

Desarrollo de habilidades argumentativas en estudiantes de cuarto básico: un estudio de caso

Developing argumentative skills in fourth grade students: a case study

María Ignacia Sánchez Ruiz-Tagle

Universidad Finis Terrae

RESUMEN

Para vivir en sociedad, es importante que las personas, desde su formación escolar, desarrollen habilidades como formular, razonar, argumentar y expresar opiniones, ejercitando un pensamiento crítico que les facilite asumir los desafíos comunicativos de la vida diaria. El objetivo de esta investigación fue promover el desarrollo de las habilidades argumentativas de estudiantes que cursan 4° año básico. Con este fin, la argumentación se entiende como una herramienta propia del discurso cuya finalidad cambia de acuerdo con el contexto en el que las personas estén situadas. Se analizarán dos tipos de argumentación: la racional y la persuasiva. Esta investigación se realizó en un colegio de dependencia particular subvencionada de la zona norte de Santiago. La muestra se conforma de 32 estudiantes de género femenino que demostraron tener un nivel descendido de las habilidades argumentativas en su expresión oral y escrita. Sobre la base de un paradigma sociocrítico, se realizaron 11 intervenciones para promover esta habilidad, proceso que fue evaluado mediante una prueba oral que se realizó tanto de manera previa como posterior a las intervenciones, a través de una rúbrica analítica.

Contacto:

María Ignacia Sánchez Ruiz-Tagle | Universidad Finis Terrae | msanchezr1@uft.edu

Palabras clave: argumentación, habilidades argumentativas, educación básica

ABSTRACT

To live as a society, is really important to have in mind different skills as: formulate, to reason, to argue, and to demonstrate different points of view so we can develop our thoughts critically, so this will let us face all the challenges in our daily living. The aim of this investigation is to enhance all these argumentative skills of the students that are on their last year of their first cycle of basic education. To achieve this, argumentation will be taken as a tool of the own speech, which purpose will change depending on the context in which the individuals are place at that moment, combining two types of arguments, one that is rational and the others that are persuasive. This investigation is based in a particular subsidized school in Independencia which is placed in the north part of Santiago. Specifically in a 4th grade that has 32 female students with an average of 9 years old, who demonstrate to have lower argumentative skills in oral and written ways. This article was executed through a sociocritic paradigm which intended to create a change that leads emancipation of the difficulties. All this was based on a study of case where they made interventions that promoted this skills. The instrument to measure this argumentative skill of the students consisted an oral test that was made before and after the interventions. This was evaluated through an analytic rubric which measure both types of arguments.

Keywords: argumentation, argumentative skills, basic education

INTRODUCCIÓN

Actualmente, en las sociedades democráticas es relevante que la ciudadanía sepa manifestar sus puntos de vista y opiniones, especialmente en contextos controversiales, a fin de ejercer la capacidad de justificar ideas y convicciones (Mason y Scirica, 2006); desenvolverse socialmente supone contar con habilidades como formular, razonar, argumentar y demostrar distintas opiniones para desarrollar así un pensamiento crítico que permita a las personas enfrentarse a los desafíos de la vida diaria (Montoya y Monsalve, 2008). Es por esto

que la argumentación es fundamental para ser parte de la sociedad (Means y Voss, 1996). Sin embargo, diversos estudios nacionales e internacionales muestran que las habilidades de argumentación se encuentran débilmente desarrolladas en los niveles iniciales de educación básica (1° a 6° básico) (Manzi y Flotts, 2004)

La presente investigación se anida en un cuarto año básico perteneciente a un colegio de dependencia particular subvencionada que presenta un índice de vulnerabilidad de un 95,3%, ubicado en la zona norte de Santiago. En este curso, se pudo detectar que las estudiantes muestran un nivel descendido de las habilidades argumentativas, lo que se evidencia en la dificultad que les supone responder preguntas que requieran del uso de esta habilidad, ya que solo un 30% de las alumnas se aproximan a una respuesta de tipo argumentativa, y de manera superficial. Una segunda evidencia que sustenta el bajo desarrollo de esta habilidad se establece a través del análisis de una actividad realizada al final de una clase de Historia, en la que tuvieron que responder personalmente, en forma escrita, la siguiente pregunta: *¿La democracia es importante para ti? ¿Por qué?* De las 29 estudiantes que respondieron, el 25% de ellas tendieron a replicar ejemplos trabajados previamente en la sala de clase, evidenciando un nivel insuficiente de respuestas argumentativas. Es necesario tomar en cuenta esta insuficiencia, ya que solo puede considerarse un buen argumento al que contiene supuestos aceptables, importantes e idóneos para sostener una conclusión, siendo estos los criterios que establecen una justificación coherente (Govier, 2010).

La importancia y valor en el desarrollo de esta habilidad radica en que un buen nivel de argumentación en los y las estudiantes promueve el acuerdo entre distintas perspectivas, reconstruye el conocimiento, fuerza a pensar en el propio pensamiento e impulsa la imaginación. Además, promueve el desarrollo lingüístico, del razonamiento y la metacognición (Larraín et al., 2014). Que las alumnas de este curso no desarrollen un nivel básico de argumentación podría incidir en distintos ámbitos del aprendizaje, debido a que esta habilidad, requerida transversalmente en todas las asignaturas en la

escuela, fomenta la construcción de conocimiento y el proceso de pensamiento autorregulado, aún más cuando se discuten puntos de vista contrarios (Schwarz, et al., 2009). Es así como las habilidades de comunicación, y específicamente las de argumentación, juegan un rol importante en el aprendizaje, ya que cuando los estudiantes se enfrentan a ideas contrarias y las debaten aumenta su comprensión conceptual del tema en disputa (Larraín et al., 2014).

Considerando estas evidencias surge la interrogante: ¿cómo fomentar el desarrollo de habilidades argumentativas en un cuarto básico perteneciente a un establecimiento particular subvencionado altamente vulnerable?

Para alcanzar respuestas eficaces, es necesario saber que la argumentación ha recibido diversas perspectivas de análisis y definiciones. Para Camps y Dolz (1995), esta permite analizar y comprender las ideas de los demás de forma crítica, facilitando la resolución de conflictos y terminar con las manipulaciones; su objetivo principal es la defensa de las ideas. Los autores confirman que toda argumentación surge de una problemática o de un conflicto de intereses. Además, ratifican que la argumentación es controversial, ya que el emisor se debe aferrar a un punto de vista y, para que esto suceda, proponen un decálogo, el cual tiene como ideas principales el saber reconocer un tema como polémico y ser consciente de los diversos puntos de vista que existan sobre él, tener una visión propia sobre el tema, desarrollar estrategias para atraer los sentimientos de los demás y aceptar algunos de los argumentos del oponente como concesiones para negociar una posición de compromiso.

En una línea similar, Vignaux (1999) define la argumentación como un conjunto de argumentos que defienden una tesis, es decir, hay argumentación cuando se intenta resolver algún problema, lo que proporciona la oportunidad de que se desplieguen argumentos a favor de la idea principal o en contra de ella.

Desde otra perspectiva, Álvarez (2004) centra su definición en un tipo de discurso que busca convencer a otros sobre algún punto de vista, además de persuadirlo para que realice alguna acción específica

o reforzar sus creencias. En este sentido, la habilidad de justificar se presenta como la acción o intención de influir sobre las ideas o creencias de los demás. Sin embargo, el acto de argumentar se puede dar simplemente porque un sujeto quiere exponer su opinión, sin que necesariamente busque convencer a un receptor sobre su punto de vista. De este modo, el autor distingue dos tipos de argumentación: una basada en el razonamiento (*racional*), en la que se exhiben diversas ideas u opiniones, ya que el tema puede presentar más de una tesis; y otra, en el discurso (*persuasivo*), que busca la adhesión. En la primera, mediante el razonamiento una persona manifiesta un propósito y de este desprende una serie de premisas que convergen a una conclusión que corrobora la tesis que propone. En la segunda, a partir de la estructura propuesta por Toulmin (1958), desde el punto de vista discursivo y de la comunicación, se considera que se debe intencionar la argumentación como una estructura de interacción humana, lo que para Álvarez (2004) supone considerar el contexto en el cual se produce la argumentación y los sujetos que la llevan a cabo, debido a que estos pueden compartir o disputar sobre un conjunto de representaciones del mundo, distintos sistemas de valores y acerca del universo discursivo en el que se realiza el dialecto argumentativo.

El autor identifica tres elementos necesarios para que la argumentación se desarrolle de manera eficaz, los que fueron establecidos previamente por Toulmin (1958) y Toulmin et al. (1984):

1. Argumentos: hechos del mundo empírico que el sujeto argumentador transforma en razones que apoyan su opinión.
2. Conclusión: corresponde a la tesis u opinión que defiende el sujeto argumentador.
3. Premisas: permiten pasar de los argumentos a la conclusión (pp. 186-187).

En efecto, Álvarez plantea que la argumentación es una conversación o interacción con el otro en la que el sujeto presenta su opinión y los argumentos que la sostienen, lo que no quiere decir que la mirada opuesta no tenga otro criterio. Por lo tanto, “siempre que

hay argumentación hay dos opiniones en conflicto (...) si no, no hay por qué argumentar” (Álvarez, 2004, p. 189). Además, señala que no se debe confundir la argumentación con la prohibición o una orden; en estas se busca conseguir un cambio en el comportamiento o ideología de alguien; en cambio, la argumentación se caracteriza por dar una razón para tratar de convencer al receptor.

Para enriquecer el tipo de argumentación racional propuesto por Álvarez, se agrega la perspectiva lógica, propuesta por Rivano (1999), quien declara que la forma de crear un argumento requiere de procedimientos lógicos, entendiendo el argumento como un constructo simbólico que interpreta un conjunto de elementos y relaciones que se utilizan para la formación de premisas. La lógica se encarga de decretar la validez de los argumentos, que en este sentido son una secuencia de afirmaciones, excluyendo la conclusión, que se propone como una consecuencia lógica de la idea principal. Por otro lado, resalta la importancia de distinguir entre la validez de un argumento de la verdad de la conclusión, puesto que “no todo argumento válido produce conclusiones verdaderas y no todo argumento que produce conclusiones verdaderas es válido. Hay, entonces, argumentos válidos con premisas falsas y argumentos válidos con premisas verdaderas” (pp. 17-18). Se entiende, entonces, que un argumento es válido cuando su conclusión se extrae lógicamente, independientemente de que se sea verdadera o falsa.

Por otro lado, Cros (2003) integra el contexto en el que se produce la argumentación, debido a que este no puede desligarse del análisis del discurso en el que se desarrolla aquella. El emisor recurrirá tanto a recursos lingüísticos como no lingüísticos para aumentar la efectividad de su argumento y discurso; a esto le denomina estrategias argumentativas, las cuales operan articulando los razonamientos y/o regulando la interacción oral.

Finalmente, Camps y Dolz (1995) y Álvarez (2004) agregan que, para aprender a producir argumentaciones es necesario que una persona transite por otras actividades como la lectura, la observación, la descripción, la comparación y el análisis de texto, con el propósito

de que tenga un bagaje suficiente de información relacionada que le permita generar su propia opinión respecto de la problemática presentada.

A partir del conocimiento de las diversas perspectivas y definiciones, en esta investigación la argumentación se entenderá como una herramienta propia del discurso, cuya finalidad cambiará de acuerdo con el contexto en donde las personas estén situadas (Cros, 2003), integrando los dos tipos de argumentación postulados por Álvarez (2004): la racional y la persuasiva.

El análisis de la argumentación ha recibido diversos enfoques. Es importante destacar que existe un consenso en que, en educación primaria, los estudiantes tienen un bajo nivel de argumentación (ver, por ejemplo: Chen et al., 2019; Calle y Pérez, 2018; Figueroa et al., 2018; Zambrano et al., 2016; Sánchez et al., 2015; Larraín y Freire, 2012). Un gran número de estudios se desarrolla en el área de las ciencias, resaltando su importancia para la enseñanza y aprendizaje escolar. En esta disciplina, se busca evidenciar cuál es el efecto de los métodos y estrategias argumentativas en la enseñanza de esta área (Polat et al., 2016; Chen et al., 2019; Zuway-R. et al., 2019; Revel et al., 2014; Kim y Roth, 2018; Ortega et al., 2015 y Ortega y Gil, 2019). Por otra parte, estos estudios investigan la promoción de la adquisición de un contenido específico (Polat et al., 2016 y Revel et al., 2014). A la vez, se busca categorizar y describir las dimensiones del tipo de argumento de parte de los estudiantes para identificar la metacognición y la aprehensión de dicha enseñanza (Larraín y Freire, 2012; Sánchez et al., 2015; Jiménez y Vega, 2018 y Larraín et al., 2014). Finalmente, también se ha indagado con el propósito de identificar las estrategias que fomenta la producción de textos argumentativos (Zambrano et al., 2016). Si bien en las ciencias la argumentación es predominante, también se ha estudiado en otras disciplinas en las que se explicita cómo la habilidad de argumentar fomenta la participación e involucramiento de los estudiantes dentro del aula (Brown, 2017). También se ha observado y caracterizado los tipos de argumentación empleados por los estudiantes (Bolívar et al., 2017;

Figuroa et al., 2018; Calle y Pérez, 2018); además, se ha verificado cómo la implementación de estrategias fortalece la producción de discursos argumentativos (Figuroa et al., 2018; Arias y Tolmos, 2016) y se ha llevado a cabo el análisis de la percepción de los profesores frente a esta habilidad (Solar y Deulofeu, 2016). Por otro lado, los artículos de investigación plantean la idea de que la argumentación es una habilidad compleja y la categorizan según sus objetivos. Además, se evidencia un efecto positivo en los y las estudiantes luego de haberlos expuesto a métodos y procesos de argumentación en el contexto escolar (Brown, 2017; Bolívar, et al., 2017; Solar y Deulofeu, 2016; Figuroa et al., 2018; Calle y Pérez, 2018; Figuroa et al., 2018 y Arias y Tolmos, 2016). Por otra parte, se resalta la importancia del conocimiento que el sujeto tenga del tema para que pueda crear justificaciones válidas y de buena calidad. A pesar de crear una distinción entre las investigaciones y sus disciplinas, estas comparten la forma de investigar y sus resultados se han podido agrupar según tres criterios que se revelan a continuación.

Los tipos de argumentos y procesos para crear argumentos escritos han sido indagados (Bolívar et al., 2017 y Figuroa et al., 2018), y en ellos se obtienen distintas categorías, como, por ejemplo: *argumentación única, múltiple, coordinada y subordinada*. De cada una de ellas se desprenden tres subcategorías: *causalidad*, la que se entiende como la forma de razonar la existencia de una causa para determinado efecto, a lo que se asocia su justificación. Luego, *autoridad*, en la cual el emisor utiliza el recurso de basar su defensa con el testimonio o cita de personas especialistas sobre el tema o en expertos que tienen un prestigio dentro de la sociedad. Y finalmente, *ejemplificación*, en la cual se presentan distintos ejemplos que sustentan la premisa expresada en el argumento. Por ende, los estudiantes transitan por doce tipos de argumentos. Entre estos, existe una predominancia de las argumentaciones *únicas* y *múltiples* y, a nivel de subcategoría, prima la *causalidad* (Bolívar et al., 2017). A nivel de creación de argumentos, se declaran seis procesos, los que fueron definidos a partir de una investigación realizada por Figuroa et al. (2018), los

cuales son: planeación, escritura, revisión, reescritura, socialización y publicación. Desde otra perspectiva, se han establecido clasificaciones que resaltan la estructura y las técnicas que los estudiantes utilizan para alcanzar una producción eficaz (Zambrano et al., 2016; Sánchez et al., 2015; Larraín y Freire, 2012 y Ortega et al., 2015). Entre estas investigaciones encontramos, por ejemplo, aquella que identifica procesos metacognitivos utilizados para la producción de textos argumentativos (Sánchez et al., 2015). Otra establece categorías a partir de la estructura del argumento, definiendo cuatro clases de argumentación: la autoridad, la versatilidad, por analogía y desde la distancia (Zambrano et al., 2016). Por otro lado, se declaran clasificaciones para un modelo argumentativo de enseñanza: nivel epistemológico, conceptual y didáctico (Ortega et al., 2015). Por último, está también la investigación que enfoca el nivel de la argumentación en lo conceptual y en el tipo de interacciones (Larraín y Freire, 2012).

Con respecto a los artículos que recogen experiencias de intervenciones que promueven el desarrollo de habilidades argumentativas, tanto en la enseñanza de las ciencias como en la involucración en el contexto escolar, se evidencia un efecto positivo y significativo en los y las estudiantes, ya que mejoraron notoriamente en la calidad de sus argumentos en un aprendizaje específico de las ciencias (Chen et al., 2019; Zuway-R. et al., 2019; Polat et al., 2016; Revel et al., 2014; Kim y Roth, 2018; Ortega y Gil, 2019; Larraín et al., 2014; Arias y Tolmos, 2016; Solar y Deulofeu, 2016 y Brown, 2017). Además, los estudiantes desplegaron distintas habilidades argumentativas acompañadas de estrategias comunicativas orales propias de la argumentación para comunicarse con otros (Arias y Tolmos, 2016; Solar y Deulofeu, 2016 y Brown, 2017).

Otro aspecto analizado son las estrategias y producciones argumentativas; se demostró que los estudiantes se aproximan a una argumentación bajo una postura personal. Sin embargo, no existe un dominio eficiente en ninguna de las tareas, por lo que sus respuestas son escasas en términos argumentativos (Cardona y Tamayo, 2009). Esto demuestra que es posible generar habilidades críticas desde la

situación del entorno para promover la escritura argumentativa (Calle y Pérez, 2018 y Figueroa et al., 2018). Por su parte, Jiménez y Vega (2018) establecen 10 tipos de estrategias que utilizan los alumnos para crear sus argumentos; entre estas se encuentran: referente a la autoridad, descripción, comparación, analogía, generalización, narración, anticipación, causalidad, oposición y propuesta alternativa.

METODOLOGÍA

La presente investigación buscó promover el desarrollo de las habilidades argumentativas de alumnas de cuarto básico pertenecientes a un colegio particular subvencionado de alta vulnerabilidad. Esta investigación se inscribe en un paradigma sociocrítico, según el cual se busca no solo entender el fenómeno, sino también crear un cambio que conlleve la emancipación frente a una dificultad, quitando la inequidad y transformando una situación para promover la libertad de cada persona en una sociedad democrática (Cohen et al., 2017). De acuerdo con los autores, mediante este trabajo se promueve la labor de entregar herramientas a las estudiantes para que resuelvan las dificultades detectadas referidas a sus habilidades argumentativas.

Con este fin se realizó un estudio de caso, porque este indaga en profundidad y por medio de diferentes tipos de recolección de datos según el objetivo propuesto para comprender los hallazgos encontrados respecto de la argumentación. Creswell (2002) señala que este estilo responde a un problema que, al ser estudiado, revelará la comprensión del fenómeno que involucra la aprehensión del evento, que pretende evaluar y transformar una realidad. De esta manera, la investigación permitió evaluar, observar y recolectar datos para establecer hipótesis o validar el objetivo propuesto y así revelar los hallazgos. Mediante este tipo de investigación se realizaron intervenciones que promovieron la habilidad argumentativa.

La muestra es de tipo no probabilístico-intencionado, ya que se seleccionan los casos que se incluirán en ella basándose en el criterio de tipicidad o posesión de las características particulares que se

buscan, de tal manera que se construye una muestra que satisfice las necesidades específicas de la investigación (Cohen, Manion y Morrison, 2017). Los criterios de selección establecidos son:

- a) Pertenecer al último año (curso) del primer ciclo básico.
- b) Asistir a un colegio de dependencia particular subvencionado de la zona norte de Santiago.
- c) Presentar un nivel disminuido de habilidades argumentativas.

Finalmente, la muestra está compuesta por 32 estudiantes de género femenino que, al momento del estudio, tenían un promedio de 9 años.

El instrumento utilizado para medir las habilidades argumentativas de las estudiantes consistió en una prueba oral que se realizó tanto de manera previa como posterior a las intervenciones. Esta consistió en la lectura de un texto breve, luego de la cual se debía responder dos preguntas: la primera intencionó un argumento racional y la segunda un argumento persuasivo. Por lo tanto, para su análisis se utilizaron 2 rúbricas, cada una de las cuales evaluó un tipo de argumento. Este instrumento de evaluación corresponde a una rúbrica analítica que, de acuerdo con Tobón (2014), se entiende como una tabla que desglosa los niveles de desempeño en que pueden transitar los estudiantes, que se divide en indicadores, descriptores o criterios específicos sobre rendimiento, con niveles progresivos de dominio que sirven para evaluar el desempeño relacionado con una producción determinada. La construcción de estas tablas evaluativas se realizó a partir de lo expuesto por Álvarez (2014), Cros (2003) y Camps y Dolz (1995), autores que a grandes rasgos mencionan los indicadores idóneos que permiten sostener que una argumentación es válida, acompañándolos de los rasgos comunicativos específicos de un discurso argumentativo. Por lo tanto, el objetivo fue identificar el nivel de habilidades de justificación en los dos tipos de argumentos mencionados por Álvarez (2004).

Cada una de las rúbricas fue sometida a juicio de apreciación a través de una matriz de evaluación. En este caso, fueron 3 expertos quienes tuvieron que evaluar las rúbricas considerando dos dimensiones: coherencia y pertinencia. En la primera, se buscó determinar que cada

indicador tuviera una relación lógica con el objetivo que tributa. La segunda, buscó establecer la importancia o lo esencial del indicador, es decir, pertenecer al instrumento. Una vez recibida la información, se tomaron las decisiones necesarias de acuerdo con las sugerencias realizadas por los evaluadores, resultando las rúbricas finales, que poseen indicadores de evaluación comunes tales como formulación de opinión, razonamiento, estructura del argumento, elementos propios del argumento y calidad, consistencia en la afirmación y adecuación al contexto. Lo que las diferencia es que para la que evalúa el argumento persuasivo se incorpora el indicador persuasión. Por lo tanto, la rúbrica del argumento racional tiene un puntaje máximo de 16, mientras que el persuasivo es de 24 puntos.

LEVANTAMIENTO DE INFORMACIÓN

El levantamiento de la información se realizó a través de un cuestionario oral de manera individual, el cual fue aplicado a cada una de las estudiantes por orden alfabético. Para su aplicación, las estudiantes debían leer el caso propuesto hasta dos veces en caso de ser necesario; además, se les permitió realizar la lectura en voz alta o baja. A continuación, respondieron las dos preguntas de manera oral.

En primer lugar, el promedio de las respuestas duró 2 minutos y 19 segundos. De manera posterior, se realizaron 11 intervenciones que tenían como objetivo fomentar las habilidades argumentativas orales de las estudiantes. Estas fueron planificadas de tal manera que fueron incrementando la complejidad de las habilidades, objetivos y actividades. Cómo se puede observar en la tabla 1, la primera intervención se queda en el primer rango de complejidad, consistente en comprender el significado de la argumentación, mientras que la última actividad alcanza un alto grado de complejidad, ya que las alumnas realizan un debate.

Tabla 1
Resumen intervenciones

N.º	Tiempo	Objetivo	Actividad	Evaluación
1	45 minutos	Comprender el significado de la argumentación, sus características y elementos trabajando de manera rigurosa.	Las estudiantes identifican los elementos propios de la argumentación por medio de ejemplos escritos y orales. Esto se realiza en el conjunto de toda la clase.	Observación directa y registro anecdótico.
2	90 minutos	Identificar el uso de la argumentación persuasiva y de la racional, ejercitando en una guía de trabajo.	Se aplica una guía de trabajo en la que deben identificar los tipos de argumentos y situaciones en las cuales utilizarían argumentos racionales o persuasivos. Al finalizar la clase se hace una puesta en común.	Revisión de guías mediante una pauta creada previamente.
3	90 minutos	Crear una columna de opinión sobre una película, considerando las características propias del argumento, demostrando una actitud activa frente al trabajo realizado.	Las estudiantes deberán crear una columna de opinión sobre una película de su elección. En esa columna tienen que plasmar su opinión de manera justificada e incorporar dos argumentos que busquen convencer a los demás de ver dicha película. Al finalizar se dará el tiempo para exponer las columnas.	Retroalimentación inmediata por medio de las tarjetas de colores (coevaluación y heteroevaluación).
4	90 minutos	Crear un objeto y simular su venta argumentando acerca de su utilidad, buscando persuadir al comprador, demostrando disposición por expresarse de manera oral.	Las estudiantes deberán crear un objeto y deberán simular su venta, para lo cual deberán convencer a las demás estudiantes por medio de su argumentación persuasiva. Las demás estudiantes cumplen el rol de compradores por medio de las tarjetas de colores.	Retroalimentación inmediata por medio de las tarjetas de colores (coevaluación y heteroevaluación).
5	90 minutos	Argumentar de manera oral sobre el uso e importancia de un objeto, demostrando disposición por expresarse de manera creativa.	Dentro de una caja sin vista hacia su fondo se encuentran distintos objetos; cada estudiante tendrá la oportunidad de sacar uno al azar y deberá argumentar sobre su uso e importancia.	Escala Likert y uso de tarjetas de colores (coevaluación y heteroevaluación).
6	45 minutos	Comunicar opiniones y puntos de vista de manera justificada sobre temas específicos, demostrando respeto por las distintas posiciones.	Las estudiantes se juntan con su compañera de puesto. Cada pareja deberá analizar un caso acompañado de imágenes, aparte de una ficha que ayudará a ordenar sus ideas. Cada pareja pasará a exponer sobre su punto de vista, argumentando el porqué.	Retroalimentación inmediata por medio de las tarjetas de colores (coevaluación y heteroevaluación).

N.º	Tiempo	Objetivo	Actividad	Evaluación
7	45 minutos	Analizar argumentos persuasivos y racionales demostrando disposición por expresarse de manera oral.	El curso se dividirá en 8 grupos; a cada uno de ellos se le ofrecerá argumentos escritos de los dos tipos. Las estudiantes deberán clasificarlos y analizarlos. Al finalizar, cada grupo expone sobre su decisión y forma de trabajar.	Lista de cotejo por cada grupo.
8	90 minutos	Comprender el debate como un formato de comunicación propio de la argumentación y sus características, planificando por medio de la investigación y redacción de argumentos coherentes sobre un caso, demostrando disposición e interés por expresarse de manera oral.	Las estudiantes observan un video informativo sobre el debate y luego comentan los ejemplos mostrados. Se reúnen en grupos y evalúan los casos y sus posibles posturas. Se entrega una ficha de trabajo para planificar las ideas. Los casos de discusión fueron: ¿El cantante popular Bad Bunny fomenta el maltrato animal al pintar conejos de color rosado? ¿El joven youtuber debe ir a la cárcel por broma a vagabundo? (Se les presentan los casos y se les entrega información) (Se toma la decisión de continuar esta clase otro día por falta de tiempo para organizarse).	Lista de cotejo por cada grupo.
9	90 minutos	Expresar sus argumentos por medio del debate planificado la clase anterior, demostrando respeto por las diversas opiniones y puntos de vista.	Se realizan los debates; la profesora guía el desarrollo de estos teniendo el rol de mediadora.	Rúbrica simple para evaluar el desempeño de la argumentación oral.
10	45 minutos	Recordar y explicar el significado de la argumentación, sus características y elementos, demostrando interés por compartir lo aprendido.	Las estudiantes se reúnen en parejas y realizan un mapa conceptual sobre lo comprendido en argumentación.	Lista de cotejo por cada grupo.

Fuente: Elaboración propia

A lo largo de las intervenciones, se trabajó con tarjetas de colores (verdes y amarillas), las que fueron utilizadas para evaluar y retroalimentar el trabajo de las estudiantes. Las tarjetas verdes se levantan si están de acuerdo con la argumentación realizada y si es que es completa y adecuada; mientras que la amarilla significa que se debe mejorar. Las alumnas deben dar la razón de su elección.

Una vez finalizadas las intervenciones, se realizó otro cuestionario oral distinto al anterior. Sin embargo, comparten la misma estructura y objetivo. Este fue aplicado siguiendo los mismos lineamientos de la

aplicación anterior. En segundo lugar, el promedio de las respuestas duró 3 minutos y 17 segundos.

Para analizar los datos, en ambos casos se traspasaron los puntajes obtenidos por cada una de las alumnas en una tabla, para posteriormente promediar las respuestas y encontrar el porcentaje de logro obtenido por cada tipo de argumento.

RESULTADOS

La presente investigación buscaba indagar en las habilidades argumentativas. En primer lugar, se identifica el nivel de las estudiantes, para luego determinar el nivel de argumentación alcanzado una vez finalizadas las intervenciones. Posteriormente, se comparan los resultados obtenidos por las alumnas, demostrando el porcentaje de aquellas que obtuvieron un logro mayor a un 60% o menor para cada uno de los argumentos, tanto de manera previa como posterior a las intervenciones; además, se equiparan los puntajes obtenidos en ambas evaluaciones de cada una de las estudiantes respecto de ambos tipos de argumentos. Por último, se analizan los porcentajes de logro en cada uno de los indicadores de evaluación, tanto del argumento racional como del persuasivo, en las dos ocasiones evaluativas.

Con respecto al nivel de argumentación inicial de las estudiantes, es posible observar que la totalidad de las respuestas presentó un nivel de argumentación inferior a un 50% en ambos tipos de argumentos, siendo el racional (39%) levemente superior al persuasivo (36%). Después de las intervenciones, se observó que ambos tipos de argumentos lograron un nivel de argumentación sobre el 60%, siendo nuevamente el racional (66%) superior al persuasivo (61%).

Específicamente, y como muestra la tabla 2, se puede apreciar que en una primera instancia más de la mitad de las estudiantes se encuentra bajo el porcentaje de logro esperado en ambos tipos de argumentos. En esta ocasión, se establece el porcentaje de logro a partir del 60%. Por el contrario, se evidencia en una segunda instancia

que más de la mitad de las estudiantes presenta un porcentaje de logro sobre el esperado.

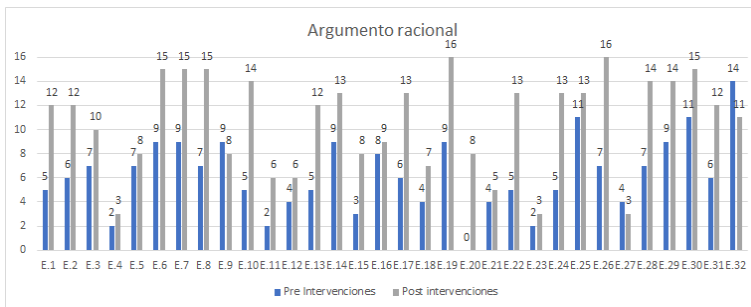
Tabla 2
Porcentaje de logro de las estudiantes en ambos tipos de argumentos.
(Resultados comparativos)

	Argumento racional		Argumento persuasivo	
	Antes de intervención	Después de intervención	Antes de intervención	Después de intervención
Alumnas con resultados sobre un 60%	9%	62,5%	12,5%	59,3%
Alumnas con resultados bajo un 60%	91%	37,5%	87,5%	40,6%

Fuente: Elaboración propia

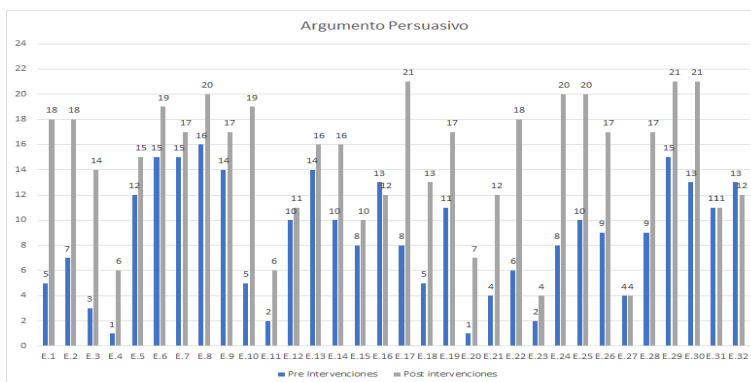
Por otro lado, se puede observar que, previo a las intervenciones, en ninguno de los dos tipos de argumentos se alcanzó el puntaje máximo. En el argumento racional el puntaje más alto obtenido fue de 14 puntos y el mínimo de 0; mientras que en el argumento persuasivo el puntaje más alto fue de 16 y el mínimo de 1. Luego de las actividades, los resultados demostraron que en el argumento racional dos estudiantes alcanzaron el puntaje máximo (16) y el más bajo fue de 3. Por su parte, en el argumento persuasivo, el puntaje más alto fue 21 y fueron tres las estudiantes que lo alcanzaron, y el puntaje más bajo fue de 4 puntos. Para tener más información acerca de los puntajes de cada una de las estudiantes, pueden verse el gráfico 1 para el argumento racional y el gráfico 2 para el argumento persuasivo.

Gráfico 1
Puntaje obtenido para el argumento racional por cada una de las estudiantes en ambas instancias evaluativas. (Resultados comparativos).



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 2
Puntaje obtenido para el argumento persuasivo por cada una de las estudiantes en ambas instancias evaluativas. (Resultados comparativos).



Fuente: Elaboración propia

Esta información resultante se evaluó y analizó a través de una rúbrica creada para cada tipo de argumento. A continuación, se presentan los resultados obtenidos en las dos instancias evaluativas, es decir, de manera diagnóstica y posterior a las intervenciones para cada uno de los argumentos (ver tabla 2), con la finalidad de comparar el porcentaje obtenido en cada uno de los indicadores.

Tabla 3
Porcentaje de logro de cada uno de los indicadores de evaluación de ambos argumentos. (Resultados comparativos).

Indicadores	Argumento racional		Argumento persuasivo	
	Antes de intervención	Después de intervención	Antes de intervención	Después de intervención
Formulación opinión de	80%	95%	70%	90%
Razonamiento	57%	65%	53%	65%
Estructura del argumento	7%	58%	7%	47%
Elementos propios del argumento y calidad	22%	62%	22%	52%
Consistencia en la afirmación	63%	82%	65%	80%
Adecuación al contexto	53%	72%	53%	75%
Persuasión	-----	-----	34%	59%

Fuente: Elaboración propia

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente texto tuvo por objetivo general exponer los resultados de una investigación referida al desarrollo de las habilidades argumentativas orales en alumnas de cuarto año básico, pertenecientes a un colegio particular subvencionado de la zona norte de Santiago. Se desarrolló a través de tres objetivos específicos. Primero, determinar el nivel de argumentación inicial de las alumnas. Luego, promover el desarrollo de las habilidades argumentativas por medio de la implementación de intervenciones y, por último, determinar el nivel de argumentación que presentan las alumnas una vez finalizadas las intervenciones.

Considerando los objetivos y el proceso mediante el cual se realizó esta investigación, se pudo precisar el nivel de argumentación de las estudiantes de manera diagnóstica, lo que evidenció que, si bien lograban formular un juicio de opinión, este carecía de las estructuras propias de la argumentación y de las explicaciones que lo

justifican, por lo que desarrollaban sus ideas de manera incompleta, según lo establecido por Cardona y Tamayo (2009). Por otro lado, una gran parte de los artículos investigados coinciden en realizar intervenciones para promover las habilidades argumentativas, y los resultados demostraron un efecto positivo en la calidad de los argumentos (Chen et al., 2019; Zuway-R. et al., 2013; Polat et al., 2016; Revel et al., 2014; Kim y Roth, 2018; Ortega y Gil, 2019; Larraín et al., 2014; Arias y Tolmos, 2016; Solar y Deulofeu, 2016 y Brown, 2017), al igual como ocurrió en esta investigación. De este modo, las estudiantes lograron trabajar colaborativamente, ya que se apropiaron de la argumentación colectiva como una herramienta propia del discurso argumentativo; en efecto, comenzaron a comparar sus ideas, refutaron sus puntos de vista, retroalimentaron y explicaron según sus propias visiones y opiniones, con la finalidad de crear su propio argumento, tal como lo ha constatado Brown (2017). Además, se puede evidenciar que las estudiantes mejoraron notoriamente en las habilidades comunicativas orales contextualizando su vocabulario y desenvolvimiento, al igual que lo establecen Arias y Tolmos (2016), Solar y Deulofeu (2016) y Brown (2017).

Es relevante abordar la temática planteada porque las habilidades de argumentación son sustanciales para el aprendizaje, ya que cuando los y las alumnas se enfrentan a ideas contrarias y las debaten aumentan su comprensión conceptual del tema (Larraín et al., 2014). La argumentación resulta clave para el desarrollo del pensamiento en el sistema educativo, específicamente por el rol y el uso que se debe otorgar al discurso argumentativo dentro y fuera del aula. Esta investigación satisface la necesidad de mejorar competencias que sean coherentes con el ideario que hoy predomina en el discurso social educativo, a fin de contribuir a disminuir brechas en el ejercicio eficaz de la comunicación y generar un beneficio en la formación de los estudiantes para el avance de una sociedad en la que se destaquen las habilidades sociales independientemente del lugar de procedencia. Por otro lado, esta investigación puede ser implementada en cualquier contexto de manera transversal, ya que se puede incorporar en distintas

estrategias de enseñanza porque favorece el aprendizaje de todos los contenidos disciplinares, considerando que es especialmente relevante para el desarrollo de la alfabetización científica y el pensamiento crítico.

Debido al poco tiempo disponible para realizar la investigación, ya que se aproximaba la prueba nacional estandarizada SIMCE, se presentaron algunas limitaciones para investigar el problema. Una de ellas dice relación con las intervenciones realizadas, ya que se buscaba establecer y ejecutar más estrategias para promover la argumentación oral y trabajarla de manera exhaustiva durante un período que permitiera la facilitación de la argumentación de manera cotidiana dentro de la sala de clases, más que en la propia implementación del estudio. Dadas estas circunstancias, las intervenciones se tuvieron que hacer de manera continua en un lapso de dos semanas. Otra de las limitaciones tiene que ver con el tiempo transcurrido desde la finalización de las intervenciones con la pesquisa de resultados posteriores, debido a que la mayoría de los test posteriores fueron realizados al día siguiente de la última intervención y los que no se alcanzaron a efectuar en ese momento se hicieron luego de la reincorporación de las estudiantes al establecimiento después de los primeros días de la crisis que se vivió en Chile (11 de octubre de 2019); este factor social, por su magnitud, pudo haber incidido en el plano emocional y haber interferido en el desenvolvimiento de las alumnas y en la estabilidad de los aprendizajes referidos a la argumentación durante ese momento.

Se espera que, a partir de esta investigación, se abran nuevas posibilidades, para indagar a nivel comunal y así identificar el nivel de argumentación y promover las habilidades argumentativas con todos los estudiantes de 4° año básico que asistan a establecimientos de la misma zona y de distintas dependencias educacionales. Por otro lado, se podría ahondar en el proceso de argumentación escrita y verificar cómo se relaciona con las habilidades de argumentación oral, ya que para desarrollar la argumentación escrita se transita desde lo comprensivo a lo productivo, lo que resulta indispensable para el dominio del lenguaje escrito, involucrando una dimensión

estructural en la capacidad de sostener un punto de vista y poder elaborarlo. Finalmente, se podrían investigar las causas de la ausencia de argumentación en el contexto escolar y constatar la relación que tiene esta carencia con la visión de los profesores sobre la argumentación y cómo estos la incorporan en la enseñanza.

REFERENCIAS

- Álvarez, G. (2004). *Textos y discursos. Introducción a la lingüística del texto*. Universidad de Concepción.
- Arias, M. y Tolmos, D. (2016). La actividad metaverbal en la enseñanza de la argumentación oral en niños de tercer grado de básica primaria. *Zona Próxima*, (25), 49-69. <https://doi.org/10.14482/zp.22.5832>
- Bolívar, W., Chaverra, D. y Monsalve, M. (2015). Argumentación y uso de aplicaciones web 2.0 en la educación básica. *Lasallista de Investigación*. 12(1), 58-64. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69542290006>
- Brown, R. (2017). Using collective argumentation to engage students in a primary mathematics classroom. *Mathematics education research*, 29, 183-199. <http://dx.doi.org/10.1007/s13394-017-0198-2>
- Calle, G. y Pérez, J. (2018). La construcción de argumentos multimodales digitales en la básica primaria. *Revista Aletheia*, 10(2), 38-55. <http://dx.doi.org/10.11600/21450366.10.2aletheia.38.55>
- Camps, A. y Dolz, J. (1995). Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, (26), 5-8. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2941554>
- Cardona, D. y Tamayo, O. (2009). Modelos de argumentación en ciencias: una aplicación a la genética. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2). <http://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/169>

- Chen, H. H., Wang, H. H., Lu, Y. Y. y Hong, Z. R. (2019). Bridging the gender gap of children's engagement in learning science and argumentation through a modified argument-driven inquiry. *International of science and math education*. 17(2). 635- 655. <https://doi.org/10.1007/s10763-018-9896-9>
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2017). *Research methods in education*. Routledge.
- Creswell, J. (2002). *Research design: qualitative, quantitative and mixed method approaches*. Sage.
- Cros, A. (2003). *Convencer en clase: argumentación y discurso docente*. Ariel Lingüística.
- Figueroa, B., Aillon, M. y Neira, A. (2018). Escritura argumentativa en enseñanza primaria chilena: un estudio de caso. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(2), 59-68. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.1710>
- Figueroa, J., Meneses, A. y Chandía, E. (2018). Desempeños en la calidad de explicaciones y argumentaciones en estudiantes chilenos de 8° básico. *Revista Signos*, 52(99), 31-54. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342019000100031>
- Govier, T. (2010). *A practical study of argument*. Wardsworth.
- Jiménez, G. y Vega, L. (2018). Estrategias argumentativas en situaciones naturales de interacción en el aula de nivel preescolar. *Actualidades en Psicología*, 32(125), 113-131. <http://dx.doi.org/10.15517/ap.v32i125.31976>
- Kim, M. y Roth, W. M. (2018). Dialogical argumentation in elementary science classrooms. *Cultural Studies of Science Education*, 13(4), 1061-1085. <http://dx.doi.org/10.1007/s11422-017-9846-9>
- Larraín, A. y Freire, P. (2012). El uso de discurso argumentativo en la enseñanza de ciencias: un estudio exploratorio. *Estudios Pedagógicos*, 38(2), 133-155. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000200009>

- Larraín, A., Freire, P. y Olivos, T. (2014) Habilidades de argumentación escrita: una propuesta de medición para estudiantes de quinto básico. *Psicoperspectivas*, 13(1), 94-107. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue1-fulltext-287>
- Larraín, A., Howe, C. y Cerda, J. (2014). Argumentación en enseñanza en clase completa y aprendizaje de ciencias. *Psykhé*, 23(2), 1-15. <https://doi.org/10.7764/psykhe.23.2.712>
- Larraín, A., López, P., Morán, C., Sánchez, A. y Villacencio, C. (2014). *Argumentar para aprender mejores ciencias*. Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT). <https://centroderecursos.educarchile.cl/handle/20.500.12246/55556>
- Leitão, S. (2000). The potential of argument of knowledge building. *Human Development*, 43(6), 332-360. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1159/000022695>
- Leitão, S. (2008). Arguing and learning. En C. Lightfoot & M. Lyra (Eds.) *Challenges and strategies for studying human development in cultural context* (251-252). Firera Publishing.
- Manzi, J. y Flotts, P. (2004). *Examen de comunicación escrita: Informe general de resultados aplicación 2004*. Centro de Medición. Escuela de Psicología Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Manzi, J. y Flotts, P. (2006). *Examen de comunicación escrita: Informe general de resultados 2004*. Centro de Medición. Escuela de Psicología Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Mason, L. y Scirica, F. (2006). Prediction of students argumentation skills about controversial topics by epistemological understanding. *Learning and Instruction*, 16(5), 492-509. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2006.09.007>
- Mason, L. y Santi, M. (1994). Argumentation structure and metacognition in constructing shared knowledge at school. *Annual Meeting of the American Educational Research Association* (New Orleans, LA, April 4-8, 1994). <https://eric.ed.gov/?id=ED371041>

- Means, M. y Voss, J. (1996). Who reasons well? Two studies of informal reasoning among children of different grade, ability, and knowledge levels. *Cognition and Instruction*, 14(2), 139-178. https://doi.org/10.1207/s1532690xci1402_1
- Montoya, J. y Monsalve, J.C. (2008). Estrategias didácticas para fomentar el pensamiento crítico en el aula. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (25). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194215513012>
- Ortega, F., Tamayo, O. y Bargalló, C. (2015). La argumentación en clase de ciencias, un modelo para su enseñanza. *Educação e Pesquisa*, 41(3). 629-646. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201507129480>
- Ortega, V. y Gil, C. (2019). La naturaleza de la ciencia y la tecnología. Una experiencia para desarrollar el pensamiento crítico. *Revista Científica*, 35(2), 167-182. <https://doi.org/10.14483/23448350.14095>
- Polat, H., Bilge, F. y Aydogan, N. (2016) The effect of the argumentation method on student success. *ERPA International Congresses on Education 2015 (ERPA 2015)*. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20162601108>
- Revel, A., Meinardi, E. y Adúriz, A. (2014). La argumentación científica escolar: contribución a la comprensión de un modelo complejo de salud y enfermedad. *Ciencias Educativas*, 20(4), 987-1001. <https://doi.org/10.1590/1516-73132014000400014>
- Rivano, E. (1999). *De la argumentación*. Bravo y Allende Editores.
- Sánchez, J., Castaño, O. y Tamayo, O. (2015). La argumentación metacognitiva en el aula de ciencias. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez, y Juventud*, 13(2), 1153-1168. <https://doi.org/10.11600/1692715x.13242110214>
- Solar, H. y Deulofeu, J. (2016). Condiciones para promover el desarrollo de la competencia de argumentación en el aula de matemática. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 30(56), 1092-1112. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v30n56a13>

- Tobón, S. (2014). *Rúbricas socioformativas (mapas de aprendizaje)*. CIFE.
- Toulmin, S. (1958). *The uses of argument*. Cambridge University Press.
- Toulmin, S., Rieke, R. y Janik, A. (1984). *An introduction to reasoning* (2a ed.). Collier Mac Millan.
- Vignaux, G. (1999). *L'argumentation. Essai d'une logique discursive*. Droz.
- Zambrano, J. D., Orozco, A. y Caro, M. A. (2016). Estrategias para la enseñanza de la producción de textos argumentativos en el área de ciencias biológicas. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 18(1), 43-55. <https://doi.org/10.14483/calj.v18n1.8991>
- Zuway-R., H., Huann-shyang, L., Hsin-Hui, W., Hsiang-Ting, C. & Kuay-Keng, Y. (2013) Promoting and Scaffolding Elementary School Students' Attitudes Toward Science and Argumentation Through a Science and Society Intervention. *International Journal of Science Education*, 35(10), 1625-1648, <https://doi.org/10.1080/09500693.2012.734935>

