país ... desde la Educación Parvularia hasta la educación superior” (MINEDUC, 2018, p. 1).

Desde este contexto y en busca de la restitución del Derecho a la Educación, en el discurso presidencial del 21 de mayo de 2014, la expresidenta Michelle Bachelet, anunció la creación del programa PACE. Esta iniciativa fue lanzada oficialmente el 20 de mayo del mismo año, como fase piloto en cinco Instituciones de Educación Superior IES.

El PACE es una iniciativa que pretende preparar académica, vocacional y psicológicamente a estudiantes de educación secundaria, provenientes de sectores desfavorecidos y que se encuentren dentro del 15% más talentoso de su periodo escolar, de esta manera, podrá acceder de forma gratuita a la educación superior y con ello, recibir el apoyo psicosocial de las instituciones.

MINEDUC, señala que el programa, "... permitirá aumentar la equidad, diversidad y calidad en la Educación Superior provocando nuevas perspectivas en la Educación Media" (s. f. parr. 1). En efecto, la equidad es un derecho individual que cualquier estudiante debe poseer, sin importar su nivel socioeconómico, lengua materna, etc. Por lo demás, la calidad permite el desarrollo integral del estudiantado, recibiendo un aprendizaje acorde a las diversas características y necesidades que estos presenten.

Ahora bien, para lograr el objetivo del PACE, Lizama y Gil (2017), describen el funcionamiento del Programa, el cual se encuentra estructurado en tres etapas:

La primera, presenta una diversidad de actividades para los estudiantes PACE de 1° a 4° Medio. Una de estas es la orientación vocacional, la cual comienza desde 1° Medio y pretende desarrollar habilidades socioemocionales que les permitan escoger una carrera y posteriormente tener un exitoso desempeño académico. Paralelamente, las instituciones de educación superior, apoyan académicamente a los estudiantes de 3° Medio de los establecimientos adscritos, en las áreas de lenguaje y matemáticas, y los sigue apoyando después hasta el tercer año de universidad (2017).

La segunda etapa, corresponde al acceso garantizado para el 15% de los talentos de los colegios PACE a la Educación Superior.

La tercera, el PACE apoya a los estudiantes que ingresaron a la Educación Superior, desde la oferta de las actividades de la nivelación de estudios y acceso a los sistemas regulares de apoyo psicosocial de las respectivas instituciones (2017).

Se debe señalar que el PACE, constituye una modalidad diferente de ingreso a la Educación Superior, acogiendo al 15% de los estudiantes con mayor rendimiento académico de sus liceos de origen, los que acceden por acceso preferencial en virtud de sus notas de Enseñanza Media y condición de vulnerabilidad, y no por los resultados de la Prueba de Selección Universitaria.

Consecuentemente, el PACE está instalando en todos los establecimientos y contextos educacionales del país las competencias que se necesitan para ver que los talentos académicos se encuentran igualmente distribuidos entre ricos y pobres en todas las etnias y culturas. Lizama y Gil, sostienen:

Consecuentemente, el PACE está instalando en todos los establecimientos y contextos educacionales del país las competencias que se necesitan para ver que los talentos académicos se encuentran igualmente distribuidos entre ricos y pobres en todas las etnias y culturas (2017, p. 104).

En coherencia con esta afirmación, se destaca el valor del PACE en aportar mejoras a la calidad y equidad de la educación, al dar el apoyo académico, emocional y funcional, que precisan los estudiantes para acceder a la universidad, y posteriormente permanecer en ella, por cuanto este programa los acompaña hasta el tercer año de carrera universitaria independiente de cuál sea esta.

Una educación con altas expectativas y programas que no solo apoyen el ingreso, sino la permanencia, son claves para mejorar la calidad de la educación. En esta línea, el PACE, dispone de un equipo multidisciplinario de profesionales de la educación que apoyan el acceso y permanencia a la Educación Superior. Cabe destacar, que la UNESCO, también propone una nueva educación “2030”, que permita: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (2015, p.7).

Durante los últimos 30 años, la educación chilena, ha tratado de soslayar los problemas de calidad y equidad, sin embargo, es un tema que hoy se encuentra en la palestra, ya que, a pesar de que se han creado distintos programas, como el PACE, Urrutia y San Martín, 2015, sostienen que los problemas estructurales, deben ser, en primera instancia, corregidos para lograr una educación de calidad.

2.3.1. Evidencias Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE)

El Programa PACE es una iniciativa relativamente nueva, por lo cual, no existe muchos estudios que presenten la validez del programa, sin embargo, cuando el programa aún era considerado como piloto, el Centro de Estudios MINEDUC, presentó un informe respecto a la implementación del PACE (2015) afirmando que existen aspectos positivos y negativos. Los primeros, tienen que ver con que el programa se hace cargo del desarrollo socioemocional y vocacional de los estudiantes, mediante herramientas que son aplicadas en los talleres y de la figura del orientador.

Otro aspecto positivo, recae en las expectativas de los estudiantes con respecto al ingreso a la Educación Superior, esta aumenta bastante gracias al programa, del mismo modo, estos estudiantes demuestran mucha confianza en sí mismos, en sus capacidades cognitivas.

Gracias al PACE, existe mayor conexión entre las escuelas e instituciones de Educación Superior. El Centro de Estudios MINEDUC (2015) afirma:

Este vínculo es valioso pues permite en primer lugar que los estudiantes conozcan ambientes de educación superior y se motiven con la posibilidad de continuar estudiando después del colegio, y en segundo lugar porque ha permitido a las instituciones de educación superior, IES, conocer mejor la realidad de los colegios (p. 64).

Las escuelas, sostienen que el ser parte del PACE, producirá un aumento en la matrícula, ya que se va destacar por brindar mayores oportunidades, disminuyendo la inequidad existente al querer ingresar a la Educación Superior.

Ahora bien, los segundos, se enfocan en el diseño del programa. Los requisitos para ser parte del PACE producen una competitividad entre compañeros, ya que deben ser parte del 15% mejor de su generación.

Por lo demás, a pesar de que el PACE es una medida para disminuir la inequidad de las políticas de acceso a la Educación Superior, los estudiantes que tienen bajas notas, no se motivan por superarse, ya que el programa (piloto) se implementó en 3° año Medio. “Estos estudiantes creen que es muy difícil que se encuentren dentro del 15% con mejores notas, lo que hace que no se motiven con los talleres de matemáticas y lenguaje ...” (Centro de Estudios MINEDUC, Op. Cit, p. 65).

Otro aspecto negativo es la flexibilidad que tiene el PACE, ya que cada escuela y establecimiento de Educación Superior, implemente el programa de acuerdo al contexto de la comunidad, produciendo inequidades en cuanto a los aprendizajes que recibe el estudiantado.

Los autores Eduardo Cerda y Felipe Ubeira (2017) realizaron una investigación sobre los indicadores directos e indirectos del programa. Algunos de los resultados, demostraban que los estudiantes se mantenían en asistencia y rendimiento, a pesar de que son elementos obligatorios del programa.

Respecto a la postulación para la Educación Superior, ha habido un aumento considerable, una tasa del 23,5% en el año 2014 a una tasa del 42,8% en el año 2016. Asimismo, los establecimientos PACE aumentaron las postulaciones por vía regular durante los periodos 2014-2016, lo que se podría asociar con la motivación que genera el programa en los alumnos. Finalmente, los autores, invitan a que se realicen más investigaciones de este tipo.

2.2 La transición educativa adolescente: desde los propósitos en educación secundaria hacia el acceso a la educación superior

El desarrollo humano considera etapas que consolidan nuestras vidas. Desde la adolescencia a la adultez, ocurren una serie de cambios que van desde lo biológico, lo psicológico, lo cognitivo, lo psicosocial etc. La educación transita por etapas paralelas a dichos cambios. Es así como, la educación secundaria parte en la adolescencia y termina en la adultez emergente, etapas de cambios que impactarán positiva o negativamente la vida de las personas.

2.2.1 La adolescencia como transición a la vida adulta

Hablar de adolescencia es situarnos en una de las etapas más complejas de la vida, sobre todo cuando en esta se deben tomar decisiones que afectaran el resto de las etapas de desarrollo.

Por ejemplo, qué estudiar o pensar cómo organizar el tiempo entre los amigos y los estudios. Por otra parte, afloran cambios físicos y psicológicos. Sin duda se presentan características que evidencian el paso de la infancia a la adolescencia, cuando expresan sus pensamientos. Al respecto Papalia, Wedkod y Duskin, sostienen que:

También piensan y hablan en forma diferente. Su velocidad de procesamiento de información continúa en aumento, aunque no de manera tan espectacular como en la tercera infancia. Aunque es posible que su pensamiento siga siendo inmaduro en algunos sentidos, muchos adolescentes tienen la capacidad de razonamiento abstracto y de sofisticados juicios morales; asimismo, pueden planear de manera más realista para el futuro (2009, p.489).

Desde la perspectiva anterior, los adolescentes comienzan a razonar en torno a una sociedad ideal. Owens, 1996 citado en Papalia y colaboradores, 2009 sostiene que: “Es más frecuente que empleen términos como, sin embargo, por el contrario, en todo caso, por consiguiente, efectivamente y probablemente para expresar relaciones lógicas” (2009, p.493). Desde esta perspectiva el lenguaje y la actividad argumentativa son relevante para justificar propósitos de vida, pues son los indicios del uso consciente de las palabras.

Sin duda, el periodo de transición de la adolescencia a la adultez emergente que comprende un periodo desde los 18 a los 25 años (Papalia y colaboradores, 2009), es la consolidación de características biológicas y psicológicas que influirán en el resto de la vida.

Erickson, 1968, citado en Papalia y colaboradores, desde la teoría psicosocial caracteriza a la adolescencia como: “Identidad versus confusión de identidad (pubertad a adultez temprana). El adolescente debe determinar un sentido del *self* (“¿Quién soy?”) o experimentar confusión de roles. Virtud: fidelidad” (2009, p.33). En este sentido, se puede explicar que los adolescentes extiendan su confianza a los amigos o a algún otro que los inspiré.

Finalmente, en esta etapa previa a la adultez, el uso del lenguaje articulado desde las competencias argumentativas puede justificar sus propósitos de vida.

2.2.2. Transición adolescente a la vida universitaria

En Chile, la organización de los ciclos de escolarización parte con la Educación Parvularia, sin embargo, esta no es requisito para comenzar los dos grandes ciclos obligatorios que son la Educación Básica y la Educación Media y a partir de 2017, están articulados en seis años

respectivamente Ley 20 370. Al sostener que es obligatoria el Estado se compromete a: financiar un sistema gratuito destinado a asegurar el acceso a ellas de toda la población, así como generar las condiciones para la permanencia en el mismo de conformidad a la ley” (par, 2°, artículo 4). Además, otorga libertad a los padres para elegir otras alternativas:

El sistema de educación será de naturaleza mixta, incluyendo una de propiedad y administración del Estado o sus órganos, y otra particular, sea ésta subvencionada o pagada, asegurándole a los padres y apoderados la libertad de elegir el establecimiento educativo para sus hijos (par, 2°, artículo 4).

Independiente del tipo de establecimiento, la Enseñanza Media parte alrededor de los 12 años, culmina entre los 16 a 18 años. La enseñanza secundaria ofrece alternativas desde 2° Medio, estas son la modalidad Humanista Científico, formación Técnico Profesional y formación diferenciada Artística, la culminación de la Enseñanza Media habilita al estudiante para seguir estudios superiores, ya sea, en un centro de formación técnica o en una universidad.

La Educación Superior es aquella que tiene por objeto la preparación y formación del estudiante en un nivel avanzado en las ciencias, las artes, las humanidades y las tecnologías, y en el campo profesional y técnico. El ingreso de estudiantes a la educación superior tiene como requisito mínimo la licencia de educación media. (Ley 20.370 art. 21).

Si bien es cierto que el término de la Enseñanza Media, puede significar el tránsito a la educación media, existe una desigualdad entre quienes optan por educación secundaria Humanista Científico y educación diferenciada Técnico Profesional. Así, lo sostienen Claro y colaboradores (2016).

Mientras que el sistema ofrece a los estudiantes de HC como única opción la continuación de estudios (y no se les plantea ninguna otra alternativa), los estudiantes de TP quedan en una situación indefinida. Si bien la mayoría aspira a estudiar y trabajar, esta hazaña resulta compleja de concretar (p. 80).

En concordancia con lo anterior, resulta fundamental la orientación e información que reciben los estudiantes. Asimismo, como el conocimiento de sus propósitos de vida y la enseñanza de la argumentación para que puedan justificar dichos propósitos de modo lógica y racional.

2.2.3. Propósitos de vida en la adolescencia

La adolescencia es una etapa de la vida fascinante, pero a la vez, compleja, ya que los jóvenes asumen nuevas responsabilidades y empiezan a buscar respuestas a una multitud de preguntas, para luego tomar decisiones con conocimiento de causa y de entender cómo afectarán a sus vidas las opciones que tomen, esto es un proceso complejo, por lo cual, una educación de calidad es clave, ya que fomenta su capacidad crítica para tomar decisiones, resolver conflictos y comunicarse (UNICEF, 2002).

La juventud es un período importante para cultivar un propósito. Damon, Menon y Cotton (2003) sostienen que teóricos como: Erikson (1968) hasta Loveinger (1976) han marcado la adolescencia como el período en donde las personas comienzan a dedicarse en sus propósitos. Sin embargo, esto no siempre sucede, ya que cuando los jóvenes no encuentran una dedicación, se complica encontrar un sistema de creencias que los motive en la vida (Erikson 1968, citado en Damón, Menon y Cotton, 2003).

En las últimas décadas el propósito de vida ha sido objeto de diversos estudios (p.e. Araujo, Arantes, Danza, Pinheiro y Garbin, 2016; Bundick y Tirri, 2014; Moran, 2009, 2015; Moran y Opazo, 2016; Moran, Bundick, Malin y Reilly, 2012; Opazo, 2018; Opazo, Aramburuzabala y Ramírez, 2018; Tirri, Moran y Mariano, 2016). Resulta relevante destacar que estos estudios convergen en reconocer que un propósito, es decir, una meta, intenciones que tiene una persona para lograr su propósito en específico, la fuerza interna que lo moviliza (Menon y Savaje, 2009)

El propósito se define como una intención estable y generalizada de lograr algo, que es a la vez significativo para la persona y provoca consecuencias en el mundo más allá del individuo (Damon, Menon y Bronk, 2003, citado en Opazo, 2017). De acuerdo a Moran, 2009, el propósito es un constructo que alude al significado, la razón y la meta que movilizan a las personas, el cual posee las cuatro dimensiones: i. Significado personal; ii. Intención iii. Compromiso; iv. Impacto fuera del individuo.

De esta manera, cuando una persona tiene un propósito, es capaz de dirigir su vida:

... más que estar en el capricho de las leyes externas de causa y efecto, las personas utilizan el propósito como una guía para dirigir sus conductas. Sin el propósito, una persona es como un velero que va a cualquier lugar donde sopla el viento. Con el propósito, una persona joven es como una lancha que se mueve adelante usando una fuente de poder controlado (Moran, 2009, p. 143).¹

Es por este motivo, que la expresión de los propósitos es clave para el desarrollo y comprensión personal de los sujetos, tanto para enunciar o declarar las razones que los motivan, como para dar

¹ Traducción por las tesisistas.

argumentos de calidad al situarse como sujetos enunciadorees en el mundo. Así, la argumentación es fundamental para el desarrollo de los propósitos de vida y promueve un círculo virtuoso que refuerza con argumentos lógicos y racionales las ideas y proyectos futuros del estudiante. De esta manera, la argumentación epistémica, desde los argumentos, promueve el reconocimiento de dichos propósitos.

En el mismo sentido, los estudiantes usan un lenguaje propio para referirse a sus propósitos, donde la capacidad para argumentarlos es considerada una competencia culturalmente valiosa vinculada al diálogo con los demás. Al respecto, Menon y Savage (2009) sostienen que:

De la misma manera, es probable que el vocabulario del propósito de la juventud exista como con otras tareas de desarrollo, por ejemplo, desarrollar un propósito en la vida puede ser visto como una competencia valorada culturalmente, que esté relacionada en la participación en diálogos con otros (i.e., see Berk, 2009, pp. 25-26; Rogoff, 1998). El lenguaje dentro de estos diálogos podría ser específico (p. 1-2).²

A propósito del lenguaje juvenil y el uso cotidiano de la argumentación, es posible considerar la expresión de los propósitos una actividad argumentativa que tiene como objetivo producir el conocimiento de los propósitos de vida de los estudiantes. Tal como lo plantean Biro y Siegel (2014) "...el objetivo del argumentar es producir un aporte en conocimiento o creencia justificada, sea en uno mismo o en nuestro interlocutor" (p.198). Es decir, la actividad argumentativa en la expresión de los propósitos de vida de los estudiantes, contribuye al reconocimiento de los mismos.

2.3. Argumentación

La argumentación ha estado presente desde los tiempos de Aristóteles, quién la considera en su texto *lógica y retórica*. Durante los últimos 60 años investigadores como Stephen Toulmin (1958) con el modelo analítico, Chaïm Perelman, Lucie Olbrechts -Tyteca (1958), Frans H. Van Eemeren - Rob Grootendorst (2002) y Antony Weston (1998) han refundado y adecuado las diversas teorías argumentativas.

La argumentación tiene diversas definiciones, conforme sean las disciplinas y teóricos que las articulan. Para Álvarez (2004) constituye "... un discurso que tiende a convencer al destinatario sobre cierto punto de vista, a persuadirlo de realizar cierta acción, o reforzar en él convicciones ya existentes" (p.179).

Desde el enfoque de Toulmin (1958) la argumentación es "... una actividad compleja que comprende varias premisas, vinculadas entre sí y de forma modelizada con una conclusión" (citado

² Traducción por las tesisistas.

en Trujillo, 2007, p. 286) A partir de esto es que Toulmin establece su modelo analítico de la argumentación.

Desde una perspectiva pragmlingüística, Chaïm Perelman y Lucie Olbrechts -Tyteca (1958) consideran la argumentación como un discurso que se adapta al oratorio, es decir que, el lenguaje usado de manera eficaz puede influir en las personas. Además, los autores de esta perspectiva coinciden en el uso de la argumentación como herramienta de diálogo de uso cotidiano que excluye la violencia (Chaïm Perelman y Lucie Olbrechts -Tyteca (1989), para estos autores los argumentos toman en cuenta factores como: adherencia de la audiencia, conexiones, relevancia e interacción y la técnica que utiliza el lenguaje para persuadir y convencer.

Por una parte, teóricos como Van Eemeren y Grootendorst (2002), en su teoría pragma-dialéctica sostienen que: "... la argumentación es descrita como un acto de habla complejo cuyo propósito es contribuir a la resolución de una diferencia de opinión o una disputa" (p. 29). Es decir, conciben la argumentación como la interacción de actos de habla complejos para resolver diferencias. Por otra parte, Biro y Siegel (2014), en la teoría epistémica de la argumentación plantean que la argumentación es: "producir un aporte en conocimiento o creencia justificada, sea en uno mismo o en nuestro interlocutor" (p.198). Si bien, todos los autores coinciden en que la argumentación tiene por objetivo convencer y/o persuadir, tanto la teoría pragma-dialéctica como la epistémica consideraran el valor de los argumentos como actos de habla complejos.

La argumentación permite al individuo juzgar, pedir explicaciones, discutir, reflexionar sobre su entorno y el mundo en general (Álvarez, 2004). Este ejercicio de comunicación se manifiesta en diversos tipos de textos, tanto orales como escritos; los debates, las columnas de opinión, los ensayos argumentativos, entre otros. Mediante estos tipos de textos los individuos que expresan sus argumentos frente a los distintos espacios de comunicación ejercen su derecho de participación ciudadana en democracia, promoviendo en las personas mayor empoderamiento político y social (Biro y Siegel, 2014). Además, señalan la "responsabilidad" de las personas al momento de comunicarse, dado que sus palabras son un compromiso, sobre todo en un acto de habla argumentativo, lo que puede evidenciar sus objetivos y metas vitales.

A estas teorías se suma la argumentación epistémica de Biro y Siegel (2006), que comparte elementos con la teoría pragma-dialéctica de Van Eemeren y Grootendorst (2002), en cuanto a la racionalidad y la razonabilidad. Sin embargo, la diferencia fundamental entre los modelos epistémicos y pragma-dialécticos radican en que la argumentación epistemológica considera que la razonabilidad debe ser parte de una conclusión. Considera la calidad de los argumentos, en virtud de los aportes de conocimientos o creencias razonables, la resolución de conflictos que surge de estos elementos (Biro y Siegel, 2014). Para estos autores, el objetivo de la argumentación "es construir argumentos (objetos abstractos) que conduzcan al conocimiento o la creencia razonable". Además, sostienen que: "... el enfoque epistémico aporta claridad sobre los objetos en que se ocupa esta actividad, es decir, los argumentos". Entonces, Biro y Siegel (2006, 2014) sostienen "que el argumento es una vía al

conocimiento o, al menos, a una creencia razonable, [...] creemos, se trata de una tarea evidentemente epistemológica” (p.194). En la teoría epistémica de la argumentación el valor de los argumentos como actos de habla complejos que aporten conocimiento y convicción en los puntos de vista de otros como los propios. Es decir, los argumentos son actos de habla que nos comprometen sobre todo al tratarse de nuestros propósitos de vida. Otras dimensiones de esta teoría son la percepción, la memoria, la introspección y el testimonio.

2.3.1. La argumentación como herramienta pedagógica

La argumentación como actividad discursiva que pretende convencer a través del razonamiento y la lógica, es pertinente en la enseñanza de las ciencias “Se recurre a la argumentación cuando los datos, las creencias, las hipótesis y las leyes son inestables, insuficientes o sobreabundantes, de mala calidad, y constantemente sometidas a un principio de revisión” (Platin, 2014, p.108). El ejercicio de elaborar argumentos implica aproximarse a una metodología científica. “La adopción de una perspectiva continuista pone de relieve la función de la argumentación en la construcción de la prueba y la demostración” (Platin, Op. Cit. p.108,109).

Desde una perspectiva de la continuidad del lenguaje, la argumentación en la enseñanza de las ciencias permite el uso de un lenguaje natural que acerque las ciencias a lo cotidiano. Entonces, es el profesor quien tiene en sus manos la enseñanza de las ciencias de forma integrada con la actividad argumentativa desde la continuidad del lenguaje u optar por uno de ruptura. En la misma línea, Nussbaum (2008) sostiene que: “el discurso de colaboración y la argumentación pueden fortalecer y preservar el aprendizaje y la comprensión cuando los estudiantes tienen la oportunidad de participar en la prueba de hipótesis, cuando se centran en los principios conceptuales” (p.354). A lo anterior se suman las características de la teoría pragma-dialéctica que según Moumford y Souto (2015) “... los vínculos entre la teoría Pragma-dialéctica y el estudio del contexto educativo tiene el potencial de contribuir en la educación científica” (p.182).

Sin duda, para integrar la argumentación en el aula es preciso reconocer los aportes de esta forma discursiva en la co-construcción del aprendizaje. Al respecto Márquez, Ruiz y Tamayo lo describen como:

- a) proceso dialógico, donde toma relevancia el debate, la crítica, la toma de decisiones, la escucha y el respeto por el saber propio y del otro; b) proceso que promueve en los estudiantes la capacidad para justificar, de manera comprensible, la relación entre datos y afirmaciones y, c) proceso que promueve la capacidad para proponer criterios que ayuden a evaluar las explicaciones y puntos de vista de los sujetos implicados en los debates (2015, p.633).

Asimismo, reconocer los mencionados procesos es aceptar la utilidad de la argumentación en el proceso de enseñanza -aprendizaje de otras áreas del saber. La argumentación puede ser considerado como uno de los instrumentos fundamentales para la construcción social del conocimiento.

En Chile el proceso de enseñanza aprendizaje requiere de una urgente modernización, pues las actividades de la sala de clases se enmarcan en un sistema tradicionalista que convierte al estudiante en un repositorio de contenidos que no se configuran como aprendizaje significativo, es un modelo de “educación bancaria” (Freire, 1970) que no permite la incorporación de metodologías innovadoras dentro de la sala de clases, de esta forma se prolonga un método desigual que limita el pensamiento crítico de los estudiantes. Es así como en el sistema chileno predomina las clases expositivas, donde un profesor expone un contenido específico de una asignatura para la cual se ha especializado, los estudiantes prestan atención y toman apuntes. En esta dinámica es el docente quien decide la forma de evaluación; generalmente a través de pruebas y trabajos (Ortega, 2007). Como es posible apreciar este modelo está centrado en el profesorado.

Desde una perspectiva innovadora centrada en el estudiante surge el módulo didáctico como herramienta pedagógica que promueve el aprendizaje significativo que, según Ramírez (1993) el manejo de material educativo, en este caso los módulos, es que permite al maestro una mayor gama de situaciones de aprendizaje, debido a que la temática no es cerrada sino más bien abierta, pues permite al docente tomar un determinado tema para adecuarlo a una situación específica de aprendizaje. Sin duda, esta herramienta pedagógica pone al estudiante como protagonista y constructor de su saber, es decir, que los educandos construyan su propio conocimiento mediados por el material didáctico diseñado o adaptado. Es por esto que la planificación global, permite visualizar de manera general los contenidos y el desarrollo de las actividades propuestas, considerando que es el docente quien debe adaptarlas a su metodología y contexto áulico.

Durante esta investigación no se ha encontrado módulo didáctico para argumentación pragma-dialéctica, por lo que resulta pertinente el diseño de uno con la Teoría de Argumentación pragma-dialéctica y Propósitos de Vida.

2.3.2 La enseñanza de la argumentación en Chile

La enseñanza de la argumentación en Tercero Medio está presente en los planes de estudio como un contenido que se ajusta a nociones generales, no menciona fundamentos teóricos que avalen alguna perspectiva; sin embargo, comparte el objetivo de persuadir y convencer que se le atribuye a estos textos orales o escritos. Por lo demás, el Programa de Estudios contempla tres ejes: lectura, escritura y comunicación oral y escrita, articulados en unidades de aprendizajes que incorporan la argumentación en los ejes de escritura, en esta hace referencia a “elaborar y evaluar sus propios argumentos” y en oralidad “evaluar críticamente los argumentos ajenos” (MINEDUC, 2015, p.31).

En lo que refiere a los textos de los estudiantes de Tercero Medio, la argumentación está considerada en la Unidad Seis, titulada, *Críticos: ideas y debates*, pues la argumentación es pensada como una habilidad propia de los debates, es decir, la discusión en torno a una diferencia de opinión con el objetivo de demostrar las estrategias argumentativas usadas por los estudiantes, para eso en esta unidad los indicadores de logro están descritos del siguiente modo:

1. Identificarás las estrategias de persuasión presentes en los mensajes que entregan los medios masivos de comunicación.
2. Expresarás tus opiniones por escrito y en forma oral, utilizando recursos argumentativos según el tema, el propósito y la audiencia.
3. Participarás activamente en mesas redondas y debates sobre temas controversiales, utilizando un vocabulario pertinente para plantear tu postura frente a un tema y acorde a la audiencia.
4. Evaluarás los argumentos de tus interlocutores (MINEDUC, 2018, p. 242).

Tanto en el programa de estudio como en el texto del estudiante, el tratamiento que se le da a la argumentación es visto de forma holística y no en cada una de sus partes y posibilidades. Esto representa un desafío para los docentes que quieren establecer un vínculo entre los propósitos de vida de sus estudiantes y la argumentación como un medio para la claridad de la expresión de dichos propósitos. Si bien en ambos textos se promueve el pensamiento crítico a través de la argumentación, estos no dan cuenta del carácter dialógico, ni del análisis del discurso que subyace a la actividad argumentativa.

En esta línea, la teoría pragma-dialéctica representa un paso adelante hacia una concepción más funcional e interactiva de la argumentación, dado que su modelo está compuesta por elementos que buscan una argumentación ideal. Así lo afirma Cademartori y Parra (2000) “La teoría Pragma-dialéctica sistematiza una serie de reglas de procedimiento que especifican en cada etapa los "movimientos", los pasos, que pueden contribuir a resolver las diferencias de opinión. En una cadena de razonamiento, cada paso ha de ser desarrollado exhaustivamente: nada debe ser asumido, nada debe ser cancelado” (p.75). Precisamente son estos elementos de análisis que contempla esta teoría lo que promueve el pensamiento crítico en los estudiantes, pues identificar y seguir estos pasos aumentan las competencias argumentativas.

2.3.3 Teoría Pragma-dialéctica

Los nuevos planteamientos argumentativos se han enfocado en el uso pragmático de la argumentación y a partir de esta perspectiva surge la crítica a los modelos de normativos ya que “... las alternativas que ofrecen Toulmin y Perelman fallan también al no reconocer a la argumentación como un fenómeno del uso del lenguaje cotidiano, que debería ser tratado como tal” (Van Eemeren y Grootendorst, 2002, p. 24).

Teóricos como Frans van Eemeren y Rob Grootendorst (2002) buscan expandir su investigación al uso del lenguaje cotidiano desde el desarrollo de una teoría pragma-dialéctica, con el objetivo de resolver diferencias utilizando argumentos lógicos y “en conformidad con reglas críticas de razonabilidad” (2002, p.53).

La teoría pragma-dialéctica planteada por Frans Van Eemeren y Rob Grootendorst (2002) proporciona una normativa para analizar argumentos de la cotidianidad y resolver conflictos utilizando la racionalidad a través de elementos lógicos como lingüísticos y comunicacionales. En esta teoría, la argumentación se considera como un medio para la resolución de conflictos que valora la calidad de los argumentos en función de quien logra convencer al oponente.

Se publica en el libro *Argumentación, comunicación y falacias* en el año 1992. En este se plantea, como premisa principal, que:

Los estudiosos de la argumentación se interesan en indagar cómo se puede usar el discurso argumentativo para justificar o refutar racionalmente un punto de vista. En nuestra opinión, el discurso argumentativo debería ser estudiado, en consecuencia, como una instancia de la comunicación y las interacciones verbales normales y, al mismo tiempo, debería ser evaluado en relación a un cierto estándar de razonabilidad. Si se considera a la pragmática como el estudio del uso del lenguaje, se puede reconocer la necesidad de esta convergencia de la idealización normativa y la descripción empírica (Van Eemeren y Grootendorst, 2002, p. 25).

Frans Van Eemeren y Rob Grootendorst (2002) resaltan el aspecto pragmático de toda argumentación y no desconocen la utilidad de elementos descriptivos, pero recalcan que estos son insuficientes para el objetivo de convencer de forma racional a un individuo y frente a esto le otorgan relevancia al enfoque normativo de los argumentos, ya que serán estos los que determinarán si son razonables o no.

Desde la teoría pragma-dialéctica existen distintos niveles para comprender los argumentos que se utilizan en la vida diaria. Frans Van Eemeren y Rob Grootendorst (2002) indican que el primero de ellos corresponde al punto de vista positivo, negativo o neutro que adopta cada participante en la situación comunicativa.

El segundo se encuentra relacionado con la naturaleza de los argumentos, vale decir, si pertenecen al orden lógico-racional o emotivo-afectivo.

El tercero alude a los tres tipos de argumentos existentes: asintomático, instrumental y análogo.

El cuarto limita las estructuras y organización interna que tienen estos, planteándose la argumentación única, múltiple, compuesta o coordinada y compuesta subordinada. El quinto refiere a las falacias.

Al respecto los autores de la teoría pragma-dialéctica plantean que buscan aparentar ser una proposición válida, pero en la realidad no lo son. Asimismo, "En nuestro enfoque no se considera que

el cometer una falacia sea automáticamente equivalente a una conducta poco ética. Solo es incorrecto en el sentido de que frustra los esfuerzos para alcanzar la resolución de la disputa” (Van Eemeren y Grootendorst, 2002, p. 124).

Las falacias según la teoría son las siguientes: falacias en la etapa de la confrontación, falacias en la distribución de los roles de la discusión, falacias en la representación de los puntos de vista, falacias en la elección de los medios de defensa, falacias en el tratamiento de las premisas implícitas, falacias en la utilización de los puntos de partida, falacias en la utilización de los esquemas argumentativos, falacias en la utilización de las formas lógicas de la argumentación, falacias en la etapa de clausura de la discusión y falacias en el uso del lenguaje cometidas durante la interacción.

Por último, el sexto nivel, pertenece a las diez reglas que se debieran aplicar para que los argumentos sean ideales.

- Regla 1: Las partes no deben impedirse unas a otras presentar puntos de vista o el ponerlos en duda.
- Regla 2: Una parte que presenta un punto de vista está obligada a defenderlo si la otra parte le solicita hacerlo.
- Regla 3: El ataque de una parte en contra de un punto de vista debe referirse al punto de vista que realmente ha sido presentado por la otra parte.
- Regla 4: Una parte solo puede defender su punto de vista presentando una argumentación que esté relacionada con ese punto de vista.
- Regla 5: Una parte no puede presentar algo falsamente como si fuera una premisa dejada implícita por la otra parte, ni puede negar una premisa que él mismo ha dejado implícita.
- Regla 6: Una parte no puede presentar falsamente una premisa como si fuera un punto de partida aceptado, ni puede negar una premisa que representa un punto de partida aceptado.
- Regla 7: Una parte no puede considerar un punto de vista ha sido defendido concluyentemente, si la defensa no se ha llevado a cabo por medio de un esquema argumentativo apropiado que se haya aplicado correctamente.
- Regla 8: En su argumentación, las partes solo pueden usar argumentos que sean lógicamente válidos o que sean susceptibles de ser validados explicitando una o más premisas implícitas.
- Regla 9: Una defensa fallida de un punto de vista debe tener como resultado el que la parte que lo presentó se retracte de él y una defensa concluyente debe tener como resultado el que la otra parte se retracte de sus dudas acerca del punto de vista.
- Regla 10: Las partes no deben usar formulaciones que resulten insuficientemente claras confusamente ambiguas y deben interpretar las

formulaciones de la parte contraria tan cuidadosa y tan exactamente como les sea posible (Van Eemeren y Grootendorst, 2002, p. 223-224).

Considerando lo anterior, las diez reglas son claves para que los argumentos que se estructuran en una discusión o situaciones cotidianas cumplan estándares de validez y posibiliten un mayor y mejor flujo del uso del lenguaje. Además, permite poder identificar los obstáculos que dificultan la resolución de la discusión.

En lo que se refiere a los argumentos estos teóricos los clasifican en:

- **Sintomáticos:** Se anuncian indicios o señales para establecer la existencia de algún fenómeno; la argumentación es presentada como si fuera una expresión, un fenómeno, un signo o algún otro tipo de síntoma de lo que se afirma en el punto de vista (p. 116) Por ejemplo: “el joven siente gran satisfacción al aprender una materia; le provoca seguridad, está motivado y alegre, por lo tanto, aprende con mayor facilidad”.
- **Analógicos:** Se establece una semejanza entre dos cosas, seres, conceptos y se deduce que lo es válido para uno, lo es, también para el otro. La argumentación se presenta como si existiera un parecido, una concordancia, una semejanza, un paralelo, una correspondencia o algún otro tipo de similitud entre lo que se afirma en el argumento y lo que se afirma en el punto de vista (p. 117). Por ejemplo: “Deseo ser profesor porque mi abuelo lo era”
- **Instrumentales:** La argumentación se presenta como si lo que se afirma en la argumentación fuera un medio, un camino, un instrumento o algún otro tipo de factor causal para el logro del punto de vista, o viceversa (p.117) Por ejemplo: “Ser profesor me permitirá ser como mi abuelo”

La teoría pragma-dialéctica pone énfasis en la resolución de un conflicto a través de llegar a acuerdos con argumentos racionales y lógicos, aunque el punto de vista sea desde una perspectiva emocional como son los propósitos de vida.

III DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Tipo de estudio

La investigación que aquí se presenta, pretende conocer el impacto de la argumentación en los propósitos de vida, siendo un aporte en el escenario social educativo-profesional y personal del estudiante. Considerando lo anterior, se ha optado por un enfoque cualitativo, debido a que las características de desarrollo de dicho paradigma favorecen este tipo de investigación educativa. Cuyas orientaciones son descritas por McMillan y Schumacher (2005) como:

1. Suposiciones. Desde esta perspectiva los investigadores consideran las concepciones de las personas sobre el entorno que les rodea.
2. Meta. La investigación cualitativa se ocupa, en primer lugar, de entender el fenómeno social desde la perspectiva de los participantes [...] Los significados de los participantes incluyen sus sentimientos, sus creencias, sus ideas, sus pensamientos y sus conductas [...] Algunas investigaciones cualitativas pretenden hacer algo más que sólo entender los fenómenos y también crean teorías o refuerzos.
3. Estrategias con varios métodos. Los investigadores cualitativos estudian las perspectivas de los participantes con estrategias interactivas, (por ejemplo, la observación del participante, la observación directa, las entrevistas en profundidad, los instrumentos y técnicas suplementarias). Las estrategias de investigación son flexibles, pues emplean diversas combinaciones de técnicas para obtener datos válidos.
4. Función de la investigación. Los investigadores se «sumergen» en la situación y los fenómenos estudiados. Los investigadores asumen las funciones sociales interactivas en las que registran observaciones e interacciones con los participantes [...] Los escolares destacan la importancia de recopilar datos utilizando una «persona» preparada y hábil en lugar de una prueba única (p.401).

Para efectos de esta investigación se han considerado estas orientaciones sumadas a las características que presenta Robert Stake, 1995 (citado en Opazo, 2015):

1. Es integral/holística porque resiste el reduccionismo e intenta no ser comparativa, para buscar comprender su objeto y en qué se diferencia de los demás.
2. Es empírica porque es naturalista y se orienta al campo. Se pretende profundizar en cosas que son observables y en la información recibida de los participantes.
3. Es interpretativa pues los investigadores se basan en la intuición, y la interacción investigador-sujeto es una parte de la investigación.

4. Es empática porque su diseño es emergente y sensible, y se centra de manera progresiva (p. 156).

Creswell (2007) indica que los investigadores que deciden utilizar la metodología cualitativa traen sus propias visiones de mundo, ideas y conjunto de creencias en sus proyectos de investigación, lo que los hace parte de la conducta y redacción de la propia investigación.

McMillan y Schumacher (2005) afirman que los investigadores que utilizan este modo, recopilan datos en situaciones reales por interacción con personas seleccionadas de un contexto. Asimismo, “consiste en un estudio en profundidad mediante el empleo de técnicas cara a cara para recoger los datos de la gente en sus escenarios naturales” (McMillan y Schumacher, 2005, p. 44). Por lo tanto, para lograr los objetivos de esta investigación, se debe realizar una interacción cara de cara. De esta forma, será posible interpretar los datos recogidos.

Cabe destacar que la investigación cualitativa interactiva está en manos de las habilidades interpersonales del averiguador. McMillan y Schumacher (2005) sostienen que estas consisten en la buena relación, ausencia de juicios, respeto por las respuestas. El investigador se debe relacionar como una persona, carismática, empática, emocional, ya que los sentimientos son de mucha utilidad al momento de obtener los datos.

Asimismo, las características de la investigación cualitativa permitirán conocer los propósitos de vida de los estudiantes del PACE e identificar los tipos de puntos de vistas y argumentos que utilizan estos estudiantes al momento de justificar sus metas. Para llevar a cabo lo anterior, se entrará en contacto directo con los participantes, siguiendo los principios éticos de la práctica educativa, negociados con cada uno de ellos.

3.2 Población, muestra y muestreo

La población de objeto de estudio es: [1] los estudiantes que participan del Programa PACE, correspondientes a la modalidad Humanista Científico y Técnico profesional.

Para seleccionar la muestra inicial y definir las categorías de análisis con sus respectivos códigos, los cuales son objeto de estudio, se aplicaron los siguientes criterios:

- Se identificaron colegios que tuvieran un alto índice de vulnerabilidad y que fueran parte del Programa PACE UCSH.
- Se contacta con los directivos de la escuela. Se seleccionaron a los estudiantes que presentan una buena actitud y rendimiento académico (N=13)
- Se revisaron las actas de consentimientos para los padres y se invitó a los estudiantes seleccionados a participar del estudio.

El estudio asume que, en primer lugar, se debe oír el relato de los estudiantes que son parte del PACE, conocerlos, saber sus metas e intereses, para que, a través de entrevistas, convertirlo en discurso y objeto de análisis.

El contacto con los directivos de la escuela se realiza por medio de una carta de presentación (ver anexo 1). Las invitaciones a los sujetos de muestra se llevan a cabo por medio de cartas de consentimiento (ver anexo 2). Una vez enviada las cartas de consentimiento, todas fueron completadas y firmadas por los apoderados de los estudiantes seleccionados. Entre los datos a considerar, se destacan los siguientes (ver tabla 1 y tabla 2).

Tabla 1.

Información de la muestra de estudio

Curso	N estudiantes por curso	Cantidad de estudiantes PACE	Total
Primero Medio	35	17	52
Segundo Medio	30	12	42
Tercero Medio	35	17	52

Tabla 2.

Datos de los participantes de la investigación

Participante	Edad	Comuna	Humanista científico	Técnico profesional
P1	16	Lampa		x
P2	18	Lampa	X	
P3	17	Lampa		x
P4	17	Lampa		x
P5	19	Lampa		x
P6	19	Lampa	X	
P7	17	Lampa	X	
P8	17	Lampa		x
P9	16	Lampa	X	
P10	16	Lampa	X	
P11	17	Lampa	X	
P12	17	Lampa		x
P13	18	Lampa		x

3.3 Categorías de análisis y códigos

Como punto de partida, la revisión documental para la elaboración del marco teórico, permitió identificar las categorías y códigos analizados en el estudio. La teoría pragma-dialéctica, es un planteamiento que cuenta con una definición teórica compartida, su propuesta toma vida, cuando se aplican los conceptos que la componen, sin embargo, para efectos de esta investigación solo se van a considerar dos categorías que propone la literatura: tipos de puntos de vista y argumentos. Ahora bien, respecto a los propósitos de vida, su operacionalización, provoca desarrollo de epistemologías personales, frente al fenómeno experiencial.

Por lo anterior, las categorías de análisis, propuestas para esta investigación, se generan a partir de dos fuentes principales:

- Desde el libro *Argumentación, comunicación falacias* de Van Eemeren y Rob Grotendorst.
- Desde el libro de códigos *Youth Purpose Project Forms of Purpose Determination Codebook* (Malin, Reilly, Yeager, Moran, Andrews, Bundick, y Damon, 2008, Traducido por Opazo 2018) of Stanford Center on Adolescence.

Las categorías responden a los objetivos de la investigación planteados y se han adaptado en función de las características de las unidades de análisis. En el caso de las unidades de análisis de los argumentos (ver tabla 3) y propósitos de vida de los estudiantes PACE (ver tabla 4) se ha querido generar un sistema de categorías para cada unidad de análisis.

Tabla 3.

Unidad de análisis Teoría Pragma-dialéctica. Categorías y códigos.

	Punto de vista		Tipos de argumentos		
Positivo	Cero	Negativo	Sintomático	Instrumental	Análogo

Nota: unidad de análisis relacionada con el objetivo de investigación o.1. y o. 2

El modelo de análisis de los argumentos, corresponde a elementos de la Teoría Pragma-dialéctica. Para realizar la extracción de las categorías y sus códigos, se utilizó el libro, *Argumentación, comunicación y falacias* (2002) de Frans Van eemeren y Rob Grotendorst.

El libro, define estos conceptos de la siguiente forma:

[1] El punto de vista representa las posiciones básicas que se pueden tomar ante una proposición.

Positivo: El emisor se expresa de forma positiva en relación al punto de vista

Cero: El emisor no se compromete ni a favor ni en contra sobre el punto de vista al cual se refiere.

Negativo: El emisor se expresa de forma negativa en relación al punto de vista.

[2] Tipos de argumentos

Sintomáticos: se anuncian indicios o señales para establecer la existencia de algún fenómeno; la argumentación es presentada como si fuera una expresión, un fenómeno, un signo o algún otro tipo de síntoma de lo que se afirma en el punto de vista (p. 116) Por ejemplo: “el joven siente gran satisfacción al aprender una materia; le provoca seguridad, está motivado y alegre, por lo tanto, aprende con mayor facilidad”.

Instrumentales: se establece una semejanza entre dos cosas, seres, conceptos y se deduce que lo es válido para uno, lo es, también para el otro. La argumentación se presenta como si existiera un parecido, una concordancia, una semejanza, un paralelo, una correspondencia o algún otro tipo de similitud entre lo que se afirma en el argumento y lo que se afirma en el punto de vista (p. 117). Por ejemplo: “Deseo ser profesor porque mi abuelo lo era”

Analógicos: la argumentación se presenta como si lo que se afirma en la argumentación fuera un medio, un camino, un instrumento o algún otro tipo de factor causal para el logro del punto de vista, o viceversa (p.117) Por ejemplo: “Ser profesor me permitirá ser como mi abuelo”

Tabla 4

Unidad de análisis propósitos de vida. Categorías, códigos y subcódigos.

Categoría	Códigos	Subcódigos
Meta	<ul style="list-style-type: none"> • Acción Actual • Acción Futura • Razón de porqué se quiere logra • Razón de la acción 	
Categorías y dimensión del propósito	<ul style="list-style-type: none"> • Categoría de propósito 	<ul style="list-style-type: none"> • Ayudar a otros • Servir a Dios/ un poder divino • Hacer del mundo un mejor lugar • Cambiar la manera en que la gente piensa • Crear algo nuevo • Hacer las cosas más bonitas • Cumplir mis obligaciones • Hacer el bien • Vivir la vida al máximo

Nota: unidad de análisis relacionada con el objetivo de investigación o.1.1

Tabla 4. (Continuación)

Unidad de análisis propósitos de vida. Categorías, códigos y subcódigos.

Categoría	Códigos	Subcódigos
Categorías y dimensión del propósito	<ul style="list-style-type: none"> • Categoría de propósito 	<ul style="list-style-type: none"> • Ganar dinero • Descubrir nuevas cosas sobre el mundo • Ganarse el respeto de los demás • Ayudar a mi familia y amigos • Servir a mi país • Entretenerme • Ser exitoso • Tener una buena profesión
	<ul style="list-style-type: none"> • Dimensión de propósito 	<ul style="list-style-type: none"> • Familia (Familia cercana o lejana, la familia de origen o una posible futura familia, familiares individuales, etc.) • Logro académico (que le vaya bien en el colegio, sacarse buenas notas, etc.) • Creencias, fe, valores (espiritualidad, religión, creencias guiadas, etc.) • Oficio (el trabajo, futuro oficio o trabajo actual, etc.) • País (Estados unidos u otros países) • Deportes • Artes (teatro, cerámica, pintura, canto, tocar un instrumento, etc.) • Servicio (servicios comunitarios, ayudar a otros, ayuda a una comunidad, etc) • Problemas políticos o sociales (derechos de la mujer, derechos de los gays, intereses anti guerra, etc.) • Otros hobbies o actividades de ocio (juegos, jardinería, etc.)
Importancia de la meta	<ul style="list-style-type: none"> • Motivadora • No motivadora 	
Forma del Propósito (Con meta motivadora)	<ul style="list-style-type: none"> • Forma de propósito • Meta personal • Sueño más allá de él mismo • Sueño propio 	
Forma del Propósito Sin meta motivadora	<ul style="list-style-type: none"> • Superficial • A la deriva 	

Nota: unidad de análisis relacionada con el objetivo de investigación o.1.1

El modelo de análisis para unidad de propósitos corresponde a la versión adaptada por Opazo (2018) desde el libro de códigos *Youth Purpose Project Forms of Purpose Determination Codebook* (2008) of Stanford Center on Adolescence.

Este libro presenta cuatro pasos para determinar la forma del propósito.

[1] Paso uno es identificar la meta o área de actividad de mayor importancia para la persona.

Acción actual: Haceres físicos, sociales y mentales hechos actualmente por el entrevistado, que estén relacionados con la cosa más importante por lograr. Las acciones indican que la persona quiere cumplir una meta.

Acción futura: Haceres físicos, sociales y mentales que el entrevistado planea hacer en el futuro, que están relacionados a la cosa más importante por lograr. Las acciones futuras son indican que la persona está orientada en el futuro y que entiende que se necesita ir por pasos para lograr una meta.

Razón de por qué se quiere lograr: Por qué las personas dicen que están persiguiendo eso que consideran como lo más importante por lograr. Este componente indica si la meta es orientada en el mismo o más allá de él.

La razón de la acción: Por qué la persona hace o planea hacer la acción actual o futura. La razón de la acción indica si la persona está actuando por interés propio o por el interés de los demás.

[2] El paso dos³ es seleccionar la categoría y el dominio del propósito que mejor se alinea con la meta o actividad

[3] El paso tres determinar si la meta o actividad es importante en su vida:

Primero: será observando la manera en que ellos hablan de su meta durante la entrevista, y además mediante el rol que cumple en formar sus sueños, planes y acciones.

Segundo: identificando si sus metas o sueños responden afirmativamente a las preguntas:

El futuro que ve de él la persona, está relacionado con su meta.

La persona crea planes para poder lograr su meta

³ Las categorías del propósito fueron diseñadas en parte por fuentes de estudio de jóvenes conducidas por Malin, Reilly, Yeager, Moran, Andrews, Bundick, y Damon (2008).

Las acciones que realiza actualmente reflejan un persistente esfuerzo por perseguir la meta.

[4] el paso cuatro es determinar la forma del propósito mediante los indicadores seleccionados. El proceso utilizado para determinar la forma variará dependiendo si lo cosa más importante por cumplir fue identificada como motivadora o no lo fue.

Con meta motivadora: Si las razones son más allá de el mismo y está haciendo algo actualmente para lograrlo, la forma es Propósito.

Si las razones son de beneficio propio y está haciendo algo actualmente para lograrlo, la forma es Meta personal.

Si las razones son más allá de el mismo y no está haciendo algo actualmente para lograrlo, la forma es Sueño más allá de el mismo.

Si las razones son de beneficio propio y no está haciendo algo actualmente para lograrlo, la forma es Sueño propio.

Con meta no motivadora: Si no hay motivación, pero la persona está realizando algunas otras actividades que son más allá de el mismo, como programas de reciclaje, trabajos voluntarios, o actividades creativas, la forma del propósito es superficial.

Si no hay motivación y la persona no está realizando ni una actividad más allá de el mismo, la forma del propósito es a la deriva

3.4 Diseño del estudio

El método de estudio de casos es clave a la hora de comprender mejor la temática en cuestión, por lo demás “El estudio proporciona una descripción detallada del caso, un análisis de los temas o asuntos y las interpretaciones o afirmaciones del investigador sobre el caso. Estas interpretaciones pueden denominarse «lecciones aprendidas» (Guba y Lincoln, 1989, citado en McMillan y Schumacher, 2005, p. 45).

3.5 Técnica de recolección de datos

Para documentar y elaborar un estudio de casos (Stake, 2012) es necesario planificar, lograr acceso, reunir los datos, elaborar el análisis y escribirlo. La presente investigación desarrollo una técnica de recogida de datos: [i] entrevistas semi-estructuradas (anexo 3)

Las entrevistas semi-estructuradas, “son un conjunto estándar de preguntas, que se plantean de forma oral y en persona y que están preparadas de antemano. Normalmente, las preguntas dan a elegir una respuesta o son semi-estructuradas” (McMillan y Schumacher, 2005, p. 49-50). Mediante la interacción con el grupo, se pretende organizar los datos sociales, sin perder el fin unitario del fenómeno educativo.

La entrevista estructurada, se ajusta a la investigación, porque siguiendo a Merton (1987) y a Merton y Kendall (1946) los informantes se han visto en una situación particular al momento de aplicar el instrumento.

3.6 Recogida de datos

La recolección de datos consideró un mes, para su desarrollo tuvo en cuenta lo siguiente:

- Entrevistas: se realizaron 13 entrevistas semi-estructuradas. Una vez transcritas de manera literal, se confeccionó la base de datos documental (unidad hermenéutica en Atlas. ti) que se compone de las entrevistas semi-estructuradas.

3.6 Análisis de la evidencia

Se realizó un análisis de contenido basado en el marco de categorías, códigos y subcódigos propuestas para explorar los tipos de puntos de vistas, argumentos y propósitos de 13 estudiantes de Tercero Medio, 7 de Técnico Profesional y 6 de Humanista Científico, del Programa PACE. Para realizar el análisis de forma eficaz, se optó por usar la teoría fundamentada como estrategia de análisis cualitativo – TF/ad (Andreu Abela, García-Nieto y Pérez Corbacho, 2007; Strauss y Corbin, 1998, Opazo y colaboradores, 2017). Se codificaron de forma axial las experiencias. Además, como apoyo se utilizó el software Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software (Atlas.ti 6.2.28).

IV. RESULTADOS

4.1 Resultados Unidad de análisis Teoría argumentativa pragma-dialéctica

Los resultados de esta investigación corresponden a un corpus de trece entrevistas que se aplicaron a 6 participantes de Tercero Medio Humanista Científico y 7 del Tercero Medio de Técnico Profesional.

La transcripción suma un total de 28.228 palabras. Se utilizaron 4.414 palabras que corresponden al 15,64 % del total de palabras del corpus de entrevistas.

La primera categoría es Puntos de Vista y sus códigos son: punto de vista positivo, cero, negativo. Respecto a la segunda categoría Tipos de Argumentos y sus códigos son argumentos sintomáticos, instrumentales y análogos (ver figura 1).

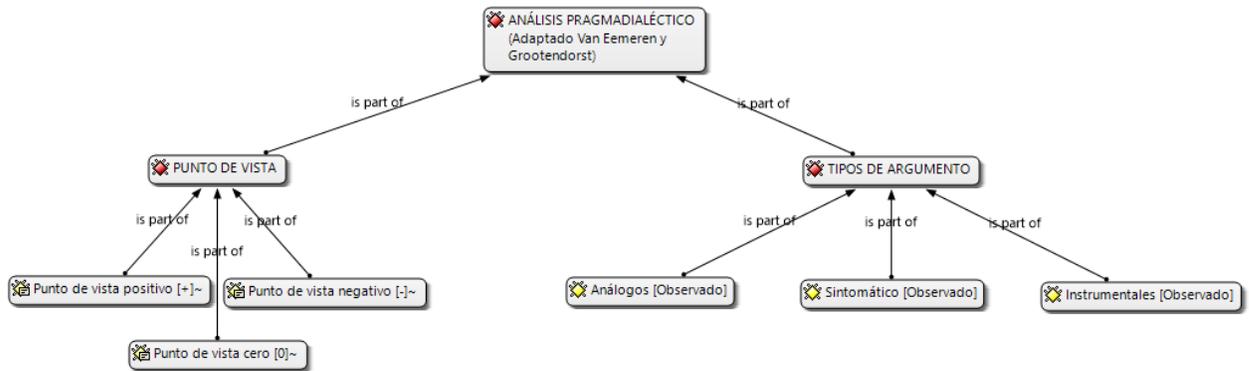


Figura 1: Categorías de análisis.

4.1.1 Categoría Puntos de vista

La categoría puntos de vista comprende los códigos: punto de vista positivo (+), punto de vista cero (0) y punto de negativo (-) (ver figura 2).

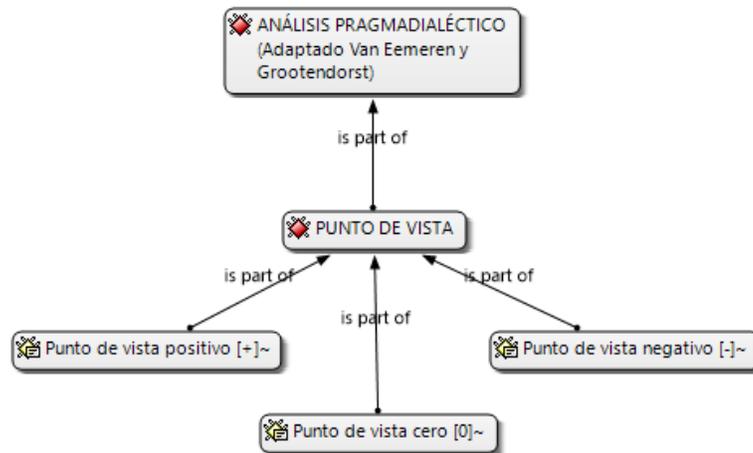


Figura 2. Categoría puntos de vista.

4.1.2. Código punto de vista positivo

Respecto al código positivo (ver figura 3) se observan los siguientes resultados: 6 participantes del curso Científico Humanista, declararon 35 puntos de vista positivos, (n= 78 palabras) y 7 de estudiantes de Técnico Profesional expresaron 19 puntos de vista positivo (n =256 palabras).



Figura 3. Código punto de vista positivo.

Los resultados dan cuenta de que los estudiantes expresan puntos de vista positivos en relación a sus estudios, tal como se evidencia en las siguientes citas seleccionadas.

El estudio, eso es lo más importante para mí (p. 1).

Principal es el estudio (p. 5).

yo creo lo más importante sería el estudio (p. 6).

Por otra parte, los participantes se relacionan positivamente con acciones que van más allá de sí mismos, es decir, se involucran positivamente con la sociedad. A continuación, se presentan las citas seleccionadas que dan cuenta de esto.

Yo creo que ayudar a la gente (p. 3).

Sipo, está el maltrato animal (p. 4).

yo creo que la pobreza y la... los problemas que hay en ciertas ciudades de Chile (p. 6).

me enfoco en un problema que está a mi alcance para poder ayudar o beneficiar de cierta manera, por ejemplo: crear hogares para niños para poder ayudarlos (p. 8).

4.1.3. Código punto de vista cero

En consideración al código cero (ver figura 4) se evidencian los siguientes resultados: 6 participantes de Humanista Científico, manifiestan 2 puntos de vista cero (n=2 palabras) mientras que 7 estudiantes de Técnico Profesional, expresan 4 puntos de vista cero (n=14 palabras).



Figura 4. Código punto de vista cero.

Respecto a los resultados, los estudiantes expresan puntos de vistas cero, ya que sus enunciados expresan incertidumbre respecto a un tema.

Eeeh... no sé... (p. 2).

Propósito de vida, eh no sé... (p. 4).

4.1.4. Código punto de vista negativo

En el código negativo se observan los siguientes resultados: 6 participantes de Humanista Científico expresan 1 cita de punto de vista negativo y 7 participantes de Técnico Profesional expresan 4 citas para punto de vista negativo, todas las citan suman 41 palabras. En la figura 5 se presenta el código negativo de la categoría punto de vista.



Figura 5. Código punto de vista negativo.

Los resultados demuestran que por parte de los participantes no hay una tendencia de punto de vista negativo hacia algo específico

Las siguientes citas seleccionadas que evidencian respecto a qué proposiciones los participantes adoptan un punto de vista negativo.

Ahora no me dedico al estudio (p. 1).

el peor obstáculo que hay, que puede pasar... Eh... una persona, Una persona egocéntrica (p.7).

4.2. Categoría tipos de argumentos

A la categoría tipos de argumentos corresponden tres códigos: argumentos sintomáticos, instrumentales y análogos (ver figura 6).

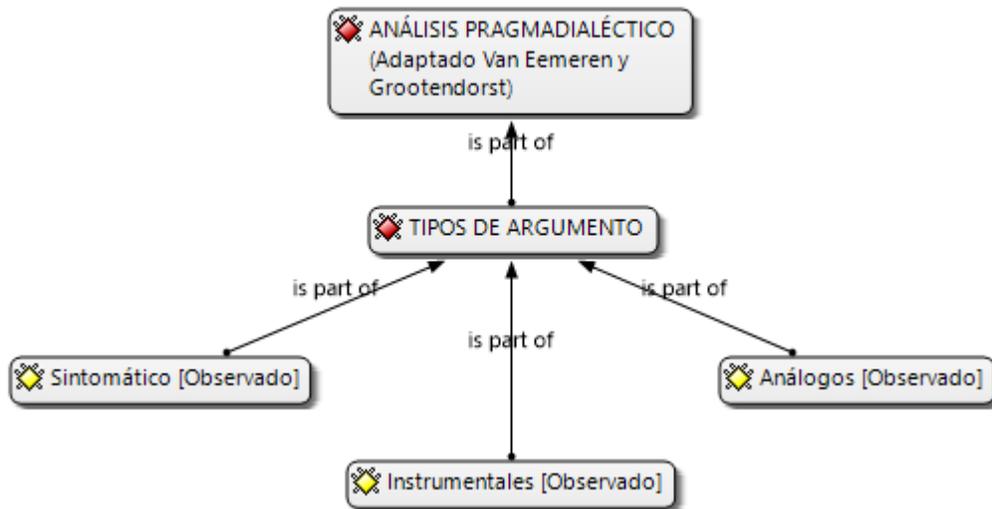


Figura 6. Categoría tipos de argumentos.

4.2.1 Código tipo de argumento sintomático

En consideración al código de argumento sintomático (ver figura 7), 6 participantes de Humanista Científico, manifiestan 127 citas con argumentos sintomáticos, expresados en 668 palabras, mientras que 7 estudiantes de Técnico Profesional, expresan 196 argumentos sintomáticos, declarados con 401 palabras. En total, los 13 participantes utilizan 323 citas con código de tipo de argumento sintomático, sumando 1.069 palabras.

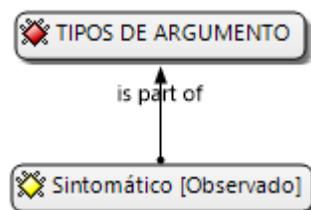


Figura 7. Código tipo de argumento sintomático.

En los resultados, respecto del código de tipo de argumento sintomático, se aprecia una tendencia emocional por parte del participante hacia la familia, particularmente, orientada a la figura materna, los hermanos y los amigos. Otra tendencia incluye afecto por los animales. Tal como se puede observar en las siguientes citas:

Y más que nada a mí lo que más me importa en el tema del estudio es poder hacerla feliz a ella (la mamá) (p. 5).

porque es como algo emocional, así... si yo estoy triste, mi mamá va a ir y me va a dar apoyo, así como tu podí hacer esto y como que me da el ánimo para seguir haciendo las cosas (p.9).

Para mí, sería mi familia, porque igual uno de los motivos más importantes para mí es ayudar a mi familia económicamente, igual lo hago por mi estudiar porque me gusta, igual me apasiona la idea de estudiar derecho, pero quiero ayudar a mi familia (p.8).

yo creo que los amigos porque... eso a uno le hace tener un buen estado de ánimo, saber en quién puede confiar cosas o sentimientos y por compartir con alguien (p. 7).

Yo siento que esto está mal porque al fin y al cabo es un animal es un ser vivo igual; una cucaracha, una hormiga (p. 5).

porque siempre he tenido ese afecto con los animales, ayudarlos, ponerme en su lugar, están padeciendo frio en la calle (p.10).

4.2.2 Código tipo de argumento instrumental

Respecto del código de tipo de argumento instrumental (ver figura 8), 6 participantes de Humanista Científico, manifiestan 30 citas con argumentos instrumentales, expresados en 657 palabras, mientras que 7 estudiantes de Técnico Profesional, expresan 59 citas con argumentos instrumentales (n= 1281 palabras). En total, los 13 participantes utilizan 89 citas con código de tipo de argumento instrumental, sumando 1.938 palabras.

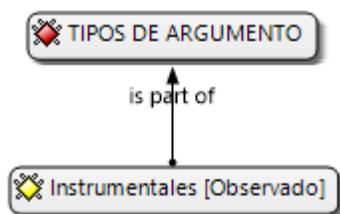


Figura 8. Código tipo de argumento instrumental.

En estos resultados se observa que el estudio es el instrumento para acceder a mejores oportunidades laborales, a su vez, el trabajo, es el instrumento para ayudar y apoyar económicamente a la familia, con una clara tendencia a la figura materna. También, el estudio, surge como un instrumento enfocado a la validación personal. Al respecto, se han seleccionado las siguientes citas

Porque con un título los trabajos que se pueden obtener (p.1).

porque yo creo que así puedo llegar a ser mejor de lo que soy ahora, con estudios superiores puedo tener mejor trabajo. Una mejor vida (p. 6).

Prácticamente estudiar y ganar mucho dinero para poder ayudar a mi mamá y si ella llegara a fallecer poder apoyar a mi hermano, que mi hermano es más "mamón" eso que es mayor (p. 5).

concentrarme en mis estudios para ser alguien en la vida (p. 13)

4.2.3. Código tipo de argumento analógico

En el código de tipo de argumento análogo (ver figura 9), 6 participantes de Humanista Científico, manifiestan 16 citas con argumentos análogos, expresados en 399 palabras, mientras que 7 estudiantes de Técnico Profesional, formulan 17 citas con argumentos análogos, declarados en 617 palabras. En total, los 13 participantes utilizan 33 citas con código de tipo de argumento análogo, sumando 1.016 palabras.

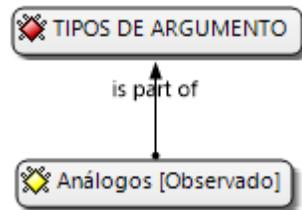


Figura 9. Código tipo de argumento analógico.

Los resultados demuestran que los participantes se sienten inspirados, especialmente por la figura paterna, además, presentan argumentos de tipo análogo respecto a diversas problemáticas sociales. También, incorporan la influencia de personas que se destacan en algún ámbito de su interés, no necesariamente miembros de sus familias. Así lo evidencian las siguientes citas:

porque desde chico [sic] mi papá me inculcó la idea de ser... cómo se llama d... cuidar bien a los animales. (p. 5).

igual mi papá, es que mi papá lee mucho (p.12).

Por ejemplo, el hecho de que hay tanta delincuencia es basado en varias cosas, porque así los castigos que hay no son casi nada, meterse a la cárcel, te van a golpear un poco, te van a tratar un poco mal, pero va a tener un techo y comida gratis (p.1).

porque en un par de años no va a quedar nada, y para encontrar una solución probablemente muchos países por la pobreza que se llegase a causar van a terminar cayendo, lo que se convertirá en guerra en conflictos (p.1)

Conozco un caballero que se llama Hernán Poblete, que trabaja en patronato, él confecciona jeans para tiendas, chaquetas, poleras y tan solo el arriendo que él paga es de un millón y medio, su local, y él no estudio en una universidad prestigiosa como la Universidad de Chile o la católica (p.8).

Skrillex, él fue como el DJ que me influenció (p.1)

4.3 Resultados propósitos de vida

La transcripción suma un total de 28.228 palabras distribuidas en seis categorías de análisis (ver figura 10). Debemos especificar que para efectos de la mejor comprensión de estos resultados solo se han considerado los códigos reportados en el corpus de entrevistas:

[1] Meta con los respectivos códigos: acción actual, acción futura, razón de porqué se quiere lograr, razón de la acción.

[2] Categoría y Dimensión del Propósito:

[2.1] Categoría del propósito que contiene los siguientes códigos: Ayudar a otros, servir a Dios/ un poder divino, hacer del mundo un mejor lugar, cambiar la manera en que la gente piensa, crear algo nuevo, hacer las cosas más bonitas, cumplir mis obligaciones, hacer el bien, vivir la vida al máximo, ganar dinero, descubrir nuevas cosas sobre el mundo, ganarse el respeto de los demás, ayudar a mi familia y amigos, servir a mi país, entretenerme, ser exitoso, tener una buena profesión.

[2.2] Categoría dominio del propósito y los códigos: familias, Logro académico, creencias, Oficio, país, Deportes, artes, servicio, problemas políticos o sociales, otros hobbies o actividades de ocio.

[3] Importancia de la Meta: meta motivadora y meta no motivadora.

[4] Forma del propósito según meta motivadora: propósito, personal, sueño más allá de él mismo, sueño propio

[4.1] forma del propósito según meta no motivadora: superficial, a la deriva

La totalidad de palabras utilizadas por los estudiantes en esta unidad de análisis es 2875 que corresponde a 44%.

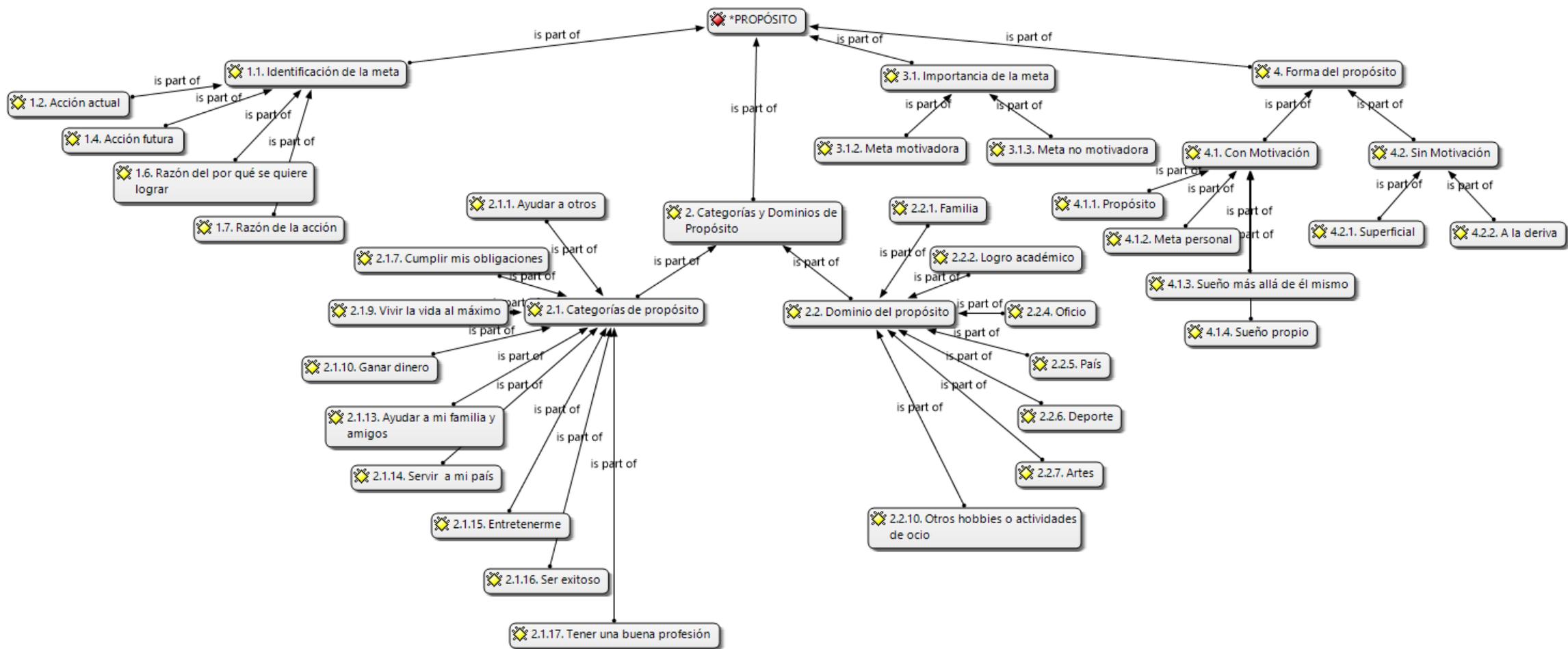


Figura 10. Categorías, códigos y subcódigos de la unidad de propósito de vida.

4.3.1. Categoría Meta

La categoría meta comprende los códigos: acción actual, acción futura, razón del por qué se quiere lograr, razón de la acción.

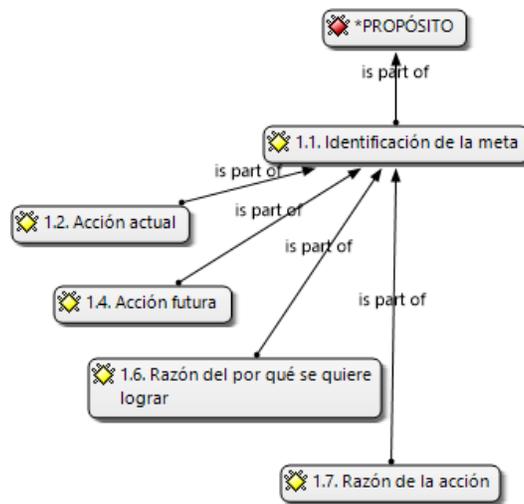


Figura 11. Categoría meta.

4.3.2. Código Acción Actual

Respecto al código acción actual, se observan los siguientes resultados: de un total de 13 participantes, 5 de Científico Humanista, declararon 5 acciones actuales, (n=106 palabras) y 7 de Técnico Profesional, expresaron 7 acciones actuales (n= 169 palabras).

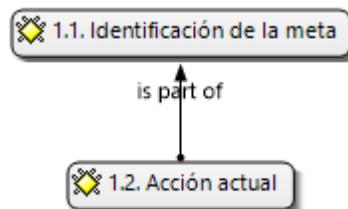


Figura 12. Código acción actual.

Los resultados dan cuenta que los estudiantes expresan acciones actuales, relacionadas con el la meta más importante por lograr. Lo afirmado, indica que los alumnos quieren cumplir una meta. Lo anterior, se evidencia con las siguientes citas:

De vez en cuando le dedico un par de horas de estudio, que nunca lo había hecho realmente, repasar algunas cosas directamente en mi cabeza, simplemente para que me quede claro o acordarme bien como es, sigo teniendo obviamente deficiencias (p. 1).

Estoy estudiando. Cada día tratando de mejorar mis promedios de notas (p. 5).

Ehhh... lo que pasa es que me estoy esforzando y todo eso, es porque la carrera a la que me quiero meter es ingeniería comercial yyy cómo se llama estuve viendo en algunas universidades varias carreras que me gustaban y al final terminé escogiendo la Silva Henríquez poh, porque vi que tenía Ingeniería Comercial (p. 3).

4.3.3. Código acción futura

En consideración al Código de acción futura, se evidencian los siguientes resultados: de un total de 13 participantes, solo 2 de Humanista Científico sostienen acciones futuras (n= 21 palabras) y 3 de Técnico Profesional exponen 3 acciones actuales (n= 48 palabras).

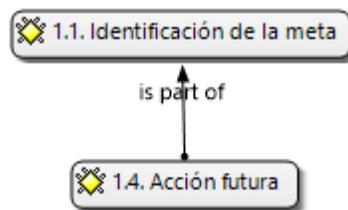


Figura 12. Código acción futura.

Los resultados dan cuenta que los estudiantes expresan acciones futuras relacionadas a la meta más importante por lograr. Esto indica que los alumnos están orientados en el futuro y entienden que, para llegar a la meta, se debe ser metódico. La gran mayoría de las acciones futuras que presentan los alumnos están orientas al estudio y trabajo. Las siguientes citas seleccionadas, evidencian las acciones futuras expresadas:

también ahorrando para entrar a la universidad (p. 5).

Eh... jajajaja. Yo lo que tengo planea`o en mente es hacer una Grow Shop. Una Grow Shops es una tienda donde venden cosas de marihuana. (p. 7).

ah sí, aprender sobre la medicina sobre el cuerpo humano (p. 12).

4.3.4. Código razón del por qué se quiere lograr

Respecto al código razón del por qué se quiere lograr (ver figura 13), se observan los siguientes resultados: 6 estudiantes de Humanista Científico, expresan argumentos respecto a la razón del por qué se quiere lograr (n= 104 palabras) y 7 de Técnico profesional, expresan 7 razones del por qué se quiere lograr (n= 183 palabras).

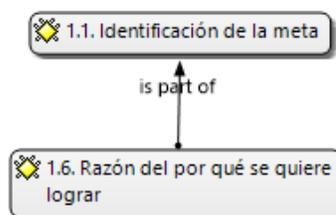


Figura 13. Código razón del porqué se quiere lograr.

En los resultados obtenidos, respecto al código de la razón del por qué, se aprecian varios argumentos de tipo instrumental, ya que, por lo general, sus justificaciones están relacionados a los estudios, trabajo, familia, lo que es un instrumento para lograr algo. Además, existen una tendencia amplia a considerar a los otros dentro de sus justificaciones. Para evidenciar lo anterior, se han considerado las siguientes citas:

Porque con un título los trabajos que se pueden obtener, aunque no sea... pude (sic) tener en biología por decirlo de alguna manera, pero entré (sic) en una empresa y te tienen que dar más ya que el título les obliga a eso, posiblemente consigas mejor calidad de vida a futuro (p. 1).

Eh... yo creo que mucho, porque como mi sueño podría decirlo sería tener mi propia empresa, entonces con mis estudios superiores me ayudaría mucho. (p. 5).

La verdad, lo vi como un camino para poder cumplir las demás cosas que tengo importante para mí, como mis sueños, mis metas, porque si puedo ir a la universidad y tengo una

carrera va hacer una vida para poder tener estabilidad económica (p. 8).

porque ahora, la sociedad, por decirlo así, si no teñí estudios no te reciben en ningún lado y uno tiene que conseguir un trabajo para lograr tener sus cosas, ser independiente (p. 11)

Y más que nada a mi lo que más me importa en el tema del estudio es poder hacerla feliz a ella, que ella pueda ver hacia a delante y vea a su hijo como un profesional, que vea al primer titulado de la universidad en su familia (p. 5).

4.3.5. Código razón de la acción

En relación al código razón de la acción (ver figura 14), 6 estudiantes de Humanista Científico, manifiestan 6 citas con razón de la acción (n= 127 palabras), mientras que 7 del Técnico Profesional, expresan 7 citas con razón de la acción (n=87 palabras). En total, los 13 participantes manifiestan 13 citas con un total de 210 palabras.

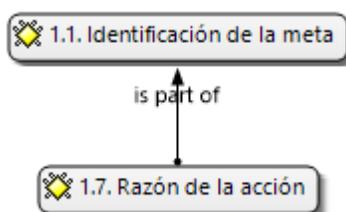


Figura 14. Código razón de la acción.

Los resultados obtenidos de esta categoría, dan cuenta que sus expresiones sobre la Razón de la acción están estrechamente relacionadas con los estudios y profesión. Se afirma que al menos más de 11 participantes actúa por interés propio.

Eh... ser profesional, ser alguien en la vida. (p. 4).

sí, crear mi música y subirla al mundo, así como a probar suerte y ver qué tal (p. 10).

quiero estudiar cuando salga de cuarto, que ya hace unas semanas que empecé a focalizarme bien en qué quería porque tenía hartos planes, pero... decidir uno fijo (p. 3). porque pienso que mis hermanos no deben pasar lo que uno pasa... (hermanos) (p. 9).

4.4. Categoría de Propósito (solo reportados)

La categoría puntos de vista comprende 17 códigos, sin embargo, para fines de esa investigación solo se van a evidenciar los reportados (ver figura 15), vale decir: ayudar a otros, ayudar a mi familia y amigos, descubrir nuevas cosas sobre el mundo, servir a mi país, entretenerme, ser exitoso, tener una buena profesión y cumplir mis obligaciones.

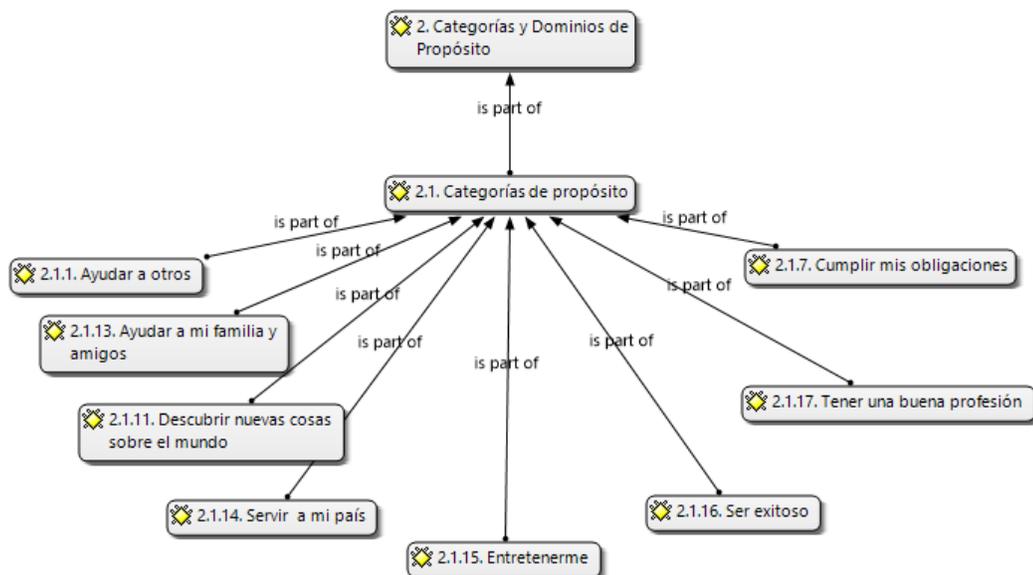


Figura 15. Categoría de propósito.

4.4.1 Código ayudar a otros

En consideración al código ayudar a otros (ver figura 16), solo 2 estudiantes de Humanista Científico, manifiestan 2 citas referentes a ayudar a otros (n=29 palabras).

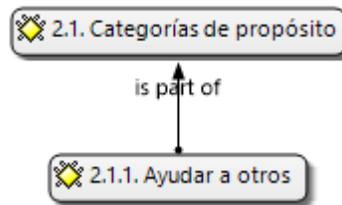


Figura 16. Código ayudar a otros.

Los resultados, indican que solo 2 estudiantes tienen metas relacionadas con ayudar a otros, estos por lo general, son personas que provienen de sectores desfavorecidos. En las siguientes evidencias, se aprecia que los dos participantes manifiestan que quieren estudiar para ayudar a otros y, las carreras que han escogido tienen una labor social.

Me gusta ayudar a la gente, todo eso de la medicina igual, aprender más (p. 12).

sí, quiero llegar a estudiar masoterapia o terapia ocupacional, eso es lo que me interesa (ayudar a los demás) (p. 13).

4.4.2. Código ayudar a la familia y amigos

En relación al código ayudar a la familia y amigos (ver figura 17), 1 estudiantes de Humanista Científico, manifiestan 1 cita con la intención de ayudar a la familia y amigos (n= 13 palabras), asimismo, 1 Técnico Profesional, expresa 1 cita con este código (n= 46 palabras). En total, los 2 participantes manifiestan 2 citas con un total de 59 palabras.

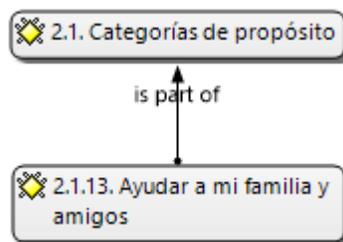


Figura 17. Código ayudar a la familia y amigos

Respecto a los resultados, los 2 participantes, expresan que sus metas están relacionadas con ayudar a su familia.

Sí. Por el momento sí, porque el propósito que tengo yo se puede acabar en cualquier momento poh, que vendría siendo mi mamá; lograr que ella sea feliz y poder ayudarla en todo lo que pueda antes que... no sé llegue el momento que ella fallezca (p. 3).

- ¿el ayudar y apoyar a tu familia? Mauricio: si y comprarme una casa (p. 9).

4.4.3 Código descubrir cosas nuevas sobre el mundo

En relación al código descubrir cosas nuevas sobre el mundo (ver figura 18), solo 1 estudiante de Humanista Científico, manifiestan 1 cita con este código (n= 109 palabras).

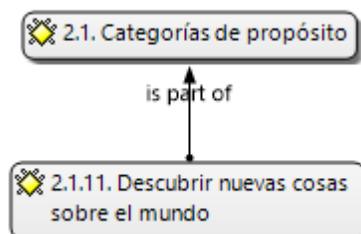


Figura 18. Código descubrir cosas nuevas sobre el mundo.

Los resultados anuncian que el estudiante afirma que su meta es entrar a la universidad para conocer otro mundo.

la verdad... primero... quiero ir a la universidad porque lo veo como una vía para conocer otro mundo. La verdad donde vivimos acá lo encuentro distinto, a veces pienso que no pertenezco acá, no sé si tuve un crecimiento o una infancia muy normal, por así decirlo, porque desde pequeño no encajaba en la escuela o en todos los lugares a los que iba y siempre estaba como un poco alejado y la verdad me daría un poco de tranquilidad conocer, quizás otro mundo y ver si es que encajo ahí y la verdad, si encajo o no, no tiene tanta relevancia con que si soy o no profesional (p. 8).

4.4.4. Código servir a mi país

Respecto al código servir a mi país (ver figura 19), solo 1 estudiante de Humanista Científico, manifiestan 1 cita con este código (n= 8 palabras).

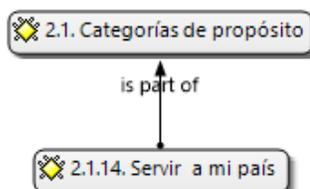


Figura 19. Código servir a mi país.

Los resultados demuestran que el estudiante afirma su meta: ser parte de la policía de investigaciones.

no sé, me llama la atención, me gusta (PDI) (p. 11)

4.4.5. Código *entretenerme*

En relación al código *entretenerme* (ver figura 20), se evidencian los siguientes resultados: solo 1 estudiantes de Técnico Profesional, manifiestan 1 cita con este código (n= 30 palabras).

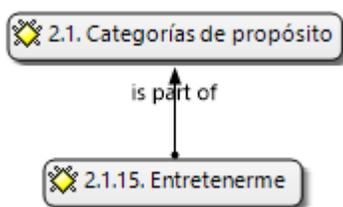


Figura 20. Código *entretenerme*.

El resultado obtenido en esta categoría, se relaciona con la *entretención*. El estudiante afirma que su meta es estar tranquilo, pasarlo bien, vivir sin que nadie lo moleste.

Eh... mi propósito de vida sería... tener una casa propia. Eh... tener buenas amistades. Mmm... y eso, vivir tranquilo. Sin que, sin molestar a nadie, sin que nadie me moleste (p. 7).

4.4.6 Código *ser exitoso*

En relación al código *ser exitoso* (ver figura 21), 1 estudiante de Humanista Científico, afirma 1 cita (n= 4 palabras) con el código de *ser exitoso* y 2 estudiantes de Técnico Profesional, manifiestan 2 cita con este código (n= 32 palabras).

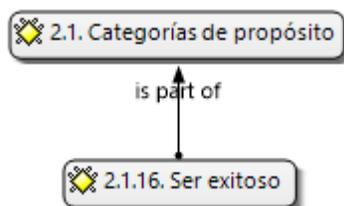


Figura 21. Código *ser exitoso*.

El resultado obtenido en esta categoría, tiene relación con el *éxito*. Los 3 estudiantes, entregan argumentos respecto a que su desarrollo profesional, el cual, debe ser exitoso.

Eh... ser profesional, ser alguien en la vida. (p. 4).

llegar a ser famoso (p. 10).

4.4.7 Código tener una buena profesión

En relación tener una buena profesión (ver figura 22), solo 1 estudiantes de Técnico Profesional, manifiestan 1 cita con este código (n= 1 palabras).

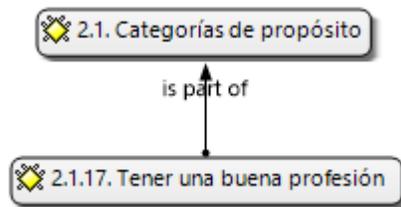


Figura 22. Código tener una buena profesión.

El resultado, demuestra que el estudiante manifiesta que su meta es estudiar, tener una buena profesión, de esta forma, podrá obtener otros elementos que anhela.

Estudiar (p. 2).

4.4.8. Código cumplir mis obligaciones

En relación al código cumplir mis obligaciones (ver figura 23), solo 1 estudiantes de Técnico Profesional, manifiestan 1 cita con este código (n= 38 palabras).

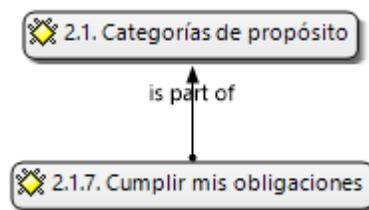


Figura 23. Código cumplir mis obligaciones.

El resultado obtenido en esta categoría, tiene relación con la obligación de cumplir algo. El estudiante, entrega argumentos que dicen que solo se va a esforzar para vivir, pero que prefiere ser una persona floja.

Es algo simple, pero ese es mi propósito, poder vivir una vida tranquila, relajada, sin grandes esfuerzos, aunque si tengo que darles le daré, pero vivir como decirlo una persona floja, pero si tengo que esforzarme me esforzaré (p. 1).

4.5. Categoría de dominio del propósito

La categoría Dominio del propósito contiene 10 códigos, sin embargo, para fines de esa investigación solo se van a evidenciar los reportados (ver figura 24), vale decir: familia, logro académico, oficio, deporte, artes, servicio, otros hobbies.

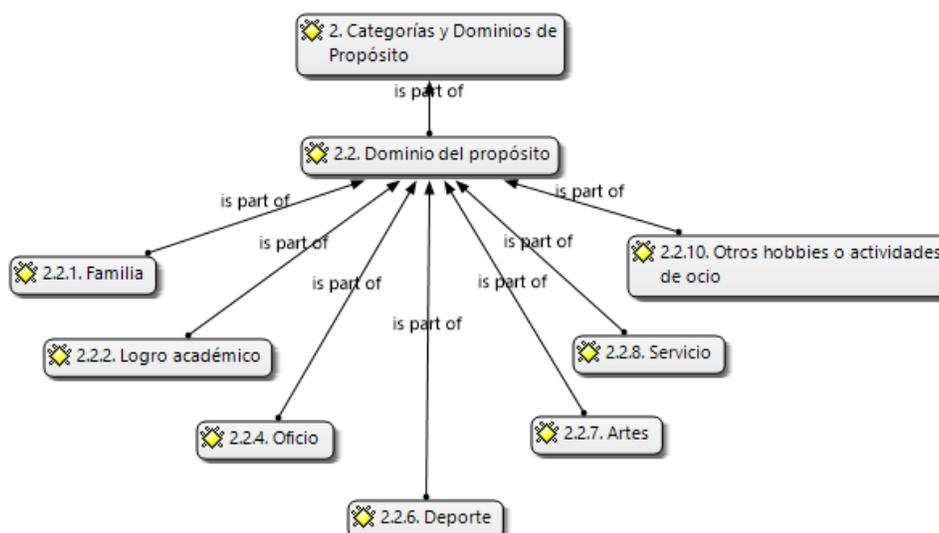


Figura 24. Categoría de dominio del propósito.

4.5.1 Código familia

En el código familia (ver figura 25), 1 estudiante de Humanista Científico, sostiene 1 cita (n= 13 palabras) y 1 participante de Técnico Profesional, expresan 1 cita (n=46 palabras) respecto a este código.



Figura 25. Código familia.

Los resultados, evidencian que estos estudiantes proyectan su meta en relación a la familia.

Sí. Por el momento sí, porque el propósito que tengo yo se puede acabar en cualquier momento poh, que vendría siendo mi mamá; lograr que ella sea feliz y poder ayudarla en todo lo que pueda antes que... no sé llegue el momento que ella fallezca (p. 5).

4.5.2. Código logro académico

En el código logro académico (ver figura 26), 3 estudiantes de Técnico profesional, presentan 3 citas (n=34 palabras) con respecto al código logro académico.

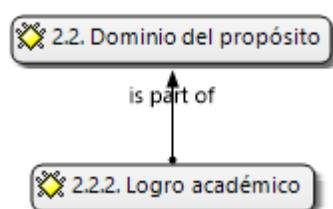


Figura 26. Código logro académico.

Los resultados, evidencian que estos 3 estudiantes, tiene una meta relacionada con el logro académico, es decir, que deben tener un buen rendimiento escolar para poder optar a la educación superior y así poder estudiar algo que financie los anhelos de estos jóvenes.

Quando empiezo a leer sobre la administración y ahí voy entendiendo más (p. 2).

Estoy estudiando. Cada día tratando de mejorar mis promedios de notas y también ahorrando para entrar a la universidad (p. 6).

4.5.3. Código oficio

En el código oficio (ver figura 27, 2 estudiantes de Humanista Científico, presentan 2 citas (n= 39 palabras) con respecto al código de oficio.



Figura 27. Código oficio.

Los resultados indican que estos dos estudiantes tienen metas relacionadas con el oficio que desean estudiar en un futuro. Las siguientes citas, evidencian lo anterior:

si, la verdad yo lo veo más relacionado a componer música cristiana, porque ir a la universidad a estudiar Derecho y ayudar a mi familia, son más de mi vida persona (p.8).

no sé, me llama la atención, me gusta (p. 11)

4.5.4 Código deporte

En el código deporte (ver figura 28), 1 estudiante de técnico profesional, presenta 1 cita (n= 22 palabras) con respecto al código de deporte.



Figura 28. Código deporte.

Los resultados indican que el estudiante tiene una meta relacionada al deporte. El pretende ser futbolista profesional.

Por ejemplo, jugando a la pelota, porque si no hubiese jugado yo desde pequeño no me hubiera dado cuenta que puedo jugar (p. 3).

4.5.5. Código artes

En el código artes (ver figura 29), 1 estudiante de Humanista Científico, presenta 1 cita (n= 2 palabras) con respecto al código de artes.



Figura 29. Código artes.

Los resultados, evidencian que este estudiante tiene una meta relacionada con el arte, en este caso, el participante, tiene como objetivo ser famoso por medio de la creación de música virtual.

crear música (p. 10).

4.5.6 Código servicio

Los resultados del código servicio (ver figura 30) dan cuenta que 2 estudiantes de Humanista Científico, presentan 2 citas (n= 29 palabras) respecto al código servicio.



Figura 30. Código servicio.

Los resultados demuestran que estos 2 estudiantes, presentan metas relacionadas con el servicio de entregar una ayuda a los otros, principalmente por medio de sus futuras profesiones.

Me gusta ayudar a la gente, todo eso de la medicina igual, aprender más (p. 12).

si, quiero llegar a estudiar masoterapia o terapia ocupacional, eso es lo que me interesa (p. 13).

4.5.7 Código otros hobbies o actividades

Los resultados del código otros hobbies o actividades (ver figura 31) dan cuenta que 2 estudiantes de Técnico profesional, presentan 2 citas (n= 63 palabras) respecto al código de *hobbies* o actividades.

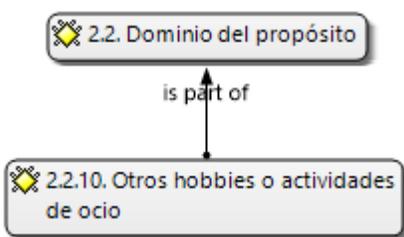


Figura 31. Código otros hobbies o actividades.

Los resultados muestran que estos 2 estudiantes presentan metas relacionadas a actividades o *hobbies*.

Es algo simple, pero ese es mi propósito, poder vivir una vida tranquila, relajada, sin grandes esfuerzos, aunque si tengo que darles le daré, pero vivir como decirlo una persona floja, pero si tengo que esforzarme me esforzaré (p. 1).

Eh... jajajaja. Yo lo que tengo planea`o en mente es hacer una Grow Shop. Una Grow Shops es una tienda donde venden cosas de marihuana (p. 7).

4.6. Categoría importancia de la meta

La categoría importancia de la meta (ver figura 32) comprende 2 códigos: meta motivadora y meta no motivadora.

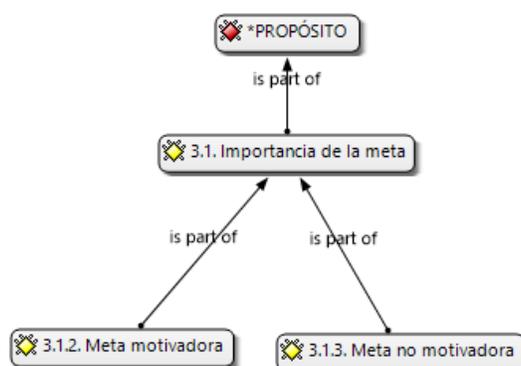


Figura 32. Categoría importancia de la meta.

4.6.1. Código meta motivadora

En el código meta motivadora (ver figura 33), 4 estudiantes de Humanista Científico, manifiestan 4 citas (n= 82 palabras) que entregan información acerca de la categoría meta motivadora y 5 participantes de Técnico Profesional, expresan 5 citas (n= 131 palabras) que tienen relación con la categoría meta motivadora. En total, solo 9 participantes sostienen 9 citas relacionadas con metas motivadoras, sumando 213 palabras.

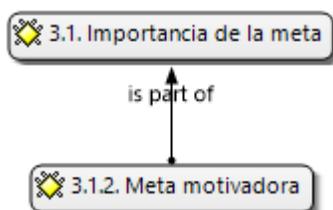


Figura 33. Código meta motivadora.

Los resultados indican que 9 estudiantes manifiestan citas respecto a si su meta es motivadora. Por lo general, todas sus metas tenían relación con algún sueño o proyecto a futuro y para lograrlo, todos asumían que debían esforzarse, en relación al aumento de notas, mérito, esfuerzo, perseverancia.

porque... se basa mi futuro, como que llegar a ser alguien con eso. Quiero llegar a ser alguien con ese proyecto, es como mi futuro de vida (p. 10).

Eh... sí... estudiar para ganarme una beca o alguna gratuidad cuando salga de cuarto, pa' poder entrar a la universidad con más facilidad, con una mejor comodidad. Porque encuentro igual que estar trabajando y estar estudiando todo el rato provoca mucho cansancio y mucho estrés, por eso varias personas terminan perdiendo las

carreras y todo eso. Intentaré ganarme alguna gratuidad, beca o algo, cosa de poder estudiar gratis en la universidad. (p. 3).

sí, me gustaría estudiar en la universidad medicina (para ayudar a la gente desfavorecida) (p. 12)

sí, quiero llegar a estudiar masoterapia o terapia ocupacional, eso es lo que me interesa (para ayudar a las personas) (p.13).

4.6.2. Código meta no motivadora

En la categoría meta no motivadora (ver figura 34), 2 estudiantes de Humanista Científico, no expresan enunciados, lo que conlleva a que se le categorice como meta no motivadora. Asimismo, ocurre con los otros 2 participantes de Técnico Profesional. En total, 4 participantes no manifiestan ninguna cita que indique lo contrario (meta motivadora).

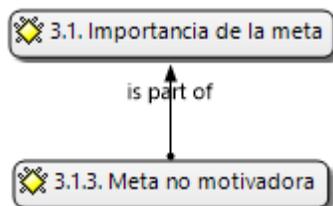


Figura 34. Código meta motivadora.

Los resultados indican que estos 4 participantes no tienen metas que conlleven a un plan, sueño o acción. Por lo demás, es posible identificar que la meta no es motivadora, ya que estos estudiantes, por lo general, no pronunciaban indicios acerca de algún plan, meta o sueño por lo que debiese esforzarse. Así lo indica la siguiente cita:

Quiero vivir la vida relajado, seguir siendo flojo (p. 1)

4.7. Categoría forma del propósito

La categoría forma del propósito (ver figura 35) comprende 2 códigos: forma del propósito con motivación y forma del propósito sin motivación

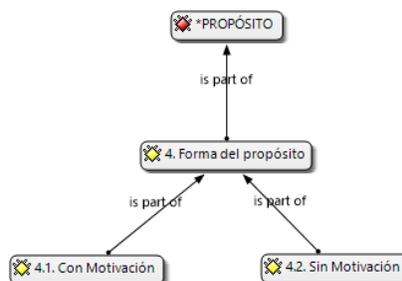


Figura 35. Categoría forma del propósito.

4.7.1. Código forma de propósito según meta motivadora (solo reportados)

En la categoría Forma según meta motivadora (ver figura 35), 5 estudiantes de Humanista Científico, expresan 5 citas (n= 142 palabras) y 6 participantes de Técnico Profesional, manifiestan 6 citas (n= 101 palabras) respecto a la forma del propósito con motivación. Los primeros, se engloban los códigos de propósito y meta personal, mientras que los segundos, propósito, meta personal y sueño propio. En total, 11 participantes manifiestan 11 citas (n=243 palabras) que tienen relación con la forma del propósito con motivación y sus sub códigos.

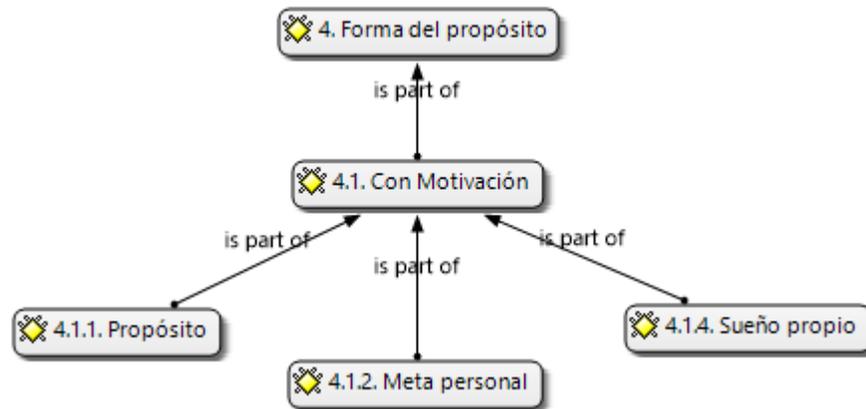


Figura 36. Código forma del propósito según meta motivadora.

Los resultados evidencian que más de la mitad de los 11 estudiantes, manifiestan metas justificadas con razones que van allá de uno mismo y que, actualmente, está haciendo algo para lograrlo, lo cual, los posiciona en el código de propósitos. Sin embargo, los otros restantes, entregan razones, pero solo se quedan en beneficios para sí mismos o bien, no realizan ninguna acción actual para desarrollar su meta. Las siguientes metas dan cuenta de lo anterior:

si, formar una familia cuando ya tenga mi profesión (Ayudar a los demás) , ese es un gran propósito, ser independiente también (p. 13).

Milca: Me gusta ayudar a la gente, todo eso de la medicina igual, aprender más (p. 12).

porque... se basa mi futuro, como que llegar a ser alguien con eso. Quiero llegar a ser alguien con ese proyecto, es como mi futuro de vida (p. 10).

4.7.1.1 Subcódigo Propósito

En el subcódigo propósito (ver figura 37), se evidencian los siguientes resultados: 4 estudiantes de Humanista Científico, expresan 4 citas (n= 115 palabras) y 3 participantes de Técnico Profesional, manifiestan 3 citas (n= 45 palabras) respecto al código propósito. En total, 7 participantes manifiestan 7 citas (n=160 palabras) que tienen relación con el código propósito.



Figura 37. Subcódigo propósito

Los resultados indican que 7 estudiantes manifiestan metas motivadas por razones que van más allá de uno mismo, además, se encuentran realizando acciones actuales o futuras para lograr lo anhelado. Es por este motivo que las metas de estos estudiantes son codificadas bajo el nombre de propósitos. A continuación, se presentan las siguientes citas que dan cuenta de lo anterior:

Eh... tener mi empresa y tratar de ayudar a los que necesiten. (p. 6).

Milca: Me gusta ayudar a la gente, todo eso de la medicina igual, aprender más (p. 12).

Entrevistadora: ¿el ayudar y apoyar a tu familia?

Mauricio: si y comprarme una casa (p. 9).

Prácticamente estudiar y ganar harto dinero para poder ayudar a mi mamá y si ella llegara a fallecer poder apoyar a mi hermano, que mi hermano es más “mamón” eso que es mayor (p. 5).

4.7.1.2 Subcódigo meta personal

En el subcódigo meta personal (ver figura 38), 1 estudiante de Humanista Científico, expresan 1 citas (n= 27 palabras) y 2 participantes de Técnico Profesional, manifiestan 2 citas (n= 26 palabras) respecto al código propósito. En total, 3 participantes manifiestan 3 citas (n=53 palabras) que tienen relación con el código meta personal.

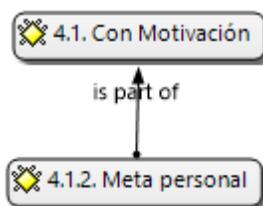


Figura 38. Subcódigo meta personal.

Los resultados indican que 3 estudiantes manifiestan metas motivadas por razones para el beneficio propio, además, se encuentran realizando acciones actuales o futuras para lograr lo anhelado. Es por este motivo que las metas de estos estudiantes son codificadas bajo el nombre de meta personal. A continuación, se presentan las siguientes citas que dan cuenta de lo anterior:

porque... se basa mi futuro, como que llegar a ser alguien con eso. Quiero llegar a ser alguien con ese proyecto, es como mi futuro de vida (p. 10).

Lo'h estudio'h y... por los estrenos todos los días (p. 4).

4.7.1.3. Subcódigo sueño propio

En el subcódigo sueño propio (ver figura 39), se evidencian los siguientes resultados: solo 1 estudiante Técnico Profesional, manifiestan 1 cita (n= 30 palabras) respecto al código sueño propio.

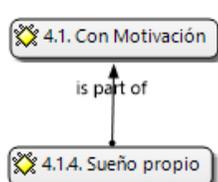


Figura 39. Subcódigo sueño propio.

El resultado indica que 1 estudiante manifiesta una meta y la justifica con razones que son de beneficio personal, sin embargo, el estudiante no realiza ninguna acción actual o futura para cumplirla.

Eh... mi propósito de vida sería... tener una casa propia. Eh... tener buenas amistades. Mmm... y eso, vivir tranquilo. Sin que, sin molestar a nadie, sin que nadie me moleste (p. 7).

4.7.2. Categoría forma del propósito según meta no motivadora (solo reportados)

En la categoría forma del propósito según meta no motivadora (ver figura 40), 1 estudiantes de Humanista Científico, expresan 1 citas (n= 16 palabras) y 1 participante de Técnico Profesional, manifiestan 1 citas (n= 38 palabras) respecto a esta categoría. En total, 2 participantes manifiestan 2 citas (n= 54 palabras) que tienen relación con la categoría forma de propósito según meta no motivadora.



Figura 40. Categoría forma del propósito según meta no motivadora.

Los resultados dan cuenta que dos estudiantes presentan metas sin motivación y no están realizando ninguna actividad que sea más allá de si mismos. Para justificar lo anterior, se presentan la siguiente cita:

quiero terminar mis estudios y poder hacer lo que me gusta, ósea entrar a la PDI. (p. 11).

4.7.2.1. Subcódigo A la Deriva

En el subcódigo a la deriva (ver figura 41), 1 estudiantes de Humanista Científico, expresan 1 citas (n= 16 palabras) y 1 participante de Técnico Profesional, manifiestan 1 citas (n= 38 palabras) respecto a esta categoría. En total, 2 participantes manifiestan 2 citas (n= 54 palabras) que tienen relación con la categoría forma de propósito según el código a la deriva.

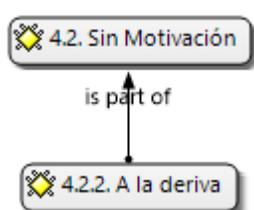


Figura 41. Subcódigo a la deriva.

Los resultados indican que 2 estudiantes manifiestan metas que para ellos son importantes, sin embargo, se les clasifica como no motivantes y a la deriva, ya que no conlleva a ni un sueño, plan o acción. Para evidenciar lo anterior, se citan las siguientes citas:

Es algo simple, pero ese es mi propósito, poder vivir una vida tranquila, relajada, sin grandes esfuerzos, aunque si tengo que darles le daré, pero vivir como decirlo una persona floja, pero si tengo que esforzarme me esforzaré (p. 1).

quiero terminar mis estudios y poder hacer lo que me gusta, ósea entrar a la PDI (p. 11).

V. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

La presente investigación ha permitido conocer las características de los propósitos de vida de los estudiantes de Tercero medio del programa PACE. Además, conocer los tipos de argumentos que utilizan para justificar dichos propósitos.

En este capítulo se presentan las discusiones y conclusiones del estudio realizado. En primer lugar, se discute en torno a la comparación entre la teoría y los principales resultados. A continuación, se explican las contribuciones e implicaciones de la investigación, además de las limitaciones y recomendaciones para futuros estudios entorno a la argumentación y los propósitos de vida de los estudiantes.

5.1 Discusión

Las discusiones de esta tesis de pregrado emergen a partir de 4 preguntas clave

Preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son los propósitos de vida de los estudiantes del PACE?
2. ¿Qué puntos de vista tienen los estudiantes PACE respecto de sus propósitos de vida?
3. ¿Qué tipo de argumentos de la Teoría pragma-dialéctica utilizan los estudiantes del PACE para justificar sus propósitos de vida?
4. ¿Cuál es el aporte del diseño de un módulo didáctico en argumentación pragma- dialéctica y propósitos de vida para los estudiantes del PACE?

5.1.1. *Los propósitos de vida de los estudiantes del Programa PACE*

Los propósitos de vida expresados por los estudiantes del PACE evidencian ser una meta estable, desde las intenciones que tiene una persona para lograr un propósito en específico, la fuerza interna que lo moviliza (Menon y Savaje, 2009). En ese sentido, este estudio ha permitido conocer los propósitos de vida y sus cuatro dimensiones: i. Significado personal; ii. Intención iii. Compromiso; iv. Impacto fuera del individuo. De acuerdo a Malin, Reilly, Quinn y Moran, 2013 y Moran, 2009.

Las metas identificadas dicen relación con las motivaciones internas que los moviliza a realizar acciones en torno a alcanzar lo que desean lograr. En el cumplimiento de la meta se realizan acciones actuales y futuras que van a influir en la realización del propósito de vida.

Los estudiantes Tercer Medio del PACE realizan acciones actuales como estudiar para alcanzar buenas calificaciones y seguir en el programa, para así cumplir otras acciones futuras que les permitan continuar estudios superiores.

Por otro lado, las metas están reforzadas con razones (argumentos) de la acción y razones del por qué se quiere lograr dicha meta, dando cuenta de la intención estable y generalizada del propósito (Opazo, 2017). Al respecto, de los 13 participantes solo uno no evidenció la razón de la acción, esto da cuenta que los adolescentes en general manifiestan las razones de sus acciones,

siendo esto un aporte significativo para el mejor desarrollo de la comunidad, ya que tener claridad de los propósitos de vida puede ser un elemento que propulse la transformación de la cultura -escolar- y la vida de los miembros de la comunidad (Moran, 2015; Moran, Bundick, Malin y Reilly, 2013 citado en Opazo 2017).

En virtud de lo anterior, de los propósitos se desprenden categorías que dan cuenta de tipos más específicos de metas y actividades mencionadas por los participantes. Además, en los propósitos encontramos los dominios, estos son áreas amplias de la vida en las cuales el objeto o actividad residen (Malin y colaboradores, 2008, Traducido por Opazo, 2018). En este estudio se encuentran 9 categorías de las 17 que plantea el libro de códigos las metas y actividades manifestadas por los participantes están relacionadas con: ayudar otros, cumplir mis obligaciones, ganar dinero, descubrir cosas nuevas, ayudar a la familia y amigos, servir a mi país, entretenerme, ser exitoso, tener buena profesión. De los 10 dominios del libro de códigos se han encontrado 8, estos son: familia, otros hobbies o actividades de ocio, logro académico, oficio, servir al país, deporte, artes, servicio. Estas categorías y dominios dan cuenta del conocimiento de los propósitos de vida de los participantes.

La importancia de la meta puede ser motivadora o no motivadora, es decir si las acciones o actividades más importantes implican un sueño, plan, acciones, entonces es motivadora, y si las acciones o actividades no están vinculadas a un sueño, plan o acciones, la meta no es motivadora.

En este estudio se encuentran 11 metas que relevan importancia a actividades como estudiar. Ahora bien, dichas actividades dan cuenta de la importancia de la meta vinculada a un sueño, y las acciones que se llevan a cabo para alcanzar el logro propuesto. Por lo tanto, estas responden a metas motivadoras, que están reforzadas con acciones que dirigen su conducta (Moran, 2009). En ese aspecto los estudiantes del PACE evidencian esa conducta a través del logro académico. No obstante, las metas pueden ser importantes y no motivadoras, es decir, aquellas que no están acompañadas de sueños, planes o acciones que se llevan a cabo para alcanzar el objetivo propuesto, es el caso de 4 metas en que los participantes declaran la importancia de la meta, pero no realizan acciones para alcanzar aquello que se quiere lograr. Estos caen en la categoría de cosa importantes a la deriva. La forma del propósito está determinada por si la meta o cosa más importante por cumplir es motivadora o no motivadora.

Si las razones son más allá de sí mismo y está haciendo algo actualmente para lograrlo la forma es propósito. En este estudio se encuentran 7 formas de propósito, pues la cosa por cumplir o meta es motivadora, además los participantes declaran razones de beneficio más allá de sí mismo. Si las razones son de beneficio propio y actualmente está haciendo algo para lograrlo, la forma es meta personal. En este estudio se encuentran 3 citas que declaran realizar acciones para lograr la meta planteada, sin embargo, las acciones son de beneficio propio con meta motivadora.

Si las razones son más allá de sí mismo y no está haciendo algo actualmente para lograrlo, la forma es sueño más allá de sí mismo. En este estudio no se encuentra la forma sueño más allá de sí mismo.

Si las razones son de beneficio propio y actualmente no está haciendo algo para lograrlo, la forma es sueño propio. En este estudio se encuentran una cita pues a pesar de tener una meta motivadora no realiza acciones para cumplirla.

Este segmento de participantes representa a aquellos sujetos que son capaces de dirigir su vida con un rumbo definido y estable. Es decir "...con un propósito, una persona joven es como una lancha que se mueve delante usando una fuente de poder controlado" (Moran, 2009, p. 143).

Si la meta es no motivadora la forma del propósito es superficial o a la deriva. Si no hay motivación, pero la persona está realizando algunas otras actividades que son más allá de sí mismo, la forma del propósito es superficial. En este estudio no se encuentra la forma de propósito superficial.

Si no hay motivación y la persona no está realizando ni una actividad más allá de sí mismo, la forma del propósito es a la deriva. En este estudio se encontraron 2 citas con la forma de propósito a la deriva, pues la meta que presenta no es motivadora y no está realizando acciones más allá de sí mismo. Esto es representativo de aquella persona que no tiene un propósito definido y estable. Es decir, "...es como un velero que va a cualquier lugar donde sopla el viento" (Moran, 2009, p. 143).

5.1.2. Los puntos de vista y los propósitos de vida de los estudiantes del PACE respecto a sus propósitos de vida

La argumentación cruza gran parte del currículum nacional, sin embargo, respecto de este contenido se pone mayor énfasis en Tercero Medio, pues en las cuatro unidades del Programa de Estudios la argumentación está presente. Desde ese paradigma es que la Teoría pragma- dialéctica aporta los insumos que permiten identificar las características de las competencias argumentativas de los estudiantes del PACE.

Las 13 entrevistas realizadas cumplen con los planteamientos de Frans van Eemeren y Rob Grootendorst (2002) en su Teoría pragma- dialéctica. Sin embargo, para cumplir con los objetivos planteados en esta investigación, se han tomados los elementos relacionados con los tipos de puntos de vista y tipos de argumentos. Al respecto de Frans van Eemeren y Rob Grootendorst (2002) plantean que: "En la comunicación entre usuarios del lenguaje, mediante un punto de vista se expresa una concepción que supone una cierta toma de posición en una disputa; mediante un argumento, se hace un esfuerzo por defender esa posición" (p.33).

Los puntos de vista de esta teoría dicen relación con la postura que adopta el participante respecto a una proposición, ya sea de su propio discurso o de otro emisor. Estos son designados como positivo, cero y negativo.

En el punto de vista positivo se adopta una postura positiva frente a una proposición. Los resultados entregan 34 citas con punto de vista positivo respecto de proposiciones relacionadas con estudiar, ser feliz, ayudar a otros y cumplir metas. Esto es concordante con los postulados de UNICEF (2002) en cuanto a reconocer a la adolescencia como una etapa fascinante donde los jóvenes cuestionan e interrogan su entorno para luego tomar posiciones. De esta forma los estudiantes se pueden comprometer de manera positiva con un propósito de vida.

El punto de vista cero es aquel donde la persona no toma una posición ni a favor ni en contra de la proposición. Es decir, que no se compromete con la proposición. Los resultados presentan 6 citas con expresiones como “no sé”. Por lo que no se comprometen con una meta o propósito de vida. Esto se explica en los postulados de Erikson 1968, citado en Damón, Menon y Cotton, (2003) esto no siempre sucede, ya que cuando los jóvenes no encuentran una dedicación, se complica encontrar un sistema de creencias que los motive en la vida (Erikson 1968, citado en Damón, Menon y Cotton, 2003).

De acuerdo con Frans van Eemeren y Rob Grootendorst punto de vista negativo es aquel en que la persona toma una posición negativa respecto de la proposición. En relación a este punto de vista el estudio arrojó 5 citas que presentan una posición negativa frente a estudiar en general y hacia algunas materias, esto tiene asidero en lo planteado por Moran (2009) una persona que no encuentra un propósito en la vida está a la deriva.

5.1.3. Los argumentos que justifican los propósitos de los estudiantes del PACE

Frans van Eemeren y Rob Grootendorst (2002) indican que los tipos de argumentos han de verse reflejados en un discurso cotidiano, es decir, que la entrevista focalizada aplicada a los trece participantes refleja el uso de argumentos distinguidos por Van Eemeren y Grootendorst de tipo sintomático, instrumental y análogo en sus respuestas.

Respecto al uso de argumentos sintomáticos los mencionados autores los definen como aquellos donde el emisor enuncia indicios o señales para establecer la existencia de algún fenómeno, en esta investigación dichos fenómenos se han analogado a los propósitos de vida. En este código 54 citas dan cuenta del uso de este tipo de argumento, los que se han justificado con emociones como: pena, amor por la familia, deseos por ayudar a otros y solidaridad. Esto evidencia que los estudiantes aun sin conocer la Teoría pragma-dialéctica hacen uso de ella para expresar sus propósitos de vida.

Los autores de esta teoría afirman que: “En el primer tipo de argumentación, el hablante trata de convencer a su interlocutor mostrando que algo es sintomático de alguna otra cosa” (p.116). En efecto, fue posible determinar que quienes usan argumentos sintomáticos relacionan elementos de su emocionalidad para justificar sus metas más estables.

Los participantes de esta investigación están en la etapa de desarrollo que corresponde a la adolescencia; en esta etapa el sujeto busca determinar el sentido del *self* con sus emociones y virtudes (Erickson en Duskin, Papalia, Wendkos 2009).

En cuanto a los argumentos instrumentales Van Eemeren y Grootendorst (2002) los definen como “...el hablante trata de convencer a su interlocutor señalando que algo es un instrumento para lograr alguna otra cosa” (p.117). En este tipo de argumentos los resultados presentan 89 citas. Donde estudiar, el PACE y otras vías de acceso son el principal instrumento para lograr sus propósitos de vida, estos están expresados con el predominio de construcciones lingüísticas como “estudio para”.

En cuanto a la cosa que desean alcanzar a través del estudio es mejores oportunidades laborales que forman parte del propósito de vida “ayudar a la familia” (Ibid. p. 117). Es decir, en este código se puede apreciar que el propósito va más allá de sí mismos y que el argumento para alcanzarlo es el medio.

El argumento de tipo análogo en la teoría Pragma- dialéctica es definido por sus autores como aquella que: “... el hablante trata de convencer a su interlocutor señalando que algo es similar a alguna otra cosa. [...] se presenta como si existiera un parecido, una concordancia, una semejanza, un paralelo, una correspondencia o algún otro tipo de similitud entre lo que se afirma en el argumento y el punto de vista” (Ibid. p.117). En este sentido, los resultados dan cuenta que 33 citas con argumentos analógicos para justificar su propósito de vida, en lo que se hace referencia y/o similitud con: valores inculcados por la familia, conocer a un referente que inspira, o situaciones de vulnerabilidad que no quieren vivir en el presente o en el futuro.

5.1.4. Los beneficios de un módulo didáctico en argumentación pragma- dialéctica y los propósitos de vida para conocer los propósitos de los estudiantes del PACE

Los aportes del trabajo modular consisten en llevar a cabo una reflexión entre la teoría y la praxis, si bien en este estudio no fue hallado un módulo didáctico que vincule la argumentación pragma – dialéctica con los propósitos de vida, la teoría da cuenta de los aportes didácticos de este tipo de herramientas en el aula. enfatizando que un estudiante a través de un “... módulo se enfrenta a un mundo de información en el que va encontrando nuevas formas de interrogar su realidad, respuestas a sus interrogantes, y también nuevos campos de conocimientos y problemas que no sospechaba, pero que captan su atención y despiertan nuevo interés por conocer” (Bucanumen y Clavijo, 2009, p.80). En el caso de argumentación y propósitos de vida, trabajar un módulo didáctico le permite al docente conocer los propósitos de vida de sus estudiantes, acto que favorece el desarrollo cultural- escolar de los miembros de la comunidad (Moran, 2015; Moran, Bundick, Malin y Reilly, 2012).

Los docentes son referentes que motivan a los estudiantes, esta interacción puede ser usada para orientarlos a crear su propósito de vida, así mejorar las condiciones de vida y el desarrollo del bien colectivo (Moran et al., 2012; Moran y Opazo, 2016). En esta dirección es que la expresión de los propósitos de vida justificados con los puntos de vista y los tipos de argumentos de la Teoría Pragma- dialéctica justifican el trabajo áulico de un módulo didáctico.

5.2 Conclusiones

Luego de la revisión de la teoría y discusiones presentadas en esta tesis es posible concluir que los estudiantes del PACE tienen propósitos de vida definidos y estables, que realizan acciones para alcanzarlos, que dichos propósitos van más allá de sí mismos, pues en su mayoría están vinculados con el bienestar de sus familias. También, se destaca que la importancia de la meta en la mayoría es motivadora, pues realizan acciones actuales y futuras con el fin de alcanzar sus propósitos.

Los propósitos de dichos estudiantes están estrechamente vinculados con alcanzar la Educación Superior, pues todos pertenecen a familias que tiene grandes expectativas en ellos, pues los proyectan como el primer profesional de su árbol genealógico. Sin embargo, son ellos los más comprometidos con sus objetivos, pero por una motivación interna que busca el bien común; en este caso el de su grupo familiar. Además, esto se justifica con la posibilidad de movilidad social que les puede aportar la educación, pues tiene claro que a mayor nivel educacional es más amplia la posibilidad de optar a trabajos mejor remunerados. Tomando en cuenta que en sus relatos dan cuenta de las condiciones desfavorecidas en las que viven.

En cuanto a los puntos de vista los estudiantes toman una posición positiva respecto al propósito, así como se posicionan desde el punto de vista cero en relación a situaciones que afectan al mundo, dado que en su entorno más cercano tiene problemas que se vivencian en el día a día, por lo tanto, no están involucrados con temas de importancia mundial. Además, declaran sentirse afectados negativamente con situaciones de abusos, pero no realizan acciones para cambiarlas, pues están enfocados en superar las dificultades que les presenta su contexto.

En el plano de los tipos de argumentos los estudiantes en su mayoría hacen uso del tipo instrumental, para ello articulan sus discursos con la preposición “para” asociado a la figura materna, es decir desean alcanzar un propósito para dar bienestar a la madre y luego al resto de la familia entre los que destacan son: hermanos, sobrinos, abuelos. Luego destaca el uso de argumentos sintomáticos, donde el sentimiento más significativo es el amor por la familia. Finalmente, en el caso de los argumentos de tipo análogos destaca la imagen paterna como inspirador para alcanzar sus propósitos, ya sea porque el padre posee un conjunto de valores o porque el padre con su ejemplo los motiva a seguir adelante.

En virtud de lo descrito es que este estudio ha permitido cumplir con el objetivo general de esta tesis que es “conocer el impacto de la argumentación pragma-dialéctica en los propósitos de vida de los estudiantes del programa PACE”. Además de sus objetivos específicos “conocer los propósitos de vida de los estudiantes del PACE”. “Identificarlos tipos de punto de vista que utilizan los estudiantes del PACE respecto de sus propósitos de vida”. “Identificar los tipos de argumentos de la Teoría Pragma- dialéctica utilizan los estudiantes del PACE para justificar sus propósitos de vida”.

5.2.1 Hallazgos y proyecciones

Lo observado durante las entrevistas focalizadas realizadas a los estudiantes es posible sostener que son imprecisos a la hora de articular un discurso oral, pues responden con poca fluidez, además de no utilizar organizadores lógicos que les permitan entregar un mensaje claro sobre aquello que desean alcanzar. Por otra parte, a la hora de justificar las razones de sus acciones o el porqué de sus propósitos, usan conectores discursivos poco variados, evidenciando así pobreza léxica. Así mismo, no evidencian usos de argumentos para justificar la posición de punto de vista cero, respondiendo “no sé” en vez de, por ejemplo, “no es algo que me importe o ese tema me es indiferente”. En algunos casos la expresión oral demuestra poca coherencia y cohesión textual. Esto nos demuestra que a pesar que sus edades corresponden al periodo de desarrollo adolescente y que en este los jóvenes “... empleen términos como, sin embargo, por el contrario, en todo caso, por consiguiente, efectivamente y probablemente para expresar relaciones lógicas” (Owens, 1996 citado en Papalia et al 2009, p. 493). En el caso de los estudiantes del PACE de esta muestra no se presenta el uso de estos términos.

Para concluir, es evidente que el plano de las competencias lingüísticas los participantes se muestran desfavorecidos, sin embargo, sus propósitos de vida son justificados con sus emociones y buenas intenciones. De acuerdo a esto, cabe formular la siguiente pregunta ¿estos elementos son suficientes para alcanzar el logro académico sin acompañamiento durante la formación profesional?

5.2.2. *Proyecciones*

Las principales proyecciones de este trabajo son:

- Que el uso de un módulo de argumentación y propósitos sea un aporte para el desarrollo de competencias argumentativas y creación del propósito.
- Una propuesta pedagógica que esté orientada al incremento de vocabulario y comprensión de los procesos de coherencia y cohesión textual.
- Diseño de un módulo didáctico que promueva el proceso de escritura en paralelo a la oralidad.

VI. PROPUESTA DIDÁCTICA

En este apartado de la investigación se presenta un módulo didáctico para que todos los estudiantes del nivel 3° Medio y profesores lo utilicen como insumo en sus clases a fin de potenciar la configuración de propósitos y la habilidad argumentativa tanto oral como escrita.

Ahora bien, el módulo didáctico contempla contenidos claves: argumentación desde la Teoría de Van Eemeren y Grotendorst, propósitos de vida, situación comunicativa, contexto, situación dialógica y argumentación. Cabe destacar que la herramienta del debate, se integró para potenciar la argumentación oral de los estudiantes, ya que, gran parte de los ejercicios del módulo son escritos.

Respecto al concepto de propósitos de vida, se debe señalar que no aparece en ningún aprendizaje esperado de 3° Medio a lo que respecta el área de lenguaje. Desde esta perspectiva, se optó por la flexibilidad del contenido para considerar el elemento mencionado.

Respecto a la planificación sugerida en esta investigación, se establece a partir de las orientaciones técnicas que entrega MINEDUC (2016)

Cada profesional del sistema escolar y cada instrumento de gestión pedagógica han de apoyar y orientar la planificación, entendida como un proceso sistémico y flexible en que se organiza y anticipan los procesos de enseñanza y aprendizaje, con el propósito de orientar la práctica pedagógica en función de apoyar a los y las estudiantes a avanzar hacia el logro de los aprendizajes esperados u objetivos de aprendizaje, propuestos en el currículum nacional (p. 3).

Bajo esta consigna se opta por realizar una planificación por unidad, respetando la autonomía del docente que desee aplicar la herramienta pedagógica. Cabe destacar que de la unidad “Diversidad y conflicto” solo se escogieron dos Aprendizajes Esperados, por ser los que tienen mayor relación con el contenido de argumentación.

Ahora bien, debido a que, en Chile el sistema educacional es desigual, existen profesores que varían en sus estrategias pedagógicas dependiendo del contexto en el que se encuentre inserto. MINEDUC (2006) sostiene:

Finalmente, entre las distintas alternativas para anclar la planificación, cada unidad didáctica se presenta como un medio útil para orientar la labor de planificación pedagógica, habida consideración de los distintos factores que la rodean: diversidad de estudiantes y sus tiempos de aprendizajes; oportunidades emergentes; sellos propios del PEI, entre otros (p. 5).

Por lo anterior, existe una gran posibilidad de que este insumo no solo sea aplicado en contextos desfavorecidos, sino también, en otros entornos educacionales.

Ahora bien, en atención a la diversidad e inclusión del contexto áulico del sistema educacional chileno, es que el diseño de módulos didácticos que incorporen propósitos de vida y argumentación, son una herramienta flexible que contribuye a la promoción de actividades enriquecedoras, tanto para docentes como para los educandos, porque, al mismo tiempo que un estudiante hable o escriba acerca de sus propósitos de vida, tendrá la posibilidad de justificarlos con puntos de vista y tipos de argumentos que emanan de la teoría pragmatialéctica.

Dentro de este marco ha de considerarse que esta propuesta se ha diseñado para Tercero Medio, pues el Programa de Estudios de Lenguaje y Comunicación para Tercero Medio, pone especial énfasis en la argumentación como "...la mejor oportunidad para el incremento del vocabulario, ya que requiere el uso de términos precisos y variados" (2018, p. 34). Además, en el mencionado programa la Unidad 3: Diversidad y conflicto: Argumentación y diálogo (p.96), está enfocada en desarrollar la habilidad de argumentar ideas con fundamento. Asimismo, se pone de relieve la función social y dialógica de la argumentación.

Otro elemento importante para justificar la relación de estos dos campos de estudios es la edad de los estudiantes de Tercero Medio, pues fluctúan entre los 16 y 18 años; edad en que comienzan a desarrollar sus propósitos de vida. En virtud de esto, es que el diseño de un módulo que permita hacer la relación entre propósito de vida y la argumentación pragmatialéctica es plenamente pertinente.

Para concluir, es relevante mencionar que este módulo ofrece posibilidades para otros niveles y diversos contextos educacionales, y es el docente que en uso de su autonomía puede decidir cómo y en qué momento implementarlo.

6.2 Planificación por unidad

ASIGNATURA		UNIDAD NÚMERO	Unidad 3	SEMESTRE NÚMERO	2	NOMBRE DE LOS DOCENTES	
Lenguaje y Comunicación		NOMBRE DE LA UNIDAD			Nº Horas	Constanza Cortés	
AÑO	NIVEL	Diversidad y conflicto			20 horas pedagógicas	M ^a Raquel Méndez	
2017	NM3	CAPACIDADES A TRABAJAR	VALORES A TRABAJAR				
FECHA DE INICIO	FECHA DE TÉRMINO	- Identificar	- Respeto	Nº Clases			
1 de agosto	22 de agosto	- Describir	- Tolerancia	12 clases			
		- Interpretar	- Compañerismo				

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE o Aprendizaje esperado	Hrs./Nº Clases	CONTENIDOS CLAVES	ACTITUDES	DESTREZAS	INDICADORES DE EVALUACIÓN
AE 15 Identificar y describir los procedimientos discursivos aplicados por un emisor para exponer y desarrollar sus argumentos. Considerar, entre otros aspectos, la información utilizada, la progresión temática, la situación comunicativa y las presuposiciones que hace respecto del destinatario (creencias, conocimientos y valores).	16 horas pedagógicas. 8 clases.	<ul style="list-style-type: none"> - Argumentación desde la Teoría de Van Eemeren y Grootendorst. - Situación comunicativa. - Contexto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escuchar la opinión de los demás. - Valorar el diálogo para resolver conflictos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar y describir procedimientos discursivos. - Considerar aspectos de contexto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se verifican conocimientos previos por medio de una lluvia de ideas en relación a qué entienden por argumentación y los elementos que la constituyen. - Construyen preguntas a partir de un texto argumentativo leído o escuchado, enfocándose en particular en: - La

			- Desarrollar el trabajo en equipo y respeto por los otros.		progresión temática. - Las relaciones de argumentación lógica. - Los conocimientos implícitos en el texto. - Describen la situación comunicativa que está implícita en el texto (por ejemplo, una crítica de cine como orientación para un potencial espectador o una columna de opinión como parte de un debate político público).
AE 16 Reflexionar acerca de las relaciones entre argumentación y diálogo, en particular, respecto de la argumentación como un diálogo implícito y la importancia de los mecanismos de empatía y retroalimentación.	4 horas pedagógicas. 4 clases.	-Situación dialógica. -Argumentación.	- Escuchar la opinión de los demás. - Valorar el diálogo para resolver conflictos. - Desarrollar el trabajo en equipo y respeto por los otros.	Reflexionar sobre el diálogo en la argumentación.	- Formulan hipótesis fundamentadas acerca de qué parte o aspecto del tema de un texto es de principal interés para sus destinatarios. - Evalúan retroalimentando con ideas claves diferentes ejemplos de diálogos o argumentaciones, en distintos textos. - Se evalúa el uso adecuado de la teoría de Van Eemeren y Grootendorst, a través de un debate contingente.
N° TOTAL DE HORAS	20 horas pedagógicas	MODALIDADES DE EVALUACIÓN		Rúbrica	

Módulo justiciero



Nombre: _____

Curso: _____

Introducción

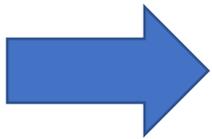
Amigo: ¿te ha pasado que a veces quieres defender tus puntos de vista o comunicar tu propósito de vida y no sabes cómo hacerlo?

En este módulo, nosotros, los superhéroes, te enseñaremos a defender tu punto de vista, a comunicar tu propósito de vida con argumentos lógicos y racionales.

- Primero, debes contarnos qué sabes sobre argumentación.
- Luego, nuestros superhéroes te enseñarán una teoría conocida como Pragma-dialéctica.
- Al término de este módulo, serás capaz de poner en juego todos tus conocimientos, porque tendrás que defender tu punto de vista en un debate. También podrás contar tu propósito de vida justificado con argumentos lógicos y racionales.



Amigo ¡Alto ahí!
¿Sabes qué es la argumentación?



En las siguientes líneas escribe lo que tú sabes de argumentación.

¡Buena suerte!

A large green-bordered box containing 18 horizontal lines for writing.

Recordando...

Escribe qué sabes acerca de:



Argumentación:

Punto de vista:

Falacia:

Propósito de vida:

Definiciones oficiales



Te invito a leer las definiciones de las expresiones anteriores.

Argumentación: Es un discurso que tiende a convencer al destinatario sobre un punto de vista, a persuadir o a reforzar en él convicciones ya existentes, por lo tanto, un texto argumentativo es una tentativa de influir sobre las ideas o creencias del destinatario.

Punto de vista. Representa las posiciones básicas que se pueden tomar ante una proposición

Falacia: se presentan como aparentes argumentos, pero su validez es débil o nula, así mismo, incurren en la descalificación o el engaño.

Propósito de vida: se define como una intención estable y generalizada de lograr algo que a la vez es significativo para la persona y provoca consecuencias en el individuo más allá de sí mismo.

A large rounded rectangular box with an orange border, containing 30 horizontal black lines for writing. The lines are evenly spaced and fill most of the page's vertical space.



Querido amigo: no te aflijas si no sabes qué es la argumentación, porque ahora revisaremos los conceptos elementales que componen la Teoría argumentativa Pragma-dialéctica de Fran Van Eemeren y Rob Grootendorst.

Teoría argumentativa Pragma-dialéctica de Van Eemeren y Grootendorst

Estos dos autores tienen mucho en común, ya que cada uno era experto en comunicación y en teoría de la argumentación, además, sus profesiones las desarrollaron en la Universidad de Ámsterdam.

Frans H. Van Eemeren y Rob Grootendorst buscan expandir su investigación al uso del lenguaje cotidiano, con el objetivo de resolver diferencias utilizando argumentos lógicos y reglas racionales.

La teoría planteada por estos teóricos se denomina Pragma-dialéctica en la que se proporciona una normativa para analizar argumentos de la cotidianidad y resolver conflictos utilizando la racionalidad a través de elementos lógicos como lingüísticos y comunicacionales.

En relación con lo anterior, la teoría expone distintos elementos para comprender los argumentos que se utilizan en la vida diaria.

Van Eemeren



Grootendorst



Conceptos elementales de la teoría

1era parte

1. Puntos de vista

Son enunciados subjetivos que obligan a los participantes del conflicto a tomar una postura.

Estas pueden ser: positivo (afirma) – negativo (niega) - cero duda (no afirma)

Desde estos puntos, se plantea la argumentación.

Ejemplos

Punto de vista positivo:



Estoy a favor de ayudar a los más desposeídos.

Punto de vista negativo:

¡Estoy en contra de que Batman ayude a los demás!



Punto de vista neutro:



Me da lo mismo ayudar o no ayudar.

2. Los argumentos

Son enunciados que pretenden defender el punto de vista.

Estos pueden ser de tipo lógico-racional y emotivo-afectivo.

Argumento lógico-racional	Argumento emotivo-afectivo
Son los argumentos que tienen un fundamento basado en la lógica y en la razón, dejando afuera lo emotivo, por ejemplo: "Lo acepto porque es inteligente"	Son los argumentos que tienen estrecha relación con lo sentimental, por ejemplo: "lo acepto así porque lo amo"

Particularmente, esta teoría se enfoca en los argumentos lógicos-rationales como los más apropiados para la defensa de una tesis.

Ejemplos

Argumento lógico-racional



Me uniré con los demás superhéroes, porque así somos más fuertes para combatir el mal.

Argumento emotivo-afectivo:

Estoy tan molesto que quiero destruir a los malhechores.



3. Tipos de argumentos

Sintomáticos: Se anuncian indicios o señales para establecer la existencia de algún fenómeno, **por ejemplo:** “**el paciente siente una presión en el tórax; le duele al inhalar, está mareado y sudando en exceso, por lo tanto, está sufriendo un ataque al miocardio**”.

Instrumentales: Los argumentos son un medio para alcanzar la conclusión, o bien, la causa que lo constituye, **por ejemplo:** “**fumar harto, produce cáncer, además, es perjudicial para la salud, entonces, es recomendable reemplazar el cigarro tradicional, por uno electrónico**”.

Analógicos: Se establece una semejanza entre dos cosas, seres, conceptos y se deduce que lo es válido para uno, lo es, también para el otro, **por ejemplo:** “**Estos huesos tienen las mismas características que los de la época prehistórica, por lo tanto, son de la misma era**”.

Sintomático:



La ciudad está silenciosa y con neblina, esto es indicio de que algo malo pasará.

Instrumental:



Los villanos se aproximan a la ciudad, provocando caos. Debo defender la ciudad.

Analógicos:



Estos dos bandidos me los he encontrado en épocas distintas, sin embargo, ¡son iguales!

Leamos en conjunto

Ensayo sobre el amor

JUANJO CAMPAÑA (16 AÑOS)

El amor se define como un sentimiento humano relacionado con el afecto y el apego. Con eso quiero romper con los comentarios de: El amor es indefinible, no se puede expresar con palabras. Pues ahí está, tan simple y sencillo que se puede definir en menos de veinte palabras. También me gustaría recordar que el amor es un sentimiento como cualquier otro, es decir, está producido por nuestro cerebro, así que no es algo sobrenatural. Aclarados estos conceptos según mi punto de vista, creo que ya puedo dar mi opinión sobre el amor.

En mis años nutriéndome de la cultura del hip-hop, he escuchado una gran cantidad de afirmaciones con respecto al amor que me han hecho reflexionar. Yo también he sido un fiel defensor de este sentimiento, y he creído que sin amor no hay futuro, como un MC alicantino me hace ver cada vez que lo escucho. No creo que se le deba dar tal importancia a un sentimiento de atracción a otra persona, ya que una de las funciones vitales del ser humano es la reproducción, y es normal que una especie inteligente como la nuestra haya degenerado esta necesidad en un sentimiento tan "poderoso" e "incontrolable". Siempre le intentamos buscar a todo el significado más enrevesado (yo el primero), y nuestros antepasados también sintieron esa atracción, e intentaron explicarla. De ahí surge el amor.

Si nos paramos a pensar, ¿Por qué las otras especies no tienen este sentimiento tan desarrollado como nosotros? Porque es muy común el instinto protector de los seres vivos hacia sus hijos, pero no es algo tan normal ver una pareja de rinocerontes juntos hasta el fin de sus días. Desde mi quizás inmadura e inexperta visión adolescente, lo atribuyo a que las personas no éramos capaces de asumir que esa atracción sexual es algo necesario y racional y nos obsesionamos en convertirlo en algo tan hermoso como el amor. Esta costumbre ha pasado de generación en generación y aquí sigue. Intentamos atar a una persona porque la "amamos", y esta obsesión acaba siendo artífice en casos extremos, pero no inusuales, de violencia de género. En esencia, lo que intento transmitir es que el amor existe para llenar el asfixiante vacío de nuestras vidas, ya que nos gusta pensar que vivimos por algo y no que nacemos solo para morir. Quizás incluso nos hace olvidar que somos solo polvo de estrellas, que nuestra existencia es algo efímero. Esa es la verdadera finalidad del amor, darle el sentido a todas las cosas malas que nos pasan, porque cuando vienen malos momentos, ¿quién mejor para apoyarse que la persona que amas? Yo lo veo demasiado bonito para ser cierto, pero bueno, es solo una opinión ¿no?

Sí, el amor es indefinible, sin embargo, mi propósito de vida es amar y ser amado.

Apliquemos la 1era parte de la teoría Pragma-dialéctica

A continuación, analiza el texto *ensayo sobre el amor* de Juanjo Campaña.

Para esto escribe en el siguiente recuadro tu análisis, considerando lo que has aprendido de la Teoría argumentativa Pragma-dialéctica:

- Puntos de vista (Positivo, cero y negativo).
- Los argumentos (Lógico-racional y emotivo-afectivo).
- Tipos de argumentos (Sintomáticos, instrumentales y analógicos).

Punto de vista	Texto
Positivo	
Cero	
Negativo	

Los argumentos	Texto
Lógico – racional	
Emotivo -afectivo	

Tipos de argumentos	Texto
Sintomáticos	
Instrumentales	
Analógicos	



Ahora que has descifrado el acertijo te invito a conocer la segunda parte de la teoría Pragma- dialéctica. ¡muajajaja!



**Diez reglas de
argumentación
¡ACTÍVENSE!**

5. Reglas para evaluar la argumentación

Los autores proponen diez reglas para identificar un debate argumentativo razonable. Si una de estas reglas es violada, será producto de una falacia argumentativa.

Regla 1: las partes no deben impedirse unas a otras presentar puntos de vista o el ponerlos en duda.

Regla 2: una parte que presenta un punto de vista está obligada a defenderlo si la otra parte le solicita hacerlo.

Regla 3: el ataque de una parte en contra de un punto de vista debe referirse al punto de vista que realmente ha sido presentado por la otra parte.

Regla 4: una parte solo puede defender su punto de vista presentando una argumentación que esté relacionada con ese punto de vista.

Regla 5: una parte no puede presentar algo falsamente como si fuera una premisa dejada implícita por la otra parte, ni puede negar una premisa que él mismo ha dejado implícita.

Regla 6: una parte no puede presentar falsamente una premisa como si fuera un punto de partida aceptado, ni puede negar una premisa que representa un punto de partida aceptado.

Regla 7: una parte no puede considerar un punto de vista ha sido defendido concluyentemente, si la defensa no se ha llevado a cabo por medio de un esquema argumentativo apropiado que se haya aplicado correctamente.

Regla 8: en su argumentación, las partes solo pueden usar argumentos que sean lógicamente válidos o que sean susceptibles de ser validados explicitando una o más premisas implícitas.

Regla 9: una defensa fallida de un punto de vista debe tener como resultado el que la parte que lo presentó se retracte de él y una defensa concluyente debe tener como resultado el que la otra parte se retracte de sus dudas acerca del punto de vista.

Regla 10: las partes no deben usar formulaciones que resulten insuficientemente claras confusamente ambiguas y deben interpretar las formulaciones de la parte contraria tan cuidadosa y tan exactamente como les sea posible.



Y si estas reglas se rompen... ¿Qué sucede?



6. ¡Las falacias argumentativas!

En la teoría Pragma-dialéctica se plantean diez falacias, las que buscan aparentar ser proposiciones válidas, pero en la realidad no lo son. Cometer una falacia, aparte de infringir alguna regla, frustra la resolución de la disputa.



En este módulo vamos a presentar cinco, ya que son las más relevantes.



Falacia ad baculum (por la fuerza): sostener el argumento mediante la fuerza y el abuso de poder.

Falacia ad ignorantiam (por ignorancia): sostener la verdad de un argumento, pero manifestando la inexistencia de pruebas.

Falacia pos hoc (falsa causa): se asume la relación de dos fenómenos sin prueba.

Falacia por equivocidad: se usa la misma palabra con dos significados distintos en un mismo contexto argumentativos.

Falacia ad consequentiam (por consecuencia): consiste en concluir que un argumento es verdadero o falso porque las consecuencias de ello son deseables o indeseables.

Ejemplos

Falacia ad baculum (por la fuerza)



Tengo la razón, lo digo porque soy Capitán América.

Falacia ad ignorantiam (por ignorancia)

El poder de mi lazo existe, sin él no habría justicia.



Falacia pos hoc (falsa causa)



Hace frío, por lo tanto, lloverá en Ciudad Gótica

Falacia por equivocidad

El Guasón no entiende nada, entonces es nadador.



Falacia ad consequentiam



El Pingüino no robó, sino estaría en la cárcel.

Apliquemos la Teoría Pragma-dialéctica

Luego de leer el siguiente fragmento del discurso público de la investidura de Donald Trump, reúnete con un compañero y analiza el texto, considerando la totalidad de la Teoría argumentativa Pragma-dialéctica:

- Puntos de vista (Positivo, negativo cero).
- Los argumentos (Lógico-racional y emotivo-afectivo).
- Tipos de argumentos (Sintomáticos, instrumentales y analógicos).
- Propósito de vida.
- Estructura y organización de los argumentos (Argumentación múltiple, argumentación compuesta y argumentación compuesta subordinada).
- Reglas para la evaluación de la argumentación.
- Las falacias argumentativas.



¡Alto, los ayudaré!

1. Realicen la actividad en sus cuadernos.
2. Identifica las falacias existentes en el discurso.
3. recuerda que un propósito es aquello que moviliza más allá de sí mismo.
4. Para evaluar la argumentación solo apliquen las reglas que consideren más pertinente en el discurso.
5. Utilicen de manera adecuada el tiempo.

¡Recuerden!

Junto al Módulo justiciero y los superhéroes está tu profesor.

Fragmento del discurso de investidura de Donald Trump

Sus victorias no han sido vuestras victorias; sus triunfos no han sido vuestros triunfos; y, aunque había celebraciones en la capital de nuestra nación, había poco que celebrar para las familias que sufrían penalidades en todo el país. Todo eso va a cambiar, a partir de este mismo instante, porque este momento es vuestro momento, os pertenece a vosotros. Pertenece a todos los que se han reunido hoy aquí y a todos los que nos están viendo desde sus hogares.

Este es vuestro día. Esta es vuestra celebración. Y este, Estados Unidos de América, es vuestro país. Lo que verdaderamente importa no es qué partido controla nuestro gobierno, sino si la gente controla o no el gobierno. El 20 de enero de 2017 se recordará como el día en el que el pueblo volvió a gobernar este país.

Los hombres y mujeres olvidados de nuestro país dejarán de estar olvidados. Ahora, todo el mundo os escucha. Vinisteis, decenas de millones de vosotros, para formar parte de un movimiento histórico como el mundo no ha conocido jamás. Y en el centro de ese movimiento figura una convicción fundamental: que una nación existe para servir a sus ciudadanos.

Los americanos quieren buenas escuelas para sus hijos, barrios seguros para sus familias y buenos puestos de trabajo para sí mismos. Son las demandas justas y razonables de un pueblo honrado. Pero, para muchos ciudadanos, la realidad es muy diferente: madres y hijos atrapados en la pobreza en nuestros barrios más deprimidos; fábricas herrumbrosas y esparcidas como lápidas funerarias en el paisaje; un sistema educativo lleno de dinero pero que deja a nuestros jóvenes y hermosos alumnos sin conocimientos; y la criminalidad, las bandas y las drogas que tantas vidas han robado y tanto potencial han impedido hacer realidad.

Esta carnicería debe terminar ya. Somos una sola nación, y su sufrimiento es el nuestro. Sus sueños son nuestros sueños; y sus triunfos serán nuestros triunfos. Tenemos un mismo corazón, un hogar y un glorioso destino.

El juramento que presto hoy es un juramento de lealtad a todos los estadounidenses. Llevamos muchas décadas enriqueciendo a la industria extranjera a expensas de la industria americana. Financiando los ejércitos de otros países mientras permitíamos el triste desgaste de nuestro ejército. Hemos defendido las fronteras de otros países mientras nos negábamos a defender las nuestras. Y hemos gastado

billones de dólares en el extranjero mientras las infraestructuras nacionales caían en el deterioro y el abandono.

Hemos enriquecido a otros países mientras la riqueza, la fortaleza y la confianza de nuestro país desaparecían tras el horizonte. Una a una, las fábricas cerraban y se iban más allá de nuestras fronteras, sin pensar ni por un instante en los millones y millones de trabajadores estadounidenses que se quedaban atrás. Se ha arrebatado la riqueza a nuestra clase media para redistribuirla por todo el mundo. Pero eso queda en el pasado. Ahora debemos pensar en el futuro.

Nos hemos reunido hoy aquí para dictar un nuevo decreto que se oirá en cada ciudad, cada capital extranjera y cada corredor del poder. A partir de este día, una nueva visión va a gobernar nuestro país. A partir de este momento, va a ser América primero. Cada decisión sobre temas de comercio, impuestos, inmigración, asuntos exteriores, se tomará en beneficio de los trabajadores y las familias americanas.

Debemos proteger nuestras fronteras de los estragos de otros países que fabrican nuestros productos, roban nuestras empresas y destruyen nuestros puestos de trabajo. La protección engendrará prosperidad y fuerza.

Voy a luchar por vosotros hasta el último aliento, y nunca, jamás, os abandonaré. América volverá a triunfar, como nunca antes. Vamos a recuperar nuestro empleo. Vamos a recuperar nuestras fronteras. Vamos a recuperar nuestra riqueza. Y vamos a recuperar nuestros sueños. Construiremos nuevas carreteras, y autopistas, y puentes, y aeropuertos, y túneles y ferrocarriles por todo nuestro maravilloso país. Sacaremos a la gente de las ayudas sociales y la pondremos a trabajar, reconstruiremos nuestro país con mano de obra estadounidense.

Vamos a seguir dos reglas muy sencillas: compra estadounidense y contrata a estadounidenses. Buscaremos la amistad y la buena voluntad con todas las naciones del mundo, pero lo haremos teniendo claro que todos los países tienen derecho a poner sus propios intereses por delante. No queremos imponer nuestro modo de vida a nadie, sino dejar que sea un ejemplo reluciente para que todos lo sigan. Reforzaremos las viejas alianzas y formaremos otras nuevas, y uniremos al mundo civilizado contra el terrorismo islámico radical, que vamos a erradicar por completo de la faz de la tierra.

La base de nuestra política será una fidelidad total a los Estados Unidos de América, y, a través de la lealtad a nuestro país, redescubriremos la lealtad entre nosotros. Cuando uno abre su corazón al patriotismo, no queda sitio para los prejuicios.

Diario el País, 2017.

El debate y sus partes



¡Vamos,
recordemos qué es
un debate!

El debate es un acto comunicativo de carácter argumentativo, en el que se discute un tema polémico entre dos o más personas.

Sus partes son:

1. Presentación de argumentos con sus respectivos respaldos y evidencias.
2. Sesión interrogativa, donde se hacen diversas preguntas a cada participante para poner en duda los argumentos de la postura contraria.
3. Reivindicación, es el momento en el que cada equipo o persona tiene la oportunidad de defender su postura a través de datos estadísticos o cualquier otra información fidedigna.

No debes olvidar que el debate posee una **estructura** básica como cualquier otro tipo de texto:

Introducción: es el momento en que se presentan ambas posturas frente al tema.

Desarrollo: es la parte más relevante de la discusión, ya que se exponen los argumentos de los participantes.

Cierre: parte en la que se llega a una conclusión definitiva acerca de la temática.



¡Vamos a ejercitar!

Ahora que recordamos qué es un debate y conociste sus partes, elabora y escribe en el siguiente cuadro tus propios argumentos y posibles contra argumentos sobre la temática que se sorteará en clases para participar de un breve debate. Atento a las instrucciones del profesor.



¡Hey, Batman!

No olvides que un **punto de vista** representa las posiciones básicas que se pueden tomar ante una proposición; en cambio **argumento** es un discurso que tiende a convencer al destinatario sobre un punto de vista, a persuadir o a reforzar en él convicciones ya existentes.

¡Sigamos ejercitando!

Luego de saber cuál tema defenderás, debes construir tus argumentos con información real y convincente. Para esto, junto a tu profesor y compañeros, te dirigirás a la sala de computación e investiga en la web diversas fuentes que puedan aportar datos relevantes y pertinentes al tema asignado para debatir.

A continuación, podrás anotar la información encontrada, recuerda que puedes consultar a tu profesor ante cualquier duda.

¡Suerte en la investigación!

¡Cuidado!

No toda la información que se encuentra en internet es real y está correcta.

En tu investigación procura que:

1. Aparezca el autor.
2. Tenga la fecha en que fue publicada.
3. Pertinencia y adecuación de los títulos.
4. No tenga falta de redacción ni ortografía.
5. Que se utilicen referencias.
6. La información se encuentre actualizada.

¡A escribir los datos encontrados!



Fecha: __/__/__

A large rounded rectangular area containing 30 horizontal lines for writing. The lines are evenly spaced and extend across the width of the rounded rectangle. The entire page is enclosed in a thin orange border.

Fecha: __/__/__

A large rounded rectangular area with a thin orange border, containing 25 horizontal black lines for writing. The lines are evenly spaced and extend across the width of the rounded rectangle.

Fecha: __/__/__

Rúbrica de debate

Aspectos a evaluar	Excelente 5	Bien 4	Suficiente 3	Regular 2	Insuficiente 1	Puntaje
Contra Argumentos	Todos los contra-argumentos fueron precisos, relevantes y concretos.	La mayoría de los contraargumentos fueron precisos, relevantes y concretos.	La mayoría de los contraargumentos fueron precisos y relevantes, pero algunos fueron pocos convincentes.	Algunos de los contraargumentos fueron precisos y relevantes.	Los contra-argumentos no fueron precisos y/o relevantes	
Entendimiento del Tema	El equipo claramente comprendió el tema a profundidad y presentó su información enérgica y convincentemente.	El equipo claramente comprendió el tema a profundidad y presentó su información con facilidad. Pero no fueron convincentes	El equipo presentó problemas para entender los puntos principales del tema.	El equipo no entendió los puntos principales del tema.	El equipo no demostró ningún entendimiento del tema	
Material de Apoyo	Cada punto principal estuvo bien apoyado con hechos relevantes, estadísticas y ejemplos.	Cada punto principal estuvo bien apoyado con hechos relevantes y estadísticas escasos de ejemplos.	Cada punto principal estuvo bien apoyado con hechos relevantes carentes de estadísticas y ejemplos.	Los puntos principales no estuvieron bien apoyados con hechos relevantes carentes de estadísticas y ejemplos.	Los puntos principales carecen de hechos relevantes estadísticas y ejemplos.	

Información	Toda la información presentada en el debate fue clara, precisa y minuciosa.	La mayor parte de la información en el debate fue clara, precisa y minuciosa.	La mayor parte de la información en el debate fue presentada en forma clara y precisa, pero no siempre fue minuciosa.	La mayor parte de la información en el debate fue presentada en forma clara y precisa, pero no siempre fue minuciosa.	La información tiene varios errores; no fue siempre clara.	
Estilo de Presentación	El equipo consistentemente usó gestos, contacto visual, tono de voz y un nivel de entusiasmo en una forma que mantuvo la atención de la audiencia.	El equipo por lo general usó gestos, contacto visual, tono de voz y un nivel de entusiasmo en una forma que mantuvo la atención de la audiencia.	El equipo algunas veces usó gestos, contacto visual, tono de voz y un nivel de entusiasmo en una forma que mantuvo la atención de la audiencia	El equipo algunas veces usó gestos, contacto visual, tono de voz y un nivel de entusiasmo en una forma que mantuvo la atención de la audiencia	El equipo no mantuvo la atención de la audiencia.	
Organización	Todos los argumentos fueron vinculados a una idea principal (premisa) y fueron organizados de manera lógica.	La mayoría de los argumentos fueron claramente vinculados a una idea principal (premisa) y fueron organizados de manera lógica.	Todos los argumentos fueron claramente vinculados a una idea principal (premisa), pero la organización no fue, algunas veces, ni clara ni lógica.	Los argumentos no fueron claramente vinculados a una idea principal.	Los argumentos no fueron claramente vinculados a una idea principal (premisa)	

Actitud del Equipo ante el Debate	El equipo presenta sus argumentos y respeta las opiniones adversas sin exaltarse.	El equipo presenta sus argumentos y respeta las opiniones y tiende a exaltarse	El equipo presenta sus argumentos, pero no respeta opiniones y tiende a exaltarse	El equipo presenta pocos argumentos, pero no respeta opiniones y tiende a exaltarse	El equipo no se pone de acuerdo en su argumentación y tiende a exaltarse.	
					Total	

Fin... lo has logrado

Te das cuenta que con esta teoría de argumentación tus conflictos pueden solucionarse de una manera lógica y racional, evitando la violencia. Además, puedes manifestar tus puntos de vista, comunicar tus propósitos de vida con solidez argumentativa.

Esperamos que el Módulo justiciero te haya ayudado, recuerda que tu profesor siempre estará disponible para resolver tus dudas.



REFERENCIAS

- Agencia de la Calidad de la Educación (2014). *Síntesis de resultados de aprendizaje*. Recuperado de [http://archivos.agenciaeducacion.cl/resultados-2014/Sintesis Resultados 6B 2014.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/resultados-2014/Sintesis_Resultados_6B_2014.pdf)
- Agencia de la Calidad de la Educación (2017). *Resultados educativos 2017: 4° Educación Básica, 8° Educación Básica, 2° Educación Media*. Recuperado de http://archivos.agenciaeducacion.cl/PPT_Conferencia_ER_2017_web_3.pdf
- Álvarez, G. (2004). *Textos y discursos*. Concepción. Chile: Editorial Universidad de Concepción.
- Andreu Abela, J., García-Nieto, A. y Pérez Corbacho, A. M. (2007). *Evolución de la teoría fundamentada como técnica de análisis cualitativo*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Aponte, E. (2008) *Desigualdad, inclusión y equidad en la educación superior de América Latina y el Caribe: tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021*. En A. Gazzola y A. Didriksson (editores), *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (pp. 115-156). Caracas: IESALC-UNESCO, 2008.
- Aramburuzabala, P., Opazo, H. y Ramírez, Ch. (2018). Effects of service-learning on purpose. *Journal of Moral Education*. <https://doi.org/10.1080/03057240.2018.1438992>
- Araujo, U., Arantes, V., Danza, H., Pinheiro, V. y Garbin, M.(2016): Principles and methods to guide education for purpose: a Brazilian experience, *Journal of Education for Teaching*, DOI: 10.1080/02607476.2016.1226554
- Biro, J. y Siegel, H. (2014). Consideraciones en torno a la pragma-dialéctica. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura* 24(2), 193-201. DOI: 10.15443/RL2417
- Biro, j., y Siegel, H. (2006). *In Defense of the Objective Epistemic Approach to Argumentation*. pp. 91-101.
- Biro, J. y H. Siegel (1997). Epistemic normativity, argumentation, and fallacies. *Argumentation*, 11, 277-292.
- Bucanumen, T. y Clavijo, O. (2009). El módulo como herramienta de aprendizaje en el proceso docente educativo en la modalidad semipresencial y cursos intensivos en las regiones. (Tesis de grado). Recuperado de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/291>
- Buendía, L. (1996). Evaluación educativa. *Revista de Investigación Educativa*. 14(2). 141-163.
- Bundick, M.J., & Tirri, K. (2014). Student perceptions of teacher support and competencies for fostering youth purpose and positive youth development: Perspectives from two countries. *Applied Developmental Science*, 18(3), 148–162.
- Cademartori, Y. y Parra, D. (2000). Reforma educativa y teoría de la argumentación. *Revista signos*, 33(48), 69-85. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342000004800006>

- Casalmiglia, H. y Tuson, A. (2012), *Las cosas del decir*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Catalán, X. y Santelices, M. (2015). Becas y Rendimiento Académico en la Universidad: El caso de la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 1 (8). 63-80.
- Cavieres, E. (2014). La calidad de la educación como parte del problema educación escolar y desigualdad en Chile. *Revista Brasileira de Educação*, 19, (49), 1035-1045. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n59/11.pdf>
- Centro de Estudios Mineduc. (2015). *Estudio de seguimiento a la implementación del programa de acompañamiento y acceso efectivo (PACE)*. Recuperado de <https://biblioteca.digital.gob.cl/bitstream/handle/123456789/496/20150323%20Eval%20Piloto%20Programa%20PACE%20versi%C3%B3n%20final.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cerda, E. y Ubeira, F. (2017). *Análisis de los indicadores directos e indirectos en estudiantes de establecimientos piloto del Programa PACE*. Recuperado de <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/DctoTrabajo4-PACE.pdf>
- Claro, J.P., Gelber, D., González, S., Meyer, A., Salazar, F., Scheele, J., Thieme, C. (2016). *Estudio sobre transiciones educativas en la enseñanza media y definiciones de la política para este nivel educativo: Informe final. Encargado por MINEDUC y PNUD*. Santiago, Chile.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2^a ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Damon, W., Menon, J. y Cotton K. (2003). The Development of Purpose During Adolescence. *Applied Developmental Science*. (7)3, 119–128.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Ed. Tierra nueva.
- García-Huidobro, J. (2011) Carlos Ruíz De la República al mercado. Ideas educacionales y política en Chile. *Revista de Filosofía*, 67, 317-320. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-43602011000100025>
- Gazzola, A., Didriksson, A., Vessuri, H., Sobrinho, J., Aponte, E., Landinelli, J., (...) y Riveros, L. (2008). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Gil, F. y Del Canto C. (2012). *El Caso del Programa Propedéutico en la Universidad de Santiago de Chile. En Admisión a la Educación Superior: Mediciones Complementarias*. División de Educación Superior, Ministerio de Educación de Chile. Primera Edición. Santiago, Chile. Págs. 107-134.
- Gil, F., Moreno, K. y Orellana, M. (2015). *Inclusión a la universidad de estudiantes meritorios en situación de vulnerabilidad social*. Recuperado de

<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Inclusion-universidad-estudiantes-meritorios.pdf>

Gil, F. y Lizama, O. (2017). *La experiencia de la Inclusión en la Educación Superior en Chile*. Santiago: Usach.

Gobierno de Chile (2006). *Informe del Consejo Asesor para la Calidad de la Educación formado por la Presidenta Michelle Bachelet el año 2006*. Recuperado de <http://educacion2020.cl/documentos/informe-final-de-consejo-asesor-presidencial-para-la-calidad-de-la-educacion/>

Gobierno de Chile. (2009). *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional*. Recuperado de http://www.superacionpobreza.cl/wp-content/uploads/2014/01/resultados_casen_2009.pdf

González, C. y Lima, P. (2009). Estrategias de la expresión de la evidencialidad en la argumentación oral en la sala de clases. *Revista signos*, 71 (42). 295-315. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/signos/v42n71/a01.pdf>

González, R. (2017). *Segregación educativa en el sistema chileno desde una perspectiva comparada*. Recuperado de https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/03/Cap%C3%ADtulo_-_Segregaci%C3%B3n-Educativa-en-el-Sistema-Chileno-desde-una-perspectiva-comparada.pdf

Herrera, J. y Rodríguez, C. (2008). Los tipos de movimientos argumentativos en la interacción oral de la clase de lengua castellana y comunicación. *Revista Onomázein*. 17 (1), 113-1334. Recuperado de http://onomazein.letras.uc.cl/Articulos/17/4_Herrera.pdf

Koljatic, M., y Silva, M. (2012). Opening a side-gate: engaging the excluded in Chilean higher education through test-blind admission. *Studies in Higher Education*, 1-15. <http://doi/pdf/10.1080/03075079.2011.623299>

Larraín, A., Freire, P. y Olivos, T. (2014). Habilidades de argumentación escrita: una propuesta de medición para estudiantes de quinto básico. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v13n1/art10.pdf>

Ley 20.370. Ley General de Educación. Septiembre 2009. Recuperado de <http://bcn.cl/1uvx5>

Malin, H., Reilly, T.S., Yeager, D., Moran, S., Andrews, M.A., Bundick, M. y Damon, W. (2008). Youth Purpose Project Forms of Purpose Determination Codebook. Unpublished document, Stanford Center on Adolescence, Stanford, CA.

Malin, H., Reilly, T., Quinn, B., y Moran, S. (2013). Adolescent Purpose Development: Exploring Empathy, Discovering Roles, Shifting Priorities, and Creating Pathways. *Journal of research on adolescence*, 24(1), 186–199.

- Marinkovich, J. (2007). Las estrategias cognitivo-retóricas y la dimensión dialéctica de la argumentación oral en una clase de lengua castellana y comunicación. *Revista signos*, 40(63), 127-146. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342007000100007>
- Márquez, C., Ruiz, F. y Tamayo, O. (2015). La argumentación en clases de ciencias, un modelo para su enseñanza. *Educ. Pesqu*, 41(3). 629-646. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201507129480>.
- Maturana, H. (1989). *Lenguaje y realidad: El origen de lo humano*. Santiago de Chile: Departamento de Biología, Facultad de Ciencias. Universidad de Chile. Recuperado de: http://www.biologiachile.cl/biological_research/VOL22_1989/N2/Humberto_Maturana.pdf
- Means, M. y Voss, J. (1996). Who reasons well? Two studies of informal reasoning among children of different grade, ability, and knowledge levels. *Magazine Cognition and Instruction*, 14, 139-178.
- Menon, J. y Savage, J. (2009). Exploring the language of youth purpose. References to Positive States and Coping Styles by Adolescents With Different Kinds of Purpose. *Journal of Research in Character Education*. (7)1. ISSN 1543-1223
- Merton, R. K. y Kendall, P. L. (1946). The focused interview. *American Journal of Sociology*, 51(6), 541-557. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/2770681>
- Merton, R. K. (1987). The focused interview and focus groups: Continuities and discontinuities. *Public Opinion Quarterly*, 51(4), 550-566. doi:10.1086/269057
- McCowan, T. (2007) Expansion Without Equity: An Analysis of Current Policy on Access to Higher Education in Brazil. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, (53),5, 579-598
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson educación S.A.
- MINEDUC (n.d) *PACE-Programa de Acompañamiento y acceso efectivo a la Educación Superior*. Recuperado de <https://pace.mineduc.cl/sobre-el-programa-pace/que-es-el-pace/>
- MINEDUC (2009). *Educación Superior inclusión, gratuidad y calidad*. (seminario). Recuperado de https://seminarioeducacionsuperior.cl/inclusion/wp-content/uploads/2018/05/26-1245-Vivian_Hayl.pdf?189db0&189db0
- MINEDUC (2015). *Lenguaje y Comunicación. Programa de Estudios: actualización 2009*. Recuperado de http://www.curriculumlineamineduc.cl/605/articles-30013_recurso_32_2.pdf
- MINEDUC. (2016). Orientaciones técnicas: La planificación como un proceso sistémico y flexible. Recuperado de: <http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/planificacion-como-un-proceso-sistemico-y-flexible.pdf>

- MINEDUC. (2018). *Documento de cuenta pública participativa*. Recuperado de https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2018/05/DocumentoCPP_Final-Flnal.pdf
- MINEDUC. (2018) *Texto del estudiante: Lenguaje y Comunicación*. Santiago, Chile: SM.
- Moran, S. (2009). Purpose: giftedness in intrapersonal intelligence. *High Ability Studies*, 20,(2)143–159. DOI: 10.1080/13598130903358501
- Moran, S., Bundick, M. J., Malin, H., y Reilly, T. S. (2012). How supportive of their specific purposes do youth believe their family and friends are? *Journal of Adolescent Research*, 28(3), 348-377.
- Moran, S. (2015). Adolescent aspirations for change: Creativity as a life purpose. *Asia Pacific Education Review*, 16(2), 167-175.
- Moran, S. y Opazo, H. (Marzo, 2016). The Dynamic Relationship Between Service & Sense of Purpose. Conferencia dictada en Worcester Polytechnic Institute (WPI), Worcester, MA, USA.
- Moumford, D. y Souto, A. (2015). Argumento y oportunidades de construcción del aprendizaje en la clase ciencia *Revista Ensaio*, 17, 161-185.
- Moya, C. (2011). Equidad en el acceso a la educación superior: “Los cupos de equidad” en la facultad de ciencias sociales de la Universidad de Chile. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/caledu/n35/art11.pdf>
- Nussbaum, E. M. (2008). Collaborative discourse, argumentation, and learning: Preface and literature review. *Contemporary Educational Psychology*, 33(3), 345-359. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.06.001>
- OECD (2009). *La Educación Superior en Chile*. Santiago: OECD/MINEDUC.
- Opazo, H. (2015) *Experiencias de aprendizaje-servicio en la formación del profesorado. Un estudio de caso. (tesis doctoral)*. Recuperado de <https://www.uv.es/aps/doc/Tesis/Tesis%20Opazo%20Hector.pdf>
- Opazo, H., Aramburuzabala, P. y Ramírez, Ch. (2018). Emotions related to Spanish student teachers' change in life purposes following service-learning participation. *Journal of Moral Education*, 47(2), 217-230. doi:10.1080/03057240.2018.1438992
- Opazo, H. (Coordinador). (Noviembre, 2018). *Creating Momentum for Caring through Purpose Education*. Simposio presentado en 44th Association for Moral Education Conference, Barcelona, España.
- Ortega, R. (2007). *Fundamentos de la educación chilena actual*. Universidad de Chile Facultad de Sociología, Departamento de Sociología. Recuperado de <http://www.facso.uchile.cl>

- Papalia, D. E., Feldman, R. D., y Olds, S. W. (2009). *Desarrollo humano* (11ª ed.). México: Mac Graw-Hill.
- Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca. (1958). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica.* (Trad). Sevilla, J. Madrid. Editorial Gredos.
- Plantin, C. (2014). *Lengua, argumentación y aprendizajes escolares.* Tecné Episteme Y Didaxis TED, (36). Recuperado de <https://doi.org/10.17227/01213814.36ted95.114>
- Ramírez, R. (1993). *Diseño de Módulos para la Docencia.* Santiago de Cali. Editorial Universidad del Valle. Santiago de Cali. 1993.
- Ruiz, C. (2010). *De la República al Mercado. Ideas educativas y política en Chile.* Santiago: LOM.
- Stake, R. E. (2012). Estudios de casos cualitativos. En N. K. Denzin e Y. Lincoln (Coords.), *Manual de investigación cualitativa* (pp. 154-197). Madrid: GEDISA.
- Tamayo, O. (2012). *La argumentación como constituyente del pensamiento crítico en niños.* Revista Hallazgos, 9 (17), 211-233. ISSN: 1794-3841
- Toro del Río, I. y Bravo, J. (2010). *Calidad de la educación en Chile: un desafío permanente.* Recuperado de http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/siteal_debate08_12202010_bravomiranda.pdf
- Tirri, K., Moran, S., & Mariano, J.M. (2016). Education for purposeful teaching around the world. *Journal of Education for Teaching*, 42(5), 526–531.
- Trujillo, J. (2007). Los usos de la argumentación Traducción de María Morrás y Victoria Pineda, Ed. Península Barcelona, pp. 330. Praxis Filosófica Nueva serie, No. 25, 159-168
- Toulmin, S. (1958). *The uses of Argument.* Cambrige. Ed. U. Cambrige.
- UNESCO (2015). *Declaración de Incheon y Marco de Acción.* Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- UNICEF. (2002). *Adolescencia. Una etapa fundamental.* Recuperado de https://www.unicef.org/ecuador/pub_adolescence_sp.pdf
- Universidad de Chile (2013). *Equidad y calidad: el compromiso de la Universidad de Chile con el país.* (memoria). Recuperado de www.uchile.cl
- Urrutia, M. y San Martín, V. (2015). Calidad y equidad educativa. *Convergencia educativa.* 6. 127-142. Recuperado de <http://www.faced.ucm.cl/convergencia/wp-content/uploads/2016/10/calidad-y-equidad.pdf>
- Van Emeren, F. y Grootendorst, R. (2002). *Argumentación. Comunicación y falacias.* (Trad.). López, C y Vicuña, A. M. Santiago, Chile. Ed. Ediciones Universidad Católica de Chile.

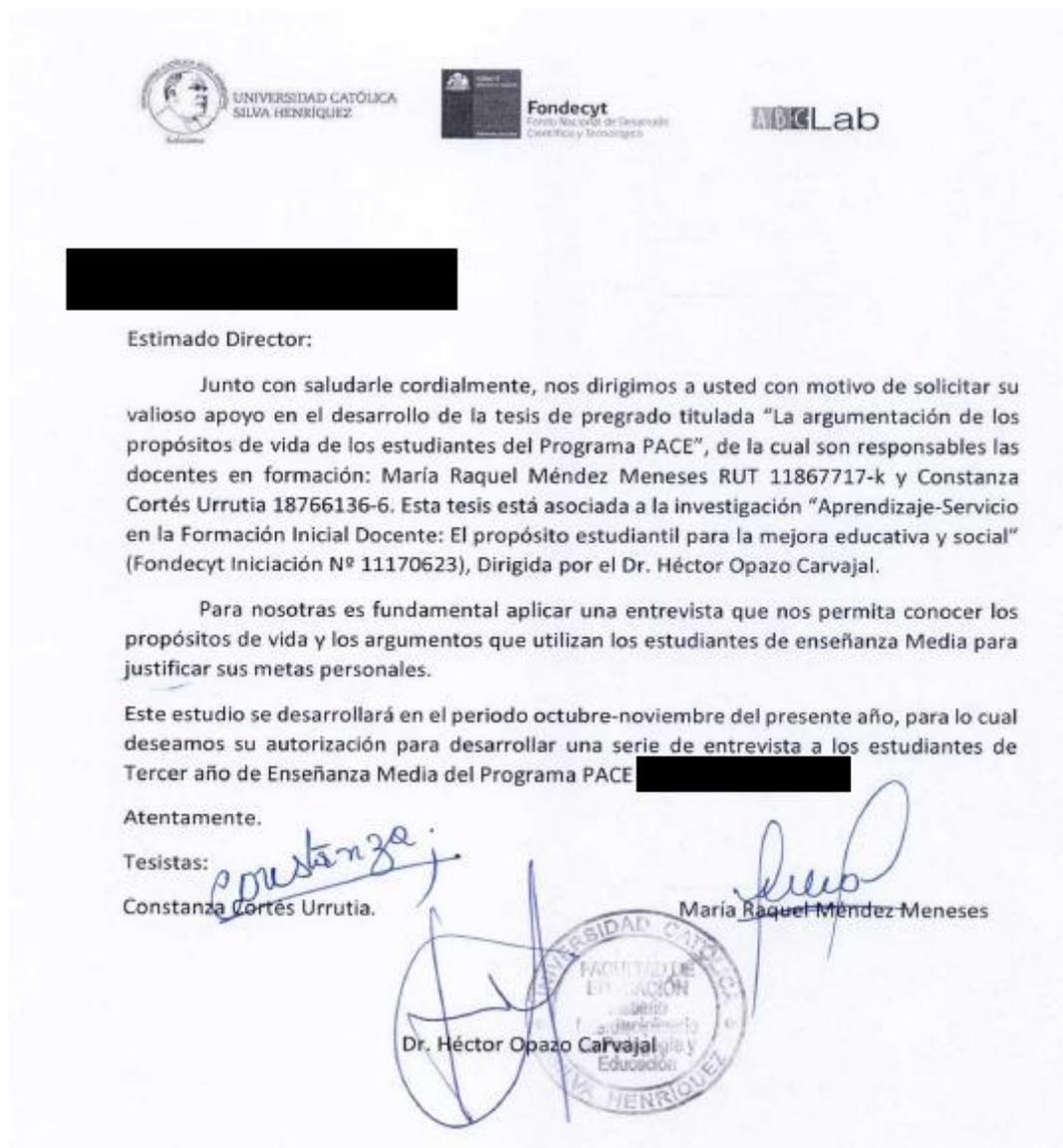
Villalobos, C. (2018). *Programas de Acceso Inclusivo a la Educación Superior para estudiantes vulnerables en Chile*. Recuperado de <https://biblioteca.digital.gob.cl/bitstream/handle/123456789/501/Informe%20versi%C3%B3n%20espa%C3%B1ol%20Crist%3%B3bal%20Villalobos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Vogler and Ebersole (1983, 1981, 1980), Showalter and Wagener (2000).

Weston, A. (1998). *Las claves de la argumentación*. (Trad.) Malem, S. Córcega. Barcelona. Ed. Ariel. S.A

ANEXOS

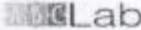
Anexo 1. Carta de presentación a los directivos de la escuela.



Anexo 2. Cartas de consentimiento informado para padres y estudiantes

 UNIVERSIDAD CATÓLICA
SILVA HENRÍQUEZ

 Fondecyt
CONSEJO NACIONAL DE INVESTIGACIONES
CIENTÍFICAS Y TECNOLÓGICAS

 MDC Lab

Lampa, 19 de octubre de 2018

Estimadas y estimados padres, madres y apoderados:

Les solicitamos su consentimiento para la aplicación de una entrevista sobre los propósitos de vida que presentan los estudiantes de Enseñanza Media, con el objetivo de identificar los tipos de argumentos que utilizan a la hora de justificar sus metas personales. Este estudio se desarrollará durante los meses octubre- noviembre del presente año, en el establecimiento Liceo de Batuco.

Esta actividad se relaciona con la tesis titulada "La argumentación de los propósitos de vida de los estudiantes del Programa PACE" de la cual son responsables las docentes en formación: María Raquel Méndez Meneses RUT 11867717-k y Constanza Cortés Urrutia 18766136-6. Esta tesis está asociada a la investigación "Aprendizaje-Servicio en la Formación inicial Docente: El propósito estudiantil para la mejora educativa y social" (Fondecyt Iniciación N° 11170623), Dirigida por el Dr. Héctor Opazo Carvajal.

Por favor les rogamos completar la siguiente información:

En Lampa ___ de _____ 2018. Yo [REDACTED]

RUT [REDACTED] autorizo a mi pupilo (a) [REDACTED]

RUT [REDACTED] del curso 3º [REDACTED] para participar en la investigación "La argumentación de los propósitos de vida de los estudiantes del Programa PACE".

Tomo conocimiento de que los datos recopilados en el estudio solo serán utilizados en función de esta, y no para otros fines.

[REDACTED]

Firma apoderado

INDICE ANALÍTICO

RESUMEN.....	9
ABSTRACT	10
I. INTRODUCCIÓN	11
1.1 Motivaciones para realizar el estudio	12
1.2 Planteamiento del problema.....	13
1.3 Hipótesis.....	14
1.4. Preguntas de investigación:	14
1.5 Objetivos de la investigación.....	14
1.4.1 Objetivo general.....	14
1.4.2 Objetivos específicos	14
II MARCO TEÓRICO	15
2.1. Educación superior en Chile	15
2.1.1. La política de acceso a la Educación Superior en Chile. La segregación de los instrumentos de selección.	17
2.1.2 Programas de acceso inclusivo a la Educación Superior en Chile. Tres iniciativas innovadoras.....	18
2.1.3 Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE)	21
2.3.1. Evidencias Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE)	23
2.2 La transición educativa adolescente: desde los propósitos en educación secundaria hacia el acceso a la educación superior.....	24
2.2.1 La adolescencia como transición a la vida adulta	25
2.2.2. Transición adolescente a la vida universitaria	25
2.2.3. Propósitos de vida en la adolescencia	27
2.3. Argumentación.....	28
2.3.1. La argumentación como herramienta pedagógica	30
2.3.2 La enseñanza de la argumentación en Chile.....	31
2.3.3 Teoría Pragma-dialéctica	32
III DISEÑO METODOLÓGICO	36
3.1 Tipo de estudio	36

3.2 Población, muestra y muestreo.....	37
3.3 Categorías de análisis y códigos	39
3.4 Diseño del estudio	43
3.5 Técnica de recolección de datos.....	43
3.6 Recogida de datos.....	44
3.6 Análisis de la evidencia	44
IV. RESULTADOS.....	45
4.1 Resultados Unidad de análisis teoría argumentativa pragma-dialéctica	45
4.1.1 Categoría Puntos de vista	45
4.1.2. Código punto de vista positivo	46
4.1.3. Código punto de vista cero	47
4.1.4. Código punto de vista negativo	47
4.2. Categoría tipos de argumentos.....	48
4.2.1 Código tipo de argumento sintomático.....	48
4.2.2 Código tipo de argumento instrumental	49
4.2.3. Código tipo de argumento analógico.....	50
4.3 Resultados propósitos de vida	51
4.3.3. Código acción futura	54
4.3.4. Código razón del porqué se quiere lograr	54
4.3.5. Código razón de la acción.....	55
4.4. Categoría de Propósito (solo reportados)	56
4.4.1 Código ayudar a otros	57
4.4.2. Código ayudar a la familia y amigos.....	57
4.4.3 Código descubrir cosas nuevas sobre el mundo	58
4.4.4. Código servir a mi país.....	58
4.4.5. Código entretenerme.....	59
4.4.6 Código ser exitoso	59
4.4.7 Código tener una buena profesión	60
4.4.8. Código cumplir mis obligaciones	60
4.5. Categoría de dominio del propósito	61

4.5.1 Código familia	61
4.5.2. Código logro académico	62
4.5.3. Código oficio	62
4.5.4 Código deporte	63
4.5.5. Código artes.....	63
4.5.6 Código servicio	64
4.5.7 Código otros hobbies o actividades.....	64
4.6. Categoría importancia de la meta	65
4.6.1. Código meta motivadora	65
4.6.2. Código meta no motivadora.....	66
4.7. Categoría forma del propósito.....	66
4.7.1. Código forma de propósito según meta motivadora (solo reportados).....	67
4.7.1.1 Subcódigo Propósito	68
4.7.1.2 Subcódigo meta personal	68
4.7.1.3.Subcódigo sueño propio	69
4.7.2. Categoría forma del propósito según meta no motivadora (solo reportados).....	69
4.7.2.1. Subcódigo A la Deriva	70
V. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES.....	71
5.1 Discusión.....	71
5.1.1. Los propósitos de vida de los estudiantes del Programa PACE.....	71
5.1.2. Los puntos de vista y los propósitos de vida de los estudiantes del PACE respecto a sus propósitos de vida.....	73
5.1.3. Los argumentos que justifican los propósitos de los estudiantes del PACE.....	74
5.1.4. Los beneficios de un módulo didáctico en argumentación pragma- dialéctica y los propósitos de vida para conocer los propósitos de los estudiantes del PACE.....	75
5.2 Conclusiones.....	76
5.2.2. Proyecciones	77
VI. PROPUESTA DIDÁCTICA.....	78
6.2 Planificación por unidad	80
6.2. Módulo Didáctico	82

REFERENCIAS.....	115
ANEXOS.....	122
Anexo 1. Carta de presentación a los directivos de la escuela.....	122
Anexo 2. Cartas de consentimiento informado para padres y estudiantes.....	123