

Hacia la construcción de un *ethos* digital y reflexiones sobre su uso crítico en la construcción de argumentaciones académicas

TOWARD THE DEVELOPMENT OF A DIGITAL ETHOS AND REFLECTIONS ON ITS CRITICAL USE IN THE CONSTRUCTION OF ACADEMIC ARGUMENTS

Piero Gómez Carbonel
Universidad de Lima, Perú
pgomez@ulima.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0003-0984-5846>



RESUMEN

El artículo propone el concepto de *ethos* digital para examinar críticamente cómo los estudiantes universitarios seleccionan, evalúan y emplean información al construir textos argumentativos. A partir de la retórica y la teoría de la argumentación, analiza los criterios de confiabilidad de las fuentes académicas, las limitaciones de los sistemas de citación y los problemas metodológicos que pueden presentar publicaciones formalmente acreditadas. Asimismo, estudia los sesgos cognitivos y las distintas racionalidades desde las cuales los estudiantes interpretan la información. Frente a ello, plantea una estrategia pedagógica basada en el mapeo epistémico y en una adaptación del modelo dialógico de Plantin, orientada a confrontar perspectivas y a reformular las premisas. Se concluye que el desarrollo de un *ethos* digital requiere formar estudiantes capaces de cuestionar las fuentes, reconocer sus propios sesgos y gestionar el conocimiento de manera crítica, autónoma y reflexiva.

PALABRAS CLAVE: argumentación / redacción académica / literacidad académica / *ethos* / sesgos cognitivos

ABSTRACT

This article introduces the concept of a digital *ethos* in examining how university students select, assess, and use information when writing argumentative texts. Drawing on rhetoric and argumentation theory, it considers the reliability of academic sources, the limitations of citation practices, and the methodological weaknesses that may affect formally accredited publications. It also explores the role of cognitive biases and the different rationalities through which students interpret information. In response, the article proposes a pedagogical approach combining epistemic mapping with an adaptation of Plantin's dialogical model, designed to bring competing perspectives into conversation and support the reformulation of initial claims. It concludes that developing a digital *ethos* requires students to question their sources, recognize their own biases, and engage with knowledge critically, independently, and reflectively.

KEYWORDS: argumentation / academic writing, academic literacy / *ethos* / cognitive biases

INTRODUCCIÓN: SOBRE LA FORMACIÓN EN LA UNIVERSIDAD CONTEMPORÁNEA Y LA ENSEÑANZA DE ARGUMENTACIÓN COMO PROBLEMA

La visión humanista de la universidad es una imagen actualmente en crisis. Operar en piloto automático el circuito universitario de espaldas a esta realidad ha tensionado la relación entre la academia (compuesta por el profesorado y demás agentes, cuya preocupación se centra en el conocimiento) y la gestión administrativa (compuesta principalmente por quienes cuantifican la calidad y el espíritu de esta institución para alcanzar estándares de medición que favorezcan la industria educativa superior). Dicha tensión se ha traducido en una serie de cuestionamientos: ¿el modelo económico neoliberal del mercado educativo superior —y su consecuente masificación— puede denominarse democratización de la educación?¹, ¿cuál es el rol docente en las aulas en el contexto de la apertura del conocimiento?² y ¿cómo impacta el neoliberalismo de la producción científica?³

No obstante, considero que el problema de fondo se instala en cuestionarse el rol social que la universidad cumple: ¿alimentar la necesidad de trabajadores cualificados en los distintos espacios productivos o, más bien, gestionar, preservar y generar conocimiento que se traduzca posteriormente en la tecnificación práctica de este en dichos espacios? No es una discusión que los humanistas —especialmente desde las ciencias sociales— planteemos una y otra vez para fastidiar a una industria que aparentemente se encuentra consolidada y que parece funcionar, sino que es necesario

¹ Se alude a la declaración de César Acuña Peralta —fundador y exrector del grupo de tres instituciones superiores conformadas por las universidades César Vallejo, Señor de Sipán y Autónoma en Perú— hecha en el CADE 2015: “La única universidad que ha democratizado la educación universitaria en el Perú es la Universidad César Vallejo y digo esto porque dentro de las tres universidades hay cerca de 12 000 estudiantes. ¿Qué estarían haciendo esos jóvenes si la César Vallejo, la Señor de Sipán y la Autónoma no le hubieran dado la oportunidad de formarse” (RPP Noticias, 2015, 1:29-2:00). La idea de democracia que Acuña maneja tiene que ver con la apertura masiva a los estratos más populares de un bien que habría sido negado a estos grupos: la educación superior. Debido a que este no es el espacio para entrar en debate con esta premisa, solo se utiliza la declaración para apuntar uno de los cuestionamientos del circuito universitario peruano contemporáneo.

² El problema del rol docente es diverso, pero se estima que, en el seno del conflicto, se encuentra el enfoque pedagógico: ¿el docente es un agente de transmisión de conocimiento o un facilitador de actividades que conduzcan a la autonomía del estudiante? Al respecto, Bauman (2007) introduce las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como el elemento disruptor de la pedagogía tradicional que ayuda a entender esta disputa. En el cauce de este cambio de perspectiva, el docente se encuentra en un segundo eje de conflicto: ¿sus actividades deben responder planamente al cumplimiento de metas de competencias o su autonomía debe estar por encima de los planes institucionales?

³ Se considera que este cuestionamiento es el que más recelo ha causado en el interior la academia, pues ha motivado una industria de publicaciones de artículos y ensayos cuyo valor es cuestionable (Saura & Bolívar, 2019). Este conflicto será retomado en la segunda y tercera sección de la presente investigación desde el enfoque de la confiabilidad de las producciones que se han gestado en esta dinámica.

patear el avispero para cuestionar cuál es el enfoque de la formación de profesionales que hemos adoptado. ¿Estamos abocados a la formación de profesionales o de técnicos con título profesional?

El reto por trascender la lógica de la industria laboral y apoyarnos en formar sujetos racionales y críticos renueva el esfuerzo por detenernos a pensar en las competencias con las que los estudiantes egresan: pensamiento crítico y creativo, pensamiento sistémico, comunicación efectiva, entre otras⁴ (Oficina de Innovación y Calidad Educativa [ICE], 2023; Pontificia Universidad Católica del Perú [PUCP], 2022; Universidad del Pacífico, 2023). Para ello, el enfoque adoptado en este trabajo tiene que ver directamente con la forma en la que estas competencias se forman a través de la enseñanza de cursos de argumentación académica y, más precisamente, con cómo se trabaja con los sistemas de argumentación en la universidad peruana.

Esta investigación se instala en la concepción discursiva de la teoría de la argumentación que propone Vega y Olmos (2011), la cual valúa el acto de argumentar como el resultado de una serie de procesos relativos a “cuestiones lógicas, epistemológicas o psicológicas” (p. 58). Sin embargo, la preocupación de este trabajo no radica únicamente en entender el modelo de argumentación que adoptamos los profesores⁵ que enseñamos la redacción de textos argumentativos (principalmente, el ensayo y el artículo de opinión⁶), sino en entender cómo los estudiantes construyen sus argumentos; verificar con qué información trabajan y cuál es el proceso de selección y discriminación de esta; reconocer si son conscientes de sus propios sesgos y prejuicios en los temas que abordan; e identificar las herramientas de las que disponen y cómo las utilizan. Es decir, comprender cuán conscientes son de sus propios sistemas de argumentación.

Por sistema de argumentación se entiende el marco de interpretación por el cual se acomoda la información para luego ser procesada bajo ciertas dinámicas de interpretación lógica: las estrategias argumentativas (que acomodan racionalmente la información), el uso de falacias (que acomoda patética o éticamente la información) y la construcción de su lector ideal (auditorio) (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 2006). Sin embargo, en este trabajo, no estancaremos la discusión de los sistemas de argumentación bajo un modelo único de lógica, como lo impulsaron Perelman y

⁴ Algunas universidades del mundo han desarrollado herramientas para organizar sus actividades de enseñanza. Debido a que este estudio parte del circuito peruano, se consideran algunas que las principales casas universitarias del país han desarrollado como parte de su plan estratégico para garantizar la calidad educativa con la que formar a sus estudiantes.

⁵ Algunos de estos son la retórica grecolatina, nueva retórica, pragmatialéctica, lógica informal, retórica emocional o el estudio del lenguaje natural y la inteligencia artificial con el modelo de arquitectura transformacional.

⁶ Otros géneros discursivos menos utilizados son la reseña crítica académica y literaria, y el comunicado.

Olbrechts-Tyteca (2006), sino que se ampliarán hasta el diálogo que tienen con otros sistemas de lógica, como lo hace Ranciére (1996).

Reconocer la pluralidad de sistemas lógicos es importante, porque permite comprender las dinámicas con las que se construye el conocimiento, cómo se transacciona con este y cómo se puede utilizar; es decir, es el punto de partida para la formación de una mirada epistémica de los estudiantes. Esta mirada sienta las bases para el desarrollo de un pensamiento crítico que les haga entrar en diálogo de mejor manera con la información. Para lograrlo, este trabajo se organiza en cuatro secciones. En la primera, se presentan los lineamientos generales de lo que se entiende por *ethos* digital. Para ello, se parte del concepto de *ethos* objetivo que propone Sattler (1947) y cómo la pluralidad de internet debe ser analizada desde el reconocimiento de lo que Perelman y Olbrechts-Tyteca (2006) llaman límites de la argumentación.

En la segunda sección, se aborda el problema de la confiabilidad de la información que existe en internet. Para ello, se analiza la interacción con los llamados *predatory journal* y el problema de la confianza en el conocimiento científico promovido desde la universidad. En la tercera, se desarrolla el problema metodológico con el que algunas publicaciones trabajan para divulgar información: la generalización que proyecta la estadística y que lleva a los estudiantes a problemas similares. Finalmente, en la cuarta sección, se analizan otras conductas de los estudiantes en la formación de sus argumentos desde el concepto de sesgos cognitivos del psicólogo Kahneman (2011). Ello, para entender por qué los estudiantes suelen trabajar con autores que desarrollan los temas de investigación desde perspectivas que comparten (sesgo de confirmación) o con autores que encuentran después de una búsqueda superficial (sesgo de anclaje).

Gracias a todas estas acciones en conjunto, se propone que el trabajo académico en la era digital requiere un ejercicio de conciencia ética crítica que convierta la abundancia informativa en una decisión sobre el manejo consciente del conocimiento.

ETHOS Y ETHOS DIGITAL

Dung (1995) propuso la teoría de marcos de argumentación y su aporte revolucionó el campo de la programación. Basada en la lógica formal con una visión estructuralista, su propuesta le permitió crear un modelo de argumentación matemático aplicado a la programación de sistemas operativos. Así, sentó las bases para que los sistemas computacionales puedan interactuar y resolver conflictos de manera sistemática y autónoma: los fundamentos de la inteligencia artificial (IA). Sin embargo, este trabajo busca abordar cómo interactúan los estudiantes con el entorno digital no desde cómo opera la IA, sino por cómo los alumnos gestionan la información. Para ello, se recupera, a continuación, un concepto de la retórica clásica: el *ethos*.

El modelo aristotélico de argumentación se propuso en la *Retórica* y describe tres modos de persuasión: *ethos*, *pathos* y *logos*. El *logos* se sostiene en el acomodo de premisas en función al razonamiento, el raciocinio y las pruebas; el *pathos* lo hace en relación con las pasiones, la emocionalidad del oyente; y el *ethos* con la confianza y la credibilidad que el hablante tiene previo al discurso o que logra conforme habla (Aristóteles, ca. s. IV a. C./1988). En este sentido, existe una dimensión personal del *ethos*. A este modelo, Sattler (1947) lo denomina *ethos* subjetivo. Sin embargo, este autor también establece que hay un *ethos* objetivo, el cual refiere al conjunto de normas sociales, valores, hábitos, creencias y disposiciones morales que una comunidad comparte y considera apropiadas. En ese sentido, el *ethos* objetivo da forma a la conducta argumentativa del hablante, pues aprovecha las expectativas colectivas sobre lo que se considera válido o no.

En cuanto a la digitalidad, este es importante para entender cómo la comunidad académica en la red ha creado sistemas de valores que dan forma a las discusiones que los investigadores pueden aprovechar en su favor. El *ethos* digital es, en este sentido, el conjunto de normas —en tanto valores, hábitos, creencias— que la comunidad académica comparte y considera apropiada para la gestión de la información y el conocimiento. En las siguientes secciones, se describirán algunas de sus particularidades y cómo los docentes pueden crear estrategias para la enseñanza de habilidades que puedan desarrollar las competencias de pensamiento crítico y autonomía del aprendizaje en sus estudiantes.

SOBRE EL PROBLEMA DE CONFIABILIDAD: UNA LECTURA DEL SISTEMA ACADÉMICO EN TORNO A LA CITACIÓN Y SELECCIÓN DE FUENTES

Como se ha visto, el concepto de *ethos* en Aristóteles (ca. s. IV a. C./1988) tiene una doble dimensión: como conjunto de normas y costumbres de una comunidad que regula la actuación de los individuos que la integran, y como atributo moral con el que un individuo es embestido a partir de la dinámica de dicho grupo social. La primera idea tiene que ver con lo que conocemos comúnmente como ética y se asocia con el concepto de cultura para comprender la interacción social de una comunidad; la segunda, con el uso retórico que aquí nos ocupa y que refiere a la reputación del hablante. Respecto a la segunda dimensión, Plantin (2018) explica que son tres los componentes que producen este efecto discursivo en la audiencia: “Good sense is *phronesis*, that is to say, ‘prudence’; good moral character, *arete*, ‘virtue’; and good will is *eunoia*, or ‘goodwill’” (p. 247). De esta manera, el mensaje estaría respaldado a partir de la personalidad y la autoridad moral con la que ya goza previamente el hablante en la comunidad o que construye a partir de diversas estrategias discursivas.

La importancia del análisis de este concepto radica en que la tradición académica contemporánea occidental ha impulsado la construcción de los trabajos académicos mediante el recurso de la apelación a la autoridad como estrategia discursiva de validación. Perelman y Olbrechts-Tyteca (2006) describen este recurso como el modo de razonamiento retórico que “utiliza actos o juicios de una persona o un grupo de personas como medio de prueba en favor de una tesis” (p. 470). Maurel-Indart (2014) explica que, en la Edad Media, una época en la que la producción científica era limitada a un pequeño grupo de autores, el acto de citar no era una necesidad, pues formaba parte de un pacto comunitario reconocer y rastrear el decurso de las ideas: “El placer de una complicidad inteligente entre hombres de letras” (p. 14). Sin embargo, la masificación de las tecnologías de producción (la imprenta, internet, bases de datos) ha conducido a que el citado ayude a reconocer y valorar el trabajo de los investigadores para consolidar una idea del conocimiento como un hecho estable. De ahí, la popularidad y la gran aceptación de los manuales de registro y citación como los desarrollados por la American Psychological Association (APA), la Modern Language Association (MLA) o la Organización Internacional de Normalización (ISO) 690.

En línea con los principios retóricos que construyen la idea de *ethos*, citar fuentes académicas convierte al texto en un dispositivo que tiene la buena disposición para con su lector de respaldar sus afirmaciones. En la enseñanza de escritura e investigación académica, la virtud se traduce en que el estudiante que escribe un texto ha seleccionado una fuente a partir de un criterio de confiabilidad. El modelo actual de confianza en una fuente de información se basa en la detección de, por lo menos, cuatro elementos importantes: formato de publicación (libro, artículo en revista, tesis, etcétera), garantía de fiabilidad (referencias bibliográficas en un formato de citación y registro), datos de publicación (nombre de autor, año de publicación, título) y respaldo institucional (entidad a cargo de la publicación: editorial, revista, universidad, instituto, etcétera) (PUCP, 2015). Gracias a estos criterios, los profesores pueden orientar a sus estudiantes a la exclusión de aquellas fuentes incompletas o parcialmente editadas que circulan en internet, lo mismo que en páginas web (por ejemplo, Rincón del Vago, Tareas Fáciles) o en enciclopedias virtuales (Wikipedia, Scholarpedia).

Sin embargo, con este modelo de trabajo se construye una idea reduccionista y operativa del entorno digital del conocimiento, debido a que una fuente puede cumplir con todos estos criterios, pero ello no implica que sea una publicación de calidad que agregue valor a las investigaciones de los estudiantes. Al respecto, Saura y Bolívar (2019) exploran cómo el investigador construye su propia identidad en el espacio digital de los repositorios y gestores académicos. Analizan la lógica capitalista de este tipo de publicaciones, los problemas que encarna y cómo se desestabiliza el concepto de autor académico o investigador en esta dinámica. Con este propósito, emplean el concepto capitalismo académico de Slaughter y Leslie (2001) para entender el sistema

que mueve a los agentes vinculados con la gestión del conocimiento (investigadores, profesores, integrantes de grupos de investigación) de la sociedad posmoderna.

El principio de competitividad de la lógica neoliberal en la industria educativa superior impulsa a que las universidades presionen a los agentes de cara a la investigación y que ello se traduzca en una cuantificación de la calidad. La cantidad de publicaciones es lo que termina midiendo la calidad del investigador. Este esquema se puede traducir en la siguiente idea: “El deseo de la cuantificación, el afán por poseer más y más artículos, aunque no sean de calidad; es decir, la apuesta incesante por la cantidad en lugar de la calidad, es muy propio de estos tiempos” (Saura & Bolívar, 2019, pp. 18-19). De su análisis, se puede concluir que los perjuicios más relevantes de esta lógica son la precarización de la calidad de las investigaciones y la creación de un circuito nocivo de revistas.

Respecto al primer problema, se cuestiona que los escritos acogidos por distintas revistas académicas no necesariamente penetren o problematicen de forma clara o relevante en su campo de conocimiento; es decir, se les cuestiona el aporte que pueden significar para su disciplina o campo de conocimiento. El segundo problema es lo que Beall (2012) denomina *predatory journal*. Además, crea un índice de revistas académicas en sus esfuerzos por crear cierto orden para que los investigadores no publiquen sus trabajos en revistas cuyo impacto en la comunidad científica se diluya. Bajo una serie de analíticas basadas en el modelo de procesamiento *big data*, organiza una lista numerosa de aquellas revistas cuyo interés principal es captar el dinero por derecho de publicación y capturar los derechos de autor de las investigaciones. La Bealls’ list contenía, para diciembre del 2024, casi 3000 publicaciones periódicas (Beall’s List, 2024).

No obstante, Saura y Bolívar (2019) encuentran que el problema trasciende, pues hay revistas que, bajo el sello de grupos editoriales importantes como Taylor & Francis, han aprovechado de su buena reputación para promocionar publicaciones “por las que cobra[n] (según contenido y figuras) varios miles de euros” (p. 16). En palabras más sencillas, el sistema académico en el espacio digital no tiene suficientes garantías para los agentes educativos que producen el conocimiento. De cara al estudiante, este sistema enrevesado los coloca en un estado de incertidumbre sobre lo que deberían seleccionar para realizar sus trabajos de investigación. En medio de esta situación, se puede llegar a dos reflexiones, las cuales desarrollaremos a continuación.

La primera es sobre el riesgo de caer en las falacias de falsa autoridad o de *argumentum ad verecundiam*. Al respecto, los docentes debemos dejarlo en claro, sobre todo, a aquellos estudiantes de primeros semestres que ven en el sistema de referencia una estrategia suficiente para respaldar lo que afirman. Para ello, se debe construir la noción de que la cita por sí misma no tiene relevancia y que es, más bien, su utilidad lo que le otorga significación. Sin análisis lógico, sin pruebas prácticas de

aplicación en situaciones concretas, y sin una infraestructura textual organizada que ayude a colocar a la cita en una posición adecuada, el escrito no puede sostenerse por sí mismo. Lo mismo ocurre cuando los estudiantes apelan a autores que pueden gozar de reconocimiento social y que han escrito columnas de opinión interesantes, pero que no corresponden a su campo de especialización.

Creo que estas anotaciones son bastante obvias y los docentes ya las venimos poniendo en práctica; sin embargo, me gustaría ir un poco más allá en el análisis de todas estas consideraciones aplicadas al espacio digital. Esto, a fin de entender las dinámicas que construyen la confiabilidad de un texto académico en la red y cómo esta se asocia con la comprensión de que su confiabilidad tiene que ver también con su carácter epistemológico. Para ello, los estudiantes se pueden servir de herramientas como las siguientes:

1. Google Académico: para la búsqueda de fuentes, así como para rastrear la especialización del autor mediante la revisión de otras publicaciones que viene desarrollando en el mismo tema o para verificar si, más bien, aborda temas diversos. Con ello, se podría determinar si es un especialista en el tema o no.
2. Inteligencia artificial para la búsqueda de fuentes: para consultar si la fuente consultada es relevante para el tema que analiza o qué otras fuentes se deben consultar. Además, permite conocer cómo utilizarlas en la escritura de su texto.

Una de las principales discusiones en la nueva perspectiva de la función del docente en el aula de clases es si este es un transmisor de conocimientos o se ha convertido en un orientador/facilitador de estos, debido a la sencillez para acceder al conocimiento que ha generado la gratuidad o abaratamiento de la información y las tecnologías digitales. En línea con ello, actualmente, uno de los roles más importantes del docente es construir la noción de prudencia en el estudiante frente a esta abrumadora cantidad de publicaciones: ¿cuál(es) elegir?, ¿por qué esta y no aquella?, ¿qué autores deben aparecer sí o sí en el tema investigado?, ¿en qué momento se utilizará?, ¿realmente ayudan en este tema?, ¿hay otra forma de ver el mismo tema desde otra disciplina o perspectiva? Este puede suponer un primer nivel de análisis para la selección de fuentes, pero no debería limitarse a este.

Los docentes debemos llevar al estudiante a que se adentre en los conflictos teóricos desde la discusión en la que se encuentra el problema de estudio. En torno a ello gira la segunda reflexión. Doroncel et al. (2021) llaman mapeo epistémico a este tipo de involucramiento, el que permite al investigador manejar de manera sistemática las diferentes perspectivas con las que el problema de investigación es estudiado. En ese sentido, el planteamiento de ciertas preguntas implica desarrollar en ellos un espacio de reflexión no necesariamente prescriptivo —en forma de una lista cerrada de

criterios—, sino de formación de criterios particulares para cada escrito, el cual debe partir de la premisa de que usar la información de sus fuentes no es suficiente si no se inscribe en un andamiaje lógico-textual desarrollado individualmente. Las preguntas que ayudan a construirlo son las siguientes: ¿cuáles son las teorías que han explicado el problema de estudio?, ¿cuáles son los temas que implica?, ¿cuáles son las posiciones que existen en torno a este?, ¿cuáles son las principales críticas que se han realizado? o ¿qué limitaciones existen actualmente sobre el problema de estudio?

Herramientas como la IA pueden sustituir la labor de acompañamiento docente cuando el estudiante no se encuentra en el aula de clase —sea física o virtual—. Esto contribuye a que el alumno tenga una noción más clara de que el sistema académico es plural, multiforme, multi- e interdisciplinario. Así, es posible desarrollar capacidades evaluativas que le permitan consolidar competencias de pensamiento crítico y autonomía —en relación con habilidades como la revisión de esquemas de escritura y la inserción de conceptos y citas en ellos, o con la forma en que se pueden realizar comentarios estratégicos y pertinentes que garanticen que la gestión de las citas sea conveniente y convincente—, así como el pensamiento creativo y autónomo.

Con todo ello, se busca que el estudiante se acerque al *ethos* digital de forma crítica cuestionando el sistema académico en dos niveles: reconociendo que su principal sistema de validación (el citado) encarna problemas y partiendo de la premisa de que la proliferación de publicaciones no es necesariamente una ventaja. Hay una premisa lógica que aparece en Vega y Olmos (2011) apropiada para esta última discusión: “Es una fuente muy acreditada (+X), pero en este caso es poco fiable (-Y)” (p. 57). ¿Cómo llegar a esta capacidad de análisis?, ¿es suficiente valorar una fuente de información a partir de reconocer su utilidad en el tema? En la siguiente sección, se revisará otro elemento fundamental que el docente debe estimular en el estudiante crítico de la información que recupera para escribir su texto en la universidad: la metodología de las investigaciones.

PROBLEMAS METODOLÓGICOS DE LA CREACIÓN DE INFORMACIÓN

El debate sobre las cuestiones metodológicas en las investigaciones científicas publicadas en revistas indexadas ha adquirido creciente relevancia en la literatura reciente, especialmente en estudios incluidos en bases de datos como Scopus y Web of Science. Estas investigaciones analizan la calidad, transparencia y reproducibilidad de los protocolos científicos. Uno de los aportes más influyentes es el de Ioannidis (2005), quien plantea que una proporción significativa de los resultados publicados puede contener errores debido a sesgos metodológicos, tamaños de muestra reducidos, bajo poder estadístico y uso inadecuado de pruebas de significancia, factores que incrementan la probabilidad de falsos positivos. Esta preocupación se relaciona con la denominada crisis de reproducibilidad observada en diversas disciplinas.

En psicología social, por ejemplo, Stroebe (2016) señala que numerosos hallazgos no han logrado replicarse de manera consistente, lo cual evidencia debilidades en el diseño experimental y en la interpretación estadística. Investigaciones más actuales han identificado problemas recurrentes en el muestreo, el diseño experimental y la presentación incompleta de los procedimientos analíticos, como muestra la revisión de Jahanbakhsh et al. (2025). En línea con ello, el trabajo de Guo et al. (2025) encuentra que al menos 101 de las 165 fuentes analizadas, correspondientes al 2021, sobre publicaciones durante el transcurso de la primera ola del COVID-19 muestran bajos niveles de calidad metodológica y de integridad en el reporte. Estas se caracterizan, principalmente, por una ausencia crítica de registro previo y de protocolos, así como por la falta de transparencia en el intercambio de datos y códigos. Los problemas metodológicos identificados incluyen estrategias de búsqueda incompletas, la omisión frecuente de búsquedas manuales y una evaluación deficiente del riesgo de sesgo⁷, en la que se ignoran habitualmente factores como las variables confusoras, el sesgo de reporte de resultados o la pérdida de seguimiento en los estudios primarios.

En general, las investigaciones coinciden en que las principales limitaciones metodológicas incluyen deficiencias en el diseño de la investigación, el uso inadecuado de técnicas analíticas, la escasa transparencia en los reportes y las dificultades para reproducir los resultados científicos. Para entender el impacto que tiene esta tendencia editorial en la escritura de trabajos argumentativos, se realizó un ejercicio utilizando una metodología de inducción por la cual las características de un elemento pueden proyectar características comunes que se corresponden con los hallazgos de las fuentes que se han ido comentando. Para ello, se seleccionó un trabajo de investigación reciente que el algoritmo de Google Académico arrojó en la primera página de búsqueda sobre el consumo de marihuana en el rendimiento escolar.

Flores-Bustamante et al. (2024) realizaron un trabajo de investigación en una universidad mexicana para entender el impacto que tiene el consumo de marihuana en el rendimiento escolar. La principal conclusión a la que llegaron es interesante: no se puede establecer una idea única sobre el efecto que esta tiene en los consumidores, pues en algunos mejora y en otros perjudica el rendimiento. Ahora bien, ¿cómo podría utilizarse esta información en la redacción de un texto argumentativo? Podría elaborarse, a través de la figura del argumento práctico o pragmático, una estructura lógica que permita respaldar una medida por el efecto positivo o negativo que esta tiene.

⁷ En relación con el sesgo como problema metodológico, la investigación de Borjas y Breznau (2026) revela que la ideología política de los científicos seleccionados como población de estudio tiene un efecto estadísticamente significativo en la producción de sus investigaciones sobre políticas de inmigración, ya que sus ideas preconcebidas sobre el tema llegan a orientar sus resultados e interpretaciones de investigación. En realidad, la bibliografía sobre el sesgo como problema metodológico en las investigaciones recientes es una línea de investigación con amplia bibliografía (Jerke et al., 2025; Polas, 2025).

En palabras más simples, la investigación de Flores-Bustamante et al. (2024) puede ser útil si el texto que se está construyendo defiende o rechaza la permisión del uso controlado de marihuana a partir de mostrar los resultados positivos o negativos que su consumo tiene. Ello respondería a la orientación argumentativa discursiva de la teoría que se enseña en los cursos universitarios (Vega & Olmos, 2011). Sin embargo, creo que hay un problema que no es tan obvio y que requiere una lectura más profunda, porque es una visión operativa poco clara la que se está promoviendo en los estudiantes. Para entender mejor a lo que me refiero, leamos con atención algunos puntos clave del trabajo de Flores-Bustamante et al. (2024) que me gustaría resaltar:

1. La relación de variables es cuestionable: consumo de cannabis (variable 1) con rendimiento escolar (variable 2). Sin embargo, el estudio implica entrevistas semiestructuradas en tres estudiantes universitarios de Ciencias de la Salud de una universidad pública del estado de Hidalgo. Es decir, ¿la variable 2 es pertinente?, ¿por qué no relacionar con el concepto rendimiento académico que sería más apropiado?, ¿no es importante la condición de ser estudiantes de nivel superior, que sean de la carrera de Ciencias de la Salud, que sean de una universidad pública, que sean del estado de Hidalgo?, ¿por qué solo se mencionan que se encuentran en un rango de 25 años, pero no se vincula con un semestre académico?, ¿no es importante?
2. El tamaño de la muestra es cuestionable: no se declara cuál es la población total que se analiza (por ejemplo, el total de estudiantes matriculados en Ciencias de la Salud o de la carrera específica que los alumnos cursan) ni los criterios de inclusión o exclusión; tampoco se justifica la selección de la cantidad de estudiantes. Si bien en la sección de metodología se declara que el estudio es de muestreo no probabilístico, ¿es realmente significativo un estudio con la participación de solo tres estudiantes?
3. La técnica no es clara: se utiliza un cuestionario de diez preguntas para la entrevista que se realiza de manera virtual, pero ¿cuáles son esas preguntas? Se declara que nueve de ellas son abiertas, entonces ¿la que queda es cerrada?, ¿se estableció en escala?, ¿por qué esa pregunta debía ser de respuesta única?, ¿por qué no colocar las preguntas para que el lector pueda evaluarlas?

Se llegó a la fuente detallada después de una búsqueda de menos de un minuto en Google Académico, como generalmente haría un estudiante de primeros semestres generalmente realiza. Esta es una publicación que cumple con los cuatro requisitos que en la sección anterior se detallaron (es un artículo publicado en una revista académica, cita a dieciséis fuentes académicas, se puede consultar todos los datos incluyendo el nombre de la revista *Educación y Salud: Boletín Científico Instituto de Ciencias de*

la Salud y la revista es gestionada por la Universidad Autónoma de Hidalgo), pero, aun así, los cuestionamientos que se le han realizado líneas arriba siguen siendo legítimos. El problema central de su selección es que los estudiantes generalmente escogen fuentes que no necesariamente leen completas o, si lo hacen, no se detienen a reflexionar sobre estos aspectos. En ese sentido, analizar la metodología es fundamental para valorar la calidad de la información que seleccionan para sus propias argumentaciones. Es pertinente, en esta línea lógica, revisar la premisa que proponen Vega y Olmos (2011): “Es una fuente muy acreditada (+X), pero en este caso es poco fiable (-Y)” (p. 57).

Una analítica de las metodologías de las fuentes puede orientar a la reflexión crítica para que un alumno entienda que no todas las publicaciones debidamente acreditadas y con reconocimiento (+X) por sus condiciones de publicación son necesariamente confiables (-Y). Cuestionar los resultados de investigaciones acreditadas contribuye a que los estudiantes formen un juicio crítico no solo sobre las fuentes, sino sobre el propio sistema académico que promueve certezas y que son útiles para fundamentar sus trabajos. Esto no solo ocurre en trabajos de corte cualitativo, sino también ocurre en trabajos cuantitativos y mixtos. El problema yace en los investigadores que no usan correctamente las metodologías y en las instituciones que optan por la publicación de sus informes.

Desde la perspectiva de la filosofía de la ciencia, este es un enfoque de crítica al positivismo y al racionalismo que ha conducido a la denominada crisis del realismo científico por la cual la ciencia —y con ella la academia como espacio de producción científica— es falible (Borge, 2018). Siguiendo esta línea, la ciencia, lejos de producir una comprensión plena de la realidad, crea marcos interpretativos de subjetividad para esta, los mismos que pueden ser discutibles. Partir de esta premisa dota de herramientas para que un estudiante pueda sentir la confianza necesaria para cuestionar u objetar la información de la fuente a la que se enfrenta. Con ello, la idea de *ethos* digital que vamos construyendo es que un estudiante debe ser capaz de cuestionar las publicaciones mismas porque pueden ser informes que presentan fallas en su constitución. Ahora bien, ¿qué ocurre cuando el pensamiento mismo de este estudiante presenta fallas o, más bien, desarrolla razonamientos que son paralelos al saber académico?

PRÁCTICAS ESTUDIANTILES DE LA INTERACCIÓN CON LAS FUENTES DE INFORMACIÓN

La manera en la que los estudiantes se aproximan a estructuras de pensamiento que logren dar forma a sus ideas suele ser diversa. En esta sección, se parte del concepto de sesgo cognitivo del psicólogo Kahneman (2011) para entender por qué

los estudiantes suelen trabajar con autores que tratan los temas desde perspectivas que comparten (sesgo de confirmación o de percepción selectiva) o con autores que encuentran después de una búsqueda superficial (sesgo de anclaje).

En esencia, un sesgo cognitivo se entiende como una desviación de la lógica o de la racionalidad impulsada por la tendencia de las personas a recurrir a pensamientos rápidos guiados por la intuición y la confianza en una solución rápida para problemas que parecen obvios (Kahneman, 2011). Aplicado al razonamiento de estudiantes que tienen que escribir textos argumentativos, los sesgos orientan las ideas hacia respuestas automáticas basadas en ideas preconcebidas con las que han sido entrenados previamente los sistemas, porque consideran que los problemas que se les presentan no son lo suficientemente desafiantes. Así, optan por ideas que les parecen obvias como asumir posturas que leen en ensayos y que están en sintonía con su propio sistema de creencias, lo cual refleja una conducta relacionada con el sesgo de anclaje.

El sesgo de anclaje (el ancla como ajuste) se puede entender como la tendencia que un estudiante muestra a depender de ideas o información que le parece importante y sobre la cual “ajusta la estimación ‘moviéndolo’ mentalmente desde el ancla” (Kahneman, 2011, p. 123). Esto conduce, por ejemplo, a elaborar tesis que revelan nula o poca profundidad sobre el tema de investigación. En ese sentido, se quedan con aquellas ideas que son reforzadas por el sesgo de percepción selectiva, es decir, la tendencia a percibir e interpretar la realidad de acuerdo con las propias creencias, valores o experiencias, dejando fuera los aspectos que no encajan en su marco mental. Por esta razón, sus premisas o conclusiones no dan cuenta del mapeo epistémico que esperamos en el modelo de argumentación que se viene discutiendo. En realidad, organizan explicaciones más o menos coherentes —forzando muchas veces el resultado—, lo que les garantiza suficiente confianza para desarrollar un escrito.

Estos sesgos se activan, generalmente, en contextos en los que los temas que se abordan trascienden el circuito académico y crean un espacio polarizante y reduccionista en la interacción social (como pueden ser los temas políticos o religiosos, o sociales, como la migración o el género). Ejemplos representativos de cómo las argumentaciones no son meramente racionales, sino que responden, muchas veces, a movimientos ideológicos impulsados por momentos culturales, pueden ser las discusiones sobre el aborto (proaborto o provida), el retorno a la pena de muerte o la resocialización del convicto, la promoción de un modelo de corte liberal en torno a los derechos de la comunidad LGTBQ+ o su restricción en favor de la protección de un modelo social conservador. En realidad, la discusión que se abre a finales del siglo xx en torno al género resulta un escollo en los tiempos en los que se escribe esta investigación. Este fenómeno resulta revelador por los meandros lógicos racionalistas y no racionalistas que va conformando.

Muchos de los estudiantes no tienen una formación clara sobre el género como tema académico, pero sí una postura social y política en torno a todo lo que ha provocado. Muestran rechazo o adhesión a la visión biológica o sociológica del género sin entender sus fundamentos en la discusión médica, filosófica o antropológica. Lo interesante es que muchas veces llegan a combinar ambas visiones para dar forma a posturas concesivas y no cerradas, por lo que es conveniente que, una vez descubiertos los vacíos argumentativos, el profesor acompañe la toma de una postura y la enunciación de su tesis. Aunque la búsqueda de dichos fundamentos puede ser guiada por el docente, esta puede darse solo hasta cierto punto, pues muchas veces se activa el ancla desde la cual se interpreta lo que leen. El efecto que esto tiene se traduce en visiones recortadas, distorsionadas o sesgadas del problema. Evidentemente, ello supone una pérdida en la formación de la competencia de pensamiento crítico.

El trabajo de Kahneman (2011), desde la psicología, parte de cuestionar la visión que existe de las personas como seres racionales para comprender las operaciones mentales que procesan durante la toma de decisiones. Desde la filosofía, Toulmin (2003) realiza un análisis sobre lo que se entiende por razón, razonamiento y racionalidad, a fin de establecer que, en realidad, la búsqueda de la ciencia por establecer ideas absolutas (a partir de una metodología singular y universal) perjudicó la credibilidad de la propia ciencia en el siglo xx. La visión antropológica de la argumentación que desarrolla Perelman y Olbrechts-Tyteca (2006) en sí misma no logra ser coherente, porque implica reconocer que el ser humano es racional y es capaz de aceptar una premisa siempre que se le presenten pruebas lo suficientemente ordenadas y lógicas. Su nueva retórica implica un “acuerdo” por el cual el auditorio comparte las mismas condiciones de racionalidad, pero ¿qué sucede cuando el auditorio se mueve en otra lógica?, ¿qué ocurre si entiende de manera distinta el mismo problema?

Los docentes partimos de la suposición de que los estudiantes inscritos en cursos de argumentación parten de modelos lógicos sistemáticos y fundados en la razón. Es un pacto implícito que Lillis (2003) denomina práctica institucional del misterio, pues damos por hecho que los estudiantes ya dominan todas las operaciones que, en realidad, estamos formando como educadores y que somos parte del mismo “auditorio”. En términos de Perelman y Olbrechts-Tyteca (2006), esto se traduce en que somos parte de un “acuerdo” por el cual nos movemos dentro de la misma racionalidad, cuando no es así, al menos no en la mayoría de los casos. En ese sentido, es necesario reconocer que los estudiantes, por las particularidades de su interacción social, no forman parte imperiosamente de ese mismo esquema.

¿Eso quiere decir que los estudiantes no son lógicos o no utilizan la lógica? Para responder a esta pregunta, tenemos que aceptar que los estudiantes sí estructuran su pensamiento de manera lógica —en cuanto la entendemos como una progresión

sistemática de premisas que nos lleva a una conclusión—, pero no siguen la lógica racional que esperamos de ellos. Dadas las condiciones que se describen, es válido preguntarse si existen dos lógicas: una racional y otra no racional. De hecho, esta polaridad corresponde a la visión occidental que Toulmin (2003) describe, y que condujo a la crisis de la razón en el siglo xx. Es más válido aceptar la pluralidad de lógicas en tanto que hay pluralidad de racionalidades.

Rancière (1996) explica cómo la discusión de algunos problemas en el terreno de lo político no puede llegar a consensos no porque no se pueda entender la racionalidad del contrincante, sino porque parten de lógicas paralelas y no dialogantes. Explica que es posible que una persona acepte que la lógica y el razonamiento de un opuesto tenga sentido, pero ello no implica que sea aceptado, porque la persona puede partir de una racionalidad distinta. A este modelo, Rancière (1996) lo denomina desacuerdo, el cual sería el punto germinal de la discusión política. Un ejemplo que ayuda a entender esta diferencia es el que documenta Espinosa (2009) en el caso del Baguazo. El Gobierno de Alan García venía gestionando desde hacía algunos años la explotación de recursos naturales (petróleo, gas y madera), principalmente, en tierras de las comunidades originarias awajún y wampis. Debido a la resistencia de estas comunidades, el resultado fue una serie de enfrentamientos que resultó en 33 muertos y decenas de heridos.

En sus conclusiones, Espinosa (2009) explica que el debate yacía en la comprensión de lo que García y las poblaciones entendían por progreso y buen vivir. Por un lado, la visión neoliberal asocia el buen vivir con estándares de desarrollo económico y tecnológico de una vida moderna, y el progreso como un aumento de los indicadores del PBI a partir de la explotación de los recursos naturales. Por otro, la visión de las comunidades amazónicas asocia el progreso con la conservación de la naturaleza para que esta provea permanentemente los recursos necesarios para cubrir sus necesidades básicas, mientras que el buen vivir lo vincula con la coexistencia con el medioambiente, no solo como hábitat, sino como parte constitutiva del ser humano. El conflicto se manifiesta en la encarnación de ontologías radicalmente distintas.

Lo importante de emplear el Baguazo como ejemplo es que permite entender que, cuando se encuentran lógicas opuestas, ello genera explicaciones para una serie de decisiones que tienen sentido dentro de su propia línea de razonamiento. Estas corren de manera paralela y coexisten en un mismo terreno político: la multiculturalidad peruana. ¿Qué visión es la que comparte un estudiante de una universidad privada limeña de alto costo? ¿Qué visión es la que sigue uno de una universidad privada de la sierra donde hay proyectos mineros ilegales? ¿Desde qué visión parte un estudiante de una universidad nacional amazónica perteneciente a una comunidad originaria? Esto es lo que buscamos problematizar en esta investigación. No es bueno deslegitimar las lógicas del estudiante porque no se acomodan a nuestra lógica académica racionalista,

más bien se debe entender que estas lógicas son producto del sentido común que han formado a través de su propia experiencia social, cultural, económica y educativa que le imprimen un sentido a su forma de pensar. El docente debe ayudarse de los presupuestos y de las visiones que el estudiante ya tiene para que, partiendo de estas, dé forma a sus argumentaciones trayéndolos al debate con la lógica racionalista de la academia o que le dé sentido en su visión del tema.

La primera estrategia es la que los cursos de argumentación condicionan bajo la estructura de premisas lógicas que sigue los modelos de Aristóteles, Perelman y Olbrechts-Tyteca, y Toulmin. Para la segunda, habría que pensar en una estrategia un poco más amplia. En este sentido, propongo que el docente estimule un modelo autónomo de cuestionamientos que se basan en una dialéctica de la argumentación basada en el modelo dialógico de argumentación de Plantin (1998). Este parte de un proceso de tres etapas previas a la argumentación: presentar una propuesta, confrontarla con un punto de vista opuesto y definir el problema (Tabla 1).

Tabla 1
Descripción del modelo dialógico de Plantin

Proposición (tesis)	Oposición (antítesis)	Determinación de problemática (síntesis)
Pienso que usar el lenguaje inclusivo en la universidad no tiene sentido.	El lenguaje inclusivo, más que una postura lingüística, es una postura política que parte de la premisa del lenguaje como instrumento de representación de la subjetividad. El lenguaje inclusivo es un sinsentido si se espera que la escritura académica tenga un alcance a toda una comunidad que es capaz de comprender la variedad estándar del idioma.	Me doy cuenta de que el debate que se ha gestado en torno al lenguaje inclusivo en la escritura de textos académicos tiene que ver con la variedad del idioma: ¿debe continuarse con la variedad estándar o cambiarse a una variedad politizada?

Como se puede apreciar, el modelo dialéctico parte de una propuesta del estudiante (primer momento) a la que el docente (o la asistencia de una IA) debe oponerse, no necesariamente con otras tesis, pues también puede hacerlo mediante otras visiones del tema que analiza. Este segundo momento resulta crucial, pues es cuando debe usarse el mapeo epistémico como herramienta pedagógica para que el estudiante se adentre en el tema entendiendo las perspectivas de análisis desde las que se aborda. Hacerlo le permitirá extraer ideas que le ayuden a formar un criterio propio a partir de la aceptación de premisas o del rechazo de estas, encontrando vacíos o cuestionando sus lógicas.

En un tercer momento, la síntesis a la que llega el estudiante no necesariamente es una tesis reformulada. Es más valioso que llegue a entender cuál es la problemática que se le ha planteado para que llegue al punto central del debate. Ahora bien, es importante anexar dos etapas adicionales que parten del mapeo sistémico de Doroncele et al. (2021), discutido en la sección anterior, para ver cómo el proceso dialéctico puede ser más ordenado y tener una dirección pedagógica más útil. En la Tabla 2, se puede apreciar el proceso de construcción de un argumento en cinco etapas, que el docente puede utilizar para guiar a sus estudiantes.

Tabla 2

Descripción del modelo dialógico de Plantin intervenido

Etapa 1: premisa inicial (propuesta)	¿Qué se elabora?	¿Qué aspectos considerar en esta etapa?
	Pienso que usar el lenguaje inclusivo en la universidad no tiene sentido.	El estudiante debe presentar una premisa corta y contundente que exprese la postura que considere sobre el tema.
Etapa 2: opuestos	El lenguaje inclusivo, más que una postura lingüística, es una postura política que parte de la premisa del lenguaje como instrumento de representación de la subjetividad.	La detección de opuestos no debe entenderse como contrarios, sino como ideas que dialogan con la suya, ya sea en relaciones de oposición, complementariedad o afinidad, es decir, que no coinciden necesariamente a la suya.
	El lenguaje inclusivo es un sinsentido si se espera que la escritura académica tenga un alcance a toda una comunidad que es capaz de comprender.	
Etapa 3: problema (determinar tema)	Me doy cuenta de que el debate que se ha gestado en torno al lenguaje inclusivo en la escritura de textos académicos tiene que ver con la variedad del idioma: ¿debe continuarse con la variedad estándar o cambiarse a una variedad politizada?	Se espera que, a través de un proceso reflexivo de síntesis, encuentre el problema que busca discutir partiendo del nuevo conocimiento que adquiere en el estudio del tema. Es clave que comprenda el tema de la manera más precisa posible. Por ejemplo, es clave que entienda que el hecho de que sea universitario el nivel donde se rechaza el lenguaje inclusivo tiene que ver con el desempeño posterior de su profesión, pero también como parte del sistema de gestión y producción de conocimiento.
	Rechazo del lenguaje inclusivo en entornos formativos profesionales	

(continúa)

(continuación)

Etapa 4: puntos de vista (disciplinas)	¿Qué se elabora?	¿Qué aspectos considerar en esta etapa?
	Lingüística Política Derecho Filosofía Psicología	Es importante que el estudiante se vaya familiarizando con cuerpos teóricos disciplinarios como parte de su formación académica, de manera que su trabajo de investigación tenga en sí mismo un panorama claro del problema y que las decisiones de inclusión o exclusión de puntos de vista sea plenamente consciente y pueda sustentarse.
Etapa 5: (re)elaboración de premisa		
	Pienso que promover el uso del lenguaje inclusivo en la universidad resulta un acto de imposición que vulnera prácticas lingüísticas y creencias personales legítimas.	Siguiendo pautas que el docente haya elaborado para acompañar el proceso de aprendizaje, el estudiante cierra sus ideas en una premisa corta que revele su posición y desde qué disciplina elaborará su argumentación.

Gracias a un recorrido por etapas, el estudiante puede llegar a ser capaz de valorar su premisa inicial, aquella a la que llegó de manera intuitiva y que ahora tiene un sentido más amplio, pues está inscrita en una serie de tensiones disciplinarias: el lenguaje inclusivo en tanto problema lingüístico, político, legal, filosófico o psicológico. Lo importante es que sea capaz de desarrollar una consciencia plena de los procesos epistémicos por los que pasa un trabajo de investigación y no solo se quede con una noción lingüística prescriptiva sobre lo que es una tesis. Una tesis reformulada que podría elaborar un estudiante de primeros semestres podría ser la siguiente: “Pienso que promover el uso del lenguaje inclusivo en la universidad resulta un acto de imposición que vulnera prácticas lingüísticas y creencias personales legítimas”. Esto conformaría un tercer eje de la forma en la que buscamos que el estudiante se acerque al *ethos* digital, es decir, a través del cuestionamiento de sus propias prácticas de razonamiento en relación con la información que gestiona.

CONCLUSIONES

A partir de todo lo revisado, se puede decir que el *ethos digital* es un concepto en construcción, cuyo alcance se ha delineado de manera muy general a partir del estudio de las dinámicas en las que la academia interactúa para la gestión de la información y el conocimiento. En ese sentido, los docentes deben ser conscientes de que propiciar que los estudiantes busquen información y aprendan de ella no es un ejercicio natural. En

realidad, responde a una capacidad que debe ser orientada para que puedan desarrollar competencias de pensamiento crítico, pensamiento creativo y aprendizaje autónomo.

Los resultados permiten identificar dos ejes fundamentales para la formación argumentativa en el contexto universitario. El primero se relaciona con la necesidad de que el estudiante comprenda y cuestione las convenciones propias del sistema académico, particularmente, los sistemas de citación y el uso de fuentes. Para ello, debe reconocer que el sistema de citación es una dinámica propia de los cursos universitarios, pero que no siempre es un recurso funcional. Tiene que entender su utilidad y ser capaz de aplicar un uso estratégico de las fuentes. Esto le permitirá construir una autoridad personal basada en herramientas como el mapeo epistémico.

El segundo eje se vincula con la evaluación crítica de las publicaciones académicas a partir de la metodología que las sustenta. En este punto, se han cuestionado, principalmente, las metodologías mixtas que hacen uso de la estadística para proyectar ideas generales, pero que conducen al error. Así, un estudiante que utiliza estas fuentes elabora sus argumentaciones con pruebas de mala calidad, lo que conduce a problemas en la demostración de sus premisas. Finalmente, se ha visto cómo la información que circula en el *ethos* digital interactúa con ideas que surgen de sistemas lógicos racionales que son difícilmente aceptados en la academia. Frente a este escenario, resulta clave que los docentes promuevan en los estudiantes una reflexión crítica sobre sus propias prácticas de argumentación. Para ello, se considera necesario aceptar que los estudiantes tienen sesgos cognitivos en la toma de decisiones cuando abordan investigaciones. Con el uso del modelo dialógico de Plantin se elaboró una propuesta de lo que los docentes pueden realizar para que los estudiantes mejoren sus planteamientos iniciales.

En este contexto, se considera que la contribución de este trabajo no se limita a definir una hoja de ruta conceptual para lo que se ha llamado aquí *ethos* digital, sino que también propone una praxis metodológica para la enseñanza de la argumentación potencialmente aplicable en cursos de escritura académica y profesional. Esta praxis se basa en enfoques pedagógicos contemporáneos que enfatizan el aprendizaje activo y reflexivo que incluye herramientas contemporáneas como la inteligencia artificial —como gestor de conocimiento— y paradigmas ampliamente desarrollados en la educación superior como el constructivismo —que concibe el conocimiento como una construcción progresiva mediada por la interacción crítica con la información—. De igual forma, abre la posibilidad de un diálogo con propuestas educativas innovadoras que buscan repensar las formas tradicionales de enseñanza de la investigación y la argumentación.

Por otro lado, no es equivocado pensar que en este artículo se ha planteado una posición crítica sobre la necesidad de renovar el acercamiento a los cursos de escritura

académica de textos argumentativos revisitando teorías y modelos de argumentación que han guiado el quehacer educativo en las últimas décadas. Queda pendiente ahondar en la idea de otros modelos lógicos y explorar qué otras racionalidades pueden tener potencia de ser trasladados al *ethos* académico. En ese sentido, el trabajo de Cárdenas (2015) nos remite a una argumentación de las emociones no solo como el lugar que ocupa el *pathos* en la argumentación, sino también como un modelo de experiencia lateral al racionalista: el emocional. Asimismo, Depraz (2023, 2024) —siguiendo la fenomenología de las emociones— propone que el sujeto cardinal se enfrenta al sujeto racional en la toma de decisiones y de su construcción de mundo. Entonces, ¿por qué no vincular esas otras racionalidades con modelos de argumentación remozados?

Estas conclusiones nos invitan a considerar el *ethos digital* no solo como un objeto de estudio teórico, sino también como un espacio pedagógico desde el cual repensar las prácticas docentes relacionadas con la argumentación en la educación superior. Para el profesorado que trabaja con estudiantes de primer semestre, las estrategias propuestas aquí pueden servir como punto de partida para revisar sus metodologías docentes y comprender mejor las formas contemporáneas de interacción del alumnado con la información, la construcción del conocimiento y el desarrollo de sus propias prácticas argumentativas.

REFERENCIAS

- Aristóteles. (1988). *Retórica*. Gredos. (Obra original publicada ca. s. IV a. C.)
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.
- Beall, J. (2012). Predatory publishers are corrupting open access. *Nature*, 489, Artículo 179. <https://doi.org/10.1038/489179a>
- Beall's List. (2024). *Original & update list*. <https://beallslist.net/>
- Borge, B. (2018). Realismo estructural epistémico, modalidad y leyes de la naturaleza. *Theoria: An International Journal for Theory, History and Foundations of Science*, 33(3), 447-468. <https://doi.org/10.1387/theoria.18969>
- Borjas, G. J., & Breznau, N. (2026). Ideological bias in the production of research findings. *Science Advances*, 12(1). <https://doi.org/10.1126/sciadv.adz7173>
- Cárdenas, L. (2015). *Retórica y emociones. La constitución de la experiencia humana del lugar*. Aula de Humanidades.
- Depraz, N. (2024). *La Surprise: Crise dans la pensée*. Seuil.
- Depraz, N. (2023). *Fenomenología de la sorpresa. Un sujeto cardinal*. SB Editorial.

- Doroncele, Á., Gross, R., & Medina, P. (2021). El mapeo epistémico: herramienta esencial en la práctica investigativa. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(3), 172-188. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2088>
- Dung, P. M. (1995). On the acceptability of arguments and its fundamental role in nonmonotonic reasoning, logic programming and n-person games. *Artificial Intelligence*, 77, 321-357. [https://doi.org/10.1016/0004-3702\(94\)00041-X](https://doi.org/10.1016/0004-3702(94)00041-X)
- Espinosa, O. (2009). ¿Salvajes opuestos al progreso?: aproximaciones históricas y antropológicas a las movilizaciones indígenas en la Amazonía peruana. *Anthropologica*, 27(27), 123-168. <https://doi.org/10.18800/anthropologica.200901.006>
- Flores-Bustamante, C., Ortega, N., Hernández, M., & Jiménez, D. (2024). Impacto del consumo de marihuana en el rendimiento escolar. *Educación y salud. Boletín científico. Instituto de Ciencias de la salud Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, 12(24), 1-6. <https://doi.org/10.29057/icsa.v12i24.12822>
- Guo, L., Huang, X., Miller, S., Ren, J., Wei, Z., White, H., Xing, X., Yang, K., & Zhou, W. (2025). Critical appraisal of methodological quality and completeness of reporting in Chinese social science systematic reviews with meta-analysis: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 21, e70014. <https://doi.org/10.1002/cl2.70014>
- Ioannidis, J. P. (2005). Why most published research findings are false. *PLoS Medicine*, 19(8), e1004085. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.0020124>
- Jahanbakhsh, A. A., Banitalebi, Z., Larson-Hall, J., & Shiiba, A. (2025). Methodological rigor in quantitative L2 research: A focus on interventionist experimental studies. *Research Methods in Applied Linguistics*, 4(3), 100273. <https://doi.org/10.1016/j.rmal.2025.100273>
- Jerke, J., Velicu, A., Winter, F., & Rauhut, H. (2025). Publication bias in the social sciences since 1959: Application of a regression discontinuity framework. *PLoS One*, 20(2), e0305666. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0305666>
- Kahneman, D. (2011). *Pensar rápido, pensar despacio*. Debate.
- Lillis, T. (2003). Student writing as 'academic literacies': Drawing on Bakhtin to move from critique to design. *Language and Education*, 17(3), 192-207. <https://doi.org/10.1080/09500780308666848>
- Maurel-Indart, H. (2014). *Sobre el plagio*. Fondo de Cultura Económica.

- Oficina de Innovación y Calidad Educativa. (2023). *Competencias genéricas. Calidad curricular*. Universidad de Lima. <https://www.ulima.edu.pe/sites/default/files/centers/files/competencias%20genericas%20ulima%202023.pdf>
- Perelman, C., & Olbrechts-Tyteca, L. (2006). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Gredos.
- Plantin, C. (1998). *La argumentación*. Ariel.
- Plantin, C. (2018). *Dictionary of argumentation*. Lightning Source.
- Polas, M. R. H. (2025). Common method bias in social and behavioral research: Strategic solutions for quantitative research in the doctoral research. *Journal of Comprehensive Business Administration Research*, 1-12. <https://doi.org/10.47852/bonviewJCBAR52024285>
- Pontificia Universidad Católica del Perú. (2015). *Guía PUCP para el registro y citado de fuentes*. http://files.pucp.edu.pe/homepucp/uploads/2016/06/08105745/Guia_PUCP_para_el_registro_y_citado_de_fuentes-2015.pdf
- Pontificia Universidad Católica del Perú. (2022). *Competencias genéricas, sello que caracteriza la formación PUCP*. Oficina de Vicerrectorado Académico. <https://vicerrectorado.academico.pucp.edu.pe/news/competencias-genericas-sello-que-caracteriza-la-formacion-pucp>
- Rancière, J. (1996). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Nueva Visión.
- RPP Noticias. (2015, 4 de diciembre). *César Acuña: responde por qué la César Vallejo no está en el top de mejores universidades* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=KBb1spH3rL8>
- Sattler, W. (1947). Conceptions of *ethos* in ancient rhetoric. *Speech Monographs*, 14(1-2), 55-65. <https://doi.org/10.1080/03637754709374925>
- Saura, G., & Bolívar, A. (2019). Sujeto académico neoliberal: cuantificado, digitalizado y bibliometrificado. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(4), 9-26. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.4.001>
- Slaughter, S., & Leslie, L. (2001). Expanding and elaborating the concept of academic capitalism. *Organization*, 8(2), 154-161.
- Stroebe, W. (2016). Are most published social psychological findings false? *Journal of Experimental Social Psychology*, 66, 134-144. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2015.09.017>
- Toulmin, S. (2003). *Return to reason*. Harvard University Press.

Universidad del Pacífico. (2023). *Competencias laborales*. <https://www.up.edu.pe/vida-en-el-campus/formacion-integral/Paginas/competencias-laborales.aspx>

Vega, L., & Olmos, P. (2011). *Compendio de lógica, argumentación y retórica*. Trotta.