

Competencias argumentativas de los estudiantes de derecho en el marco de las pruebas Saber-Pro¹

Argumentative skills of law students in the framework of the Saber-Pro tests

Recibido: 29 de septiembre de 2014 - Revisado: 03 de agosto de 2015 - Aceptado: 04 de marzo de 2015

Rafael Alejandro Betancourt Durango²

Ladis Yuceima Frías Cano³

Resumen

En el contexto de la formación universitaria de los abogados, las competencias argumentativas constituyen el insumo vital para el desempeño destacado de estos profesionales en el medio laboral; por eso desde el direccionamiento estatal se ha propendido por diseñar, acopiando el modelo de pruebas Saber-Pro, componentes genéricos y específicos de evaluación que respaldan la apropiación de habilidades lectoescriturales y de literacidad en los estudiantes de derecho que se enfrentan al examen de Estado. Con el presente artículo de investigación se pretende dar a conocer a la comunidad académica los indicadores de desempeño en las pruebas Saber-Pro, que reflejan los estudiantes adscritos al Programa de Derecho de la Institución Universitaria de Envigado, vistos desde el análisis de las competencias argumentativas.

Palabras clave

Literacidad, argumentación, competencias argumentativas, derecho, pruebas Saber-Pro, habilidades lectoescriturales.

Abstract

In the context of university training of lawyers, argumentative skills are vital for the outstanding performance of these professionals in their work environment; so the State sphere has tended to design, collecting the Saber-Pro test model, generic and specific evaluation components that support the appropriation of reading and writing and literacy skills in law students who face the State exam. In this research paper it is intended to inform the academic community about the indicators of performance on Saber-Pro tests, reflected by the students attached to the Law Program at Institución Universitaria de Envigado, seen from the analysis of argumentative skills

Keywords

Literacy, argumentation, argumentative competences, law, Saber-Pro tests, reading and writing skills.

¹ Artículo elaborado en el marco de la investigación "Calidad argumentativa de los estudiantes del Programa de Derecho de la Institución Universitaria de Envigado", proyecto que se aprobó en la V Convocatoria de Investigaciones, Institución Universitaria de Envigado, Colombia; 2012-2013.

² Abogado, Institución Universitaria de Envigado (IUE). Especialista en Seguridad Social (Gerencias de la Salud Ocupacional), candidato a magister en Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB). Docente de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas y Jurídicas de la IUE, Envigado, Colombia. Investigador del Grupo de Investigación Auditorio Constitucional (IUE) y coordinador de la línea derecho, Estado y sociedad.

Correo electrónico:
alebetadura@hotmail.com

³ Bibliotecóloga de la Universidad de Antioquia; Máster en Comercio Internacional del EUDE y el Real Centro Universitario Escorial María Cristina, adscrito a la Universidad Complutense de Madrid docente de cátedra de la Institución Universitaria de Envigado (IUE); e investigadora de la línea Estudios Éticos, Estéticos y Comunicativos del grupo de investigación en Psicología Aplicada y Sociedad, PAYS, de la Institución Universitaria de Envigado, Envigado, Colombia.

Correo electrónico:
ladyscano@gmail.com

Para citar este artículo: Betancourt, R., & Frías, L. (2015). Competencias argumentativas de los estudiantes de derecho en el marco de las pruebas Saber-Pro. *Revista Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 15(28), 213-228.

Introducción

*Sueño con el día en el que los hijos de mis hijos
puedan disfrutar de una sociedad más humanizada,
donde los medios dejen de ser fines y el hombre sea un fin
en sí mismo.*

Alejandro Betancourt

Las líneas expositivas de la presente deconstrucción tienen como referente de análisis, una de las problemáticas vigentes de la formación universitaria: la apropiación de las competencias argumentativas de los estudiantes de derecho, según los resultados de la prueba de Estado para la educación superior, hoy Saber-Pro.

La importancia de este estudio permite tener una idea clara sobre la apropiación e incorporación de las habilidades lectoescriturales y de literacidad de estudiantes universitarios en los ciclos de formación profesional, tomando como pregrado focal el Programa de Derecho de la Institución Universitaria de Envigado (IUE).

El insumo referencial de este artículo tiene como antecedentes directos las investigaciones realizadas en la IUE, con énfasis en la literacidad (Cassany, 2005a); estas se pueden constatar en los aportes de Henao, Londoño, Frías y Castañeda (2011), Londoño, Henao, Frías y Marín (2010, 2011, 2012), Londoño y Castañeda (2010) y Londoño (2013); sirviendo de marco conceptual a la intervención hecha al Programa de Derecho y permitiendo evidenciar nuevos resultados y perspectivas diferentes a esta reflexión.

Algunos de los aspectos conceptuales que aportan a la estructura temática de la investigación, vinculan deconstrucciones teóricas de: Van Dijk (1991), Calsamiglia y Tusón (1999), Creme y Lea (2003), Castañeda y Henao (2003, 2005), Maya (2006), el análisis crítico del discurso desde Fairclough (1989), Van Dijk (1999), Cassany (2005a, 2005b, 2006) y la argumentación pragmatológica desde Van Eemeren y Grootendost (1990, 1992) y Van Eemeren, Grootendost y Snoeck (2006).

Esta disertación sobre competencias argumentativas y el examen de Estado, busca forjar una noción clara y distinta respecto a la cualificación discursiva e interpretativa de los estudiantes del Programa de Derecho en torno a los componentes genéricos y específicos evaluados en la prueba Saber-Pro, relacionados con las áreas de: lectura crítica, escritura y comunicación jurídica.

La propuesta se hace interesante en la medida que revela las debilidades y fortalezas argumentativas de los estudiantes de derecho de la IUE, que han enfrentado la evaluación de estas competencias dentro del esquema estructural de las pruebas de Estado; tomando como instrumento de análisis, los indicadores de resultados de dichos exámenes, levantados por la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas y Jurídicas, en el marco del proceso de autoevaluación del programa.

Uno de los referentes problemáticos detectados, que justifica este análisis, obedece a la falta de competencias argumentativas de los estudiantes universitarios.

La crisis de la literacidad se refleja en las dificultades argumentativas expuestas por los estudiantes de educación superior que presentaron la prueba Saber-Pro 2010, en la que solo el 6,5 % de los evaluados obtuvo un puntaje satisfactorio (en este caso es de once puntos) en su capacidad de entender los textos desde la inferencia, la crítica y la intertextualidad. La debilidad también es obvia en comunicación escrita: solo un 15,2 % de los estudiantes logra un resultado satisfactorio. “En el caso de solución de problemas, apenas el 17,4 % obtiene un puntaje aceptable. De igual forma, solo el 17,11 % de los evaluados en Saber-Pro, en pruebas genéricas de inglés, logra un puntaje mayor o igual a once puntos en el dominio de este idioma” (Calidad de educación superior en el país también tiene estrato, 2012, párr. 6). En el caso de los estudiantes de derecho, los resultados en escritura y lectura crítica están por debajo de 10,5 puntos.

Este abre bocas a la problemática planteada –competencias argumentativas de los estudiantes de derecho en el marco de las pruebas Saber-Pro–, permite establecer los criterios temáticos de desarrollo conceptual de este artículo: se hará una aproximación a las competencias argumentativas afines con formación jurídica, se presentará la propuesta metodológica de la prueba Saber-Pro (Programa de Derecho), definida por el Estado para la educación superior y finalmente que expondrá un análisis de resultados de la prueba Saber-Pro para el año 2012, de cara al Programa de Derecho de la IUE.

Competencias argumentativas desde la formación jurídica

La palabra argumentación se deriva del verbo argumentar; infinitivo que toma su fuente del latín *argumentum*, compuesto del verbo *arguere* (argüir, dejar claro) y del sufijo *mentum* (mento, instrumento); esto para significar la extensión ortográfica del término, que se sujeta a un modelo de expresión lingüística que denota claridad, elocuencia y precisión, en donde interviene un expositor frente a un emisor –que puede ser singular o plural– con el propósito de dar peso a una idea o discurso, que tiene pleno fundamento en una indagación objetiva sobre la materia que se pretende discutir.

La argumentación en la educación estimula las habilidades de desarrollo intelectual de los discentes en cada uno de sus ciclos de formación (entiéndase básica primaria, básica secundaria y estudios superiores), enfocándose el vínculo enseñanza-aprendizaje en dotar a los estudiantes de competencias lectivas, escriturales y de interpretación lingüística. Así lo entiende Steiner (1999), quien manifiesta:

Si uno tuviera el poder, si a uno se le permitiera experimentar, mi apasionado deseo sería abolir por un tiempo el tejido pretencioso donde estamos atrapados en las así llamadas humanidades y artes liberales, y hacer de nuestras universidades de pregrado muy sim-

plemente escuelas de lectura. Comenzar absoluta y básicamente de nuevo (p. 14)

Este clamor de reorientar la educación universitaria, descansa en la preocupante situación en la que se encuentran los profesionales en formación, a la hora de exhibir sus competencias argumentativas y de literacidad en escenarios académicos; es decir, los estudiantes no reúnen las habilidades elementales de lectura, escritura, expresión oral, interpretación y redacción de textos. Lo que a lo sumo configura una crisis del sistema académico universitario, así lo expresa Díaz (2002) al señalar:

Lamentablemente, un exagerado número de estudiantes de educación superior, e incluso, numerosos profesionales de distintas áreas, tienen dificultades para escribir textos argumentativos eficaces. Así lo reconocen con frecuencia los mismos alumnos, profesores, abogados, filósofos, especialistas en educación, comunicadores, periodistas, etc. Son muchas las causas que han generado este problema. Una de las más citadas responsabiliza a nuestro currículo, el cual se caracteriza por la ausencia de un currículo orientado al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y a la poca o ninguna importancia que la mayoría de los docentes le conceden al empleo de estrategias metodológicas para tal fin (p. 45).

Las universidades se han vuelto recipientes vacíos del saber, donde la cualificación formativa redirige su eficiencia hacia indicadores de medición cuantificable, obviando la idoneidad intelectual del estudiante. Esta realidad la expone Creme y Lea (2003):

La mayoría de los alumnos no escriben asiduamente en sus cursos y se limitan a entregar distintas tareas cada trimestre. Generalmente nadie señala la necesidad de hacer prácticas preliminares y de ejercitarse en diferentes estilos de redacción. Afirmar, que para formar un tenista de alto rendimiento no basta con que aprenda las reglas del juego, es necesario llevarlo a la cancha de entrenamiento. Lo mismo ocurre con la redacción, no basta con leer materiales sobre el tema,

sino que implica que uno sepa escribir sobre ella, aunque leer es un prerrequisito esencial en la escritura universitaria (pp. 31-32).

En este punto de no retorno para los estudiantes que se enfrentan a la educación superior, las falencias del sistema educativo preformativo emergen en la universidad, por lo que la preocupación y crítica del mismo, sirven de poco o nada para compeler dicha deficiencia formativa. Le corresponde a los docentes de los niveles superiores, partiendo de su idoneidad como tutores profesionales, ocuparse en afianzar dichas competencias en aras de encaminar de nuevo la enseñanza eficiente de los educandos. En esta línea de reflexión Paula Carlino (2005, p.23, citada en Henao, Londoño & Frias, 2014, p. 35) considera normal que la escritura plantee problemas en la educación superior, y no se debe solo a que los estudiantes vengan mal formados de los niveles educativos previos, sino a que el nivel de escritura esperado por la comunidad académica en ámbitos universitarios no es la prolongación de lo que deberían haber aprendido previamente, ya que se enfrentan a formas discursivas nuevas, que desafían a todos los principiantes y, para muchos de ellos, se convierten en barreras insalvables si no cuentan con docentes que los ayuden a atravesarlas.

Por otro lado, este concepto es reforzado por Emilia Ferreiro (14 de abril de 2012), quien afirma que: “es tiempo de que desde la escuela hasta la universidad y las academias se asuman los desafíos de la alfabetización que se debe realizar con sus alumnos”. Además, comenta que como profesora en el nivel de posgrado sigue alfabetizando. No obstante, aclara que “en muchas oportunidades sus alumnos se enfrentan por primera vez con textos arduos, como son escribir los “papers” y leer revistas especializadas”, y su función es “enseñarles a saber leerlos”. Además, indica que como productores de textos, en muchos casos, es la primera vez que deben elaborar una tesis y no saben hacerlo y no tienen por qué saberlo, entonces tiene que enseñarles. Agrega que lo mismo deberá hacer la escuela y

la universidad, porque no sirve de nada que la universidad le eche la culpa a la secundaria o que la enseñanza media le eche la culpa a la primaria. Por ello, pide que cada educador asuma su propia responsabilidad y ayude a los educandos a que encuentren nuevos sentidos a los verbos leer y escribir (párr. 8).

Para apoyar las percepciones de Ferreiro, traemos a colación las también mencionadas por Sallenave (1997) quien manifiesta que “muchos estudiantes de primer año de universidad no identifican correctamente el tiempo y el modo de los verbos ni las diferentes articulaciones de una frase compleja” (p.132). Esta, además, revela sus temores al mencionar que esta o aquella “falta grave de lengua” constituya en realidad un obstáculo para un pensamiento correcto y pueda causar un verdadero sistema de imprecisiones en las relaciones lógicas, temporales, causales, y en las determinaciones. Además, considera que no se siente orgullosa de pertenecer a una nación con tanta tradición democrática, al comprobar que más de un siglo de enseñanza obligatoria no cambió nada, o casi nada, del confinamiento del pueblo, al que tuvieron separado de las riquezas de la acción y del pensamiento que dan los libros, el saber y las lenguas (Sallenave, 1997, p. 132).

La causa de la crisis educativa urge de intervención inmediata, enfocando la enseñanza hacia el autoaprendizaje, para lo que se requieren estudiantes con aptitudes lingüísticas que les permitan afrontar los retos de la academia. Sánchez (2011) haciendo una lectura de la realidad educativa indica:

Nuestra sociedad actual sufre de grandes dificultades en relación con los espacios de diálogo y discusión, pues la presencia de cierto tipo de discursos –no argumentativos– ha redundado en interacciones sociales desprovistas del recurso argumentativo; en su lugar, otros procedimientos lingüísticos –y no lingüísticos– son a veces empleados para la clarificación de las diferencias (p.54).

Sánchez (2011), también agrega que la práctica argumentativa en la escuela se aleja de su naturaleza propositiva y reflexiva, y si se aborda adecuadamente podría detonar una serie de mecanismos y estrategias para el fortalecimiento de la producción escrita, ejercicio que requiere de la activación de varios procesos cognitivos fundamentales, tales como el análisis, el resumen, la demostración, la construcción, la inferencia y el pensamiento crítico, entre otros.

Por eso, para redefinir las líneas de intervención que propicien el aprendizaje de las competencias argumentativas y de literacidad en los estudiantes universitarios, deben incorporarse al currículo temáticas de apropiación lingüísticas que permitan la consolidación de las aptitudes lectoras, escriturales y de interpretación literaria. Esta concurrencia de elementos configura lo que se conoce como literacidad de la cultura escrita. A lo que Pierre (2003) identifica en cuatro etapas de desarrollo: “[...] literacia funcional en quinto de primaria, literacia académica en el segundo año de secundaria, literacia crítica como objetivo de la secundaria y literacia creativa al final del [colegio]” (p.156).

De igual forma, este autor afirma, además, que:

Este nivel de experticia es requisito para poder ingresar a la universidad donde los estudiantes deben aprender a integrar los conocimientos de un alto nivel de complejidad, a desarrollar una perspectiva crítica y constructiva que les permita construir conocimientos nuevos y encontrar soluciones nuevas a problemas complejos, procesos que necesitarán niveles más elevados de literacia, como la capacidad de comprender y producir textos científicos en su campo de especialización (p. 156).

Por su parte, el ejercicio del proceso argumentativo debe obedecer a secuencias lógicas de estructuración que permitan un hilo conductor entre el mensaje del emisor y la interpretación del receptor, respetando siempre los presupuestos literarios de coherencia,

sistematización y organización de los discursos. A lo sumo, Van Eemeren et al. (2006) explican cómo se debe ejecutar una buena argumentación teniendo en cuenta los siguientes parámetros:

[...] una discusión argumentativa es una discusión crítica que apunta a resolver una diferencia de opinión. Una discusión crítica destinada que se desarrolla a través de cuatro etapas a saber: i) etapa de confrontación: las partes establecen que tienen una diferencia de opinión; ii) etapa de apertura: las partes deciden tratar de resolver la diferencia de opinión. Se asignan los roles de protagonista y antagonista, de igual manera acuerdan acerca de las reglas del debate y los puntos de partida; iii) etapa argumentativa: el protagonista defiende su punto de vista contra la persistencia crítica del antagonista, adelantando argumentos para oponer las objeciones del antagonista o para remover las dudas que este tenga [y] iv) etapa de conclusión: las partes evalúan la extensión que alcanzó la resolución de la diferencia de opinión y a favor de quien (p.36).

En este sentir, la argumentación y la literacidad terminan representadas en los límites enmarcados del lenguaje, posibilitándose en la medida de apropiación de los códigos de estructuración lingüística que se utilicen en la discusión argumentativa. Por ello, la interrelación social es el sustento material de las formas del lenguaje. Así lo corrobora Grice (1975), al referirse a las máximas conversacionales:

Para quien el fenómeno de la conversación es una interacción social, para cuyo adecuado funcionamiento requiere ciertas condiciones: las *máximas conversacionales*. Si los hablantes siguen las máximas, la conversación se organiza en una cierta dirección, en lugar de ser una sucesión de intervenciones inconexas si sucediera el caso contrario.

La conversación es primero cooperación y después lenguaje; hablar es un esfuerzo de cooperación. Él propone las siguientes máximas: i) cantidad. Haz tu contribución tan informativa como la ocasión lo requiera, pero no

más; ii) cualidad. Haz que tu contribución sea verdadera, evitando no solamente aquello que creas falso, sino también todo aquello cuya verdad no puedas sostener con buenos argumentos; iii) relación o relevancia. Haz que tu contribución sea relevante, es decir, que tenga que ver con el tema que es objeto de la conversación; [y] iv) modo. Haz que tu contribución sea clara, evitando la expresión oscura o ambigua, siendo además escueto y ordenado.

De todo este constructo se infiere que la argumentación, tanto escrita como oral, advierte todo un proceso de apropiación educativa que empieza en la básica primaria, se afianza en la básica secundaria y se perfecciona en la educación superior (entiéndase pregrado y posgrado); definiendo el perfil de egresado de los profesionales frente al ámbito laboral.

La argumentación es uno de los pilares de la formación jurídica que sustenta el perfil profe-

sional de los abogados, para ello es de suma importancia el desarrollo de habilidades lectoescriturales que le faciliten a este profesional enfrentar la prueba de cualificación argumentativa de manera satisfactoria, en cuanto a resultado se refiere.

En la actualidad, con base en el análisis de indicadores de la prueba Saber-Pro, aplicada a los estudiantes de derecho de la IUE, para el año 2012; puede inferirse que en su gran mayoría, los discentes carecen de competencias argumentativas imprescindibles para obtener un resultado eficaz en dicha prueba; emergiendo la necesidad de fortalecer la praxis lectoescritural dentro de las facultades de derecho.

Las competencias que hoy por hoy incorpora el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) en el examen de Estado para la educación superior (Saber-Pro), con relación al número de preguntas comprende los ítems que muestra el cuadro 1.

Cuadro 1
Preguntas construidas para Saber-Pro

Módulos específicos	Número de preguntas
Arquitectura y diseño	316
Ciencias agropecuarias	315
Ciencias sociales, derecho y humanidades	1.019
Económicas y administrativas	500
Ciencias de la educación	162
Ingeniería	160
Pensamiento científico	160
Salud	613
Técnicos y tecnológicos	80
Competencias genéricas	Número de preguntas
Comunicación escrita	7
Competencias ciudadanas	207
Lectura crítica	205
Inglés	240
Razonamiento cuantitativo	202

Fuente: adaptado de ICFES (2013).

Una posible salida a la brecha argumentativa que se detecta en los estudiantes de derecho, sería apalancar la formación teórico-práctica a la enseñanza de la argumentación pragmatológica, propuesta que se respalda en la investigación “Calidad argumentativa de los estudiantes del Programa de Derecho de la Institución Universitaria de Envigado” de Londoño, Henao, Frías, Moreno, Roncancio y Betancourt (2013) y sustento del presente artículo.

Metodología aplicada para examen de Estado para la educación superior (Saber-Pro)

Este segundo momento, se centra en la prueba de Estado para la educación superior, hoy denominada Saber-Pro antes Exámenes de Calidad de Educación Superior (ECAES), exigiéndose como rigor narrativo, realizar un rastreo histórico de dicha evaluación, que justifique el tránsito de reflexión que viene implementando el Ministerio de Educación Nacional (MEN) para medir las competencias argumentativas de los estudiantes dispuestos a terminar su formación universitaria.

Tales exámenes, de acuerdo con referencias del MEN, se crearon en el segundo periodo del año 2002, vinculando los programas de ingeniería mecánica, derecho y medicina. Según el MEN (2013) “los resultados obtenidos de esta prueba contribuyeron a detectar fortalezas y debilidades en los diferentes programas de pregrado que participaron en la evaluación” (párr. 1).

Para el 2003 se llamó a toda la comunidad académica universitaria, incluyendo a las instituciones de educación superior del país y a asociaciones de facultades y de profesionales; para que unida diseñara la prueba de Estado que iba a aplicarse a los futuros profesionales de Colombia, integrando áreas del conocimiento interdisciplinarias como: ciencias de la salud, arquitectura, urbanismo y afines; ciencias sociales y humanas.

Para el 2004 ya estaban comprometidos con los ECAES 42 programas académicos, debiendo atender semestralmente con la presentación de la prueba de competencia fijada por el Estado. Este modelo se convirtió en el mecanismo nacional para medir la calidad del servicio de la educación superior en todo el territorio del país.

Estos resultados iniciales de los ECAES – entre 2003 y 2004– y la medición de los mismos, posibilitaron la reorientación de las políticas educativas hacia el fortalecimiento de la calidad en la educación superior y permitiendo el direccionamiento y la toma de decisiones en estos temas.

Es así como además de la medición de la calidad, el gobierno estableció un sistema de estímulos para las instituciones y estudiantes que obtuvieran los mejores puntajes; otorgando beneficios como becas educativas para adelantar estudios superiores en el ámbito nacional e internacional.

En el 2009 la prueba presenta una reestructuración, siendo aplicada a partir de la fecha por el ICFES, quien seguiría realizando, ahora para 55 programas inscritos, los ECAES, a los estudiantes de último año de los distintos pregrados; unificándose la periodicidad del examen para los meses de junio y diciembre de cada calendario académico universitario.

Uno de los factores determinantes que guiaron el replanteamiento de los exámenes fue un fallo de la Corte Constitucional, que estableció la coherencia en las pruebas de Estado y la ley 749 de 2002, la cual fuera reglamentada en cuanto pruebas estatales se refiere, por el decreto 1781 de 2003 y reformado por la ley 1324 de 2009, que suscitó nuevos ajustes en la prueba.

Por ello, según concepto del ICFES (2013), los antecedentes de las actuales pruebas se encuentran en el siguiente informe:

Con la expedición de la ley 1324 de 2009 se estableció un marco normativo que fijó los parámetros y criterios que rigen la organización y funcionamiento del sistema de evaluación de calidad de la educación. De acuerdo con ello, los exámenes de Estado son parte de los instrumentos con que cuenta el MEN para ejercer su función de inspección y vigilancia y para proporcionar información para el mejoramiento de la calidad de la educación. En virtud de la nueva reglamentación, la aplicación de Saber-Pro en 2009 evidenció algunas particularidades, debidas no solo al incremento significativo de la población evaluada en razón a la obligatoriedad de presentación del mismo (requisito para graduarse), sino también por la incorporación de nuevas competencias.

Además de los componentes y competencias específicos que evalúa cada uno de los 55 exámenes, en 2009 se suministraron a todos los estudiantes dos pruebas adicionales para evaluar competencias comunes y básicas para el ejercicio de cualquier profesión: comprensión lectora y comprensión del idioma inglés.

En desarrollo de la mencionada ley, el decreto 3963 de 2009 consigna que el proceso de diseño de los exámenes Saber-Pro está en etapa de transición. A partir de noviembre 2012 se han venido aplicando pruebas definitivas de módulos que evalúan al 50 % de la población de estudiantes de educación superior.

Con el MEN se fijaron los lineamientos para el diseño de los nuevos exámenes, de acuerdo con la política de formación por competencias, tanto en educación universitaria como tecnológica y para técnico profesional. Estos módulos se han desarrollado con la participación permanente de las comunidades académicas, redes y asociaciones de facultades y programas.

Esta preocupación estatal por medir las competencias de formación para el ejercicio

profesional de los universitarios, ha llevado a muchas instituciones de educación superior a replantearse los modelos de enseñanza que se vienen implementando, habida cuenta de que la estructura del nuevo modelo de pruebas Saber-Pro, refleja debilidades de los estudiantes en examen, que demuestran falencias y carencias argumentativas que descalifican la obtención de un título profesional.

Por lo anterior, la argumentación y las pruebas de Estado deben articularse desde la estructura académica misma de los pregrados, permitiéndole a los estudiantes del alma máter afianzar las competencias básicas necesarias, que determina la prueba Saber-Pro, que les posibilite a los graduados desempeñarse de modo productivo en sus ambiente laborales.

Análisis de resultados pruebas de Estado para la educación superior (Saber-Pro, 2012) aplicadas al Programa de Derecho de la Institución Universitaria de Envigado

Este último abordaje expositivo entrega a la comunidad académica, el análisis de los resultados de las pruebas Saber-Pro 2012 que se aplicaron a los estudiantes del Programa de Derecho de la IUE, desde la implementación del nuevo esquema de evaluación de competencia definido por el ICFES, con relación a las competencias argumentativas presentes en la prueba, esto es, las áreas de: lectura crítica, comunicación escrita y comunicación jurídica. Al respecto de las competencias enunciadas, el ICFES (2013), mediante el informe de rendición de cuentas del 2013, las presenta como:

Lectura crítica.

Este módulo evalúa la competencia que se liga con la capacidad que tiene el lector para dar cuenta de las relaciones entre los discursos y las prácticas socioculturales que las involucran y condicionan, lo cual significa que el lector debe reconstruir el sentido profundo

de un texto en el marco del reconocimiento del contexto en el que se produce y de las condiciones discursivas (ideológicas, textuales, sociales) en las que se emite. Las dimensiones que configuran la competencia en lectura crítica son: a) dimensión textual evidente; b) dimensión relacional intertextual; c) dimensión enunciativa; d) dimensión valorativa; y e) dimensión sociocultural (párr. 1).

Comunicación escrita.

Este módulo examina la competencia para comunicar ideas por escrito referidas a un tema dado. Las materias sobre las que se pide escribir son de dominio público, no requieren conocimientos especializados, de manera que todos los estudiantes tienen la misma oportunidad de producir un texto sobre ellas. De todas formas, el modo como se desarrolla el tema propuesto permite detectar distintos niveles de la competencia para comunicarse por escrito (ICFES, 2013, párr. 5).

En los escritos se evalúa la manera como se estructuran, organizan y comunican las ideas; en particular, se tiene en cuenta la organización en la exposición de las ideas, la conexión entre los distintos tópicos, la selección del lenguaje más apropiado, el dominio de las reglas de la expresión escrita y la claridad con que se perfila el vínculo con el lector. Se analiza panorámicamente si las estrategias del autor fueron adecuadas para su propósito, con independencia de si el texto tiene un formato determinado (ICFES, 2013, párr. 6).

Comunicación jurídica.

Incluye competencias para interpretar y argumentar jurídicamente, de forma coherente, clara y precisa, con fundamento en los conceptos básicos del derecho y según los principios éticos que rigen la profesión. Estas competencias se aplican, entre otros escenarios, en la identificación del sentido de un tex-

to jurídico y en el análisis de su aplicabilidad a una situación concreta; en la elección de los textos jurídicos más pertinentes para sustentar un argumento y en la valoración de la coherencia, pertinencia o relevancia de enunciados jurídicos.

En el módulo se abordan procesos que se conectan con: a) interpretar hechos y argumentos jurídicos; b) reconocer el tipo de texto jurídico (ley, decreto, resolución, sentencia) necesario y/o pertinente para expresar una pretensión; c) organizar los elementos jurídicos centrales para sustentar coherentemente una afirmación; d) identificar discursos jurídicos argumentados de forma lógica, congruente y ética; e) reconocer la forma pertinente y completa de sintetizar hechos utilizando lenguaje jurídico; y f) distinguir argumentos planteados con apego a los principios éticos que guían la profesión (ICFES, 2013).

La muestra nacional de estudiantes de derecho para el año 2012, en relación con la prueba de competencias argumentativas, clasificadas anteriormente, comprende un número de 10.421 universitarios; de los cuales, 117 estudiantes representaron el Programa de Derecho de la IUE. Con los resultados obtenidos por los estudiantes de la IUE, se realizó un análisis de indicadores que se comparó con la prueba presentada en el año 2011, tal y como lo muestra la tabla 3.

Tabla 3.
Indicadores de resultados prueba Saber-Pro, programa de Derecho

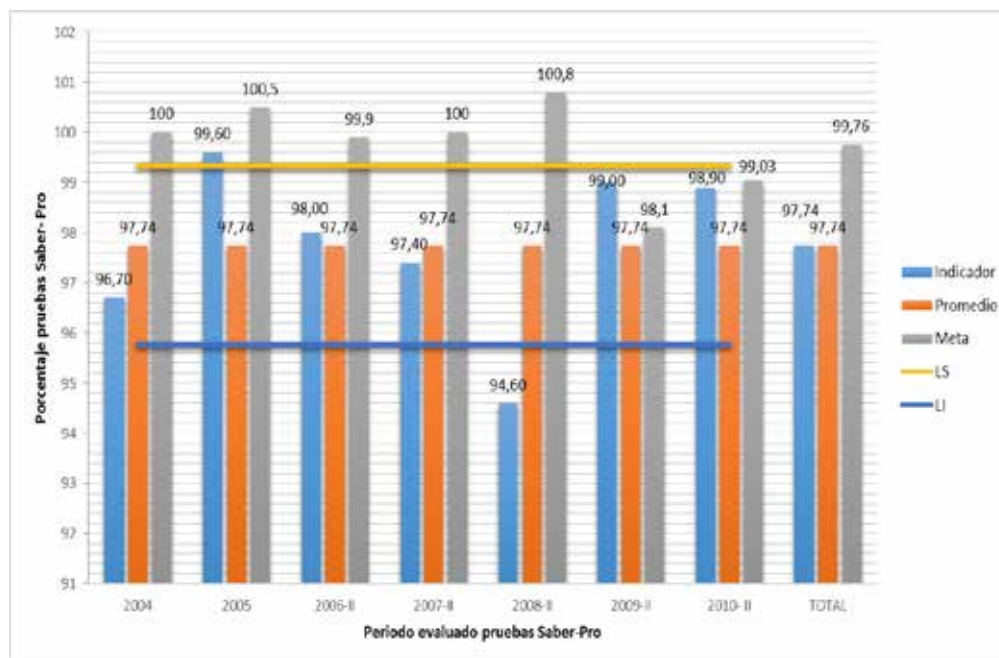
		SEGUIMIENTO A INDICADORES				PROCESO DIRECCIONAMIENTO INSTITUCIONAL	
Indicador	Nksp	Nivel de Formación en Competencias SABER-PRO					
Programa	Derecho Ciencias Políticas y Jurídicas						
Nivel de Referencia							
Calificación	Criterio		Observaciones		Me		
Inatisfactorio	Nksp	<		60,0	Por debajo del nivel de referencia	DS	82,1
Aceptable	60,0	?	Nfosp	?	80,0	En el nivel de referencia	LS (Me + DS)
Satisfactorio	Nksp	>		80,0	Por encima del nivel de referencia	LI (Me - DS)	79,9
Tempo	Indicador	Promedio	Meta	LS	LI	ANÁLISIS/ OBSERVACIONES	
2011-2	79,6	82,1	80	99,0	60,0	Para el periodo 2011-2 presentaron la evaluación 67 estudiantes del Programa de Derecho. El análisis de las competencias genéricas arrojan los siguientes resultados: i) Comunicación escrita (Promedio de 5, en una escala de 1 a 8 - Se aprecia un buen uso del lenguaje, aunque pueden encontrarse errores en la aplicación de algunas reglas de ortografía); ii) Inglés (Promedio A1 - Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas); Lectura Crítica (Promedio III - Representa un nivel medio en una escala de I a V); Razonamiento Cuantitativo (Promedio Quintil III (60%) - Representa un nivel medio en una escala de I a V). El análisis de la competencias específicas presenta los siguientes resultados: i) Comunicarse en Escenarios Jurídicos (Promedio Quintil II (40%) - Representa un nivel bajo en una escala de I a V); Gestionar el Conflicto Jurídico (Promedio Quintil II (40%) - Representa un nivel bajo en una escala de I a V); Investigar Problemas Jurídicos (Promedio Quintil III (60%) - Representa un nivel medio en una escala de I a V).	
2012-1	83,9	82,1	98,1	99,0	60,0	Para el periodo 2012-1 presentaron la evaluación 81 estudiantes del Programa de Derecho. El análisis de las competencias genéricas arrojan los siguientes resultados: i) Competencias Ciudadanas (Promedio III - Representa un nivel medio en una escala de I a V); ii) Escritura (Promedio de 5, en una escala de 1 a 8 - Se aprecia un buen uso del lenguaje, aunque pueden encontrarse errores en la aplicación de algunas reglas de ortografía); iii) Inglés (Promedio A1 - Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas); iv) Lectura Crítica (Promedio III - Representa un nivel medio en una escala de I a V); v) Razonamiento Cuantitativo (Promedio Quintil III (60%) - Representa un nivel medio en una escala de I a V). El análisis de la competencias específicas presenta los siguientes resultados: i) Comunicarse en Escenarios Jurídicos (Promedio Quintil III (60%) - Representa un nivel medio en una escala de I a V); ii) Gestionar el Conflicto Jurídico (Promedio Quintil II (40%) - Representa un nivel bajo en una escala de I a V); iii) Investigar Problemas Jurídicos (Promedio Quintil III (60%) - Representa un nivel medio en una escala de I a V); iv) Investigación y Comunicación Jurídica (Promedio Quintil III (60%) - Representa un nivel medio en una escala de I a V).	
2012-2	82,9	82,1	98,1	99,0	60,0	Para el periodo 2012-2 presentaron la evaluación 81 estudiantes del Programa de Derecho. El análisis de las competencias genéricas arrojan los siguientes resultados: i) Competencias Ciudadanas (Promedio II - Representa un nivel bajo en una escala de I a V); ii) Escritura (Promedio de 5, en una escala de 1 a 8 - Se aprecia un buen uso del lenguaje, aunque pueden encontrarse errores en la aplicación de algunas reglas de ortografía); iii) Inglés (Promedio A1 - Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas); iv) Lectura Crítica (Promedio II - Representa un nivel bajo en una escala de I a V); v) Razonamiento Cuantitativo (Promedio Quintil II (40%) - Representa un nivel bajo en una escala de I a V). El análisis de la competencias específicas presenta los siguientes resultados: i) Comunicarse en Escenarios Jurídicos (Promedio Quintil III (60%) - Representa un nivel medio en una escala de I a V); ii) Gestionar el Conflicto Jurídico (Promedio Quintil II (40%) - Representa un nivel bajo en una escala de I a V); iii) Investigar Problemas Jurídicos (Promedio Quintil III (40%) - Representa un nivel bajo en una escala de I a V); iv) Investigación y Comunicación Jurídica (Promedio Quintil III (40%) - Representa un nivel bajo en una escala de I a V).	
TOTAL	82,1	82,1	92,1	99,0	60,0		

Fuente: elaboración propia.

La siguiente gráfica representa el modelo ECAES empleado hasta segundo semestre de 2010, ya que a partir de 2011 se empezó a medir bajo el esquema Saber PRO, incorporando

la valoración por quintiles, lo que no permite identificar los valores incluidos dentro del marco valorativo de la gráfica.

Gráfica 1
Seguimiento a indicadores pruebas Saber-Pro. Calculado a 2010



Fuente: elaboración propia.

Retomando los resultados arrojados de los indicadores de la tabla 3, se presenta el siguiente análisis: para el periodo 2011-2 presentaron la evaluación 67 estudiantes del Programa de Derecho. El análisis de las competencias genéricas arroja los siguientes resultados: a) comunicación escrita (promedio de 5, en una escala de 1 a 8; se aprecia un buen uso del lenguaje, aunque pueden encontrarse errores en la aplicación de algunas reglas de ortografía); b) inglés (promedio A1; es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas); c) lectura crítica (promedio III; representa un nivel medio en una escala de I a V); y d) razonamiento cuantitativo (promedio quintil III –60 %–; representa un nivel medio en una escala de I a V). El análisis de las competencias específicas da los siguientes resultados: a) comunicarse en escenarios jurídicos (promedio quintil II –40 %–; representa un nivel bajo en una escala de I

a V); b) gestionar el conflicto jurídico (promedio quintil II –40 %–; representa un nivel bajo en una escala de I a V); y c) investigar problemas jurídicos (promedio quintil III –60 %–; representa un nivel medio en una escala de I a V).

Para el periodo 2012-1 acudieron a la evaluación 81 estudiantes del Programa de Derecho. El análisis de las competencias genéricas revela los siguientes resultados: a) competencias ciudadanas (promedio III; representa un nivel medio en una escala de I a V); b) escritura (promedio de 5, en una escala de 1 a 8; se aprecia un buen uso del lenguaje, aunque pueden encontrarse errores en la aplicación de algunas reglas de ortografía); c) inglés (promedio A1; es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas); d) lectura crítica (promedio III; representa un nivel medio en una escala de I a V);

y e) razonamiento cuantitativo (promedio quintil III –60 %–; representa un nivel medio en una escala de I a V). El análisis de las competencias específicas muestra los siguientes resultados: a) comunicarse en escenarios jurídicos (promedio quintil III; –60 %–; representa un nivel medio en una escala de I a V); b) gestionar el conflicto jurídico (promedio quintil II –40 %–; representa un nivel bajo en una escala de I a V); c) investigar problemas jurídicos (promedio quintil III; –60 %–; representa un nivel medio en una escala de I a V); y d) investigación y comunicación jurídica (promedio quintil III –60 %–; representa un nivel medio en una escala de I a V).

Para el periodo 2012-2 presentaron la evaluación 81 estudiantes del Programa de Derecho. El análisis de las competencias genéricas arroja los siguientes resultados: a) competencias ciudadanas (promedio II; representa un nivel bajo en una escala de I a V); b) escritura (promedio de 5, en una escala de 1 a 8; se aprecia un buen uso del lenguaje, aunque pueden encontrarse errores en la aplicación de algunas reglas de ortografía); c) inglés (promedio A1; es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas); d) lectura crítica (promedio II; representa un nivel bajo en una escala de I a V); y e) razonamiento cuantitativo (promedio quintil II – 40 %–; representa un nivel bajo en una escala de I a V). El análisis de las competencias específicas ofrece los siguientes resultados: a) comunicarse en escenarios jurídicos (promedio quintil III –60 %–; representa un nivel medio en una escala de I a V); b) gestionar el conflicto jurídico (promedio quintil II –40 %–; representa un nivel bajo en una escala de I a V); c) investigar problemas jurídicos (promedio quintil III –40 %–; representa un nivel bajo en una escala de I a V); y d) investigación y comunicación jurídica (promedio quintil III –40 %–; representa un nivel bajo en una escala de I a V).

Análisis de competencias argumentativas

Frente al componente genérico de la prueba Saber-Pro el examen de las áreas de co-

municación escrita y lectura crítica, suscita las observaciones que siguen:

Comunicación escrita.

El nivel preponderante en los tres periodos en estudio no supera el cinco, lo que denota errores comunes en reglas ortográficas y de puntuación. Esa escala evaluativa refiere:

El texto alcanza unidad, por medio de la progresión temática, es decir, logra encadenar o relacionar efectivamente las ideas, dándole continuidad al escrito: incorpora información nueva vinculándola con la anterior, presentando la información en un orden cronológico, partiendo de temas generales para desglosar temas específicos, entre otras maneras de interrelacionar contenidos. Todo el texto se desarrolla en un mismo eje temático, aunque pueden presentarse fallas en el uso de conectores. Hay un buen uso del lenguaje, aunque pueden encontrarse errores en la aplicación de algunas reglas de ortografía y puntuación (ICFES, 2013, p. 2).

La media nacional está en nivel cuatro, así lo indican las estadísticas del ICFES.

Lectura crítica.

Se ubicó el indicador de resultados en los quintiles II y III, con una medición de quintiles de uno a cinco, y un promedio de uno a once. La ponderación institucional ascendió al 10,35, lo que prueba un nivel medio bajo en dichas competencias y que se requiere intervención por parte de la dirección académica para mejorar el promedio. La media nacional está en el quintil III con un 24 % de estandarización.

En razón del componente específico, volcado sobre el área de comunicación jurídica, cabe sustraer el siguiente análisis:

Se ubicó el indicador de resultados en el quintil III, con una medición de quintiles de uno a cinco, y un promedio de uno a once. La ponderación institucional ascendió al 10,1, lo que denota un nivel medio en tales competencias,

que para alcanzar la meta (quintil IV) de aceptabilidad necesita de una mayor aplicación de estas competencias. La media nacional está en el quintil III con promedio nacional de 10,0.

De esta valoración se extraen las conclusiones que a continuación se brindan en torno a la apropiación de competencias argumentativas por parte de los estudiantes de derecho de la IUE, permitiendo vislumbrar la carencia de dichas habilidades comunicativas.

Se busca con este rastreo, poner en evidencia las fallas del proceso de formación de los abogados de la IUE y proponer la implementación de nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje que fortalezcan las acciones orientadas al desarrollo de competencias que mejoren permanentemente los asuntos referidos a la literacidad en el ejercicio de la abogacía.

Conclusiones

Sin duda, la reflexión propuesta sobre las competencias argumentativas y de literacidad en los estudiantes de derecho de la IUE, al tenor de los resultados de las pruebas de Estado Saber-Pro, permitió detectar el riesgo de cualificación intelectual al cual se pueden ver expuestos los profesionales del derecho si no adquieren la formación lingüística adecuada dentro de su ciclo de educación superior.

La argumentación y la literacidad son competencias que deben articularse desde los ciclos primarios de formación, generando propedéuticamente un perfeccionamiento de las habilidades lingüísticas, que doten al discente de herramientas académicas para enfrentar la universidad.

Las instituciones de educación superior deben apuntar a una reforma curricular sustancial que favorezca la aplicación continua de las competencias argumentativas, proyectando profesionales idóneos capaces de sustentar su gestión ocupacional desde el correcto manejo de la lingüística, como presupuesto necesario de la interrelación social.

Siendo por demás, los modelos evaluativos inadecuados, le corresponde al Estado fijar las políticas de cualificación estudiantil, convocando a las universidades a brindar una educación de calidad para sus escolares.

Recuérdese que solo la semilla de la educación labra el espíritu de una sociedad participativa, donde los castillos ideológicos se derrumban ante el poder de un buen juicio, forjado de la inteligencia humana.

Por otro lado, si bien uno de los principales elementos del argumento es el garante, también es imperioso resaltar que los estudiantes no cuentan con una construcción pragmática sólida con referentes teóricos propios de la ciencia jurídica. La razón principal de esta ausencia explícita del garante radica en el nivel primario de formación con el que ingresan al programa.

En el campo de la argumentación pragmatológica las relaciones de criterios suelen verse armónicamente, pues es un campo en el que cada profesional o estudiante en formación de una disciplina puede expresar de manera ética y crítica su posición frente a una tesis que plantee cualquier autor y buscar sus propios argumentos en su área. Lo que nos indica que este tipo de orientación pedagógica posibilita, rescata y valida el criterio de un educando como ciudadano y como profesional en formación.

Referencias

- Calidad de educación superior en el país también tiene estrato. (23 de febrero de 2012). *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-11203162>
- Calsamiglia, H., & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona. Ariel.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Cassany, D. (2005a). Los significados de la comprensión crítica. *Lectura y Vida*, 26(3), 32-45.
- Cassany, D. (2005b). Navegando con timón crítico. *Cuadernos de Pedagogía*, 352, 36-39.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D., & Morales, O. (2009). Leer y escribir en la universidad: Los géneros científicos. En D. Cassany (Comp.), *Para ser letrados* (pp.109-128). Barcelona, España: Paidós.
- Castañeda, L. S., & Henao, J. I. (2003). La Lingüística Textual como alternativa para mejorar la lectura y la escritura en la Educación Superior. Estudio de un caso. *Actas Pedagógicas*, 2(1), 76-84.
- Castañeda, L. S., & Henao, J. I. (2005) La lingüística textual y la cultura escrita en la universidad. *Zona Próxima*, 6, 12-31.
- Crete, P., & Lea, M. (2003). *Escribir en la universidad*. Barcelona: Gedisa.
- Decreto 1781 de 2003. Por el cual se reglamentan los Exámenes de Estado de Calidad de la Educación Superior, ECAES, de los estudiantes de los programas académicos de pregrado. Ministerio de Educación Nacional, junio de 2003.
- Decreto 3963 de 2009. Por el cual se reglamenta el Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior. Ministerio de Educación Nacional, octubre de 2009.
- Díaz, A. (2002). *La argumentación escrita*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. Londres: Longman.
- Ferreiro, E. (14 de abril de 2012). La escuela no forma buenos lectores. *La Nación*. Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/488662-la-escuela-no-forma-buenos-lectores>.
- Grice, P. (1975). *Lógica y conversacion*. Madrid: Tecnos.
- Henao, J., Londoño, D., Frías, L., & Castañeda, L. (2011). Literacy levels of Psychology Students at Universidad de Envigado. *Zona Próxima*, 15, 54-77.
- Henao, J. I., Londoño, D. & Frías, L. (2014). Leer y escribir en la universidad: el caso de la Institución Universitaria de Envigado. En: *Ikala*, 19 (1), p. 27-45.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación –[ICFES]. (2013). *Antecedente de las pruebas SABER PRO*. Bogotá. Recuperado de <http://www.icfes.gov.co/exámenes/saberpro/informacion-general/estructura-general-del-examen>
- Ley 749 de 2002. Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior en las modalidades de formación técnica profesional y tecnológica, y se dictan otras disposiciones. Diario oficial No. 44.872. Congreso de la República, julio de 2002.
- Ley 1324 de 2009. Por la cual se fijan parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación, se dictan normas para el fomento de una cultura de la evaluación, en procura de facilitar la inspección y vigilancia del Estado y se transforma el ICFES. Diario Oficial No. 47.409. Congreso de la República, julio de 2009.
- Londoño, D. (2013). *Análisis sociolingüístico de los niveles de literacidad en jóvenes de la Institución Universitaria de Envigado* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Manizales, Caldas.

- Londoño, D. & Castañeda, L. S. (2010). Basil Bernstein y la relación lenguaje-educación: El caso del Semestre de Afianzamiento de la Institución Universitaria de Envigado. *Revista Lasallista de Investigación*, 8(2), 18-32.
- Londoño, D., Henao, J., Frías, L., & Marín, G. (2010). *El análisis del discurso y la formación de lectores críticos, autónomos y democráticos*. Bucaramanga: Fundación El Libro Total; Sic Editorial. Recuperado de <http://www.llibrototal.com/ltotal/ficha.jsp?idLibro=5298>.
- Londoño, D., Henao, J., Frías, L., & Marín, G. (2011). ¿Cómo leen y escriben los estudiantes del programa de Psicología de la IUE? *Cuadernos del Siune*, 1(2), 19-30. Recuperado de http://issuu.com/ladisfrías/docs/cuadernos_siune__litma_correcci_n__1
- Londoño, D., Henao, J., Frías, L., & Marín, G. (2012). El análisis del discurso y la literacidad: Lectura crítica a una columna de opinión. En J. C. Arboleda-Aparicio (Ed.), *Colección Pedagogía Iberoamericana Reflexiones y Recursos Pedagógicos* (Tomo 5) (pp. 51–66). Cali: Redipe.
- Londoño, D., Henao, J., Frías, L., Moreno, V., Roncancio, A., & Betancourt, R. (2013). *Calidad argumentativa de los estudiantes del Programa de Derecho de la Institución Universitaria de Envigado*: Informe de Investigación [material inédito]. Envigado: Institución Universitaria de Envigado.
- Maya, L. (2006). *La lingüística textual en los procesos de literacia* (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2013). *Políticas de Educación Nacional*. Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-156083.html>
- Pierre, R. (2003). Saber leer hoy: de la definición a la evaluación del saber-leer en: la lectura. En E. Rodríguez (Ed.), *La Lectura* (pp. 131-164). Cali: Universidad del Valle.
- Sallenave, D. (1997). *À quoi sert la littérature*. Paris: Textuel.
- Sánchez, L. (2011). *La enseñanza de la argumentación desde la teoría de la pragmatología* (tesis de maestría inédita). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Steiner, G. (1999). Libros en una era de postalfabetismo. *Revista universidad de Antioquia*, 255, 7-15.
- Van Dijk, T. (1991). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, T. (1999). *Ideología: Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Van Eemeren, F. & Grootendost, R. (1990). Analyzing argumentative discourse. In: R. Trapp & J. Schuetz (Eds.), *Perspectives on Argumentation. Essays in Honor of Wayne Brockriede*. Prospect Heights, IL: Waveland Press. p. 86-106
- Van Eemeren, F. & Grootendost, R. (1992). *Argumentation, Communication, and Fallacies: a Pragma-dialectical Perspective*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Van Eemeren, F., Grootendost, R., y Snoeck, F. (2006). *Argumentación, comunicación y falacias: una perspectiva pragma-dialéctica*. 2. ed. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.

